



Acompañar
la titulación:

una tarea
compartida

NANCY VIRGINIA BENÍTEZ ESQUIVEL
Coordinadora

Acompañar la titulación: una tarea compartida parte de las dificultades que un equipo de docentes de la Unidad UPN 095, Azcapotzalco, han percibido al interior de una pequeña institución de educación superior, que imparte programas académicos de licenciatura y maestría relativos al campo educativo. La multiplicidad de factores adversos a la titulación se ha configurado históricamente en un entramado complejo que afecta, de diferentes formas y en diversos grados, a los actores del proceso formativo, especialmente a las y los estudiantes. Ante ello, la respuesta docente, en condiciones poco ideales, es también diversa y frecuentemente bien intencionada. Las y los autores del presente texto comparten, además de la preocupación por los escollos propios de la titulación, la intención de contribuir desde su disciplina, su experiencia académica y profesional a que las y los estudiantes transiten hacia la concreción de sus tesis y, consecuentemente, a su titulación. El esfuerzo de un equipo de trabajo, integrado por cinco profesoras y profesores, pocas veces visible en la trama institucional y, por lo mismo, difícil de articular, ha logrado un colorido acercamiento a las realidades que rodean la elaboración de la tesis y que subyacen en el espacio subjetivo de quienes se aventuran en el desafío de titularse, así como un acercamiento a la relación pedagógica en espacios no formales, que ha encontrado en el acompañamiento la oportunidad de superar ese reto vital.

Acompañar la titulación: una tarea compartida

Nancy Virginia Benítez Esquivel
(Coordinadora)

Acompañar la titulación: una tarea compartida

Nancy Virginia Benítez Esquivel (Coordinadora)

Primera edición, 13 de diciembre de 2024

© Derechos reservados por la Universidad Pedagógica Nacional. Esta edición es propiedad de la Universidad Pedagógica Nacional, Carretera al Ajusco núm. 24, Colonia Héroes de Padierna, CP 14200, Ciudad de México.

www.upn.mx

Esta obra fue dictaminada por pares académicos.

ISBN 978-607-413-549-7

Nombre: Benítez Esquivel, Nancy Virginia, coordinación
Título: Acompañar la titulación: una tarea compartida
Descripción: Primera edición | Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional, 2024 | Serie: Horizontes educativos
Identificadores: ISBN 978-607-413-549-7
Temas: Tesis y disertaciones académicas | Orientación estudiantil en educación superior | Tutoría en la educación
Clasificación: LCC LB2369 A26 2024

Queda prohibida la reproducción total o parcial en cualquier medio sin la autorización expresa de la Universidad Pedagógica Nacional.

Hecho en México.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO 1.	
ESTUDIAR Y TITULARSE EN UNA UNIDAD UPN: DENTRO Y MÁS ALLÁ DE LA INSTITUCIÓN	
<i>Nancy Virginia Benítez Esquivel</i>	13
CAPÍTULO 2.	
FACTORES QUE INFLUYEN PARA ELABORAR Y CONCLUIR LA TESIS EN EGRESADAS DE LA LICENCIATURA UPN 095	
<i>Edna Marcela Barrios Gómez</i>	35
CAPÍTULO 3.	
ACOMPAÑAMIENTO ENTRE PARES PARA LA ESCRITURA DE TESIS EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR. DESAFIANDO CREENCIAS	
<i>Luciana Miriam Ortega Esquivel</i>	49

CAPÍTULO 4.

**LA COTUTORÍA Y LA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA:
EN BUSCA DE UN ACOMPAÑAMIENTO
AMPLIO PARA LA TITULACIÓN**

Angélica Jiménez Robles

Eduardo Santiago-Ruiz.....75

CAPÍTULO 5.

**DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN
DE UN CURSO DE COMPRENSIÓN LECTORA
DE TEXTOS ACADÉMICOS PARA
ESTUDIANTES DE POSGRADO**

Oswaldo Escobar Uribe.....89

CONCLUSIONES105

ACERCA DE LAS AUTORÍAS.....111

INTRODUCCIÓN

El presente texto es producto del proyecto de intervención “Estrategias para el apoyo a la titulación de licenciatura y maestría de la Unidad UPN 095 Azcapotzalco”, el cual fue registrado en 2019 ante la Comisión de Evaluación y Seguimiento de Proyectos de Investigación e Intervención (CESPII) de las Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). El proyecto tiene como propósito central el apoyo a estudiantes, a través de la puesta en marcha de algunas estrategias, para que logren concluir sus trabajos de tesis atendiendo diversas dificultades percibidas y en las que cada integrante puede incidir de acuerdo a su perfil.

Sobre la problemática que conlleva la conclusión del proceso de titulación, en otras investigaciones nos hemos dado a la tarea de identificar las principales dificultades y circunstancias que obstaculizan el avance, así como las consecuencias personales y profesionales que se suscitan, entre ellas, el sentimiento de frustración y desvalorización que sufren las y los egresados al no poder titularse, además de la falta de oportunidades laborales y el acceso a mejores salarios por no contar con el título. Entre las dificultades académicas que se encontraron en las y los egresados que no habían podido consolidar su documento de titulación están la escritura, la lectura y leer para escribir.

Previamente, ya se habían puesto en marcha acciones de apoyo a estudiantes a partir de la percepción de necesidades y las posibilidades de las y los postulantes. Estas iniciativas comenzaron en diversos momentos, enfocan dificultades de índole diversa y proponen el desarrollo de habilidades distintas. Por ejemplo, un taller de tesis, que se abrió por primera vez en 2007 en el seno de la Maestría en Educación Ambiental, continuó desarrollándose al margen de la formalidad institucional y no solo ha sobrevivido, sino que es el origen de talleres que genéricamente se conocen como de presentación de avances y atención a las dificultades. Tanto esta como otras iniciativas no tienen una inscripción formal ni reconocimiento para efectos de estímulos y se alejan de la idea de que quienes se inscriban van a lograr concluir su tesis en poco tiempo. De hecho, las y los estudiantes que terminan una carrera de licenciatura y de maestría tienen necesidades diferentes, y enfrentan condiciones adversas complejas, así como marchan a distintos ritmos. A la par de estos talleres surgieron otras propuestas, ya sea referidas a la elección de tema, al manejo de las normas APA, a la narrativa autobiográfica o al uso de herramientas para el análisis estadístico. De origen distinto es el taller de comprensión de textos en inglés, pues parte de la necesidad de estudiantes de maestría para obtener la constancia que les permita continuar los trámites hacia la obtención del grado.

Aunque diversas, las estrategias mencionadas comparten la disposición de docentes por contribuir, desde las propias fortalezas y posibilidades, a enfrentar las dificultades y condiciones de estudiantes en transcurso y egreso. Estas estrategias son adicionales, extracurriculares y no formalizadas, representan un esfuerzo extra de docentes y estudiantes. El problema es que no se habían documentado.

Sobre esa base, el proyecto de intervención reúne a docentes que tenían previsto impartir talleres para apoyar la titulación en el ciclo escolar 2019-2020, interesados en reflexionar respecto de los planteamientos, el desarrollo y los alcances de su propuesta frente a personas que ya habían vivido varios intentos de escribir su documento de titulación y no lo habían logrado.

Tras la revisión de bibliografía, la discusión y la elaboración del proyecto que propusimos a la CESPII, unificamos un marco teórico, iniciando con la percepción de lo que entendíamos por estrategias, es decir, las distintas actividades que se quieren realizar, basadas en las necesidades de las y los estudiantes. Sin olvidar que el planteamiento debería estar adaptado a las condiciones de las y los egresados, quienes son personas que trabajan entre un turno y dos, además de que muchos suelen ser padres y madres de familia. Coincidimos en que las y los egresados son personas con ciertas circunstancias, por lo que los objetivos y organización de los talleres buscan adaptarse a sus condiciones y generar un acompañamiento más cercano.

En este libro presentamos, más que resultados, las vicisitudes, aciertos, deudas y hallazgos emergentes de la experiencia de la implementación de las estrategias de intervención previstas para abonar a la titulación. Creemos que este texto contiene diversos planteamientos que beneficiarán a la comunidad estudiantil en cuestión de conocimientos y aptitudes ante su último trayecto formativo, tanto para nivel licenciatura, como en maestría. Asimismo, la comunicación en torno a las reflexiones y experiencias que se recuperan en los capítulos puede resultar de gran valía para docentes que se preocupan y ocupan de la titulación. La UPN como institución también puede encontrar áreas de oportunidad al reconocer vacíos normativos y curriculares, realidades y condiciones de operación académica y, especialmente, las que enfrentan las y los estudiantes de las unidades de Ciudad de México (CDMX).

Este libro se ordena a partir de capítulos. En los dos primeros, se hacen revisiones panorámicas de la problemática nuclear del proyecto y que se perciben con mayor concreción en el desarrollo del mismo. En el primer capítulo, “Estudiar y titularse en una Unidad UPN: dentro y más allá de la institución”, Nancy Virginia Benítez Esquivel hace una revisión contextual de un conjunto complejo de factores que han configurado las dificultades en la elaboración de las tesis. Para ello, parte de una revisión histórica del entramado

de relaciones asimétricas al interior de la UPN, con énfasis en lo que respecta a las Unidades de Ciudad de México en relación con la Unidad Ajusco. En segunda instancia, el centro de la disertación se enfoca en la Unidad UPN 095 Azcapotzalco, desde donde se describe el proceso de titulación y, en tercera instancia, se subrayan las dificultades que enfrentan estudiantes de la LEP, uno de los programas académicos que imparte la Unidad. El conjunto de dificultades que subyacen a la elaboración de la tesis y el logro del título profesional se equipara metafóricamente a un *iceberg*, cuyo mayor volumen aparece oculto y puede percibirse por lo que se asoma a la superficie: la no conclusión del proceso.

Con un carácter también contextual, Edna Marcela Barrios Gómez escribe acerca de los “Factores que influyen para elaborar y concluir la tesis en egresadas de la Licenciatura UPN 095” a través de una revisión de realidades nacionales en torno a la titulación y sus dificultades, las cuales resultan coincidentes, en cierto sentido, con las que presentan estudiantes de la LEP.

En un nivel de mayor proximidad con la docencia y la experiencia de intervención, se presentan los otros tres capítulos. Luciana Miriam Ortega Esquivel, desde el corazón del taller que impartió como parte del proyecto, recupera la experiencia, los aprendizajes y las bondades de una estrategia que, al tomar un rumbo amable, centrado en las personas participantes y sus historias de vida, se acompañan unas a otras. La descripción y las reflexiones en torno a ello se plasman en el capítulo “Acompañamiento entre pares para la escritura de tesis en la Licenciatura en Educación Preescolar. Desafinando creencias”.

Muy en sintonía con el capítulo anterior, Angélica Jiménez Robles y Eduardo Santiago Ruiz relatan una experiencia de tutoría, en la que ambos académicos trabajan junto con estudiantes con la intención de sumar más voces y miradas a los trabajos de egresadas de licenciatura que no habían podido consolidar su tesis en el capítulo “La cotutoría y la narrativa autobiográfica: en busca de un acompañamiento amplio para la titulación”. En este apartado se

resalta la importancia de promover la escritura a través de la consideración de la lectura y oralidad como componentes de un mismo y complejo proceso. Asimismo, se pone el acento en la metodología de narración autobiográfica y sus beneficios en la consecución de la tesis, pero también y, sobre todo, en la construcción y reconstrucción de la identidad personal.

De gran valor es la recuperación de la experiencia resultante de la implementación de un curso de comprensión de textos en lengua inglesa que hace Oswaldo Escobar Uribe en el capítulo “Desafíos en la implementación de un curso de comprensión lectora de textos académicos para estudiantes de posgrado”. Este capítulo es una inmersión al proceso de aprendizaje propio de la comprensión lectora en una lengua no materna, proceso en el que nuevamente el papel de la dimensión emocional cobra relevancia y visibilidad.

Con las anteriores estrategias, se ha pretendido que las personas estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional 095, Unidad Azcapotzalco, puedan dar conclusión a su licenciatura o maestría según sea el caso, apoyando a que no solamente logren egresar, sino a que también, de manera paralela, se titulen.

A lo largo de los diferentes apartados se usa de manera recurrente el término “tesis” para referir al documento escrito que sirve de base a la réplica protocolaria para la obtención del título de licenciatura o el grado de maestría. Este término se usa de manera genérica, aun cuando se conoce que existen diferentes modalidades alternativas a la tesis, según las características normativas del escrito. Asimismo, se utiliza como sinónimo la expresión “documento recepcional”.

La universidad tiene como pendiente acompañar a los estudiantes hasta el final de su proceso educativo, lo que implica la titulación. Ello se podrá realizar de mejor manera si los sujetos involucrados comprenden las situaciones que enfrentan en el trayecto formativo. Si bien los académicos deben asumir este reto, también los estudiantes tendrán que comprometerse, al igual que la institución formadora en sus diferentes niveles y espacios de organización. Queda claro que la titulación es una tarea compartida.

CAPÍTULO I.

ESTUDIAR Y TITULARSE EN UNA UNIDAD UPN: DENTRO Y MÁS ALLÁ DE LA INSTITUCIÓN

Nancy Virginia Benítez Esquivel

EL PROYECTO MARCO

El proyecto de intervención “Estrategias de apoyo para la titulación de licenciatura y maestría en la Unidad UPN 095 Azcapotzalco” se planteó en agosto de 2019 con el objetivo general de desarrollar talleres que impulsen a egresadas y egresados de licenciatura y maestría en la realización exitosa de un trabajo de titulación o tesis, con la consecuente obtención del título o grado. En este intento converge la inquietud de las y los profesores participantes de apoyar a personas egresadas de la Unidad para que concluyan sus trabajos de titulación y superen, en el caso de la maestría, la prueba de dominio de un segundo idioma.

El proyecto se integra de siete estrategias no formales (extracurriculares) propuestas por iniciativa personal y que se ofrecen por acuerdo interno con la autoridad de la Unidad. En la tabla 1.1 se pueden apreciar las estrategias establecidas para el logro de los objetivos específicos del proyecto, así como las características de cada una.

Tabla 1.1 Estrategias con base en los objetivos específicos del proyecto

Objetivos específicos	Estrategias/ Responsables	Impartido
Diseñar un taller de elaboración de trabajos de titulación en la opción “Tesina”, modalidad “Historia de vida”.	Seminario taller: Narrar la experiencia académica. Eduardo Santiago Ruiz y Angélica Jiménez Robles	2019-II 2020-I 2020-II Un solo taller sin admisión semestral. Asesorías de los conductores
Implementar sesiones para elección de tema de trabajo de titulación.	Taller breve de elección de tema de trabajo recepcional. Alfredo Gabriel Páramo Chávez	2019-II 2020-II Cupo para 15 participantes con admisión semestral
Establecer talleres semestrales de presentación de avances y atención de dificultades.	Taller de presentación de avances y atención de dificultades. Nancy Virginia Benítez Esquivel	2019-II 2020-I 2020-II Cupo para 15 participantes con asesor asignado y de admisión semestral
	Taller de presentación de avances y atención de dificultades. Alfredo Gabriel Esteban Páramo Chávez	2019-II Cupo para 15 participantes con asesor asignado y con admisión semestral
	Taller de seguimiento de tesis en la modalidad de historia de vida y proyecto de intervención. Luciana Miriam Ortega Esquivel	2019-II 2020-I 2020-II Cupo para 15 participantes asesoradas por la conductora, sin admisión semestral
Contribuir al desarrollo de habilidades y actitudes en los estudiantes para elaborar el informe académico por actividad profesional.	Taller de informes académicos por actividad profesional. Edna Marcela Barrios Gómez	2019-II 2020-I 2020-II Cupo para 15 participantes con asesor designado y con admisión semestral
Desarrollar talleres de estrategias de comprensión de textos en inglés para egresados de maestría principiantes y avanzados.	Taller de estrategias para la comprensión lectora de textos académicos en inglés. Oswaldo Escobar Uribe	2019-II 2020-I 2020-II Cupo para 35 participantes, admisión a través de examen diagnóstico

Fuente: Elaboración propia.

El proyecto y cada uno de los talleres que lo integran parten de dificultades académicas y se plantean desarrollar actividades para apoyar la titulación. Como parte del proyecto, los integrantes del equipo nos propusimos la elaboración de reportes semestrales por estrategia. Se entregaron seis reportes, cuya riqueza y diversidad permite apreciar que, debajo o a la par de las dificultades y propuestas académicas, resalta un cúmulo de adversidades de diversa índole que sobrepasan el ámbito académico, acerca de las cuales vale la pena profundizar.

LOS REPORTES DE INTERVENCIÓN

Uno de los reportes se refiere al Taller de estrategias para la comprensión lectora de textos académicos en inglés, impartido y elaborado por Oswaldo Escobar Uribe. A partir del mismo es posible ver, por ejemplo, los escollos administrativos que enfrentan estudiantes de maestría en la acreditación del examen de inglés, además de las dificultades que de suyo tiene para profesores que se han formado en instituciones educativas públicas contar con el dominio requerido. En este proceso resulta relevante el reconocimiento de diversas “distancias” entre la Unidad Azcapotzalco y la Unidad Ajusco, desde el acceso a la información, la disponibilidad para tomar cursos y el aval institucional de los mismos, hasta la cercanía geográfica para resolver dudas en torno a los trámites.

Los cinco reportes restantes corresponden a los siguientes talleres: Taller de presentación de avances y atención de dificultades, a cargo de Nancy Virginia Benítez Esquivel, quien elaboró tres reportes; Taller de seguimiento de tesis en la modalidad de historia de vida y proyecto de intervención, a cargo de Luciana Miriam Ortega Esquivel, y Taller de informes académicos por actividad profesional, a cargo de Edna Marcela Barrios Gómez. Estos reportes describen predominantemente el trabajo con estudiantes de la LEP y hacen evidente un cúmulo de adversidades en el proceso de titulación, cuya

raíz es por demás compleja y poco visible. El proceso de titulación es, desde el propio punto de vista, la punta de un *iceberg* de circunstancias adversas presentes tanto en el contexto social como en el proceso escolar y formativo.

Como se mencionó antes, la intención original de los reportes semestrales fue nutrir la evaluación de la estrategia; sin embargo, en ellos observamos situaciones acerca de las que vale la pena profundizar. La descripción del conjunto problémico, esperamos, permitirá comprender el fenómeno y afinar la propuesta de nuevas estrategias o alternativas para contribuir a que los estudiantes que acuden a la institución para formarse cumplan su objetivo y, de esa manera, la institución también lo haga.

Cabe mencionar que las dificultades académicas a partir de las cuales se generó el proyecto corresponden a dos asuntos relevantes y muy conocidos: la escritura y la lectura de textos académicos, tanto en español como lengua materna, como en un idioma extranjero. Ambos temas se encuentran en el entrecruce de la cultura escolar de origen de las y los estudiantes, y la cultura académica que se construye en su paso por la universidad, con su heterogeneidad, mitos, huecos y fortalezas. Este tipo de dificultades serán abordadas en capítulos posteriores, en el presente interesa la aproximación al entorno en el que se originan y gravitan.

En tal sentido, en el presente capítulo se exponen dos temáticas: la primera gira en torno a las condiciones institucionales en las que se lleva a cabo el proceso formativo y de titulación. Estas condiciones sobrepasan el ámbito académico y pudieran parecer soslayables dado que focalizan situaciones administrativas o de organización institucional, sin embargo, dan cuenta de realidades que es importante visibilizar. La segunda parte enfoca las adversidades propias que enfrentan estudiantes de la LEP, las cuales subyacen y desbordan el contexto institucional. Este segundo conjunto problémico nos invita a reconocer rasgos de una desigualdad socioeconómica que termina por ratificarse en la política educativa en distintos niveles. Como nota adicional, se aclara que, al mencionar

algunos de los reportes tomados como base, estos se referirán con el primer nombre y primer apellido de la integrante del equipo que lo elaboró al final de la cita.

UN ENTRAMADO INSTITUCIONAL ASIMÉTRICO Y CAMBIANTE

La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) nace en 1978 por decreto presidencial con la doble función de formar profesionales de la educación y ser la Universidad de los maestros. En su origen, el carácter nacional se concretó a través del Sistema de Educación a Distancia, para el cual se establecieron unidades UPN en todo el país, asociadas a la segunda función. A principios de la década de los noventa del siglo pasado, con la puesta en marcha del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación, las unidades UPN pasaron a la administración de los gobiernos locales, lo que representó una heterogeneidad en cuanto a la dotación de recursos económicos e instalaciones. Desde un punto de vista, los dos elementos organizacionales que aportan cierta cohesión a la UPN son algunos programas académicos considerados nacionales y la normatividad escolar y laboral. De ahí en fuera, la heterogeneidad se hace presente en las diferentes relaciones que cada entidad federativa, incluso cada Unidad, mantiene con la Unidad Ajusco, la organización académica (estados como Chihuahua y Sinaloa han conjuntado a sus unidades UPN en Universidades UPN alternas) y la posibilidad de proponer programas académicos.

La Unidad UPN Azcapotzalco es una de las seis unidades de la Ciudad de México (CDMX), las cuales, por compartir la ubicación en esta ciudad, quedaron subordinadas presupuestalmente a la Unidad Ajusco, instancia central y rectora de los programas académicos y los procesos escolares y laborales. Toda vez que la instancia central se entiende como una universidad en sí misma y no concibe como iguales a las también llamadas Unidades de la misma entidad (y difícilmente como sus partes integrantes), la relación puede calificarse

como polarizada, dada la diferenciación de funciones, condiciones, recursos, programas académicos y perfiles de sus destinatarios.

- De origen, la Unidad Ajusco imparte licenciaturas de formación inicial, mientras que las Unidades imparten licenciaturas de profesionalización o formación en servicio.
- Los programas de posgrado no son compartidos, es decir, la Unidad Ajusco imparte programas de posgrado que no imparten las unidades y viceversa.
- Aunque se comparte la normatividad académica, escolar y laboral, las condiciones de trabajo docente y administrativo son muy diferentes. Las diferencias se dan en disposición de instalaciones, equipamiento, servicios, entre otros. Baste decir que las Unidades operan en edificios que no son de su propiedad (sino rentados), y no son aptos para la prestación del servicio formativo, ya que, en general, no disponen de aulas adecuadas y mucho menos cuentan con espacios como gimnasio, comedor, estacionamiento o jardines, por poner algunos ejemplos.

Sin embargo, al compartir la normatividad, la evaluación de las actividades y la rendición de cuentas se realiza bajo criterios homogéneos, lo que apunta a que las diferencias entre la Unidad Ajusco y cada una de las Unidades en Ciudad de México configuran condiciones y relaciones asimétricas al interior de la institución. En el contexto heterogéneo asimétrico antes descrito, se espera el desarrollo eficiente de las funciones universitarias sustantivas por todos conocidas: docencia, investigación y difusión, y entre otras cosas, una buena eficiencia terminal, expresada en la titulación.

