

La asesoría de tesis. Una experiencia en la formación inicial de profesores

Thesis advisory. An experience in initial teacher training

DOI: 10.46932/sfjdv4n2-022

Received in: April 04th, 2023

Accepted in: May 06th, 2023

Araceli Benítez Hernández

Doctor of Education

Institución: Escuela Nacional para Maestras de Jardín de Niños

Dirección: Calle Gustavo E. Campa, 94, Guadalupe Inn, Álvaro Obregón, 01020, Ciudad de México, CDMX, México

Correo electrónico: araceli.benitez@aecm.gob.mx

RESUMEN

El presente documento tiene como propósito presentar la experiencia tenida en la asesoría de tesis de dos alumnas en una Escuela Normal de la Ciudad de México. Se narra el trabajo realizado durante dos años y que culminó con la presentación del examen de titulación de las estudiantes. La metodología utilizada fue de corte cualitativo. técnicas de recopilación de datos fueron la entrevista a profundidad, la entrevista conversacional, los grupos de discusión y la observación directa. Los resultados se presentan de dos maneras: Primero se exponen algunos hallazgos tenidos a lo largo de la interacción entre la asesora y las alumnas y, en un segundo momento, se abordan los retos y obstáculos que enfrentan los equipos de trabajo a lo largo del tiempo de asesoría.

Palabras clave: asesor, asesoradas, tesis, formación inicial.

ABSTRACT

The purpose of this document is to present the experience gained in advising the thesis of two students in a Normal School in Mexico City. The work carried out during two years is narrated and that culminated with the presentation of the graduation exam of the students. The methodology used was qualitative. Data collection techniques were in-depth interviews, conversational interviews, focus groups, and direct observation. The results are presented in two ways: First, some findings obtained throughout the interaction between the advisor and the students are presented and, secondly, the challenges and obstacles faced by the work teams over time are addressed. advisory.

Keywords: adviser, advised, thesis, initial training.

1 LA ASESORÍA DE TESIS. UNA EXPERIENCIA EN LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORES

El presente informe tiene su origen en el interés de documentar el proceso de asesoría de tesis para obtener el título de Licenciada en Educación Preescolar (LEP) en la Escuela Nacional par Maestras de Jardines de Niños (ENMJN) de la Ciudad de México. Se trata de un trabajo que tuvo como propósito estudiar, durante dos años, desde un enfoque cualitativo, la experiencia del asesoramiento de tesis. El objetivo es dar cuenta del día a día del acompañamiento a Fabiola y Daniela, alumnas de octavo semestre

que aportaron información valiosa sobre el tejido fino que implica la relación asesora-alumna alrededor del proceso de la elaboración de una tesis.

El trabajo inició en el año 2020 cuando ambas alumnas cursaban el 5º semestre de la LEP en la ENMJN y compartíamos la asignatura de Herramientas Básicas para la Investigación Educativa. El trabajo terminó en el mes de julio del 2022.

La Asesoría de Tesis. Una Experiencia en la Formación Inicial de Profesores, informa de una experiencia con y desde los sujetos que participamos en ella¹: Fabiola, Daniela y yo. Ellas hermanas gemelas que, durante dos años, invirtieron su esfuerzo, dedicación y compromiso en el tránsito epistemológico que significa ir de “una buena idea” a un “problema de investigación”. Yo, docente de la ENMJN que trabajo en perfilar una innovación metodológica en la investigación cualitativa cuyos principios orientadores son la “democracia cognitiva” y el “conocimiento pertinente” componentes del paradigma del Pensamiento Complejo propuesto por Edgar Morín.

Al ser una investigación cualitativa, las técnicas de recopilación de datos que se privilegiaron fueron: el diálogo y la entrevista conversacional constante con Fabiola y Daniela, la observación de sus actividades en los jardines de práctica y la reflexión conjunta sobre su desempeño.

A la par, organizamos grupos de discusión para revisar las tesis hasta su culminación. Escribir, revisar, borrar, rehacer, reconstruir los documentos, fue otra fuente de información inestimable. El diario de campo fue acompañante permanente en esa experiencia. La estrategia de acompañamiento incluyó la Tutoría Académica en Campo (TAC) (Benítez, 2018, p. 6) que requirió mi presencia en los Jardines de Práctica y en los diferentes espacios de intervención de las alumnas.

El diálogo constante, la reflexión conjunta, la tutoría en diferentes modalidades, entre otras, fueron actividades de acompañamiento que humanizaron un proceso que, con mayor frecuencia de la esperada, se ha constituido en un espacio donde se ejerce el poder y la imposición del pensamiento. Por ello, a lo largo del documento nombraré a cada participante por su nombre: Fabiola y Daniela.

