



Luis Roberto Martínez Guevara

María Cristina Amaro Amaro

2023

Reflexiones de profesores en servicio sobre su experiencia en la construcción de la tesis

En B.I. Sánchez Luján y C. Carrera Hernández
(coords.). *Las caras del prisma en la formación de
investigadores* (pp. 141-156). Chihuahua, México:
Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.



Esta obra está bajo licencia internacional
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0.
CC BY-NC 4.0

Reflexiones de profesores en servicio sobre su experiencia en la construcción de la tesis

LUIS ROBERTO MARTÍNEZ GUEVARA
MARÍA CRISTINA AMARO AMARO

A MANERA DE CONTEXTUALIZACIÓN

El antecedente inmediato que establece la necesidad de escribir este texto deviene de la advertencia de múltiples necesidades del alumnado de posgrado para expresar de manera elocuente y sofisticada sus ideas a partir de la escritura referente a la elaboración de la tesis. Esta reflexión surge con base en las experiencias que como formadores de docentes poseemos en al menos ocho años de ejercicio profesional en la Maestría en Educación Básica (MEB) que imparte la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, en el municipio de San Luis Potosí, SLP, México.

El propósito de este texto es compartir proposiciones sobre una serie de experiencias que configuran estudiantes de la MEB durante el proceso de construcción de la tesis de posgrado, en el marco de las condiciones formativas que la institución ofrece. Tales experiencias permiten reflexionar sobre el proceso referido, así como analizar las atenuantes y oportunidades formativas que ayuden a ofrecer mejores condiciones para la profesionalización docente.

LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA LA ESCRITURA DE LA TESIS

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública especializada en la formación de profesionales de la educación. Una de sus principales actividades es la profesionalización de docentes en servicio. Tal es el caso de la Maestría en Educación Básica, programa que tiene como propósito

Que el profesional de la Educación Básica profundice en la comprensión de los procesos educativos y desarrolle la capacidad reflexiva para transformar su práctica profesional, renovar y construir conocimientos, desarrollar actitudes, valores y habilidades que integren los saberes propios de su práctica educativa, teniendo como fundamentos pedagógicos las nuevas pedagogías que derivan del constructivismo [UPN, 2020].

Dadas las condiciones expuestas, este programa está dirigido a profesores de educación básica en servicio con al menos dos años de experiencia profesional. Por tanto, la población estudiantil está conformada por profesores de preescolar, primaria, secundaria y telesecundaria, profesores de educación especial, así como asesores técnico-pedagógicos y directores.

El diseño curricular del programa es modular, se compone de seis módulos que se cursan de manera seriada. Se organizan en tres bloques impartidos por un equipo de tres profesores, cada uno a cargo de un bloque. Este modelo requiere de un trabajo colaborativo, pues los profesores de cada bloque asignan colegiadamente la calificación del módulo. La maestría está orientada a reflexionar e investigar la propia práctica; se espera que a lo largo de la formación los estudiantes desarrollen competencias investigativas que permitan diagnosticar un problema de su contexto escolar para diseñar, implementar y evaluar un proyecto de intervención (UPN, Unidad 241, s.f.), puesto que la única vía de titulación es la realización de un proyecto de intervención o investigación. Esta situación resulta compleja para una buena parte del alumnado, pues manifiestan abiertamente las dificultades que les representa escribir la tesis; como resultado, el índice de titulación hasta

marzo del 2022 fue del 9.3%, esto es, 42 maestros en educación básica de 451 egresados.

Al respecto es necesario retomar a Moreno Bayardo (2005), quien señala una diferencia significativa entre formar en investigación a quien se dedicará a esta actividad como profesión o bien formar con herramientas para la investigación a quien las requiere como un apoyo en el desarrollo de su práctica para resolver problemas o mejorar el desempeño; a la primera condición la define como *formación de investigadores* y a la segunda como *formación para la investigación*. En el caso de los programas profesionalizantes para profesores en servicio, como la MEB, se requiere de una formación para la investigación, pues si bien los docentes no se dedican a la investigación como tal, sí necesitan emplear sus herramientas para analizar su práctica sistemáticamente y comunicarla por escrito, de forma que faculte la construcción de un documento recepcional que refleje su profesionalización y permita obtener el grado.