Las condiciones del trabajo académico, motor y signo de identidad en la educación superior, no son solo desiguales en términos de disposición de instalaciones y equipamiento físico, también lo son en lo laboral. Desde 2006 no se han publicado convocatorias para concurso de oposición y las unidades ya operan mayoritariamente

con profesores de contrato. En 2014 se publicó una convocatoria dirigida solo a Ajusco y la Unidad 097. Como ejemplo, en el equipo del proyecto de intervención que se comenta participan dos profesoras de base, mientras que cinco participantes son de contrato temporal. Por otra parte, los criterios de contratación de personal docente para ocupar las plazas atienden más al grado académico que a la trayectoria y campo profesional de los candidatos, lo cual repercute en la formación profesional de las y los estudiantes, como se verá más adelante.

OFERTA ACADÉMICA CAMBIANTE

Para mayor especificidad del contexto donde se origina el presente texto, cabe decir que actualmente la Unidad UPN Azcapotzalco imparte licenciaturas. Una de ellas es la LEP con fines de profesionalización, por lo que se cursa en nueve cuatrimestres, en modalidad semiescolarizada. Las licenciaturas en Pedagogía, Psicología Educativa y Administración Educativa son escolarizadas, se cursan en ocho semestres y corresponden a la formación inicial, por fuera de la vocación originaria de la Unidad. Sin embargo, a partir de 2017 se ha autorizado su apertura ante la inminente y progresiva cancelación de la LEP. Sobra decir que las condiciones de operación de estas licenciaturas son muy diferentes a las que ofrece la Unidad Ajusco. Las primeras generaciones de las dos primeras licenciaturas escolarizadas egresaron en 2021, mientras que la primera generación de Administración Educativa aún se encuentra en tránsito.

En 2018 inició la oferta del programa de nivelación para profesoras y profesores en servicio. Es un programa nacional que incluye cuatro licenciaturas modulares que se imparten a distancia. Las licenciaturas corresponden a niveles educativos: educación inicial y preescolar, primaria, secundaria y nivel medio superior. El requerimiento de planta docente para impartirla no recae en una unidad en específico; es decir, una unidad que recibe estudiantes de una licenciatura no

tiene que cubrir su demanda de docentes por sí sola, dado que las y los estudiantes pueden contar con asesores de cualquier parte de la república. Predominantemente, la opción de titulación consiste en la elaboración de un portafolio de trayectoria formativa.

En el nivel de posgrado, son dos los programas de maestría que ofrece la Unidad: Maestría en Educación Ambiental (MEA) y Maestría en Educación Básica (MEB), esta última con tres especialidades de salida, Animación Sociocultural de la Lengua, Realidad y Ciencia, Tecnología y Sociedad, y Gestión Educativa y Procesos Organizacionales. Ambos programas son escolarizados, profesionalizantes y mayoritariamente dirigidos a profesores y profesoras de educación básica en servicio. El primero se integra por cuatro semestres y el segundo por seis módulos trimestrales.

En tal sentido, aunque estos programas son dirigidos a profesores y profesoras en servicio, la modalidad de estudios de la LEP se considera semiescolarizada, e implica una jornada semanal de, a lo sumo, seis horas de clase. La modalidad de las maestrías es escolarizada y considera que las y los estudiantes acudan a clases tres días a la semana en jornadas de cuatro horas.

Para terminar este apartado, cabe mencionar que el reto actual de la titulación y la obtención de grado no se circunscribe a generaciones de reciente egreso o a programas vigentes, incluye a egresados de generaciones anteriores y de programas no vigentes. Asimismo, es importante recordar que actualmente la LEP es un programa que se encuentra en proceso de cancelación, lo que entre otras cosas significa que las energías y el foco de atención institucional se centrará mucho menos en las egresadas del programa y sus procesos de titulación.

PROCESO DE TITULACIÓN Y OBTENCIÓN DE GRADO

Los procesos de titulación y obtención de grado se encuentran regulados centralmente por el Reglamento General para la Obtención

de Título de Licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (2019) para el caso de licenciatura y el Reglamento General para Estudios de Posgrado de la Universidad Pedagógica Nacional (2018) para el caso de las maestrías. Al margen de la reglamentación para los diferentes actores del proceso, este puede entenderse de diferentes maneras en razón de la frecuencia con que se participe en él. Cabe mencionar que se hace la distinción entre proceso de titulación (licenciatura) y proceso de obtención de grado (maestría), en tanto se trata de dos niveles educativos distintos regulados por diferentes reglamentos, como se dijo antes. Otra diferencia nominal es que, para el caso de licenciatura, el trabajo escrito que se usa como base para la réplica en el examen profesional se denomina reglamentaria y genéricamente “trabajo de titulación”, el cual puede desarrollarse en apego a diferentes opciones y modalidades. Para el caso de posgrado, la denominación es tesis. Por tratarse de dos nombres genéricos, en el presente apartado nos referiremos indistintamente a ellos como tesis.

El proceso de titulación, regulado centralmente y operado al interior de cada unidad, tiene un componente académico y uno administrativo. Ambos componentes están entrelazados en el proceso: administrativamente se regula, acompaña y respalda el proceso académico, que es el núcleo. El componente académico está centrado en la asesoría de tesis y la elaboración de la misma, su dictaminación y la participación en el examen profesional. Esta parte del proceso de titulación comienza formalmente con la asignación o elección de un asesor o asesora de tesis, según el programa académico, lo cual puede ocurrir en el transcurso o al finalizar la carrera, e incluye la asesoría y elaboración de la tesis.

El componente administrativo consiste en la integración del expediente que posteriormente se entregará a la Dirección General de Profesiones (DGP) y que debe ser revisado en la unidad respectiva antes de la programación del examen. Esta parte del proceso comienza una vez que la o el estudiante ha acreditado la carrera en su totalidad, ha liberado su servicio social y cuenta con una tesis dictaminada como

aprobada. Cubiertos estos requisitos, el o la ahora sustentante debe integrar su expediente para estar en posibilidad de que se le asigne fecha de examen, la cual es acordada por los sinodales. Tanto el expediente electrónico como la fecha del examen y la designación de sinodales se reportan en el sistema informático correspondiente para su autorización por la instancia central. Una vez hecho esto, es posible contar con el acta de examen. Cuando concluye el examen, se asienta el veredicto y se recaban las firmas de los participantes en el acta, la cual es parte del expediente que debe presentar el sustentante, previa cita, al área central. Antes de este paso, todo lo anterior se realiza al interior de la unidad con el apoyo del área de titulación.

La coordinación de titulación de la Unidad Ajusto es un área dependiente de Servicios Escolares e interviene en el proceso administrativo; revisa la documentación mediante el sistema para autorizar el examen profesional y la impresión del acta previo al examen. Una vez que el o la sustentante ha aprobado el examen y cuenta con el acta original, esta área revisa la documentación original para expedir el título y realizar los trámites relativos a su registro y la expedición de la cédula ante la DGP.

PROCESO DE ELABORACIÓN DE LA TESIS

La elaboración de la tesis se ha asumido de manera diferente por los programas académicos que se imparten en la Unidad. En este apartado nos referimos a los programas vigentes con egresados al momento en que se escribe (2022): Licenciatura en Educación Preescolar (LEP), Maestría en Educación Básica (MEB) y Maestría en Educación Ambiental (MEA).

Un antecedente directo de la LEP es la Licenciatura en educación (LE, plan 94), que después se adaptó para dar origen a las Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria (LEPEP, Plan 2007). A diferencia de la LEP, en la estructura de estos programas se contemplaban espacios curriculares del “Eje metodológico”, una asignatura

que cada semestre tomaba un nombre distinto en razón del proceso de innovación. Ello permitía dar continuidad al proceso de elaboración, desarrollo y evaluación de un proyecto de innovación como posible trabajo para la titulación. El diseño de la LEP, en lugar de un proyecto de innovación, planteó un proyecto de intervención, pero no contempló con claridad espacios curriculares que posibilitaran esa continuidad en su elaboración por lo que, especialmente para las primeras generaciones, la consecución del proyecto quedó como tarea “postgrado” una vez concluida la licenciatura. Más tarde se intentaron algunas estrategias internas para hacer espacio y dar continuidad a la elaboración del proyecto durante la carrera, y en algunos casos se ha logrado que las egresadas cuenten con un avance significativo al concluir los estudios. Como se anotó anteriormente, este programa académico solo se imparte en las unidades de Ciudad de México y actualmente se encuentra en proceso de cancelación.

En el nivel de maestría, aun tratándose de dos programas muy distintos y de tiempos de origen también distintos, ambos consideran curricularmente la elaboración de la tesis durante el trayecto formativo. La MEA cuenta con seminarios de investigación a lo largo de sus cuatro semestres y la MEB considera la asignación de un tutor/director de tesis y la reunión trimestral de comités tutoriales para el seguimiento de la elaboración de la tesis a la par del proceso formativo. Asimismo, por acuerdo colegiado se ha dotado de un carácter metodológico al Bloque 3 de cada módulo para reafirmar ese fin.

Al parecer, la MEA, surgida en la Unidad Azcapotzalco a principios de los noventa del siglo pasado, se imparte en algunas otras entidades del país como Baja California o Sinaloa. La MEB, por su parte, con sus más de 10 especialidades de salida, es un programa nacido en las unidades de Ciudad de México que se convirtió en un programa nacional. Ni la LEP ni las maestrías mencionadas son impartidas en la Unidad Ajusco. Sin embargo, independientemente del programa de licenciatura o maestría de que se trate, el proceso

administrativo de titulación es regulado centralmente desde la Unidad Ajusco.

Por otra parte, a pesar de los esfuerzos para que al egresar las y los estudiantes de ambos niveles cuenten con un borrador muy cercano a su versión final, puede transcurrir mucho tiempo entre el egreso y el examen profesional. Se puede decir que recientemente esos tiempos se han acortado en algunos casos exitosos, pero no es la tendencia. Esta situación ha llevado a la implementación de estrategias como las que integran el proyecto de intervención anteriormente descrito y que intenta fortalecer la elaboración de la tesis en licenciatura y maestría, y apoyar a los y las egresadas de maestría para que acrediten el examen de comprensión de textos en lengua inglesa.

Por último, cabe enfatizar que tanto la LEP como el Programa de nivelación y los programas de maestría de la Unidad se dirigen a docentes en servicio, quienes durante la carrera y al egresar son ya trabajadores de la educación, lo cual es relevante respecto a la limitada disponibilidad de tiempo para la elaboración de la tesis y la realización de los trámites. Para esta población, especialmente para quien egresa de la licenciatura, la obtención del título profesional es una presión laboral, un requisito para su recontractación.

EL ICEBERG DE ADVERSIDADES QUE ENFRENTAN ESTUDIANTES DE LA LEP

A partir de los reportes de los profesores participantes, saltan a la vista las dificultades que enfrentan las tesisistas que participan en los talleres de apoyo a la titulación. Dado que se trata de que las egresadas –en su mayoría son mujeres– elaboren un escrito formal, las dificultades académicas percibidas en ese proceso son una especie de punta de *iceberg*. Tal es el caso de dificultades recuperadas por participantes del equipo investigador, asociadas a la escritura (como el propio proceso de escribir, el uso de citas textuales, referencias, manejo del formato APA) y las asociadas a la sistematización de

información (como es el uso de fichas analíticas). Una integrante del equipo escribe:

Como docente formadora en la Licenciatura en Educación Preescolar programa 2008 (LEP-08) desde el año 2011 he tenido la oportunidad de acompañar a las estudiantes en sus diferentes asignaturas, observando la dificultad que han tenido para concretar su trabajo de tesis. Algunas de estas dificultades se centran en el reto de enfrentar los procesos de escritura y la sistematización de información. Siendo asesora de tesis pude darme cuenta de que en el caso de algunas estudiantes a estas dificultades se suman sus condiciones laborales, su propia historia de vida familiar y profesional (Luciana Ortega).

Precisamente, en atención a las condiciones laborales, la historia familiar y profesional, interesa indicar algunos ingredientes que conforman el *iceberg* y que podemos encontrar en investigaciones previas respecto de la LEP en una aproximación breve a esa amalgama de adversidades institucionales y sociales que son el elemento nuclear de la problemática.

LA LEP EN UN CONTEXTO DE DESIGUALDAD SOCIAL

Para las Unidades de Ciudad de México, la LEP ha representado, de manera singular, un interesante objeto de análisis y reflexiones que se han materializado, hasta donde se sabe, en diversas publicaciones institucionales (Rodríguez, 2015; Gaspar, 2015; Quintanilla, 2015; Alaníz y Farfán, 2016; Salazar y Sánchez, 2016) y un par de tesis doctorales (Ruiz, 2017; Benítez, 2021). De esta interesante gama se pueden entresacar planteamientos que nos acercan al reconocimiento de la presencia de la desigualdad social dentro y fuera de este programa académico.

La desigualdad social se aprecia en algunas características de la población que se matricula en la licenciatura, compuesta mayoritariamente por mujeres que atienden múltiples responsabilidades,

lo que las acerca al agotamiento (Ruiz, 2017). Estas mujeres provienen de ambientes sociales poco escolarizados (Benítez, 2021). En términos laborales, en parte por la configuración de los centros de trabajo de procedencia y en parte por la confusión respecto de la labor profesional –y qué tan profesional se considera– que desempeñan, las estudiantes enfrentan condiciones que pueden resumirse en palabras de Alaníz y Farfán (2016):

Con base en los datos anteriores, podemos establecer que las profesoras dependientes del GDF viven una condición de pauperización de su actividad, donde no solo sufren una doble discriminación de género, al desempeñar una actividad totalmente feminizada (los CAI no cuentan con educadores hombres, como ya ocurre en jardines de niños). La segunda es la discriminación laboral, al mantenerlas fuera de esquemas regulatorios que garanticen estabilidad y derechos laborales mínimos. Esto las coloca muy por debajo de la media nacional con una agravante: las condiciones de trabajo que viven cotidianamente no pueden entenderse sino a partir de un esquema de prácticas clientelares (p. 49).

Sus sueldos son muy bajos (cuando tienen) y sus jornadas de trabajo más amplias; además, para conservar el empleo, por malo que sea, deben presentar el título de licenciatura.

FACTORES DESPROFESIONALIZANTES EN UN PROGRAMA DE PROFESIONALIZACIÓN

El programa académico comienza su oferta en 2008, en convenio con el entonces Gobierno del Distrito Federal (GDF), instancia que opta por un programa profesionalizante de tres años en una modalidad mixta (Alaníz y Farfán, 2016, Quintanilla, 2015). Para ingresar como parte del convenio, el GDF enviaba la lista de las personas (consideradas becadas) que debían inscribirse, cuyo perfil académico esencialmente consistía en dos años de experiencia

“docente” en Centros de Desarrollo Infantil (Cendi), Estancias infantiles, Centros de Atención al Desarrollo Infantil (CAI) y Centros Comunitarios de Atención Infantil (CCAI). Otro requisito de inscripción es el certificado de educación media superior, lo que no necesariamente significa que hubieran realizado los estudios, pues bien podían haber aprobado el examen general de conocimientos a cargo del Centro Nacional de Evaluación (Ceneval). Esto es perfectamente válido, sin embargo, no promueve la cultura escolarizada que sí es factor para el éxito en una licenciatura y en la elaboración de un trabajo de titulación.

Con el devenir de los años, la licenciatura amplió su cobertura hacia instituciones solicitantes como institutos estatales/municipales de Desarrollo Integral de la Familia (DIF) del Estado de México y hacia población interesada que podía ingresar mediante el examen de ingreso EXANI II del Ceneval. Esto permitió el acceso a personas habilitadas como docentes en guarderías o estancias subrogadas y particulares, cuyas condiciones laborales y académicas son similares.

El programa académico para las unidades de Ciudad de México, exceptuando la Unidad Ajusco, se insertó en la tradición de programas de profesionalización, en apego a su vocación originaria, pero con matices determinantes. En principio, las estudiantes de este programa no cuentan con una formación docente inicial previa ni ninguna otra. El certificado de nivel medio superior, como se mencionó arriba, no necesariamente corresponde a estudios de ese nivel. En algunos casos, el antecedente académico incluye preparación en puericultura o como asistente educativo, pero no es la generalidad. En otros casos, se acredita el nivel mediante un examen general de conocimientos, el cual es totalmente válido aun cuando no certifica estudios, sino conocimientos. En tal sentido, la idea de profesionalización se encuentra con un obstáculo importante y multifactorial que en los hechos tiende a la desprofesionalización.

Enfrentamos factores que parten de la poca consideración de la docencia como profesión en el contexto latinoamericano (Torres,

1997, Tenti, 2010), con la agravante de que la atención a infantes hijos e hijas de madres trabajadoras ha sido vista como cuidado y asistencia, pero no como trabajo de educadoras, es decir, de profesionales de la educación. El supuesto es que ese carácter profesional debe proporcionar la formación de licenciatura. Farfán (2015) explora ampliamente este supuesto en el caso de la UPN y de la LEP, y señala como factor relevante, pieza clave, el perfil académico de los formadores, el cual debe considerar desde el conocimiento disciplinar hasta la formación pedagógica de enseñar a enseñar, pasando por la experiencia docente en el nivel preescolar. Si el formador universitario no conoce el nivel, sus temas relevantes y coyunturales, su configuración política no aporta conocimiento especializado pertinente; lo que las estudiantes obtienen es una falta de comunicación que juega en contra suya y que les lleva a asumir que son ellas quienes están en falta.

Es decir, el formador en lugar de asumir los contenidos desde la visión de la educación preescolar los verá desde la mirada universitaria de otras profesiones y como la educadora no se ajusta a ellos, pues se le tacha de que “no entiende” (Farfán, 2015, p. 72).

Son muchas las razones por las que el perfil académico de las y los formadores que participan como docentes de la LEP no es el idóneo. Anteriormente mencionamos que la contratación de docentes se realiza más con base en el grado académico que en la trayectoria y experiencia profesional, lo que redundaría en que una persona con alto grado académico no necesariamente puede participar de la formación en una profesión como la docencia en preescolar o en educación básica, pues es necesario contar con el referente experiencial de asuntos como la institución educativa y el proceso de enseñanza en ese nivel.

Lo que interesa ahora es reconocer que ofrecer un programa de profesionalización docente a una población sin preparación ni desempeño profesional previo ha fungido como mecanismo de

exclusión que facilita la reproducción de una desigualdad social largamente acuñada. Sin duda, es loable la preocupación de la UPN por abrir sus puertas a una población que realmente ha sufrido esa desigualdad, sin embargo, ahora lo sabemos, los esfuerzos institucionales no han sido suficientes. Farfán (2015), quien después de cuestionar las políticas institucionales para asegurar la actualización de los catedráticos y posibilitar su mejor atención a los programas profesionalizantes, señala:

La profesionalización, como discurso, está presente en las propuestas educativas de la UPN (Lozano, 2003), hay que asegurarse que ese discurso cuente con todas las condiciones necesarias para que tome vida y se convierta en práctica en las aulas de la Licenciatura en Preescolar de nuestra Institución, de otra manera nos alejaremos del lema que nos rige y ni educaremos ni transformaremos sino que propiciaremos la proletarización y ahondaremos la desprofesionalización de la docencia preescolar (p. 73).

Sin duda, ofrecer estudios de licenciatura a una población que de otra manera no hubiera podido acceder a este nivel es un importante paso, especialmente si se logra el título profesional. Sin embargo, esta población demanda mayores medidas compensatorias que las contempladas para mujeres estudiantes. Las estudiantes y egresadas de la LEP no tienen acceso a becas estudiantiles ni de titulación, toda vez que, por ser parte de un programa de profesionalización, se asume que cuentan con remuneración económica. Por supuesto, la insuficiencia de políticas en este sentido obedece, entre otras cosas, a la invisibilidad e incomprensión de la realidad de las Unidades desde el Ajusco. La diferenciación juega nuevamente como factor de desigualdad, cuyas afectaciones van más allá de la asimetría de condiciones de operación.

A MANERA DE CIERRE: UNA CURITA PARA DOS ENFERMEDADES CRÓNICAS

Los reportes elaborados a propósito del desarrollo del proyecto de intervención señalan situaciones que han motivado la necesidad de profundizar en ellas. Por un lado, se ha delineado el entramado complejo y cambiante de condiciones institucionales que influyen en el desarrollo de procesos formativos asociados a los programas académicos que se imparten en una Unidad de la Universidad Pedagógica Nacional. La titulación es un reto común para los diferentes programas académicos y sus procesos, obstáculos y fortalezas reflejan esa complejidad, la cual muchas veces toma tintes que van de la asimetría institucional a la heterogeneidad de condiciones presentes en el proceso formativo, las cuales a su vez llegan a profundizar la desigualdad social que enfrentan las estudiantes. La reflexión al respecto apenas quedó apuntada y valdrá la pena continuarla.

Por otro lado, se ha identificado un conjunto de situaciones adversas que, como un *iceberg*, subyacen al contexto institucional y el proceso formativo, y subyacentes de la LEP. El contexto intra, inter y extra institucional afecta de múltiples maneras el proceso de titulación, entre las que se pueden apuntar las siguientes.

En principio, se encuentra el hecho de que, cuando terminan la carrera, las estudiantes de la LEP no cuentan con un documento que perciban ya como un borrador. Ello es resultado del proceso formativo en el que juegan factores anotados arriba. Farfán (2015) se refiere a ello como desencuentro de comunicación:

El desencuentro de comunicación con el formador se concreta en la inexistencia del trabajo de titulación. La recuperación de la experiencia docente es un ejercicio de tomar la palabra de la educadora y si durante la licenciatura esa experiencia es silenciada es esperable que cuando se le pida que escriba no suceda sino el silencio, la hoja en blanco (p. 72).

Por otra parte, es probable que ese desencuentro comunicativo entre estudiantes y docentes de la LEP se extienda a la relación entre tesista y asesor de tesis. De hecho, subyace en muchos de los comentarios de quienes acuden a los talleres de acompañamiento, la falta de atención que acusan las tesis por parte de su asesor. Y los asesores, comúnmente comentan que las tesis sencillamente “desaparecen”.

Como hemos visto, el desencuentro o la ausencia de los sujetos participantes en la asesoría de tesis puede tener razones profundas que escapan a su propia percepción y a la de la institución formadora. Las dificultades personales, los contextos sociales y las condiciones laborales que apoyan poco a las estudiantes/tesis se complementan con las precarias condiciones laborales del personal docente y el desfase circunstancial de sus perfiles profesionales en relación con las necesidades del programa académico. Estas situaciones se encuentran entretejidas y dan como resultado una estadística adversa para la institución, sobre todo, una sensación de fracaso para asesores y tesis; por supuesto, representa mayor afectación para estas últimas, quienes asumen la “culpa” por no concluir la tesis, por sentir que no pueden concluirla, por no contar con los elementos para hacerlo y por tener que hacerlo para que no las despidan de sus empleos.