La Asesoría de Tesis. Una Experiencia en la Formación Inicial de Profesores, narra una experiencia de colaboración en un ambiente democrático y participativo. Con frecuencia, el lector notará que se incluyen frases dichas, ideas plasmadas, emociones vividas, por lo que debe abandonarse la expectativa de encontrar en este documento “recetas” o “procesos establecidos”.

2 JUSTIFICACIÓN

En el Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Preescolar (LEP) 2012, se establecen tres formas de titulación: la Tesis, el Portafolio de Evidencias y el Reporte de Prácticas Profesionales.

¹ Por fines expositivos, no se incluyen otros sujetos importantes como son los niños y las niñas, los docentes y padres de familia del jardín de prácticas, por mencionar sólo algunos.

La formación de las futuras docentes de preescolar, según los Planes de Estudio de la LEP 2012, se fundamenta en cinco dimensiones: social, filosófica, epistemológica, psicopedagógica y profesional. Con base en ello, resulta pertinente y oportuno diseñar estrategias de asesoría que lleven las futuras profesoras de preescolar, a lo largo del proceso de construcción de su tesis a “...recuperar la función social de la educación...” y “...dimensionar el papel de la escuela y del docente...”. (SEP, 2012) A la par se espera que interioricen principios éticos que le permitan actuar de forma correcta frente a los permanentes dilemas que se presentan en la escuela. En esta lógica, toma interés que, al momento de investigar su práctica para alimentar su tesis, las estudiantes se hagan de herramientas para implementar los Planes y Programas de Estudio del nivel Preescolar. (SEP, 2012)

Con la asesoría a lo largo del proceso de investigación y elaboración de la tesis, se atiende a la exigencia de formar profesoras de educación preescolar que laboren en contextos sociales complejos. Por esta razón, es necesario establecer espacios de trabajo colaborativo entre las alumnas y el asesor que justifica la implementación de procesos que mejoran el acompañamiento a las estudiantes a lo largo de los últimos semestres que permanecen en la escuela normal.

3 EL MÉTODO DE TRABAJO

Las técnicas para acceder a la información emanada de esta experiencia fueron cualitativas debido a que éramos participantes activas del proceso. El interés siempre fue describir y comprender lo que vivíamos y cómo lo vivíamos. Yo sabía que debía incorporar a la construcción de la tesis, los contextos escolares donde la vida de las alumnas se manifestaba e influía en sus observaciones y percepciones. Al principio, todo era una “idea general”. Poco a poco iría descubriendo el problema o los problemas dignos de interés investigativo abordándolos en su momento. No había prescripciones. El reconocimiento de Fabiola y Daniela como actores activos del proceso fue el punto de partida. Personalmente, tengo varios años de experiencia en la asesoría de tesis de licenciatura, y he notado que los lazos de confianza con las alumnas, es un elemento beneficioso para alcanzar los objetivos.

El trabajo de campo en los jardines de práctica, me permitió observar directamente las realidades escolares e identificar a los agentes educativos en el lugar y tiempo en que actuaban. A resultas de ello, la observación directa se convirtió en una de las estrategias más usadas.

Pronto aprendí que observar “en vivo” requería más que solo mirar. Con el tiempo, se desarrollan ciertas habilidades para esperar y ver lo inesperado y lo fugaz. Fue así que el diario de campo se volvió en un gran acompañante. Comprendí que escribir y describir no es lo mismo, como tampoco lo es reflexionar y opinar. El trabajo en el sitio se complementó con conversaciones permanentes.

Dada la exigencia de formar profesionales en educación preescolar con sensibilidad y una alta responsabilidad social, hacer asesoría en los jardines de práctica, dio sentido de utilidad a la investigación.

Estas actividades se complementaron con las asesorías en el “gabinete”. Las dudas y los descubrimientos que tenían las alumnas se atendían en el momento, frente a la realidad concreta.

Daniela, en entrevista conversacional, opinó al respecto: “... cuando usted observaba mi intervención con los niños, me sentía bien porque así ya no tenía que platicarle todo.... Capaz que algo se me olvidaba...” Fabiola dijo “... cuando usted está aquí [en el jardín] y tengo dudas, lo que usted me dice me ayuda para aclarar lo que tengo que hacer y ya me siento más segura... me da confianza...”

