



EDUCACIÓN
SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

LA TRAVESÍA DE UN TESISISTA: FACTORES QUE POTENCIAN U
OBSTACULIZAN EL DESARROLLO DE UN TRABAJO DE TITULACIÓN
EN LOS ESTUDIANTES DEL 8 SEMESTRE DE LA UPN

TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA
IRIS MIRIAM DE LA CRUZ DE LA CRUZ

ASESOR
MTRO. GASPAR EDGARDO OIKIÓN SOLANO

CIUDAD DE MÉXICO, JUNIO 2025



Secretaría Académica
Área Académica 5
Teoría Pedagógica y
Formación Docente
Programa Educativo:
Licenciatura en Pedagogía

Ciudad de México, abril 30 de 2025
TURNO MATUTINO
F(04) S(12)

DESIGNACIÓN DE JURADO DE EXAMEN PROFESIONAL

La Coordinación del Área Académica Teoría Pedagógica y Formación Docente, tiene el agrado de comunicarle que a propuesta de la Comisión de Titulación ha sido designado **SINODAL** del Jurado del Examen Profesional de: **IRIS MIRIAM DE LA CRUZ DE LA CRUZ**, pasante de esta Licenciatura, quien presenta la **TESIS**: titulada: **"LA TRAVESÍA DE UN TESISISTA: FACTORES QUE POTENCIAN U OBSTACULIZAN EL DESARROLLO DE UN TRABAJO DE TITULACIÓN EN LOS ESTUDIANTES DEL 8 SEMESTRE DE LA UPN"**, para obtener el título de Licenciada en Pedagogía.

Reciba un ejemplar de la misma para su revisión y dictaminación. Se le recuerda que con base en el Artículo 37, numeral V del Reglamento general para la obtención del título de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional deberá entregar su dictamen por escrito en un plazo de 20 días hábiles, contados a partir de la recepción del trabajo de titulación y enviarlo a la Comisión de titulación.

JURADO	NOMBRE
Presidenta (a)	MÓNICA ANGÉLICA CALVO LÓPEZ
Secretaría (o)	GASPAR EDGARDO OIKIÓN SOLANO
Vocal	HÉCTOR REYES LARA
Suplente	EDUARDO VELÁZQUEZ SUÁREZ

Atentamente

"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"

GEORGINA RAMÍREZ DORANTES

Presidenta de la Comisión de Titulación

Programa Educativo: Licenciatura en Pedagogía

2°. Actualización del oficio de designación de sinodal en jurado de examen profesional, con base en el reglamento de titulación vigente publicado en la Gaceta UPN, No. 139, abril-mayo, 2019, aprobado por el Consejo de la Licenciatura en Pedagogía y por la Comisión de titulación el 21/03/25.

Alumna,



2025
Año de
La Mujer
Indígena

Agradecimientos

Quiero iniciar este apartado mencionando que dudé en redactarlo, en vista de que en su momento a cada uno de ustedes le agradecí el apoyo proporcionado. Pero a razón de todos los retos y el trabajo que me costó concluir mi etapa universitaria, y particularmente esta tesis, he considerado necesario plasmar, algunas palabras en respuesta al apoyo y cariño hacia mi persona.

A mis padres

Primeramente, cito el nombre de mis padres; Pablo y Hermenegilda, a quienes debo la oportunidad de estar hoy aquí. Papá, tengo tanto que agradecerte, aunque es raro compartirte mis sentimientos, hoy me permito escribir mi gran admiración hacia ti, por ser un padre que lo da todo por sus hijos sin importar las circunstancias. Aplaudo tu valentía, porque sé que en muchas ocasiones fingiste estar bien para continuar trabajando, sea de sol a sol o con las manos lastimadas, todo con el fin de que tu hija continuara este sueño.

Así también, agradezco a mi mamá por el apoyo incondicional que me brindó todos estos años, pues hoy gracias a ello ya estoy a punto de convertirme oficialmente en una licenciada. Eres una mamá ejemplar, trabajadora y luchona que hizo de todo, hasta quitarse el pan de la boca, con tal de que a mí no me faltara nada y continuara estudiando.

Las palabras no alcanzarían para retribuir todo el esfuerzo y los sacrificios que hicieron para ayudarme a concluir esta etapa. Su apoyo fue invaluable, así que disfruten mucho de este logro que en conjunto hemos alcanzado, con mucho amor, Miriam.

A José Luis

Hermanito, bendito dios por llegar a iluminar a nuestra familia, quiero que sepas que tu cariño y apoyo en este proceso fue primordial, te amo.

A mi segunda familia:

Ale y esposo, muchas gracias por permitirme ocupar un lugar en su familia, cuidarme y apoyarme como a uno más de sus hijos. Nunca me cansare de decir que fui muy afortunada por contar con ustedes durante este proceso, gracias a ello, estoy a punto de convertirme en la primer profesionista de la familia. Me permito citar con mayor precisión a mi hermana Ale;

para decirte que este título también es tuyo, ya que el sueño y el éxito de esta carrera fue mutuo.

Finalmente, agradezco a mis sobrinos; Lupita y David por acompañarme en este proceso y por hacer este viaje más ameno, su cariño (junto con el de nuestra perrita Khiara) recompensó la ausencia que sentía de estar lejos de mi verdadera casa. Espero en un futuro ser un ejemplo de orgullo y superación para alcanzar sus sueños, cuenten conmigo siempre hermanitos.

Gracias a todos, los amo.

A mi asesor

Profesor Edgardo, primero que nada, quiero decirle que lo hemos logrado, finalmente llegamos al objetivo. De verdad, muchísimas, pero muchísimas gracias por tan grata experiencia de asesoramiento, de la cual puedo decir que estuvo rodeada de grandes aprendizajes y consejos; eso sin olvidar la constancia y paciencia brindada, sin eso no hubiese sido posible. Agradezco el acompañamiento brindado durante toda esta travesía, siempre recordare aquellas asesorías en la que me saco sonrisas cuando me veía con emociones disgratas, esas acciones fueron muy significativas para mí, porque me alentaron a seguir y no darme por vencida.

Gracias por ayudarme a crecer profesionalmente, con cariño Miriam.

A mi tutor

Profe Paulo, conocerlo dentro de mi último año de carrera fue un plus para tener mi *glow up* académico. Esto porque, usted ayudo a sentar las bases de la Miriam actual, una chica con más confianza en sí misma y una mejor autoestima (Y de la cual puedo compartirle que muchos me lo han dicho). Esto me ayudó a crecer durante los últimos años de la carrera como persona y también en aspectos de mi vida académica.

Le agradezco infinitamente la amistad brindada, las enseñanzas y cada libro prestado para que yo siguiera avanzando en la construcción de esta tesis.

Con cariño, Miriam.

A mis amigas:

Rosario y Ana

Mi dupla, me permito agradecer el cariño y la compañía que me han brindado. El encontrarlas hizo que conociera más allá del mundo que conocía. Ahora sé que está Iris Miriam es capaz de lograr grandes cosas; gracias por tanto amor y apoyo. Aunque nunca lo dije, sus consejos y mensajes me animaron a ser constante y no darme por vencida.

Aprendí mucho de ustedes. Gracias por sanar un corazón roto, y por estar desde el inicio y fin de este proyecto. Las amo mucho.

Vane y Andy

Gracias por todo el apoyo que me brindaron dentro del campo, me ayudaron a superar un peso académico y emocional que pocos sabían que atravesaba. Su compañía nunca me hizo sentir sola, muchísimas gracias por los ánimos y por las risas. Las quiero muchísimo, que esta amistad continúe.

Hasta este punto, puedo decir que podría continuar con una lista interminable de agradecimientos, pero por razones de espacio, sólo llegare hasta aquí, sin dejar de reconocer el papel que cumplieron más personas como mi abuelita Ana, a amigas con las que congenie más al final del campo, profesoras de mi vida educativa ... En fin, a todas aquellas personas que estuvieron presentes de formas muy variadas durante mi vida universitaria y en particular, durante la escritura de este trabajo. Muchísimas gracias.

ÍNDICE

Introducción	1
Capítulo 1: La Educación Superior y la ritualidad del proceso de titulación	4
A) La educación superior	4
B) El origen de la universidad y de los títulos	6
b.1) Orígenes, evolución y trascendencia de la titulación dentro de la universidad mexicana	8
b.2) Las invitaciones: primeras tesis	13
b.3) Una ritualidad vigente: cambios en la concepción de la titulación actual.....	16
C) La titulación en la UPN	21
c.1) La UPN.....	21
c.2) Cómo opera la titulación en la licenciatura en pedagogía	22
c.3) Función de la titulación en la UPN	25
D) La asesoría en los procesos de titulación	27
d.1) La asesoría, ¿Una manera de orientación?	27
d.2) El papel del asesor en los procesos de titulación.....	29
d.3) El asesorado como persona integral.....	31
Capítulo 2: Las ardillas tesisistas: características del desarrollo frente a la escritura de su trabajo recepcional	34
A) Los periodos de desarrollo cognitivo y afectivo: visión Piagetiana.....	34
a.1) El periodo sensorio-motor.....	34
a.2) Periodo preoperacional.....	40
a.3) Periodo de las operaciones concretas	47
a.4) Periodo de las operaciones Formales.....	53
a.5) El universitario dentro de las operaciones formales	58
B) Teórica sociocultural de Vygotsky	59
C) Caracterizando al universitario	60
c.1) Las etapas del desarrollo vital del universitario	60
D) El plan de estudios y los campos de formación de la licenciatura en pedagogía	66
d.1) Fase de formación inicial	67
d.2) Fase de campos de formación y trabajo profesional	67

d.3) Concentración de campo y/o servicio pedagógico	69
E) Las ardillas tesistas frente a la escritura del trabajo recepcional	70
e.1) Contexto de aprendizaje	71
e. 2) Competencias necesarias frente a la tesis	73
Capítulo 3: La orientación educativa: una manera de orientar desde la educación emocional	75
A) Orígenes y contextualización de la Orientación	75
a.1) El surgimiento de la Orientación educativa y su papel en otras áreas de intervención	78
B) Definición de la Orientación educativa	81
C) Áreas de intervención de la Orientación Educativa	85
D) Principios de la Orientación Educativa	89
E) Los modelos de intervención de la orientación educativa	91
F) Área, principios y modelo de intervención del que parte esta investigación	94
G) La educación emocional: una manera de orientar	96
Capítulo 4: Relatos sobre la escritura de una tesis	99
A) Metodología empleada	99
B) Factores que limitan o potencian la escritura de los trabajos recepcionales	99
D) Algunas conclusiones de los factores que influyen en la escritura de los trabajos recepcionales	147
Capítulo 5: El viaje de las ardillas en titulación: una travesía emocional	150
Conclusiones	190
Bibliografía:	194
Anexos:	201

Introducción

En la educación superior mexicana, es común que exista una diferencia importante entre el número de estudiantes titulados y el número total de egresados por generación. Esto es, porque suelen ser pocos los estudiantes que alcanzan la meta de obtener su título profesional en un corto plazo, muchos de ellos logran su título con varios años de retraso. Y algunos otros, no obtienen su titulación.

En mi experiencia como pasante de la Universidad pedagógica Nacional, me encontré con otros pasantes de generaciones anteriores, y no únicamente de la carrera de pedagogía, que externaron que ni siquiera tienen una estructura de su trabajo recepcional, u otros que se encuentran en el proceso, pero por distintas razones lo están dejando de lado.

Lo dicho, más otras razones personales, como creer que nunca llegaría a titularme y el sinfín de pensamientos y emociones que en su momento me llevaron a tener miedo de elaborar un trabajo de titulación, me guiaron a la construcción del presente trabajo, con la finalidad de encontrar respuesta a lo que yo experimento frente al proceso de titulación y que también lo experimentan otros estudiantes; y que, en algunos casos esta es la causa de que dilaten la escritura de su trabajo recepcional.

Es de esta manera que, este trabajo tiene por objetivo identificar los factores que están potenciando u obstaculizando la culminación de los trabajos recepcionales, en particular aquellos de índole emocional; de manera particular se presenta el caso de un pequeño grupo de estudiantes de la licenciatura en pedagogía impartida en nuestra casa de estudios, pertenecientes a la generación 2020-2024.

Primero, es importante mencionar que dentro de las redes sociales y hasta en nuestra cotidianidad se escuchan comentarios sobre ¿Cómo vas con la tesis? ¿ya estas trabajando de lo que estudiaste? O el de es bien fácil ¿Por qué no lo has terminado? Sin embargo, para la persona que transita por esta travesía escrita sabe que hay un

mundo desconocido cuando se aventura en este proceso, y el cual podría afirmarse, es diferente desde la individualidad de cada sujeto.

Es así como, para encontrar respuesta a mi interrogante sobre cuáles son los factores presentes en la escritura de los trabajos de titulación, me he planteado un viaje de exploración en cinco capítulos, de los cuales se compone este trabajo. El primero de ellos, se conforma de la descripción de la trascendencia de los grados académicos dentro de la educación superior, el proceso de titulación vigente dentro de la universidad pedagógica nacional, así como los elementos participantes en este proceso, como las asesorías.

En el segundo capítulo se describe la teoría de Piaget y de Vygotsky, con la finalidad de describir las características cognitivas y afectivas que caracterizan a un estudiante universitario, esto sin perder de vista el contexto sociocultural en el que se desarrolla. Así mismo, se describen las fases de formación profesional, por las que transita el estudiante, de acuerdo a la organización de la carrera de pedagogía en la UPN; claro está, enfatizando en la última donde se plantea la escritura del trabajo recepcional.

Dentro del tercer capítulo, se encuentra la contextualización de la orientación educativa como disciplina, y está como una vía para orientar a los pasantes que se encuentran escribiendo un trabajo de titulación desde una perspectiva de educación emocional. En él también se plantea el área, principio y modelo que bajo la construcción de evidencias puede sustentar una propuesta de estrategia de intervención, como el que se plantea en el último capítulo.

En el capítulo cuatro se encuentra, la metodología que sustenta el trabajo realizado y los resultados de la investigación con los respectivos factores que potencian u obstaculizan el desarrollo de la tesis.

Finalmente, en el último capítulo se encuentra una propuesta de curso-taller compuesto por estrategias y herramientas orientativas que ayuden a los pasantes a superar algunos factores que se encontraron en el trabajo de campo, especialmente

los de índole emocional, para que de esta manera los pasantes logren gestionar los estados emocionales generados en la construcción de sus trabajos recepcionales.

Capítulo 1: La Educación Superior y la ritualidad del proceso de titulación

A) La educación superior

El Sistema Educativo Nacional (SEN) en México se compone por tres niveles: Educación Básica, Media Superior y finalmente la Educación Superior. Dentro del artículo 3° de la constitución mexicana se establecen dos elementos; el primero de ellos es, que los dos primeros niveles forman parte de la educación obligatoria. Y el segundo es, que se establece como el órgano regulador del sistema educativo, a la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Por su parte, el último nivel educativo, cumple con un papel primordial dentro de la estructura del Sistema Educativo Nacional (SEN), que es el formar a los estudiantes, que han culminado el nivel medio superior en distintos campos del conocimiento profesional de "... la ciencia, la tecnología, la docencia, la investigación..." (Secretaría de Educación Pública, 2000, P.13).

La educación superior es impartida dentro de Instituciones de Educación Superior (IES), las cuales cuentan con una gama de carreras, en las que se imparten conocimientos especializados de acuerdo con las áreas profesionales específicas en las que los estudiantes han decidido formarse. Cada una de ellas persigue la misión de formar futuros profesionistas competentes, con conocimientos y habilidades para resolver de forma creativa, efectiva e innovadora los problemas sociales que emergen dentro de la sociedad y posteriormente busquen solucionarlos para la mejora del país (Ibáñez, 1994).

La figura jurídica de estas instituciones educativas en México es distinta. Algunas universidades son autónomas, tecnológicas, estatales, privadas, etc. Las universidades con autonomía tienen la capacidad para establecer libremente la normatividad que las rige, así como la UNAM que cuenta con su propia reglamentación que guía la vida académica en su interior.

En cambio, las universidades estatales, se rigen bajo la figura jurídica y la normatividad que la SEP les dispone. Tal es el caso de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que desde su decreto de fundación se estableció como una IES pública, que se rige de una manera importante de una reglamentación establecida por la SEP, bajo la figura jurídica de un órgano desconcentrado de la SEP.

Todas las IES trabajan bajo una regulación que organiza todas las actividades dentro de su comunidad universitaria. Los estudiantes que ingresan al nivel superior eligen entre la gama de instituciones una disciplina y la cursan en un periodo establecido, por semestres, trimestres o cuatrimestres. Ya que varían de acuerdo con la organización de los estudios, que presenta cada institución universitaria.

Así mismo, el proceso de ingreso y egreso también varía dentro de las universidades, cada una establece los requisitos y reglamentos, pero bajo cierta normatividad. En relación con el egreso todas las instituciones cuentan con un procedimiento para obtener un título universitario que acredite la culminación de los estudios profesionales, mediante alguna modalidad de titulación.

Cabe resaltar que, el proceso de titulación no es una práctica académica reciente dentro de la educación superior, sus raíces se encuentran en la época Medieval con el nacimiento de las primeras universidades, dentro de las cuales se visualizaron los primeros rituales para optar por un grado académico. En este sentido, se considera importante contextualizar el surgimiento de las universidades y la forma en que los procedimientos de titulación han trascendido hasta hoy en día; así como, la importancia que el título universitario adquirió dentro de la educación superior en las distintas épocas.

Esto porque, como se comprenderá más adelante, varios de los componentes de las prácticas que giran en torno a los procesos de titulación, fueron heredados hasta nuestra actualidad.

B) El origen de la universidad y de los títulos

El nacimiento de las primeras universidades se dio en Europa a finales del siglo XII y principios del siglo XIII. En sus orígenes, las universidades surgieron como corporaciones, es decir, como “Organizaciones compuestas por personas que, como miembros de ella, la gobiernan” (RAE, 2001). Y, cuyos miembros buscan beneficios para dicha agrupación. En algunos casos se formaron por agrupaciones de maestros; o en otros casos, se conformaron por agrupaciones de alumnos, que de igual manera buscaban beneficios para sus integrantes.

En otras palabras, las universidades medievales estaban organizadas por gremios, compuestos por un conjunto de maestros o de alumnos que tenían como fin, la formación de catedráticos. Entre las primeras corporaciones de educación superior inauguradas se encuentran la de París, Bolonia, Salamanca y Oxford (Savio, 2013).

Los grados académicos existentes en los inicios de la universidad fueron: Bachiller, licenciado y doctor (Fernández, 2016). Cada uno de estos grados tenía una validez distinta durante la época medieval y cada uno contó con sus propios requerimientos y actividades para su obtención- aunque la demostración oral estuvo presente en todas: el grado menor, o de bachiller solicitaba una disputa pública donde el estudiante debía exponer y defender una lección, mediante ella se evaluaba su capacidad para ejercer la enseñanza. Esta actividad se describe como:

El acto que mejor expresa el sentido docente de cualquiera de los grados académicos era aquel que finalizaba la ceremonia de graduación de un bachiller. En efecto, para terminar aquel acto académico era necesario que el graduado subiera a la cátedra y, desde allí, “en señal de posesión” impartiera su primera lección. Es decir, que hiciera pública su capacidad docente (Pavón-Romero, Blasco- Gil y Aragón- Mijangos, 2013, p. 66).

Por otro lado, el segundo grado, el de Licenciado, se enfocó en que el estudiante- anteriormente graduado del bachiller- realizara pasantías como docente, brindando lecciones de lectura pública durante un determinado tiempo. Los estudiantes que

optaban por este título debían cumplir esta práctica para completar con el ritual de titulación, el cual, como explica Barcala (1985) consistía en realizar una defensa pública de textos, aquí el estudiante tenía que sustentar su capacidad docente y su habilidad para la argumentación de ideas u objeciones frente a los doctores que presenciaban dicha disputa. Finalmente, si la deliberación privada era positiva, un personaje eclesiástico daba licencia a su capacidad de enseñar (*licentia docendi*) (p. 113).

El último de los grados, el de doctor, no requirió de más prácticas, más que una sola lección de gran relevancia. Este grado era asignado por los grandes catedráticos y significaba que el estudiante que adquiría el título de doctor pasaría a formar parte del cuerpo de catedráticos de la institución, convirtiéndose de esta forma en uno de ellos (Pavón- Romero et al., 2013).

Se comprende que estos tres grados durante la época medieval presentaban un significado distinto, podría decirse que en el primero solo se obtenía el pase para llevar a cabo las pasantías, el segundo adquirir experiencia y con eso demostrar que se era capaz de enseñar, por último, el título de doctor tenía como precedente, todos los aprendizajes adquiridos en los grados anteriores; y por ello quien lo obtenía, merecía convertirse en un catedrático en dicha institución.

Con esta pequeña, pero concreta revisión de la caracterización de los grados académicos que se otorgaron dentro de las corporaciones medievales, se deja ver que el objetivo, que dirigía la formación académica en las universidades medievales:

... más que la enseñanza, [... fue] la formación de profesores (y podemos usar cualquiera de sus sinónimos, tales como enseñantes, catedráticos, maestros, docentes o doctores). Así pues, más que abogados, la universidad medieval formaba catedráticos de derecho; más que médicos, formaba catedráticos de medicina (Pavón et. al., 2013, p.65).

En este sentido, todos los grados académicos durante la edad media, se relacionaban con la docencia, en el siguiente cuadro se resume el significado de dichos grados, estos son:

Cuadro 1

Significado de grados en la época medieval

<ul style="list-style-type: none">• Bachiller	<ul style="list-style-type: none">• <i>Determinatio</i> -Valor catedrático
<ul style="list-style-type: none">• Licenciado	<ul style="list-style-type: none">• <i>Licentia docenti</i> -autorización para enseñar
<ul style="list-style-type: none">• Doctor	<ul style="list-style-type: none">• <i>Inceptio</i> -Reconocimiento de colegas doctores

Fuente: Elaboración propia a partir de la información tomada de Fernández (2016) pp. 13-20

Como todo proceso histórico, después del fin de la Edad Media las universidades junto con sus prácticas académicas de titulación fueron sufriendo cambios, entre ellos se encuentra la expansión de las universidades a otros países. Ejemplo de ello, es la primera universidad fundada en México durante la época virreinal, tal como se verá a continuación.

b.1) Orígenes, evolución y trascendencia de la titulación dentro de la universidad mexicana

Hasta este punto, se comprende que la titulación no tiene un origen reciente, ha estado presente bajo ciertos matices a lo largo de la historia de las corporaciones universitarias.

Para el caso mexicano, la presencia de exámenes profesionales como medios para ganar un título académico se visualizaron dentro de la primera corporación de educación superior fundada durante la época virreinal a mediados del siglo XVI, más precisamente en el año 1551, esta institución es la Real y Pontificia Universidad (Marsiske, 2006, p.13). Institución de la cual hoy es heredera la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En un principio, explica Fernández (2016, p. 8), la Real y Pontificia Universidad trabajó bajo normativas similares a las corporaciones educativas españolas, en especial las de la universidad de Salamanca. Esto porque, los primeros años la organización y la manera de optar por un grado dentro de esta universidad fue como en el medievo, sin embargo, debido a los cambios históricos y sociales que ocurrieron en la Nueva España presentaron tendencias de continuidad y cambio que modificaron su organización, hasta llegar a transformarse en la universidad contemporánea que hoy conocemos.

Marsike expone al respecto que:

Hacia fines del siglo XVII la autonomía corporativa de la Universidad se vio estrechada por la Corona, lo que se tradujo en un poder de decisión cada vez mayor del elemento peninsular en una institución marcadamente criolla desde sus orígenes, y en una cada vez más limitada participación de estudiantes y bachilleres en el gobierno de la Universidad.

Por lo que hace al aspecto administrativo, la Universidad siguió funcionando con una administración sobria a pesar de que había crecido notablemente desde sus orígenes. Pero en lo académico, los estudiantes universitarios seguían estudiando en libros que habían recibido como herencia medieval y la Universidad no se preocupa por renovar el saber, al contrario, la lectura de estos textos recomenzaba, apenas sin modificación, año con año, y siglo con siglo (2006, p.15).

Durante la época colonial, la organización de la universidad estuvo a cargo de personajes de la corona, quienes, a pesar de innovar algunos cambios dentro de ella, mayormente la universidad mostró una resistencia al cambio desde su fundación hasta llegar así al siglo XIX. Sin embargo, pese a esta resistencia la Real y Pontificia universidad tuvo algunos cambios importantes, poco a poco surgieron estatutos para su organización académica.

En sus primeros años la organización y la forma de obtener un grado dentro de esta universidad fue como en el medievo, pero años después de su fundación aparecieron nuevos estatutos, por ejemplo, puede mencionarse el estatuto propuesto por Juan de Palafox y Mendoza en 1688, el cual fue actualizado en 1775, aunque cabe señalar que ambas versiones eran muy similares, en ella se señalaban los primeros procedimientos y requisitos que se proponían para optar por un título (Fernández, 2016, p.9).

Desde esta visión, la universidad dejaría de imitar las normatividades y algunas prácticas de las corporaciones españolas que se visibilizaron dentro del contexto del México independiente, pues se presentara una tendencia a la transformación de los requisitos para otorgar los grados académicos

Es decir, se va a establecer como punto central, para la adquisición de dichos grados, el aprendizaje de ciertos conocimientos para llevar a cabo el trabajo que dicho título permitía; sea médico o de licenciado, entre otros. En consecuencia, con esto, se implantará como una práctica común la realización de exámenes a lo largo de todos los estudios universitarios para certificar que los estudiantes han cursado dichas asignaturas y adquirido los conocimientos necesarios (Pavón- Romero et. al., 2013).

Aunado a esto, los exámenes también se realizarían al término de los estudios universitarios, pero aún mantendría la práctica de la disertación oral, actividad que ya formaba parte de las prácticas existentes anteriormente (Pavón et. al., 2013). Este examen final, va a ser el inicio del examen profesional, tal como se le conoce hoy en día.

Entonces, la capacidad para ser maestro comienza a no ser un elemento central para obtener el grado académico. Ahora, un nuevo cambio es el que persigue la universidad mexicana, bajo el cual el aprendizaje de los contenidos académicos cobró un papel central, algo no visto en siglos anteriores. Esto va a traer consigo una serie de transformaciones que no se darán de manera lineal y progresiva, sino que van a darse momentos de avance y retroceso durante todo el siglo XIX en México.

Por mencionar algún ejemplo, se puede explicar dos sucesos relevantes durante este periodo; la llegada de Maximiliano y la reapertura de la universidad hacia 1910. Gran parte del siglo XIX se caracterizó por las luchas entre grupos liberales y conservadores en México, estos acontecimientos van a hacerse presentes dentro de la universidad, al respecto Marsiske (2006) escribe con respecto a la universidad:

Defendida por conservadores y arduamente atacada por liberales por ser una institución del viejo régimen, vivió durante la primera mitad del siglo XIX una serie de continuas clausuras y reaperturas que terminaron por minar su obsoleta estructura, hasta que el Segundo Imperio mexicano, cerró la Universidad definitivamente el 30 de noviembre de 1865. Según el Emperador Maximiliano, defensor de las ideas de la ilustración y del modelo francés de universidad, la educación mexicana en su totalidad requería una urgente reestructuración de su sistema educativo; y en lo referente a la educación superior proponía la creación de escuelas especiales para los diferentes saberes en vez de una universidad que carecía de todo sentido. Asimismo, recomendaba a su ministro cuidar que todos los ramos de las ciencias teóricas, prácticas y de las artes estuvieran representadas en los planteles especiales o profesionales que habrían de crearse (p.17).

La universidad no había querido renovar su saber, es claro que el cierre de la universidad en 1865 por Maximiliano se acompaña de una visión diferente de la misma, en la que ya cobra mayor relevancia, esta tendencia, de la que ya se ha hecho mención, de promover en las aulas de las universidades el aprendizaje “de todos los ramos de la ciencia”, es decir, a que aprendan diferentes contenidos académicos que correspondan a las diferentes ciencias y ya no solo a la docencia, como lo había venido haciendo en la época medieval.

Pues también, con el cierre de la universidad, la educación de los profesionales se brindó en una serie de escuelas nacionales, lo cual se estableció en la ley orgánica de instrucción pública, que se publicó el 2 de diciembre de 1867 en el Distrito Federal.

Para concluir con esta línea de cambios en los albores del siglo XIX, se puede mencionar que la universidad resurgió en 1910 hacia finales del Porfiriato, gracias a la iniciativa de un grupo minoritario encabezado por Justo Sierra. Tras este resurgimiento, la universidad inició sus labores como la Universidad Nacional de México, que más tarde en la búsqueda de su autonomía conseguida en 1929, quedará establecida como la Universidad Nacional Autónoma de México y desde entonces, será la universidad principal que existe en el país.

Dentro de esta breve pero concreta revisión sobre algunos de los cambios de la universidad, se pueden destacar una serie de cambios en la transición de la universidad Novohispana hacia la universidad actual. Estos se pueden resumir de la siguiente forma:

- Los cambios o avances que presentó la universidad afectaron por ende a su organización y prácticas académicas. De ahí que el sentido catedrático que perseguían los grados se fuera perdiendo y se enfocaran en el aprendizaje de conocimientos sobre otras disciplinas y no solo la docencia.
- Lo dicho, permitió que a lo largo del siglo XIX surgieran nuevas profesiones.
- Para obtener durante este lapso alguno de los tres grados (Bachiller, licenciado o doctor) era necesario acreditar distintas asignaturas en los tiempos estipulados y también pasar sus respectivos exámenes.
- Los exámenes estarían presentes durante todos los estudios universitarios y se quedaría como una práctica establecida al finalizar los estudios dentro de cada facultad, la cual tenía que ser presidida por sinodales y se debían realizar las mismas prácticas que se realizan ahora; votar en secreto después de la réplica y evaluar su disertación escrita.
- Entre algunos de los estatutos que se dieron entre el siglo XVII al XIX se estableció que el bachiller dejó de ser un grado terminal, ahora se convertiría en un nivel educativo que antecedería el nivel universitario (Pavón-Romero et. al., 2013, pp. 74-75).

b.2) Las invitaciones: primeras tesis

Los elementos clave para la obtención de algunos de los grados durante la edad media y parte de la época colonial fueron la oratoria y la demostración pública del conocimiento (Savio, 2013). No obstante, dentro del contexto mexicano durante la época del virreinato en la Real y Pontificia Universidad se comenzaron a visualizar las primeras tesis novohispanas. Esto porque, debido a algunos avances que se vivían, la universidad utilizó la imprenta y la cultura escrita para compartir sus contribuciones académicas, entre las cuales se encontraban las tesis.

En este sentido, es preciso rescatar que, dentro de las constituciones de Juan Palafox y Mendoza citado anteriormente, en sus estatutos 258 y 279, se hace mención, de la obligación de redactar, revisar e imprimir las conclusiones que repita el estudiante durante el examen público (Fernández, 2016). Con esto se entiende que, el estudiante pasaba por una serie de pasos para presentar las conclusiones en el examen público; el primero de ellos fue redactar las conclusiones que expresaría verbalmente durante su examen, enseguida presentarlas ante el rector y finalmente, una vez obtenido el veredicto, el estudiante debía imprimirlas y publicarlas, para finalmente titularse.

Estas primeras tesis fueron:

... impresos que eran anuncios o invitaciones a los actos universitarios que debían ser públicos y en los que se informaba del contenido del tema que el estudiante iba a defender, el nombre del maestro que lo presidiría y el lugar y la hora en que se llevaría a cabo (Fernández, 2016, p.8).

Se interpreta que la función de estas primeras invitaciones o tesis fue promocionar las actividades en el evento de titulación, pero a la vez también fue una base escrita que sirvió para que, al momento de leer los argumentos, el estudiante memorizara o leyera los argumentos frente a los doctores correspondientes que lo evaluarían.

En cuanto al contenido y la estructura que caracterizaron a las primeras tesis novohispanas, se podrá notar que difieren mucho de los elementos que componen a una tesis actual, a lo largo de los siglos se fue modificando su contenido y significado,

transformándose de esta manera en un símbolo académico vigente dentro de las modalidades de titulación. Ante esto, Fernández (2016) describe que las características que componían a las primeras invitaciones fueron:

- Una hoja impresa en papel de un solo lado, ocasionalmente se imprimían en seda.

La información estaba distribuida de la siguiente manera:

- Dedicatoria al padrino o mecenas destacando su grandeza y cualidades
- Se incluía el escudo, al paso del tiempo se fue adornando con diferentes grabados y tipos de letras
- Nombre del alumno y grado de estudios que tenía
- Tipo de acto al que iba a participar
- Conclusión o conclusiones que debía defender
- Lugar y personaje que presidiría la defensa
- Hora y día en que tendría lugar y, finalmente
- Nombre del impresor y año de impresión (Pp. 20-21).