Aquí entran en acción los talleres de acompañamiento para la elaboración de la tesis. Desde luego, su alcance es limitado. Suponer que con estos talleres se podría remediar el entramado de dificultades largamente configurado es pensar que una “curita” podría sanar una enfermedad crónica. Sin embargo, han sido espacios relevantes para egresadas y egresados de la LEP y otros programas, quienes se inscriben y tienen la posibilidad de comprometer tiempo y esfuerzo en su proceso de titulación.

Quizá la característica más importante de estas estrategias es el acompañamiento. Una colega lo menciona de la siguiente forma:

Por lo que, la tarea de acompañamiento y asesoría de una tesis rebasa los aspectos cognitivos; López (2003) menciona que la asesoría representa un gran desafío y es elemento clave para quienes están involucrados en la formación, de aquí que las condiciones para el funcionamiento de una retroalimentación entre asesor y asesorado, son relevantes para que estudiantes y egresadas logren su titulación (Luciana Ortega).

Otra característica relevante de los talleres propuestos es que parten de las dificultades que enfrentan las tesis, mismas que pueden resultar obviedades para muchos, propias del proceso de escritura académica (manejo de las normas APA, por ejemplo), o mucho más básicas de expresión escrita. Al respecto, la conducción de un taller de presentación de avances y atención de dificultades por parte de la suscrita permitió reportar que

Sin embargo, se realizó un trabajo más estructurado y quienes se comprometieron con el taller lograron avances sustanciales en la comprensión de asuntos básicos que parecen obvios y que al no decirse son obstáculos importantes, como lo que es una cita textual, la distinción entre el título del libro, del artículo de la revista y la revista; el uso de paréntesis, etc. (Nancy Benítez).

Asimismo, es importante el componente emocional en el sentido de que las estudiantes sientan que el taller es un lugar seguro donde no serán juzgadas, donde pueden recibir palabras de aliento, donde no se les va a responsabilizar por situaciones que no han estado bajo su control, donde sabemos que elaborar una tesis es un proceso y que nadie tiene todas las respuestas efectivas.

Ante este reto de acompañamiento, la modalidad de taller me ha permitido conocer y reconocer las características y condiciones de las estudiantes, al mismo tiempo que se genera una retroalimentación entre pares en un ambiente de confianza, escucha, comprensión, solidaridad y empatía (Luciana Ortega).

Este tipo de estrategias son iniciativas personales, marginales en la institución; no se reconocen en la carga académica de los docentes, no cuentan con créditos para las estudiantes (lo cual es benéfico); sin embargo, por ser espacios alternativos a la rigidez académica, que toman una orientación de empatía y apoyo, es decir, acompañamiento, han resultado valiosos en la consecución de la meta y para el aprendizaje del poco explorado proceso de elaborar una tesis. Cerramos con el comentario de otra integrante del equipo:

Las estudiantes han logrado un gran avance en sus tesis, ya que se comprometieron y han cubierto sus expectativas; los avances son significativos y pronto se podrán titular al menos cuatro de las nueve participantes (Edna Barrios).

REFERENCIAS

- Alaníz, C. y Farfán, E. (2016). *Mujeres en el ombligo del mundo. Las educadoras en el Gobierno del DF*. México: UPN.
- Cadenas, H. (2012). La desigualdad de la sociedad. Diferenciación y desigualdad en la sociedad moderna. *Persona y sociedad*, XXXVI (2), 51-77. <http://cso-ciales.uahurtado.cl/wp-content/uploads/2013/06/5.-Persona-y-Sociedad-2012-Agosto.pdf#page=51>
- Farfán, E. (2015). ¿La profesionalización desprofesionalizante? En H. Del Ángel, (coord.), *Avatares de la formación profesional docente en México* (pp. 57-80). México: UPN/SEP.
- Gaspar, H., López, A. y Díaz, O. (coords.). (2015). *Avatares de la formación profesional docente en México*. México: UPN.
- Hall, R. (1983). *Organizaciones, estructura y proceso*. (3ª ed.). Colombia: Prentice Hall.
- Olivo, M. (2015). Las habilidades académicas de las alumnas de la LEP. En H. Gaspar (coord.) (pp. 149-170), *Avatares de la formación profesional docente en México*. México: UPN/SEP.
- Rodríguez, K. (coord.). (2015). *Evaluación de la Licenciatura en Educación preescolar 2008 ante la integración de la Universidad Digital. Estudio de caso de la Unidad 095*. México: UPN.
- Ruiz, J. (2017). *Presencia del síndrome de Burnout en mujeres docentes de nivel preescolar en México* [Tesis doctoral]. Universidad Gestalt.

- Salazar, M. y Sánchez, M. (2016). *Narrativas biográficas y trayectorias profesionales de educadoras del Gobierno del Distrito Federal, mujeres, madres, maestras*. México: UPN.
- Tenti, E. (2010). Profesionalización docente: consideraciones sociológicas. En E. Tenti, (coord), *El oficio del docente*. México: Siglo XXI.
- Torres, R. M. (1997). *Profesionalización docente*. [Cuaderno de trabajo]. Cumbre internacional de educación/Confederación de Educadores Americanos/UNESCO.
- UPN (2018). Reglamento general para estudios de posgrado. *Gaceta. Órgano informativo oficial de la Universidad Pedagógica Nacional* (131). México.
- UPN (2019). Reglamento general para la obtención del título de licenciatura. *Gaceta. Órgano informativo oficial de la Universidad Pedagógica Nacional*. (139). México.

CAPÍTULO 2.

FACTORES QUE INFLUYEN PARA ELABORAR Y CONCLUIR LA TESIS EN EGRESADAS DE LA LICENCIATURA UPN 095

Edna Marcela Barrios Gómez

Culminar una carrera universitaria conlleva esfuerzo, dedicación y constancia, sobre todo en educación superior, donde la tasa de deserción escolar es bastante alta. Ello se ha convertido en un problema no solo en las instituciones, sino para las mismas autoridades educativas.

En la actualidad, existe un alto porcentaje de alumnos y alumnas egresados que no cuentan con su título profesional, situación que preocupa a las mismas universidades. Ante este panorama, surgen programas y modalidades de titulación para dar oportunidad de que cada uno de las y los egresados obtenga dicho título y cédula profesional, y pueda incorporarse al mundo laboral.

PROBLEMÁTICAS DE OBTENER UN TÍTULO A NIVEL SUPERIOR

La educación superior en México ejerce una unión entre la generación del capital humano y la realización de conocimientos que

favorecen la configuración de un país más justo, asimismo, una economía más competitiva; sin embargo, durante este proceso el estudiante presenta problemáticas en torno a su titulación derivadas de diferentes factores.

López y Salvo (1989) retoman, específicamente, los bajos índices de titulación a partir de las dificultades que implica realizar una tesis en cuanto a tiempo, dedicación, preocupación académica sólida, asesores, recursos, entre otros (p. 3), misma situación que se presenta en la Unidad 095; puesto que la vida del y la universitarios al casi culminar la carrera está limitada de tiempo, algunos de ellos elaboran en el último semestre el primer borrador de la tesis, la cual en determinado momento genera preocupación en la y el estudiante, aunado al proceso de servicio social, vida personal, entre otros, lo que lleva, en algunos casos, a considerar desistir.

Amaya (2009) retoma como factores internos que fomentan la deserción los siguientes: el estado civil, calificaciones de los niveles anteriores, expectativas de la carrera no cubiertas, la falta de una orientación vocacional, el no adaptarse al ámbito universitario y la edad de ingreso, entre otros (citado por Smulders, 2018, p. 86).

Asimismo, los recursos económicos para mantener su carrera ejercen presión en cuanto al entorno familiar y el estado civil en las mujeres; la falta de orientación vocacional ante problemáticas hace dudar del futuro que se desea, razón por la cual se hace cada vez más difícil concluir la tesis.

Por su parte, Edel, Duarte y Hernández (2006, citados por Rodríguez, 2014), al analizar los factores institucionales y no institucionales que afectan la eficiencia terminal, señalan que la misma está determinada por cinco factores: el laboral, de diseño y planeación curricular, la vinculación institucional, la selección de los aspirantes y el factor familiar, los cuales afectan la relación entre los índices de egreso y de titulación.

Algunos de las y los estudiantes universitarios se encuentran laborando y al concluir sus estudios es muy agotador cumplir con los tiempos de horario; ante la necesidad económica, toman un tiempo

para cumplir con sus necesidades antes del proceso de titulación, lo que con el tiempo genera una problemática a resolver en su vida futura.

Otro factor importante que influye en un bajo índice de titulación en la UPN es la desvinculación del alumnado con la práctica, ya que solo los llena de teoría, donde no son muy claros los planteamientos de la titulación en el currículo (Álvarez, 2014 p. 136).

Estudiantes de la Unidad 095 asocian el desinterés de titulación a la desvinculación de la teoría con la práctica; en el octavo semestre es una problemática para la o el estudiante debido a que refieren la falta de información que les guíe en el proceso; también está el problema del proceso administrativo, que es desconocido para la y el estudiante, lo que genera incertidumbre y estrés, y a la vez ocasiona el abandono de su proceso académico de elaboración de tesis.

Asociado a ello, al interior de las Instituciones de Educación Superior (IES) mexicanas las altas tasas de abandono escolar llegan hasta 40%, de acuerdo con la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2016), debido a la falta de información entre los estudiantes y el rezago en los estudios. Situaciones que se reflejan en las bajas tasas de graduación y titulación, ya que, en promedio, menos de la mitad de la población que ingresó a una carrera universitaria egresa y lo hace sobrepasando los tiempos establecidos en los programas (López, 2019 p.3).

Las y los estudiantes de escuelas a nivel superior en su último semestre se ven rodeados de muchas problemáticas relacionadas con la titulación como la vida familiar, social, cultural y económica; este proceso debe ser planeado y guiado no solo por el mismo interés del estudiante, sino también por la institución encargada, dando información, espacios y una orientación adecuados con el fin de lograr este proceso.

LA PROBLEMÁTICA DE LA TITULACIÓN EN MÉXICO

En teoría, las y los universitarios titulados son personas que cuentan con mejores oportunidades para incursionar de manera más estable en el campo laboral. La teoría del capital humano sostiene que la persona con estudios universitarios obtendrá mayores beneficios a futuro. De cierta forma, desde esta perspectiva, hay que analizar la importancia que tiene el título universitario en la inmersión al campo laboral del egresado o egresada, ya que sin dicha cédula profesional no podría aspirar con total seguridad a mejores oportunidades de vida, tanto económica como profesionalmente.

Es evidente la importancia de que una persona invierta en educación formal, ya que esta le permitirá adquirir conocimientos específicos en la carrera seleccionada, así como habilidades y competencias para la toma de decisiones en su actividad laboral. Como docentes universitarios, investigadores y aun como estudiantes o pasantes, es importante cuestionarse por qué solo 210 000 estudiantes obtuvieron el título profesional con su reconocimiento ante la Secretaría de Educación Pública (SEP), mientras que un número ilimitado de estudiantes que ingresan a nivel superior jamás terminan sus estudios y, si logran culminar con todo el programa de estudios, entonces ¿cuáles son los factores que impiden a estos pasantes llegar a titularse?

Algunas estadísticas muestran que las y los alumnos que egresan de una universidad pública mantienen un bajo índice de titulación, pese a todos los esfuerzos institucionales del Sistema Institucional de Gestión de la Calidad que ofrece, por ejemplo, seminarios de titulación o exámenes generales (Zemelman, 1987).

Zemelman (1987) realizó una investigación cuantitativa a través de una encuesta para conocer los factores que, según las y los egresados de cinco generaciones universitarias, impiden, dificultan o retrasan su titulación. La encuesta se diseñó en cuatro partes:

1. En la primera se identificó el sexo y el estado civil de los egresados.
2. La segunda se dividió en dos áreas: la primera sobre los aspectos familiares de las y los egresados (el nivel de estudio, ocupación y nivel de ingreso de sus padres), y la segunda sobre los aspectos profesionales de las y los propios egresados, donde resultó importante identificar su trayectoria laboral.
3. La tercera parte contenía la opinión de las y los egresados sobre su campo formativo. Asimismo, contó con cuatro preguntas sobre la satisfacción respecto a sus estudios y la imagen de su universidad, tanto en lo que se refiere a la calidad en la educación, como en lo relativo a las posibilidades de empleo para sus egresados.
4. La cuarta y última parte contenía varios aspectos específicos sobre la titulación: conocimientos, nivel de acuerdo, propuestas sobre las modalidades de titulación, dificultades para la titulación, si realizó su servicio social, si cumplió con su nivel obligatorio de inglés y la razón para no titularse. La encuesta se diseñó en cuatro partes y contó con cuarenta y siete puntos.

A 35 años de haberse realizado esta investigación continúa el rezago en la titulación y los factores que interfieren para la elaboración del documento recepcional son similares en la actualidad. Las instituciones de educación superior coinciden en que un obstáculo para la titulación es la realización del trabajo escrito (tesis), uno de los mayores obstáculos al que se enfrentan las y los egresados para la obtención del título; se alude a que las y los estudiantes tienen fuertes carencias metodológicas y dificultades para integrar los conocimientos adquiridos; un problema grave es la falta de habilidades para la comprensión lectora y redacción de textos. El estudiantado no sintetiza las ideas centrales de los libros, escasamente hace críticas fundamentadas teóricamente, por lo que recurre a copiar textualmente. Las y los alumnos saben manejar técnicas, pero

no saben pensar, no saben enfrentarse con la realidad. El exceso de conocimiento impide ver la realidad (Zemelman, 1987).

Ante esta problemática, se han implementado diferentes alternativas para alcanzar la titulación como tesis, tesina, proyectos, propuestas, examen general de conocimientos, promedio, entre otros, con la finalidad de favorecer la titulación de las y los estudiantes, y evitar que solo se queden como pasantes. En la UPN, Unidad 095 Azcapotzalco, existen diferentes modalidades de titulación con el propósito de “Transformar la práctica docente de los profesores en servicio a través de la articulación de elementos teóricos y metodológicos con la reflexión continua de su quehacer cotidiano, proyectando este proceso de construcción hacia la innovación educativa y concretándola en su ámbito particular de acción (UPN, 1994, pp. 13-14).

La titulación es la culminación de una etapa del proceso de formación profesional que implica la evaluación sobre la capacidad crítica, reflexiva y transformadora que la o el egresado posee sobre su práctica docente. Durante los estudios en la UPN la o el estudiante elabora un proyecto de innovación docente como parte del proceso de formación. Dicho proyecto se considera una opción de titulación.

El Reglamento General para la obtención de Título de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional, publicado en la *Gaceta UPN* (2019, pp. 14-15), contempla otras opciones:

1. Tesis
2. Texto publicado
3. Tesina: Recuperación de la experiencia profesional, Historia de vida, Análisis de testimonio, Trayectoria profesional, Ensayo, Monografía, Informe académico.
4. Intervención e Innovación: Proyecto de intervención, Proyecto de intervención pedagógica, Proyecto pedagógico de acción docente, Proyecto de gestión escolar, proyecto de desarrollo educativo, Proyecto de innovación educativa, Propuesta pedagógica.

5. Trayectoria profesional
6. Informe de intervención
7. Examen General de Conocimientos
8. Programa de actualización profesional

Es necesario aclarar que en ocasiones se menciona la rigidez en lo administrativo, aludiendo a que existen una serie de requisitos formales para la obtención del título, fundamentalmente de carácter administrativo, que llegan a predominar sobre los requisitos académicos, generando que un gran número de individuos que terminan satisfactoriamente sus estudios no obtengan el título profesional, más que por una razón pedagógica, por las dificultades administrativas y la pérdida de tiempo que conllevan los procedimientos de titulación vigentes.

Sin embargo, el problema no solo es burocrático, también es necesario revisar y cuestionar los aspectos académicos referidos a la formación que reciben las y los estudiantes durante su carrera profesional; es decir, habría que analizar si esa formación es lo suficientemente sólida para que la o el egresado pueda cubrir los requisitos académicos que la obtención del título exige, o si es necesario buscar nuevas opciones para demostrar los conocimientos, capacidades y habilidades adquiridos.

FACTORES QUE DIFICULTAN LA TITULACIÓN

En México, antes de los años noventa no existían programas enfocados en el apoyo a las y los estudiantes egresados para poder titularse. Actualmente, dichos programas existen en diferentes universidades del país, como en la UPN, y que más adelante mencionaremos.

Estos programas tienen la finalidad de apoyar a las y los estudiantes a culminar el proceso de titulación para contar con más posibilidades de encontrar mejores oportunidades laborales.

Contar con el título universitario se ha vuelto el requisito necesario para obtener y/o laborar en todos los niveles empresariales y educativos, entre otros.

López y Salvo (1989) señalan que un título universitario define la profesión que las personas van a realizar, conlleva las funciones de su identidad profesional, así como las tareas más habituales en las que se plasman esas funciones. De ahí la importancia de que los alumnos egresen, en tiempo y forma, con su título profesional correspondiente y puedan incorporarse al campo laboral de manera efectiva y sin problemas. Desafortunadamente, no siempre es así por distintos motivos o factores.

Para comprender mejor qué sucede, se puede definir el término “factor”, de origen latino y con diversos usos. En el ámbito educativo, se entiende como un agente que propicia una causa. De acuerdo con lo anterior, surge una pregunta, ¿qué factores dificultan la titulación? Pues bien, estos son diversos, entre los que destacan el contexto socioeconómico, el mercado laboral, las modalidades de titulación y el desempeño académico.

Para obtener información de factores que influyen en la titulación de estudiantes de la UPN 095, se utilizó un cuestionario conformado por 10 preguntas destinadas a la evaluación de los factores asociados a las dimensiones personales, académicas e institucionales. La forma de administración del cuestionario fue vía electrónica mediante un formulario de Google aplicado a estudiantes que cursaron el taller de titulación entre noviembre de 2021 y noviembre de 2022; asimismo, se utilizó la entrevista informal para conocer los factores particulares de los estudiantes de la Unidad 095.

De ahí que, para la mayoría de estudiantes, el tiempo es uno de los factores que más afecta, ya que muchas y muchos de ellos se encuentra laborando, por lo que retomar este último escalón es muy complicado, pues sería necesario dejar algunas actividades para poder terminar la licenciatura y titularse. En el caso de las estudiantes de la UPN 095 que laboran como personal docente en cualquier institución, se espera que al culminar sus estudios

cuenten como mínimo con el grado de licenciatura, o con el grado de maestría, lo que hace necesario atender los aspectos que impiden lograr la titulación. A continuación, se mencionan otros factores que dificultan el proceso.

1. Desconocer las opciones de titulación vigentes en la institución donde se realizan estudios.
2. No contar con un acompañamiento adecuado para avanzar en la opción de titulación que se elige.
3. Dificultades teórico-metodológicas para integrar conocimientos en la investigación.
4. Las universidades carecen de un área de lengua/lingüística que ayude a las y los jóvenes a redactar, adquirir habilidades argumentativas de lectura, comprensión, síntesis y análisis, lo que facilita hacer una tesis.
5. La enseñanza memorística, en la cual el profesor habla y el alumno escribe, genera una dependencia y las y los jóvenes no aprenden a investigar.
6. No se tiene capacidad reflexiva o de argumentación para hacer una tesis original, nueva y diferente.

Al día de hoy, la palabra tesis representa una dificultad casi imposible de lograr y no se le da la importancia necesaria. Una tesis es una conclusión, proposición, opinión o teoría que se mantiene con razonamientos. Es decir, una tesis es un trabajo de carácter científico realizado para obtener el título de una licenciatura en una universidad.

Ser egresada o egresado titulado de nivel superior en esta era de globalización es una necesidad fundamental para enfrentar la competencia laboral, es la síntesis de una etapa que se cierra y, sobre todo, la oportunidad de abrirse a nuevas perspectivas; es decir, no debe ser visto como un trabajo terminal, sino como uno que abre perspectivas o cierra etapas para abrir nuevas (Romo, 2003, citado en Rodríguez, 2014).

LA IMPORTANCIA DE CONCLUIR LA CARRERA

Es por ello que recientemente la Unidad UPN 095, Azcapotzalco, lanzó una convocatoria dirigida a alumnas y alumnos egresados de la Licenciatura en Educación Preescolar (2008) para que puedan titularse a través de un curso-taller de actualización llamado “Reflexión de la práctica docente: Desarrollo de habilidades pedagógicas y de gestión”, donde las y los estudiantes egresados tienen una nueva oportunidad de reflexión y actualización. El curso no tiene costo y es de una duración de 160 horas, distribuidas en cuatro módulos, cada uno con duración de 40 horas, con clases dos días a la semana y grupos de 15 estudiantes como mínimo. Cabe mencionar que los aspirantes deberán contar con al menos dos años de haber egresado y cumplir con ciertos requisitos (SEP, 2022).

¿Qué ventajas tiene terminar una carrera universitaria? La educación superior es una necesidad para la formación educativa de todo ser humano, de ahí la idea básica de considerarla como una inversión que realiza el individuo con el fin de incrementar su eficiencia productiva, sus ingresos económicos y su calidad de vida en general, así como la correlación que tiene con la economía del país y el crecimiento de la sociedad, lo cual propicia la generación de nuevas políticas públicas que ayudan a construir un ambiente propicio para el desarrollo de los objetivos del país.

Dentro de las investigaciones realizadas por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), se tiene que seis de cada 10 alumnos de instituciones privadas se titulan, en tanto que en las universidades públicas la eficiencia terminal de las y los estudiantes es de 52%, es decir, de cada 100 alumnos que ingresaron en una misma generación, la mitad no obtuvo el título (Hernández, 2015).

Además, se encontró que 60% de las y los alumnos egresados indicaron sentirse muy satisfechos con la formación universitaria proporcionada por la universidad, mientras que el resto estaba inconforme con todos los requisitos y trámites administrativos que

tienen que realizar. Al mismo tiempo, en algunas ocasiones tanto padres como alumnas y alumnos universitarios consideran suficiente con terminar la carrera profesional e ignoran la importancia de contar con un título profesional que avale los estudios universitarios con los que cuentan.

Una vez que las y los alumnos egresan sin haber cumplido con todos los requisitos de su titulación y deciden incorporarse al mercado laboral sin haber obtenido el título profesional correspondiente, tienen menos expectativas o posibilidades de concluir un tramo de su vida profesional, lo que a la larga les ocasiona descontento, baja autoestima profesional o inestabilidad, e incluso la posibilidad de perder mejores oportunidades laborales.