La entrevista a profundidad fue la primera opción para explorar las ideas y precepciones de Daniela y Fabiola. Con el tiempo, acogí con mayor entusiasmo a la que he nombrado “entrevista conversacional”. He encontrado, que las personas hablamos con mayor confianza y espontaneidad cuando nos encontramos relajadas, cuando “solo estamos conversando”, charlando en confianza se obtiene información más allá de la que “se busca”. Las estudiantes también se sentían cómodas pues “... parecía que estábamos platicando y no me estresaba tanto...” comentó Fabiola. “...no me sentía presionada por tener respuestas a preguntas concretas, solo platicábamos...”

Esta entrevista se caracteriza por ser un diálogo informal que aborda el tema o los temas que son de interés en el momento. No atiende a una agenda ni a preguntas preestablecidas. Tampoco tiene un guion, pero sí tiene una intensión y una dirección. Conversar con ellas dio espacio para el dialogo pues, la charla, aparentemente, carece de interés y mezcla asuntos de la vida cotidiana. No obstante, al observar con mayor detenimiento, ese “cotilleo” contiene información sustantiva para entender lo que la estudiante vivió en algún momento de su práctica.

Nos reuníamos con frecuencia para hablar de los avances de la tesis. Estos grupos de trabajo tenían como propósito principal dialogar con Daniela y Fabiola respecto a su intervención en los grupos de preescolar.

Decidí avanzar en esa dirección, al principio de manera espontánea y asistemática. Poco a poco el diálogo y acompañamiento a Daniela y Fabiola, fueron perfilando siete ejes temáticos: 1) la metodología que les propuse para la investigación 2) La organización del tiempo de asesoría 3) la “asesoría académica en campo” 4) el respeto a los procesos individuales y la generación del propio conocimiento, 5) la calidad y pertinencia de las observaciones, sugerencias y correcciones hechas a la investigación y a la redacción del documento 6) el apoyo recibido en el proceso de titulación y 7) la preparación y acompañamiento rumbo al examen profesional. De estos temas, hablaré posteriormente.

La entrevista conversacional tuvo como objetivo dejar emerger su pensamiento de manera no dirigida. La idea siempre fue que las alumnas “...se apropiaran de sus propios procesos, generaran su propia información y, con ello, se empoderaran como actoras de su investigación...” (Benítez. Comunicación personal con Fabiola y Daniela el 16 de octubre 2020). La idea era realizar una asesoría que nos permitiera, en palabras de Freire (1967), observar al mundo y estar en él.

Como herramienta de investigación, la observación fue una técnica cuyo uso se volvió indispensable. Observar fue, parafraseando a Bericat (1988), el punto de partida con la esperanza de, en algún momento, llegar a inferir ideas que permitieran construir las categorías necesarias para la interpretación de lo visto. Fue, en palabras de Freire (1967) mirar al mundo y, después, escribir sobre él.

A lo largo de mis años de experiencia en la asesoría de tesis, he percibido que, con mucha frecuencia, las relaciones entre asesorado y asesor se convierten en proceso unidireccionales donde predomina la idea del docente y queda subsumida la mirada del estudiante. Teniendo como referencia la necesidad de conformar espacios de acompañamiento y colaboración, en este camino, procuré mantener un papel de mediador, permitir que surgieran ideas, percepciones e interpretaciones por parte de las alumnas.

Con ésto en mente, las técnicas e instrumentos mencionados no fueron aplicados con el rigor metodológico propuesto desde la literatura. Apoyarme en la investigación-acción me permitió fundamentar su uso en las necesidades que emergían a lo largo del proceso. Supe entonces lo importante que es “dejar que la investigación fluya” “permitir que tome su propio ritmo” y hacer uso de las herramientas de investigación según lo demandara el momento. En palabras de Raúl Rojas Soriano, (2015, p 17) fui “...planeando y realizando la investigación atendiendo a las circunstancias y exigencias que me imponía la realidad concreta...”

4 LOS HALLAZGOS

En primer lugar, se presenta la información proporcionada por las alumnas entorno a los siete ejes temáticos señalados con anterioridad. Después, se exponen los hallazgos más significativos respecto a la relación que se establece entre el asesor y las estudiantes.

1) La metodología propuesta para la investigación

En mi experiencia he aprendido que tener como referente la propia práctica frente al grupo clase, hace que la investigación tenga sentido para la estudiante. Hablar sobre ellos mismos, su intervención en el jardín de prácticas, sus relaciones con los docentes y los padres de familia, las dificultades que enfrenta en la planeación didáctica, se convierte en un espacio de fructífera reflexión. Ésto permite que las tesis encuentren referentes reales y significativos sobre los cuales hacer preguntas, proponer respuestas, sugerir procesos, evaluar resultados, etc.