Como se leyó, las primeras tesis o conclusiones utilizaron solo una hoja para distribuir la información, se puede interpretar que el contenido no fue lo más importante, en vista de que las ideas elegidas eran repetidas por todos los estudiantes que aspiraban al título, además las conclusiones escritas ocupaban solo un pequeño espacio de la hoja lo que hace pensar que la atención al visualizarlas se dividía entre todos los elementos, como pueden ser los símbolos, los grabados que tenía la hoja o hasta las dedicatorias, y no se centraban en el contenido, por lo tanto, el objetivo que buscaban estas- y también las universidades- no era contribuir a la ciencia, sino solo repetir el saber de otros.

Hoy en día, esta estructura representa las portadas de las tesis actuales, ya que contienen elementos similares como, por ejemplo; el escudo o logotipo de la universidad, las dedicatorias, el nombre del asesor que acompaña al tesista, la fecha de publicación y el nombre del estudiante. Aunque, los cambios se visualizan en su

interior porque el texto presenta diferentes argumentos en defensa de la tesis (o posición que presenta el estudiante), que previamente investigó; y en la parte final se incluye una sección de conclusiones.

Sin embargo, aunque dentro de distintos estatutos se hacía mención de que los estudiantes al finalizar sus estudios tenían que realizar una disertación escrita además de la demostración oral de su saber; no es sino hasta el siglo XX, que la tesis se incorporó formalmente como una modalidad de titulación entre otras tantas que estaban surgiendo (Orellana, 2020).

A partir de los artículos revisados, se infiere que la mayoría de los autores coinciden al explicar que los exámenes académicos y la exposición oral fueron los medios para que los estudiantes se titularan, anexándose más adelante la disertación escrita como una modalidad de titulación que sigue vigente hasta nuestros días junto con otros rituales empleados dentro de esta práctica.

También, es importante aclarar que a lo largo de las épocas descritas (la Medieval y Novohispana) el valor de adquirir un grado durante estos periodos, en especial el de los grados mayores (doctorado), fue un privilegio porque permitió ingresar a los estudiantes a los gremios de los distintos claustros —recuérdese que en esta época la corporación universitaria era un monopolio, es decir, era la única que otorgaba los títulos—, además, legitimaban la función de ejercer como catedrático la enseñanza y gozar de derechos por formar parte de un grupo social, la nobleza (Pavón, et al., 2013).

Por lo que titularte y obtener un grado antes del siglo XIX, significaba:

... una marca socialmente reconocida de excelencia. El prestigio era principalmente el del hombre de saber. El título [de bachiller] significaba que su poseedor había logrado un dominio total de la disciplina que estudiaba. [Mientras que, el título de doctor...] valía como marca de pertenencia a una institución prestigiosa y privilegiada (Savio, 2013 pp. 86-87).

Es decir, cada uno de los grados académicos obtenidos en dicha época, evidenciaba distinción social entre los estudiantes, aunque el grado mayor brindaba mayores

beneficios y prestigios, con los que no contaban, quienes únicamente eran bachilleres o licenciados.

b.3) Una ritualidad vigente: cambios en la concepción de la titulación actual

Los cambios en la concepción de la titulación se visualizaron a partir del periodo que va del siglo XIX en adelante, la instauración de algunas reformas y de nuevas leyes marcaron cambios desde el papel que las universidades tenían, particularmente porque las universidades:

... comenzaron a desprenderse de la influencia de la iglesia. [...] Las instituciones empezaron pues a adecuarse a los desarrollos científicos del momento, recuperando, de esta manera, el papel rector del conocimiento. A partir de allí se les exigió no solo la transmisión de conocimientos, sino también la generación de un saber “útil” para la sociedad (Savio, 2013, p. 89).

En este punto es conveniente recordar que a lo largo del siglo XIX la universidad experimentó algunos cambios ya descritos, recuérdese que la universidad no aceptaba el origen de nuevos conocimientos, ya que dentro de los requerimientos para aspirar a algún grado académico hasta las conclusiones que se leían o escribían fueron con base en puntos preestablecidos, no había nuevas ideas, tanto que previo a la disputa el escrito era revisado por el rector.

Con la incorporación de nuevas profesiones y el enfoque formativo en el aspecto científico, la universidad dejó de lado la concepción de formar catedráticos, ahora su función se centraría en que los estudiantes adquirieran conocimientos novedosos y útiles para la mejora de la sociedad. Esto quiere decir que, al momento de egresar, el producto final que entregaban estaba compuesto por argumentos novedosos y de intervención para alguna problemática o bien para mejorar algún aspecto dentro de la disciplina que se estudiaba.

Por consiguiente, algunos de los cambios que pueden enlistarse, en cuanto al enfoque de la titulación, que se fueron presentando, son:

- El título que se otorgaba ya no sólo fue válido para el ejercicio docente, sino para el ejercicio de la disciplina en la que se había recibido formación.
- Dejó de ser un símbolo de distinción otorgado por la nobleza, ahora significaba obtener un título como profesionalista de licenciatura que podía ejercer la disciplina que estudio.
- El saber producido dentro de la tesis aportaría al desarrollo científico.

Esto último, porque cuando la universidad se adecuó a los avances científicos, su orientación se enfocó hacia la formación de profesionales en varias áreas del saber. Y con esto, las prácticas de repetición de conocimientos fueron desapareciendo. Y surgieron poco a poco otras, ligadas a un pensamiento científico, dirigidas a la producción de nuevos conocimientos. Este cambio puede ilustrarse dentro de las tesis, modalidad que "... gana progresivamente un lugar que atestigua el valor científico del tesista y le confiere poder en el seno de la comunidad intelectual" (Savio, 2013, p.90).

La cultura escrita persistió, las tesis tomaron un nuevo sentido que permitía al estudiante poner en práctica sus habilidades y competencias dentro de ellas, por ello, tanto su contenido como la extensión varió de acuerdo con la época. En relación con esto, Orellana sostiene que su extensión dependía de la época, pero aproximadamente rondaba entre las 25 a 100 cuartillas; además de que, dentro de éstas, ya se apreciaban las visiones novedosas y de carácter científico. Estas condiciones de las tesis ya están presentes, entre principios y mediados del siglo XX; y persisten, hasta hoy en día, a principios del siglo XXI (2020, párr., 3).

Con base en lo anterior, se nota un gran avance en relación con estos documentos, puesto que las primeras tesis de la Real y Pontificia Universidad se componían de 1 pliego de hoja. Pero, años más tarde su extensión aumentó y comenzó a rondar entre la cantidad de hojas que la autora Orellana mencionó. Actualmente, cada institución dentro de sus lineamientos de titulación establece la extensión de las tesis (o cualquier modalidad escrita), en el caso de la UPN, para el caso de la tesis, se solicita como mínimo 100 cuartillas, como se explicará más adelante.

Con todo lo mencionado, se concluye que la tesis ha sido una práctica heredada que hasta nuestros días sigue vigente, con algunos cambios respecto al contenido y extensión, pero ha persistido el rito académico que en épocas anteriores usaban, es decir, el examen oral- o profesional como lo conocemos-. Aquí a la realización de las tesis se les sumó la presentación del examen profesional donde el estudiante además de defender sus ideas por escrito debía hacerlo de forma verbal. Aunado a esto, se nota que desde este nuevo contexto de cambios que inició en el siglo XIX, el estudiante tuvo mayor libertad de expresión para extender sus saberes en función de sus propias ideas, pero también una mayor responsabilidad para elaborarlo.

Entonces, las tesis se convirtieron en un trabajo de investigación que se construye con los conocimientos adquiridos, los cuales le permiten construir nuevos saberes, Bajo esta tendencia, el trabajo de titulación o investigación se convirtió en un:

... resultado investigativo, académico o artístico, en el cual el estudiante demuestra el manejo integral de los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación profesional; deberá ser entregado y evaluado cuando haya completado la totalidad de horas establecidas en el currículo de la carrera, incluidas las prácticas pre profesionales (Larrea de Granados citando al Reglamento Del Régimen Académico, 2015, pp. 2-3).

Desde este camino de continuidad y cambio que ha tenido la universidad, se tiene que el estudiante universitario en la actualidad recibe dentro de las instalaciones de la educación superior una formación de carácter científica y humanística, que se ve coronada por la realización de algún trabajo de investigación que puede ser presentado bajo diferentes modalidades, tales como la tesis, la tesina; o alguna otra modalidad existente. Pero, que siempre está acompañado de una presentación oral (examen profesional), que es una herencia de la disertación que hacían los estudiantes universitarios novohispanos, como muestra de su capacidad para dar clase, pero que en la actualidad ha adoptado el sentido de una evaluación sobre sus conocimientos profesionales, el cual impone respeto y temor a muchos estudiantes en la actualidad. Y por ende, muchas de sus emociones se ponen en juego.

Por otra parte, los procesos de titulación imponen también una carga pesada, que afectan en muchos sentidos la vida de los estudiantes actuales, al verse sometidos a un proceso de estudio y redacción, así como a una serie de trámites administrativos y requisitos para adquirir el título, los cuales resultan ser un viacrucis para el pasante. Esto es también una realidad estresante, que viven día a día aquellos estudiantes que finalizan sus estudios y pasan por el proceso de titulación.

A partir de lo que se ha expuesto, se puede expresar, como lo hace Savio, que:

La defensa de tesis es un producto histórico que se ha ido conformando y transformando a través del tiempo. Desde sus inicios, la Universidad se ha erigido como un cuerpo cerrado al que acceden quienes –a partir de una serie de exámenes– logran demostrar la competencia que esta institución exige para su pertenencia y ha elaborado determinados ritos que marcan los diferentes momentos por los que debe atravesar el estudiante en este recorrido. Ya en la Edad Media se les requería a los candidatos superar diversas pruebas para ingresar como profesor en esta institución, en las que la oratoria y la demostración pública del conocimiento eran elementos esenciales para la obtención del título. De esta manera, sostener el saber frente a la mirada de los otros formaba parte de este ritual que legitimaba la autoridad del nuevo doctor (2013, p. 80).

Hoy en día, persiste la presentación en público de un examen, como medio para la obtención de un grado académico, este es un rito que ha persistido como herencia de los orígenes de la universidad en el medievo. Es un rito, ya que este término se define, como una ceremonia solemne o formal, que se compone de una serie de acciones realizadas según un orden establecido (Pratt, 1997, p. 261); y, por otra parte, todos los pasos a seguir (que son el orden prescrito), en estos exámenes conforman un ritual.

Esto es, porque las diferentes acciones que se llevan a cabo para la celebración de un rito conforman un ritual; porque son las “...formas de comportarse prescritas, por ley, norma o reglamento”. (Pratt, 1997, p. 261), podría decirse que se ponen en marcha en

diferentes situaciones parecidas. Desde esta perspectiva la escritura de las tesis o de manera más general la escritura de un trabajo recepcional, bajo alguna de las modalidades existentes en las universidades en la actualidad, es parte del ritual que conduce a la titulación de un estudiante.

Bajo el contexto de la universidad actual, centrada en la formación de profesionistas, desde una perspectiva científica. El rito del examen profesional se ha resignificado, dado que ya no está únicamente centrado en que el sustentante muestre sus habilidades de disertación oral.

Hoy en día, el sustentante, si bien lleva a cabo una disertación oral por medio de la cual muestra los aprendizajes académicos adquiridos durante sus estudios, en torno a la disciplina científica en que se ha formado; también, realiza un escrito derivado de una investigación, que significa un esfuerzo importante. Y en conjunto frente a ambos elementos, la percepción social que el pasante adquiere conlleva una carga de examinación importante. Porque se le unen de manera paralela algunas creencias de que el proceso de titulación y el examen profesional son muy difíciles y que pocos estudiantes logran alcanzar la titulación, lo cual representa un gran peso en términos emocionales.

El enfocar al pasante, como un ser integral, que atraviesa por una serie de rituales, durante su proceso de titulación, nos deja ver que afronta este proceso, no únicamente desde una dimensión intelectual, sino también desde una dimensión emocional. Hoy en día no basta con el manejo de sus habilidades de expresión oral, es también necesario que demuestre los conocimientos científicos que aprendió durante sus estudios universitarios y que sea capaz de aplicarlos para la solución de alguna situación académica. De esta manera, la presentación de el examen público, que denominamos examen profesional es hoy en día más complejo, que el examen público de la universidad medieval. Y por tanto, de aquí la importancia de considerar la dimensión emocional del pasante que transita por la escritura de su trabajo recepcional.

De manera más general, los rituales por los que transita el pasante actual, para el logro de su titulación, son más complejos y por ende enfrenta retos mayores, que ponen a prueba sus emociones, seguramente con un nivel de exigencia mayor, de los pasos que afrontaban los universitarios del medievo.

C) La titulación en la UPN

Todas las instituciones de educación superior disponen de una organización académica interna, cada una establece una normatividad propia que rige sus distintas actividades, una de ellas es la titulación. Dentro de la Universidad Pedagógica Nacional, esta actividad terminal se encuentra regulada por el reglamento general para la obtención del título de todas las licenciaturas. Para el caso de la licenciatura en Pedagogía los lineamientos de su titulación se basan en el reglamento general y de su propio instructivo, dentro de este último se describen los requisitos, trámites y actividades que implica a grandes rasgos el proceso para conseguir el título en esta disciplina, todo esto será expuesto en los posteriores párrafos.

c.1) La UPN

El 29 de agosto de 1978 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Decreto que dio vida a una nueva institución pública de educación superior; la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). La finalidad que persigue se centra en la formación de profesionales críticos, reflexivos e innovadores, que atiendan las problemáticas que aquejan al sistema educativo mexicano, con base en los conocimientos teóricos y prácticos adquiridos a lo largo de su formación (Gaceta UPN, 2019).

Hoy en día prevalece como un establecimiento que cuenta con varias unidades y subsedes dentro de la República Mexicana. Además de licenciaturas y posgrados, ofrece "... otros servicios de educación superior como diplomado y cursos de actualización docente" (Universidad Pedagógica Nacional, 2023, párr. 2). Cada sede cuenta con sus propios programas educativos de licenciatura, en la unidad UPN Ajusco, que es la que interesa a esta investigación, ofrece las siguientes disciplinas; desde la modalidad a distancia la carrera en educación e innovación pedagógica y Enseñanza del francés; y de presencialidad con las licenciaturas; Educación Indígena,

Administración Educativa, Psicología educativa, Sociología de la educación y Pedagogía.

La manera en que cada licenciatura organiza e imparte sus programas de estudios cambia, entre ellos el contenido disciplinar con el que se forma al estudiante y por ende las modalidades para conseguir el título, puesto que con base en los conocimientos adquiridos en su proceso formativo estos le ayudarán a alcanzarlo. Sin embargo, todas se rigen obligatoriamente por la normatividad del “Reglamento General para la obtención del Título de licenciatura de la Universidad Pedagógica Nacional”.

Este reglamento fue publicado en la Gaceta UPN 139 y dentro del transitar de los rectores fue actualizado periodo tras periodo, su última actualización fue entre abril y mayo del año 2019. Su principal objetivo está enfocado en “... establecer y regular el proceso mediante el cual obtienen el título profesional los egresados de los programas educativos que se imparten en la universidad en las modalidades presencial, semipresencial y en línea” (Gaceta UPN, 2019, P. 11). En suma, a todo lo anterior, en el contenido de este documento se describe la capacidad que dispone la UPN para conferir títulos profesionales bajo cierta normatividad.

c.2) Cómo opera la titulación en la licenciatura en pedagogía

El reglamento general para la titulación norma, valga la redundancia, el proceso de titulación de todas las disciplinas dentro de la UPN (de todas las carreras y programas educativos, que se imparten en la UPN), no obstante, dentro de uno de sus capítulos se solicita que, en cada uno de los programas educativos, se construya un instructivo de titulación propio, que opere con base en este reglamento. El instructivo de la carrera de pedagogía contiene el procedimiento de las opciones de titulación que dispone para obtener el título (Gaceta UPN, 2019).

Algo a destacar, es que en todas las modalidades de titulación existentes para la licenciatura en pedagogía, se solicita como trabajo final una disertación escrita, en la que el pasante pedagogo ponga en práctica su saber teórico, saber técnico y hasta su saber ser para la construcción de este documento.

Las modalidades que la Comisión de titulación de la licenciatura en pedagogía (2016) ha implementado para la titulación, se describen a continuación:

- Tesis

Documento escrito de más de 100 cuartillas, parte de una problemática de investigación que se da respuesta dentro del documento con base en argumentos coherentes y lógicos que tienen un sustento teórico y metodológico. En el examen el sustentante expone y sostiene sus ideas y anexa la metodología empleada.

- Tesina

Texto de mínimo de 60 cuartillas, parte de una problemática pedagógica desde la investigación documental o de campo, se sustenta de un referente conceptual y una fundamentación teórica que sustentan los argumentos que el estudiante plantea.

- Recuperación de la experiencia profesional

Como su nombre lo indica, se trata de un trabajo que narra las experiencias obtenidas en alguna práctica o servicio profesional ejercido por el estudiante. Dentro del trabajo se narra todas las experiencias, incluyendo los problemas que enfrentó, los participantes, las actividades y estrategias empleadas. Todo desde una fundamentación teórica, metodológica y reflexiva.

- Ensayo

Escrito argumentativo y persuasivo que basa toda la investigación a una pregunta, su construcción se compone con sustento teórico e ideas propias, los cuales son de gran relevancia porque sus ideas aportan nuevas reflexiones. La intención de este es hacer el conocimiento polisémico.

- Informe académico

Se trata de un escrito compuesto por una narración sistemática y cronológica de las experiencias vividas durante las prácticas profesionales o algún proyecto académico. El contenido se compone de la experiencia personal de los actores participantes, las dificultades, el análisis y ejemplos, pese a eso el lenguaje usado debe ser académico y evitar la reiteración.

- Informe del servicio social

Escrito de los resultados obtenidos dentro de un programa del servicio social del ámbito educativo o pedagógico, se incluyen las actividades desarrolladas, descripción del contexto, las necesidades atendidas, los resultados logrados al buscar modificar algún aspecto dentro de ese campo y los aprendizajes adquiridos durante la prestación del servicio social.

- Monografía

Corresponde a un tipo de investigación documental que va enfocado a un tema específico del campo pedagógico, por ello su construcción requiere de distintas fuentes de información, su objetivo es la exposición analítica y crítica sobre el tema que se investiga y su extensión mínima es de 60 cuartillas.

- Propuesta pedagógica

Documento escrito de mínimo 80 cuartillas, es un trabajo de titulación que parte de alguna problemática dentro de los procesos de enseñanza y/o aprendizaje en cuanto a contenidos de aprendizaje o necesidades educativas en general. Se fundamenta con teorías pedagógicas y de un diseño metodológico que persigue como producto algún material educativo; manuales, cursos o talleres.

- Proyecto de Innovación Educativa

Proyecto escrito que busca cambiar los paradigmas de la educación tradicional en cualquier contexto; escolar o no escolar, desde los niveles micro o macro. Los elementos que la componen son: contextualización del problema, una fundamentación pedagógica de la innovación, la sistematización de la propuesta de innovación desde el paradigma pedagógico, las acciones pedagógicas y los materiales y estrategias utilizadas para la innovación (pp. 6-26).

Como se puede observar cada una de las opciones descritas tiene sus propias características y una especificidad que las distingue, puesto que persiguen un objetivo distinto de investigación y difieren un poco en cuanto a la estructura y los componentes obligatorios solicitados para el registro del proyecto y el trabajo recepcional final. Esto

porque, sólo la licenciatura en pedagogía, dentro de los momentos que acompañan a su proceso de titulación se solicita el registro de la estructura que compone la investigación a realizar.

Todos estos lineamientos que incumben al proceso de titulación se visualizan en los últimos semestres, cuando los estudiantes inician la tercera fase del plan de estudios, que se centra en un campo formativo y se le denomina: *Fase de concentración de campo o servicio pedagógico*. Dentro de esta tercera fase, los pedagogos en formación deciden el área de trabajo en que quieren especializarse, así mismo, se encuentran con los requisitos obligatorios que deben cumplir para que adquieran el título; cubrir créditos, el servicio social (prácticas en algunos casos), la elaboración de un trabajo de titulación bajo alguna de las modalidades descritas y la réplica de dicho trabajo.

Aunque la realidad es que estos requisitos sólo componen una parte de lo que realmente conlleva el proceso de titulación para esta disciplina, y para cualquier otra, ya que detrás del documento escrito y el examen profesional se encuentran otras actividades que contribuyen a obtener el título de pedagogía. Empero, el producto final más importante reside en la entrega del trabajo recepcional, dado que en su construcción se reflejan las habilidades técnicas y argumentativas que tienen los estudiantes para la elaboración de un trabajo de investigación de ese nivel.

c.3) Función de la titulación en la UPN

En apartados anteriores ya fue descrita la función que la titulación tenía en el medievo, el cual se transformó y trascendió, actualmente, la función actual que la titulación adquirió reside, desde la perspectiva de la Universidad Pedagógica Nacional, como una actividad terminal de "... formación profesional [...que] implica la evaluación sobre la capacidad crítica, reflexiva y transformadora que el egresado posee" (Comisión de titulación, 2016, p. 3).

Ahora la práctica de la titulación representa un espacio donde los estudiantes de pedagogía consolidan los conocimientos adquiridos a lo largo de su preparación universitaria, los cuales son evaluados dentro del trabajo recepcional que entregará.

El desarrollo de este trabajo es resultado de un arduo trabajo investigativo sobre algún objeto de estudio que se encuentra en el ámbito pedagógico o en las áreas de la opción de campo elegida.

Los tiempos cambiaron, la práctica de la titulación dejó de evaluar las capacidades de enseñanza y de dar validación de pertenencia a un gremio. Ahora evalúa las competencias profesionales adquiridas dentro de su disciplina y el título es otorgado por el estado o la misma institución, como el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, quien tiene la virtud de otorgar los títulos a sus egresados.

El rito de la titulación culmina con la adquisición del título, es decir, cuando el trabajo recepcional y el examen profesional son aprobados, se les entrega el comprobante de acreditación profesional. Algo a resaltar respecto a la utilidad del título actual es que su valor cambió, esto porque, aunque las generaciones universitarias egresadas por el siglo XX demoraban un tiempo en obtener un título estos podían trabajar en un empleo formal, sin embargo, para las nuevas generaciones esto ya no es común, porque ahora para ser contratados es necesario contar con el título profesional y aunado a esto, como requisito mínimo, tener experiencia laboral.

Todo lo explicado hasta al momento, deja ver que para las generaciones actuales el título se ha convertido en un documento esencial dentro de la vida laboral de cualquier egresado. Pero también, se deduce que desde sus propias perspectivas se convierte en un logro personal y a la vez familiar. Por lo que, su valor adquiere peso en los pensamientos de quienes se adentran a escribir un trabajo de titulación, generando presión académica dadas las actividades a realizar y a su vez, presión emocional ante las distintas situaciones que surgen durante la escritura.

En vista de que, frente a la escritura de un trabajo de esta índole es imposible que no aparezcan distintos factores que la potencien u obstaculicen. Pasar por los procedimientos y entregar un trabajo de titulación implica una complejidad en dos sentidos; uno académico y otro afectivo, en donde las emociones juegan un papel primordial, porque pueden contribuir al bienestar del estudiante para continuar con

éxito su desarrollo o bien bloquearlo. Este punto será abordado con más detalle en los capítulos siguientes.

Ante la complejidad que significa para el estudiante, la escritura de cualquier trabajo de titulación, es importante que cuente con el apoyo de un profesor con conocimientos en la temática que investiga para que este, lo oriente y le proporcione elementos que aporten a su investigación. La comunicación que se establezca entre estos dos sujetos partícipes dentro del proceso de asesoramiento, permitirá alcanzar la meta que persiguen; la titulación del estudiante.

D) La asesoría en los procesos de titulación

Una vez descrita las modalidades y funciones de la titulación, es necesario describir a otro de los componentes esenciales para que el producto escrito al que tanto se ha aludido se finalice, la asesoría. Este proceso de apoyo se visualiza dentro de todas las universidades, entre ellas la UPN.

d.1) La asesoría, ¿Una manera de orientación?

El proceso de asesoría consta de un acompañamiento especializado durante el tiempo que conlleva el proceso de titulación, dentro del capítulo VI del Reglamento General de Titulación de la UPN, que trata sobre la asesoría, se define ésta, como:

...un proceso de acompañamiento que tiene como finalidad apoyar, guiar y retroalimentar al asesorado en la producción de su trabajo de titulación, así como en el recorrido para la obtención del título. Es un proceso de comunicación e interacción entre asesor y asesorado, basado en criterios profesionales académicos y de respeto mutuo (Gaceta, 2019, p. 17).

La asesoría implica desde esta arista un proceso de acompañamiento individual, brindado durante un tiempo determinado y con la finalidad específica de acompañar durante las fases que van desde la elaboración del proyecto de titulación hasta la presentación del examen profesional, pero primordialmente en el periodo que abarca el proceso de investigación y escritura.

En las asesorías se pueden visualizar dos prácticas durante el asesoramiento del estudiante, la primera relacionado con lo académico, enfocada en contribuir a la formación académica del estudiante, o mejor dicho asesorarlo para que aprenda conocimientos sobre la investigación, así como para que desarrolle herramientas técnicas y metodológicas que van desde "... la crítica, el análisis, la interpretación y [...] habilidades para la investigación (cómo la redacción y sintaxis, ser crítico, reflexivo, analítico, así como saber dialogar, aprender a escuchar, parafrasear y citar, reflexionar...)" (Carruyo, 2007, p. 28).

La práctica de la investigación y la compañía del asesor permitirán que poco a poco el estudiante llegue a una madurez académica, con la finalidad de que las competencias de investigación adquiridas las emplee en su trabajo de titulación. La segunda práctica ejercida dentro de los procesos de asesoría tiene que ver con una de las funciones de la orientación educativa, la cual se visualiza en la interacción que se forma entre asesor y asesorado, al brindarle al estudiante un proceso de acompañamiento tutorial cuando se elabora el trabajo recepcional.

Esto porque, la definición antes citada del Reglamento general para la titulación comparte ciertas características con el concepto de orientación, la primera porque la orientación y el asesoramiento son prácticas que conllevan un proceso de acompañamiento continuo, que, aunque para el asesoramiento no sea permanente se ve presente durante todo el periodo de la titulación.

La segunda práctica del asesoramiento, que comparte con la orientación, tiene que ver con la prevención y el desarrollo, que son asuntos que guían a la orientación y que también persigue el asesoramiento de los trabajos de titulación. En este sentido, asesorar y orientar, aunque a nivel conceptual no tienen la misma especificidad, llegan a coincidir en ciertos aspectos de forma implícita. En particular, cuando ciertas tensiones de carácter emocional se hacen presentes en el asesorado y en el acompañamiento el asesor brinda apoyo.

Bajo esta perspectiva, las asesorías son una manera de orientación, porque las labores dentro de esta van en dos sentidos, uno, a superar barreras de índole académica, y la segunda las de corte afectivo al brindarle orientación y acompañamiento para que las supere y de esta forma culmine el trabajo recepcional (Morillo, 2009).

Con todo lo mencionado, se concluye que el asesoramiento durante el proceso de titulación incide en el desarrollo del estudiante universitario, porque le va a permitir pasar al momento de vida como profesional. En este punto, el asesoramiento coincide con la orientación. Desde este punto de vista, se puede decir que, el asesor, además de guiar y apoyar en los procesos de índole académico profesional, también debe de fungir, de manera implícita, como orientador- tutor; ya que durante el proceso de titulación en diversos momentos tendrá que motivar, aconsejar (sin persuadir), escuchar y contener las emociones del asesorado.

d.2) El papel del asesor en los procesos de titulación

El asesoramiento es impartido por un asesor, este puede ser designado o elegido por el estudiante, en el caso de la UPN puede ser un profesor interno o externo y debe de cumplir con ciertos criterios, uno de ellos es que cuente con conocimientos en el área temática que dirigirá y que sea profesor universitario.

Su contribución dentro del proceso de titulación es significativa, porque puede impulsar o demorar su producción. Las funciones del asesor inician primeramente en considerar todos los lineamientos y la normatividad que incluye a la titulación en pedagogía, en guiar al estudiante a considerar cada uno de los momentos que implica llegar a obtener el título, como, por ejemplo; hacer el proyecto de titulación para el registro según la modalidad y temática elegida por el estudiante. Esto es importante, porque de lo contrario, puede que a la larga quiera abandonar su desarrollo ante la ausencia de afinidad con el tema.

Otra de sus funciones, se dirige a brindar retroalimentación al asesorado, en cuanto a la construcción escrita del trabajo recepcional, su papel consiste en “leer el documento

recepional en cada una de sus fases y realizar las observaciones necesarias a fin de mejorar la redacción, ortografía, metodología empleada, fundamentación teórica, estructura, estilo de citación y referencias, lo que además permita evitar el plagio” (Comisión de titulación, 2016, p. 6).

Es responsabilidad del asesor, revisar y retroalimentar de forma periódica los avances que el estudiante entregue, por lo tanto, durante la redacción de todo el trabajo recepional el asesor lo acompaña revisando la coherencia y cohesión del texto, la sintaxis de las ideas, las fuentes de información que emplea, la calidad de las argumentaciones o de las bases teóricas o metodológicas empleadas, todo con la finalidad de que el estudiante perfeccione las habilidades de escritura académica e investigación dentro del producto final.

Este punto, se relaciona con el apartado anterior, las actividades enlistadas que ejerce responden al asesoramiento académico que le compete a cualquier asesor. Sin embargo, pese a que, dentro del reglamento general de la licenciatura no se encuentre algo escrito sobre el aspecto afectivo, no asegura que esta función no sea realizada de forma implícita. Por ende, no sólo se le puede otorgar las funciones de revisión, la asesoría que brinda el asesor repercute en muchas otras actividades más. En este sentido Revilla- Figueroa explica que, dentro del proceso de asesoramiento pueden identificarse tres roles que el asesor realiza, estos son:

...motivador, orientador y evaluador. En todo el proceso el asesor debe alentar al tesista para que responda a las exigencias de realizar la investigación y lograr la tesis. Para ello importan sus cualidades de buen comunicador. Además de asegurar el aspecto emocional del tesista, le corresponde proporcionar criterios teóricos, metodológicos que favorezcan el desarrollo de la investigación y eviten que el tesista se disperse o yerre en la toma de decisiones o en su nivel de productividad. También asume un rol de evaluador pues en el proceso ayuda al tesista a identificar sus fortalezas en habilidades comunicativas, e identificar las dificultades para resolverlas de manera asertiva (2016, pp. 402-403).

Esta cita, complementa la visión del papel que realiza el asesor dentro del proceso de asesoramiento, porque pone atención al sentir emocional ante la presencia de dificultades o la influencia de la motivación al momento que los estudiantes redactan su trabajo escrito. Cuando el asesor se da cuenta de estos aspectos, según sus posibilidades, puede brindarles apoyo y estrategias que ayuden a superarlos y evitar que se bloqueen, retrasen o bien posterguen su trabajo de titulación. Lo descrito, solo añade una visión más completa de las funciones en el asesoramiento, dado que el objetivo principal sigue en brindarle las herramientas necesarias para llegar a la titulación.

En pocas palabras, su labor compete estar en actividades multitarea, que engloban el espacio de las asesorías en un tiempo determinado, guiar el proceso, evaluar los avances, dar retroalimentación, comunicar asertivamente y escuchar opiniones que le ayuden a mejorar su asesoría.

Aunque el asesor sea una base importante que sostiene e impulsa los distintos momentos para que el estudiante se gradúe, el papel principal recae en el asesorado, pues él toma las decisiones y metafóricamente avanza cada escalón que implica llegar a la titulación, porque "... la elaboración de un trabajo de grado no solo compete a quien conduce a la investigación, sino a quien lo ejecuta, [...] en cada una de las etapas debe de existir una actitud de compromiso mutuo..." (Morillo citando a Cejas, 2009 p. 923).

Una afinidad entre asesor y asesorado puede significar éxito, pero si alguna de las partes influye negativamente puede provocar, desde el lado del asesor un proceso desorientado y ausente para el tesista. Pero, por el otro lado, el asesor también puede percibir ausencia o retraso en la entrega de avances, por eso es preciso reflexionar, en estos casos ¿Qué está pasando en el proceso de asesoramiento?

d.3) El asesorado como persona integral

El asesor complementa el proceso, pero el asesorado es quien dirige el volante principal para recorrer todas las fases que implican la titulación, él es quien decide si

lo quiere lograr. Es común que cuando el estudiante egresa sienta que dispone de una libertad académica, sin embargo, tiene la responsabilidad de elaborar su trabajo de titulación y liberar el servicio social, esto por si no lo ha realizado.