CONCLUSIONES

En lo referente a los aspectos académicos de la titulación, es importante considerar que el bajo índice de titulados puede deberse a que la elaboración de las tesis y la presentación del examen profesional se sigue considerando la única modalidad establecida para la obtención del título profesional, sin explorar las diferentes modalidades que la universidad considera; en otras palabras, el desconocimiento de alternativas de titulación.

En conclusión, las principales razones que impiden la titulación son las siguientes:

1. En la institución donde las y los estudiantes realizan sus estudios desconocen las opciones de titulación vigentes.
2. Las y los estudiantes no cuentan con un acompañamiento adecuado para avanzar en la opción de titulación que eligen.
3. Se presentan dificultades teórico-metodológicas para integrar conocimientos en la investigación.
4. A las y los estudiantes les falta tiempo, disciplina o ambos para concluir el proceso.

5. Las y los estudiantes tienen carencias reflexivas o de argumentación para hacer una tesis original, nueva y diferente.
6. Se requiere un área que ayude a las y los estudiantes a redactar mejor, adquirir habilidades argumentativas de lectura, comprensión, síntesis y análisis que faciliten hacer una tesis.
7. Aunque hay talleres en la Unidad 095, es necesario promocionarlos para que lleguen a las y los egresados.
8. Los estudiantes no aprenden a investigar.

Se ha distorsionado el concepto de tesis (búsqueda de una propuesta sin analizar previamente). Para muchos, la tesis significa “repetir lo que ya se dijo, o conectar un tema con otro” sin una propuesta creativa.

Finalmente, es necesario unificar requisitos de titulación, aunque al día de hoy ya existen distintas modalidades que llevan a las y los alumnos a alcanzar el objetivo de egreso. Al mismo tiempo, las instituciones educativas de nivel superior van modificando sus estrategias, e identificando que existe rigidez en sus procesos y mecanismos. Anzaldo, Morales y Nolasco (2001, citados en Rodríguez, 2014), indagaron acerca del comportamiento de la eficiencia terminal en los programas de licenciatura en su universidad y su relación con las características de la vida académica, explican las causas que intervienen en el éxito o en el fracaso escolar, el abandono de los estudios y las condiciones que prolongan el tiempo establecido para concluir satisfactoriamente los mismos. Resultados semejantes a los que se dan en la Unidad 095.

Por último, es importante que entre las y los docentes y las y los estudiantes exista un vínculo con los elementos del proceso educativo, como los aspectos administrativos y organizacionales de la institución que avale los estudios, el material que ayudará a generar el conocimiento, las nuevas actitudes de auto aprendizaje, la automotivación y autodisciplina además de los métodos de evaluación.

REFERENCIAS

- Álvarez, P. (2014). *Problemática de titulación en la Universidad Pedagógica Nacional* [Tesis de licenciatura]. UPN. <http://200.23.113.51/pdf/30755.pdf>
- Bargas, J. (2012). El problema de la eficiencia terminal. *La Jornada Ciencias*. <http://ciencias.la.jornada.com.mx/investigación/ciencias-sociales-y-humanas/investigación/el-problema-de-la-eficiencia-terminal>
- Estrada, D. (1989). *Historia de la educación en México*. México: Colegio de México.
- Hernández, L. (2015). Sólo 5 universitarios de cada 10 se titulan. *Revista Digital Excelsior*. <https://www.excelsior.com.mx/nacional/2015/01/07/1001285>
- Kovacs, K. (1990). *Intervención estatal y transformación del régimen político: El caso de la Universidad Pedagógica Nacional*. México: Colegio de México.
- López Bedoya, M. N. M., Salvo Aguilera, V., García Castro, G. (1989). *Consideraciones en torno a la titulación en las instituciones de educación superior*. http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista69_S2A2ES.pdf
- López, R. (2019). *La desigualdad en educación superior en México a través del estudio de las trayectorias escolares*. México: UNAM-IISUE. http://132.248.192.241:8080/xmlui/bitstream/handle/IISUE_UNAM/409/L%C3%B3pezM%C3%B3nica_2019_La-desigualdad-en-educaci%C3%B3n-superior-en-M%C3%A9xico.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Rodríguez, B. (2014). Factores que dificultan titularse de una universidad mexicana. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 5(20), 117-127.
- SEP (2022). *Acontecer Universitario*. Universidad Pedagógica Nacional. https://comunicacionsocial.upnvirtual.edu.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=398:ofrece-upn-curso-para-que-personas-egresadas-de-la-licenciatura-en-educacion-preescolar-se-titulen&catid=15&Itemid=407
- Smulders Chaparro, M. E. (2018). Factores que influyen en la deserción de los Estudiantes Universitarios. *ACADEMO*, 5(2), 127-132. DOI: <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2018.jul-dic.5> <http://scielo.iics.una.py/pdf/academo/v5n2/2414-8938-academo-5-02-127.pdf>
- UPN (1994). Programa: Reformulación Curricular de las Licenciaturas para Maestros en Servicio (Fomes). UPN. https://www.upn242.com/Portal/images/LE/documento_base94.pdf
- UPN (2019). Reglamento General para la obtención del Título de la Licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional. *Gaceta UPN*, 139.
- Zemelman, H. (1987). *El conocimiento como construcción y como información*. México: Foro Nacional de Formación de Profesores.

CAPÍTULO 3.

ACOMPAÑAMIENTO ENTRE PARES PARA LA ESCRITURA DE TESIS EN LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR. DESAFIANDO CREENCIAS

Luciana Miriam Ortega Esquivel

*No existen más que dos reglas para escribir:
tener algo que decir y decirlo.*

Óscar Wilde

COMENZANDO LA AVENTURA DE ESCRIBIR EN EL TALLER DE TESIS

El Taller de presentación de avances y atención de dificultades I y II forma parte del proyecto de investigación Estrategias de Apoyo para la Titulación de Licenciatura y Maestría de la Unidad UPN 095, Azcapotzalco.

El nacimiento de este taller parte del interés de apoyar, principalmente, a egresadas de la Licenciatura de Educación Preescolar (LEP) en la escritura de su tesis. El contexto de este proyecto está dado por el bajo número de egresadas tituladas en esta licenciatura. Sin pretender analizar todos los aspectos que se involucran al

intentar alcanzar la titulación, se observa que la escasa titulación de egresadas de la LEP guarda relación con el hecho de postergar o dilatar el momento de escribir (Carlino, 2004). Lo anterior abre más la brecha entre el momento en que egresan con los créditos del mapa curricular aprobados y el año en que obtienen la titulación. Este es el caso de la mayoría de las integrantes que conformaron este taller.

Como docente en la LEP plan 2008, desde el año 2011 he tenido la oportunidad de acompañar a las estudiantes en su trayectoria escolar, observando la dificultad que han tenido para concretar su trabajo de tesis. Algunas de estas dificultades se centran en los procesos de escritura, la comprensión y sistematización de información, así como la construcción de nuevos hábitos de estudio. Como asesora de tesis pude darme cuenta de que algunas estudiantes suman a estas dificultades sus condiciones laborales, así como su propia historia de vida familiar y profesional, por lo que la tarea de acompañamiento y asesoría de una tesis rebasa los aspectos cognitivos. López (2003) menciona que la asesoría representa un gran desafío y es elemento clave para quienes estamos involucrados en la formación, de ahí que las condiciones para el funcionamiento de una retroalimentación entre asesor y asesorado son relevantes para que estudiantes y egresadas logren su titulación.

Ante este reto, la modalidad de taller me ha permitido conocer algunas de las condiciones en las que las estudiantes escriben su tesis, desafiando sus propias creencias, mismas que las han limitado en el proceso de escritura. En tal sentido, este capítulo se enfoca en compartir el proceso de acompañamiento en dos frentes: como asesora y entre pares.

CÓMPLICES EN EL PROCESO DE ESCRITURA

¿Quién no aspira a iniciar la escritura de su tesis sin sentirse confundido, atrapado en una red de ideas infinitas, aturdido por las

voces del asesor o los maestros? ¿Quién no desea iniciar su tesis con algunas certezas que indiquen hacia dónde ir, por dónde comenzar? Voltaire nos dejó la frase “La escritura es la pintura de la voz”, de donde se desprende que nuestras vivencias, creencias, ideas, percepciones y conocimientos materializados en la voz se hacen visibles en el armonioso proceso de escritura. Sin duda, es maravilloso pensarlo así, parece sencillo; sin embargo, cuando decidimos enfrentar la hoja en blanco, es como si una ráfaga de viento se llevara las ideas y una nube de polvo perturbara la visibilidad sin posibilidad de mirar la ruta completa. Sé por experiencia propia lo que eso significa, viví este proceso al escribir mi tesis de maestría. Lograr el grado académico a través de la tesis me permitió reconocer nuevamente el camino que se sigue al escribir una. Esta experiencia personal ha sido uno de los motivos por los cuales me propuse apoyar el proceso de escritura de mis estudiantes de educación superior y posgrado. Desde entonces, cada una de las tesis dirigidas han sido una maravillosa experiencia de aprendizaje conjunto.

LA PUESTA EN MARCHA DEL TALLER DE TESIS, FASES Y RESULTADOS

La apertura del taller se llevó a cabo en el año 2019 con el registro del trabajo de tesis de las interesadas, trámite que se realiza en el área de titulación. Se obtuvieron 14 registros de estudiantes egresadas de la LEP. La asistencia real al primer taller fue de 11 egresadas. De todas ellas asumí la dirección de sus tesis.

PRIMERA FASE: MOTIVACIÓN Y CONFIANZA

El Taller de presentación de avances y atención de dificultades I tuvo tres fases. La primera fue una plenaria de dos sesiones donde las participantes expresaron de manera verbal sus ideas y aproximaciones

iniciales al tema de interés. En esta fase se inicia la integración grupal para fortalecer los lazos de confianza que les permitan participar fluidamente durante todo el taller. Se observó que durante esta fase de expresión verbal las participantes reconocen, principalmente, los miedos, falsas creencias y limitantes que enfrentan en el momento de escribir, por tanto, la motivación se convirtió en un factor clave para fortalecer la seguridad en sí mismas y reconocer sus habilidades escritoras, traduciéndose en una mejor disposición para escribir. La motivación en esta fase contribuye a la transformación que las egresadas experimentarán asumiendo y significando las ideas iniciales de su tesis. La motivación y disposición que se mantienen latentes en este primer encuentro es lo que permite que se involucren desde el inicio en las acciones, ejercicios y reflexiones escritas que, poco a poco, construirán cada apartado de su tesis. En esta reflexión, el tema de las creencias, sobre todo aquellas que resultan limitantes de sí mismas al escribir, se trabajó con un ejercicio de introspección.

Gracias al ambiente de confianza que se genera es posible hablar y expresar ideas que por largo tiempo han significado un obstáculo para iniciar, continuar o terminar una tesis. A partir de este momento comienza en el taller la dinámica de acompañamiento entre pares. En binas, las egresadas comparten y dialogan sobre sus creencias, encontrando en el intercambio similitud de ideas. En este ejercicio de introspección, las creencias limitantes se asocian principalmente con la idea de incapacidad para dar a entender por escrito lo que se piensa; las egresadas han creído que escribir es una tarea inalcanzable, incluso la sensación de no merecer un título profesional ronda las primeras opiniones. Algunas, tras varios intentos de avanzar y no obtener resultados, han dejado pasar varios años para retomar la escritura de su tesis. Al escucharlas me he preguntado qué es lo que ha pasado en la formación de estas egresadas, cómo percibieron sus maestros su proceso como estudiantes, en el que se les exigió habilitar la escritura en los diferentes productos que se entregaban en los cursos.

Gómez, Ortega y Ramírez (2015) mencionan que los docentes que imparten esta licenciatura en la Unidad 095 detectan que la dificultad que muchas estudiantes enfrentan al realizar trabajos escritos está asociada con la comprensión lectora, lo que no es total responsabilidad de las estudiantes, ya que habilitar y ejercitar la comprensión de textos concierne a todos los niveles educativos; en tanto profesores y estudiantes somos responsables:

Coincidimos con el planteamiento de varios docentes que puntualizan que, aunque estamos ante una cultura digital no poseemos prácticas eficaces de una cultura impresa, escrita y de lectura, lo que hace que nuestras estudiantes arriben al nivel superior con muchas deficiencias (p.113).

Sin duda, enfrentar el ejercicio de escritura no es sencillo, es una constante tarea que requiere ser habilitada y disfrutada. En el caso de la escritura de la tesis, las egresadas coinciden en que esta encomienda la han vivido en solitario, lo que provoca desánimo y baja motivación. Por ello, al formar parte del grupo en el taller de tesis encuentran un aliciente que las impulsa a seguir.

SEGUNDA FASE: LAS MODALIDADES DE TITULACIÓN

La segunda fase del taller consistió en indagar acerca del conocimiento de la modalidad de titulación en la que las pasantes deseaban desarrollar su proyecto. En este sentido, se detectó que todas ubicaban la modalidad de proyectos de intervención como única posibilidad para elaborar su documento. El primer concentrado de registro muestra la elección inicial de la modalidad de titulación (tabla 3.1).

Tabla 3.1 Elección inicial de la modalidad de titulación

No.	Nombre	Modalidad
1	Brenda C.	Proyecto de intervención
2	Rosario C.	Proyecto de intervención
3	María C.	Proyecto de intervención
4	Alicia G.	Proyecto de intervención
5	Yraiz C.	Proyecto de intervención
6	Montserrat T.	Proyecto de intervención
7	Marisol O.	Proyecto de intervención
8	Brenda A.	Proyecto de intervención
9	Alma D.	Proyecto de intervención
10	Magdalena D.	Proyecto de intervención
11	Guadalupe R.	Proyecto de intervención

Fuente: Elaboración propia.

En esta fase del taller se mostraron las distintas modalidades de titulación reguladas por el Reglamento General para la Obtención de Título de Licenciatura en la UPN (Gaceta 139, 2019), las cuales se recuperan en la tabla 3.2.

Tabla 3.2 Modalidades de titulación

Artículo	Modalidad	Descripción
8	Tesis	Es un trabajo escrito que implica un proceso de investigación en torno a un problema teórico o empírico en el campo de la educación. En la tesis se identifica un problema, se construye como objeto de estudio y se asume una postura metodológica a partir de determinados supuestos teóricos, para valorar una hipótesis; en el que se demuestre un manejo del tema y la formación disciplinar.

(continuación)

19	Texto publicado	Es un documento en el que el egresado presenta un texto educativo de su autoría, publicado en una revista arbitrada o como capítulo de libro publicado por una editorial reconocida en el ámbito académico. En esta opción el trabajo de titulación consta por lo menos de dos secciones: la primera narra el contexto de producción del texto y la segunda incorpora el texto publicado de forma íntegra. No se reconocerá un texto en cuya coautoría participe algún docente de educación superior. El texto será de coautoría entre pares estudiantes. La extensión del documento estará determinada por cada programa educativo.
20	Tesina	Es un documento escrito en torno a un problema educativo sobre el que se articula una reflexión, desde la descripción y análisis, que refleja el dominio que el estudiante posee sobre el tema en cuestión y el manejo de la bibliografía reciente; esta opción puede desarrollarse bajo las siguientes modalidades:
20 inciso a)	Recuperación de la experiencia profesional	Se trata de un trabajo en el que se plasma la identificación de la experiencia profesional del sustentante en su actividad educativa. Comprende la narración contextualizada de su experiencia, así como la caracterización de los enfoques teóricos y metodológicos de su práctica educativa.
20 inciso b)	Historia de vida	Es un trabajo donde se presenta la trayectoria personal o profesional. Se trata de realizar una reconstrucción histórico-contextual en primera persona, identificando las fuentes teóricas que le dan validez a los sucesos que se describen. Asimismo, debe contener un análisis, valoración y contrastación de los sucesos narrados.
20 inciso c)	Análisis de testimonio	Es un documento que tiene el propósito de presentar un suceso educativo en el que participó u observó el sustentante. El trabajo contiene la identificación del suceso y la reconstrucción objetiva del mismo, acompañada de las fuentes teóricas que permitan su validación.

(continuación)

20 inciso d)	Trayectoria formativa	El egresado presenta un trabajo de titulación en donde analiza las habilidades, destrezas, actitudes y conocimientos que alcanzó en su formación profesional en alguno de tres momentos: el recorrido formativo en las distintas asignaturas o unidades curriculares del plan de estudios; la experiencia realizada en las prácticas profesionales; o las actividades implementadas durante la prestación del servicio social.
20 inciso e)	Ensayo	Es un documento que se caracteriza por presentar juicios personales sobre un tema educativo, cuya profundidad y extensión en el tratamiento son variables. En este trabajo se expresan concepciones y relaciones sobre un tema educativo y las interpretaciones que hace el autor. Debe estar fundamentado en información actual que permita apoyar y confrontar diversas perspectivas para obtener una síntesis propia.
20 inciso f)	Monografía	Es un estudio específico y exhaustivo sobre un tema educativo. El trabajo se debe realizar con profundidad, desde un punto de vista original, articulando la información de modo que se trascienda la mera acumulación de datos. Se utiliza fundamentalmente la investigación documental.
20 inciso g)	Informe académico	Es un documento que tiene la finalidad de presentar los resultados que el egresado obtiene, después de desarrollar actividades tendientes a modificar un aspecto del campo educativo. Consiste en una aproximación descriptiva, cuyo objetivo es exponer y definir con precisión las características y condiciones en que se presenta el fenómeno educativo seleccionado para su estudio.
21	Opciones de intervención e innovación	Son propuestas que implican un conjunto de acciones intencionales y sistemáticas que buscan introducir nuevas formas de interacción en la práctica educativa para la mejora del proceso educativo.
21 inciso a)	Proyecto de intervención	El egresado presenta un trabajo de titulación mediante el cual, a partir de una indagación y un diagnóstico en un contexto específico, propone acciones para modificar procesos y prácticas educativas en distintos ámbitos; el texto refleja el dominio que el estudiante posee sobre la problemática en cuestión, su propuesta de intervención y un manejo de bibliografía reciente.

(continuación)

21 inciso b)	Proyecto de intervención pedagógica	Es un documento que expone una estrategia de trabajo propositiva que recupera la valoración de los resultados de la aplicación de la alternativa, en donde se resaltan aquellos aspectos teóricos, metodológicos e instrumentales que permitieron la explicación y el reconocimiento de su limitación y/o superación del problema docente planteado. En él se señalan las intervenciones del docente en el proceso de construcción de los contenidos escolares con los sujetos y los métodos.
21 inciso c)	Proyecto pedagógico de acción docente	Es un documento en donde se expone el conjunto de líneas de acción desarrolladas por el egresado, para enfrentar un problema significativo de su práctica docente en el aula o la escuela, en función de las condiciones, dilemas o conflictos, facilidades e incertidumbres que presentan.
21 inciso d)	Proyecto de gestión escolar	Es un documento en el que el egresado propone una intervención dirigida a mejorar la calidad de la organización, así como el funcionamiento de la institución educativa, donde se exponen el conjunto de acciones a realizar por el colectivo escolar; señala la forma de su organización, los recursos y los espacios escolares necesarios para crear un marco que permita el logro de los propósitos educativos.
21 inciso e)	Proyecto de desarrollo educativo	Es una propuesta en la cual se propone resolver un caso, una situación de mejora o un problema detectado en el proceso educativo, que es el motivo de la intervención. Implica el diagnóstico y contiene los fundamentos teórico-metodológicos de la acción innovadora, la estrategia, las condiciones particulares que llevarán a su aplicación, los recursos necesarios, los tiempos y las metas esperadas. Se origina y desarrolla en los ámbitos formal, no formal e informal.
21 inciso f)	Proyecto de innovación educativa	Es un trabajo donde el egresado propone la solución, disminución o mejora de un problema educativo (un qué) y propósitos definidos (un para qué). Se origina y desarrolla en distintos ámbitos y busca trascender el paradigma educativo tradicional dominante en los procesos educativos, con la intención de contribuir a mejorar la calidad de los mismos.

(continuación)

21 inciso g)	Propuesta pedagógica	Es un trabajo escrito, a partir de la práctica profesional, donde se reconocen las preocupaciones fundamentales del maestro o educador en relación con una dimensión particular de su ejercicio profesional. Implica la elección de un problema, su análisis y el planteamiento de una estrategia pedagógica propositiva, con la intención de reconocer la atención al problema planteado.
22	Opción Trayectoria profesional	El egresado recupera reflexivamente su experiencia profesional en el campo educativo, vinculada a la formación recibida, y presenta un informe al respecto. Esta modalidad se presenta exclusivamente de forma individual y precisa de asesor. Para elegir esta opción el egresado debe contar con una trayectoria o experiencia probada, en una o varias instituciones, por un periodo mínimo de 24 meses, no necesariamente consecutivos.
23	Opción Informe de intervención	Es un documento que da cuenta de la implementación de un proyecto de intervención e incluye valoración de los resultados.
24	Opción Examen General de Conocimientos	El egresado muestra en una evaluación escrita el nivel de dominio de los contenidos curriculares propios de la licenciatura que cursó.
25	Opción Programa de actualización profesional	El egresado participa en un programa, presencial, semipresencial o en línea, dirigido al desarrollo de habilidades o a la actualización de los saberes requeridos para su desempeño como profesional de la educación.

Fuente: Elaboración propia a partir del Reglamento General para la Obtención del Título de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional 2019.

Al darles a conocer las diferentes modalidades, sus características y rasgos principales como historia de vida, tesina, proyecto de innovación, entre otras, despertó el interés de algunas de ellas en conocer a detalle estas modalidades, reconsiderando su primera elección.

Después de la revisión de las modalidades de titulación, se realizó una mesa de diálogo en torno a dos aspectos: condición laboral actual y nivel de satisfacción al desarrollar su proyecto en la modalidad inicialmente elegida. Todas las participantes tuvieron tiempo

para expresar sus argumentos y también para recibir comentarios de sus compañeras. Este ejercicio les permitió darse cuenta de que el factor “condición laboral” se torna determinante para el logro de la tesis, pues algunas no estaban frente a grupo, otras cambiaron de centro de trabajo y algunas, incluso, no tenían un grupo para poder realizar la intervención educativa.

Fue importante escuchar qué tan satisfechas se sentían las egresadas de realizar el proyecto de intervención con el que habían comenzado la aventura de escribir, así como notar que el momento en que realizaron una primera propuesta del proyecto había cambiado. Para algunas, incluso, resultaba frustrante recordar sus intentos por realizar la intervención en su escuela, pues muchas veces las directoras, compañeras de trabajo o padres de familia obstaculizaron sus actividades, circunstancia que les impidió avanzar en su propuesta.