En esta lógica, la metodología que propuse a Daniela y Fabiola, fue tener como objeto de estudio su propia práctica en el jardín de niños de práctica. A la par, fue interesante incorporar como un elemento de la delimitación del tema de investigación alguno de los temas transversales en la educación en general y en el preescolar en particular. Los temas de investigación delimitados metodológica, temática y geográficamente por las asesoradas fueron:

El de Daniela: “Intervención socioeducativa para promover el cuidado de la salud en el Jardín de Niños Rosa Agazzi”

El de Fabiola: “Intervención socioeducativa para promover la inclusión en el Jardín de Niños Cuicacalli”

Parte importante de esta metodología fue el evitar métodos investigativos y calendarios decididos con anticipación. Fuimos avanzando y realizando la investigación atendiendo a lo que surgía durante la estancia de las alumnas en el jardín de prácticas. Caminamos desde el no-método (Morín, 1999). Nos sorprendíamos con acontecimientos cotidianos y nos reuníamos para revisarlos, hacernos preguntas, formulábamos inferencias, buscábamos información y proponíamos explicaciones. El método de investigación documental, fue el único método constante a lo largo de la investigación.

Con frecuencia, mi actividad se redujo a señalar puntos de reflexión y Daniela y Fabiola, organizaban su tiempo para indagar en esos puntos gestionando sus propios aprendizajes. “...aprendí a buscar información por mi cuenta...” dijo Fabiola en algún momento. Al respecto Daniela comentó: “...siento que sí sé sobre mi tema y sobre mi tesis...”

En una entrevista conversacional a través de la plataforma Meet con Daniela y Fabiola el día jueves 18 de agosto del 2022, al respecto comentaron.

Fabiola “... me fue más fácil trabajar con lo que yo estaba haciendo en el jardín y después buscar la información teórica...” “...así sentía que no tenía que estar haciendo dos trabajos a la vez...” “...aprovechaba lo que hacía con los niños para hacer la tesis...” Por su parte Daniela dijo: “...es más fácil hablar de lo que haces, porque si no, hablas de pura teoría y uno se pierde...” “...lo que me costó trabajo fue tener evidencias de todo lo que hacía en clase... a veces se me olvidaba y luego no tenía cómo poner esa actividad en la tesis...”

2) La organización del tiempo de asesoría

Una característica de las escuelas normales es la organización de calendarios y horarios generalizados para la realización de las actividades cotidianas. La ENMJN o es la excepción. Sin embargo, en la cotidianidad, los horarios son un referente y son atendidos con la flexibilidad que requiera cada actividad, cada equipo de asesor y asesoradas, tiene la libertad de organizar las asesorías atendiendo a las necesidades específicas.

En el trabajo realizado con Fabiola y Daniela, los tiempos de asesoría no estaban registrados en un calendario en particular. Sabíamos que nos reuniríamos de diversas maneras atendiendo a la lógica del trabajo. En este sentido, en entrevista realizada con las alumnas, Daniela reflexionó “...no me preocupaba mucho por cuándo nos íbamos a ver porque, si hacía falta, podíamos hablar por teléfono...” “...si hubiera tenido que estar conectada un día y una hora específica, me hubiera sentido presionada...” Fabiola, en este mismo sentido comentó “...había meses como mayo y diciembre que no podía hacer mucha

intervención con el grupo y no tenía nada que reportar... si nos hubiéramos tenido que ver un mismo día y hora siempre, no sé qué le hubiera dicho...” “...estuvo bien así, porque me podía dedicar a escribir...”

3) La asesoría académica en campo

Como ya mencioné, una de las actividades realizadas en la asesoría de tesis fue visitar a las alumnas en el jardín de prácticas. En mi experiencia, he notado que estos encuentros en “el lugar mismo donde las cosas pasan” y teniendo como referencia realizar una investigación de “la propia práctica”, tiene resultados muy provechosos.

En primer lugar, se construye un proceso de dialogo con la estudiante alrededor de su trabajo con el grupo de niños. En segundo lugar, la asistencia al jardín de prácticas, permite al asesor tener elementos de dialogo con la estudiante le da significado a sus orientaciones y sugerencias. En tercer lugar, la estudiante se siente acompañada.