Para titularse debe de cumplir, de igual forma, con determinadas funciones como; cumplir con los plazos de entrega, asistir a las asesorías, comunicar sus dudas, mostrar avances, aceptar críticas constructivas y realizar las correcciones que le sean solicitadas, entre algunas más de carácter administrativo. Cumplir con ellas, requiere que los estudiantes cuenten con competencias académicas y emocionales para afrontarlas.

El bienestar emocional del estudiante es un aspecto de gran importancia dentro de esta etapa, puesto que no se sabe a ciencia cierta en qué aspectos, sean académicos, emocionales o de investigación necesita ayuda. Es importante recordar que los sujetos de esta investigación iniciaron su fase formativa en la pandemia del COVID-19. Dentro de este contexto, cada asesorado presenta necesidades distintas durante el proceso de titulación, porque es lógico que, desde la individualidad de cada estudiante, a lo largo de su formación académica adquirió habilidades, actitudes, estrategias y conocimientos distintos que le permitieron llegar hasta la última fase de su carrera.

Se parte de la concepción de nombrar al asesorado como persona integral, porque los conocimientos adquiridos en las tres fases de formación profesional que cursó le aportaron elementos a su educación integral, es decir, las bases de saberes teóricos y técnicos, pero a la vez competencias de "... madurez emocional, personal y académica..." (Alonzo, Valencia, Vargas y García, 2016, p. 109).

Esto para que le permitan afrontar las distintas circunstancias que surgen dentro del proceso de titulación, el cual está rodeado de aprendizajes, emociones y dificultades para el asesorado. Redactar un trabajo recepcional implica un reto desde dos aristas; la académica, donde el estudiante pone en juego las habilidades y conocimientos adquiridos; y, otra afectiva, en la cual el egresado debe de emplear sus competencias

emocionales ante la presencia de situaciones negativas que puedan influir en la dilatación del trabajo recepcional.

Con base en todo lo anteriormente expuesto, se comprende que la titulación es un proceso complejo, por el que transita el asesorado como persona integral, es decir con la participación de sus diferentes dimensiones. Y en el caso del asesor, también su participación es como una persona integral. En este sentido, en la etapa de asesoramiento se van a hacer presentes tanto elementos racionales, como emocionales de quienes participan en la misma.

Es de entenderse que los elementos emocionales estén presentes en el asesorado, ya que es él quien transitará por la serie de rituales que lo pondrán a prueba, como lo serán las diferentes revisiones, dictámenes de su trabajo escrito y trámites administrativos que tendrá que llevar a cabo. Es así que, se considera importante tratar algunas de las características de desarrollo, con las cuales cuenta el asesorado, para hacer frente a este proceso, esto se explica con más detalle en el capítulo siguiente.

Capítulo 2: Las ardillas tesistas: características del desarrollo frente a la escritura de su trabajo recepcional

A) Los periodos de desarrollo cognitivo y afectivo: visión Piagetiana

Las habilidades cognitivas y los conocimientos abstractos que tienen los universitarios responden a un tipo de pensamiento más complejo y de carácter científico, ante esto cabe preguntarse, ¿Cómo es que el estudiante universitario llega a este tipo de pensamiento? ¿Qué características cognitivas y afectivas lo caracterizan?

Para dar respuesta a estas preguntas, el presente apartado tomará como base la teoría de Piaget, autor que divide la evolución del pensamiento y la afectividad en los siguientes periodos del desarrollo; sensoriomotor, preoperacional, operaciones concretas y las operaciones formales, el lapso en el que suelen ocurrir dichos periodos, inicia desde el nacimiento hasta la adolescencia. La última etapa, que corresponde a las operaciones formales, se comienza a desarrollar en la adolescencia y se consolida años más tarde, las características de pensamiento y afectividad que aparecen en el periodo formal caracterizan a los estudiantes del nivel superior y a toda la etapa adulta.

En este sentido, se comenzará a explicar cada uno de los periodos del desarrollo, con la finalidad de describir los logros a nivel intelectual que se adquiere en cada uno de ellos, para de esta manera, mostrar cómo es que las estructuras mentales han evolucionado hasta llevar al sujeto a concretar el pensamiento hipotético- deductivo, el cual trataremos más adelante.

a.1) El periodo sensorio-motor

La primera etapa del desarrollo se nombra sensorio-motor, porque el aprendizaje se obtiene mediante las percepciones y la actividad motriz del bebé. Se extiende desde el nacimiento del ser humano hasta los dos primeros años de vida. Este periodo se caracteriza por formar las bases del pensamiento que se desarrollarán en los periodos posteriores.

En la etapa sensorio motora, desde los planteamientos de Piaget (1991) se van a dar diferentes logros por parte del bebé; en primer término, alcanzará el manejo de sus

reflejos innatos; después, logrará la organización de las percepciones y hábitos. Y ya hacia la parte final de este periodo, alcanzará la inteligencia sensorio motriz. Para que consiga estos logros, el bebé transitará por seis estadios en los que se divide el desarrollo sensorio motor. Dichos estadios se abordarán enseguida:

El estadio 1: se le conoce como ejercitación y diferenciación de reflejos (0-1 mes), en vista de que en este momento del desarrollo no existe pensamiento alguno, el bebé ejercita todos los reflejos que dispone (principalmente los de succión, deglución y presión) para experimentar y sobrevivir, son sus conductas instintivas las que dirigen sus acciones (Delval, 1994, pp. 136-140). La repetición de estos mecanismos reflejos durante el primer mes, permitirá que se puedan usar en otras partes de su cuerpo, así como también, a diferenciar entre lo que quiere succionar y lo que no (Richmond, 1978).

Estadio 2: este se puede ubicar en el rango que va de 1 a 4 meses. Piaget (1997), afirma que este segundo estadio se caracteriza por la presencia de los primeros hábitos (o reacciones circulares primarias), los cuales tienen como base la práctica de los reflejos innatos que tuvo en el estadio anterior. En otras palabras, se refiere a la sucesión de ciertos movimientos frente a una situación que el bebé descubrió al azar, los cuales tiende a repetirlos por el bienestar que le genera (pp.19-20). Claro está, que estas conductas son repetidas sobre su mismo cuerpo, puesto que aún no sabe de la existencia de otros.

Estadio 3: se ubica entre los 4 y los 8 meses. Aquí la reacción cíclica de conductas continúa, solo que en este estadio la repetición cambia de dirección, ahora las traslada fuera de su cuerpo, es decir, a los objetos que se encuentran en su entorno. Los bebés ubicados en este tercer estadio suelen repetir las conductas que se originan por accidente, con los objetos que están a su alrededor, esto con el fin de reproducir nuevamente los sonidos o movimientos que se originaron. La interacción con los objetos externos sucede gracias a que durante los meses que abarca este estadio la

coordinación viso- manual permite la manipulación y búsqueda del lugar donde caen los objetos (Labinowicz, 1986, p. 63).

El estadio 4: se ubica entre los 8 y los 12 meses, tiene como principal característica los comportamientos intencionales del niño, los cuales se dirigen a conseguir un fin. Para ello, se interpreta que dentro de este estadio se combinan las reacciones cíclicas presentes en los estadios anteriores. Puesto que, como afirma Labinowicz, en este estadio el niño logra coordinar algunos patrones de conducta para conseguir un objetivo, así mismo, en esta edad- al ya visualizar la permanencia del objeto-, el bebé puede encontrar algo donde vio que fue escondido, aunque si esto ocurre fuera de su vista o el bebé no observa los desplazamientos, él pierde la noción del objeto y su mirada la dirige donde lo encontró primero y no en otros lugares (1986, p.63).

Los dos últimos estadios restantes podrían considerarse como los que conforman las bases y la concreción de la inteligencia sensoriomotriz, que es el último de los logros del periodo sensorio motor.

Por lo que toca al estadio 5, ubicado entre los 12 y los 18 meses, se muestran algunos avances en la conducta del bebé. Dentro de este penúltimo estadio se perciben conductas experimentales y un tanto creativas, los cambios en la evolución del pensamiento que alcanza para este momento, se identifican cuando el niño "... añade a las conductas precedentes una reacción esencial: la búsqueda de medios nuevos por diferenciación de los esquemas conocidos (Piaget, 1997, p.22).

Frente a lo citado anteriormente, se interpreta que los resultados que son obtenidos con las reacciones cíclicas secundarias, dejan de ser lo suficientemente atractivos, lo que lleva a los niños a experimentar cambios, con respecto a sus conductas anteriores. Todo esto gracias a que, con los esquemas emergentes en esta etapa, se incluyen nuevos medios para lograr nuevos resultados, entre los que se encuentran agarrar, chupar, girar, golpear y tirar distintos objetos para saber que ocurre con ellos. En este estadio, a diferencia del anterior (IV) ahora, esconde y descubre lo que le sea perceptible.

El estadio 6, el último de la etapa sensorio motora se visualiza entre los 18 y 24 meses aproximadamente, se le nombra el estadio de las representaciones mentales. Aquí se da inicio al pensamiento, es decir, que los bebés empiezan a emplear la reflexión, como medio para resolver un problema o conseguir algún objetivo. Un claro ejemplo, que representa el empleo del pensamiento, en los niños que se encuentran en este estadio, es el siguiente:

... Piaget describe el comportamiento de una niña de dieciséis meses que intenta sacar una piedrecita de una caja de cerillas. La ranura es demasiado pequeña para poder meter los dedos en ella. Lo intenta en vano. Observa entonces muy de cerca la ranura, y Piaget nota que la niña va abriendo paulatinamente la boca como si ésta representara la ranura de la caja y necesitara hacerla mayor. Después de esta conducta, la niña saca la piedrecita [...] la niña creó una representación sensorio motriz en su mente, una representación de las relaciones implicadas en este caso... (Richmond, 1978, p. 24).

Partiendo del ejemplo descrito, se percibe que la niña realizó una imagen mental con los movimientos de su mano y boca y, enseguida de esa representación ejecutó la acción. Esto quiere decir que el bebé llevó a cabo un proceso de pensamiento para encontrar una solución eficaz sin realizar muchos intentos. Entre los 18 y 24 meses, los niños logran representar e imitar mentalmente acciones que pueden emplear en distintas situaciones y ya no específicamente en el momento.

Esto porque, durante estos meses, o poco antes, los niños han desarrollado la imitación, aspecto que les permite evocar movimientos o formas de solución de problemas resueltos en otros momentos. Es en este sexto estadio, donde el niño logra adquirir ciertos avances en torno al aspecto cognitivo, porque también comprende la existencia de las personas y objetos, aunque no los tenga a la vista y gracias a esto, la noción de espacio y la causalidad también son adquiridas.

La formación de estas primeras representaciones mentales son la base que sustenta los esquemas cognitivos de la función simbólica, que surge durante las edades del segundo periodo. La información del desarrollo cognitivo de esta primera etapa descrita se encuentra sintetizada en el cuadro 2.

a.1.1) El desarrollo afectivo en el periodo sensorio motor

Una vez tratado el desarrollo cognitivo que se ve dentro del periodo sensorio motor, se pasará a describir el aspecto afectivo que acompaña la transición de la inteligencia sensorio motriz, partiendo de la concepción que Piaget establece de que la inteligencia y la afectividad son dos aspectos indisociables, se retomará la presencia de las emociones dentro de los primeros patrones de conducta del bebé.

En esta primera etapa se visualizan tres grandes avances dentro de los aspectos afectivos elementales en los primeros años de vida, el primero de ellos se relaciona con el adualismo, el cual refiere a:

Los afectos propios de los primeros estadios [...] se inscriben en un contexto [...] con el nombre de adualismo, en el que no existe aún, sin duda, ninguna conciencia del yo, es decir ninguna frontera entre el mundo exterior vivido y el conjunto de las realidades exteriores [...] toda la afectividad queda centrada sobre el cuerpo y la acción propios... (Piaget e Inhelder, 1997, p. 32).

En otras palabras, al ignorar la existencia de otros durante los dos primeros meses, el bebé utiliza reacciones instintivas para satisfacer sus necesidades; y a su vez le permiten la supervivencia. Estas reacciones, guardan una estrecha relación, con sus reflejos, los cuales usa para repetir acciones que lo estimulan, causándole sensaciones de agrado o desagrado.

Entre los 4 a 12 meses se han formado los primeros hábitos a nivel cognitivo, las conductas que presentan los niños de estas edades, muestran el interés por descubrir nuevas cosas, mediante la manipulación de los objetos de su entorno, es así que dentro de este proceso se identifican "... una serie de sentimientos elementales o afectos perceptivos relacionados con las modalidades de la propia actividad: lo

agradable y lo desagradable, el placer y el dolor, etc., así como los primeros sentimientos de éxito y fracaso" (Piaget, 1991, p. 26).

Esto porque, durante las situaciones en las que comienza a interactuar con su entorno y a repetir ciertos patrones de conducta con algunos objetos, el bebé descubre nuevas sensaciones, por ejemplo: cuando agarra una sonaja y descubre que el sonido le agrada tiende a repetirlo. Podría decirse que de esta actividad resultan tres sentimientos hipotéticos; la primera de agrado al sonido, el segundo, suponiendo que por accidente el sonajero le golpee la cabeza al bebé, experimenta el dolor. Y, por último, el de desagrado o aburrimiento al objeto, por lo que tiende a buscar nuevos medios.

Se dice que, también experimentan los sentimientos de éxito y fracaso porque, recuérdese que, dentro de los estadios III y IV las conductas del pequeño son completamente deliberadas para obtener resultados novedosos, sin embargo, no a la primera logran el resultado que desean, por lo que suelen fracasar y es la razón por la que emplean el ensayo y error para tener éxito.

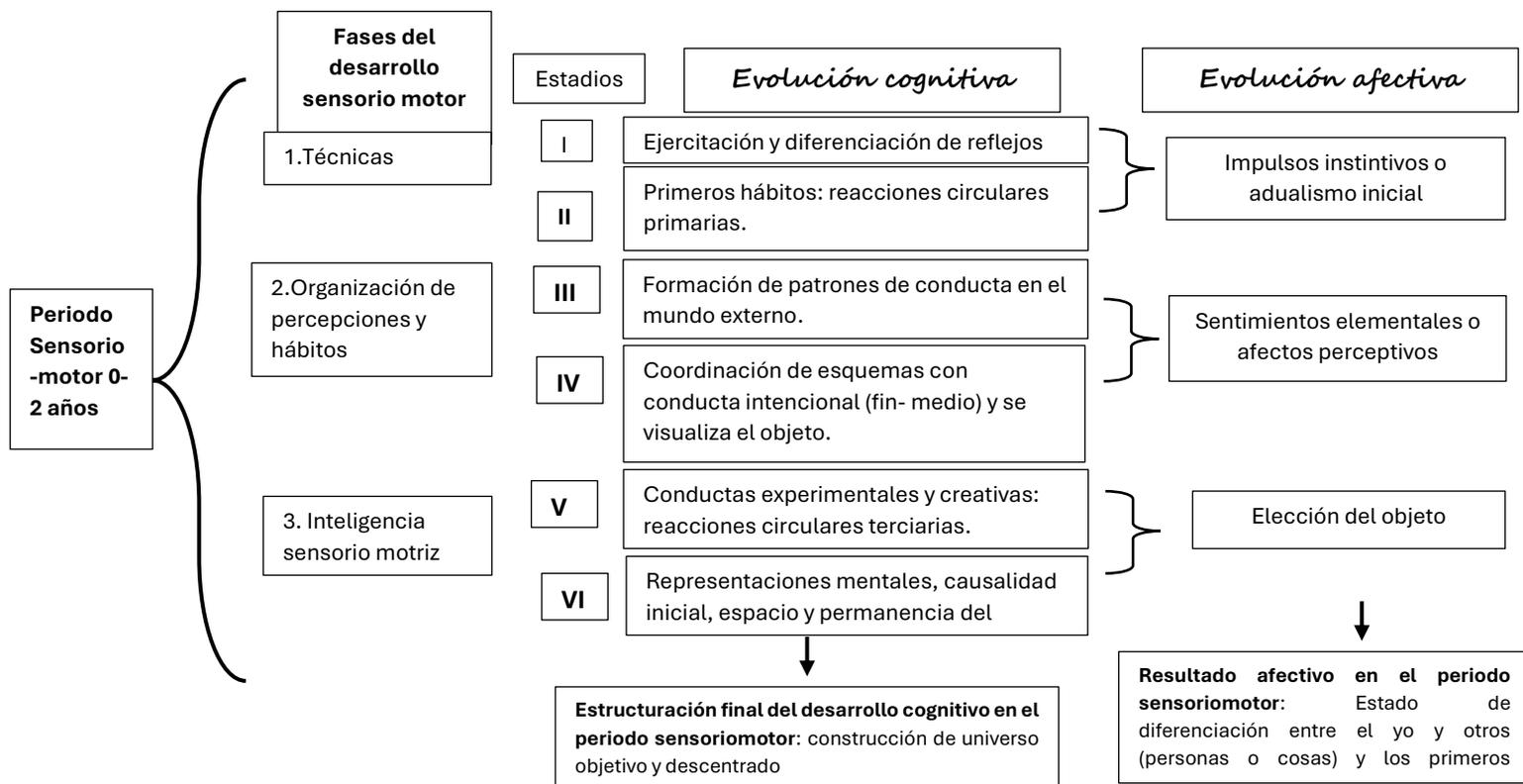
Los dos últimos estadios están compuestos de afectos que resultan de la elección del objeto. Los sentimientos son objetivos y dirigidos hacia otros y hacia sí mismo, Piaget (1991) lo relacionaba con un tipo de afecto, es decir, a un tipo de amor hacia cierta persona, igual podría ser hacia un objeto, por ejemplo, a su sonajero, la experimentación logra la:

... objetivación de los sentimientos y por su proyección sobre otras actividades distintas a las del yo solo. Resaltemos, en primer lugar, que con el progreso de las conductas inteligentes los sentimientos relacionados con la actividad propia se diferencian y multiplican: alegrías y tristezas relacionadas con el éxito o el fracaso de los actos intencionados, esfuerzos e intereses o fatigas y desintereses, etc. (p. 27).

Es dentro de esta etapa donde se adquieren las bases de la afectividad, pero poco a poco se complejizarán en las siguientes etapas.

Cuadro 2

Desarrollo cognitivo y afectivo del periodo sensoriomotriz



Fuente: Elaboración propia a partir de la información tomada de Piaget e Inhelder, 1997, pp.15-37; Labinowicz, 1987, pp. 62-66 y Piaget, 1991, pp.17-27.

a.2) Periodo preoperacional

La segunda etapa del desarrollo cognitivo de la que Piaget habla es el periodo preoperacional, el lapso en que se desarrolla es de los dos hasta los seis o siete años, aproximadamente. Su comienzo se ve marcado por la función simbólica, ahora los niños cuentan con “la capacidad de pensar en objetos, hechos o personas ausentes” (Rafael, 2008, p.9).

Se puede agregar en torno a la función simbólica, que esta “... consiste en representar algo (un “significado” cualquiera: objeto, acontecimiento, esquema conceptual, etcétera) por medio de un “significante” diferenciado y que solo sirve para esa

representación: lenguaje, imagen mental, gesto simbólico, etc.” (Piaget e Inhelder, 1997, p. 59).

Para mayor comprensión, se dice que la representación mental de acciones adquiridas en la inteligencia sensorio motriz trasciende a un carácter simbólico, en este sentido los patrones de conducta aprendidos se interiorizan en posibilidades de pensamiento dentro de la memoria, permitiendo que sean evocados mediante significantes diferenciados- o signos de representación simbólica- en distintos momentos, espacios y formas.

Dicho de otra manera, “entre los 2 y los 7 años — que es el lapso que dura este periodo —, el niño demuestra una mayor habilidad para emplear símbolos —gestos, palabras, números e imágenes — con los cuales representar las cosas reales del entorno” (Rafael, 2008, p.9).

Esto es porque, al inicio de la segunda etapa también se comienza a desarrollar de manera rápida el lenguaje, entendido éste como un sistema de símbolos que permitirá a los infantes relacionarse con otros y mediante el evocar significados. Frente a estos avances en materia intelectual, el pensamiento que se identifica en estas edades se da en dos fases; la primera es el de funciones simbólicas de 2 a 4 años y la del pensamiento intuitivo de 4-6 años.

El conjunto de signos simbólicos que permiten la representación de significados, son las siguientes:

- El juego simbólico
- Imagen mental
- Dibujo
- Y lenguaje (Piaget e Inhelder, 1981)

El periodo preoperacional se caracteriza por el empleo de un pensamiento representacional. Primeramente, de los 2 a los 4 años se encuentra la fase de las funciones simbólicas o de pensamiento preconceptual, las conductas antes

mencionadas inician durante esta etapa y se perfeccionan a lo largo de los años posteriores.

En relación con la imitación, Piaget e Inhelder (1997) explican que lo que ocurre en esta etapa se le concibe como diferida, porque, aunque la imitación ya estaba presente durante el periodo sensorio motriz, durante la etapa preoperacional esta conducta permite imitar acciones nuevas y ejecutarlas tiempo después de haberlas presenciado; y además de eso, pueden ser representadas en otras situaciones y con otros objetos con ciertas variaciones a la conducta original.

Por ejemplo, y relacionándolo con el segundo punto; el juego simbólico, supóngase que una niña se encuentra jugando con sus muñecas, las peina, les hace y da de comer, las cobija y les cambia el pañal, puede decirse que la niña está imitando el rol de la madre, la representación que emplea es; la niña es la muñeca, ella su mamá, las fichas unos platos, la caja una cama, por mencionar algunos. La nena usa distintos objetos para representar una cosa con otra.

El juego simbólico dentro del periodo preoperacional se convierte en una actividad importante, porque las situaciones y los objetos adquieren una función real dentro de este. Los infantes entre los 2 y los 4 años muestran una imaginación fascinante que les concede representar sucesos utilizando cosas de su entorno y que no necesariamente se relacionan con lo que imita, en este sentido Labinowicz (1986) menciona otros ejemplos de representación durante el juego, como lo es representar un zapato con un teléfono, un guante como una almohada o fingir dormir.

En este periodo, el juego representa la realidad que ha interiorizado, además "... favorece el desarrollo del lenguaje, así como las habilidades cognoscitivas y sociales" (Rafael, 2008, p. 9). Esto porque, la interacción que se da entre los niños durante el juego permite que el lenguaje se amplíe estableciendo relaciones con otros, al ser el evocador del pensamiento. Sin embargo, el niño aún no acepta otros puntos de vista, porque el pensamiento egocéntrico durante dicha etapa es el que guía su actuar.

Abriendo un paréntesis sobre este último aspecto, se puede decir que el egocentrismo presente durante esta primera fase del pensamiento se hace presente, en conductas de pensamiento como el animismo, artificialismo, fenomenismo, entre otros. Los cuales parten de una creencia de que los objetos tienen vida a semejanza de las personas, que las cosas son hechas o puestas por el ser humano, etc. Pensar de esta manera, muestra que los niños que se ubican en este periodo se limitan a no ver más allá de las cosas, centrándose solo en su propia perspectiva, ignorando la de otros porque considera que todos piensan y ven las cosas como ellos (Palacios, Marchesi y Coll, 2014, pp. 205-206).

Por último, el dibujo y las imágenes mentales son expresiones del pensamiento, con que cuenta el niño en esta etapa; y se van a hacer presentes, durante la educación preescolar. Va a emplear los dibujos, para representar mediante estos: objetos, su propia persona, a su familia, a los animales o algún personaje que le guste. En un principio pueden estar compuestos de garabatos, que no van a guardar una relación exacta con las formas de lo que representan; pero, poco a poco, estos se convierten en imágenes mentales, que presentan formas similares a los objetos que representan.

Se concluye que, dentro de esta primera fase, donde el pensamiento es de carácter preconceptual (2 a 4 años), se percibe la presencia de algunas formas de pensamiento, las cuales son:

- Yuxtaposición y sincretismo, los elementos de las explicaciones que realizan no guardan la relación que tienen.
- El niño une distintas informaciones y llega a conclusiones, aunque estas no se relacionen y ni sean ciertas: transducción.
- Centración y representación estática, los niños se centran en un solo aspecto en las actividades que realizan, no identifican las transformaciones.
- Y el egocentrismo, que visto desde una manera más integral, reúne todos los elementos de pensamiento mencionados (ICB Editores, 2012, pp. 41-42).

La segunda sub etapa, de que se compone el periodo pre operacional es la del pensamiento adaptado a los demás y a lo real, mejor dicho, intuitivo, que se da durante la etapa preescolar entre los 4 y los 6 años. Ante la carencia de un razonamiento lógico, las explicaciones que brindan los niños son basadas por conclusiones generales que resultan de la intuición y no de la reflexión.

El periodo preoperacional carece de operaciones mentales, la presencia del egocentrismo y el pensamiento intuitivo hacen que se centre en lo real, es decir, lo que concluyen con base en lo que perciben. La centración que los niños experimentan en esta fase intuitiva, domina su percepción, Labinowicz (1986) menciona en este aspecto, que los niños suelen dejarse llevar por las apariencias y no prestan atención a las transformaciones que ocurren, por ejemplo; cuando a un niño- entre los 4 a 6 años- se le muestran dos bolitas de plastilina de la misma medida y en cualquier momento a una se le modifica a una forma más larga, por intuición elige el largo porque considera que es el más grande.

Por eso, durante esta etapa la centración se convierte en una limitante de la conservación de la cantidad. Así mismo, las características de pensamiento que se dan con el egocentrismo forman otra limitante, es decir de un pensamiento con falta de reversibilidad.

esta es la formación del pensamiento reversible, los pequeños consideran que los cambios generados no pueden regresar a su forma inicial. Las características del desarrollo cognitivo que se experimenta en el segundo periodo se sintetizan en el cuadro 3.

a.2.1) El desarrollo afectivo en el periodo pre operacional

Por su parte, el desarrollo afectivo dentro del periodo pre operacional experimenta una transición de sentimientos centrados en el mismo cuerpo o a los objetos (intraindividuales) hacia la conformación de los sentimientos interindividuales o de carácter social. El pensamiento adquirido dentro de dicho periodo- el representacional y el lenguaje verbal- permiten que los sentimientos del niño sean más estables y

duraderos, ya que la capacidad de representación logra conservarlos y el lenguaje usarlos en distintos momentos.

Los intereses que guían el actuar del niño ahora son diferenciados entre las personas, acontecimientos u objetos, identifica cuales le son simpáticos y los que no, dicho de otra forma, dentro de "... la primera infancia se percibirán intereses hacia las palabras, el dibujo, las imágenes, los ritmos, hacia algunos ejercicios físicos, etc., etc., adquiriendo todas estas actividades un valor para el sujeto a medida de sus necesidades" (Piaget, 1991, p.50). Es decir, los sentimientos interindividuales, como las simpatías y las antipatías resultaran de las actividades que realice el niño durante este periodo.

Otra novedad afectiva que resulta, son los sentimientos de auto valorización o los juicios que resultan de sí mismos frente a determinadas acciones, el niño puede considerarse inferior o superior ante su capacidad de poder realizar determinadas cosas, la valorización que resulte se estructura y se queda a lo largo de su vida. Piaget dice que los sentimientos de inferioridad son a causa de una frustración afectiva que se estructura como un fracaso de poder (2005, pp.73-74).

Por último, ante la fase del pensamiento intuitivo que se va a dar a partir de los 4 años en adelante, en el terreno de lo afectivo, va a tomar relevancia el actuar del niño guiado por los sentimientos morales, intuitivos. La actuación con base en estos sentimientos se va a dar a partir de seguir las reglas u ordenes impuestas por sus superiores. Piaget escribe al respecto:

...basta con que los seres respetados den órdenes o, primordialmente, consignas a los que les respetan para que éstas sean interpretadas como obligatorias, engendrando de esta forma el sentido del deber. La primera moral del niño es la de la obediencia y el primer criterio del bien es [...] la voluntad de sus padres (Piaget, 1964, p.52).

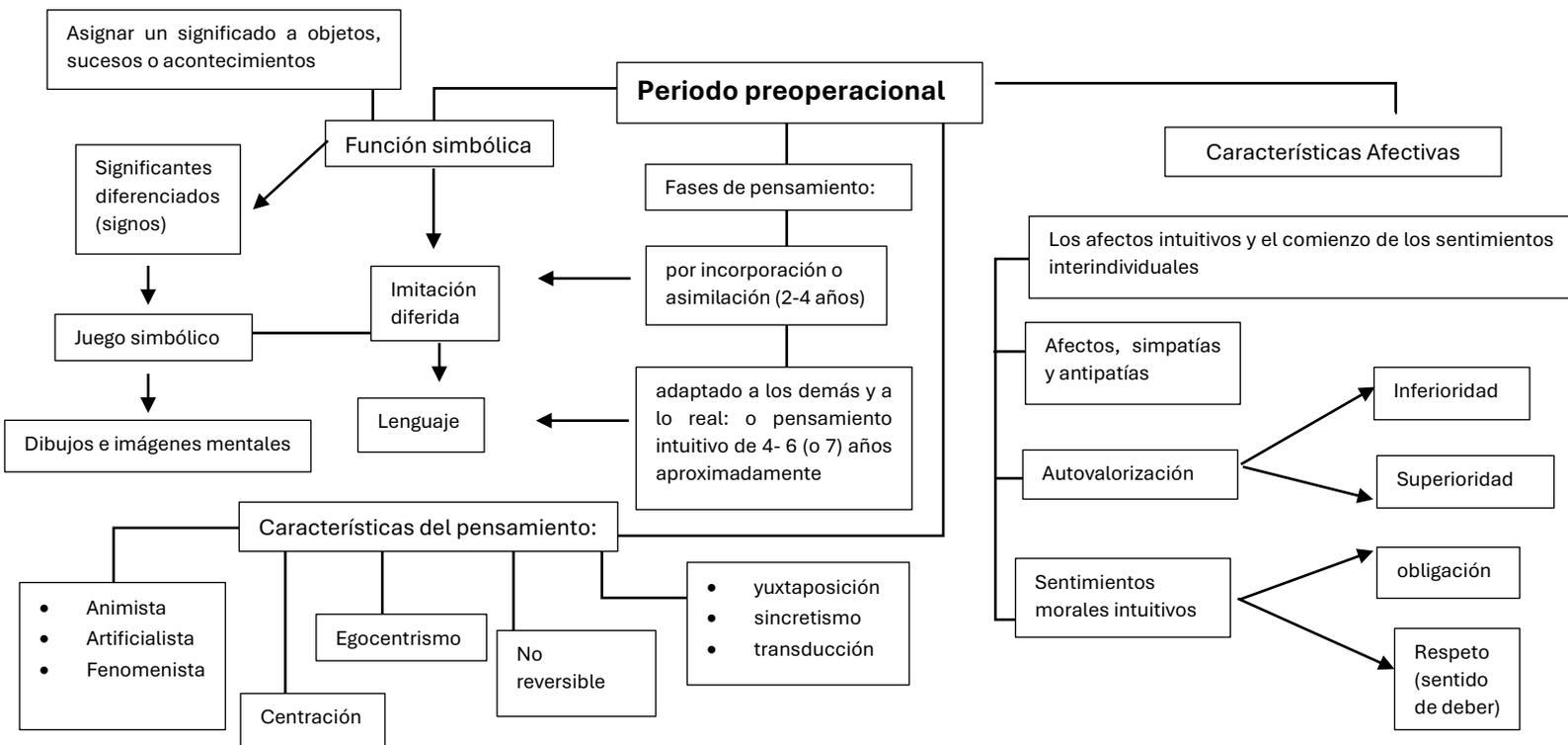
Con esto, se trata de explicar que cuando los padres le dan ciertas reglas al niño, ellos las siguen porque intuyen que, de no hacerlo, serán castigados. Dicho de otro modo, acatan las solicitudes como sinónimo de un deber y no como un sentimiento moral propio, pues el sentimiento moral intuitivo que se origina en esta etapa está comandado por órdenes que los padres le solicitan y el niño interpreta, que como sus padres se lo dicen, entonces está bien.

Algunos ejemplos donde se ven este tipo de reglas e imitación de órdenes para las conductas de comportamiento que deben acatar, son; no hablar con extraños, no agarrar los utensilios filosos o no jugar/ gritar en los hospitales. Estos sentimientos morales se desarrollarán de mejor manera en los posteriores periodos del desarrollo.