Compartir en plenaria sus ideas y escuchar que sus compañeras coincidían en las mismas dificultades fortaleció los lazos de empatía entre el grupo, consolidándose un equipo solidario que, con el paso de los días, se motivaba a seguir.

En esta plenaria también salieron a flote situaciones personales dolorosas y emotivas, por lo que el grupo estableció la regla de oro de “trata a los demás como te gustaría ser tratado” y “lo que se dice en el taller, se queda en el taller”.

TERCERA FASE: ELECCIÓN DE MODALIDAD DE TESIS

La tercera fase se enfocó en la reafirmación o nueva elección de la modalidad y la delimitación del contenido de la tesis. A partir de la reflexión y análisis de las condiciones laborales, e incluso personales, las egresadas decidieron la modalidad para retomar y concluir su tesis. En el siguiente registro se pueden observar los cambios en la modalidad. Se destaca que, de las 11 egresadas, seis conservan la modalidad de proyectos de intervención y cinco eligen la modalidad de tesina sobre historia de vida.

Tabla 3.3 Elección final de modalidad de titulación

No	Nombre	Modalidad final de titulación
1	Brenda C.	Proyecto de intervención
2	Rosario C.	Historia de vida
3	María C.	Historia de vida
4	Alicia G.	Historia de vida
5	Yraiz C.	Proyecto de intervención
6	Montserrat T.	Historia de vida
7	Marisol O.	Proyecto de intervención
8	Brenda A.	Proyecto de intervención
9	Alma D.	Proyecto de intervención
10	Magdalena D.	Historia de vida
11	Guadalupe R.	Proyecto de intervención

Fuente: Elaboración propia.

Ante esta reorganización es perceptible el cambio que tuvieron algunas egresadas hacia la modalidad de historia de vida. ¿Qué las hizo reorientar su elección? De acuerdo con la definición de la modalidad de historia de vida plasmada en el Reglamento General para la Obtención del Título de Licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional (2019), este es un trabajo en el que se reconstruye la trayectoria personal y profesional; el hecho de presentar histórica y contextualmente su historia de vida las atrapó desde que conocieron la modalidad. Una de las razones de su elección fue que encontraron en ella una oportunidad para reconocer la riqueza de su trayectoria profesional y los años de servicio con niños de entre uno y seis años. La elección de esta modalidad las retaba a narrar su propia vida, al mismo tiempo que la enriquecían con aportaciones teóricas.

Como conductora del taller y asesora, reconozco que esta modalidad no solo resultaba novedosa para ellas, sino también para

mí. Hasta el momento, los trabajos de tesis que había dirigido no eran en esta modalidad. En un ejercicio de honestidad con ellas, les hice saber que esta forma en particular no la había trabajado, pero que el compromiso de generar la estrategia para construir la estructura del trabajo continuaba. Por su parte, quienes reafirmaron el proyecto de intervención como modalidad para continuar con su trabajo, tuvieron la posibilidad de rescatar y documentar la intervención educativa realizada con su grupo en el jardín de niños.

Con el entusiasmo de seguir y llegar a la culminación de su documento, las egresadas continuaron en el taller. Los avances de cada una de ellas fueron diferentes; un factor importante que determinó su grado de avance fue el tiempo que dedican a la lectura de comprensión e indagación de fuentes primarias de información. Un aspecto fundamental, que puede explicar la falta de tiempo, son los múltiples roles que desempeñan al ser mujeres, madres, esposas, trabajadoras, amigas, hijas, hermanas, roles que les restan tiempo para la realización de su escrito. La asistencia constante al taller fue un factor clave para el avance real.

Con dos modalidades a trabajar en el taller, se realizó una adecuación en las fechas de las sesiones. En un primer corte de resultados enfocados al documento escrito, se dieron los siguientes porcentajes de avance en seis meses.

Tabla 3.4 Primer corte de avance escrito en dos modalidades

No.	Modalidad final de titulación	Avance escrito
1	Proyecto de intervención	40%
2	Historia de vida	15%
3	Historia de vida	25%
4	Historia de vida	15%
5	Proyecto de intervención	40%
6	Historia de vida	10%

(continuación)

7	Proyecto de intervención	10%
8	Proyecto de intervención	40%
9	Proyecto de intervención	40%
10	Historia de vida	15%
11	Proyecto de intervención	15%

Fuente: Elaboración propia.

SEGUIMOS AVANZANDO. NOS ENSEÑAMOS A ESCRIBIR ESCRIBIENDO

En el Taller de presentación de avances y atención de dificultades II recibimos a dos estudiantes, su elección de modalidad: historia de vida. En este segundo taller continuaron inscritas las egresadas que inicialmente se registraron. Ahora, de las 13 egresadas, seis trabajaban proyecto de intervención y siete historia de vida.

Tabla 3.5 Integrantes del taller de tesis II

No.	Nombre	Modalidad
1	Brenda C.	Proyecto de intervención
2	Rosario C.	Historia de vida
3	María C.	Historia de vida
4	Alicia G.	Historia de vida
5	Yraiz C.	Proyecto de intervención
6	Montserrat T.	Historia de vida
7	Marisol O.	Proyecto de intervención
8	Brenda A.	Proyecto de intervención
9	Alma D.	Proyecto de intervención
10	Gloria C.	Historia de vida

(continuación)

11	Magdalena D.	Historia de vida
12	Martha P.	Historia de vida
13	Guadalupe R.	Proyecto de intervención

Fuente: Elaboración propia.

Para este momento, el taller dividió sus sesiones por modalidad de titulación, lo que nos permitió enfocarnos en las particularidades de la modalidad y la revisión colectiva de los documentos escritos. Las sesiones se alternaron entre las modalidades y se implementó un tiempo de asesoría individual según las dificultades, dudas o avance de cada egresada.

Con esta modificación en las sesiones de trabajo, los avances de algunas egresadas despuntaron significativamente, elevando su producción escrita aun con todas las dificultades personales y laborales que enfrentaron. En el caso de dos egresadas no hubo mayor avance, su inasistencia al taller les impidió dar seguimiento constante a las tareas de escritura. Ello se puede apreciar en la tabla 3.6.

Tabla 3.6 Colorama de avance de documento

No.	Modalidad	Avance escrito
1	Proyecto de intervención	80%
2	Historia de vida	70%
3	Historia de vida	90%
4	Historia de vida	30%
5	Proyecto de intervención	90%
6	Historia de vida	70%
7	Proyecto de intervención	40%
8	Proyecto de intervención	70%
9	Proyecto de intervención	80%

(continuación)

10	Historia de vida	60%
11	Historia de vida	30%
12	Historia de vida	10%
13	Proyecto de intervención	20%

Fuente: Elaboración propia.

Con el avance de los documentos escritos se comenzaron sesiones de presentación entre las dos modalidades con el objetivo de socializar lo que construían en sus documentos. Nos encontrábamos en ese momento del taller cuando comenzó la contingencia sanitaria por la COVID-19. El confinamiento nos obligó a encontrar nuevas formas de contacto y espacios para continuar las asesorías. En este sentido, ser asesora de 13 egresadas, más las clases a distancia en los diferentes programas de licenciatura y posgrado, me obstaculizó brindar mayor tiempo al taller. Las estudiantes también tuvieron complicaciones de tiempo, pérdida de familiares y situaciones económicas que disminuyeron su ritmo de trabajo. Sin embargo, pudimos continuar en los tiempos de coincidencia de manera individual.

Al cierre del año 2020, dos egresadas lograron culminar su tesis, una de proyecto de intervención y otra de historia de vida. Después del proceso de lectoría y retroalimentación con sus lectores, finalmente presentaron su examen profesional en plena contingencia a través de videoconferencia.

Como parte de las actividades colectivas del taller, una vez que se tuvo la fecha de examen de las dos primeras egresadas, se programaron sesiones por videoconferencia para que María e Yraiz compartieran su trabajo con todas las integrantes del taller. Esta acción les permitió realizar algunos cambios y mejoras de las diapositivas en la presentación de su examen.

El resto del grupo continuó con asesorías periódicas en función de sus tiempos de trabajo. El estatus de avance se puede apreciar en la tabla 3.7.

Tabla 3.7 Primeras tesis terminadas

No.	Nombre	Modalidad	Avance escrito	Estatus
1	María C.	Historia de vida	100%	Titulada
2	Yraiz C.	Proyecto de intervención	100%	Titulada

Fuente: Elaboración propia.

ACOMPÑAMIENTO ENTRE PARES

Analizando los factores que hicieron posible la culminación de dos trabajos escritos en las modalidades de proyecto de intervención e historia de vida, destaca el acompañamiento entre pares que se planeó entre las integrantes del taller. ¿Cómo sucedió? Carlino (2008) menciona que al escribir una tesis regularmente los tesistas trabajan solos; en algunos casos, este aislamiento provoca sentimientos de soledad, lo que fácilmente genera abandono del escrito. Sabiendo esto, no solo por las investigaciones de la autora, sino por las referidas experiencias de las egresadas que habían postergado la escritura de su tesis y mi propia experiencia como tesista, el diálogo y la retroalimentación entre pares representa una motivación y es aliciente en el momento de escribir. Por ello, consideré incluir en el taller no solo sesiones personales como su asesora, sino espacios de conversación donde cada egresada pudiera compartir su trabajo escrito y sus emociones al enfrentar adversidades, dudas o satisfacciones en el momento de escribir.

Otro de los motivos por los cuales en el taller se le concede importancia al acompañamiento entre pares, es que se reconoce la dificultad que las egresadas manifiestan para revisar sus propias producciones; la mirada y lectura del otro representa la posibilidad de identificar mejoras en la redacción, en la selección de fuentes de

información y en la concreción de ideas por escrito. En este sentido, la asesoría es justamente para ayudar a que cada egresada afine y distinga ideas escritas de mayor complejidad, donde se abordan conceptos, estructura de ideas, referencias teóricas u ortografía. Esta práctica, aunque se exija, no se suele enseñar (Carlino, 2008). El taller es el espacio propicio para fortalecer la formación de las profesionales de la educación que escriben su tesis.

Para profundizar un poco más en la importancia que se le concede en este taller a la enseñanza de la revisión entre pares, se retoman cuatro razones expresadas por Carlino (2008): socio-culturales, didácticas, institucionales y cognitivas. Serán referencia para este contexto específico del taller de tesis.

La razón socio-cultural de fomentar en el taller la revisión entre pares reviste su importancia en la examinación de la escritura concebida como práctica social. Tomando en cuenta que, al escribir una tesis y apoyarse en la revisión de las ideas de sus compañeras, las egresadas mejoran su formación académica, enriquecen la apreciación de la cultura del otro, identifican la expresión más adecuada para hacer comprensibles ideas consolidadas a través de la escritura.

En cuanto a la razón didáctica que se le concede a la enseñanza de revisión entre pares, se enfatiza que las egresadas acepten la retroalimentación del otro, así como las sugerencias que son emitidas por compañeras que leen su trabajo, no solo por su asesora. Esta práctica permite que cada tesista revise su estrategia para mejorar su escrito. En este mismo sentido, la revisión entre pares propicia la autocrítica necesaria para una profesional de la educación. Didácticamente, la revisión entre pares exige aprender a identificar los procesos por los cuales se pasa al escribir; es decir, escribir, revisar y reestructurar la escritura. De tal forma que, como escritoras de su tesis, son conscientes de que cada página no se produce en un instante y que algunas ideas requieren de una mayor construcción intelectual.

Respecto de las razones institucionales para fomentar la revisión entre pares se encuentra que, al favorecer en el taller y enseñar esta

acción de revisión uno a uno, la tarea de examinación del escrito en las sesiones individuales de asesoría resultó más productiva y ágil, ya que la retroalimentación con comentarios críticos al escrito hechos por su par, les permitió a las egresadas mejorar sus avances escritos e incluso exponer dudas, producto del intercambio de ideas. De alguna manera, como asesora pude ver un impacto en el tiempo invertido en cada asesoría si previamente las egresadas implementaban esta estrategia de revisión del escrito entre pares. Institucionalmente, los tiempos de asesoría no siempre responden a las necesidades y número de asesoradas, mucho menos cuando se es profesora de medio tiempo, como en mi caso. Por lo que esta estrategia representa una ganancia en el tiempo invertido en el acompañamiento de tesis.

Finalmente, propiciar el acompañamiento entre pares desde la razón cognitiva centra su importancia en el impacto que genera leer y comprender las ideas del otro; fue perceptible un cambio paulatino en la escritura y expresión verbal, demostrando dominio de conceptos y vinculación de autores, lo que se evidenció en el momento de la presentación de los dos primeros exámenes profesionales y de las tesis de otras egresadas que están por concluir.

DESAFIANDO CREENCIAS PARA ESCRIBIR LA TESIS

La historia de vida como modalidad de titulación desafió las creencias limitantes sobre la escritura que algunas egresadas manifestaron al inicio del taller. ¿Cómo fue posible?

El Reglamento General para la Obtención de Título de Licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional (2019) define la historia de vida como

Un trabajo donde se presenta la trayectoria personal o profesional. Se trata de realizar una reconstrucción histórico-contextual en primera persona,

identificando las fuentes teóricas que le dan validez a los sucesos que se describen. Asimismo, debe contener un análisis, valoración y contrastación de los sucesos narrados (p. 15).

Ciertamente, su definición brinda algunos márgenes para identificar qué aspectos se espera sean recuperados en la tesina. Sin embargo, no hay una estructura específica que oriente la construcción del escrito bajo esta modalidad. Tal condición ha permitido que, como asesora, tenga la libertad de proponer la estructura que dé forma a la tesina en la modalidad de historia de vida. Los tres primeros elementos que he recuperado para diseñar la estructura de la modalidad son la experiencia en la dirección de tesis de licenciatura, tanto en la UPN 095 como en la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños (ENMJN); el conocimiento del mapa curricular de la LEP, y la experiencia como docente en la misma.

La experiencia acumulada en la dirección de tesis me permitió tener claridad sobre aspectos conceptuales y metodológicos que los documentos de titulación exigen, así como las normas de escritura que dan forma a un trabajo académico. El conocimiento del mapa curricular que conforma la licenciatura y, por tanto, las competencias de egreso requeridas en dicho programa, fueron el marco para estructurar la narrativa de la trayectoria profesional que incluiría en la tesis. La experiencia como docente de la LEP me brindó el panorama de las condiciones en las que las estudiantes ingresan, permanecen y terminan la licenciatura. Como un valor agregado, ser educadora de formación amplió los referentes en el conocimiento del nivel educativo de educación inicial y preescolar en el cual las estudiantes desempeñan su labor educativa cotidianamente.

Tomando como base estos elementos, comencé el diseño para estructurar los apartados de la tesis en la modalidad de historia de vida. Al igual que las egresadas que forman parte del taller, necesité la retroalimentación de mi par. Mi asesor de tesis de licenciatura, con quién compartía el espacio laboral en la ENMJN, el profesor Germán López, fue con quien tuve el privilegio de construir mis

ideas. Él me aproximó, a partir de la novela *Sostiene Pereira* de Antonio Tabucchi (1999), a resignificar la narrativa y el concepto de “hecho o suceso” que se hizo indispensable comprender en esta modalidad. La posibilidad de conocer a las estudiantes, al ser docente en la licenciatura, me permitió comprender el por qué de sus limitantes en el momento de escribir, pero también reconocer lo valioso de su trayectoria como asistentes educativas que, aunada a su historia personal, son necesarias para nutrir la narrativa que presentarían dentro de la estructura de la tesis.

Al tener una mayor certeza como asesora de dónde comenzar, trazamos la línea de tiempo en dos planos, personal y profesional. Esta construcción fue el primer encuentro con sus vivencias pasadas y presentes. A partir del mismo afloraron los primeros hechos o sucesos que les recordaron experiencias de vida en las que construyeron creencias sobre sí mismas que han limitado su crecimiento personal y profesional. Seleccionar hechos y narrarlos parecía sencillo, sin embargo, resultó un reto porque algunos de esos recuerdos provocaron tristeza. La escritura fue una herramienta sanadora que les ayudó a desbloquear algunas emociones asociadas a pensamientos. Al respecto, Arrabal (2018) sostiene que “normalmente vivimos con nuestro enfoque puesto en el exterior, dejando nuestro interior olvidado. Esto hace que cuando sentimos dolor, este se mantiene en el tiempo e incluso crece” (p. 11). Sin proponerlo, la escritura cumplió el papel de escritura terapéutica (Bruder, 2008), liberando emociones y sentimientos que a las estudiantes les han hecho crecer como personas, anulando creencias limitantes que les habían impedido avanzar en la escritura. Aquí un testimonio plasmado en la tesis “Mi trayectoria formativa como docente de preescolar”:

escribir mi historia de vida me deja un gran aprendizaje; al narrar quien soy, me recordé a mí misma lo significativo que ha sido elegir esta profesión y todas las experiencias que han ocurrido a lo largo de este tiempo, sané recuerdos que no me permitían fluir y fui capaz de enfrentar una realidad vivida, con ello acepté,

que no todo tiene que ser perfecto, y tampoco es solo mi responsabilidad, que los cambios son posibles y cuando pido ayuda, puedo aprender de otras experiencias y con ello, modificar y mejorar mis acciones (Castillo, 2022, p. 47).

En la tesis “Reconociendo mi identidad docente como profesión de toda la vida” se menciona la importancia de la elaboración de la línea de tiempo:

En la realización de mi narrativa destaco el ámbito personal porque pude ver que he crecido como persona, que cada situación vivida no la cambiaría porque dejaría de tener los aprendizajes que hasta el momento tengo, que de todo se aprende con experiencia vividas [sic]. Al observar y trazar mi línea de tiempo fui recordando cada hecho con un juego de emociones al observar cada fotografía y fechas que marcaron mi vida, para poder formarme como la persona que hoy soy (Torres, 2022, p. 45).

Otro ejemplo de lo que ha significado escribir la tesis en la modalidad de historia de vida lo encontramos en el siguiente párrafo:

Para empezar, el haberme decidido a escribir mi historia de vida partió de la motivación al escuchar a mi asesora en el taller de tesis. Recuerdo haber contado a una compañera del taller que me pareció algo importante y a la vez un reto el contar sobre mi propia vida y cómo lo desarrollaría. Al principio me dio algo de pena al exponer que quería realizar esta modalidad a la maestra Lucy, después teniendo la oportunidad de repasar mi trayecto de vida, el sentarme a reflexionar sobre ella, se me ocurrieron algunas ideas, me vinieron a la cabeza muchos recuerdos que estaban dormidos desde mi infancia como de mis comienzos profesionales (Cadena, 2020, p. 33).

El acto de escribir sobre la propia historia afirmó la confianza en sí mismas. Esta idea se ilustra en voz de la tesista:

Escribir me brindó la confianza que necesitaba para crecer como persona y motivó mi compromiso para concluir situaciones y episodios de mi vida que

no quería enfrentar, mi documento de vida es el peldaño que necesitaba trabajar para impulsar mis objetivos (Cruz, 2022, p. 60).

De esta forma, el taller de tesis ha brindado un espacio para la consolidación de una meta profesional y personal que las egresadas decidieron alcanzar. Cada una, a su propio ritmo de trabajo, ha logrado escribir. Especialmente, la modalidad de historia de vida ha sido ese puente que les permitió cruzar por un trayecto de escritura que veían casi imposible de lograr. Recuperar su propia historia personal y profesional les brindó seguridad y motivación para escribir.

Por su parte, las egresadas que trabajaron la modalidad de proyecto de intervención han incluido un apartado donde expresan, de modo más sintético, una parte de su historia de vida y los motivos por los cuales decidieron ser educadoras.

Para iniciar este trabajo realizó [sic] una pequeña narración sobre la importancia que tiene para mí ser docente, con la intención de que conozcan una pequeña parte de mí, así como la razón por la que elegí esta hermosa carrera, siendo ésta, una de las mayores satisfacciones de mi vida (Cobos, 2021, p. 1).

Este proyecto de intervención está desarrollado de la siguiente manera: Se muestra primero cómo fue el proceso que pase para poder llegar a ser docente donde explico algunos lugares importantes de estudio que me dieron la oportunidad de poder llevar a cabo esta profesión, así como a personas que influyeron de manera educativa en mi vida (Casique, 2021, p. 6).

CONCLUSIONES

Al cierre de esta etapa del proyecto “Estrategias de apoyo para la titulación de Licenciatura y Maestría de la Unidad UPN 095 Azcapotzalco. Proyecto de intervención”, hemos tenido avances significativos de las 13 egresadas que conformaron el taller Avances y atención de dificultades I y II; cuatro han culminado su tesis en

la modalidad de historia de vida, quienes presentaron su examen profesional con gran éxito, incluso con una mención honorífica. En la modalidad de proyecto de intervención, tres egresadas lograron la culminación de la tesis y presentación del examen, con una mención honorífica.

De las egresadas que aún no se han titulado tenemos estos resultados: de las cuatro egresadas en la modalidad de proyecto de intervención una ha culminado su tesis y se encuentra en el proceso de revisión final; otra ha retomado sus asesorías, integrándose a un nuevo grupo de taller de tesis; la última, desafortunadamente, abandonó las sesiones del taller y las asesorías. En cuanto a las tres egresadas de la modalidad de historia de vida que restan por titularse, afortunadamente todas lograron un avance de 80%; para apoyarlas tendrán sesiones individuales de asesoría y se ha fortalecido el acompañamiento entre pares para la revisión de su escrito. Cabe señalar que las ahora licenciadas en Educación Preescolar han continuado apoyando a sus compañeras que están por terminar, lo que fortalece los lazos de empatía y amistad entre ellas. Al hacer este corte y evaluar el taller, los resultados han sido productivos, cumpliéndose el objetivo de acompañar a las egresadas para obtener la titulación.

De manera particular, el trabajo desarrollado con cada una de mis asesoradas me ha permitido ser parte de su propia historia y compartir no solo conocimientos, sino historias de vida que nos enriquecen como personas. Por tal motivo, el taller y la asesoría continúan hasta que cada una de ellas, si así lo decide, logre el sueño de concluir su tesis y obtenga el título de Licenciada en Educación Preescolar.

Reconozco que el acompañamiento como asesora en la ardua tarea de escribir ha sido un trayecto de gran aprendizaje, comprender que cada una de mis asesoradas, cuando llegan al taller, trae consigo un cúmulo de expectativas que al mismo tiempo las motivan y las detienen, lo que representa un gran compromiso que me impulsa a seguir apoyándolas. Devolverles la confianza de

que pueden y son capaces de escribir será siempre mi más grande prioridad.

Como formadora de docentes al culminar este proyecto, me llevo la tarea de continuar el diseño de estrategias que fortalezcan los procesos de escritura para hacer cada vez más alcanzable a las y los estudiantes y egresados de los distintos programas tanto de licenciatura como de posgrado la meta de escribir una tesis.