“...me sentía bien porque así usted no se tenía que imaginar lo que yo le decía, lo había visto...” Dijo Daniela “...es muy cansado tener que estar explicando cosas que luego no sé cómo decir para que me entiendan... así que si usted iba ya no tenía que decirle nada...” Al respecto Fabila dio su opinión “...a veces me sentía nerviosa porque también me visitaba la maestra de prácticas, ...sentía que era mucha gente...pero luego ya me acostumbré y no tuve problema...” “...me ahorra tiempo luego cuando tenía que escribir en el diario de campo o en la tesis...”

4) El respeto a los procesos individuales y la generación del propio conocimiento

Uno de los retos que se enfrentan en la asesoría de tesis, es que, con frecuencia, el discurso del profesor, paulatinamente, se apropia de la palestra y el estudiante replica de forma acrítica lo que el asesor le dice. Poco a poco, la tesis, se parece más al asesor que al alumno. Este hecho ocurre por el simple hecho de que el joven carece de la experiencia, los conocimientos y la capacidad argumentativa de su mentor.

En este sentido, al trabajar con Daniela y Fabiola, seguí la palabra de Morín (2008) de dejar que el pensamiento de quienes conocen el tema surgiera. Con frecuencia, mi participación se reducía a proponer temas de diálogo y reflexión de cosas que, en estricto sentido, yo desconocía porque acontecían en el jardín de niños. Yo, dejaba salir mi curiosidad y les presentaba mis dudas genuinas. Pronto ellas se supieron poseedoras de información que las llevaba a construir conocimientos inéditos.

“...de pronto no sabía que contestar porque no me esperaba esas preguntas...” “...tuve que poner más atención a lo que pasaba en el jardín para saber qué contestar...” Dijo Fabiola en entrevista conversacional del día 18 de agosto vía Meet. “...al principio me sentía muy perdida, pensaba que usted sabía la respuesta y quería que yo se la dijera...” “...luego ya me sentí más segura de decir lo que sabía porque yo sí lo sabía...” Comentó Daniela.

5) *La calidad y pertinencia de las observaciones, sugerencias y correcciones hechas a la investigación y a la redacción del documento.*

Pienso que una de las preocupaciones de los asesores frente al proceso de asesoramiento es si las aportaciones al trabajo de los alumnos son útiles. No sabemos si lo que hemos dicho tuvo significado para el atento oyente. Creemos que lo hacemos bien, que hemos abarcado los temas necesarios. Pero algo pasa que nos deja con la impresión de que no hemos sido lo suficientemente claros.

En mi experiencia, lo mejor es preguntar. Simple y llanamente, preguntar.

En este sentido, Daniela comentó "... a veces me sentía confundida pero como luego me lo decía de otra forma, ya me quedaba más claro..." "... el tener los materiales de lectura en el Classroom y las videollamadas fueron útiles, además que no las hacíamos en horario de clases..." En el mismo rubro Fabiola dijo "... en ocasiones sí me entraba confusión, pero como me ponía ejemplos del grupo donde yo practicaba, ya le entendía mejor..." "...era bueno saber que podía hablarle por teléfono o mandarle mensaje para que me explicara cualquier duda..." "...Me parece increíble estar terminando mi tesis tan rápido. Hace unos meses me parecía imposible..." Comentó Fabiola cuando tuvo por primera vez su tesis completa.

6) *la preparación y acompañamiento rumbo al examen profesional*

Haber concluido la tesis no es suficiente. El proceso de acompañamiento no termina hasta que el estudiante hace la defensa del trabajo en el examen profesional. Es un momento donde el estrés se origina ante la idea de presentar el trabajo ante un grupo de profesores que va a evaluar la exposición de la tesis.

En ese camino, el trabajo del asesor es acompañar al alumno en la elaboración de la presentación, el uso del tiempo, la selección y organización de la información relevante, etc. Para alistar a Daniela y Fabiola para su examen profesional nos reunimos en diferentes momentos: el primero para orientarlas sobre la realización de la presentación, la formalidad de las diapositivas, el contenido, etc. Un segundo momento fue para revisar la presentación y hacer observaciones y sugerir correcciones. Por último, la reunión para ensayar la presentación. Los nervios, las dudas, los equívocos previos al examen.

En este rubro, en entrevista conversacional las asesoradas comentaron: Fabiola: "...cuando estaba en el examen, ya sabía lo que iba a pasar, así que no me agarró de sorpresa..." "...ensayar antes me sirvió para no pasarme del tiempo, antes me daba nervios que me quitaran la palabra antes de terminar de exponer...". Al respecto Daniela afirmó: "...sí me sentí más segura después del ensayo..., ya tenía ajustado el tiempo y lo que iba a presentar así que no tuve problema..."