El siguiente cuadro (3) representa sintéticamente la información expuesta sobre el periodo pre operacional:

Cuadro 3

Los avances cognitivos y afectivos durante el periodo preoperacional



Fuente: elaboración propia a partir de la información tomada de Piaget e Inhelder, 1997, pp-59-72; Piaget, 1991, pp.48-53; Piaget, 2005, pp. 69-82 y Rafael 2008, pp. 9-12.

a.3) Periodo de las operaciones concretas

Entre los siete a once años comienza la tercera etapa, Piaget la llama el periodo de las operaciones concretas, su nombre alude a que en este momento es donde aparecen las primeras operaciones mentales estructuradas y el comienzo de formas de pensamiento lógico. Es decir, la relación de causa y efecto de las conductas y situaciones dejan de basarse en la intuición, para pasar a "... depender de la lógica convirtiéndose así el razonamiento en flexible, organizado y lógico" (ICB Editores, 2012, p. 43).

Este periodo se caracteriza por afectar:

directamente a los objetos y aún no a hipótesis enunciadas verbalmente [... así como de formar] la transición entre la acción y las estructuras lógicas más generales que implican una combinación y estructura de "grupo" coordinante de las dos formas posibles de reversibilidad (Hernández, 2011, p.21).

Algo a destacar de la cita anterior, es que las operaciones que se realizan durante este periodo se les denomina concretas, por actuar en función de los problemas tangibles y no en cosas que no sean percibidas, esto porque, los niños de entre 7- 11 años aún requieren de un soporte físico para resolver algún problema, de no tenerlo puede que no sean capaces de completarlos porque aún no dominan el pensamiento abstracto.

El pensamiento lógico, es sinónimo del pensamiento reversible, el cual se entiende como, las formas de pensar, sustentadas en la capacidad de descomponer y posteriormente regresar a su estado original. Es decir, si un niño de la edad que comprende esta etapa, explica a sus padres una experiencia y estos no lo comprenden, el pequeño puede volver a su idea original y armar una explicación más organizada para que sea mejor comprendida.

Durante las operaciones concretas “esta reversibilidad se expresa en dos formas, inversión y reciprocidad” (Richmond, 1978, p.68). Con lo cual se puede entender, que los niños que se encuentran en esta etapa del desarrollo, pueden sumar y restar objetos y de esa forma regresar al punto de inicio; pero también, pueden llevar a cabo una acción y después realizar otra acción complementaria y también regresar al punto de inicio. Estos cambios, pueden ser entendidos a partir de la descentración del pensamiento. Sin embargo, aunque el niño, ubicado en el periodo de operaciones concretas, muestra avances importantes en su pensamiento, este presenta limitantes importantes, ya que aún no es posible el empleo de las dos formas de reversibilidad de manera simultánea.

La capacidad del pensamiento reversible da paso a que durante la etapa primaria, edad escolar que abarca el periodo concreto, se comiencen a desarrollar ciertas operaciones mentales que en la etapa preoperacional no existían, algunas son resultado de limitaciones que se presentaron en el segundo periodo del desarrollo, estas operaciones son:

- La conservación

Entre los 2-6 años, el razonamiento del niño se centraba en un solo aspecto y se dejaba persuadir por la apariencia de las cosas. Ahora, gracias a la reversibilidad del pensamiento los niños de 7 años en adelante son capaces de descentrarlo y comprender, que, aunque un objeto o sustancia sean modificados de forma superficial en tamaño o forma, estos siguen equivaliendo lo mismo, lo que significa que la noción de conservación ya la han interiorizado. En este punto, el empleo del razonamiento lógico que también desarrollan aquí les da la posibilidad de responder que cuando un objeto sufre cambios físicos, sin que se le agregue o quite algo, entonces sigue teniendo la misma cantidad de materia, de la cual está compuesto.

Es dentro de las edades que comprenden este tercer periodo, donde los problemas de conservación se concretan, por ejemplo:

...el niño adquiere la capacidad de conservación de los números entre los 5 y los 7 años. La conservación del área y del peso aparece entre los 8 y los 10 años. Entre los 10 y 11 años, casi todos los niños pueden ejecutar tareas relacionadas con la conservación del volumen (Rafael, 2008, p. 15).

- Seriaciones

Otra de las operaciones mentales que caracteriza la forma del pensamiento concreto, es la seriación, los niños tienen la capacidad de ordenar objetos en función de su tamaño o extensión, o más que nada ordenar en relación con sus diferencias (ICB Editores, 2012).

La reversibilidad del pensamiento permite que, al momento de seriar, el niño retenga mentalmente la dimensión de los objetos a lo cual puede establecer una comparativa, en otras palabras, le permite explicar que un elemento es más grande que otro con los elementos del medio, o viceversa, etc. El pensamiento lógico y la operación perceptible le hace establecer estas relaciones.

- Clasificaciones

El último de los esquemas mentales en que se representa el pensamiento concreto son las clasificaciones; esta consiste en la capacidad del niño en formar agrupaciones en distintos niveles. Anteriormente, en el periodo pre operacional se vislumbraba una clasificación simple que consistía en agrupar por colores o tamaños.

En el caso de las operaciones concretas, el niño ha llegado a la madurez que le permite agrupar elementos con más de dos características, entre las más sobresalientes que ocurren es la inclusión de clases. Entre los 8 a los 10 años, la habilidad de clasificación es mejor (Labinowicz, 1986).

El tercer periodo del desarrollo cognitivo muestra un gran avance en el pensamiento de las operaciones mentales, la reversibilidad, la descentración, la estructura lógica de las ideas y las habilidades operacionales que muestran los niños concretos, les permiten abordar cuestiones con otro nivel de profundidad. Todas estas características

demuestran que el razonamiento evolucionó enormemente, volviéndose semicomplejo.

Se le caracteriza como semicomplejo, porque, aunque son avances significativos aún presenta ciertas limitaciones, algunas son; no poder emplear las dos formas de reversibilidad y que para resolver las operaciones necesitar de un ejemplo físico. No obstante, es importante remarcar que el avance cognitivo es notable y que serán perfeccionadas en el último periodo.

a.3.1) Avances en materia afectiva del periodo concreto

El desarrollo afectivo que se experimenta en las operaciones concretas se visualiza con la aparición de los afectos normativos, que surgen en relación con los avances en materia cognitiva. El ingreso de los niños a la educación primaria abre un nuevo panorama de socialización e interacción verbal con sus compañeros lo que desembocará en la estructuración de sentimientos sociales de carácter moral.

En otras palabras, la afectividad que se experimenta de los:

...siete a los doce años se caracteriza por la aparición de nuevos sentimientos morales y, principalmente, por una organización de la voluntad, que desembocan en una mejor integración del yo y en un ajuste más eficaz de la vida afectiva" (Piaget, 1991, p. 75).

La aceptación de otros puntos de vista, la interacción y cooperación con sus iguales en las actividades que realizan durante la etapa de las operaciones concretas, permite que aparezcan nuevos sentimientos morales, los cuales comienzan a normar su vida afectiva.

Los sentimientos morales que surgen son los siguientes:

a) Respeto mutuo

La continuación de la obediencia a reglas establecidas por otras personas ha disminuido, ahora, frente al aumento de la interacción social en la etapa escolar, así como el pensamiento, la obediencia se descentra para continuar con reglas que los

niños van creando, donde su nueva perspectiva es acatarlas por respeto al otro y el concepto de orden. En otras palabras, de la interacción entre compañeros surgen nuevas reglas para conseguir una meta mutua, aunque siguen ciertas reglas, los niños están conscientes de que éstas pueden tener modificaciones.

Por ejemplo, el juego de canicas, anteriormente, se tornaba desorganizado, cada uno jugaba por su lado. Entre las edades de 7 y 11 años esto cambia, convirtiéndose en organizado y guiándose por reglas que crean y comparten mutuamente (Piaget, 2005). Ahora los niños concretos- para referirnos a los que están dentro del periodo concreto- siguen las normas desde el respeto mutuo frente a las reglas que se crean en conjunto, ya no porque le sean impuestas por terceros y por temor a ser castigados.

b) La honestidad y la justicia

Los sentimientos de honestidad y justicia surgen a raíz del respeto mutuo dentro de las relaciones sociales en este periodo. Por ejemplo, en un juego de futbol <<o cascarita>>, los niños en conjunto siguen las reglas que han visto de sus mayores en la televisión o de sus hermanos, a pesar de ello, los niños establecen sus propias reglas durante su juego.

Los niños juegan con base en sus propios acuerdos y el que anote los goles marcados gana. No toman como base las reglas de terceros. Hasta antes de los sentimientos morales autónomos, la honestidad y la justicia eran desconocidas en su escala de valores, porque el egocentrismo impedía descentrar su pensamiento a otros. Sin embargo, durante el periodo concreto el sentimiento de "... la honestidad entre jugadores [...] excluye la trampa, no ya porque esté <<prohibida>> sino porque viola el acuerdo establecido entre individuos..." (Piaget, 1991, p. 77).

Con este ejemplo, se percibe que el sentimiento de honestidad se instaura en el plano afectivo de los niños entre los 7 a 11 años, aunque, se suelen ver en muchas otras situaciones. Así mismo, puede decirse que con base en los dos afectos ya descritos- el respeto mutuo y la honestidad- dentro de este periodo, también surge un tercero, el sentimiento de justicia frente al juego (o cualquier otra actividad), el cual le permite al

niño identificar el significado de hacer las cosas bien y de lo que está mal dentro de su estructuración cognitiva.

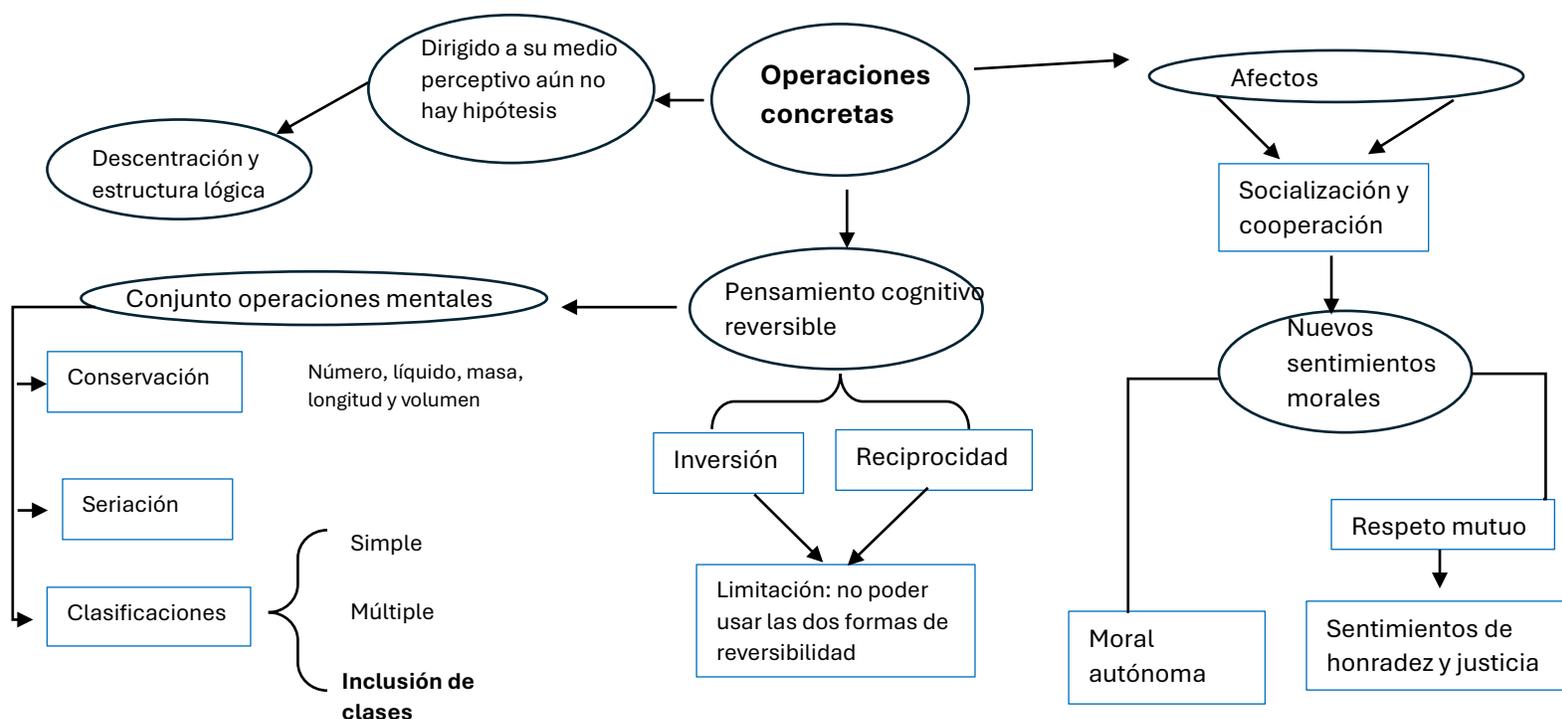
c) Autonomía moral

Los sentimientos autónomos antes descritos, facilitan que el niño sea "... capaz de realizar evaluaciones morales personales [y] actos voluntarios libremente decididos..." (Piaget, 2005, p. 94). Así pues, durante el periodo de las operaciones concretas, el pensamiento afectivo experimenta una transformación en los valores morales dejando de lado la heteronomía (u obediencia), para permitirle al individuo una conciencia moral que rijan su propia conducta en función de sus nuevos sentimientos morales. La heteronomía va a ser conquistada a lo largo de este periodo, en general a la edad de nueve años aproximadamente, los niños ya la han alcanzado.

Las reglas o conceptos normativos son interiorizados como algo propio y no por ser impuestos. La autonomía moral, se vislumbra con; la habilidad de poder establecer sus propios acuerdos, la reciprocidad del respeto frente a las relaciones sociales en la escuela o su familia y con los otros sentimientos que emergen de él. En conclusión, los niños comienzan a responsabilizarse por seguir reglamentaciones, pero no por el hecho de que se lo mande alguien más grande o superior, sino por voluntad propia.

Cuadro 4

Avances en el desarrollo cognitivo y afectivo durante las operaciones concretas



Fuente: Elaboración propia a partir de la información tomada de Rafael, 2008, pp. 12-14; Piaget, 1991, pp. 72-81; Piaget, 2005, pp. 87-98 y Richmond, 1978, pp. 59-78.

a.4) Periodo de las operaciones Formales

La última etapa del desarrollo que Piaget describe es la de las operaciones formales o proposicionales, la cual inicia a los 12 años y se asienta en años posteriores, como a los 15 años aproximadamente. Las capacidades cognitivas que se desarrollan aquí permiten que el adolescente aborde problemas mucho más complejos de los que podía resolver, esto porque:

... el sujeto llega a desprenderse de lo concreto y a situar lo real en un conjunto de transformaciones posibles. Esa última descentración fundamental que se realiza al final de la infancia prepara la adolescencia, cuyo principal carácter es, sin duda, esa liberación de lo concreto, a favor de intereses orientados hacia lo inactual y hacia el porvenir: edad de los grandes ideales o del

comienzo de las teorías, sobre las simples adaptaciones presentes a lo real (Piaget e Inhelder, 1997, p. 131).

Este periodo presenta distintas novedades cognitivas, el párrafo citado muestra una de las primeras características cognitivas más notables que ocurre en este periodo, pero existen otras capacidades de pensamiento de mayor complejidad que hacen que el adolescente resuelva problemáticas tangibles como hipotéticas y que reflexione sobre ellas.

Estas nuevas habilidades se caracterizan como novedosas, ya que en periodos anteriores aun presentaban limitaciones que impedían que pudiera razonar y actuar más allá de los objetos perceptibles. No obstante, los avances adquiridos en las etapas anteriores fueron claves para la maduración y estructuración de las nuevas habilidades en este periodo, las cuales son:

- Pensamiento combinatorio
- Lógica proposicional
- Razonamiento científico (hipotético deductivo)
- El razonamiento sobre las probabilidades y las proporciones.

La habilidad de un pensamiento combinatorio abre las puertas a que los demás se desarrollen, pues este tipo de pensamiento logra establecer operaciones combinatorias diversas frente a una problemática o situación, sean ejercicios matemáticos o de ideas proposicionales que impliquen una combinatoria entre muchos elementos. El adolescente dentro del periodo formal puede prever varias posibles soluciones.

Es decir, se muestra:

... capaz de combinar objetos, por un método exhaustivo y sistemático, se revela apto para combinar ideas o hipótesis, en forma de afirmaciones y negaciones, y de utilizar así operaciones proposicionales desconocidas por él hasta entonces: la implicación (si... entonces), la disyunción (o...o...o los dos),

la exclusión (o... o) o la incompatibilidad (o...o... o ni uno ni otro, la implicación recíproca, etc. (Piaget e Inhelder, 1997, p. 136).

Por su parte la segunda de las habilidades, la lógica proposicional, refiere a la capacidad del adolescente de obtener conclusiones a partir de dos oraciones, es decir, una conclusión a partir de deducir la veracidad de un contenido sin recurrir al ensayo y error, sino que ahora haciéndolo desde la lógica y, además, con posibilidad de explicar dicha respuesta elegida.

Esta primera habilidad da pauta a que el adolescente emplee este pensamiento en actividades como:

- Resolución de problemas algebraicos o proposicionales
- Razonar en problemas de clasificación, científicos y discusión de diferentes puntos de vista (Rafael, 2008).

Una de las terceras habilidades que se desarrolla en el periodo formal, es la construcción de un razonamiento hipotético deductivo. Habilidad del pensamiento que se forma por las habilidades adquiridas, lo cual propicia la formulación de hipótesis y la investigación de estos mediante un método sistemático que le ayuda a comparar resultados para obtener una respuesta verdadera, a partir de deducir muchas probabilidades de las distintas posibilidades existentes.

En cuanto al pensamiento científico, se podría decir que, con el desarrollo de las habilidades anteriores, ahora el adolescente tiene la capacidad de abordar problemas de investigación que requieren una estructura y sistematización (como por ejemplo realizar una investigación para un ensayo, etc.).

Así mismo, logra formular hipótesis y busca sus posibles respuestas, el estudiante que se encuentra en las operaciones formales no posee una sola respuesta, sino varias, porque al emplear el "... razonamiento científico, primero describen lo más acertadamente posible los hechos [...] hace pruebas [...] y finalmente acepta, rechaza o modifica su descripción [...] por tanto, pasa por cuatro fases del razonamiento

hipotético- deductivo: descripción, predicción, observación y verificación (ICB Editores, 2012, p. 77).

El adolescente no posee una sola respuesta, sino que varias posibilidades para de ahí deducir a la más acertada. La última de las características de pensamiento, el razonamiento de probabilidades y proporciones permite que problemas; algebraicos, físicos, matemáticos entre otros, ya sean resueltos, empleando una mejor reflexión y resolución frente a dichos problemas, gracias a las nuevas habilidades de pensamiento.

Todas estas características de pensamiento logradas permiten que los adolescentes puedan organizar y desorganizar sus ideas mentales, abstraer conceptos complejos, pensar en un futuro, anticipar consecuencias y reflexionar sobre hechos reales o futuros. En general, se puede decir que los logros cognitivos que tiene un adolescente en el periodo formal son:

- La capacidad para usar los dos tipos de reversibilidades, al mismo tiempo, es decir, la inversión y la reciprocidad a la vez.
- La adquisición de nuevas habilidades mentales y mucho más complejas; como el aumento de la lógica y la comprensión de ideas abstractas que le permiten debatir, expresarse y reflexionar sobre ellas.
- Pensar y emplear un pensamiento científico desde la cotidianidad hasta en problemas complejos de investigación.
- Un adolescente formal, puede a grandes rasgos construir teorías a partir de sus ideas.
- Predecir hechos hipotéticos, pensar en un futuro y establecer algunas metas.
- Discutir aspectos abstractos
- Reflexionar sobre sus propias ideas, contrastar hipótesis y utilizar el método combinatorio
- Interroga, reflexiona, es más objetivo, al entender cosas más allá de lo tangible.

a.4.1) El avance afectivo dentro de las operaciones formales

A partir de las operaciones formales, que caracterizan el pensamiento del adolescente, se va a presentar el desarrollo socio-afectivo de éste. Esto es, porque al alcanzar el pensamiento hipotético deductivo, sus capacidades de pensar de manera abstracta se van a establecer. Y esto le va a permitir, ampliar sus relaciones sociales y con esto experimentar de una manera más amplia sus emociones y sentimientos.

Así mismo, es aquí donde el adolescente desarrolla su personalidad y se inserta al mundo adulto, aspectos que demandan de "...un instrumento afectivo (sentimientos morales, sociales, ideales) como un instrumento intelectual: la posibilidad de considerar el futuro, de elaborar ideas sobre lo posible, no ligadas a las necesidades del momento" (Piaget, 2005, p.100).

La afectividad dentro del periodo formal muestra algunos cambios significativos que se reflejan en la manera en que piensa, siente y actúa, por ejemplo, puede decirse que abre las puertas a nuevos sentimientos y valores que reconfortan su personalidad y que comienzan a plantear sentimientos futuros mentalmente o a través de la elaboración de un proyecto de vida.

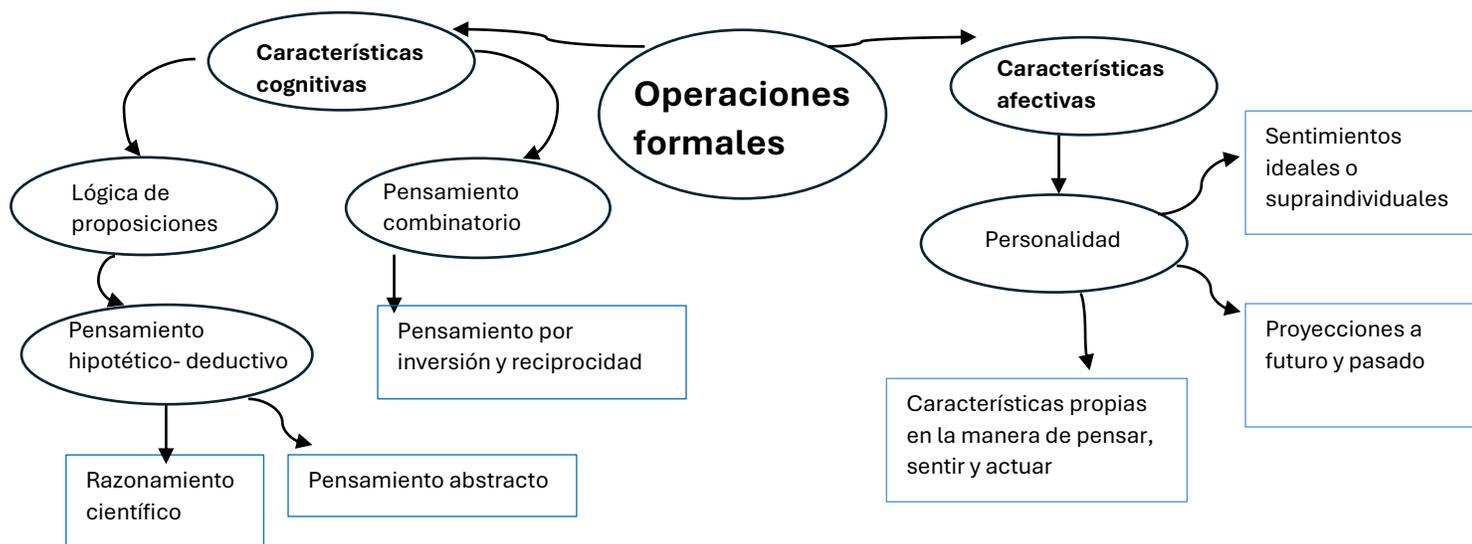
Esto permite que el adolescente se plantee objetivos a corto plazo, reflexione sobre sus ideales, objetive sus sentimientos, razone sobre las consecuencias de ciertas decisiones, represente objetivos, sueños y hechos del porvenir o de lo que quieren lograr. Aspectos que por las características de periodos anteriores aun no podían establecerse.

Otro aspecto que rescatar en relación con esto, es lo que mencionan Piaget e Inhelder sobre la autonomía moral dentro de la etapa de las operaciones formales, al decir que adquiere "... una dimensión más en el empleo de lo que podría denominarse "valores ideales o supraindividuales"" (1997, p.149). Es decir, el chico comienza a establecer una serie de pasos para conseguir sus logros y el futuro que desea, los sentimientos ideales actúan en función de objetivos propios y tomando en cuenta a otros para no afectarlos (Piaget, 2005).

Desde la individualidad de cada sujeto, es aquí donde cada adolescente va construyendo en base a sus intereses y perspectivas los sentimientos ideales y una propia personalidad que lo caracteriza, la cual es clave para afrontar los retos emocionales que se vivirán dentro de las etapas del desarrollo humano.

Cuadro 5

Desarrollo cognitivo y afectivo durante las operaciones formales



Fuente: Elaboración propia a partir de la información tomada de Rafael, 2008, pp. 18-19; Piaget e Inhelder, 1997, pp. 131-150 y Piaget, 2005, pp. 100-101.

a.5) El universitario dentro de las operaciones formales

El estudiante de educación superior, en cuanto a su desarrollo, se encuentra situado, en la etapa de operaciones formales. Esto es, porque las capacidades de pensamiento y habilidades que presenta, le permiten realizar diferentes actividades académicas, que implican reflexión y razonamiento, actividades comunes que son solicitadas dentro de la formación universitaria. El estudiante universitario tiene las competencias para adquirir conceptos teóricos, que le permiten crear sus propias perspectivas; comprender distintos puntos de vista; y con base en estos, crear sus propias deducciones y formular sus propias hipótesis.

Además, en cuestión de la vida personal, el universitario, tiene las mismas habilidades para tomar decisiones asertivas, expresar sus emociones y desarrollar hábitos saludables para lograr las metas que se proponga. Ambos aspectos del desarrollo tratados se hacen presentes cuando los estudiantes se enfrentan a actividades académicas complejas, una de ellas es la elaboración de un trabajo recepcional.

Sin embargo, la formación universitaria es un contexto clave que ayuda a que los estudiantes, además de las características cognitivas y afectivas que los caracterizan, desarrollen aún más el razonamiento científico, analítico y crítico. En tanto que la universidad se vuelve un espacio clave que ayuda al desarrollo académico de los estudiantes.

B) Teórica sociocultural de Vygotsky

Vygotsky es otro de los autores que, al igual que Piaget, estudió el desarrollo del pensamiento, desde una perspectiva constructivista, pero le dio mayor peso al enfoque sociocultural, él considera que los aspectos sociales y culturales que están presentes en el desarrollo (el contexto histórico, social y cultural), van a ejercer un papel importante en el desarrollo del conocimiento.

En la teoría sociocultural de Vygotsky, se plantea que el aprendizaje se genera dentro de un contexto histórico, social y cultural. Una manera de expresar esto, es que “la experiencia social moldea las formas que el individuo tiene disponibles para pensar e interpretar el mundo” (Mota de Cabrera y Villalobos, 2007, p. 412).

En otras palabras, su contexto de vida le aporta a que algunas de sus competencias y habilidades se desarrollen más que otras. De esta manera a diferencia de Piaget; Vygotsky plantea, que algunos sujetos, en cuanto a ciertas áreas de su vida se encuentran en el periodo de desarrollo esperado, pero en otras áreas de su vida, no se encuentran en el periodo de desarrollo correspondiente.

Esta idea, si se traslada al contexto del desarrollo de los trabajos de titulación, muchas veces el contexto de desarrollo de los tesisistas- sea en lo familiar o en el ámbito educativo- provoca que presenten algunas carencias; y por tanto, que algunas de sus

competencias o habilidades, no presenten el desarrollo en todas las áreas que se requieren para la elaboración de un trabajo recepcional. Esto significa, que tendrán que invertir tiempo extra, para desarrollar aquellas áreas, que limitan su avance en la escritura de sus trabajos.

C) Caracterizando al universitario

Para este punto se entiende que el nivel de pensamiento que posee un estudiante universitario es de carácter abstracto y se encuentra en el periodo de las operaciones formales. Ahora, dentro de este apartado, se busca describir la etapa del desarrollo humano en que se encuentra el egresado de la licenciatura en pedagogía, primeramente, debe recordarse que el desarrollo del ciclo vital se divide en las siguientes etapas: prenatal, infancia, niñez temprana, niñez media, adolescencia; y la adultez temprana, media y tardía (Papalia, Feldman y Martorell, 2012).

La división de estas etapas varía en cada autor, pero la mayoría comparte similitudes en algunas de las que se describirán más adelante.

c.1) Las etapas del desarrollo vital del universitario

En cada una de estas etapas el ser humano va transitando y perfecciona sus capacidades físicas, psicosociales, afectivas y cognitivas, las cuales van madurando y permiten llegar a la etapa adulta o vejez. En el momento que los niños llegan a ciertas edades, son inscritos al sistema escolar, por ejemplo, el nivel primario es cursado en la niñez temprana, la adolescencia en la secundaria y así sucesivamente.

Para el caso del nivel superior, las edades en que los estudiantes ingresan rondan entre los diecisiete o veinticinco años, aproximadamente, ya que actualmente no existe una edad específica para acceder a este nivel educativo. Entonces, las edades de los universitarios pueden variar. Bajo esta concepción, se interpreta que los estudiantes que transitan a lo largo de la educación superior se encuentran en las siguientes etapas del desarrollo; finales de la adolescencia y en transición a la adultez.

En relación con lo dicho, se cita a Lozano y Lozano (2022), autores que realizaron una investigación dentro de la Universidad Pedagógica Nacional. Esta consistió en un

estudio durante tres generaciones para conocer las edades de los estudiantes de nuevo ingreso a nivel licenciatura, los resultados obtenidos se encuentra dentro del siguiente cuadro:

Cuadro 6

Edades de ingreso a la licenciatura en pedagogía entre 2015-2018

EDAD	PEDAGOGÍA				
	Generación	2015	2016	2018	Total
De 17 a 23		552	551	479	1582
De 24 a 28		88	90	47	225
De 29 a 33		18	35	17	70
De 34 a 38		11	21	3	35
De 39 a 43		4	6	2	12
De 44 a 48		7	3		10
Total:		680	706	548	4934

Fuente: información tomada de Lozano y Lozano, 2022, p. 74.

Con la información presentada, se identifica que las edades de ingreso oscilan entre los 17 a 48 años. Pero, la mayor tendencia se mantiene en dos periodos de edad; de 17 a 23 años y 24 a 28 años. Es decir, estas edades son las que caracterizan en mayor proporción la matrícula de ingreso a la licenciatura en pedagogía. Entonces, a partir de los datos anteriores, ¿En qué etapa del desarrollo humano se encuentran los pasantes de la carrera en pedagogía?

Para dar respuesta a la siguiente pregunta, en los siguientes párrafos se describen las etapas que corresponden a las edades aproximadas de los pasantes de la licenciatura en pedagogía que serán entrevistados, los cuales rondaron entre los 21 y 30 años.

c.1.1) La adolescencia tardía

Primeramente, se considera a la adolescencia tardía. Esta es la última fase que da cierre a la adolescencia y completa el tránsito hacia la adultez. Ocurre entre los 17 y 18 años en adelante. Aquí es donde el adolescente concreta varias de las tareas del desarrollo de la adolescencia, entre las que resaltan; la consolidación de la identidad, una autonomía moral propia, competencias emocionales y sociales, relaciones selectivas, una autoimagen propia y el asentamiento del pensamiento hipotético-deductivo (Gaete, 2015).

Dicho de otro modo, es dentro de la adolescencia donde se consolidan varias de las competencias y habilidades que se adquieren dentro del desarrollo cognitivo, esto porque durante la adolescencia tardía el asentamiento del pensamiento hipotético deductivo, la autonomía y la identidad personal permiten que el adolescente elija intereses vocacionales, plantee metas a futuro, tome decisiones y ciertas responsabilidades.

Algo muy relevante que se plantea ocurre a finales de la adolescencia es el desarrollo de competencias emocionales y sociales, es decir, al final de esta fase el adolescente tiene la capacidad para gestionar sus emociones y habilidad para relacionarse adecuadamente con otros de sus pares (Gaete, 2015).

c.1.2) La adultez

La etapa de la adultez también pasa por diferentes fases como en la adolescencia. Una de estas primeras fases se le conoce como la adultez emergente, que es un momento de transición entre la adolescencia y la adultez temprana.

Esta fase del desarrollo humano abarca las edades que comprenden, parte del periodo de los estudios universitarios, aunque se dice que normalmente se encuentra en sociedades muy urbanizadas y no todas las personas la experimentan, se plantea una breve explicación por la posibilidad de que los universitarios de la licenciatura en pedagogía se encuentren en dicha fase emergente.