Sin embargo, la estructura curricular de la MEB no cuenta con espacios de formación para la investigación o la elaboración de la tesis, tales como seminarios de tesis, pues prácticamente la totalidad de sus módulos son teóricos con orientación a la mejora de su práctica y no existe una clara línea metodológica en la que puedan aprender y poner en práctica conocimientos relacionados con la epistemología, la metodología de la investigación o la escritura académica que les ayuden a comprender el uso de herramientas investigativas, no solo para la mejora de la práctica sino también para la elaboración de la tesis, por lo que al llegar a los últimos módulos resulta evidente la carencia de sistematicidad en sus procedimientos de intervención o investigación, situación que se ve reflejada en carencias en el documento recepcional o tesis.

Lo anterior ha detonado la reflexión conjunta al interior del cuerpo colegiado del programa, pues es común que una buena parte de los estudiantes que terminan el trayecto curricular no continúen con la elaboración del documento recepcional, de ahí los bajos índices de titulación. Ante estas dificultades, tanto coordinadores, profesores y directores de tesis han intentado algunas fórmulas para solucionar esta condición;

destacan cursos extracurriculares, asignación exclusiva de profesores de bloque como directores de tesis y adaptaciones curriculares.

En lo referente a los cursos extracurriculares, se cuenta con la experiencia exitosa de un seminario de tesis; este curso convocó a egresados de las distintas generaciones de la Maestría en Educación Básica para trabajar en la elaboración de su tesis, así como tres profesores de la Unidad con experiencia en el programa para fungir como acompañantes. El curso se desarrolló en el año 2014, con una duración de un semestre mediante sesiones semanales de tres horas. Durante la semana, los estudiantes escribían sus avances y estos eran revisados por tres asesores; al llegar a la sesión, tanto los asesores como el resto de los asistentes realimentaban el avance de manera colectiva, lo que requirió una gran dedicación de tiempo por parte de los asesores del seminario, pues semanalmente leían y sugerían mejoras a los textos de los participantes. Como resultado, se titularon 20 egresados del programa entre el 2014 y el 2015.

Sobre la asignación exclusiva de profesores de bloque como directores de tesis, es necesario contextualizar que en esta maestría tradicionalmente se asigna al director de tesis al iniciar el segundo año, puesto que es cuando curricularmente comienzan a cursar una línea de especialidad. En anteriores generaciones se realizaba una asignación abierta, considerando todos los perfiles de la Universidad que contaran con grado de maestría y tuvieran un acercamiento al tema de tesis del estudiante; sin embargo, se observó que quienes tenían un trabajo de asesoría más continuo eran los asesorados cuyos directores de tesis eran sus profesores de módulo, mientras que había una menor interacción entre asesorados y directores de tesis cuando estos no eran sus profesores, pues por tales condiciones no existían momentos prediseñados en los que tuvieran que encontrarse, y por lo tanto había menos comunicación y un menor avance en la redacción de la tesis.

Por lo anterior, se dedujo que podía ser probable una dirección de tesis más cercana cuando existían condiciones institucionales que provocaran el encuentro entre el tesista y su director, por lo que en la generación 2019-2021 se tomó como decisión que los tres asesores del

módulo fungieran también como directores de tesis de los estudiantes de su grupo, de manera que, en un grupo de alrededor de 15 estudiantes, cada profesor de bloque tendría a su cargo la dirección de la tesis de cinco estudiantes.

Adicional a esto y a lo señalado en el programa, cada asesor organizó un seminario de tesis semanal con su grupo de asesorados para presentar y revisar avances. La ventaja de esta estrategia fue que, al existir un contacto continuo con el director de tesis mediante las clases y mediante el seminario de tesis adicional al currículo, realmente hubo un mayor avance en el desarrollo del proyecto y en la escritura del documento recepcional. La desventaja resultó en una sobrecarga de trabajo para los asesores que también fungieron como directores de tesis, pues cabe señalar que algunos de ellos eran profesores de tiempo completo que además de dar clases en otros programas también cumplían con otras funciones propias de su perfil, mientras que otros eran profesores hora-clase que además laboraban como profesores o directivos en educación básica. No obstante, en esta generación se logró hasta el momento un 24% de titulados en el año posterior al egreso, considerando que aún se encuentran varias tesis en proceso de elaboración.