5 RETOS Y OBSTÁCULOS EN LA ASESORÍA DE TESIS

5.1 PRIMER RETO: LA PARCELACIÓN DE LOS CONOCIMIENTOS PREVIOS

Uno de los principales desafíos en el asesoramiento de las tesis de Daniela y Fabiola fue que advertimos que los conocimientos que habían adquirido a lo largo de su estancia en la escuela normal, aun cuando valiosos, estaban desarticulados. No aludo sólo a su producción escrita, me refiero a que expresaban, ya fuera de manera verbal o escrita, ideas carentes de ejes articuladores y distantes de la realidad educativa. Esa condición parcelada, constituyó una limitante para la comprensión de las realidades escolares, sólidamente entretejidas.

Con frecuencia, Daniela y Fabiola expresaban: "...sí lo vimos, pero no me acuerdo..." "creo que sí lo vimos, pero no de esa manera..." "...lo sé pero no sé cómo decirlo..." Su vocabulario, integraba palabras propias del campo educativo, sin embargo, no habían trascendido hacia la conceptualización. Sus conocimientos referían a una experiencia académica, pero seguían siendo, parafraseando a Delval (2006) un conjunto de etiquetas aplicadas a objetos, situaciones y acontecimientos que no eran recuperadas en la aproximación sistemática a la realidad escolar.

El estado fraccionado de los conocimientos de las tesisistas puede explicarse desde los procesos formativos a los que concurren en la escuela normal. En este sentido, la implementación del Plan de Estudios es producto de la interpretación de los colectivos docentes o los profesores en lo individual, por lo que, los contenidos de los cursos se abordan dentro de sus límites curriculares. Las asignaturas y cursos son vistos como unidades aisladas donde, con frecuencia, predomina un autor o una disciplina elegida con base en la adscripción teórica de los profesores. Este hecho da origen a una construcción limitada de conocimiento que omite la complejidad de la realidad escolar. En consecuencia, los saberes del futuro docente, se construyen como islas distantes unas de otras y se malogra el desarrollo de lo que Morín (1999) llama "mentes comprensivas e intelectualmente solidarias".

5.2 SEGUNDO RETO: LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Otro desafío que enfrentó la asesoría de tesis fue la construcción por parte de Daniela y Fabiola, de la realidad escolar y su práctica docente como objetos de estudio. Para construir el objeto de estudio, es menester abstraer la circunstancia concreta mediante el uso de categorías teóricas. Un error frecuente en este proceso es que, los investigadores novatos, confunden la realidad con el problema de investigación. Creen que el problema "brota" de la realidad. En ese sentido, fue necesario abordar con las asesoradas que construir un objeto de estudio inicia con el reconocimiento de "algo". Se empieza, en palabras de Ricoeur (2006) cuando somos capaces de dar a conocer a los demás, dentro de una gama de cosas particulares del mismo tipo, aquella de la que tenemos intención de hablar.

Un ejercicio frecuente en la construcción del objeto de estudio es confrontar lo que la realidad ofrece con los constructos teóricos. Sin embargo, uno de los hallazgos en esta experiencia, fue que no basta con confrontar la teoría con la realidad escolar. Es necesario hacer “hilvanes cognitivos finos” que permitan el entretejido funcional de la realidad con la teoría, al mismo tiempo que se mantienen las fronteras entre ambas. Es un ejercicio permanente de unir-separar, de igualar-distinguir.

En la construcción de las realidades escolares como objeto de estudio, se enfrentan dificultades para reconocer, en palabras de Vázquez Ferreira (2014), la anexactitud, la informidad, la materia sin forma, singular y cambiante de la realidad que conlleva, necesariamente, incertidumbre. Frecuentemente, nos encontramos en aprietos para mostrar que la teoría tiene un alto grado de exactitud y estabilidad de las cuales, la realidad escolar y la práctica del profesor, carecen.

En el proceso de asesoría, resulta difícil que las estudiantes reconozcan esta diferencia. En nuestro caso, la ausencia de habilidades para distinguir entre la teoría y la realidad concreta llevaba a que Daniela y Fabiola creyeran (y afirmaran) que, lo que se lee en la literatura, debe “aparecer” en la realidad. Los comentarios de Fabiola y Daniela lo demostraban: “...en mi jardín no ocurre eso...” “...un problema es que los niños no siguen instrucciones...” “...el problema que identifiqué es que los niños no tienen límites...”