El periodo que comprende, esta fase, va de los 18-19 años hasta los 25-29 años y se caracteriza por ser "... una etapa exploratoria, una época de posibilidades, [...] es un periodo durante el cual la gente joven ya no es adolescente, pero todavía no se ha asentado en los roles adultos" (Arnett y otros citados por Papalia et. al, 2012, p.421). La duración de esta fase, es un poco incierta, para algunos psicólogos del desarrollo, finaliza en la parte inicial de la segunda década de vida, alrededor de los 20 años, sin extenderse hasta los 25 o 29 años, pero para algunos otros se puede extender hasta los 25 o 29 años.

En otras palabras, es un periodo donde existe indecisión, pero también descubrimiento, el joven se hace cargo de algunas de sus decisiones personales y la influencia adulta, que en la adolescencia estaba más presente, disminuye, pero la dependencia por parte de ellos sigue presente. De la misma manera, se considera que los universitarios se encuentran en dicha fase emergente, porque los hitos que caracterizan a la adultez de una manera más contundente, aún no están presentes en su vida.

Algunos de los hitos que se consideran son, por ejemplo; finalizar los estudios de educación superior, la independencia económica, empleo, matrimonio etc. (K. Schaie y S. Willis citados por Arciniega, 2005). Bajo estas características, aunque algunos jóvenes cumplen con el hito de ingreso y egreso de la educación superior, los gastos de dicha formación universitaria, como: pasajes, comida, recursos en general y hasta algunos de los gastos del proceso de titulación, son cubiertos por sus padres u otros adultos.

Aunque algunos estudiantes trabajen, estos no son del todo independientes, ya que aún viven con sus padres y la solvencia económica proviene de su familia. Estos aspectos, evidencian que, aunque, socialmente la edad marque que el sujeto ya es adulto y posee un pensamiento complejo a nivel cognitivo, aún no ha asumido las responsabilidades que le corresponden.

Las características relevantes que ocurren dentro de esta etapa son:

- a) Exploración de la identidad
- b) Inestabilidad
- c) Gran optimismo y posibilidades
- d) Reflexionar sobre sí mismo
- e) Sentirse entre medio de la adolescencia y la adultez, es decir, confundido en valoración de en qué etapa se encuentra (Arnett citado por Barrera- Herrera y Vinet, 2017, p.48).

En pocas palabras, el individuo se encuentra en un periodo de inestabilidad donde piensa en lo que debe realizar para su vida mientras afronta las cuestiones académicas que se le demandan, pero también porque se encuentra en la construcción de una identidad profesional y de la concreción de su autoconocimiento. Porque, en la siguiente fase de la adultez (o antes) deberá reflexionar y evaluar posibilidades, tomar decisiones importantes, equivocarse y solucionar problemas, así como desarrollar otras competencias que le permitirán relacionarse con otros y abordar las actividades profesionales que prosiguen, como lo es, estipular el tiempo de titulación, buscar ofertas laborales, relacionarse con otros colegas, entre otros más.

Esto porque, se plantea que, al ocurrir esta fase dentro de la educación superior, este hecho propicio que los estudiantes desarrollen un nivel de pensamiento más allá del pensamiento formal, el cual es la capacidad del pensamiento post-formal, es decir un tipo de pensamiento reflexivo y de mayor razonamiento moral (Papalia et al., 2012).

Finalmente, la segunda de las fases por las que transita el periodo de la adultez, se le conoce como adultez temprana. Para describir esta etapa, se parte de la perspectiva de Daniel Levinson, autor que divide la adultez en varias estaciones del desarrollo, la segunda de ellas es la que se expone a continuación.

La adultez temprana, se da entre los 20 y los 45 años (Rivera, 2007). Dentro de esta fase primeramente se da una transición temprana a la edad adulta, algunas de las características que marcan el paso para esta fase, son:

- Tener la capacidad para reflexionar sobre sí mismo (de sus fortalezas, debilidades y limitaciones, así como para usarlos a su favor)
- Independizarse de la familia
- Desarrollar el sentido de autonomía personal
- Identidad ocupacional
- Responsabilidad y resolución de problemas, etc.
- Establecer relaciones íntimas, de pareja y con la sociedad (Rivera, 2007, pp. 6-8)

Aunque se plantea que estas características se abordan en la fase final de la preadultez- la primera de las etapas en que divide este autor a la adultez-, se considera que estos se van estructurando ya dentro de la adultez temprana, pues es aquí donde el adulto joven aprende estos aspectos y los va afrontando a lo largo de dicha etapa.

Se considera la explicación de esta etapa porque, como ya se ha mencionado, las edades de los pasantes entrevistados rondaron entre las edades de esta etapa, además de que por las características enlistadas se deduce que, en efecto, las personas que se encuentran dentro de la adultez temprana se muestran en búsqueda de la identidad profesional, el término de los estudios universitarios, la búsqueda de empleo y en un proceso de auto reflexión sobre los diversos aspectos de su vida profesional o personal, lo que lleva a la evaluación de las áreas de oportunidad. Estos son solo algunos de los aspectos que el adulto joven comienza a cumplir.

Por último, valdría la pena citar a Monreal- Gimeno, Marco y Amador (2001), autores que caracterizan de una forma particular a la adultez temprana, revelando que es en esta etapa donde los adultos jóvenes viven muchas "...tensiones, preocupaciones y estrés: responsabilidades familiares, cargas laborales- y aún académicas - cargas económicas, toma de decisiones importantes de cara al futuro..." (p.103).

Estas características que se adjudican a la adultez temprana, en cierta medida corresponden a las vivencias por las que atraviesa el estudiante de educación superior; ya que, al encontrarse dentro de dicho nivel educativo, se tiene que cubrir cierta carga

académica, dependiendo del semestre en que se encuentren los estudiantes; además de exámenes, tareas o la elaboración de proyectos, como lo es, el de la titulación. Esto implica que se experimenten momentos de certidumbre e incertidumbre, en razón de los avances y resultados que se obtengan.

En relación con esto, está el hecho de considerar que los jóvenes sientan un poco de estrés o ansiedad frente a la finalización del periodo de sus estudios universitarios. Pensamientos, tales como en qué institución u organización se podrá encontrar un empleo formal, que permita la independencia económica del recién egresado, están presentes; y claro está, el empezar a asumir más responsabilidades. Estos son aspectos que también caracterizan a la adultez temprana. Y que imponen retos al joven, frente a los cuales tendrá que regular sus emociones.

D) El plan de estudios y los campos de formación de la licenciatura en pedagogía
La estructura del plan de estudios de la licenciatura en pedagogía se encuentra integrada por; el perfil de egreso que persigue, los campos laborales o áreas disciplinares en las cuales se pueden desempeñar, la estructura curricular dividida en tres fases de formación profesional y el mapa curricular de la licenciatura.

La organización de este plan de estudios muestra una interrelación entre los contenidos disciplinares que brinda y las necesidades que aquejan a campos profesionales dentro del Sistema Educativo Nacional. Los contenidos de las asignaturas de la licenciatura en pedagogía buscan preparar a los estudiantes de un bagaje cultural que les permita entender el proceso educativo y solucionar las problemáticas dentro de él. La formación del pedagogo se estructura en tres fases: la fase de formación inicial, la fase de campos de formación y trabajo profesional y la fase de concentración en campo y/o servicio pedagógico.

Cada fase cuenta con su propio objetivo disciplinar, sin embargo, las tres se conjugan, la primera y la segunda brindan los conocimientos teóricos y técnicos que le permitirán concretar, junto con los seminarios y materias optativas de un campo específico, las

dos actividades finales dentro de la última etapa; el servicio social y el desarrollo del trabajo recepcional.

A continuación, se describen las fases de formación en que se divide la estructura curricular de la licenciatura en pedagogía:

d.1) Fase de formación inicial

La fase de formación inicial corresponde a los primeros tres semestres de la licenciatura, el conjunto de asignaturas durante el 1°, 2° y 3° semestre brinda todos los contenidos teóricos fundamentales sobre la educación y la pedagogía, muestra una perspectiva multidisciplinaria al relacionarla con otros campos de estudio mediante las siguientes líneas de formación; la psicológica, investigación educativa, filosófica-pedagógica, socio-histórica y socio-educativa.

De esta manera, se puede decir que, dentro de esta fase, la formación de los individuos se centra en dotarlo de conocimientos conceptuales, en vista de que se le brindan los fundamentos teóricos y metodológicos para entender y analizar desde una perspectiva sociohistórica los distintos fenómenos dentro del campo educativo, para que comprenda que la educación está influida por diversos aspectos sociales, políticos, económicos y culturales (UPN, 1990).

La fundamentación teórica que se adquiere es base y se consolida dentro de las siguientes.

d.2) Fase de campos de formación y trabajo profesional

Los semestres intermedios; 4to., 5to. y 6to. se encuentran dentro de la fase de campos de formación y trabajo profesional. Las materias dentro de este periodo proporcionan al estudiante los referentes disciplinares que les servirán de base para la intervención profesional. Dicho de otra manera, en esta fase se proporciona a los estudiantes todos “... aquellos contenidos que específicamente permitirán, [...] contar con un bagaje teórico- técnico que posibilite describir y explicar acciones educativas específicas [...] para intervenir con profesionalismo en los diversos campos pedagógicos” (UPN, 1990, p. 12).

Se puede agregar, que dentro de esta fase, los estudiantes en formación además de aprender perspectivas teóricas que les ayudarán a justificar su acción dentro del ámbito educativo, también adquirirán aspectos prácticos para la intervención dentro del campo profesional de los pedagogos, por ejemplo; elaborar planeaciones o programaciones didácticas, investigar los procesos de enseñanza y aprendizaje, llevar a cabo actividad docente, evaluaciones del aprendizaje, desarrollar capacidades básicas de orientación, entre otros más. En concreto, capacitaran sus habilidades técnico- profesionales.

Los principales campos de formación conceptual son; teoría pedagógica, sociología de la educación e investigación educativa. Mientras que, las disciplinas de formación de trabajo profesional, en el que los estudiantes podrán desempeñarse giran en torno a:

- Proyectos educativos
- Docencia
- Currículo
- Orientación Educativa
- Comunicación y Educación (UPN, 1990).

En este punto, los aprendizajes de la fase inicial, en conjunción con los de la segunda fase se complementan, porque aquí, el estudiante ya posee los aspectos teóricos y ha adquirido las habilidades técnicas para intervenir en diversas áreas y no solo en el aspecto docente, es decir, el estudiante se prepara desde una visión interdisciplinaria, ya que visualiza que el accionar de la pedagogía es muy amplia y se aplica en distintos contextos.

Gracias a esta perspectiva interdisciplinaria, el estudiante hacia la parte final de esta segunda fase identificará sus intereses hacia un determinado campo laboral. Lo que permite que, al comienzo de la fase siguiente, seleccione una opción de campo que consolide su formación pedagógica en una determinada área de su interés.

d.3) Concentración de campo y/o servicio pedagógico

La tercera fase de formación abarca los dos últimos semestres de la licenciatura, 7mo. y 8vo. Está organizada para concretar la formación profesional del pedagogo "...desde una perspectiva integral (en lo relativo a una formación teórico práctica) y flexible, al permitir al alumno optar por un campo de formación y/o servicio pedagógico. Es una fase que orienta la formación profesional en un campo específico..." (UPN, 1990, p.15).

Dicho de otra forma, se expresa que la fase de campo de concentración y/o servicio pedagógico es flexible porque permite que los estudiantes elijan una opción de campo de acuerdo con sus intereses profesionales y se pre especialicen en determinada área profesional, por ello, la preparación académica que reciben se basa en brindarle contenidos teóricos y procedimentales (dentro de las materias optativas) para su accionar dentro del campo elegido.

En relación con lo señalado, la tercera fase también "... constituye un espacio de la pre especialización pues [...] interrelaciona el campo seleccionado con las restantes actividades (servicio social y proceso de titulación) (UPN, 1990, p.15). Es decir, la última etapa articula las actividades del servicio social y del proceso de titulación como elementos formativos dentro de ella. Por tal razón, los contenidos temáticos que se brindan en los semestres de esta fase, además de proporcionar material que les ayuda en la realización del servicio social, también, nutre la construcción del trabajo final de investigación con el cual se obtiene el título profesional.

Las asignaturas de estos campos son de tres tipos, seminarios optativos, seminario taller de concentración y seminario de tesis, cada uno de ellos tiene continuidad, en el penúltimo semestre (I) y la (II) en 8vo. semestre., cada una de las materias persigue un objetivo disciplinar, por ejemplo:

- La materia de seminario- taller de concentración profundiza en conocimientos teóricos- prácticos, los seminarios posibles son: de orientación educativa, docencia, currículum, etc., en este espacio "... se favorecerá que los contenidos

y prácticas de los seminarios, retroalimenten el proceso de elaboración y desarrollo del proyecto de tesis y/o tesina” (UPN, 1990, p. 16).

- Los seminarios optativos, por su parte, brindan a los estudiantes los contenidos temáticos del campo, estrategias de intervención y teoría para su marco teórico o sustento de su trabajo de investigación.
- La última de las materias es el campo de investigación educativa y procesos de titulación (seminario de tesis I y II), aquí se enseñan los aspectos metodológicos para la investigación, pero también está “... orientada [...] a que cada alumno elabore e inicie el desarrollo de su proyecto de tesis o tesina” (UPN, 1990, p. 17). Es decir, se convierte en el espacio donde se teje y construye el trabajo recepcional

Es más que claro que, es desde esta fase donde la escritura del trabajo recepcional se hace presente, por lo tanto, los conocimientos y habilidades que posee en cuestión de su etapa del desarrollo, las que logró consolidar durante su formación profesional y las aprendidas dentro de esta última fase de formación, son un pilar muy importante para su construcción, aunque, como se explicará en los próximos apartados, estos elementos solo conforman una parte de todas las competencias que se requieren para culminar un trabajo de titulación.

E) Las ardillas tesistas frente a la escritura del trabajo recepcional

Los estudiantes, al iniciar el séptimo semestre de la licenciatura en pedagogía eligen alguna opción de campo enfocados en un trabajo profesional de su interés. Dentro de esta, comienza el acercamiento de los universitarios con el proceso de titulación; como la elección del tema, la modalidad de titulación, asignación de asesores, pero, más en concreto, con la escritura del trabajo recepcional.

Todas las opciones de campo, desde su estructura y organización, tienen la función de potenciar el desarrollo de esta disertación escrita, por ello, cada campo brinda los temas de las problemáticas de estudio del mismo, así como contenidos teóricos-conceptuales que nutren dicho trabajo. Además, apoyan al universitario en el registro del proyecto y la redacción del documento recepcional.

De todo lo mencionado, puede decirse que el campo contribuye en gran medida al proceso de titulación, porque las temáticas teóricas alimentan el desarrollo escrito. Sin embargo, no deben dejarse de lado todos los conocimientos adquiridos por el universitario, esto porque, para escribir un trabajo de titulación, además de requerir del bagaje teórico- técnico adquirido dentro del campo y a lo largo de su formación profesional, también requerirá de competencias que van más allá de elementos cognitivos, como lo son las competencias afectivas y ¿por qué no? de los aprendizajes que adquirió en el contexto social que se desarrolló.

El apoyo del campo y la asignación del asesor son una parte importante para los avances del trabajo de titulación. Sin embargo, la mayor responsabilidad es de quienes escriben este complejo escrito de investigación. Ellos son los que ponen en práctica los conocimientos y competencias aprendidos, dentro del proceso de redacción e investigación de la temática elegida.

Esto porque, la escritura de un trabajo de titulación difiere de lo que normalmente cualquier estudiante universitario estaba acostumbrado a redactar, esta tarea suele ser más compleja al requerir; un nivel de escritura académico, conocimientos teóricos y competencias afectivas. Por lo tanto, la ausencia o el retraso en el desarrollo de algunos de estos aspectos, puede dificultar, más no impedir, la construcción del trabajo recepcional, lo que a su vez puede provocar el origen de emociones que dificulten y retrasen el proceso.

e.1) Contexto de aprendizaje

Partiendo desde el plan de estudios, la formación profesional del universitario ha sido con base en distintas líneas formativas y campos profesionales, todo el contenido disciplinar dota al futuro pedagogo de competencias conceptuales y procedimentales para que pueda; analizar, comprender los procesos educativos o teorías, planear, programar, investigar y evaluar aprendizajes, entre muchas más. La finalidad es que al egresar cumpla con el perfil de egreso solicitado y cuente con elementos base para hacer frente al proceso de titulación.

Se puede interpretar, que la preparación de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía está enfocada en el desarrollo de competencias técnico-rationales, las materias que abordan temas afectivos son muy limitadas, porque, aunque dentro del plan de estudios se habla de un enfoque integral, estos se refieren a la integración de lo teórico y práctico y no de una educación integral en la formación profesional del estudiante.

A lo largo del plan de estudios, se observó que dentro del mapa curricular, existen pocas materias que aportan a la dimensión emocional del sujeto, para que este, además de contar con competencias profesionales también desarrolle competencias emocionales y sociales que le ayuden en distintos aspectos de su formación académica. Si bien se plantean algunas asignaturas como “bases de la orientación educativa” y “la orientación educativa y sus prácticas”, éstas se enfocan en brindarle contenidos de lo que dicho campo trata, por ejemplo; algunas estrategias de intervención para prevenir conductas de riesgo y potenciar el desarrollo en los estudiantes, más no es un espacio que fomente el ser del universitario.

Como se podrá notar, en la formación profesional del pedagogo, se da una mayor relevancia a la dimensión racional, dejando de lado el desarrollo de competencias de carácter emocional, las cuales podrían ayudar junto con los otros conocimientos adquiridos a la redacción del trabajo de titulación. Las bases afectivas no solo son educadas dentro de la educación formal, sino que, son desarrollados dentro de su contexto familiar, lo que lleva a deducir que los universitarios ya cuentan con algunas bases de corte afectivo.

Sin embargo, esta información se desconoce, no se sabe a ciencia cierta cuales son las habilidades emocionales con las que disponen y están poniendo en práctica para superar los desafíos emocionales que se experimentan durante el proceso de titulación. Ya lo planteaba Vygotsky, de que las carencias que presenten los estudiantes dependerán del contexto y entorno en que fueron enseñados, por tanto, las carencias que presentan algunos universitarios se convierten en un desafío particular, porque unos han logrado desarrollarlos en su totalidad y otros no.

Lo que provoca que al momento de enfrentarse a la escritura del trabajo de titulación, presenten problemas no solo relacionados al aspecto afectivo, sino también a las competencias profesionales que se evidencian de diversas maneras, como pueden ser entre otras: las dificultades en la redacción, las pocas habilidades de investigación, las dificultades en la comprensión lectora, errores ortográficos; y, por último, la carencia de competencias para gestionar las emociones, el estrés y la ansiedad, la desmotivación, la procrastinación y la poca confianza en sí mismo (baja autoeficacia y autoconcepto).

Es por todo esto que, se ve la necesidad de señalar cuales son las competencias requeridas en la elaboración de un documento recepcional, con la finalidad de que se identifiquen y se puedan crear espacios de formación complementaria, que ayuden a los estudiantes a superar las dificultades, que experimentan en el proceso de escritura del trabajo recepcional.

e. 2) Competencias necesarias frente a la tesis

Aprender es un proceso que se da de manera integral, pues requiere de dos elementos que son indisolubles, el cognitivo y el afectivo. Estos se encuentran presentes en todo momento durante los procesos educativos, es decir, cuando se aprende, hace o enseña algo.

Por tal razón, es imposible que durante la construcción de una tesis estos elementos no estén presentes, pues tanto las habilidades cognitivas, habilidades técnico-profesionales, así como las habilidades emocionales se convierten en aspectos necesarios para mantener un balance entre los aspectos académicos y el bienestar emocional.

Como ya se mencionaba, la escritura de un trabajo de titulación demanda dos tipos de competencias, las de carácter racional, y las emocionales. En cuanto a las competencias racionales se encuentran las:

- Habilidades técnico- profesionales adquiridas en la carrera
- Habilidades lectoescritoras

- Metacognición
- Reflexión, pensamiento crítico, análisis, etc.

Es decir, todos aquellos conocimientos adquiridos dentro de la etapa que corresponde a las operaciones formales y durante su formación académica.

Por lo que toca al aspecto emocional, el estudiante requiere de competencias emocionales que le permitan conocer, identificar y gestionar los distintos estados emocionales que se vivirán a lo largo del proceso de escritura de sus trabajos. En especial, los que están relacionados con emociones, como el miedo, el estrés, la frustración. Las cuales con frecuencia llevan a los pasantes a experimentar bloqueos emocionales.

Con respecto a lo dicho sobre las competencias emocionales que se requieren al momento de enfrentarse a la escritura de un trabajo recepcional, es importante considerar de qué forma éstas podrían ser brindadas a los pasantes, por tal razón, en el siguiente capítulo se aborda la orientación educativa como una disciplina, que puede ser de gran apoyo para que los pasantes avancen en el proceso de escritura de su trabajo recepcional.

Capítulo 3: La orientación educativa: una manera de orientar desde la educación emocional

La orientación es una disciplina con una trayectoria importante, por lo que en este capítulo se identificarán sus orígenes y líneas de desarrollo.

A) Orígenes y contextualización de la Orientación

La práctica de la orientación no tiene un origen reciente, algunos de sus antecedentes, se pueden ubicar en autores, como: Sócrates, Platón, Juan Luis Vives, Juan Huarte de San Juan, Rousseau, Comte, entre otros más (Sanchiz, 2009). En los tiempos en los que vivieron estos autores, ya citaban algunos de los objetivos que persigue la Orientación, por ejemplo, el autoconocimiento para conseguir una vida plena o hallar el oficio que mejor puede desempeñar el individuo.

Sin embargo, no es sino, hasta el siglo XX cuando se le ve nacer a la orientación, como una disciplina. Más en concreto en los años "... 1908, con la fundación en Boston del <<Vocational Bureau>> y con la publicación de *Choosing a Vocation* de Parsons (1909), donde aparece por primera vez el término de <<Vocational Guidance>> (orientación vocacional)" (Pérez, Filella y Bisquerra, 2009, p.56).

Estos dos hechos citados, fueron consecuencia de una serie de acontecimientos sociales que se dieron al inicio del siglo XX. Su surgimiento y evolución se dio por distintos factores que demandaron su instauración y por ende, permitieron la evolución de la Orientación a lo largo de los siglos XX y XXI hasta quedar como la conocemos actualmente.

Los factores que intervinieron en el origen y desarrollo de la orientación, los expone Vélaz de Medrano. Para este autor, entre dichos factores, se encuentran:

- a) El movimiento reivindicativo de reformas sociales tras la revolución industrial.
- b) El movimiento psicométrico y el modelo de Orientación basado en la teoría de rasgos y factores
- c) El movimiento americano por la salud mental y el Counseling; y

d) [...] las organizaciones profesionales de orientación [como factor de expansión]" (1998, p. 21).

Estos cuatro factores influyeron de manera importante, en el desarrollo de la Orientación como disciplina.

Para explicar el primer factor, el Movimiento reivindicativo de reformas sociales, se puede decir que, tras la revolución industrial, se tiene que, el avance tecnológico, que tuvo un gran impulso desde el siglo XVIII, influyó con la presencia de fábricas y empresas, que requirieron de trabajadores capacitados. Por lo que, a principios del siglo XX, se buscó dentro de algunos sectores de la sociedad norteamericana, dar un trato más humano al trabajador. Y a partir de esto, se persiguió que el trabajador se situara en el empleo más congruente con sus características. Este va a ser el punto de arranque de la orientación como disciplina. Y es donde podemos situar a Parsons, con la fundación de su oficina de orientación en Boston.

Parsons, identificó que los jóvenes, presentes en la sociedad norteamericana, de inicios del siglo XX, requerían un asesoramiento para conseguir una ubicación laboral que les favoreciera. La necesidad de ayuda al sector joven de la población se hizo evidente en la transición escuela- trabajo, las personas que se iniciaban en el ámbito laboral, empezaron a requerir apoyo para encontrar el trabajo que se adaptara a sus características personales y a sus aptitudes.

Todo lo descrito generó que se promoviera "... una reforma social a través de la formación y de la orientación profesional" (Parras, Madrigal, Redondo, Vale y Navarro, 2008, p. 29). El resultado que se origina de esta reforma social, es la primera oficina de orientación en 1908 y la publicación del primer artículo sobre la forma de elegir una vocación por Frank Parsons. Es de esta manera que inicia la orientación, claro está desde una perspectiva vocacional.

Al iniciar la orientación, se sitúa en un enfoque vocacional, porque se implementó en el ámbito laboral, donde la oficina que fundó Parsons buscó dos cosas; la primera orientar con información profesional; y la segunda, lograr en los jóvenes un

conocimiento de sí mismos, que les permitiera conocer sus virtudes, habilidades, limitaciones, capacidades, fortalezas, etc. (Pérez, Filella y Bisquerra, 2009). Para de esta forma encontrar un empleo adecuado a sus características personales, habilidades e intereses propios.

Cómo se citó en el párrafo anterior, la necesidad de conocer más a profundidad las virtudes, habilidades o cualidades de los jóvenes requirió de herramientas que brindaran información verídica para determinar las diferencias individuales y orientar mejor. Esta necesidad, dio origen al segundo factor, el de la teoría de rasgos y factores (Vélaz de Medrano, 1998, p.22).

Con respecto a este segundo factor, se señala que dentro del modelo de rasgos y factores el actuar de la orientación se basó en el uso de los *test* de inteligencia y pruebas psicológicas, para obtener datos más precisos y fiables de los cuales partir para orientar a las personas en el ámbito vocacional. La identificación de las características personales, contribuiría al autoconocimiento de los estudiantes, aportándoles elementos para la elección de un empleo, que guardará mayor compatibilidad con sus propias características.

El tercero de los factores, se asocia a que el papel de la orientación cambió a un enfoque más clínico. Esto fue debido a que, en el trabajo del orientador, hacia los años 20, se incluyó la atención de casos problema y a los factores personales. Dentro de algunas de estas influencias, se encuentran el movimiento de la higiene mental en los años 20, el modelo de rasgos y factores, la educación progresiva y el origen del *counseling*, ya hacia a los años 50. Este último, se convirtió en el proceso psicológico mediante el cual, se ayudaría a los jóvenes no solo en los aspectos vocacionales, sino también en algunos personales (Bisquerra, 1996, pp. 29-30).

El último de los factores, que influyó en la conformación histórica de la orientación, se relaciona con la expansión y el surgimiento de organizaciones y asociaciones de esta disciplina. Estos avances permitieron que el accionar de la orientación se expandiera y tomara una nueva perspectiva. Ahora la orientación "... deja de entenderse como

una intervención puntual, para pasar a ser concebida como un proceso continuo y educativo, dirigido a la persona como un todo global, donde se deben incluir todos los aspectos de la vida” (Sanchiz, 2009, p. 29). Y se puede agregar, estará presente en las diferentes etapas de la vida.

En otras palabras, la orientación no solo ayudaría durante la elección de los estudios; sino más allá, en todos los aspectos de la vida. Desde esta perspectiva, la orientación vocacional solo es una de las áreas de las cuales se compone la orientación educativa. Partiendo de lo dicho, Bisquerra (1996) explica que a este cambio se le conoce como la revolución de la carrera, donde “carrera” refiere a todos aquellos contextos en los que se desenvuelve el individuo; educativo, vida social, familia, amigos o tiempos libres, entre otros (pp.40-41).

Esto porque, dentro de cada uno de ellos presenta distintas necesidades. Este último factor marco un cambio en la transición de la orientación al adquirir un enfoque vital. Aquí, el papel de la orientación se dejó observar en la atención de factores extraescolares.

Con todo lo comentado, se entiende que el nacimiento de la orientación fue ligado, primeramente, al ámbito vocacional. Y más tarde dirigió su mirada hacia otros ámbitos. En particular, hacia la segunda década del siglo XX, los orientadores pondrán su vista en el ámbito educativo y más tarde, enfocarán la orientación en diferentes áreas y etapas de la vida. En seguida, se abordará la orientación educativa.

a.1) El surgimiento de la Orientación educativa y su papel en otras áreas de intervención

Antes de comenzar a explicar este apartado, valdría la pena aclarar que la transición que la orientación tuvo, al pasar de un enfoque que se limitaba a los aspectos vocacionales a uno que considere la orientación para el desarrollo humano, se dio a lo largo del siglo XX. Es por lo que, en este apartado se explica la transición de la orientación durante este periodo, desde una perspectiva únicamente vocacional hacia un enfoque holístico, que no sólo se centra en los aspectos profesionales, sino que enfoca las diferentes áreas de la vida.

Un primer cambio, se nota a partir de la segunda década del siglo XX, donde el actuar de la orientación comienza a visualizarse en los contextos escolares, en este sentido podrían citarse a Jesse B. Davis, quien la instauró dentro del currículo educativo, con base en sus propias ideas, pero también junto con las que Frank Parsons propuso. Aunado al aporte de Davis, va a estar el de Kelly, quien va a utilizar por primera vez, el término orientación educativa. Y también este último autor, va a incluir dentro de la orientación, la atención a los asuntos escolares, dirigidos a apoyar el buen desempeño de los estudiantes (Bisquerra, 1996, p. 25).

Con el surgimiento de la orientación educativa, se:

... empezó a prestar importancia a los métodos de estudio y temas afines (habilidades de aprendizaje, aprender a aprender, estrategias de aprendizaje, etc.) Se inicia así lo que constituye [...] la orientación educativa o también Orientación en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Pérez et al., 2009, p.59).

En este sentido, la orientación educativa se comenzó a interesar por la forma de aprender de los estudiantes y el rendimiento académico. Con esto, se entiende que la evolución del concepto de la orientación pasó de un enfoque vocacional presente por los años 1900, a un aspecto escolar, que va a estar muy presente entre los años 20's y 30's, bajo el cual, se le prestará mayor importancia al área de la enseñanza y el aprendizaje.

Aunque, en un principio, la ayuda proporcionada dentro de esta área fue desde un enfoque clínico e individualizado que ayudaba al estudiante a enfrentar los aspectos antes citados u otros problemas escolares. Es de esta forma que puede decirse que surge la Orientación Educativa.

Poco a poco, el desarrollo histórico de la Orientación fue adquiriendo nuevas características, por ejemplo, el movimiento de la revolución de la carrera que se experimentó a mitad del siglo XX tuvo gran influencia dentro de la orientación, porque su enfoque dejó la limitada perspectiva que la venía caracterizando, el de estar

centrada, solo en los problemas escolares. Y empezó, a adoptar el enfoque del ciclo vital (Bisquerra, 1996). Es decir, desde este momento, la orientación comenzaría a considerar otras necesidades de orientación, que las personas presentan a lo largo de la vida.

Ya para finales del siglo XX, cuando las sociedades estadounidenses experimentaron un sinnúmero de problemáticas que afectaron la salud de los jóvenes, entre ellas: las drogas, los abusos, las enfermedades de transmisión sexual (sida), accidentes automovilísticos, entre otros más que imperaron a partir de la década de los 80's, demandaron de:

... programas de prevención que ayuden a desarrollar hábitos saludables en todas las personas. La orientación ya no se circunscribe al ámbito escolar, sino que se extiende al ámbito comunitario donde el trabajo del orientador en diversas organizaciones sociales se vuelve imprescindible (Sanchiz, 2009, p. 30).

La preocupación por evitar que la juventud de la época cayera en dichos problemas, fue el elemento que sirvió de base para que surgiera otra de sus áreas de intervención; el de la orientación para la prevención y el desarrollo, recuérdese que su actuar ya se venía viendo en otras áreas presentes a lo largo de la vida de las personas. Ahora, con este nuevo significado se interesaba en orientar aspectos que no habían sido considerados anteriormente, entre los que destacan:

- a) ...habilidades de vida; mejora de la autoestima, prevención del estrés, técnicas de relajación, resolución de conflictos, etc.
- b) Temas transversales de educación como; educación para la salud, educación sexual, educación moral y para la paz, educación vial, educación emocional, entre otros más (Pérez et al., 2009, p. 60).

Mediante dichas temáticas, se buscaba brindar herramientas y conocimientos para fomentar la prevención y de esta manera contribuir al desarrollo integral del estudiante, es decir, teniendo por objetivo su bienestar personal, profesional y social. En este

sentido, el actuar de la orientación se amplía de meramente ayudar a la elección de estudios o de un trabajo adecuado, a uno que se basa en la prevención y el desarrollo dentro de los distintos contextos en qué se desenvuelve la persona.

Con todo lo descrito sobre la evolución histórica de la Orientación Educativa, hasta este punto se entiende como su perspectiva y forma de actuar, se fue ampliando a un campo de intervención más extenso, el del ciclo vital. Estos cambios y avances del origen de la Orientación Educativa también se identificaron con su definición, puesto que, dependiendo de la época y del autor, fue definida de cierta forma. La definición de la orientación ha sido objeto de concepciones y de caracterizaciones distintas, tal como se ve en el siguiente apartado.