En lo que respecta a las adaptaciones curriculares, los profesores del programa han optado por apelar a la flexibilidad curricular para agregar contenidos relacionados con la metodología de la investigación, la escritura académica y el trabajo en seminarios para la exposición y reflexión de avances. En las generaciones 2015-2017 y 2017-2019 se optó por realizar tales adecuaciones durante el segundo año de la maestría, de tal forma que los contenidos de los tres módulos se revisaron en dos y el último se destinó a proporcionar a los estudiantes algunas herramientas metodológicas para darle un mejor sustento a su proyecto, profundizar el análisis de la literatura, analizar datos y acompañarlos en la redacción del documento; esta experiencia resultó positiva pero no dejaba de ser una estrategia paliativa que venía a tratar de mejorar un documento en elaboración con anterioridad; en cuanto a los resultados, no hubo un aumento significativo en el porcentaje de titulados.

La experiencia anterior permitió la reflexión en el colegiado de profesores, por lo que en la generación 2021-2023 se tomó la decisión de realizar algunas adaptaciones curriculares desde el inicio del programa para apoyar a los estudiantes, de manera que los contenidos teóricos se abordaban prioritariamente en dos de los bloques mientras que el tercero se dedicaba a emprender contenidos metodológicos para que los estudiantes adquirieran las bases necesarias para elaborar un documento recepcional bien sustentado desde el inicio y evitar las estrategias paliativas al final del programa.

Estas adaptaciones implicaron un trabajo intensivo por parte de los profesores, pues dedicaron una gran cantidad de tiempo a la lectura y realimentación de avances durante el bloque. Los resultados se observaron al finalizar el primer año de maestría en la generación que actualmente cursa el programa, pues prácticamente la totalidad de los estudiantes concluyeron con el diagnóstico y el diseño del proyecto de intervención; se espera que al cursar el segundo año puedan implementarlo, evaluarlo y escribir los resultados, de manera que al egresar cuenten con un sólido borrador de tesis. En este sentido, el colegiado de profesores coincide en la necesidad de seguir realizando las adecuaciones necesarias para acompañar a los estudiantes de manera más cercana en la elaboración de la tesis.

Es importante recuperar todas estas experiencias que representan un esfuerzo por parte de coordinadores y profesores para apoyar el proceso de formación y elaboración de la tesis de los estudiantes de la Maestría en Educación Básica, quienes enfrentan un gran reto al estudiar un posgrado —cuando en varios casos no se cuenta con experiencia previa en la elaboración de una tesis— y mantenerse activos en el servicio docente.

Como profesores del programa, queda pendiente continuar la reflexión en colegiado para analizar las estrategias implementadas para favorecer la elaboración de la tesis, con la finalidad de revisar su pertinencia y organizar su implementación en siguientes generaciones, pero recuperando la experiencia de los estudiantes.

Una vez expuesto el contexto formativo y las acciones que se desarrollan desde la institución para favorecer la elaboración del documento recepcional, es fundamental reconocer que este proceso está mediado por tales condiciones y por las experiencias que los estudiantes construyen al formarse en el programa; las interacciones con los profesores y directores de tesis; las dificultades que enfrentan y las reflexiones que elaboran en torno a la escritura de la tesis. Recuperar esto fue fundamental para comprender de manera global cómo los estudiantes experimentan este proceso y reflexionar para diseñar e implementar mejoras para provocar que la escritura de la tesis sea una mejor experiencia.

SIGNIFICADOS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA ESCRITURA ACADÉMICA

Existe una idea naciente en todo sujeto que escribe. Se escribe por necesidad, aunque en algunos casos esta inicia a partir de un interés; situación descrita por una estudiante de posgrado:

Era muy buena, me gustaba escribir, este... escribía cartas, pensamientos, poemas, lo que se me ocurriera escribir; pero al ingresar a la maestría me topé con un asesor que, la verdad, no me leía, no... este... no nos apoyaba. Entonces, me desanimé y dejé así de escribir muchas cosas [Martha,¹ septiembre del 2021].

La distancia existente entre la escritura transversal y la escritura disciplinar es abismal. Lo transversal como eje de sí mismo en un proceso de institucionalización se pervierte, dados los patrones deseables de producción de conocimiento científico desde la disciplina, en el caso de este estudio, desde la educación. Lo disciplinar como algo que el alumnado de posgrado desconoce y percibe lejano a sus experiencias de desarrollo profesional; verbigracia, Emma determinó:

¹ Los nombres de los alumnos citados en este ejercicio académico fueron cambiados para respetar su anonimato. En total se recuperan las voces de cinco estudiantes de la Maestría en Educación Básica.