5.3 TERCER RETO: LA TEORÍA COMO OBSTÁCULO EN LA CONSTRUCCIÓN DEL OBJETO DE ESTUDIO

Durante el tiempo que duró la asesoría, pude comprobar que, en palabras de Juan Delval (2006), a través de las experiencias vividas, las personas elaboran complicadas y complejas representaciones del mundo social y físico. Estas representaciones, siguiendo al autor, dan explicación y respuesta a todo lo que les rodea. Mediante estos constructos experienciales, los individuos dan sentido y significado a las cosas y actúan en el mundo.

En esta lógica, resulta usual que, a lo largo del proceso de asesoría, se experimente lo que Edgar Morín (1999) llama errores intelectuales. Los sistemas de conocimientos, saberes y creencias con los que cuenta el sujeto, con los que explica el mundo, se resisten a migrar hacia nuevas formas de aproximación y comprensión de lo observado en los contextos escolares. La mente tiene esquemas y estructuras fuertemente arraigados, adicionalmente, la realidad, parafraseando a Delval (2006) se resiste, “no se acomoda” a las intelectualizaciones hechas y, con frecuencia, el investigador, tiende a “recomponer la realidad” para que “quepa” en la idea preconcebida.

En nuestro caso, tuve que renunciar a la idea de que es posible acercarse a la cotidianidad con “ojos limpios” o “como si fuera la primera vez”. Nuestras mentes, como en el mundo asociacionista de Herbart, se convertían en campos de batalla entre las nociones preconcebidas y la nueva información.

Finalmente, me conformé con reconocer esta condición. Lo enriquecedor fue descubrir que había cierto grado de conciencia sobre ello.

5.4 CUARTO RETO: DIFERENCIAR ENTRE LA TEORÍA Y LA REALIDAD MISMA.

Al reconocer que nuestra mente es, en palabras de Herbart, un almacén de información, hube de aceptar también que, a resultas de ello, las representaciones del mundo son particulares y personales. Pude comprobar que esas representaciones son construcciones profundas e históricas que muestran una imagen de la realidad y que muestra más sobre nosotros que sobre la realidad misma. Al mismo tiempo, quedó a la vista que somos capaces de aprender la realidad, pero que, debemos admitir, *no es* la realidad. Daniela en una de nuestras reuniones de seguimiento comentó "...cuando empezamos a escribir la tesis, todo se me confundía. Hasta me dolía la cabeza. No me quedaba claro qué era lo que teníamos que hacer..."

Con ésto en mente, acepté que, en el camino de elaboración de su tesis, Daniela Fabiola y yo, corríamos el riesgo de caer en lo que Edgar Morín (1999) denomina errores intelectuales y la *Self deception*. Esto ocurre cuando hemos construido un cuerpo de información donde se entremezclan creencias, imaginarios y nociones y conceptos teóricos. Así fue. Nuestras representaciones e ideas previas de la realidad, hicieron que tuviéramos expectativas que no se alcanzaron. En los espacios de diálogo que teníamos fuimos aceptando esta posibilidad.

Poco a poco, a veces de forma muy lenta, se fueron reconstruyendo los puentes cognitivos Vygotskianos entre las preconcepciones (lo que sabíamos), la nueva información que obteníamos de la realidad (lo que no sabíamos) y la realidad que se nos ofrecía. Fabiola comentó: "Empecé a relajarme cuando entendí que lo que yo buscaba y lo que yo escribía no tenía por qué ser considerado verdad.... Entendí que cuando investigamos no buscamos verdades... buscamos hechos, datos y describimos. Eso me tranquilizó..."

5.5 QUINTO RETO: LA DEMOCRATIZACIÓN DE LA ASESORÍA

La democratización del proceso de asesoría también fue un reto en esta experiencia. En la relación que se establece entorno a la investigación y la construcción de una tesis, de manera sutil, casi imperceptible, con frecuencia, el pensamiento del alumno se va subordinando al pensamiento del asesor. Esto lleva a que la asesoría se convierta en un espacio donde se ejerce el poder. Este hecho se observa al leer los documentos de los alumnos y se identifican las ideas y puntos de vista del asesor que subsumen los comentarios y posiciones de los alumnos.

Este fenómeno puede ser explicado debido a dos condiciones en particular: la figura de autoridad del asesor y la idea generalizada y aceptada de que quien asesora sabe más que el tesista. La relación jerárquica entre los dos actores de la asesoría de tesis, *per se*, influye en la forma en la que se desarrolla

el proceso. De manera “casi natural” el asesor se asume como el “guía” y “director” del proceso y el tesista, a su vez, se asume como “el que es guiado” y “el que es dirigido”. Esta percepción lleva a asumir posturas y actitudes ante el trabajo que se realiza. Ante la identificada falta de claridad por parte del estudiante de la construcción de procesos investigativos y de un documento llamado “tesis”, paulatinamente, el pensamiento del docente, su interpretación de la realidad, su filiación teórico-metodológica, instalan su hegemonía.