B) Definición de la Orientación educativa

Con la información presentada sobre el transitar de la orientación, se deduce que cada periodo o factor que contribuyó a la génesis de este concepto, le configuró algunas perspectivas que la llevaron a constituir una definición más moderna. En las siguientes líneas se presentan algunas definiciones sobre esta disciplina, porque, es claro que no existe una sola definición, cada autor le da una perspectiva y características propias, aunque suelen tener ciertas diferencias comparten a su vez muchas similitudes.

En primer lugar, una de las autoras que abona a la conceptualización de este concepto es Rodríguez, para ella la orientación educativa significa:

...orientar sería, en esencia, guiar, conducir, indicar de manera procesal para ayudar a las personas a conocerse a sí mismas y al mundo que las rodea; es auxiliar a un individuo a clarificar la esencia de su vida, a comprender que él es una unidad con significado, capaz de y con derecho a usar de su libertad, de su dignidad personal, dentro de su clima de igualdad de oportunidades y actuando en calidad de ciudadano responsable, tanto en su actividad laboral como en su tiempo libre (citado en Martínez, 2002, p. 22).

Para Rodríguez, la actividad orientadora engloba un proceso más allá de solo brindar consejos e información, para ella, está debe conducir a las personas a que lleguen a un autoconocimiento, el cual permitirá que actúen con base en criterios propios de forma consiente y responsable en las distintas facetas que se desenvuelven. Lo que quiere decir que está autora, le da un papel importante al orientado, porque al lograr el conocimiento de sí mismo, este podrá ser responsable en el actuar de su vida dentro de otros contextos.

Las características que componen a la definición anterior pueden relacionarse con otra autora que muestra algunas similitudes, ella define el concepto de orientación educativa desde una perspectiva más estructurada y global, al describirla como orientación psicopedagógica, la cual refiere a:

... un proceso de ayuda continuo, inserto en la actividad educativa y dirigido a todas las personas, que trata del asesoramiento personal, académico y profesional, con la finalidad de contribuir al pleno desarrollo del sujeto y de capacitarle para la autoorientación y para la participación activa, crítica y transformadora de la sociedad en la que vive (Sanchiz, 2009, p. 23).

La autora Sanchiz, comparte algunos elementos que incorpora Rodríguez en su definición, ambas, le dan un lugar central y activo al orientado. La forma en que perciben a la orientación, evidencia que el objetivo de esta es lograr que la persona tome sus decisiones a partir de su propio conocimiento, lo que le permitirá tomar decisiones con fundamento.

Pese a esas similitudes, se percibe que está segunda definición presenta otros aspectos relevantes, como lo son; concebirla como un proceso de ayuda continuo que se da a lo largo de la vida y para todas las personas. Otro punto a resaltar es que, menciona algunas de las áreas de intervención de la Orientación, el cual deja ver que su campo de intervención no solo se centra en lo académico, sino que abarca la vida profesional y personal.

En este sentido, se cita a Vélaz de Medrano (1998), autora que aporta otra definición desde una perspectiva psicopedagógica, donde ve a la orientación educativa como:

El conjunto de conocimientos, metodologías y principios teóricos que fundamentan la planificación, diseño, aplicación y evaluación de la intervención psicopedagógica preventiva, comprensiva, sistemática y continua que se dirige a las personas, las instituciones y el contexto comunitario, con el objetivo de facilitar y promover el desarrollo integral de los sujetos a lo largo de las distintas etapas de su vida, con la implicación de los diferentes agentes educativos... (pp. 37-38)

Entonces, para esta autora, la Orientación educativa consiste en una intervención especializada que tiene como base un sustento científico. También le da un carácter proactivo, regido por principios que señalan el papel de la orientación en la atención de distintas necesidades, para de esta manera, mediante ellas, prevenir y potenciar el desarrollo humano.

Vélaz de Medrano, considera dentro de la definición de orientación educativa el aspecto de ciclo vital, además incluye dentro de su definición un elemento que no había sido considerado por los anteriores autores, se trata de la inclusión de uno de los principales objetivos de la orientación educativa; la prevención para fomentar el desarrollo integral de los sujetos y, por último, que para lograrlo requiere del apoyo de otros agentes educativos.

Es decir, percibe la intervención de la orientación como un trabajo en equipo, donde el orientador ejerce un papel importante para conseguir el desarrollo integral de los estudiantes; pero los padres, el orientado, maestros, etcétera, necesitan ser parte de esta actividad para lograr los objetivos deseados.

Siguiendo la misma línea, otra autora que abona a la conceptualización de la Orientación Educativa es Martínez, para ella este concepto significa "...un proceso de acción continuo, dinámico, integral e integrador, dirigido a todas las personas, en todos

los ámbitos, facetas y contextos a lo largo de todo su ciclo vital, y con un carácter fundamentalmente social y educativo...” (2002, p. 24).

Los aspectos que considera Martínez dentro de su definición se asocian a puntos incluidos por los otros autores, como el proceso de ayuda continua durante todo el ciclo vital y en los diferentes contextos en qué se desarrolla una persona. Pero, otros puntos que pueden resaltarse de esta definición son que agrega los conceptos dinámico, integral e integrado.

Dando a entender que el orientado ejerce el papel principal para cambiar los aspectos de su contexto, los cambios que se logren a nivel personal también favorecerán a su contexto social. En pocas palabras, mediante la orientación educativa se puede lograr una transformación que beneficia en dos vertientes; al orientado y a la sociedad.

Complementando toda esta conceptualización, se incluye como última perspectiva a Bisquerra (1996), quien define a la orientación psicopedagógica como:

... un proceso de ayuda continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida. Esta ayuda se realiza mediante programas de intervención psicopedagógica basados en los principios científicos y filosóficos (p. 152).

Desde esta perspectiva, se identifica que Bisquerra conjunta la mayoría de las características que los autores anteriores incluyen, pues también la ve como un proceso que debe darse de manera continua a lo largo de la vida, en todos los aspectos, con la finalidad de potenciar el desarrollo integral del sujeto y prevenir las situaciones que afecten el bienestar general de la persona.

Para lograr esto, incluye que se debe dotar a los estudiantes de competencias que les ayuden a superar las situaciones que afecten dicho desarrollo, esto puede lograrse mediante programas de intervención educativa, los cuales se basan en principios, áreas y estrategias según las necesidades que se presenten.

Como se pudo observar, cada uno de los autores citados le da a la Orientación educativa un sentido propio, algunos incluyen más características, otros menos, pero al final de cuentas comparten similitudes. Los últimos la perciben desde un concepto más holístico al incluirle los principios que la sustentan hoy en día. Algunos elementos que se rescatan de lo expuesto son que la Orientación educativa:

- Es un proceso continuo que debe estar a lo largo del ciclo vital.
- Es para todos y se adapta a las necesidades de cada persona
- Atiende varias áreas, que van de lo personal hasta el social.
- Se requiere de otros agentes educativos para conseguir los objetivos deseados, uno de ellos es el autoconocimiento del orientado.
- El orientado es un sujeto activo para su propia transformación y con ella, la de su contexto.
- Contribuye al desarrollo integral del sujeto desde la prevención
- La intervención de la orientación se realiza con base en principios y fundamentos.

A partir de estas consideraciones descritas, el concepto que se propone es el siguiente:

La Orientación Educativa es el proceso de acompañamiento que está presente a lo largo del ciclo vital de las personas y dentro de distintas áreas de su desarrollo donde presente necesidades, por ello la intervención del orientador debe ser continua y de carácter proactivo. Sus principales objetivos son el autoconocimiento y la prevención para el desarrollo integral del estudiante, los cuales se logran gracias a los contenidos, habilidades y competencias que se desarrollan en la intervención psicopedagógica.

C) Áreas de intervención de la Orientación Educativa

Comprendido el concepto de la orientación educativa, así como algunas de sus características, se pasará a describir las áreas en que la orientación educativa puede intervenir, estas son:

- a) Orientación para el desarrollo de la carrera

- b) Orientación en los procesos de enseñanza- aprendizaje
- c) Atención a la diversidad
- d) Orientación para la prevención y desarrollo humano

El origen de dichas áreas, fueron resultado de los acontecimientos sociales que marcaron la génesis y desarrollo de la orientación a lo largo del siglo XX e inicios del siglo XXI; dichos hechos, también influyeron en las formas de intervención de los orientadores. De esta manera, se entiende que el origen y desarrollo de la orientación educativa, ha respondido a necesidades sociales y educativas presentes en este periodo al que se hace referencia.

La actuación de la orientación en estas cuatro áreas, dependerá de las necesidades que presenten los sujetos, aunque la última, la que corresponde a la orientación para la prevención y el desarrollo humano, está presente de forma implícita en las otras, puesto que en todas las áreas se busca prevenir problemáticas a lo largo del ciclo vital de los sujetos y así permitir su desarrollo integral. Para la mejor comprensión de las áreas de intervención, enseguida serán descritas brevemente.

El primer eje temático, desde el cual se ejerció la orientación a manera de disciplina, fue la Orientación vocacional. Recuérdese que el aspecto que marcó la intervención de la orientación en esta área fue el contexto de las sociedades industrializadas, quienes demandaron mano de obra para su operación, por tanto, se requirió dar orientación para la inserción de los jóvenes al campo laboral, de acuerdo con sus intereses y habilidades.

El nombre de “orientación para el desarrollo de la carrera”, lo adquirió a mitad del siglo XX tras la revolución de la carrera, dónde adquirió un enfoque del ciclo vital (Bisquerra, 1996). Es desde aquí, donde la orientación adquirió una caracterización más amplia, la perspectiva de la orientación para el desarrollo de la carrera incluyó la atención de otro tipo de necesidades que presentan los estudiantes a lo largo de la vida.

Desde esta concepción, la primera de las áreas se enfocó en acompañar al estudiante durante “... la carrera [el cuál es] un proceso (que dura toda la vida) de adaptación,

relacionado con cuatro grandes aspectos: prepararse para trabajar, trabajar, cambiar de trabajo y dejar el mundo del trabajo” (Rodríguez y Figueroa citado en Velaz de Medrano, 1998, p. 65).

Partiendo desde esta cita, se comprende que lo que le compete al orientador, dentro del área de orientación para el desarrollo de la carrera, es brindar un acompañamiento continuo en el que se le proporcione a los estudiantes información profesional y se les prepare para la misma, para que adquieran; competencias sociales (para relacionarse en la vida y en el trabajo), habilidades para desempeñarse, así como para que logren una madurez académica que les permita tomar decisiones asertivas en las situaciones que lo requieran.

Siguiendo la misma línea, la segunda de las áreas de la orientación educativa es la de procesos de enseñanza y aprendizaje. Aquí la orientación participó en la atención a las necesidades escolares del *currículum* escolar, es decir comenzó a estudiar:

... los conocimientos, teorías y principios que facilitan los procesos de aprendizaje y que fundamentan el diseño, aplicación y evaluación de las intervenciones psicopedagógicas. Incluye temas relacionados con los hábitos y las técnicas de estudio, las habilidades y las estrategias de aprendizaje, de aprender a aprender, las dificultades de aprendizaje en materias instrumentales: lectura, escritura y cálculo... (Sanchiz, 2009, p. 135).

Esto a raíz de los avances en las teorías del aprendizaje; conductista, cognitivas y constructivistas como señala Vélaz de Medrano (1998). Es decir, la orientación educativa participó dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje cada vez más y lo hizo desde diferentes teorías con la finalidad de buscar estrategias de enseñanza que se adaptaran a las dificultades de aprendizaje, a los aspectos del desarrollo del sujeto y a los estilos de aprendizaje.

Todo con la finalidad de que mejore el rendimiento académico de los estudiantes, al comprender como optimizar su aprendizaje. Y con esto, podrán sortear los obstáculos que les están limitando. En esta línea se encuentran elementos de orientación, como

el adoptar recursos y estrategias para organización del estudio y la consecuente conformación de hábitos de estudio favorables.

Por su parte, la atención a la diversidad, tercera de las áreas de intervención de la Orientación Educativa. Refiere a la expansión de su campo de acción dentro de las instituciones educativas, al comenzar a considerar que cada estudiante es un ser diferente a los demás, por lo cual aprende y presenta necesidades distintas. Frente a esta concepción, se hace necesaria una atención individualizada donde la orientación gire en torno a necesidades educativas especiales, como lo son las "... dificultades de aprendizaje, problemas de lenguaje, problemas de lectura, problemas de matemáticas, trastornos del comportamiento (hiperactividad, agresividad, etc.), inadaptación social, minusvalías físicas, psíquicas (retraso mental, parálisis cerebral) y sensoriales (invidentes, visión parcial, sordos), autismo, epilépticos, superdotados, etc." (Bisquerra, 2012, p. 81).

En otras palabras, esta área de la orientación educativa, se centra en problemas específicos que obstruyen el aprendizaje de las personas. La intervención de la Orientación dentro de estos aspectos tiene por objetivo lograr el bienestar y la adaptación de los estudiantes en los diferentes contextos en que se desenvuelven, principalmente en el educativo.

El último de los campos de actuación del orientador se refiere a aspectos preventivos para lograr el desarrollo integral de los individuos a lo largo de su vida. Esta área busca el mismo objetivo de la educación, preparar para la vida. Es por lo que, entre los aspectos que persiguen desarrollar en los estudiantes, giran en torno a "... habilidades de vida, habilidades sociales, prevención del consumo de drogas, educación para la salud, orientación para el desarrollo humano, educación emocional, etc." (Bisquerra, 2012, p. 24).

Esta última área comprende junto con las otras tres que la preceden, todo el ciclo de vida de los estudiantes. Los objetivos que persiguen en conjunto estas áreas de

intervención de la orientación se dirigen hacia el cumplimiento de los principios de la orientación psicopedagógica, que en el siguiente apartado se abordan.

D) Principios de la Orientación Educativa

Las cuatro áreas descritas, se encuentran guiadas hacia los principios que dan sustento a la orientación psicopedagógica. Estos principios, se pueden enlistar de la siguiente manera:

- Principio antropológico
- Principio de prevención
- Principio de desarrollo
- Principio de acción social

Para conocer las características de estos principios, a continuación, se explican más a detalle.

a) El principio antropológico

El principio antropológico, se encuentra presente en toda intervención orientadora, condiciona la labor y la guía en que se imparte el proceso orientativo. Este principio, actúa como mediador entre el orientador y el orientado, esto porque, primero el orientador debe poseer un autoconocimiento propio para reconocer las competencias y los recursos que posee para partir de ellas y ayudar a erradicar aspectos nocivos que alteren el bienestar de las personas (Sanchiz, 2009, p. 52).

b) Principio de prevención

El segundo de los principios el cual también, puede visualizarse como un objetivo es el de la prevención. La intervención que parte de este principio se caracteriza por ser proactiva, ya que tiene como meta anticiparse a las "...situaciones o circunstancias que pueden ser un obstáculo para el desarrollo integral de la persona" (Martínez, 2002, p. 31).

Estas problemáticas pueden ser de diversa índole y originarse en cualquier contexto por el que transita la persona: educativo, profesional, social o personal. Los

orientadores que intervienen bajo este principio se valen de una orientación en grupo, empleando programas educativos. Estos programas, pueden estar dirigidos a diferentes niveles de prevención, tales como:

1. El primer nivel, es la prevención primaria, está es una acción totalmente preventiva, por eso es usada para intervenir antes de que surja el problema.
2. El segundo nivel, está dirigido a la prevención secundaria, que conlleva la actuación cuando está presente el problema.
3. El tercer nivel, se aboca a la prevención terciaria. Al igual que en la prevención secundaria, la intervención del orientador se da cuando la persona ya tiene un problema, pero con un carácter más remedial y terapéutico para que ya no vuelvan a repetirse dichas problemáticas.

El principio de prevención es totalmente proactivo, porque busca preparar a los orientados con algunas bases para enfrentar situaciones de riesgo, para que de esta forma las consecuencias sean pocas. En general, una intervención que se basa en el principio de prevención persigue reducir la aparición de problemáticas, pero también busca a su vez "...promocionar conductas saludables y competencias personales, como las relacionadas con la inteligencia interpersonal y la intrapersonal..." (Parras et. al, 2008, p. 35).

c) Principio de desarrollo

El orientado es un sujeto que se encuentra en continuo cambio y desarrollo, tanto física, cognitiva y emocionalmente, es decir, a lo largo de su vida se va transformando y teniendo diferentes experiencias de vida, que le imponen nuevos retos, por lo que requerirá de una orientación, que le apoye en las diferentes etapas de vida.

Dicho de otra manera, bajo este principio de orientación se busca "... dotar –al individuo- de competencias necesarias para afrontar las demandas de cada etapa evolutiva (enfoque madurativo) o el proporcionarle las situaciones de aprendizaje vital que faciliten una reconstrucción y progreso de los esquemas conceptuales del mismo (enfoque constructivista)" (Vélaz de Medrano, 1998, p. 42).

Esto quiere decir que, la orientación al tener sustento en este principio, pretende potenciar el desarrollo integral de la persona; y además, dotarle de estrategias que le servirán, para enfrentar situaciones diversas que ocurren cuando transita por las diferentes etapas de vida.

d) Principio de acción social

La intervención orientadora que parte del principio de acción social, considera que, para lograr un desarrollo integral en el individuo, es importante considerar los distintos contextos en que es educado, esto es porque cada uno de estos, puede ejercer una influencia limitante en su desarrollo.

Entonces, para lograr un cambio real en el sujeto, se considera necesario:

...sensibilizar a la persona que recibe la orientación acerca de la necesidad de actuar sobre los factores ambientales que están impidiendo el logro de sus objetivos personales. La concienciación es esencial para lograr en el orientado u orientada una actitud activa que posibilite el cambio de tales factores (Parras et, al. citando a Rodríguez, 2008, p.38).

El principio de intervención social comprende que para conseguir los demás principios aludidos es necesario que cuando el individuo logre su cambio, este reflexione y participe para cambiar los factores obstaculizadores de su contexto, buscando la manera de modificarlos o bien erradicarlos.

E) Los modelos de intervención de la orientación educativa

Hasta este punto, se entiende que las áreas y los principios descritos son los que guían cualquier proceso de intervención dentro de la orientación educativa; las áreas de intervención, son el marco dentro del cual el orientador puede actuar, mientras que, los principios, se visualizan como los objetivos a alcanzar con la labor orientadora. No obstante, para que la intervención del orientador se realice, se requiere de una estructura que guíe el conjunto de acciones que el orientador debe considerar y hacer para lograr los objetivos que se propone.

Esta estructura, es tomada de los modelos de intervención psicopedagógica, mediante los cuales se organiza y se diseña el tipo y forma de ayudar dentro de algunas de sus áreas de intervención. Estos modelos han sido descritos por varios autores y existen diferentes clasificaciones, para este trabajo únicamente se describen tres modelos: el modelo clínico, el modelo de consulta y el modelo de programas, a continuación, se caracterizará cada uno de estos modelos.

I. El modelo de *counseling* o modelo clínico

Este modelo se caracteriza por el empleo de estrategias de orientación con enfoque terapéutico y remedial, es decir, se centra en atender el problema en sí mismo. Bajo esta línea, Martínez explica que las características con las que se basa una intervención bajo el modelo clínico es que:

- La atención se dará de forma directa e individual, en este caso sólo participan el orientador y el orientado.
- Se centra en la atención específica de las necesidades del sujeto para superarlas y volver a su nivel de bienestar.
- Es limitada y reduccionista (2002, pp. 102-103)

Esto último, porque el modelo clínico suele centrarse solo en la atención del problema ya ocurrido, actúa frente a las consecuencias de los hechos que perjudicaron al estudiante, no se anticipa a la intervención para la prevención y tampoco considera otras necesidades en las que se requiera ayuda. Solo remedia el problema, no busca en absoluto modificar el contexto para evitar su ocurrencia.

II. Modelo de consulta

El modelo de consulta es otra de las estrategias para llevar a cabo el proceso de intervención, la forma en que se realiza es por "... dos profesionales de diferentes campos: un consultor (orientador, psicopedagogo) y un consultante (profesor, tutor, familia) [...] que plantean una serie de actividades con el fin de ayudar/asesorar a una tercera persona o institución" (Sanchiz, 2009, p. 96).

Este tipo de modelo da a entender que el orientador no actúa directamente con el orientado, sino que su trabajo se da indirectamente a través del consultante. El consultor (orientador), orienta al consultante y le proporciona las estrategias y temas para llevar a cabo el proceso de orientación (Martínez, 2002). Además, el modelo de consulta a diferencia del modelo clínico busca la prevención y el desarrollo, aunque también es remedial en ocasiones.

III. Modelo de programas

Este tipo de modelo de intervención se adapta a los objetivos que persigue la orientación educativa, el tipo de ayuda que ofrece no se limita a aspectos meramente remediales, con esto, no se quiere dar a entender que sea más importante que los anteriores modelos descritos, pero es importante recordar que tal como la historia de la orientación educativa lo marca, este modelo surgió a raíz de las limitaciones que presentaban el modelo clínico y el de consulta.

El modelo de programas recupera un aspecto del concepto de la OE; prevenir para potenciar el desarrollo humano, puesto que es totalmente proactivo. Algunas de las características que componen este programa son:

- A diferencia de los anteriores, este es un modelo contextualizado y sistémico.
- La intervención es directa y grupal (para todos) con carácter preventivo y de desarrollo.
- La intervención la realiza el orientador junto con otros agentes educativos, lo que visualiza un trabajo en equipo.
- Los orientados ejercen un papel activo lo que favorece a la auto-orientación y la autoevaluación
- Se dirige en función de las necesidades específicas dentro de un contexto y no solo a los que presentan el problema (Martínez, 2002).

Frente a toda la caracterización descrita de los modelos de intervención, se identifica que cada uno tiene un enfoque de ayuda para responder a las demandas de la persona. En el caso del modelo de programas, este suele ser más adaptado a los fines

que la misma orientación educativa persigue, por lo tanto, la intervención desde este modelo ayuda en función de sus principios a grupos de personas y no solo a una.

F) Área, principios y modelo de intervención del que parte esta investigación. Hasta este punto, usted lector ha logrado comprender las características, los objetivos y, las áreas y principios de la Orientación Educativa. Bajo esta consideración, dentro de este espacio se pretende explicar que con base en los datos que arroje esta investigación, en un futuro, se podrá generar alguna propuesta de orientación dirigida a los estudiantes de la UPN, que se encuentren en la etapa de escritura de sus trabajos recepcionales.

Contextualizando un poco, la escritura de los trabajos recepcionales suelen ser el último de los requisitos que se solicitan para obtener el anhelado título profesional, culminarlo es un reto porque en el deben de ir todas las habilidades propias y académicas para sobrellevar el proceso de redacción en general. Afrontar esta nueva experiencia, trae consigo algunas problemáticas, que pueden incidir en el bienestar del estudiante.

Es por eso que, la finalidad que persigue esta investigación es la indagación sobre los factores que potencian u obstaculizan la escritura de los trabajos recepcionales, en los estudiantes de la licenciatura en pedagogía de la UPN- Ajusco, pero en especial aquellos de carácter emocional. Los resultados obtenidos tendrán un carácter exploratorio, dada la condición de poca investigación existente en torno a la temática que se abordará.

Los datos obtenidos también, permitirán dar una orientación a los pasantes de la UPN, de carácter preventivo, que es una finalidad que persigue la orientación educativa, esto porque:

- Las temáticas elegidas recuperaran la parte de la prevención primaria, puesto que, estas al ser impartidas bajo algún modelo de intervención, se estará previniendo de las problemáticas emocionales que se enfrentaran cuando estén en el desarrollo de su trabajo de titulación. Así mismo se estaría promoviendo

su desarrollo integral, ya que las estrategias y contenidos brindados podrán ayudar a los estudiantes a llegar al autoconocimiento y gestionar sus emociones en el proceso de escritura.

En concreto, al incursionar esta investigación en la componente emocional de los procesos de escritura de los trabajos recepcionales, también podrá aportar información, que servirá de base para el diseño de cursos taller, en el que se trabajen las áreas pertinentes para apoyar a los pasantes durante su proceso de titulación. Y así mismo, lograr desarrollar en ellos habilidades emocionales que les sirvan para sobrellevar el proceso de escritura correspondiente para que concluyan con éxito sus trabajos recepcionales.

Con este último aspecto, puede decirse que se estaría contribuyendo a su desarrollo integral, por lo que se comprende que además del principio de prevención, también entrarían en juego:

- El principio de desarrollo
- El área para la prevención y el desarrollo
- Y el modelo de intervención de programas

Esto se justifica porque según las características del principio de prevención, este principio serviría de base para que, a partir de los datos que se obtengan del trabajo de campo que se realizará, se puedan generar acciones que se anticipen a este problema y el número de casos sea menor, es así que desde esta perspectiva se buscará promover y mejorar "... la fortaleza emocional y la competencia de los miembros de la población, ayudándoles a desarrollar mayores y mejores conocimientos, actitudes y habilidades para que puedan superar mejor las circunstancias nocivas y enfrentarse a los problemas" (Vélaz de Medrano, 1998, p. 40).

En este sentido, el orientador que acompañe a los pasantes buscará modificar las circunstancias del contexto, dotándolo de competencias para que pueda afrontarlas. Se parte de la idea de que si se refuerza la dimensión afectiva brindándole contenidos y estrategias se pueden prevenir y afrontar los momentos de certidumbre e

incertidumbre que se experimentan dentro de la escritura de un trabajo recepcional, los cuales, muchas veces suelen limitar los avances o bien la culminación de su trabajo recepcional. Por esta razón se plantea la actuación de la Orientación Educativa desde este principio.

Se explica de igual manera, que desde el momento en que la actividad orientadora busca la prevención, la consecuencia que surge es el desarrollo integral de la persona. Por lo que se interpreta que, otro principio que formará parte de esta investigación es la del desarrollo.

La educación superior es un aspecto que se encuentra presente dentro de las etapas del desarrollo humano. Por lo que se considera que está etapa, es la antesala de muchos cambios por las que pasa un estudiante de educación superior, entre algunos se encuentran:

- El tránsito de ser estudiante a profesionalista
- El paso de ser adolescente y dirigirse hacia la adultez temprana
- De ser dependiente a ser independiente
- Adquirir otro tipo de responsabilidades
- La escritura de un trabajo desconocido y obligatorio que debe realizar.

Es así que, también se plantea que la orientación partirá desde el enfoque de desarrollo, porque se pretende ayudar a superar algunos de los retos y circunstancias que se enfrentan dentro de la etapa o estadio en que se encuentren. Esto porque, finalizar la educación superior significa la transición de hitos importantes en la vida de los pasantes, lo que implica un camino complejo de muchas experiencias en los que necesitarán algún tipo de acompañamiento. Finalmente, todo lo dicho se concretará mediante un modelo de programas, del cual ya se ha hecho mención.

G) La educación emocional: una manera de orientar

Las necesidades sociales que se presentaron a finales del siglo XX marcaron el inicio de la orientación dentro del área de la orientación para la prevención y el desarrollo humano, dentro de algunos de los aspectos que marcaban dentro de esta se

encontraba la enseñanza de la educación emocional como un tema transversal. Pese a ello, su papel dentro de las instituciones educativas no era tomado en cuenta porque se centraban más en los aspectos cognitivos.

Hasta hoy en día su enseñanza dentro de dichas instituciones es limitada, pues no todas la enseñan. Sin embargo, la enseñanza de la educación emocional hoy en día es muy importante porque contribuye a la prevención y al desarrollo integral de las personas, al preverle de competencias emocionales que le sirven para superar diversos retos que se le presenten, sean estos personales, académicos o laborales.

La educación emocional se define como un:

...proceso educativo, continuo y permanente, que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo, constituyendo ambos los elementos esenciales del desarrollo de la personalidad integral. Para ello se propone el desarrollo de conocimientos y habilidades sobre las emociones con objeto de capacitar al individuo para afrontar mejor los retos que se plantean en la vida cotidiana. Todo ello tiene como finalidad aumentar el bienestar personal y social (Bisquerra, 2000, p. 243).

La definición de la Orientación Educativa presentada; y por su parte, la definición de la Educación Emocional, comparten algunas características, en el sentido de que ambas:

- Se consideran como proceso de carácter continuo y permanente (es decir que deben estar a lo largo del ciclo vital)
- En perseguir la prevención y el desarrollo integral del sujeto, aunque en el caso de la educación emocional, únicamente se centre en el factor afectivo.

Se plantea que la educación emocional sea una vía de orientación para los estudiantes que se encuentran elaborando un trabajo de titulación, porque como se habrá comprendido a lo largo de la malla curricular de la licenciatura en pedagogía, el contenido afectivo que se les brindó fue limitado, esto sin dejar de considerar el contexto en que se desarrollaron. Desde esta visión, con los resultados de la

investigación que se abordan en el siguiente capítulo, más adelante se propone una propuesta de curso taller para acompañar a los pasantes en esta travesía emocional.

Capítulo 4: Relatos sobre la escritura de una tesis

A) Metodología empleada

La presente investigación utilizó la metodología de la investigación de campo, esto porque la información empírica fue obtenida, al entrevistar a pasantes de la licenciatura en pedagogía, carrera impartida dentro de la Universidad Pedagógica Nacional- unidad Ajusco. La cual se encuentra ubicada en la carretera Picacho- Ajusco No. 24, col. Héroes de Padierna, alcaldía Tlalpan, C.P. 14200, en la Ciudad de México.

Se partió desde esta metodología, porque el proceso de investigación se desarrolló en el contexto de la problemática; desde la obtención de la información, el análisis y las conclusiones de la misma. Para dicho trabajo de campo, se usó un enfoque de carácter cualitativo, pues este se basa en un proceso inductivo que busca observar, explorar y describir el fenómeno, para posteriormente construir perspectivas teóricas desde lo particular a lo general (Hernández, Fernández y Baptista, 2014).

Bajo este enfoque se recopiló desde el punto de vista de los sujetos investigados, datos sobre su experiencia escribiendo un trabajo de titulación, las dificultades que presentaron, las actitudes, emociones, retos a los que se han enfrentado y otros aspectos subjetivos. Los resultados obtenidos se describen a continuación:

B) Factores que limitan o potencian la escritura de los trabajos recepcionales

La escritura de un trabajo de titulación difiere de lo que normalmente cualquier estudiante universitario estaba acostumbrado a redactar a lo largo de su carrera universitaria. La escritura que caracteriza a los trabajos recepcionales suele ser más compleja al solicitar elementos específicos para su redacción, como cierto nivel de escritura académica, conocimientos previos de investigación, etc.

Esto implica para el pasante, un mayor grado de complejidad al que ha estado acostumbrado, ya no se trata de un simple escrito a realizar al ahí se va. Los trabajos de titulación implican mayor complejidad dado que demandan de los pasantes que los elaboran, el transitar por diferentes etapas de escritura y reescritura, a partir de las cuales, logran mayor coherencia y claridad, para transmitir los hallazgos de

investigación que han obtenido. Y esto los lleva a experimentar momentos de certidumbre e incertidumbre. Esto es, porque como se verá hay diferentes factores que están presentes en dicho proceso.

Estos factores son de diversa índole, dentro de la investigación realizada los factores más sobresalientes entre algunos de los pasantes de la licenciatura en pedagogía de la generación 2020-2024, a la hora de elaborar sus trabajos de titulación, fueron:

- A) Responsabilidades del egresado
- B) Condiciones de trabajo
- C) Autoeficacia
- D) Procrastinación
- E) Estados emocionales
- F) Conocimientos previos

Para una mejor comprensión sobre el papel que están ejerciendo dichos factores durante la escritura de sus trabajos recepcionales, se plantea la explicación de cada uno de ellos.

A) Responsabilidades del egresado

Como primer factor, se encuentran las responsabilidades del egresado. Esto a razón de que, los pasantes frente a la culminación de créditos adquieren a su cargo diferentes responsabilidades, una en común es la de avanzar en la escritura de su trabajo recepcional y con ello, asistir a las asesorías para el desarrollo de dicho trabajo. Sin embargo, algunos pasantes, además de esta responsabilidad retoman o bien contraen, algunas otras, como lo son; terminar el servicio social, reponer materias, buscar algún empleo para generar ingresos, apoyar en casa u ocuparse en otras actividades tras haber culminado su carrera universitaria.