REFERENCIAS

- Arrabal, E. (2018). *Inteligencia emocional*. España: Editorial Elearning.
- Bruder, M. (2008). Holocaustos y Resiliencia. Sanando heridas a través de la escritura y cuento terapéutico. *Psicodebate* 8, 7-16. <https://doi.org/10.18682/pd.v8i0.413>
- Cadena, M. (2020). *Una vida llena de vocación* [Tesina de Licenciatura]. UPN 095, Azcapotzalco.
- Carlino, P. (2004). El proceso de escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria. *Educere, Revista Venezolana de Educación*, 8 (26), 321-327. <https://www.academica.org/paula.carlino/104>
- Carlino, P. (2008). Revisión entre pares en la formación de posgrado. *Revista Lectura y vida*, 29 (2), 20-31. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a29n2/29_02_Carlino.pdf
- Casique, B. (2021). *La importancia de la motricidad gruesa y fina en los niños de 2 a 3 años* [Tesina de Licenciatura]. UPN 095, Azcapotzalco.
- Castillo, M. R. (2022). *Mi trayectoria formativa como docente de preescolar* [Tesina de Licenciatura]. UPN 095, Azcapotzalco.
- Cobos, Y. (2021). *El juego como estrategia de aprendizaje para favorecer el lenguaje escrito en tercero de preescolar* [Tesina de Licenciatura]. UPN 095, Azcapotzalco.
- Cruz, G. (2022). *La vocación de la docencia como eje mediador de mi transformación* [Tesina de Licenciatura]. UPN 095, Azcapotzalco.
- Gómez, L. M., Ortega, L. M. y Ramírez, A. G. (2015). Miradas docentes sobre el uso de Moodle en la Licenciatura en Educación Preescolar 2008. Desmenuzando dificultades para comprender realidades. En K. Rodríguez Cortés (coord.), *Evaluación de la licenciatura en educación preescolar 2008 ante la integración de la Universidad digital. Estudio de caso de la Unidad 095* (pp. 105-123). México: UPN.

- López, A. (2003). *La asesoría de tesis en maestría, en el caso de ISIDM. Una primera lectura* [Ponencia]. Memoria del VII Congreso de Investigación Educativa. CD-ROM. Universidad de Guadalajara/COMIE.
- Tabucchi, A. (1999). *Sostiene Pereira*. Barcelona, España: Anagrama.
- Torres, M. (2022). *Reconociendo mi identidad docente como profesión de toda la vida* [Tesina de Licenciatura]. UPN 095, Azcapotzalco.
- UPN (2019). Reglamento General para la Obtención del Título de Licenciatura. *Gaceta. Órgano informativo oficial de la Universidad Pedagógica Nacional* 139, 11-19.

CAPÍTULO 4.

**LA COTUTORÍA Y LA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA:
EN BUSCA DE UN ACOMPAÑAMIENTO
AMPLIO PARA LA TITULACIÓN**

Angélica Jiménez Robles

Eduardo Santiago-Ruiz

*algunas veces el aprendizaje del lenguaje parece ridículamente
fácil y otras imposiblemente difícil. Y las veces fáciles
transcurren fuera de la escuela, las difíciles en ella.*

Ken Goodman

Al terminar los cursos de educación superior, los estudiantes se enfrentan al temible reto de la titulación, la que no siempre llega a buen fin, provocando que no finalicen el proceso y se queden como pasantes. Esta inconclusión trae serias complicaciones a los estudiantes porque, formalmente, no han terminado sus estudios, no tienen un título, no pueden continuar con un posgrado y es un impedimento para fines laborales. Uno de los principales problemas que enfrentan las universidades se relaciona con el porcentaje de estudiantes que logra terminar los estudios. De acuerdo con la Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa, la eficiencia terminal en educación superior es solo de 65% (2022,

p. 14). Por si esto fuera poco, las dificultades aumentan después de que una alumna o alumno ha egresado, pues cuenta con menos tiempo para poder dedicarse a escribir una tesis y, además, tiene obligaciones familiares y laborales que cumplir.

Es por ello que, en el marco de un proyecto de investigación registrado ante la Comisión de Evaluación y Seguimiento de Proyectos de Investigación e Intervención (CESPII) en la Unidad 095, Azcapotzalco, de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), impartimos un taller con el objetivo de que las estudiantes egresadas de programas de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) lograran a) la consolidación de un documento con los requerimientos para poder titularse y b) desarrollar competencias en la escritura académica. La escritura de un documento recepcional es un proceso largo que requiere de motivación, tiempo y esfuerzo, por lo tanto, en este taller se partió del supuesto de que no basta con el desarrollo de competencias académicas, sino que también es necesario poner en marcha un proceso de reflexión sobre la identidad personal.

Al momento de escribir este artículo, y después de dos años de duración del taller, las tres alumnas que se inscribieron ya cuentan con un borrador de su documento recepcional y están en la última etapa de los trámites para presentar su examen profesional, por lo que consideramos que este taller cumplió sus objetivos. En el presente capítulo analizaremos algunas características del taller, especialmente la cotutoría y la narrativa autobiográfica como una alternativa para escribir un documento recepcional en el caso de las egresadas de la LEP de la UPN 095.

LA LEP

La LEP se imparte en modalidad semiescolarizada y está dirigida a docentes en activo de nivel preescolar. Su objetivo es profesionalizar a las docentes que, en la mayoría de las ocasiones, se convirtieron en

maestras por necesidad y sin tener una educación formal. A pesar de ello se han convertido, gracias a la práctica continua, en buenas docentes, por lo que esta licenciatura busca recuperar estos saberes y conjuntarlos con una formación pedagógica. El perfil sociodemográfico de las alumnas está constituido, en su mayoría, por mujeres que trabajan, que son jefas de familia y que, por lo tanto, no tienen como única responsabilidad sus estudios. Además, muchas de ellas viven en constante zozobra ante la posibilidad de no poder seguir trabajando. Su situación laboral las tiene en mucha incertidumbre, lo que les provoca estrés y preocupación de no poder conseguir trabajo.

La situación de estas estudiantes se agravó por el contexto de la COVID19. A partir de la pandemia por COVID-19, según señalan algunos economistas (OXFAM, 2021), las desigualdades económicas se agravaron y, por ende, los índices de desigualdad económica y social también, así como la pobreza y pobreza extrema. En el caso de las estudiantes de la LEP, muchas perdieron su trabajo porque algunas escuelas privadas cerraron al no poder costear los salarios de las profesoras. Además, las egresadas requieren el título para conservar su trabajo y acceder a mejores oportunidades. De aquí surge el interés de diseñar otra alternativa de titulación, una opción diferente, desde un posicionamiento poscolonial, más cercana a sus intereses y herramientas lingüísticas y culturales.

LA ESCRITURA ACADÉMICA

Escribir un trabajo de titulación representa un obstáculo que en ocasiones puede ser difícil de sortear para que los egresados puedan consolidar su proceso y obtener el título, documento necesario para facilitar el ingreso al mercado laboral. Quizás por ello han surgido en las últimas décadas otras opciones de titulación diferentes a la escritura de una tesis, como diplomados, exámenes, promedio, entre otras. Sin embargo, estas opciones desaprovechan la importancia

que tiene la escritura académica en la formación de los estudiantes, su enorme potencial epistémico y los aprendizajes complementarios que puede detonar.

El desarrollo de la escritura académica en universitarios no solo es importante para que puedan escribir un trabajo recepcional, sino que se trata de una habilidad transversal que potencializa su formación profesional y los prepara para el campo laboral. La escritura académica les permite insertarse en el campo de la cultura escrita universitaria y mejorar notoriamente sus habilidades de organización de ideas, de búsqueda de información, de expresión y de pensamiento crítico. Es por ello que la escritura académica es una forma de paliar las desigualdades educativas, lo que abona a la justicia social, el empoderamiento, la inclusión; es un mandato impulsar acciones para cerrar el ciclo de la formación superior con la titulación.

LA NARRATIVA AUTOBIOGRÁFICA

La narrativa autobiográfica puede considerarse como una forma de investigación cualitativa cuyo objetivo principal es que, a partir de una reflexión sobre aspectos claves de la propia historia vital, el sujeto transforme su identidad. Desde hace algunas décadas, la narrativa autobiográfica se ha empleado con gran éxito en los posgrados profesionalizantes. La especialidad en Animación Sociocultural de la Lengua de la MEB en la Unidad 095 de la UPN es un ejemplo de ello.

Esta metodología consiste en hacer una narración de carácter literario de las propias experiencias vitales. Se trata de una escritura autobiográfica escrita en primera persona desde un posicionamiento introspectivo y metareflexivo. Con esta metodología, quienes escriben ponen en el centro la lectura, la escritura y la oralidad como herramientas básicas del lenguaje y el pensamiento que permiten a las personas construir una relación con su contexto histórico social y su herencia cultural, y con ello, ser parte activa de la comunidad.

En los últimos años, esta forma de escritura se ha convertido en una herramienta poderosa para la reflexión y la transformación de la práctica docente (Suárez *et al.*, 2004).

Es importante señalar que no se narran todos los episodios de la vida, sino solo aquellos que están relacionados con la identidad lectora, la integración a la cultura escrita, las experiencias educativas y sus propias prácticas docentes. Lo que se busca con esta metodología es detonar un proceso en el que las participantes entiendan su práctica docente como resultado del contexto vital y social, y que, en última instancia, les permita trascender las prácticas docentes tradicionales y anquilosadas.

El éxito de la narrativa autobiográfica en el posgrado nos llevó a querer implementar este modelo con las egresadas de la LEP. En la maestría se han dirigido 52 tesis con esta metodología; sin embargo, no se suele emplear en licenciatura, pues solo existe un antecedente de una tesis con esta modalidad.

La narrativa autobiográfica es una herramienta que puede hacer grandes aportes a las egresadas. En primer lugar, permitirá que desarrollen sus habilidades de escritura académica. Además, es una forma de recuperar sus experiencias, conocimientos y saberes docentes. Es necesario recordar aquí que las egresadas de la LEP son maestras que tienen varios años en activo, por lo que han acumulado una invaluable experiencia. La narrativa autobiográfica es una herramienta que les permitirá dejar constancia escrita de estos saberes y, por lo tanto, recuperarlos y revalorarlos.

PUESTA EN MARCHA DEL TALLER

Dos académicos de la unidad 095 nos coordinamos para trabajar juntos un taller de titulación. Se pensó en utilizar, de entre todas las opciones, la narrativa autobiográfica, ya que se trataba de estudiantes egresadas de la LEP, generación 2011-2014. Originalmente, este grupo estaba constituido por 15 estudiantes y cuando comenzó

el taller en 2018 ninguna se había titulado. Muchas de ellas habían estado en programas de titulación y referían gran desánimo porque no habían podido avanzar y creían que nunca se iban a titular. Principalmente, objetaban dificultades con la lectura, escritura y oralidad, pero también señalaban que no entendían la estructura ni qué llevaba el contenido.

Se inscribieron tres egresadas al programa que implementamos en agosto de 2018, más otra docente que ya era nuestra tutorada con una propuesta híbrida entre proyecto de intervención y relato autobiográfico. Así que teníamos cuatro egresadas de esa generación luchando por titularse.

La propuesta consistió en escribir una tesina en la modalidad “Historia de vida”, en la que recuperaran los aspectos de lectura, escritura y oralidad (LEO) presentes en su trayecto de vida –elementos que describiremos más adelante–, detallando las prácticas con las que aprendieron a leer y escribir, así como su adquisición de la lengua oral, tradiciones que repercutieron en su forma de enseñar la LEO en sus aulas. La propuesta consiste en desarrollar las tres habilidades: lectura, escritura y oralidad en las egresadas con diferentes prácticas comunicativas, mismas que se desarrollan en cada sesión. Se inicia con el relato de las experiencias de forma oral para organizar los recuerdos con una estructura lógica, después se escribe y se comparte al grupo.

Para guiar el proceso de reflexión, estas tesinas se orientaron alrededor de tres ejes temáticos: escritura, lectura y oralidad. Las egresadas empezaron a escribir con base en episodios de su vida relacionados con el aprendizaje de la LEO, a partir de una lista de preguntas que tendrían que desarrollar. Estas preguntas se basan en la metodología que se utiliza en la MEB, en la especialización en Animación Sociocultural de la Lengua. Las preguntas son las siguientes:

1. ¿Cómo fue mi experiencia en el aprendizaje de la oralidad en el hogar?
2. ¿Cómo fue el desarrollo de mi oralidad en el preescolar?

3. ¿Cómo aprendí a leer y escribir? ¿Quiénes aportaron a este proceso, la escuela, la familia?
4. ¿Cuáles son los libros más representativos de mi infancia?
5. ¿Cómo viví las actividades de lectura, escritura y oralidad en la escuela primaria?
6. ¿En la escuela secundaria y preparatoria qué recuerdos trascendentes tengo de las actividades escolares?
7. ¿Cómo llegué a la docencia?
8. ¿Cómo fue el proceso de ingreso a la UPN?
9. ¿Cómo viví los requerimientos de la lectura, escritura y oralidad en la Universidad?
10. ¿Cómo trabajo la lectura, escritura y oralidad con mis estudiantes?
11. ¿Cómo me gustaría innovar mi práctica docente?

La metodología de la escritura de tesis autobiográfica consiste en tres momentos que las autoras viven de forma recursiva, ya que al escribir continúan pensando y armando en su mente la manera de presentar los episodios.

Primer momento: en el pensamiento, al recordar y hacer el armado cognitivo de los episodios vividos; al tomar la decisión de cuáles compartir y cuáles dejar para su álbum personal. Segundo: es durante la escritura personal, con las implicaciones de la textualización de cualquier documento académico, más el desgaste emocional que conlleva la escritura desde el yo. Tercero: cuando el autor se lee, se reconoce, se comprende y vuelve a encontrarse, participando de su formación y transformación (Jiménez, 2021, p. 218). Además de estos momentos, se trabaja en tres ejes, que son la escritura, la lectura y la oralidad.

Escritura. Cada semana nos reuníamos a trabajar. Como somos dos tutores, cada uno se hacía responsable de una sesión. Las egresadas traían a la clase su avance, generalmente de una o dos cuartillas. La dinámica consistía en que, de preferencia, llevaran una copia para todos los asistentes y, de no ser posible, al menos dos

copias, una para el académico y otra para la estudiante, quien leía en voz alta su avance. Después de la lectura se hacía un trabajo colegiado de acompañamiento, sugiriendo y comentando el documento. Primero se hablaba de los aciertos (ayudas cálidas), las partes hermosas del documento, lo que nos sorprendió; después se comentaba sobre las dudas que nos quedaron, lo que nos gustaría que incorporaran y las sugerencias que se proponen (ayudas frías). Específicamente en las ayudas cálidas, se

preparan a los alumnos en la interpretación de sus dificultades, con el fin de facilitar los procesos emocionales que acompañan a toda tarea compleja, palabras que apoyan emocionalmente: ¿Cómo se te ocurrió incorporar esta historia? No se trata de hacer comentarios falsos para hacer sentir bien a los escritores [...] es de esperarse que todos los textos de los estudiantes, así como tienen errores también tengan aciertos y hay que destacar estos (Jiménez, 2011, p. III).

En cambio, las ayudas frías “van dirigidas a reparar confusiones que se pudieran tener con el significado de algunas palabras, en la estructura del texto, en la falta de claridad, en el uso equivocado de los signos de puntuación y en la información” (Jiménez, 2011, p. 4). Trabajar con este modelo provee de los apoyos necesarios para mejorar tanto las competencias lingüísticas de los estudiantes, como abonar a su confianza, a la seguridad que se requiere para hacer un escrito académico.

Lectura. Parte importante del trabajo también consiste en la revisión de textos que son un acompañamiento para explicar teóricamente los enfoques y tradiciones de LEO con los que han crecido las egresadas, mismas que utilizan para trabajar con sus estudiantes. Esta fundamentación teórica es indispensable para poder tomar distancia de las creencias de las egresadas sobre la enseñanza de la LEO y poder acceder a las innovaciones en la didáctica de la lengua, así como para poder elaborar procesos metarreflexivos sobre su práctica docente.

Oralidad. El tercer elemento que se trabaja es la oralidad. En cada sesión, las egresadas desarrollan de forma oral las historias relacionadas con las preguntas, este elemento es indispensable para ir ordenando el pensamiento y los recuerdos en una estructura lógica. Además, genera una identidad de grupo, en este caso de mujeres docentes que viven procesos autobiográficos. Con ello se va generando empatía y sororidad, lo que les permite acompañar la recuperación de su relato de forma más cercana.

LAS EMOCIONES GENERADAS EN EL PROCESO AUTOBIOGRÁFICO

Escribir una tesis autobiográfica va más allá de las implicaciones retóricas, teóricas y metodológicas que conlleva la escritura académica de un documento con fines de titulación. Como escritura del yo, genera un sinfín de emociones; recuperar la vida personal, removerla y compartirla es un reto. Son emociones el miedo, la tristeza, la alegría y el amor, con ellas nacemos y sirven para la supervivencia (Correa, 2020, p. 41).

Ir recordando y acomodando mentalmente los episodios es parte del proceso de escritura, donde el recuerdo moviliza las emociones junto con el trabajo cognitivo, como señala Castelló (2009): “la cognición y los afectos se influyen y determinan mutuamente” (p. 134). El flujo de emociones no está ajeno a la escritura, para Correa (2020) son parte del proceso, pero es común que no se les dé importancia y casi no hay estudios al respecto. Sin embargo, se sabe que las emociones están presentes en todo momento.

El enfoque biográfico narrativo permite hacer una reflexión tanto de lo personal como de los aspectos sociales, culturales y educativos. Al escribir en primera persona “es innegable su implicación con las emociones, porque al escribir desde yo, en primera persona, no hay forma de esconderse bajo de un nosotros, ni espacio para ocultarse” (Jiménez, 2021, p. 211). Ante la decisión de dar cuenta

en una tesis del trayecto formativo en relación con la lengua, la LEO pone al autor en una posición de desnudez, de vulnerabilidad, donde los lectores pueden conocer episodios de su vida. Al compartir situaciones personales, las autoras crean un poderoso vínculo de empatía y solidaridad con sus lectores, que confluye en una comunidad de lectores y escritores.

No es fácil escribir una tesis autobiográfica porque enfrenta al autor consigo mismo y lo obliga a mostrarse ante los demás, pero después del proceso autobiográfico, quienes escriben logran un mayor conocimiento de sí, una reconciliación, un acomodo de su pasado y mayor entendimiento de los procesos lingüísticos que vivieron, lo que les permite reconstruir su práctica, reflexionar y mejorar su trabajo docente.

En las elaboraciones que las egresadas hicieron en sus tesis, dan cuenta del papel que la LEO ha tenido en un trayecto formativo, de cómo las tradiciones con las que aprendieron han definido, de alguna manera, el modo de llevar a cabo su trabajo docente. Los modelos de prácticas educativas que vivieron como estudiantes, en cierto sentido, constituyen sus creencias implícitas sobre la forma como trabajan en el aula (Pozo, 2009), de modo que reflexionar sobre estas rutinas escolares les permite resignificar su práctica. Por ejemplo, en el caso de una de las alumnas que se dio cuenta de que haber vivido un episodio de violencia estaba impactando su práctica docente. Por supuesto, este suceso fue muy fuerte para ella a nivel personal, pero también se notaba en su forma de dar clase. Esta alumna refiere que el proceso de escritura de su trabajo recepcional fue un primer punto de partida para iniciar la sanación de sus emociones. La estudiante escribe:

Leo y vuelvo a leerme, pienso, reflexiono y me cuestiono, y llego a la conclusión de que la que necesita ser educada y re-educada soy yo. Y es que los niños son la pequeña semilla que se alimenta del agua que les da el profesor. ¿Pero qué tipo de agua daré yo? ¿agua con dolor? ¿agua con rencor? ¿o acaso, agua con violencia? ¿Qué podrá contener mi agua?

Seré capaz de dar la vitamina que necesitan, para crecer fuertes, sanos y maduros, para dar nuevos frutos al jardín de la vida. ¿Qué seré capaz de dar?, si he crecido en sequía (Martínez, 2021, p. 4).

Después de enfrentarse a sí misma en el proceso de escritura autobiográfica, se ha enfocado en la educación para la paz, los valores y el respeto: “Ahora soy consciente de que mi actitud puede transmitir tranquilidad, al contar con una estructura educativa, porque puede dar seguridad en este mundo de caos, teniendo en cuenta que el niño es una persona que está creciendo” (Martínez, 2021, p. 5). Aunque el objetivo de esta metodología no es sanar las emociones, esta alumna tuvo ese beneficio.

CONCLUSIONES

Para hablar de los resultados hace falta una mirada metarreflexiva por parte de las y los tutores, es común señalar los logros, pero no compartir los problemas y dudas. Nunca habíamos trabajado el modelo de cotutoría, aunque sí teníamos experiencia en dirigir tesis autobiográficas. Uno de los aspectos que nos alentaban es que hemos trabajado en otros proyectos siempre con amistad y colaboración, factor que consideramos indispensable. Emociones como el celo profesional y la soberbia pueden confundir a las estudiantes si presentamos opiniones contrarias durante el trabajo de tutoría. El trabajo conjunto entre los dos docentes que impartimos la cotutoría y entre las alumnas trajo muchas satisfacciones y algunas incertidumbres.

Primero las satisfacciones. De las tres egresadas que permanecieron todo el tiempo en el taller, dos de ellas terminaron su tesis en el primer trimestre de 2021, presentaron un documento bien escrito, claro y con poderosas reflexiones personales y sobre su práctica docente. Lograron comprometerse con el trabajo de manera constante y sistematizada. No tuvieron ninguna intención de

abandonar o claudicar, lo que resulta un logro importante. Entregaron su tesis y están en espera de fecha de examen profesional.

Acerca de la tercera egresada, aunque ya tiene un borrador completo, todavía falta trabajar en la retórica, la claridad y el contenido. Esperamos que logre finalizar el documento. La cuarta egresada, que ya tenía avanzado su trabajo cuando empezó el taller, terminó su trabajo y está esperando fecha de examen.

Las deudas. La egresada que no ha consolidado su trabajo lleva muchos años tratando de titularse y no lo ha logrado. Consolidar la escritura de una tesis es un reto y uno de los principales problemas de la educación superior. La tutoría es muy importante y la relación entre tutor-tutorado es básica para que haya la confianza para consolidar las metas. Que una egresada aún no haya terminado su trabajo es una deuda. Hay que hacer todo lo posible por consolidar la meta porque para las egresadas obtener el título es fundamental, de ello depende tener trabajo como docentes de educación preescolar, lo que implica mejorar sus condiciones socioeconómicas y personales.