...nadie se preocupó durante mi formación en la licenciatura sobre cómo escribir. De pronto llegas al trabajo y te piden muchas cosas para las que no estás lista, pero tampoco nadie te echa la mano, todo es bastante confuso y desde lo que crees y, pues vas aprendiendo, sin mucho cuidado de cómo hacer las cosas lo mejor posible [Emma, octubre del 2021].

Entre los alumnos prevalece la sensación de escribir como un ejercicio obligatorio más que placentero o benéfico, acción que durante su permanencia en el programa de la MEB continuó sin la posibilidad de plataformas de apoyo y desarrollo educativo. La maestría como espacio de escritura se reduce en su mayoría a acontecimientos negativos: las experiencias personales traducidas a frustración, desánimo, desmotivación, complicación o eventos atados a las dificultades que su práctica conlleva.

Incluso, algunas personas promueven un sentido de desapego a la escritura, de invalidación de su trascendencia en la formación durante los estudios de posgrado. En este sentido, Rebeca señaló “el último año de la maestría me doy cuenta de que es importante, de que es un área de oportunidad que yo tenía ahí latente” (septiembre del 2021). Aunque los cuestionamientos ante estas situaciones son: ¿Qué pasó durante el trayecto formativo con los ejercicios de escritura disciplinar? ¿Los asesores abordaron ejercicios de escritura transversal como un acercamiento inicial antes de incorporar las formas elocuentes y sofisticadas de cada disciplina? ¿Cómo se tejó ese avance del documento recepcional sin tomar en cuenta la escritura como facultad y habilidad humana que es dable movilizar?

La posibilidad de escribir académicamente visualiza esta enorme oportunidad: escribir para pensar, pensar para saber, saber para ser (Cassany, 2005). Sin embargo, pareciese que formarse en la maestría trasgrede estas posibilidades. La escritura en la vida de los alumnos se distingue más como eventos repletos de dificultades y desavenencias, en lugar de una estrategia de auto-socioformación.

Con respecto a esta posibilidad, se recupera la idea de la escritura como aliciente, como motor que inyecta vida al espacio vital de toda persona: la posibilidad de ser. Una dimensión que permea el conjunto de situaciones que los seres experimentan.

Considero que la escritura juega un papel fundamental en la vida de cualquier persona, en especial de los docentes, ya que día a día estamos en contacto con ella y a través de ella nos comunicamos y desempeñamos nuestra labor [Juan, septiembre del 2021].

Aunque la interpretación de cada elemento resulte diferenciadora –por ejemplo, la asociación que dan algunos alumnos a la escritura con el empleo–, determinante resulta distinguir que, más allá del trabajo, la potestad de escribir pareciese alejada de la vida; como si, entonces, nuestro ser solo escribiese para ejercer una función limitada y en entornos profesionales o laborales. Esmeralda lo expone:

La escritura en mi vida creo que tiene una función bastante importante por mi trabajo. La escritura prevalece en mi trabajo como comunicación o, bueno, para establecer una comunicación con los docentes. Entonces esta escritura debe de ser muy asertiva y funcional [septiembre del 2021].

En ese mismo tenor, Rebeca recupera su experiencia a partir de las prácticas que como estudiante recibió durante la maestría. Lo indica: “después de haber tenido este primer acercamiento con la maestría creo que, eh, evolucioné, y fue gracias a que cada semana tenía tareas de análisis en las cuales tenía que plantear, bueno, pues mis ideas” (septiembre del 2021). La noción de la escritura desde la función epistémica: escribir para aprender más que para ser. Una función predominante que provoca la idea de que la escritura es positiva solo para ciertas prácticas, procesos y momentos de la vida académica y profesional.

El desapego que se tiene a la escritura es una evidencia real entre las personas que escriben una tesis de posgrado. Cuando se dialogó sobre las experiencias que se tienen en torno a esto, las emisiones comunicativas fueron bastantes escuetas y limitadas. Por ejemplo, Juan estableció que la agenda de escribir académicamente es reconocida por él hasta su participación en la UPN; determina: “yo creo que es donde se han fortalecido más esta habilidad y esta capacidad de expresar de manera eficiente a través de la textualización de una idea” (septiembre del 2021).