Dentro de las entrevistas realizadas, este factor se encuentra presente y se puede relacionar con aspectos que van desde familiares, académicos y laborales. En este sentido, frente a la pregunta de cuáles son las responsabilidades que adquirieron al terminar la universidad, se puede citar una primera respuesta:

...primero, pues soy mamá, tengo un hijo- entonces- es todo lo que conlleva ser mamá [supervisar sus...] tareas [...] ir a la escuela a dejarlo, recogerlo. A parte de que también [...] ya va a llegar a la secundaria [...] es su último año de primaria. –y ya estoy en la búsqueda de la secundaria en la que lo inscribiré- [...]. -Además tengo que- seguirlo llevando a sus terapias psicológicas [...] ah y venir a recursar mis 2 materias que debo (Azucena, 2024, pp. 1-2).

El tiempo de está pasante, no solo se divide en atender cuestiones de la tesis, en el cumplimiento de las labores de casa y la atención a su hijo, sino que también a la responsabilidad académica que tiene pendiente, lo que implica que su tiempo sea repartido también para la asistencia a la universidad, que le queda a dos horas y junto con ella, al cumplimiento de las tareas y actividades que le sean solicitadas todavía.

Todas estas actividades hacen que el tiempo sea todo un reto para Azucena, porque tiene que organizarse para cumplirlas, esta situación lo expresa de la siguiente manera:

... ahorita con las tareas [...] se me complica más [...] me siguen dejando exposiciones, tareas [...] checa, investiga en esto, entonces me quita mucho tiempo y es en [...] esto que no me puedo organizar. Ejemplo, ahorita no tengo tarea, pero no sé si en la otra materia [...] me vayan a dejar. Entonces son cosas que me salen [...] y si, no, no tengo organización. O sea, yo quisiera tener un horario, pero me salen muchas cosas que no -tengo contempladas- (Azucena, 2024, p. 5).

Lo citado, expresa que con todas las responsabilidades que atiende, ella trata de buscar la manera de organizarse entre los deberes académicos, familiares y la tesis, pero por todas las cosas en las que invierte su tiempo no ha logrado equilibrar esta situación y, por lo tanto, no ha avanzado en la escritura de su trabajo recepcional, pues mejor se ha enfocado en atender estas tareas. Algo semejante ocurre con Daniel, quien al igual que Azucena también debe una materia, pero, además se encuentra trabajando.

Esto implica cierta complejidad, este pasante lo expresa así:

... cómo debo esta materia, también pues sí o sí, tiene que tener mucha atención de mi parte y pues mi trabajo [...] por lo mismo te quita tiempo venir, [...] aparte, pues vivo bastante lejos [...] tanto del trabajo como de la escuela y el hecho de que a veces redactar incluso en el celular para seguirle avanzando [a la tesis], es muy tedioso, porque pues si gana el cansancio – y ya no me es posible avanzar- (Daniel, 2024, p. 3).

Daniel hace hincapié de que, en efecto, el aspecto académico que tiene pendiente ha sido una limitante para avanzar en la escritura del trabajo recepcional, y más ahorita, que también se encuentra trabajando por las tardes al salir de la escuela. A pesar de esta situación, algo relevante que menciona, es que pese a los pequeños retos que le impone atender estas dos responsabilidades, un ejemplo es, el tiempo de distancia que recorre. Él, ha buscado la manera de redactar la tesis en el transcurso que recorre, sea a la escuela o trabajo, aunque sea poco cómodo y complicado.

Esto hace ver que él no ha desistido de la escritura, a diferencia de Azucena, quién ante el conjunto de deberes que atiende como ama de casa y la ausencia de su asesora, el tiempo le permite solo enfocarse en sus tareas o las de su hijo y, por tanto, la escritura la ha detenido. No obstante, aunque Daniel tiene algunos avances escritos, comenta que sus responsabilidades si lo han limitado en otros aspectos como, por ejemplo; las asesorías, mencionando que estas, “... tendrían que ser semanales, sin embargo, por lo mismo del trabajo y cositas así me he tardado en redactar y continuar con mis avances. Entonces, de mi parte yo he postergado estas asesorías...” (Daniel, 2024, p. 5).

Rebeca, también relató algunos aspectos que giran en torno a este factor, pues ella al encontrarse realizando su servicio social y por buscar adelantar horas para terminarlo lo antes posible, el tiempo que le resta lo ve como un obstáculo que la ha limitado avanzar en su tesis, al respecto recalca:

... los obstáculos que ahorita he tenido son el tiempo, creo que es lo que ahorita me está costando mucho, porque justamente estoy haciendo ahorita mi servicio social ya llego a la casa, llego a comer ya es muy tarde, entonces como que el cansancio [que se genera por la carga del día] me limita muchísimo... (Renata, 2024, p.3).

Cumplir con el servicio social y adelantar horas implica para Renata dedicar la mayor parte de su tiempo dentro de esta responsabilidad, por lo que al llegar a casa ni siquiera siente la energía para escribir o avanzar en su trabajo de titulación, porque al día siguiente tiene que repetir la misma rutina, levantarse muy temprano e irse al servicio social. Entonces, el tiempo que dispone, no le ha permitido redactar como desea dentro de su trabajo recepcional.

Además, consecuencia de esta situación, también ha presentado dificultades para estar presente en las asesorías, ella dice que justo:

... por cuestiones de tiempo [...] y porque [...] he querido terminar justamente el servicio, entonces adelanto horas, pero pues ya me es imposible [...] trasladarme aquí a la universidad y la verdad es que no he tenido como también yo la iniciativa de [...] contactarme con ella [...] en línea, porque yo siento que las asesorías presenciales tienen como que más valor para mí (Renata, 2024, p.4).

Renata expresa que, al estar enfocada en querer terminar ya esta responsabilidad académica pendiente, ha descuidado mucho la cuestión escrita y con ello las asesorías, pues considera que al pasar la mayor parte del tiempo en el servicio y salir tarde de él, le es imposible acudir a la universidad por asesoramiento. De su respuesta, se puede interpretar que se ha limitado a buscar a su asesora, porque de cierta forma ante la falta de espacio para avanzar en la tesis, no ha logrado concluir avances escritos para mostrarle.

Lo dicho hasta aquí, permite ver que las responsabilidades de algunos de los pasantes entrevistados consumen una considerable cantidad de tiempo, esto implica que, del

tiempo restante o entre estos, se busquen espacios para tratar de avanzar en la tesis. Con esto, se pueden identificar dos aspectos; la primera es que las responsabilidades del egresado restan tiempo de calidad para la redacción de su trabajo recepcional.

La segunda es que, estos deberes también restan energía a los pasantes, lo que deja como consecuencia la dilatación de la escritura, ya que la atención rutinaria de sus responsabilidades consume buena parte de su energía. Para sustentar esta preposición, se recupera el testimonio de una de nuestras entrevistadas, quien expresó lo siguiente:

... yo creo que- lo que a mí me ha limitado a redactar es- la falta y organización de tiempos principalmente [...] porque, después de que salimos de la escuela [...] en mi casa tuve varias responsabilidades que me ocupaban [...] la mayor parte del día, entonces, tenía tiempo yo creo que después de las 8 de la noche, pero esas responsabilidades que tenía me agotaban demasiado, porque tenía que pararme a las seis de la mañana y de ahí hacer algunas cosas que sí me consumían mucho mi energía. Entonces eso hacía que al llegar a las 8 lo único que yo pensaba [...] fuera dormir por el cansancio (Sofía, 2024, p. 7).

A partir de la idea de que un trabajo de titulación requiere de tiempo y concentración en la redacción, muchas veces el agotamiento rutinario que se genera después de atender todas sus responsabilidades, la energía restante no actúa en favor de la escritura, tal como esta última chica lo expresó.

Es claro que cada egresado atiende diferentes y una cantidad distinta de responsabilidades, esto hace que, posiblemente, para algunos sea menor el tiempo que disponen para escribir, y para otros sea lo contrario. En el caso de Natalia, su respuesta con respecto a sus responsabilidades al egresar fue:

estoy estudiando una carrera técnica[...] los sábados, es un horario intermedio, pero igual nos dejan mucha tarea [...] el horario intermedio hace que no estés ni siquiera como disponible ni a la mañana, ni a la noche, ¿no? porque te vas rápido a las clases y ya regresas tarde, comes y quieres descansar. Y aparte

de eso, hubo un momento donde estuve trabajando en un preescolar como maestra de inglés, sí, fue algo difícil porque mi asesora me decía oye, ¿crees que puedas avanzar en esto en tu tesis?, pero en el preescolar era de que necesito que me entregues tus planeaciones [...] y era como de, okey, ¿qué hago?, [...] y sí me quede como ¡Wow! debo de hacer una cosa a la vez y decidí ponerle todo mi empeño a lo que es la tesis... (Natalia, 2024, pp. 1-2).

Con lo citado, se puede ver que cada egresado, dependiendo de sus condiciones de vida, adquirió diferente nivel de responsabilidades, algunos más o menos que otros. Entonces, la cantidad de tiempo que disponen y la forma en que lo administran para enfocarse a la escritura de su trabajo recepcional, es distinta. A partir de lo relatado por Natalia, se rescatan los siguientes puntos:

- Natalia sustentó el hecho de que las responsabilidades que tiene le quitaron tiempo para escribir, por una parte, tenía que asistir a clases, esto implicaba viajar y llegar cansada a casa, y el otro en tener que realizar tareas.
- También, recalcó el hecho de que cuando trabajó por una temporada le fue muy complicado atender la tesis, ya que, el empleo le solicitaba actividades y planeaciones, los cuales debía de realizar. Ante tales hechos, ella, desde sus posibilidades, tomó la decisión de renunciar y mejor enfocarse al 100% en la escritura de su trabajo recepcional, decisión que le permitió concluirla con éxito.

Hasta este punto, se comprende que las responsabilidades del egresado ya sean académicas, familiares y laborales, son una limitante que resta tiempo de calidad dentro de escritura de los trabajos recepcionales de los egresados de la generación 2020-2024, aunque esta influencia suele verse en diferente nivel para cada pasante, ya que, en unos sus condiciones de vida les han permitido desprenderse de algunas tareas para enfocarse en la escritura, mientras que en otros es algo complicado.

Las responsabilidades son una limitante, pero no la única presente, así pues, existen otros elementos que se conjuntan y llevan al tesista a la dilatación de la escritura de su trabajo recepcional.

B) Condiciones para la escritura del trabajo recepcional

La escritura de un trabajo de titulación se compone de características específicas que requieren tiempo y espacio para leer, redactar e investigar. Desde esta concepción, se parte de la idea de que su elaboración demanda de un espacio adecuado, cómodo, tranquilo y sobre todo sin distracciones, para que el pasante se enfoque en las actividades relacionadas a su trabajo recepcional.

Es así como, en este apartado se aborda otro factor nombrado condiciones para la escritura de un trabajo recepcional, el cual puede definirse como el espacio, ambiente y los elementos que rodean el entorno de trabajo de un tesista, donde desempeña la tarea de investigación y escribir.

Dentro del trabajo de campo realizado, se encontró que las condiciones de trabajo en que se desempeñan los pasantes para avanzar la escritura de su trabajo recepcional influyen considerablemente, potenciándola o bien limitándola. Este segundo factor se puede relacionar con tres elementos que se describirán durante todo este inciso; el primer elemento se refiere a la condición de no contar con un espacio fijo de trabajo para avanzar en la escritura; segundo contar con él, pero rodeado de interrupciones externas y por último, contar o no contar con las condiciones, pero que él pasante genere otras condiciones que propician la baja productividad de la escritura.

En relación con el primer elemento, acerca del espacio de trabajo, una de las primeras respuestas que se puede citar es la de Yesenia, quien comenta que no tiene un escritorio propio para la escritura, y aunque está el comedor, expresa que al tener una hija no puede permanecer mucho tiempo sentada, ya que en todo momento tiene que estar pendiente de su pequeña, ella lo externó así:

... no cuento con un espacio fijo, por lo mismo de que me tengo que estar moviendo porque a veces lo puedo redactar en la cama, a veces me puedo ir a la sala, a veces en la cocina. Entonces me estoy mueve y mueve por lo mismo de que no encuentro un lugar donde yo pueda pensar sola (Yesenia, 2024, p.9).

La ausencia de un espacio fijo, pero además privado para redactar, hace que esta pasante aproveche los tiempos y espacios donde se encuentre realizando otros deberes, un ejemplo podría ser que, mientras ella se encuentre cocinando, esté al pendiente de su hija y a la vez aproveche para avanzar en algo de su propuesta pedagógica. Pero es más que claro que estas condiciones de trabajo son poco favorables, porque su concentración no está enfocada al 100% en los avances que realiza, sino que al llevar a cabo múltiples tareas provoca que su enfoque se disperse y al final no se concentre en la escritura.

Otra egresada comentó de igual forma que no dispone de un espacio físico para concentrarse en la escritura, ella menciona:

... no, no cuento con el espacio fijo- en donde escribir mi tesis-. Yo igual soy foránea, entonces [...] vivo con mi abuelita y con mi hermana, pero la casa es muy pequeña. Entonces, pues yo hago mis avances en el comedor o en el cuarto, pero como tal no es un espacio privado (Cecilia, 2024, p.7).

Esta pasante relata que el espacio reducido en el que vive, no le permite contar con un escritorio fijo donde escribir, lo que hace que, al igual que Yesenia se muevan a los distintos lugares para avanzar, aunque no sea tan cómodo y las condiciones no sean tan favorables para enfocarse en la redacción, puesto que, al no ser un espacio propio dedicado a tareas, hay constantes interrupciones o ruido que muchas veces impiden la concentración.

Adaptar cualquier espacio para la redacción, es una estrategia que algunos pasantes entrevistados han implementado para avanzar en la escritura de sus trabajos recepcionales, no obstante, es claro que escribir bajo estas condiciones no da como resultado el mismo avance, que cuando se cuenta con los medios, tal como sucede con Brenda:

-Por mi parte, yo- si tengo un escritorio en mi cuarto y yo ahí me meto [...] cierro la puerta, les aviso a mis papás de que, oigan estoy con lo de la tesis y no me hablan a menos de que es algo muy importante (Brenda, 2024, p.11).

Brenda tiene algo a su favor, al contar con un espacio privado el cual destina para la escritura de su trabajo recepcional, no está tan propensa a tener interrupciones y a desconcentrarse de las tareas que esté haciendo, como en el caso de Yesenia.

Bajo esta misma línea del factor condiciones de trabajo, se encontró que otros de los pasantes entrevistados contaban con un escritorio fijo en el cual trabajar, sin embargo, la ubicación o las condiciones que rodean dicho espacio no son favorables. Al respecto, una pasante mencionó "...mi casa es muy chiquita. Entonces, sí tengo un escritorio para hacer las tareas y eso, pero atrás de mi escritorio está la tele, [...] a un lado está la cocina, entonces hay constante ruido" (Michel, 2024, p.7).

Michel expresa que, aunque cuenta con un escritorio para redactar, este no se encuentra ubicado en un lugar tranquilo que le permita dedicarse y llevar a cabo las actividades para avanzar en la escritura, como leer, investigar etc., ya que, las condiciones que rodean dicho espacio provocan que se distraiga fácilmente y se desconcentre, ya sea por el ruido de la televisión o de las personas que se encuentren en la sala. A esto se agrega, que está diagnosticada con TDH, lo cual hace que su atención sea aún más efímera. Y, por tanto, el avance en su trabajo recepcional, se ha visto afectado.

Por su parte, Daniel, también comparte una respuesta similar a la de Michel, él menciona:

...cómo te digo [...] la casa en donde vivo con mis padres- y otros familiares- es muy pequeña, así tal cual en donde está el escritorio puedes ver de frente la pantalla, y no es una pantalla chiquita, es una grandotota [entonces...] ponen algo ellos y me distraigo fácilmente y entonces es como de ¡ay, ya! – mejor lo dejo y veo lo que ellos ven- (Daniel, 2024, p.11).

En el caso de Daniel, aunque cuenta con un escritorio para poder expandirse y usarlo a sus anchas para colocar apuntes o material bibliográfico de su investigación, este no se encuentra ajeno a los distractores externos al momento de redactar. Frente a esta situación que menciona, su respuesta es dejar lo que estaba haciendo, porque, aunque

permanezca sentado, no avanzará, prestará mayor atención al televisor y no a lo que este leyendo o escribiendo.

Más adelante expresó:

... no hay un espacio, así como que privado para poder estudiar o poder este redactar- pero no solo eso- súmame que también mi equipo no es el mejor, se tarda mucho en avanzar, en siquiera prenderse, entonces es muy tedioso. Súmame a eso, tener que redactar en el celular y a pesar también luego en el celular se traba o te distraes, etc. (Daniel, 2024, pp. 9-10).

El ruido y las constantes interrupciones que se generan cerca del escritorio tanto de Michel como de Daniel, generan que el espacio donde se encuentre no sea un lugar favorable para ambos. Pero para el caso de este último pasante citado, se suele ver aún más afectado porque en los horarios libres que le deja la escuela y el trabajo suele ocuparlo para avanzar en su trabajo recepcional, pero para su mala suerte en ese lapso también la televisión se encuentra encendida. Y, por tanto, muchas veces eso impide que complete los avances correspondientes.

Contar con un espacio propio para trabajar y concentrarse es relevante, pero se deja ver también, dentro del relato de este pasante que, el no contar con los recursos materiales influye considerablemente, ya que esto también se va a sumar, para que la redacción se vaya dilatando y alargando.

Hasta este punto se entiende que, el espacio físico en donde los pasantes redactan es un elemento importante para avanzar en la escritura de su trabajo de titulación, pues si cuentan con un espacio tranquilo y sin tantas interrupciones va a favorecer a que la concentración no se disperse y se enfoquen a cumplir con las actividades que se propongan. Como en el caso de Brenda, pasante que cuenta con un espacio fijo, privado y libre de interrupciones, favorable para cuando se proponga avanzar.

Ahora bien, se puede decir que existe un último elemento presente dentro del factor condiciones para la escritura. Este se asocia a que los mismos pasantes crean un

ambiente con condiciones poco favorables que no contribuyen a la escritura de su trabajo recepcional, esto, a pesar de contar o no contar con un espacio físico para enfocarse en la escritura.

Dado que, cuando los pasantes suelen trabajar en su trabajo recepcional, además de la existencia de interrupciones familiares y ruidos externos, también se encuentra el hecho de tener malos hábitos y conductas que no favorecen a la redacción. Se plantea esto, porque dentro de algunas de las respuestas de los entrevistados se encontró que uno de los principales distractores que lleva al tesista a la distracción y, en consecuencia, a la evasión de la escritura, es la de trabajar cerca de su dispositivo móvil.

Una de las pasantes comentó que a pesar de tener un espacio silencioso y privado (su cuarto) para avanzar y no ser interrumpida, hay otro elemento que hace que la ventaja de sus condiciones se convierta en lo contrario, una desventaja. Provocando que las condiciones ya no sean tan favorables mientras escribe, porque este la lleva a distraerse, comenta:

el teléfono, el teléfono [...] principalmente eso, porque [...] de pronto lo tengo a un lado mío, que es un gran error cuando suelo trabajar- en la escritura- y decir, me voy a enfocar. Sí, apago todas las notificaciones, lo pongo lejos de mí, entonces esa es como una estrategia, pero a veces se me dificulta porque por cuestiones de trabajo están comunicándose conmigo, entonces debo estar pendiente- pero, eso me lleva a distraerme fácilmente- (Sofía, 2024, p. 8).

Esta egresada es consciente de que tener el móvil cerca no es la mejor elección, pues es más fácil perder la atención de lo que se estaba realizando, porque, aunque suele apagar las notificaciones y busca concentrarse, su trabajo se lo impide, por lo que debe mantenerlas activas. Aunque esto, en ciertas ocasiones la lleva a desenfocarse por lapsos considerables, porque Sofia está consiente de que con el celular encendido es más fácil acceder a los distractores, algunos de ellos los sintetiza Diana, y pueden ser "... los mensajes, las redes sociales o Tik Tok" (Diana, 2024, p.10).

Tener el dispositivo móvil mientras se trabaja, es un gran recurso que ayuda acceder de forma más práctica a los recursos de información. Empero, a veces suele presentarse como una desventaja, porque es más fácil que el tesista decida realizar otras actividades y, por lo tanto, termine destinando y consumiendo el tiempo que iba a dedicarle a la escritura de su trabajo recepcional a otras actividades poco productivas. Teniendo como resultado de esto, una baja producción en los avances escritos.

En relación con el punto anterior, una de las chicas entrevistadas que ya terminó su trabajo recepcional, relató que cuando trabajaba en la escritura de este trabajo también tenía la costumbre de tener cerca su dispositivo móvil, esta decisión la llevó en muchísimas ocasiones a distraerse y, en consecuencia, prolongaba por más tiempo la redacción de su tesis, ella lo expresó de la siguiente manera:

- cuando escribía lo que a mí me distraía más eran- mi teléfono, redes sociales TikTok, Instagram, Facebook. TikTok más que nada, te juro que entras un ratito a distraerte según tú y ya estás tres horas ahí [...] no de plano le decía a mi mamá, mamá ten mi teléfono, no me lo des [...] hasta la noche, ten aléjalo de mí. Y te juro que cuando se lo daba a mi mamá, hacía las cosas bien y rápido, y yo de no puede ser... (Natalia, 2024, p. 10).

Dentro de la entrevista, Natalia comentó que tenía un espacio propio para destinar las actividades de escritura de su trabajo recepcional, pero pese a ello, menciona que no estuvo exenta de realizar un mal uso de su celular mientras trabajaba, pues esta conducta la llevo a distraerse por lapsos considerables dentro de las redes sociales, restándole tiempo de calidad a la escritura.

Al ser consiente de esto, ella empleó una estrategia muy interesante, pues cuando se dio cuenta del error que estaba cometiendo y del mal uso que le daba a su tiempo cuando tenía este distractor cerca, ella decidió entregarle a su mamá el celular. Realizar esto, le permitió darse cuenta de que la calidad de sus avances era más notoria a diferencia de cuando trabajaba con su teléfono. Por su parte, Sofía, aunque

también emplea la estrategia de apagar las notificaciones sus condiciones, hasta cierto punto, la han limitado a desapegarse de él, lo que provoca que la posibilidad de distraerse aún este presente.

Con las respuestas citadas, se comprende que el factor condiciones para la escritura de un trabajo recepcional, en gran parte de los casos ha actuado como una limitante dentro de la escritura de los trabajos de titulación. Esto porque, primero, los elementos externos que rodean el espacio de trabajo no generan un espacio tranquilo y privado para enfocar la redacción. El segundo aspecto por el cual este factor se considera limita la escritura, es por las condiciones de trabajo que el mismo tesista se crea al momento de trabajar.

A los dos factores descritos, se suma uno más, que hasta cierto punto se relaciona con estos, este es la procrastinación.

C) Factor procrastinación

Para los pasantes enfrentarse a la elaboración de un trabajo de titulación, implica una gran responsabilidad y demanda de tiempo para culminarlo lo antes posible, de acuerdo con sus circunstancias. Sin embargo, como se ha venido mencionando existen diferentes factores presentes durante la escritura del trabajo recepcional, los cuales provocan poco a poco la dilatación de la escritura.

No obstante, además de los factores previamente mencionados, los tesisistas experimentan conductas conscientes e inconscientes que llevan a la dilatación de la escritura de sus trabajos. Es por esto que, se propone que otro de los factores que limita el avance de sus trabajos recepcionales, es la procrastinación. Para comprender a que se refiere dicho concepto, se tiene que, con dicho término, se "... designa un problema relacionado con la intención de realizar una tarea y una frecuente falta de diligencia ya sea para empezarla, desarrollarla o finalizarla. Este proceso generalmente se acompaña de sentimientos de inquietud y abatimiento..." (Díaz-Morales, 2019, p. 44).

Por su parte, la Real Academia Española lo define como el acto de “diferir o aplazar” (RAE, 2024, párr. 1). Entonces, la procrastinación es una conducta que lleva a evadir la realización de alguna tarea o bien solo aplazar su elaboración. En el contexto de la elaboración de los trabajos de titulación, esta conducta suele ser muy recurrente cuando se proponen iniciar y avanzar en la disertación escrita de su trabajo recepcional. Esto se pone en evidencia con algunas respuestas de los entrevistados, como se revisará en seguida.

Una primera respuesta, es la que Azucena compartió, ella relata de la siguiente manera como este factor se ha hecho presente:

... siempre [...] pasa de que [...] yo ya estoy bien preparada, ya prendí la computadora, ya tengo abierto [...] el artículo del que voy a estar apoyándome y eso, y [...] siempre estoy como de ahorita [...] ahorita empiezo, [...] nada más voy tomo agua, me sirvo mi jarrita de agua para ya no estarme parando [...] pero, en eso me di cuenta de que mi hijo tampoco ha tomado agua, y digo le voy a servir su botellita mejor [...]. ¡Ay! pero sabes que, me gano el tiempo [...], mejor voy preparando para cenar porque [...]mi hijo se duerme a las 8 y ya son las 7, mejor voy preparando la cena. [...] o sea, como que siempre tengo algo o mi cabeza, piensa algo para no ponerme y dejarlo para después- diciendo ahora si avanzaré- mañana, ahora sí mañana, mañana todo el día- escribiré-, ahora sí todo el día voy a estar ahí, pero en realidad no lo hago (Azucena, 2024, pp.12-13).

Azucena muestra la iniciativa por comenzar a redactar su trabajo de titulación, sin embargo, como se leyó, cuando está a punto de comenzar, su atención se dirige a responsabilidades que bien podrían resolverse en otro momento, esto la lleva a evadir y aplazar la escritura de su trabajo de titulación, porque al día siguiente repite esta misma conducta, buscar tareas o pendientes no tan importantes con tal de no iniciar con la redacción.

En el caso de otra pasante, este problema se muestra de una manera un tanto diferente, pues, aunque también muestra dificultad con el inicio y desarrollo de su tesis, ella lo enfoca a una falta de diligencia en las metas que se establece, por cuanto, a la escritura de su trabajo, ella comenta:

... una vez que a mí me dieron [...] retroalimentaciones de la tesis, me dijo mi asesora mira ya está esto, te falta esto, ahora sí que tú trabájalo, entonces yo dije [...] si lo termino, justamente porque digo tengo mucha habilidad para redactar no me va a costar solo leo busco y ya lo redacto. Entonces [...] digo pues ya mañana [...], hijole ahí viene un puente, [...] lo hago en el puente. No, pues en el puente [...] me divierto, salgo o me voy allá, [...] aprovecho mi familia o pasan cosas y justamente priorizo otras cosas que la tesis. Entonces digo pues ya mañana [...] ¡ah! mañana salgo temprano del servicio, pues mañana hago mi tesis y así- pero llega- mañana, llego a la casa y estoy cansada, digo voy a dormir un ratito, pero ¡ay! ya es tarde, ya mañana... (Renata, 2024, p. 10).

Las buenas habilidades para la escritura, con que cuenta Renata, actúan como un punto a su favor; sin embargo, esto la lleva a confiarse demasiado, lo que hace que aplase las correcciones emitidas por su asesora. Esta es la manera en que ella procrastina, lo que la lleva a tener un avance limitado en su trabajo. Se entiende de esta forma, porque, aunque ella propone cierto día para una determinada tarea, siempre termina aplazándolo porque destina ese momento para alguna otra actividad. Y con esto provoca, que se vaya dilatando cada vez más su avance en su proceso de titulación.

En las experiencias de Azucena como de Renata, se ve que presentan un problema en la intención de comenzar y desarrollar los avances escritos de su trabajo de titulación, por parte de Azucena se puede interpretar que el tiempo restante después de atender todas sus responsabilidades, es baja. Además de que también, las actividades atendidas la dejan con pocas ganas para enfocarse, tanto que, aunque Azucena intente avanzar en la escritura de su trabajo de titulación, inconscientemente

opta por atender otras tareas que ve que le faltan realizar y los cuales requieran, hasta cierto punto, menos energía para su elaboración, Entonces, el aplazar se vuelve rutinario.

En cambio, Renata, cuando tiene el espacio y la oportunidad de poder avanzar en su tesis, aunque sea unas horas, tiende a desaprovechar ese tiempo, al priorizar otras actividades. Y deja para otra ocasión, en que vuelva a contar con tiempo libre, la realización de las correcciones que tiene pendiente.

Tal como sucede con Yesenia, quien relaciona este problema de conducta con la evasión de acatar la responsabilidad de los avances en su documento recepcional, esto porque, al igual que Renata elige realizar otras actividades en vez de la redacción, es claro que no está mal salir a distraerse de vez en cuando con amigos o familia, pues eso permite recargarse de energía, para seguir con las responsabilidades que se tienen; pero, cuando esto se vuelve una conducta recurrente se considera un elemento importante, porque, ¿hasta qué punto es viable invertir mucho tiempo en salidas y evadir la realización del trabajo de titulación?

Llegar a la titulación es una decisión, puesto que, en pro de las elecciones de los pasantes, estos poco a poco se van acercando a su meta, para el caso de Yesenia, como para Renata, elegir avanzar después su trabajo de titulación se mantiene en un círculo vicioso, donde el mañana avanza, sigue siendo mañana y no llega el día para realizar lo que se tiene pendiente.

Yesenia, sabe que es importante culminar el trabajo recepcional, aunque estar consciente de dicha importancia, no es suficiente para que accione, agregó en una parte de la entrevista:

... tengo varios compañeros que todavía no lo terminan, entonces siento [...] yo todavía tengo tiempo [...] eso influye demasiado en mí, porque tengo un grupo de amigos en los que dicen vamos a redactar, vamos a avanzar la tesis- y al final- todos tienen algo que hacer y ya no lo hacemos. Entonces si uno no lo hace, nadie lo hace, y en este caso cuando a veces yo digo, ay no pues yo

sí quiero avanzarle, porque yo soy la que vengo más atrasada- pero, en vez de hacer eso mejor salgo a la plaza con mis amigos- empiezo a ponerme a ver videos o me pongo a escuchar música o como que veo algo raro en mí cuarto y digo ¡ah, es hora de mover todo! (Yesenia, 2024, p.6).

Con esta respuesta se ve que Yesenia, está dejando de lado los avances de su trabajo recepcional, al ver que, dentro de su círculo de amigos la mayoría no lleva avances no siente la presión para terminarlo, aunque sea consciente que va más atrasada que sus compañeros y decide avanzar en algún espacio libre, esta intención es diferida por otras actividades que la llevan a una constante de evasión y reprogramación de la escritura.

Una última respuesta que se puede agregar frente al factor procrastinación es la experiencia de la pasante Diana, ella lo hace ver con la siguiente respuesta:

... mi procrastinación es mi mayor enemigo. [...] a mí me pasa constantemente que digo ¡ay no! Que hueva no lo quiero hacer o que flojera no, no quiero y lo voy postergando, postergando hasta que llegó a un límite en qué ya no hay más que postergar y tengo que hacerlo. [...por ejemplo] ahorita que voy a registrar nuevamente [...] mi proyecto [...] tenía algunas modificaciones pendientes, pues tuve que hacerlas casi de último momento y todavía me hacen falta algunas cositas. Entonces, justo está procrastinación me llevo a esto ¿No? A qué regularmente [...] las entregas de algo que me pidan sean muy exprés o sea de que un día para otro o así me los aviente (Diana, 2024, p. 10).

En el caso de Diana, ella evidencia que la procrastinación está muy presente mientras realiza su trabajo de titulación, del ejemplo que compartió, se puede entender que la manera en que procrastina es aplazando actividades porque considera que la fecha de entrega no está próxima, en su lugar se enfoca a resolver otras cuestiones, pero cuando el límite de tiempo llega, se pone a trabajar con mayor presión. Lo que es claro,

que no se tiene la misma eficacia, cuando se trabaja en el último momento y bajo presión, que cuando se lleva a cabo un trabajo organizado y en tiempo.

Algo relevante que agrega Diana es el hecho de que dejar las cosas de último momento y trabajar bajo presión porque se acerca una fecha límite y debe entregar avances, altera las emociones. Ella comenta al respecto: "...me da como tristeza [...o estrés, porque] nomás estoy postergue y postergue algo que puedo hacer y también enojo, frustración, porque es como de que, sé que puedo hacerlo, pero por una o por otra cosa solo lo postergo" (Diana, 2024, p. 10).

Por parte de Diana, aunque es consciente de que solo está retardando las actividades que tiene pendientes, sigue repitiendo la misma conducta de dejar todo para el último momento, lo que la lleva a comenzar a experimentar algunos estados emocionales displacenteros que influyen cuando se propone escribir, otra chica agrega más elementos que justifican que vivenciar el factor procrastinación altera aspectos emocionales, expresando lo siguiente:

-yo experimenté- frustración, muchísima frustración, y estrés y ansiedad, porque era como yo sabía que lo que estaba haciendo estaba mal [...]. Pero por lo mismo de que [...digo] luego le continuó, primero quiero darme un descansito a mí [...] Y no, te quedabas ahí horas y luego ya eran las once de la noche y ya no tenías escrito nada ¿No? y tú, ay mañana le continuó no hay problema, y cuando ese mañana llegaba volvías a hacer lo mismo. Entonces sí era frustrante para mí era como, ay ya no hagas eso, por favor (Natalia, 2024, pp.10-11).