El caso que aquí se aborda, no fue la excepción, con más frecuencia de la que yo hubiera querido, las tesistas tácitamente insistían en que se les proporcionaran las respuestas a dudas planteadas. Resultó un reto importante llevarlas a la comprensión del problema planteado y la necesidad de la búsqueda independiente de la información necesaria que les permitiera construir su propia solución o respuesta al problema. “... cuando preguntaba y me sugería un libro para leer o me daba una lectura, me sentía frustrada porque yo quería avanzar más rápido en la redacción de la tesis... tenía que leer y se iba el tiempo...” Dijo Fabiola. “... yo no sabía para qué me daba una lectura si mi duda era muy pequeña...” “...todavía pienso que pude haber ahorrado tiempo si me hubiera dado la respuesta...” reflexionó Daniela.

6 CONCLUSIONES

En palabras de Berger y Luckman (2003) la realidad se construye mediante la identificación de los procesos dialécticos entre las relaciones contextualizadas de los sujetos, las prácticas culturales habituales y la organización social. Teniendo esto como punto de partida, los hallazgos aquí presentados nos permiten suponer que el proceso de asesoría tiene como objetivo promover entre las tesistas formas sistematizadas de aproximarse y comprender la realidad escolar. Es un proceso delicado y sensible donde la carga emocional está presente por lo que construir lazos de confianza mutua resulta indispensable. Dirigir una tesis, implica también reconocer la complejidad de los procesos investigativos y el papel que el tesista, investigador novel, juega en un contexto caracterizado por las exigencias de la formación, el trabajo en la escuela de práctica, la realización de la investigación y la redacción de la tesis. Las percepciones de los asesorados resultan importantes pues permiten que el asesor reflexione sobre su propio rol en el proceso realización de la investigación y la construcción del documento final. En la formación inicial de profesores, la asesoría de una investigación y la posterior redacción de una tesis, enfrenta retos que merecen ser explorados. Los conocimientos previos de las alumnas, la construcción del objeto de estudio, el ejercicio del poder, son temas que toman relevancia en la elaboración de la investigación. La experiencia del asesor, es una herramienta indispensable para instalar procesos de asesoría exitosos. A la par, reflexionar sobre cómo asesorar una tesis, permite hacer una evaluación de lo hecho por el asesor, lo que abre un espacio para la mejora.

REFERENCIAS

- Bericat, E. (1988) La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social Significado y medida. Ariel. España. <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2019/07/Bericat-La-Integracion-de-Los-Metodos-Cuanti-y-Cuali.pdf>
- Berger, P. & Luckmann, T. (2003) La construcción social de la realidad. Amorrortu editores. <https://redmovimientos.mx/wp-content/uploads/2020/07/La-Construcci%C3%B3n-Social-de-la-Realidad-Berger-y-Luckmann.pdf>
- Izcarra, S.P. (2014) Manual de Investigación Cualitativa. Fontamara. México. [https://www.grupocieg.org/archivos/Izcara%20\(2014\)%20Manual%20de%20Investigaci%C3%B3n%20Cualitativa.pdf](https://www.grupocieg.org/archivos/Izcara%20(2014)%20Manual%20de%20Investigaci%C3%B3n%20Cualitativa.pdf)
- Rojas, R. (2015) Investigación-acción en el deporte, nutrición y salud. Un experimento con dieta vegetariana (vegana) 2008-2014. Kanankil Editorial. <https://raulrojassoriano.com/cuallitlanezi/wp-content/themes/raulrojassoriano/assets/libros/investigacion-accion-deporte-rojas-soriano.pdf>
- Freire, P. (1967) La educación como practica de la libertad. Traducción de Lilian Ronzoni. https://asslliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf-1.pdf
- Vázquez, M. A. (2014) Anexactitud: reflexiones epistemológicas en torno a un paradigma caduco (y opresivo). Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico. Vol. 8 (2) 59-76. <https://intersticios.es/article/view/13759/9053>
- Morín, E. (1999) Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO. Disponible en https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117740_spa
- Morín, E. (2008) La mente bien ordenada. Edición especial. Siglo XXI. México.
- Ricoeur, P. (2006) Sí mismo como otro. 3ª edición en español. Siglo XXI. Disponible en <https://construcciondeidentidades.files.wordpress.com/2014/08/ricoeur-paul-si-mismo-como-otro.pdf>