Esta opinión denota que antes de su participación en un posgrado su experiencia para escribir fue nula, lo que coloca en entredicho la formación asimilada durante el pregrado y enfatiza el síndrome del déficit

(Molina, 2020) que los formadores en los posgrados atenúan con sus procesos de enseñanza y las quejas que en los colegiados de profesores se escuchan o leen continuamente. Por tanto, se mantiene en las experiencias de los sujetos la idea de formarse en escritura académica en condiciones institucionales alejadas de plataformas de apoyo. Asimismo, ¿cómo generar experiencias que provoquen condiciones de respeto a los saberes en escritura académica de los estudiantes de posgrado?

Escribir académicamente es considerada una actividad paralela a construir el documento recepcional. La escritura académica de nueva cuenta como una actividad epistémica que faculta al sujeto a tejer ideas, a hilar e hilvanar lo que se desea comunicar. “La escritura es algo muy difícil porque podemos escribir para nosotros, pero que los demás nos entiendan sí es algo complicado” (Martha, septiembre del 2021). De eso se trata la escritura académica, de convencer a una audiencia sobre una proposición textual determinada. Reconocer que se escribe para otros es un enorme paso hacia la consolidación de prácticas de escritura con fines polivalentes y desde múltiples espacios de desarrollo y formación.

Emma insiste:

Aunque tengo poca experiencia en la redacción de textos académicos, eh... considero que la estancia en la licenciatura y en la maestría sí me ayudado en gran medida para... para poder desenvolverme en este ámbito, y considero que me ha ayudado enormemente en la función que desempeño [septiembre del 2021].

Formarse desde la escritura académica permite el despertar de para qué y cómo puede escribirse, aunque la desolación que genera saberse escritor provoca un entorno de desigualdad.

Finalmente, estos significados derivan de experiencias negativas porque colocan al centro la escritura académica como una oportunidad de aprendizaje cuando se elaboran textos de índole académica más que recuperar la experiencia de escritura para ser, conocer, pensar y pertenecer. Esta idea prevalece en los retos adquiridos para la escritura de la tesis.

LOS DESAFÍOS AL MOMENTO DE ESCRIBIR LA TESIS

La tesis continúa siendo el gran reto, el desafío a vencer en la construcción de un texto académico, la cereza del pastel que los estudiantes de posgrado perciben como un acontecimiento que muchas veces aterra, angustia y provoca neuralgias. Como un síntoma que engloba una tarea muy compleja, Juan lo externa con precisión:

Yo creo que uno de los desafíos más grandes al momento de la redacción de un producto como la tesis es, precisamente, encontrar las palabras y conceptos adecuados que den, mmm... pertinencia a la idea que se pretende expresar. Entender también que, para poder tener esa congruencia se requiere en primera instancia la lectura, entonces, pero el proceso de escritura como una dialéctica entre lo que leemos y lo que escribimos, es decir, que hay un estilo que se construye a raíz del proceso lector y que esto, obviamente, va ligado a cómo nos expresamos de forma escrita [Juan, septiembre del 2021].

Esta comprensión cabal que se percibe entre la relación existente entre el proceso de lectura y de escritura ofrece alternativas interesantes como punto de partida para auto-socioformarse en la escritura académica. Sin embargo, de persona a persona varía mucho esta condición, por ejemplo, para Rebeca parte como desafío tener claridad en sus intenciones de escritura; determina en sus opiniones que lo que provoca estas dificultades es tener precisión en la definición del objetivo. Lo enuncia así:

Aún no tengo clara la meta y, entre más teoría reviso, y más observo, más durante esta pandemia que me he dado la oportunidad de tener más... como más enfocado el proceso de lectoescritura en los alumnos, creo que me confundo más, pero en fin [Rebeca, septiembre del 2021].

Este pesimismo resulta preocupante; pareciese como si los profesores del alumnado de posgrado estuviésemos alejados de sus necesidades para mejorar la atención y limitar la expresión de este tipo de circunstancias.

Emma se une a esta misma oportunidad de formación.

La verdad sí he tenido muchos desafíos porque no soy muy clara al escribir. Yo escribo conforme van saliendo mis ideas, entonces casi nunca llevo una secuencia, nunca hilo las ideas. Sí se me ha hecho muy difícil y es un desafío enorme [Emma, septiembre del 2021].

La necesidad de gozar de claridad más la de organización determinan el rumbo que lleva la escritura.