Los autores de este artículo pensamos que la escritura autobiográfica narrativa y la cotutoría son dos herramientas efectivas para apoyar la titulación. De manera similar a las estudiantes que hemos descrito en este trabajo, existen muchas otras egresadas que no han podido titularse debido a que no pueden terminar una tesis. La escritura autobiográfica narrativa podría apoyarlas porque detona procesos de reflexión, desarrolla la escritura académica y mejora la motivación.

REFERENCIAS

- Castelló, M. (2009). El proceso de composición de textos académicos. En M. Castelló (ed.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos. Conocimientos y estrategias* (pp. 47-81). Barcelona, España: Graó.
- Correa, L. V. (2020). *Emociones implicadas en el proceso de composición escrita de estudiantes de posgrado* [Tesis doctoral]. UNAM.

- Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa (2022). *Principales cifras del sistema educativo nacional 2021-2022*. México: SEP. <https://www.planeacion.sep.gob.mx/>
- Jiménez, A. (2021). Escribir la vida desde la tesis autobiográficas. En A. Olmos Roa, A. Carrillo Avelar y L. Arias Vera (eds.), *Pensamiento crítico, narrativa y cambio en educación. Haciendo camino al andar decolonial* (pp. 121-144). México: UNAM.
- Martínez, L. (2021). *La familia, raíz de la oralidad* [Tesis de licenciatura]. México: UPN.
- OXFAM (2021). *El virus de la desigualdad. Cómo recomponer un mundo devastado por el coronavirus a través de una economía equitativa, justa y sostenible*. OXFAM. <https://www.oxfam.org/es/informes/el-virus-de-la-desigualdad>
- Pozo, J. (2009). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo (ed.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-54). Barcelona, España: Graó.
- Suárez, D., Ochoa, L. y Dávila, P. (2004). *Documentación narrativa de experiencias pedagógicas*. OEA.

CAPÍTULO 5.

DESAFÍOS EN LA IMPLEMENTACIÓN DE UN CURSO DE COMPRENSIÓN LECTORA DE TEXTOS ACADÉMICOS PARA ESTUDIANTES DE POSGRADO

Oswaldo Escobar Uribe

Una de las dificultades enfrentadas en la implementación de los programas de maestría de algunas unidades de Ciudad de México de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), particularmente en la UPN 095 Azcapotzalco, es la falta de un espacio curricular o extracurricular formal de preparación para presentar el examen de comprensión lectora en el idioma inglés que aplica de manera centralizada el Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas (CEAL) en la Unidad UPN Ajusco.

Este vacío curricular ha incidido en la eficiencia terminal de los posgrados impartidos en dichas unidades, dado que las y los estudiantes deben cumplir con el prerrequisito para su examen de grado. Desafortunadamente, una gran mayoría deja este trámite al final de su trayecto académico y, a menudo, no aprueba en el primer intento por falta de una preparación adecuada.

De acuerdo con un estudio realizado por Domínguez, Sandoval, Cruz y Pulido en 2014, entre las muchas causas que afectan

la eficiencia terminal de instituciones de educación superior están la desarticulación de los programas de tutoría, la mala planeación de los horarios de clase, la inexistencia de programas de apoyo en caso de reprobación y la tardanza o respuesta poco favorable en los trámites para exámenes especiales establecidos para el trayecto académico. Observamos en este estudio la presencia de los efectos de estos dos últimos.

A decir de las y los estudiantes de estas maestrías, en 2019 se enfrentaron constantemente a una serie de vicisitudes para presentar el examen de comprensión lectora, algunas de corte organizativo, pues el personal del CEAL no contestaba teléfonos ni correos electrónicos para brindar información sobre este trámite; además, enfrentaron problemas relacionados con la distancia, ya que las y los alumnos tenían que acudir dos o más veces a UPN Ajusco: una, para hacer la solicitud del examen; otra, para presentarlo y, si encontraban las oficinas cerradas, tenían que regresar en otra ocasión. Tómese nota de que en este periodo aún no se declaraba la emergencia sanitaria por COVID-19, sin embargo, las fechas de presentación de examen se cambiaban con frecuencia.

Estos exámenes pueden solicitarse de dos formas, ya sea con la conformación de un grupo y a solicitud de cada unidad, aunque hay que ajustarse a una calendarización, o bien, a través de una gestión personal por parte de la o el estudiante para presentarlo en el día señalado. Asimismo, el número de reprobados era muy alto, lo que había generado cierto desaliento por lo que, a menudo, posponían el trámite hasta estar próximos a su examen de grado de la Maestría en Educación Básica (MEB) o en Educación Ambiental (MEA).

Había, entonces, un rezago de aproximadamente 40 estudiantes, a las y los cuales se atendió con un primer curso-taller extracurricular gestionado por la responsable de uno de los posgrados de UPN 095, mismo que se llevó a cabo de agosto a noviembre de 2019. Se diseñó con el propósito de mitigar este problema, además de incrementar la confianza de las y los alumnos fortaleciendo su

competencia lectora en inglés. Fue así que se partió de un examen diagnóstico aplicado a 37 estudiantes, el cual permitió reconocer una población muy heterogénea y que desveló inicialmente dos tipos de alumno: en el primero se agrupan 13, cuya puntuación arrojaba una calificación aprobatoria entre seis y siete, y un segundo segmento de 24 con calificación menor a 5.

Se acordó dividirlos y brindar más horas de preparación al segundo grupo, 30 y 50 horas, respectivamente. Esta asignación de horas fue una decisión de orden estratégico más que pedagógica, pues la fecha próxima para la presentación del examen en CEAL había sido concertada para el mes de diciembre de ese año. Así, el primer grupo fue atendido los viernes de 17:00 a 20:00 horas; el segundo, los sábados de 10:00 a 14:00 horas, es decir, se trabajaron tres y cuatro horas por semana.

Para este curso-taller se adecuaron textos auténticos de corte científico con temas educativos. De igual forma, se diseñaron actividades de comprensión lectora a fin de desarrollar habilidades a nivel literal, inferencial y crítico (Gordillo y Flórez, 2009), y se trabajaron estrategias de anticipación, deducción, cohesión, coherencia e inferencia. Se atendieron aspectos de léxico y vocabulario, identificación de ideas clave, tipos de pregunta, intención del autor, así como algunos aspectos de gramática comparada y análisis del discurso con la intención de que los temas se vincularan con su conocimiento del español y estrategias de lectura en su idioma materno para que los aprendizajes fueran más significativos. Los propósitos se dosificaron por sesión y se propusieron los siguientes:

- Reconocer el significado de oraciones.
- Anticipar y predecir contenido y tipo de texto a partir de la información no-textual: convenciones gráficas y otros referentes.
- Identificar tipos de oraciones y elementos de cohesión gramatical y semántica en el texto.
- Inferir significado de palabras y oraciones de corta y mediana

longitud a partir de sus elementos morfo-sintácticos y función retórica.

- Identificar la cohesión y coherencia en textos académicos en inglés.
- Identificar ideas principales y secundarias, y patrones discursivos para reconocer la función comunicativa del texto.
- Aplicar técnicas y estrategias de comprensión lectora para entender, parafrasear e interpretar textos académicos en inglés.

La fecha de examen propuesta para las y los 37 estudiantes fue en la semana del 2 al 7 de diciembre de 2019. De este modo, para el primer grupo se dosificaron los contenidos en 10 sesiones y para el segundo en 13. Respecto al perfil de las y los alumnos, 80% eran alumnos o exalumnos de la MEB y 20%, de la MEA.

Debido a los problemas de organización mencionados, se reprogramaron las fechas de aplicación del examen grupal para el periodo 2020-I, los días 27, 28 y 29 de abril, y solo se atendieron las solicitudes urgentes de tres alumnos, que presentaron en el mes de diciembre. Los tres aprobaron. Para el mes de abril de 2021, 32 alumnos se inscribieron al examen grupal y dos decidieron no tomarlo. De los 32, 30 aprobaron. De este modo, de los 37 alumnos y alumnas inscritos al curso de preparación, 33 aprobaron, dos no, y dos más no lo presentaron. La eficiencia terminal del curso fue entonces de 86%.

A partir de estos resultados favorables, se ofertaron dos cursos más con la misma finalidad, aun cuando la pandemia por COVID-19 afectó laboralmente a muchas y muchos estudiantes y esto redujo el tiempo disponible para los cursos. También hubo un alto porcentaje de inasistencia, en consecuencia, el número de aprobados disminuyó drásticamente. No obstante, el propósito de este análisis y difusión de la estrategia implementada por la UPN 095 tiene la intención de visibilizar el proceso y los trámites poco atendidos en las unidades de la UPN y de responder a las preguntas ¿cuáles son las

condiciones que favorecen y obstaculizan el desarrollo de la competencia lectora de textos en inglés en estudiantes de posgrado? y ¿cómo impacta la falta de una gestión que acompañe la realización de este requisito antes del egreso y obtención de grado de las y los estudiantes de maestría?

RUTA METODOLÓGICA

Para dar respuesta a ambas preguntas, se eligió el paradigma cualitativo y se llevó a cabo un ejercicio de práctica reflexiva (Schön, 2002) que permitiera repensar y sistematizar la propia experiencia didáctica, además de dar voz a las y los 37 estudiantes participantes de este estudio y de quienes se recuperan sus experiencias de aprendizaje y analizan las interacciones en el aula y los comentarios después de haber presentado el examen. Es decir, se toma como objeto de estudio los procesos de enseñanza y aprendizaje con los estudiantes durante y después del curso-taller de comprensión lectora de textos en inglés para no solo explicar lo realizado de manera científica, sino también contar con elementos para una crítica racionalizada de esta acción remedial (Gibbs, 2012). Sin embargo, se coincide con Schön (2002) cuando destaca que, más que pensar en la experiencia didáctica como un ejercicio de temporalidad, se sujeta esta acción reflexiva a dilucidar el móvil y sus retos, con la finalidad de determinar los mejores caminos y decisiones que guíen futuras acciones ya no en retrospección, sino en prospección.

En este sentido, las herramientas conceptuales y empíricas para el análisis fueron los elementos puestos en juego durante el proceso de lectura, los principales problemas que se presentaron al momento de abordaje de las lecturas en inglés y las propias expectativas y motivaciones de los estudiantes de posgrado para presentar el examen de comprensión lectora.

Como base epistemológica, se partió de la concepción de Solé (2012) sobre el proceso de lectura, quien afirma que “comprender

un texto” permite conocer y saber utilizar de manera autónoma los textos escritos para procesarlos y alcanzar los fines que determine el lector a través de estrategias cognitivas y metacognitivas. Goodman (1988) estableció en sus estudios que la lectura era más que un proceso de decodificación y reconocimiento secuencial de palabras; se trata de un proceso de construcción de significado que genera sentido al lector. De aquí la importancia de que la interacción entre el texto y el lector vaya llevando gradualmente a niveles de cognición más profundos (anticipación, confirmación, verificación, corrección, reestructuración, inferencia), en lugar de mantenerlos con el simple reconocimiento de palabras.

A partir de ambos argumentos, se han propuesto diversas formas interactivas e inductivas de enseñanza de las lenguas que lleven al desarrollo de no solo la competencia gramatical y lingüística (fonética, morfología, sintaxis y semántica), sino también a una competencia cultural (pragmática o contextual), estratégica (resolución y análisis de tipos de reactivos y/o preguntas) y tecnológica (uso de diccionarios electrónicos y traductores automatizados). Con base en este marco comprensivo, se reconoce que en todo proceso de lectura hay elementos que contribuyen a facilitarlos y requieren de su activación (Rumelhart, 1980).

Entre estos elementos se encuentran los esquemas mentales previos, en los que se establece que es más fácil que un lector comprenda lo que lee y adquieran sentido las ideas cuando está familiarizado con el tema (Rumelhart, 1980). De igual forma, es crucial la participación activa de maestro y alumno. Nutall (1996) destaca que un maestro (o maestra) de comprensión lectora es, a su vez, un maestro que lee, seduce y atrapa a la o el estudiante, en lugar de enseñarle a leer. Respecto a las y los alumnos, hay que despertar en ellos un propósito y sentido pragmático, de tal modo que la lectura permita la realización de diferentes tareas y el logro de ciertos propósitos auténticos, aunque lo más poderoso de la lectura es reconocer que esta capacita para ampliar el conocimiento y los puntos de vista.

Cuando se lee en una lengua diferente a la lengua materna, nos dice Block (1986), el proceso de lectura no es muy diferente, pero sí puede convertirse en un problema la no familiarización con el tema, e interferir de manera contundente. En un estudio realizado por Nation (1990), se llegó a la conclusión de que es necesario reconocer más de 3 000 palabras para comprender un texto auténtico¹; sin embargo, solo rescatarlas no garantiza la comprensión. Brown (1994) y Nunan (1999) llaman a este proceso de conexión con el texto, partiendo primero del conocimiento que el lector tiene del tema, “enfoque *top-down*”, para después analizar y estudiar las formas gramaticales y vocabulario.

Respecto a las estrategias de comprensión lectora, según Oxford (1990), determinan el nivel de destreza, ya que permiten desarrollar ciertas conductas que influyen en la habilidad para aprender. Según la taxonomía propuesta por esta autora, existen estrategias compensatorias como “deducir” o “inferir” significado según el contexto; cognitivas, para la búsqueda, el análisis y el resumen, o bien para sintetizar información que permita realizar las actividades, así como estrategias metacognitivas, que sirven para monitorear y valorar las acciones de éxito o fracaso durante el proceso de abordaje de los textos en inglés a fin de guiar las futuras ejecuciones. Asimismo, hay estrategias de memoria que ayudan a recuperar de manera inmediata elementos lingüísticos como vocabulario y aspectos gramaticales. En este sentido, se tomaron en cuenta dichas estrategias y enfoques, además de proponer el uso de internet y diccionarios electrónicos, así como traductores automatizados para ayudarles en la búsqueda de información que permitiera a los participantes documentar y analizar sus textos.

¹ En la enseñanza y aprendizaje de lenguas, el término “textos auténticos” se refiere a aquellos que no han sido modificados o adaptados con finalidades pedagógicas.

RESULTADOS

Del análisis de la experiencia didáctica, de las interacciones con las y los alumnos durante las sesiones de clase, así como de los obstáculos enfrentados, se desprenden los siguientes resultados.

SOBRE LA EXPERIENCIA DIDÁCTICA

La mayoría de las y los alumnos que se inscribieron en este curso fueron diagnosticados con un dominio básico de inglés; es decir, reconocían algunas palabras de función como preposiciones, pronombres, conjunciones o palabras de enlace, pero las palabras de contenido relacionadas con el ámbito educativo eran pocas y a menudo mal reconocidas, por ejemplo, los verbos *learn* y *teach* los confundían a menudo. Por ello, se prefirió emplear un enfoque *top-down* en los primeros momentos de abordaje de un texto auténtico, ya sea de corte técnico o científico, para contextualizar y recuperar el conocimiento previo de las y los estudiantes.

Posteriormente, mientras continuaba la revisión, se comenzaba a abordar los temas de gramática y sintaxis que caracterizan al texto para llegar a una comprensión más profunda de las ideas principales y secundarias, con ello, se respondía con mayor facilidad las preguntas de comprensión lectora. Esto daba paso al desarrollo de una habilidad estratégica para la resolución del examen, pues se pedía a las y los estudiantes reconocer el tipo de pregunta y vincularla con un proceso de lectura (global, detallada, de búsqueda, crítica) y seguimiento de pasos. También se les alentaba a realizar búsquedas en diccionarios electrónicos de sinónimos, antónimos, palabras afines, frases, verbos compuestos y usos lingüísticos. De esta manera, se reflexionaba sobre el significado y uso de las palabras en el texto, así como el contenido, para finalmente tratar de responder aquellas preguntas no literales, indirectas, que requerían llegar a un resumen o síntesis, además de un conocimiento implícito generado

por el mismo texto. En otras palabras, llevar al alumno de un nivel de comprensión literal a uno inferencial y buscar, por último, una más crítica y consciente, que llevara a los alumnos a repensar sobre el propio proceso de abordaje, las palabras nuevas que se aprendieron durante la lección y el conocimiento derivado del mismo.

Estos tres niveles de lectura (literal, inferencial y crítico) representaron el procedimiento, la técnica y la metodología recurrentes para el desarrollo de la comprensión lectora en este curso y con estos alumnas y alumnos, así como para la resolución de distintos tipos de reactivos, tales como preguntas de opción múltiple, ejercicios de falso y verdadero, de caneavá, de ordenamiento de ideas, entre otros.

De igual forma, se emplearon algunas técnicas de traducción literal y oblicua para reconocer y hacer los traslados del inglés al español de construcciones ascendentes y unidades léxicas complejas que llevaban a un constante análisis contrastivo. Con ello, las y los estudiantes se sentían más seguros de su comprensión de los textos. En este sentido, la traducción se convirtió en un procedimiento de comprobación de una idea ya construida en cuanto al texto que no solo permitía recuperar algunos temas gramaticales, semánticos y pragmáticos de los textos abordados y discutidos en cada una de las lecciones, sino que también generaba las certezas que los alumnos requerían para avanzar con paso más firme hacia la construcción de una o varias estrategias de abordaje de los textos en inglés. Se buscaba con ello que economizaran no solo en tiempo, sino también en procesos de búsqueda y resolución.

El tipo de reactivo desde un principio fue similar a los que se presentan en exámenes de corte internacional estandarizados como TOEFL² (Test of English as a Foreign Language), lo que ayudó a familiarizarse con una cierta tipología de preguntas y, a su vez, garantizar un nivel de dominio intermedio, cercano o mayor a B1,

² Este tipo de examen se aplica comúnmente para permitir el ingreso de estudiantes a universidades extranjeras y mide el desarrollo de habilidades comunicativas necesarias para llevar a cabo tareas académicas empleando el idioma inglés (ETS, 2021).

de acuerdo con el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER)³.

De esta forma, las y los alumnos reflexionaron y reaprendieron estrategias y destrezas de comprensión lectora, además de reconocer sobre la marcha tipos de oraciones, conectores y vocabulario específico de este tipo de textos científicos de corte educativo. Los temas estaban relacionados con teorías de aprendizaje, como el constructivismo y sus representantes, por citar un ejemplo, lo cual generaba en los alumnos mayor certidumbre y seguridad. No obstante, se les advertía que tenían que apegarse a la información que provenía del texto y no caer en la trampa de responder con base en un conocimiento previo.

SOBRE LAS INTERACCIONES EN EL AULA

En el aprendizaje de una lengua extranjera influyen también y en gran medida aspectos externos al estudiante, tales como la ansiedad, la actitud, el temor a una evaluación, el cansancio, la motivación, la autonomía, la satisfacción, etc. Todos estos aspectos están vinculados a elementos afectivos que para Krashen (1982) afectan el proceso de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua. Esta hipótesis, conocida como *filtro afectivo*, hace referencia a la actitud ya sea positiva o negativa que puede tomar un aprendiz de una lengua y posibilita o interfiere en el flujo de información que recibe de un texto oral o escrito; es decir, del caudal lingüístico que emerge de una fuente de información.

³ Este marco establece seis niveles y sus descriptores correspondientes a una gradación de dominio lingüístico, sociocultural y pragmático de una lengua. El nivel A1 y A2 corresponden a un nivel básico; B1 y B2 al de un usuario independiente; C1 y C2, a un usuario competente (MCER, 2002)ES. El nivel intermedio, es decir, de usuario independiente, se requiere para los exámenes de comprensión lectora en los posgrados, pues garantiza un conocimiento que permite la comprensión de textos en situaciones de trabajo, relativamente más técnicos y/o especializados.

Krashen (1982) observó en sus estudios sobre adquisición de segundas lenguas que la motivación, la confianza, o bien el temor y la ansiedad son variables afectivas que intervienen en la recepción de información (hipótesis del *input* comprensible). Si el filtro afectivo es bajo, mayor es el flujo de caudal lingüístico; por el contrario, la falta de confianza y la ansiedad elevan el filtro, el cual se cierra con la tensión o angustia, obstaculizando la entrada del caudal.

Una característica común de las y los alumnos que asistieron al curso fue el temor al fracaso en el examen que aplica CEAL. Esta actitud estaba basada principalmente en la experiencia negativa propia o de otros estudiantes con el inglés, la cual socializaban entre sí y generaba no solo un miedo irracional, sino también procrastinación. A ello se sumaba el desconocimiento de estrategias para resolver estos exámenes tipo y el que la mayoría contaba con un nivel de dominio del inglés menor (A1 o A2) al que se evalúa (B1 o B2).

Se buscó entonces que las interacciones en el aula fueran positivas y dinámicas; que se mantuviera un diálogo e intercambio de información constante entre estudiantes y docente, además de compartir reflexiones sobre los obstáculos enfrentados en cada lección. Con ello disminuyó el filtro afectivo. Poco a poco, las y los alumnos se sentían más cómodos al interactuar con los textos; el ambiente era armónico y todo comentario o recurso empleado se volvía una experiencia positiva y enriquecedora, ya que las y los mismos alumnos comentaban sobre las conexiones que hacían con otros momentos, conocimiento o usos.

El proceso de interacción fue importante, ya que se repetían las temáticas, actividades y tipo de preguntas para lograr sistematizar el proceso de lectura. Se buscó además que los textos estuvieran siempre gradados al nivel B1 o B1+. Lo que cambiaba eran los tópicos de los textos, aunque siempre eran de corte educativo. Incluso se buscó que el vocabulario correspondiera a un mismo *corpus*.

También se fue graduando la autonomía. Al principio, se trabajaba con mayor dependencia en el docente y se modelaban mediante protocolos en voz alta los procesos de anticipación,

reconocimiento, análisis, inferencia, entre otros. En las últimas sesiones, las y los alumnos resolvían los textos de manera colectiva y/o individual. Con ello se fortalecieron tanto sus niveles de confianza como de estrategia. También incrementaron los niveles de practicidad, con lo que lograron que algunos procesos fueran más automáticos y de menor esfuerzo.

En la medida en que las y los alumnos comenzaron a notar más aciertos y menos errores en la resolución de preguntas y de otras tareas de aprendizaje, expresaban con más frecuencia su deseo de continuar estudiando inglés en el futuro. Se convirtió en una especie de gusto adquirido al reconocer algunas ventajas de contar con la oportunidad de acceder a información difundida en inglés, además de ser esta una especie de lengua franca para la difusión de la ciencia.