Otro desafío conlleva la búsqueda informativa. Emma lo contempla:

...he buscado tantos temas, tantas cosas, tanta información que me he saturado de la misma y al momento de querer reducirla a una sola situación, la verdad que no he podido, o sea, no, no me queda tan clara todavía la problemática real a la que quiero llegar [Emma, septiembre del 2021].

El exceso de información conlleva a los estudiantes a querer consultar todo lo que cae en sus manos, como si tener más fuese la solución para argumentar mejor sus proposiciones textuales. Entonces, existe una realidad de orden digital que desnaturaliza las cosas del mundo informatizándolas, por ende, surge lo que Byung-Chul (2021) denomina “el surgimiento de infómanos”, esto es, personas que producen y consumen más información que cosas mediante la ansiedad con la que acumulan datos, aunque en realidad resulten innecesarios; más como un fetiche de posesión informativa que una oportunidad de comunicarse con prontitud e idoneidad para mejorar sus comunicaciones.

Existen otros desafíos que el alumnado comparte. Uno de trascendencia es el tiempo. El tiempo que se dedica a la escritura y las distintas fases para la textualización argumentada. Martha lo expone en el siguiente comentario:

El principal de ellos ha sido darme el tiempo. Al principio por cuestiones laborales; después se agregó la familia. Considero que me ha sido más difícil poder dedicarle tiempo a mi tesis después de haber egresado de la MEB, ya que sentí menos compromiso, no debe ser así, verdad, pero eso fue lo que me a mí me sucedió. Otro de mis desafíos es poder reconstruir, recontextualizar y terminar mi documento después de tanto tiempo; espero poderlo lograr [Martha, septiembre del 2021].

El tiempo como un aliado o enemigo importante al momento de escribir. El tiempo como constructo humano que normaliza la vida cotidiana de las personas, empero que establece ritmos, rutinas, patrones y formas de organizar las acciones esenciales. Tiempo que muchas veces lacera las oportunidades de disfrutar la escritura bajo la lógica de la transversalidad más que de lo disciplinar.

Otro elemento contextual desafiante es la pertenencia a un entorno académico. Esmeralda comenta que escribir académicamente desde un programa en posgrado resulta más sencillo porque estás en un ambiente alfabetizador continuo.

Inicié la escritura de la tesis cuando estábamos en la MEB, lo que hacía fácil su construcción; al estar dentro de un ambiente académico te hace sentir más compromiso y seguridad. Uno de los retos que más recuerdo es cómo hacer la relación de lo que se va descubriendo en diferentes referentes teóricos y hacer la relación con lo que se realiza ya, en el aula [Esmeralda, septiembre del 2021].

Idea relacionada con el tiempo y la calidad del entorno, también está la confianza en sí mismo... el factor socioemocional que el alumnado tiene que autoapropiarse para encontrar motivación intrínseca y culminar su ejercicio de escritura de la tesis contra viento y marea. Esmeralda evoca el mismo:

En la actualidad el reto que siento más ahora que tengo mucho tiempo para poder concluir mi tesis es la confianza en mí, por todas las exigencias que significa escribir un texto de este tipo. Al iniciar la escritura de mi tesis pocas veces planeé o bien hice un borrador. Al planear la escritura te da más claridad sobre la organización de la información, lo que necesitaba investigar, cómo iniciar y finalizar [septiembre del 2021].

Está perfectamente documentado que la fase de la planeación de la escritura es un reto continuo en los procesos de escritura académica. Aunado a la organización, la construcción de esquemas u organizadores gráficos de información, el desarrollo de bosquejos o borradores conlleva el empleo de habilidades sumamente relevantes para escribir. Juan lo asocia a la oportunidad de sistematizar la información, considera que

...muchas veces aparecen pensamientos que pueden ser muy bien incluidos en el documento, sin embargo, no hay una estructura, no hay una forma de vaciar estos pensamientos al momento de quererlos trasladar al documento, es decir, no hay un proceso sistemático sino que pareciera que todo surge en ratos, en momentos de inspiración [septiembre del 2021].

Promover entre el alumnado el hábito de planear resulta un desafío de formación. Sensibilizar sobre el tiempo invertido a esta fase de producción textual resulta determinante para el éxito del texto a producir. Asimismo, anticipar la audiencia, el propósito comunicativo y, sobre todo, reunir la información esencial para escribir, determinan, desde las experiencias de escritura, el éxito o fracaso para culminar la tesis.