SOBRE LOS OBSTÁCULOS ENFRENTADOS

Gran parte del éxito del primer curso fue la disponibilidad de tiempo de las y los alumnos y la alta motivación por cumplir con un requisito para el examen de grado. En ese momento, las y los estudiantes inscritos se comprometieron y asistieron sin falta los días acordados en los horarios establecidos; sin embargo, con la emergencia sanitaria por COVID-19, las y los maestrantes presentaron problemas de asistencia y de concentración. Es decir, muchas estudiantes, aunque se conectaban a la clase, mantenían sus cámaras apagadas y cuando se les solicitaba su participación se observaba que estaban atendiendo a su familia, particularmente quienes eran madres. Asimismo, los horarios de clase y laborales cambiaron para algunas y algunos, lo que generó no solo la inasistencia, también mucha distracción al verse sobrecargados y realizando actividades empalmadas.

Otras dificultades fueron, por un lado, el cambio en las condiciones de presentación del examen, pues los siguientes se realizaron

de manera virtual; en consecuencia, se encontraban ante el reto de la tecnología para conectarse desde sus casas y sin un asistente técnico de apoyo, como en ocasiones pasadas. Por otro lado, hubo un salto significativo en la dificultad del examen. Particularmente, se emplearon lecturas de exámenes tipo TOEFL, que demandaba un nivel de dominio de B2 en adelante y un manejo de *corpus* lingüístico más amplio, con temáticas variadas. Ambos fueron factores que impactaron en los resultados del curso, pues de un grupo de 35 estudiantes inscritos, solo cinco aprobaron en la aplicación de un primer examen y tres más en una segunda.

En breve encontramos un cambio drástico en la continuidad de esta acción remedial. Los mayores retos fueron los cambios de una modalidad presencial a una virtual generados por la pandemia; la saturación y empalme de actividades académicas y laborales de las y los profesores inscritos en el curso, las distracciones que surgían en casa durante las lecciones y el cambio inesperado de formato y nivel de examen.

Como se señaló al principio de este escrito, la intención de valorar los resultados obtenidos en este curso es prospectiva; es decir, tener elementos para determinar posibles escenarios futuros que, de no generarse algunos cambios en el orden no solo metodológico, sino también organizativo y curricular en los programas de maestría, el curso-taller de comprensión lectora de textos en inglés podría quedarse como una acción remedial emergente.

DISCUSIÓN FINAL

Los resultados nos dejaron ver la importancia y pertinencia de fortalecer el trayecto formativo de los programas de posgrado con la oferta de un curso-taller de preparación para presentar el examen de comprensión lectora de textos en inglés, ya que no solo ayudó a cumplir con el requisito de egreso de las y los maestrantes y a fortalecer las habilidades lingüísticas y lectoras en una segunda lengua,

sino que también redujo el impacto de un factor afectivo negativo que había permanecido invisible y poco atendido por la institución educativa.

Para las y los estudiantes, enfrentar algunos problemas de organización en la realización del examen y no aprobar en sus primeros intentos generó ansiedad y baja autoestima, de modo que, en el caso del primer grupo, la oferta de este curso-taller de preparación les ayudó a alcanzar la meta, elevar su motivación y cubrir el requisito. Sin embargo, las condiciones cambiaron a partir de la pandemia y otros retos emergieron. Como asevera Paula Meneses en la presentación de una de las obras de Boaventura de Sousa (2020), la pandemia empeoró las situaciones de crisis que ya vivía la educación y por ello habrá que repensar y recrear el mundo en sus asuntos más apremiantes. A la luz de este estudio de caso, se considera que esta investigación nos lleva a repensar el papel de las instituciones educativas y su pertinencia frente a las situaciones de crisis enfrentadas por sus alumnos.

Es indudable que se requiere incorporar un programa de inglés para desarrollar la habilidad lectora y no solo evaluarla. Las y los alumnos llegan con conocimiento muy escaso y les resulta difícil la lectura de textos académicos en inglés, de aquí que, ante esta debilidad comunicativa y lingüística, las instituciones de educación superior requieren de programas que den continuidad al aprendizaje del idioma inglés u otras lenguas extranjeras, fortaleciéndose así el perfil de egreso. Sin embargo, esta experiencia educativa va más allá del éxito o fracaso de su gestión e implementación. También desvela una crisis sanitaria planetaria y la incapacidad de las instituciones para modificar sus prácticas educativas y ajustarlas a las necesidades de sus estudiantes, por ello, de este estudio se desprenden nuevos desafíos.

La pregunta radicó, entonces, en si se ofertaría un curso de comprensión lectora de textos en inglés en medio de la pandemia con la simple finalidad de evitar el rezago en la eficiencia terminal, o si se pensará en la inserción de un programa de inglés que tenga

un espectro más amplio y fortalezca los programas de posgrado y a sus estudiantes con cursos de lenguas extranjeras para apoyar la movilidad, los intercambios, la investigación y su difusión. Otra interrogante es si los resultados desfavorables durante la pandemia serán suficiente experiencia para ofertar otras formas de acceso al conocimiento, con horarios más amplios y flexibles, clases y tutorías a distancia, recursos de autoacceso, así como bibliotecas virtuales, entre otros.

Se concluye que existe vulnerabilidad en los procesos educativos y modelos curriculares tradicionales, lo que ya se expuso durante la crisis sanitaria y de esta experiencia nos queda reinventar didácticas y reaprender formas de conexión para atender las necesidades contextuales y reales de nuestros estudiantes. No son las y los estudiantes los que no pueden acceder a la educación, sino las instituciones las que no pueden acceder a sus estudiantes.

REFERENCIAS

- Block, E. (1986). The comprehension strategies of second language readers. *TESOL Quarterly*, 20 (3), 463-494.
- Broukal, M. (1994). *The Heinle and Heinle TOEFL test assistant. Reading*. EE. UU.: Cengage Heinle.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: An interactive approach to Language Pedagogy*. Nueva Jersey, EE. UU.: Prentice-Hall.
- De Sousa Santos, B. (2020). *La cruel pedagogía del virus*. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Domínguez, A. V., Núñez, M. y López, L. (2012). La comprensión lectora en Inglés en la carrera de Medicina Veterinaria y Zootecnia. *Revista Electrónica de Veterinaria*, 13 (4), 1-13.
- Domínguez, D., Sandoval, M. C., Cruz, F. y Pulido, A. R. (2014). Problemas relacionados con la eficiencia terminal desde la perspectiva de estudiantes universitarios. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 12 (1), 25-34.
- ETS (2021). *TOEFL. Essentials Test*. <https://www.ets.org/s/toefl-essentials/test-takers/about/>

- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. España: Morata.
- Gordillo, A. y Flórez, M. P. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejor a mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 53, 95-107.
- Goodman (1988). *Interactive Approaches to L2 Reading*. Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Gutiérrez, L. P. (2012). Fundamentos de la traducción pedagógica: traducción, pedagogía y comunicación. *Sendeban. Revista de Traducción e Interpretación*, 23, 321-353. <http://revistaseug.ugr.es/index.php/sendeban/article/view/41/41>
- King, C. y Stanley, N. (1996). *Building skills for the TOEFL test*. Reino Unido: Longman.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. EE. UU.: Pergamon.
- MCER (2002). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, Enseñanza, Evaluación*. Madrid, España: Consejo de Europa/Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching and Learning*. Boston, EE. UU.: Heinle & Heinle.
- Nuttall, C. (1996). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Londres, Reino Unido: Heinemann.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Nueva York, EE. UU.: Newbury House.
- Pound, L. (2008). *How Children Learn*. Londres, Reino Unido: Practical Pre-School Books.
- Rumelhart, D. (1980). Schemata: the building blocks of cognition. En R. J. Spiro, C. B. Bertram, y W. F. Brewer. (eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension*. EE. UU.: Routledge.
- Schön, D. A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie59a02.pdf>

CONCLUSIONES

La escritura de la tesis y la obtención del título profesional o grado académico representan uno de los principales problemas de la educación superior; como se ha podido revisar, este problema no es aislado, se encuentra interconectado con factores de diversa índole y, por tanto, requiere de una mirada compleja y de acciones comprensivas. En tal sentido, desde la cima de la montaña a conquistar que es la titulación, culmen del proceso educativo formal iniciado en los primeros años de vida, es posible visualizar lagunas de ese proceso y visibilizar realidades que se ocultan en el día a día de la marcha curricular.

A la visibilización de realidades ocultas contribuyen los dos primeros capítulos. Intentan abonar al reconocimiento de la complejidad que nutre y subyace al tema de la titulación y las dificultades de escritura y lectura que la obstaculizan. Desde cierta perspectiva, se describe la realidad institucional asimétrica y cambiante en que se desarrollan los procesos de formación académica en una Unidad de la UPN.

La asimetría institucional de la UPN, de la educación superior y del sistema educativo en su conjunto, es reflejo de la desigualdad social, visible o susceptible de serlo en una institución pública, donde se abren las puertas a sectores sociales que sufren marginación y

que no necesariamente en su trayecto escolar logran los perfiles que en cada momento del trayecto formativo se establecen. El cumplimiento de los propósitos educativos no va de la mano con la garantía de condiciones para hacerlo. Quizá la consecuencia más grave es que las fallas del sistema son asumidas por los individuos como fallas personales.

En lo profundo de asumir que la pieza falible del sistema es la o el estudiante incapaz de elaborar una tesis subyace un conjunto de adversidades. Este es el caso de estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP), ya sea por proceder de contextos poco escolarizados; porque sus condiciones laborales, en combinación con las múltiples responsabilidades que asumen, las impulsa al agotamiento, o porque la institución formadora y los docentes a quienes corresponde ese papel no le dotan del carácter profesional por el que acuden a la universidad.

La LEP se encuentra en proceso de cancelación, lo que no obsta para que el aprendizaje obtenido del acercamiento a las condiciones adversas sirva para el proceso formativo y de titulación de este y otros programas académicos.

Sabemos que no son las personas en lo individual lo que “falla”, pues los factores que obstaculizan la titulación que enfrentan la Unidad y la UPN, en general, nos son ajenos a los de la educación superior en el país, como se menciona en el segundo capítulo. Estos factores van desde el desconocimiento de opciones de titulación, lagunas académicas propias del proceso formativo como incapacidad reflexiva y de argumentación, dificultades para redactar y comprender textos, carencia de habilidades de análisis y síntesis, de manejo metodológico y de investigación, hasta la falta de acompañamiento adecuado por parte de la institución.

A partir de los apuntes panorámicos de los dos primeros capítulos, los siguientes invierten la perspectiva. Desde el desarrollo concreto de estrategias para apoyar la titulación, ratifican problemas presentes en el proceso de titulación, que van de las creencias limitantes en torno a la propia capacidad de escribir presentes

en las que egresadas de la LEP que acometen el reto, a la necesidad de reflexionar sobre la identidad personal y la importancia de considerar las variables afectivas para la comprensión de una segunda lengua en una sociedad hispanoparlante y un sistema educativo que no ha consolidado el acceso a lenguas extranjeras, pero lo solicita como requisito para la obtención de un grado académico.

Las estrategias que se recuperan nacieron de dificultades académicas visibles de las y los estudiantes. Dificultades relativas a la escritura académica y la comprensión lectora de una segunda lengua se encuentran en la cima visible y, como vimos, tienen raíces profundas. Mirando esta realidad, los docentes estuvimos dispuestos a realizar un acompañamiento diversificado, brindando un abanico de posibilidades donde conjugamos conocimientos, experiencia y creatividad para lograr el objetivo.

El proceso de acompañamiento que se realiza con las y los asesores permite generar reflexiones profundas, no solo en torno a conocimientos y teorías, sino del ámbito educativo donde desarrolla su labor docente. El acompañamiento entre asesores y tesis es de suma relevancia, pues enfatiza la participación de ambos en un proceso formativo que los beneficia. Adicionalmente, el acompañamiento entre pares es una estrategia relevante, como se puede leer en el tercer capítulo.

Reconocemos que el trayecto formativo de las y los estudiantes dentro de la Universidad presenta lagunas en la formación, desde el plano curricular hasta el administrativo, así como la misma organización institucional. Sin embargo, hacer algo respecto al ámbito de competencia de la docencia significa ofrecer alternativas que permitan remontar circunstancias personales y lograr el propósito de la titulación. Los talleres y espacios de formación alternativos para el acompañamiento de las tesis representan una oportunidad para saldar esta cuenta pendiente con nuestros estudiantes. Pero la clave de estos talleres y de otras estrategias es el acompañamiento, la comprensión de que es necesario reflexionar acerca de la propia identidad y reconocer la dimensión afectiva.

De las estrategias dirigidas a la LEP, destaca la recuperación y reconstrucción de la propia historia e identidad a través de la escritura autobiográfica o la elaboración de una historia de vida como modalidad de titulación. En la documentación de ambas estrategias se profundiza en torno al proceso de escritura y la reconstrucción personal que representa mirar la propia historia y su contexto.

Un factor que se ha apuntado en favor de la continuación del proceso de titulación, especialmente en los talleres, es la promoción de un clima de motivación y confianza donde sea posible hablar de aquello que comúnmente se considera erróneo o deficitario y así poder trascenderlo. Este factor es compartido por el curso de comprensión lectora en torno al cual gira el quinto capítulo, donde se destaca la importancia de desarrollar estrategias docentes y de alentar a estudiantes a que transiten por el proceso para que, con ello, obtengan certezas que les permitan un buen desempeño en el momento de la evaluación.

La hipótesis del filtro afectivo, aportada en el quinto capítulo, respecto al dominio de la comprensión lectora de textos en inglés, apunta a un *leit motiv* del libro en su conjunto. Implica reconocer integralmente a las personas con las que trabajamos, especialmente en su dimensión afectiva, la cual representa un factor importante en el aprendizaje y la consecución de la meta que se han propuesto. Ya sea para concluir una tesis o para acreditar un examen, el reconocimiento del trayecto personal en cierto contexto sociohistórico, la construcción de confianza en la propia capacidad son elementos que solo una docencia sensible e informada puede promover a través del diseño de la experiencia didáctica, la conformación de un clima afectivo propicio en el aula y la sensación de éxito, de dominio de aquello que antes las y los estudiantes no consideraban posible. Es muy importante repasar los tres capítulos que recuperan la experiencia de intervención para valorar la relevancia del aspecto afectivo en el proceso de formación, al igual que el rol docente.

Otra aportación que es necesario subrayar es la cotutoría, una dirección compartida en la que se amplía el diálogo en torno al

proceso de elaboración de la tesis. Este tema es destacado en el cuarto capítulo y remite al reto institucional de afianzar la colaboración entre docentes para la obtención de los anhelados títulos y grados académicos de las y los estudiantes. Vertientes de esa necesaria participación conjunta corresponden al trabajo de dictaminación de tesis y en la conformación de comités tutoriales propios del posgrado.

Los esfuerzos presentados en este texto representan la evidencia de que, a través de los talleres de apoyo a la titulación, estudiantes y egresados son capaces de ejercitar aquellas habilidades y conocimientos que hacen posible la construcción de una tesis y la comprensión de textos en inglés. La constancia en la asistencia y participación en las estrategias de apoyo a la titulación por parte de las y los estudiantes aumenta la posibilidad de desarrollar procesos investigativos, indispensables para consolidar la formalización de los estudios desarrollados. La conclusión de los documentos no es solo responsabilidad de las y los asesores, sino una situación multifactorial que implica, desde la institución en su conjunto, mirar a los asesorados de manera integral.

Con el ánimo y el alto nivel de compromiso que nos caracteriza como docentes—quienes también enfrentamos condiciones adversas—en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 095, Azcapotzalco, mantenemos la esperanza de educar para transformar mentes, realidades y contextos educativos que se han de documentar en cada una de las tesis de nuestras y nuestros estudiantes.

ACERCA DE LAS AUTORÍAS

Edna Marcela Barrios Gómez

Doctora en Educación. Directora regional en México de la Organización de las Américas por la Excelencia Educativa (ODAEE) durante el periodo de 2013-2016. Directora de la Consultoría Pedagógica Edukcion. Directora de la Escuela Lázaro Cárdenas. Diseñadora de cursos, instrumentos de evaluación, planes y programas educativos. Catedrática de la UVM, UCI y UPN. Investigadora en la Comisión de Investigación, Ética y Bioseguridad (CIEBI). Asesora Metodológica en tesis de grado en la Escuela Militar de Enfermería (EME). Investigadora en la línea de Proceso de Atención en Enfermería para el Ejército Mexicano. Especialista en certificación de competencias laborales. Condecorada con el doctorado Honoris Causa en 2015 por la ODAEE. Premio Sapientiae a la Excelencia Educativa y Medalla de Honor en Gestión de Calidad Educativa de 2013 a 2016. Cuenta con experiencia de 26 años de servicio en impartición de cursos, talleres y diplomados y ha participado en publicaciones relacionadas con la educación.

Nancy Virginia Benítez Esquivel

Licenciada en Educación Primaria. Maestra en Educación con campo en Educación Ambiental. Especialista en Sociología de la

Educación Superior y doctora en Filosofía Gestalt. Como profesora de la Unidad UPN Azcapotzalco desde 1996, ha impartido clases en programas de académicos de licenciatura y maestría, y participado en actividades de diseño curricular, investigación y difusión. La docencia en programas de formación continua para docentes de educación básica, el desempeño de funciones asociadas a la titulación y la conducción de talleres de tesis para egresados de licenciatura y maestría han configurado el interés por la temática de la titulación, la asesoría de tesis y el acercamiento a la experiencia de tesis y el proceso de elaboración de tesis.

Oswaldo Escobar Uribe

Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional y docente de la UPN, unidad 095 a nivel licenciatura y maestría desde 2007. Investigador, director de tesis, coautor de libros como *La vida como centro: arte y educación ambiental*, *Cine y Educación Ambiental*, y de artículos en revistas académicas con títulos como “La dimensión ambiental y la enseñanza de la lengua extranjera en secundaria. El caso de la asignatura Inglés” y “Significados atribuidos a la Educación Ambiental por egresados de dos programas de maestría”. Conferencista en eventos académicos nacionales e internacionales. Ha desempeñado puestos directivos en instituciones educativas públicas y privadas. Asimismo, ha impartido talleres de actualización y elaborado material didáctico para la enseñanza del inglés a nivel básico. Las principales líneas de investigación educativa desarrolladas son Formación docente, Educación ambiental (Sustentabilidad/Medio Ambiente) y Transversalidad.

Angélica Jiménez Robles

Es doctora en Pedagogía, maestra en letras por la UNAM y licenciada en letras por la UAM. Profesora de educación primaria egresada de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros. Docente de la UPN, Unidad 095. Autora y coautora de libros, capítulos y artículos. Ganó el premio Nacional de Cuento Tinta Nueva 2018. Sus líneas

de investigación son cultura escrita, alfabetización académica e inicial, literatura infantil y juvenil, narrativa y autobiografía. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI1). Pertenece al cuerpo académico: Cultura escrita, narrativa y literatura en espacios educativos, donde se promueve la animación a la lectura y escritura desde diferentes posibilidades, una de ellas es Alas para la imaginación, programa que se transmite de manera mensual desde 2019 en el Canal de YouTube UPN Unidad 095 Azcapotzalco, que cuenta con miles de visitas (<https://www.youtube.com/channel/UCaQQlv2-OCMr7oqpNaNfs9Q>). Animadora sociocultural de la lengua, le gusta contar y escribir cuentos.

Luciana Miriam Ortega Esquivel

Maestra en Educación ambiental por la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 095 Azcapotzalco. Licenciada en Educación Preescolar por la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Académica de la Universidad Pedagógica Nacional y la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. Ha desempeñado funciones como coordinadora de la Maestría en Educación Básica en la UPN 095 y coordinadora de proyecto de investigación. Directora de tesis de licenciatura y posgrado. Coautora del libro *Evaluación de la Licenciatura en Educación Preescolar 2008 ante la integración de la Universidad Digital. Estudio de caso de la Unidad 095*. Ha participado en el diseño y conducción de talleres para la formación de docentes de educación básica. Ponente en eventos académicos nacionales e internacionales. Sus principales líneas de investigación se enfocan en la intervención educativa en preescolar, educación ambiental, formación docente, tecnologías de la información y la comunicación.

Eduardo Santiago Ruiz

Doctor en Humanidades por la Universidad Autónoma Metropolitana e integrante del Sistema Nacional de Investigadores. Es autor del libro *Literatura II* (2012). Ha sido catedrático de habilidades verbales y literacidad académica en la UACM y la Universidad

Iberoamericana. Actualmente es docente e investigador de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional. Sus líneas de investigación son la literatura infantil, la literatura mexicana y la violencia de género en la universidad.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

Mario Martín Delgado Carrillo *Secretaría de Educación Pública*
Carmen Enedina Rodríguez Armenta *Encargada del Despacho de la Subsecretaría de Educación Superior*

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Rosa María Torres Hernández *Rectoría*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Académica*
Arturo Latabán López *Secretaría Administrativa*
Pilar Moreno Jiménez *Dirección de Biblioteca y Apoyo Académico*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Dirección de Difusión y Extensión Universitaria*
Benjamín Díaz Salazar *Dirección de Planeación*
Maricruz Guzmán Chiñas *Dirección de Unidades UPN*
Yiseth Osorio Osorio *Dirección de Servicios Jurídicos*
Silvia Adriana Tapia Covarrubias *Dirección de Comunicación Social*

COORDINACIONES DE ÁREA

Tomás Román Brito *Política Educativa, Procesos Institucionales y Gestión*
Jorge García Villanueva *Diversidad e Interculturalidad*
Gerardo Ortiz Moncada *Aprendizaje y Enseñanza en Ciencias, Humanidades y Artes*
Ruth Angélica Briones Fragoso *Tecnologías de la Información y Modelos Alternativos*
Eva Francisca Rautenberg Petersen *Teoría Pedagógica y Formación Docente*
Miguel Ángel Vértiz Galván *Posgrado*
Gabriela Ruiz de la Rosa *Centro de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas*
Patricia Adriana Amador Islas *Unidad de Igualdad de Género e Inclusión*

COMITÉ EDITORIAL UPN

Rosa María Torres Hernández *Presidencia*
María Guadalupe Olivier Téllez *Secretaría Ejecutiva*
Cristina Leticia Barragán Gutiérrez *Coordinación Técnica*

Vocales Académicos

Luis Gabriel Arango Pinto
Ana Laura Lara López
Amílcar Carpio Pérez
Eurídice Sosa Peinado
Teresa de Jesús Rojas Rangel
Luis Manuel Juncos Quiané

Mildred Abigail López Palacios *Titular del Área de Fomento Editorial*
Ricardo Buenaventura Quiroz Zaldívar *Edición y corrección de estilo*
Angélica Fabiola Franco González *Formación*
Jorge Núñez Silva *Diseño de portada*

Esta primera edición de *Acompañar la titulación: una tarea compartida* estuvo a cargo del Área de Fomento Editorial de la Dirección de Difusión y Extensión Universitaria de la Universidad Pedagógica Nacional y se publicó el 13 de diciembre de 2024.