Acerca de la polémica que rodea el acto de escribir la tesis, acerca de si ayuda o no seguir una tesis bajo un modelo canónico como el que determina la institución, en este caso la UPN, si favorece el proceso de construcción o lo dificulta, el alumnado considera que seguir un esquema configurado ex profeso para estructurar la tesis es de gran apoyo “porque los apartados que se mencionan son muy claros y lo veo como la principal organización del texto” (Emma, septiembre del 2021). Resulta importante porque permite la secuenciación de las ideas, lo que conlleva a que los productores de la tesis tengan mejor aceptación por sus lectores al estar acostumbrados –en el caso de los docentes de la maestría– a leer una fórmula de estructuración del trabajo de tesis (Rebeca, septiembre del 2021).

Un comentario muy interesante a favor del modelo canónico de escritura de la tesis es el vertido por Juan que señala que este facilita la congruencia epistemológica al momento de redactar.

Al momento de redactar las ideas, lograr seguir un modelo y una idea clave de la cual parte, que en mi caso sería la evaluación, eh, seguir este tipo de modelos da claridad a la idea que se pretende expresar. Entonces, creo yo que seguir un protocolo de... de tesis, es parte importante para el momento de la escritura [Juan, septiembre del 2021].

La idea de generar cohesión y concordancia en el texto es fundamental en el proceso de textualización, dado que son propiedades fun-

damentales de un texto argumentativo como resulta la tesis. Proponer una tesis exige la elaboración de congruencia en todo el documento.

En síntesis, los estudiantes de la MEB, profesores en servicio, requieren de un conocimiento importante para detectar qué parte de las ideas que se van generando a lo largo del día o en el transcurso de las semanas puedan ser incluidas en diferentes apartados. El mundo de la construcción de la tesis es un rompecabezas que requiere ser armado, dado que todas las piezas ahí están, ahí las encontramos, pero es necesario enmarcarlas dentro de un ensamble para lograr esa imagen que se pretende proyectar. Su experiencia-sentido muestra que escribir provoca deserción en el alumnado, al sentir que sus ideas están más determinadas por los profesores del programa que por el sentido exacto de sus pretensiones de desarrollo del trabajo de tesis. Esto es, los profesores conducen al alumnado hacia patrones que resultan cómodos de seguir para ellos mismos e incluso hacia ciertos temas de su experiencia, dejando a un lado la posibilidad de concretar apoyos sin obligar a los estudiantes a modificar su referencia sobre cómo determinar un constructo de intervención en contextos diversos como los que se experimentan en la práctica profesional.

CONSIDERACIONES FINALES

La elaboración de la tesis es un proceso personal, social y habilitante complejo que impacta en la eficiencia terminal de la Maestría en Educación Básica y en la profesionalización de profesores en servicio, dadas las disposiciones actuales para la promoción horizontal y vertical que determina el servicio profesional docente.

Las reflexiones emitidas en este texto conllevan el reconocimiento de los esfuerzos institucionales por facilitar la escritura académica, aunque las experiencias de los estudiantes de la MEB establecen pautas importantes de tratar con profundidad para propiciar un proceso formativo más empático, solvente, competente y situacional respecto de las necesidades de escritura transversal más que disciplinar requeridas por los profesores en servicio.

En lo referente a las condiciones institucionales, los cuerpos colegiados trabajan para diseñar y poner a prueba alternativas que faciliten la elaboración del documento recepcional, lo que resulta en acciones transformadoras que surgen del hacer cotidiano y colaborativo. Por su parte, los estudiantes viven estas condiciones como una vorágine de dificultades, oportunidades, retos y aprendizajes que son el acicate de los institucionales de educación superior (IES), y más de una IES como la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. En adelante, será necesario emprender acciones, adecuaciones y alternativas en congruencia con las necesidades sentidas por los estudiantes de posgrado, a fin de favorecer el proceso de elaboración de la tesis.

REFERENCIAS

- Byung-Chul, H. (2021). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir* (16a. ed.). Paidós Comunicación.
- Molina, V. (2020). Teleconferencia sobre los “Centros de escritura”. Jornadas Virtuales Centros y Programas de Escritura en la Universidad. <https://www.youtube.com/watch?v=AiQZuKcocFY>
- Moreno, M. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55130152>
- UPN (2020). *Actualización del programa de Maestría en Educación Básica*.
- UPN, Unidad 241 (s.f.). *Maestría en Educación Básica*. http://www.upnslp.edu.mx/?page_id=37