Los relatos recuperados de nuestros entrevistados, muestran como la procrastinación ha estado presente dentro de su proceso de titulación, influyendo de distinta manera en la escritura de su trabajo recepcional, por ejemplo, en unos es el hecho de evadir el inicio de algún capítulo y en otros casos, el llevar a cabo las correcciones. Esta conducta lleva a los pasantes a experimentar ciertos estados emocionales que los bloquean en determinados momentos, cuando tratan de escribir.

Desde este punto, se pueden comenzar a notar algunos estados emocionales, de los tantos que surgen, a la hora de realizar los distintos rituales ligados a la titulación, especialmente mientras se encuentran en el desarrollo escrito de los trabajos recepcionales. La procrastinación y los otros factores presentes que también limitan la escritura, se dan por diversas razones y se relacionan con las anteriores, sin embargo, para el factor descrito en este apartado, sobresale el hecho de que esta conducta resulta de una carencia en la organización de tiempos, en el cumplimiento de metas, la toma de decisiones y el miedo a enfrentarse a dicha tarea.

En conclusión, con lo expuesto, se considera que la poca gestión que los pasantes presentan al enfrentarse a dichos aspectos, los conduce a prolongar poco a poco la meta de su titulación.

D) Autoeficacia

Se considera que otro factor que influye en la elaboración de los trabajos de titulación, es la autoeficacia, esta se define como las "...creencias en las propias capacidades para organizar y ejecutar los cursos de acción requeridos que producirán determinados logros o resultados" (Menghi, Oros y Abreu, citando a Bandura, 2015, p. 23).

En otras palabras, refiere a las ideas que se crean las personas sobre sus propias habilidades al momento de enfrentar desafíos o tareas específicas. En el contexto de la escritura de los trabajos recepcionales, se plantea que el sentido de autoeficacia constituye un elemento significativo, el cual se hace presente desde el primer momento en que el pasante visualiza la tarea de encarar la elaboración de un escrito, que el mismo deberá construir y del cual se dicen muchas suposiciones apabullantes, tales como: que es muy compleja su elaboración, que solo un reducido número de estudiantes logran titularse, etc.

Esta situación genera en ellos pensamientos y emociones, que, en ocasiones, ponen en duda sus capacidades para realizar o culminar eficazmente un trabajo recepcional y que a su vez afectan otros aspectos personales de los pasantes. Esto se ve en las

respuestas emitidas de algunos entrevistados al mostrar distintas percepciones y valoraciones de sus habilidades para culminar un trabajo de titulación.

Una primera respuesta, parte de lo que Azucena dijo:

¡ay, no! Si le pusiera del 1 al 10 en mi sería como un 3 [...] no soy buena escribiendo, tengo la idea [...] pero a la hora de plasmarla no puedo, lo explico, pero [...] la verdad si me cuesta mucho el plasmar mis ideas [...] soy malísima yo mala, mal (Azucena, 2024, p.9).

Azucena puntúa con un 3 a la confianza en sus habilidades, se siente insegura al momento de escribir y posteriormente de lo que escribe, pues presenta dificultades para; plasmar sus ideas de forma escrita, darle estructura lógica, así como coherencia y cohesión a un texto. Darse cuenta de que son muchas las dificultades que presenta la llevan a pensar y describirse como una persona mala para redactar, pero también a sentirse poco hábil para culminar un trabajo de esta índole. Más adelante expresó:

no pongo ninguna- idea- bien en mi trabajo, ya me pasó con esta parte de que no conectaba bien con mis ideas y no sé qué quise- escribir-. Según yo muy [...] inteligente poniendo [...] sinónimos para que se escuche bien y nomás no se entendía nada. Entonces, si es como que muy frustrante de que si la verdad, yo para hacer este tipo de trabajos no, no sirvo, no funciono (Azucena, 2024, p. 9).

Con esta respuesta, se nota que las habilidades escritas de Azucena no fueron desarrolladas, por ello presenta carencias en relación con la estructuración de un texto o la escritura bajo un pensamiento lógico, de ahí que todas estas se vean reflejadas con muchas dificultades al momento de escribir el trabajo recepcional, el cual como se ha recalcado, requiere de una escritura académica compleja. Asimismo, estas dificultades que presenta la han llevado a desconfiar completamente de sus habilidades, hasta el punto de considerarse no funcional para este tipo de trabajos, ella ha interiorizado aún más la idea de que no es eficaz al escribir, tanto que hasta su asesora se lo ha hecho notar.

El resultado que surge de esta autoevaluación negativa hacia sus habilidades, ha causado que establezca opiniones negativas sobre sus capacidades, pero también sobre su persona, tras ver que, aunque hace su mayor esfuerzo para redactar académicamente bien y buscar elementos para mejorar su escritura y no lo logra, experimenta cierto nivel de frustración ante los resultados, que la lleva a decirse a sí misma lo siguiente:

... que soy una tonta, no puedo. Es como ay que tonta, no puedo [...] que estrés es como, otra vez lo estoy intentando y otra vez no me sale, o sea, como que sí comentarios muy negativos de mi parte [...porque] ya llevo rato ahí y empiezo a hacerlo mal [...] o no me surgen las ideas es como de ay no sabes que [...], mejor ya no me titulé, ¿no? o sea como que [...] mejor ya no, es un caso perdido, no puedo más... (Azucena, 2024, p.10).

Las dificultades que presenta cuando escribe su trabajo recepcional, provocan que Azucena se diga a sí misma palabras poco saludables, por ejemplo, considerarse como una persona “tonta”, por no poder redactar bien, aspecto que tal vez para otros de sus compañeros les es más fácil, a diferencia de ella que considera que demora mucho para estructurar un texto y para el colmo está mal redactado.

Se puede concluir que, la concepción que esta pasante tiene de sí misma, se concreta en que no sirve para la redacción, lo cual la conduce a tener una valoración negativa de su persona, a considerarse incapaz para terminar una tesis y con ello dudar si de verdad logrará titularse.

En general, las respuestas de Azucena evidencian que no solo su autoeficacia está inmersa, sino que también otros aspectos relacionados con esta y, los cuales, también influyen dentro de la escritura de su trabajo recepcional, estos son, el autoconcepto y la autoestima. Esto porque, los comentarios que realiza sobre sus capacidades y de su persona, reflejan una baja confianza en sus habilidades y una crítica constante de sí misma, esto ha dado como resultado que Azucena no quiera enfrentarse a la redacción, porque piensa que no es buena para hacer un trabajo de esta índole.

Otra pasante, que sustenta el hecho de que las creencias que se tienen sobre las habilidades de uno mismo, influyen cuando se enfrentan a la tarea de escritura de un trabajo de titulación, es Yesenia, chica que, aunque no presenta tantas dificultades escritas como Azucena, la confianza que le otorga a sus habilidades es poca, porque la mayoría de las veces duda del trabajo que tiene redactado, es decir, considera que lo ha hecho mal.

Esta percepción que tiene sobre su habilidad para escribir, la ha limitado a cumplir con algunos pasos del rito de titulación, ella agrega al respecto:

-Esta confianza que me tengo- influye mucho en mis ideas- cuando realizo cosas sobre mi trabajo de titulación-, porque es como de, no es que no me van a aceptar- mi proyecto de titulación- entonces, ya para que lo registro [...] tengo esos miedos a que me lo rechacen (Yesenia, 2024, p.12).

El nivel de autoeficacia que presenta Yesenia se refleja con la creencia de creer que lo que redacta está mal, este tipo de pensamientos genera temor de continuar con su proceso de titulación, por miedo a pensar que lo que vaya a escribir este mal redactado y sea rechazado. Bajo esta consideración, podría decirse que esta concepción limita el progreso de la titulación, primero, por no avanzar en la primera etapa de su proceso, que es terminar el proyecto y registrarlo; y, por último, por evitar enviar avances por temor a estar mal.

Esta creencia de que no ha escrito bien algo, es un poco irracional, ya que no parte de una realidad objetiva, la cual es que un escrito académico no resulta a la primera, que regularmente se hacen diferentes versiones, bajo las cuales se va perfeccionando. Y, por tanto, es esperado, que requerirá de correcciones.

Al presentar un sentido de autoeficacia negativo, no es capaz de enfocar las correcciones de su asesor, con mayor objetividad. Lo cual se hace patente con los comentarios, que ella hace, en el sentido de:

... que no puedo, que no puedo y que no sirvo para eso así literal o sea como que sí tengo muchos, muchos pensamientos negativos [...] Incluso [...] llegó

hasta decirme en el espejo como de que literal no sé ni para qué me metí si no puedo (Yesenia, 2024, p.8)

La conducta de dudar de lo que realiza, ha reforzado la creación de opiniones sobre su poca capacidad para terminar una tesis y a definirse como una persona poco hábil para este tipo de trabajos. Pero no solo eso, sino que también la ha conducido a desvalorizar negativamente su persona frente a un espejo, práctica que ha aumentado la creencia, poco objetiva, de que no es competente para redactar un trabajo de investigación. Entonces, se auto afirma una concepción devaluada de sí misma y se autosabotea al decirse comentarios frente al espejo.

Michel, por su parte relata una respuesta en la que se puede ver que, aunque cuente con muy buenas habilidades lectoescritoras para enfrentar esta tarea, ella misma se ha formado creencias de que no es totalmente eficaz. Ella expresa:

... no sabría decirte las palabras exactas, pero sí, no me tengo mucha confianza. O sea, sí dudo mucho de mis capacidades. [...] incluso los docentes que tuve en mis últimos años me lo han dicho [...] tienes la capacidad para escribir, redactas bien y así, pero no. O sea, como que en mi cabeza es como de esto está muy difícil o [...] hay veces que se me facilita tanto escribir que siento que lo estoy haciendo mal [...] me pasó con mi capítulo uno, que lo hice tan rápido y se puede decir que no lo hice bien que no creía yo que estuviera bien. Cuando mi asesora [...] me hizo muy pocas correcciones [...] yo- le dije- [...] revísele bien [...] porque yo sentía que no está bien... (Michel, 2024, p.6)

A diferencia de Azucena, pero con similitud en la respuesta de Yesenia, Michel trae unos antecedentes académicos positivos donde sus habilidades lectoescritoras fueron bien desarrolladas, permitiéndole facilidad en la escritura, pero, no obstante, existe una limitante que se relaciona a la poca confianza hacia el trabajo realizado. Esto porque, se muestra insegura de si realmente esa facilidad escrita que la caracteriza, le permite de verdad construir buenos escritos.

A pesar de recibir comentarios positivos sobre su redacción la idea de que algo le hace falta a su escrito y la incertidumbre de que está mal siempre está presente, lo que a veces se manifiesta en no querer redactar o entregar los avances que tiene. Esta ausencia en el sentido de eficacia que muestra Michel se ve más marcada en otro de los entrevistados, Daniel.

Este chico, expresa que sus habilidades escritas se han desarrollado con el apoyo de su formación universitaria, pero como ya se adelantaba, no se siente del todo eficaz con los escritos que realiza. Esto se pudo establecer a partir del comentario que hizo al ser entrevistado. Al respecto expresó:

En la parte de la escritura de la- tesis- soy muy exigente, muy autoexigente [...] nunca me pongo, así como que tiene que quedar a la primera o esto, si queda a la primera muy bien de maravilla, pero si soy muy minucioso incluso hasta para escribir un [...] párrafo [...] ahí juega mucho la percepción, para ti que me haces una entrevista a lo mejor si yo te entrego un escrito y tú me dices oye está bien [...], pero yo te digo ¡no!, lo que te estoy entregando para mi es un borrador, no está bien [...] pude haber hecho algo mejor... (Daniel, 2024, pp. 8-9).

Daniel menciona que es muy exigente en la escritura de su trabajo recepcional, cualquiera que lea esto, podría decir que eso está bien porque le permite entre las revisiones y redacción ir delimitando mejor su tema. Sin embargo, aunque se muestra consiente de que un buen escrito no se da a la primera y que para llegar a él existirán más versiones, los escritos que realiza los evalúa siempre desde una perspectiva crítica, donde los comentarios positivos que pueden llegarle a hacer otras personas no son lo suficientes para valorar los avances que realiza.

Esto porque, tal como relató, aunque le comenten que lo que ha escrito está bien, para él no es así, porque lo que ha mostrado es un simple borrador, él puede realizar algo mejor que eso, en pocas palabras algo más eficaz. Dentro de la entrevista, se mostró persistente con su respuesta, pues agregó:

-siempre que escribo pienso- que tiene que quedar bien, simplemente eso, que tiene que quedar bien, a lo mejor no a la primera, no a la segunda, ni a la tercera, pero simplemente tiene que quedar bien [...] entre menos [...] retroalimentaciones, señalamientos subrayados, lo que sea, entre menos de esas cositas tenga sería muchísimo mejor (Daniel, 2024, p.9).

Al relacionar esta respuesta con la anterior, se percibe que Daniel les presta mayor atención a los aspectos negativos de su escrito, sin valorar los pequeños logros que obtiene en la escritura. Este pasante, logra construir avances escritos, pero dentro de la escritura y reescritura de esos avances, la perspectiva crítica que lo caracteriza para evaluar sus redacciones, lo llevan a una autoexigencia por conseguir el mejor escrito, el cual tenga menos errores, es decir, busca conseguir el perfeccionismo.

Sin embargo, esta conducta ha provocado que cuando Daniel concluye el segundo o tercer borrador final de un apartado, él sigue pensando que su escrito aún no reúne las condiciones para ser presentado a su asesor. Y de esta manera se mete en un círculo vicioso, ya que sigue escribiendo, pero, nunca llega a una versión final, digna de ser presentada a su asesor.

Las respuestas compartidas por Daniel evidencian que tiende a lo siguiente:

... sobre pensar mucho las cosas, tanto si lo estoy haciendo bien y de sí podré lograrlo a la misma altura que los demás- que ya se titularon- [...] siempre me he llegado a decir como de [...] esta persona porque él pudo hacerlo y yo no... (Daniel, 2024, p.9)

El hecho de considerar que no es eficaz cuando escribe su trabajo recepcional, genera en Daniel ideas de comparación con otras personas, demeritando sus logros; ya que considera que sus compañeros tienen más avances con relación a su trabajo recepcional, aunque es consciente de que cada uno va a su ritmo y no está compitiendo con otros para terminar dicho trabajo, experimenta momentos que lo impulsan, pero a su vez, también pasa por momentos en los que pesa más su

perfeccionismo, lo que limita la conclusión de un escrito final. Y al parecer, estos últimos tienen un mayor peso sobre él.

Se puede decir que los momentos de certidumbre lo llevan a avanzar, a paso seguro; sin embargo, esto se corrompe cuando en él surge la incertidumbre, de pensar si realmente es capaz y lo suficientemente eficaz para terminar un buen trabajo recepcional. Esta concepción hace que Daniel, como ya se ha venido planteando, se mantenga en el círculo vicioso de conseguir la mejor redacción y esto lo limita a no avanzar, por no confiar en lo que lleva y tener miedo de no cumplir las expectativas poco objetivas que se ha planteado.

La autoeficacia que significa todas aquellas creencias que se crea uno mismo sobre sus habilidades para lograr una determinada tarea, en cada entrevistado es distinto, aunque similar al influir dentro de la escritura de sus avances. Ahora bien, también debemos agregar que la autoeficacia se relaciona con el autoconcepto y la autoestima, esto porque, primero el autoconcepto (o la autoimagen) al definirse como una:

... comparación subjetiva que hacemos de nosotros mismos frente a los demás. Es el conjunto de percepciones, ideas u opiniones que una persona tiene sobre distintas áreas de su persona: su físico, su personalidad, sus capacidades, sus habilidades sociales... Es la representación mental en el presente, aquella que construimos sobre nosotros mismos en base a nuestra forma de interpretar el mundo que nos rodea y nuestros filtros (Centro TAP, 2020, párr. 3).

Mientras que la autoestima se define como:

... el sentimiento valorativo de nuestro ser, el juicio que hacemos de nosotros mismos, de nuestra manera de ser, de quienes somos, del conjunto de rasgos corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad, determina nuestra manera de percibirnos y valorarnos y moldea nuestras vidas. Ésta influye en la toma de decisiones y es fundamental para el rendimiento académico (Navarro, 2009, p. 2).

Se plantea que estos tres conceptos se relacionan, porque con base en las creencias que los pasantes tienen sobre sus habilidades, han creado una idea de sí mismos y de sus capacidades cuando se enfrentan a la escritura de un trabajo recepcional, lo que se demuestra en juicios descriptivos en si son capaces o no, de desarrollar y culminar la escritura de su trabajo recepcional, es decir el autoconcepto genera creencias sobre su autoeficacia. Mientras que, la autoestima del pasante se evidencia cuando no se siente competente frente a esta tarea, dándole una valoración negativa a su persona al momento de enfrentarse, porque se muestra como una persona incapaz de lograrlo.

Estos tres aspectos fueron localizados entre las respuestas de los pasantes entrevistados, donde cada uno de ellos muestra un diferente nivel de influencia, por parte de estos tres conceptos, ya que en algunos la autoeficacia es menor y en otras no tanto. Pero, sin dudas, la autoeficacia, el autoconcepto y la autoestima de los entrevistados están presentes cuando abordan la escritura de sus trabajos recepcionales, limitando la actitud y disposición para trabajar en sus escritos, por ejemplo:

- En el caso de Azucena, las creencias e ideas de no sentirse capaz en la escritura porque sus habilidades lectoescritoras son malas, la han llevado a representarse como una persona poco hábil que no sirve para escribir un trabajo de esta índole. Mientras que él autoestima que la caracteriza, también ha influido negativamente, pues la valoración que se ha interiorizado es, que es una persona tonta y torpe a la que no le salen bien las cosas, lo cual hace mella en su motivación para continuar, porque la idea de no sentirse capaz de concluirlo persiste.
- En el caso de Yesenia; la práctica de desvalorizar sus capacidades frente al espejo, juzgar que no puede realizar su trabajo recepcional y considerar que lo que hace está mal, esto hace que, su trabajo se vea limitado; esto sucede porque, dichos rasgos devaluatorios le han generado miedo respecto a poder continuar con su proceso de titulación. A partir de eso, retrasa la escritura o bien borra avances, ya que considera que no van a funcionar, porque lo que ha realizado está mal.

- Por parte de Daniel, su sentido de perfeccionismo lo lleva a creer que no es eficaz en ningún escrito que realiza, esta práctica constante de la que él habla, buscar siempre el texto que quede “bien”, lo mantiene en un círculo vicioso de; escribir, revisar, corregir, etc., que limita el progreso de escritura de los capítulos de su tesis, ya que siempre se encuentra en espera de uno mejor. El auto concepto, así como la autoestima de Daniel, se ven reflejados cuando él suele compararse con otros de sus compañeros, centrándose en pensamientos de porque ellos lo han logrado y él aun no. Todo esto lleva a desvalorizar su autoeficacia y con ello a alterar algunos estados emocionales, como por ejemplo el sobre pensar y el estrés por querer conseguir siempre el escrito perfecto.

Hasta este punto se comprende que los entrevistados citados muestran problemas con su autoeficacia, pero también con los otros dos conceptos que se relaciona; el auto concepto y la autoestima. La conjunción de estos tres elementos, han influido en limitar los avances de la escritura de sus trabajos recepcionales.

E) Factor estados emocionales

En algunos de los factores anteriormente descritos ya se mencionan algunos estados emocionales que se activan durante el proceso de escritura de los trabajos de titulación. Pero, es en este espacio donde se abordarán todos aquellos estados emocionales que experimentan los pasantes durante su proceso, los cuales podría decirse emergen de anteriores factores u otros aspectos.

La elaboración de un trabajo recepcional forma parte de un proceso vital por el cual muchos profesionistas transitan para obtener su título profesional, dentro de este se viven muchas emociones; tanto gratas, como algunas no tan gratas. Se parte de la idea de que no se puede considerar que dentro del proceso de escritura se experimentan solo las emociones negativas, porque en el transcurso se viven momentos de satisfacción, aunque, es común que sea lo que más se escuche o vea dentro del contenido visual de las redes sociales.

Al parecer en dichas redes, se presentan comentarios relacionados con los logros que los pasantes van alcanzando. Dicho de otra manera, en las redes sociales, se presenta una visión desvirtuada del proceso de titulación, ya que se hace un mayor énfasis en las experiencias negativas, dejando muy poco margen para comentar las situaciones positivas, que los pasantes viven a lo largo del proceso de escritura de sus trabajos.

A lo largo de los párrafos siguientes se encontrará el concepto estados emocionales, el cual refiere al modo de estar del pasante cuando experimenta alguna emoción, es decir, el estado en el que se mantiene por determinado tiempo. Para justificar esta concepción, primero es importante decir que las emociones son definidas como, "... un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción" (Bisquerra citando a Bisquerra, 2009, p. 20).

En otras palabras, una emoción es la manera en que se siente una persona en determinado momento, sea esta placentera o no y lo que conlleva a que la persona reaccione de una forma particular a como perciba dicha situación. Por su parte la palabra estado se define como una "situación en que se encuentra alguien o algo, y en especial cada uno de sus sucesivos modos de ser" (Rae, 2024, párr. 1)".

Partiendo de estas dos concepciones, se plantea el uso de este concepto porque al ser la emoción una respuesta instantánea, las emociones experimentadas dentro de la escritura de un trabajo recepcional se mantienen en distintos modos de estar, es decir, en un estado emocional más persistente frente a sucesos que alteran el bienestar del pasante, pero que tienden a desaparecer en cualquier momento cuando se supera la situación que la originó, sea esta grata o lo contrario.

Por ejemplo, en el contexto de la escritura de los trabajos recepcionales se experimentaron dos polos de estados emocionales que oscilaron en menor y mayor medida, donde al término de uno solía aparecer otro. Por ejemplo, mientras se estresaban porque algún capítulo no resultaba como querían y las ideas no salían, al final de ese pequeño momento de estrés, se sintieron con un estado de satisfacción por las revisiones obtenidas.

Antes de comenzar a plantear los estados emocionales encontrados en los relatos de nuestros entrevistados, valdría la pena partir de la clasificación de las emociones que Bisquerra plantea y de las cuales, puede decirse, surgen los estados emocionales, estas son clasificadas en:

- Emociones negativas: son el resultado de una evaluación desfavorable (incongruencia) respecto a los propios objetivos. Se refieren a diversas formas de amenaza, frustración o retraso de un objetivo o conflicto entre objetivos. Incluyen miedo, ira, ansiedad, tristeza, culpa, vergüenza, envidia, celos, asco, etc.
- Emociones positivas: son el resultado de una evaluación favorable (congruencia) respecto al logro de objetivos o acercarse a ellos. Incluyen alegría, estar orgulloso, amor, afecto, alivio, felicidad.
- Emociones ambiguas (borderline): su estatus es equívoco. Incluyen sorpresa, esperanza, compasión y emociones estéticas (Bisquerra citando a Lazarus, 2009, p.73).

Las clasificaciones que los autores hacen de las emociones y como las denominan, son distintas, pero se elige esta como base, para explicar los estados emocionales que experimentan los pasantes, al escribir sus trabajos recepcionales.

Dentro de la ritualidad escrita del trabajo de titulación se experimenta una oscilación de estados provocados por un sinfín de emociones, no existe uno en concreto que se mantenga, sino que van variando y se entremezclan, por ejemplo, en relación con las emociones que se han experimentado durante la escritura, Sofía compartió “ha sido la emoción por hacerla, la frustración [...] de pronto tener los bloqueos y el estrés de hacerla o no hacerla” (Sofía, 2024, p.11).

Otra pasante en relación con esto también dijo “... estrés, ansiedad, felicidad en algunos momentos [...] tristeza y enojo” (Diana, 2024, p.13). En ambas respuestas se ve que no hay una única emoción, dentro de su proceso están vivenciando una variedad, aunque las emociones negativas son más recalcadas en ambos casos, no

se puede dejar de lado que señalan momentos positivos que los motivaron a continuar con su proceso.

Para enfocarse más sobre este punto, a continuación, se comparten los estados emocionales encontrados entre los pasantes entrevistados de la licenciatura en pedagogía de la generación 2020-2024, y como estos influyen dentro de la escritura de su trabajo recepcional. Partiendo de la clasificación anteriormente citada, primero se pasarán a describir los estados emocionales negativos presentes y su influencia en el bienestar del pasante.

E.1) Emociones negativas al redactar un trabajo recepcional

El valor y la presión que implica terminar la escritura de un trabajo recepcional recae en un peso significativo en la vida del tesista, por lo que es más que claro que dentro de él se viven estados emocionales de tensión que muchas veces bloquean al pasante.

Para comenzar con la explicación de los estados emocionales negativos, se parte de las mencionadas por Sofía y Diana, estos son el estrés y la frustración. Aunque se sabe que son dos conceptos diferentes aquí se abordan en conjunto, porque en las respuestas de los pasantes, en determinadas situaciones mencionaron la presencia de estos dos, un primer ejemplo, en el que se pueden percibir estos estados emocionales es el siguiente:

-Yo he experimentado- estrés, ansiedad, desesperación y mucho enojo, porque [...] siento que no estoy rindiendo y no estoy haciendo y logrando lo que yo consideraba. Yo según para estas fechas ya tuve que haber terminado o tener más de la mitad de la tesis, me quedo con la realidad de que me quedé con 2 capítulos que tengo que [...] reorganizar, [...] y es eso como chin, ese [...] bajón, de que según yo lo iba a- tener- ya en diciembre, [...] Pero, pues no tristemente [...] y si es mucha frustración, coraje, [...] enojo y ansiedad- de que fallé- (Azucena, 2024, p.17).

La respuesta de Azucena nos permite ver que engloba muchos estados emocionales no gratos, aunque de dicha respuesta sobresalen los estados emocionales de

frustración y estrés. Se interpreta esto, porque cuando ella siente que no ha podido alcanzar el objetivo de titularse en cierta fecha, a pesar de que intenta avanzar de la mejor manera siempre salen cositas que han influido a que esto no se concrete. Esta situación provoca que se frustre y se estrese, porque al visualizar que no ha cumplido lo que se propuso y ver todo el camino que le falta por recorrer, ve aún más lejano, de lo esperado, el hecho de culminar la escritura.

Ella asocia los estados emocionales descritos, a lo siguiente:

Entonces, si es este estrés de que chin no he avanzado [...] a mi compañero (a) [...] le va muy bien en la redacción y yo mensa -no puedo- [...también es] feo porque esta parte de la redacción, la ortografía no se le entiende me estresa mucho [...] y más que nada investigar de lo que ya investigué porque [...] no di ni una en la primera investigación que hice... (Azucena, 2024, p.14).

Las respuestas de Azucena nos sugieren que los estados emocionales de estrés y frustración tienen cabida de una manera importante en los procesos de escritura de los trabajos recepcionales. En el caso de esta pasante, sucede que, sus antecedentes académicos no le ayudan mucho para la redacción, lo que la lleva a generar productos de escritura poco entendibles. Estas dificultades la conducen a una confrontación con sus limitaciones, porque sabe que cada que realice un escrito tiene que volver a corregir lo que tanto le ha costado, presentando así mucha frustración y estrés por no ver avances.

Estos estados emocionales no solo se han presentado por la cuestión escrita de los trabajos recepcionales, sino que también se relaciona con el otro componente, del que se hizo mención en el capítulo 1, el asesoramiento. Diana comparte que no contar con un guía la hace sentir que está a la deriva, pero a la vez atrasada frente a otros de sus compañeros porque no existe una persona a la cuál mostrarle sus avances. Esta situación genera en ella lo siguiente:

ay no me siento muy triste, muy como estresada, también porque regularmente yo como en clase o así era como de las primeras y ahorita ser casi de las

últimas me afecta [...] me estresa mucho y me da como ansiedad [...] de que tengo que llegar a donde ya todos al menos de mi generación [...] he visto que están llegando entonces si me –causa- [...] mucha frustración y estrés (Diana, 2024, p.7)

Azucena también comparte elementos con Diana, pues también mencionó dentro de la entrevista la ausencia de su asesora. Pero, para el caso de Diana, este hecho ha provocado estados emocionales como ansiedad, frustración y estrés por sentirse de las últimas que va a titularse, cuando ella realmente no quería eso. Estos estados emocionales hacen que hasta cierto punto limiten algunos avances de la escritura de su trabajo recepcional.

Miedo

El miedo fue otro estado emocional negativo presente que limitó la escritura de los trabajos recepcionales. Bajo este estado emocional, los pasantes se limitaron a realizar determinadas cosas que ayudaban al progreso de la escritura de sus trabajos recepcionales, tal como se muestra en las siguientes respuestas.

SITUACIÓN DE DIANA

-además de sentir las emociones descritas por mis compañeros- También -en mí- está el miedo a hacerlo mal, siempre como que es tipo, sé que va a haber correcciones, pero a veces no me gustan las correcciones o sea es algo como de mi persona, entonces a veces como este miedo a hacerlo mal o a que no sea lo que esperan de mí también me hace [...] no querer escribir (Diana, 2024, p.6).

SITUACIÓN DE AZUCENA

...Inconscientemente considero que también estoy [...] atrasando está parte de no presionar a mi asesora [...porque] como que no me quiero enfrentar con la tesis de que ya es momento de hacerla porque me da como mucho [...] miedo y estrés, sé que me voy a estresar porque no voy a dar ni una [...] como ya lo deje y otra vez como que vuelva a agarrar el hilo, vuelva empezar a redactar [...] es como que me da otra vez ese estrés, esa ansiedad de que no manches tengo que

volver otra vez a sentarme y ponerme a escribir (Azucena, 2024, p.8).

Con ambas respuestas se puede ver que, este estado emocional en el que se han mantenido las pasantes ha influido en la escritura de sus trabajos recepcionales por distintas razones. En Diana se presenta como una limitante para no tener avances, esto porque, al ser una chica que se ha caracterizado por tener muy buenas habilidades de escritura, le da miedo que lo que escriba de su trabajo de titulación no cumpla con las expectativas que tienen de ella. Esta situación influye, porque no redacta por temor a hacerlo mal.

Por parte de Azucena, este estado emocional también se presenta como una limitante para cumplir ciertas actividades y progresar en el desarrollo de su trabajo de titulación. Pues primero, está el hecho de no querer escribir por miedo a enfrentarse a esta tarea, la cual ya representa como algo estresante y complicado. Y, por último, este temor ha provocado que ella decida no buscar a su asesora, ya que no quiere enfrentarse a la “retroalimentación negativa”, que puede recibir de ella, es decir, presenta miedo frente a dicha retroalimentación. Y es por eso que, cuando suele intentar redactar y surge alguna otra tarea, decide evadir lo que estaba realizando, con tal de no hacer frente a lo que tanto teme. Todo esto, va provocando la dilatación de su titulación.

Ansiedad

Otro estado emocional que está presente e influye en la escritura de los trabajos de titulación es la ansiedad, el cual puede asociarse a un estado de preocupación constante. Dentro del contexto de la escritura de los trabajos recepcionales este estado emocional se da y surge a raíz de diferentes situaciones, tal como se muestra a continuación.

SITUACIÓN DE RENATA

Me cuesta mucho dormir [...] siento que es [...] mucho por pensar en mi futuro, justamente porque se acerca lo de la tesis, el examen profesional, el que tengo que terminar rápido [...] también mi servicio, o sea como que cosas en casa pues me han limitado a dormir bien... (Renata, 2024, pp. 5-6).

SITUACIÓN DE CECILIA

Pues sí me preocupo, yo creo que también porque, así como ayudo a mi familia, igual está como la pregunta de ¿y cómo vas? y ¿qué has hecho? y ¿qué te dice el profe? y eso, ¿no? Entonces [...]me desanimo un poquito, porque yo sé que sí puedo, yo sé que tengo la capacidad, tengo las herramientas, pero [...] como ya no lo priorizo tanto, lo dejo de lado (Cecilia, 2024, p. 8).

En Renata, este estado emocional se ve reflejado en no lograr conciliar el sueño ante la constante preocupación de que el plazo en que debe entregar la versión final de su trabajo de titulación este cerca, pero como ya nos ha compartido, el enfocarse en otras responsabilidades, como su servicio social le ha limitado a avanzar, por tanto, no tiene tantos avances y eso genera emociones desagradables como la ansiedad.

El pensar en que será de ella cuando presente su examen profesional, la lleva a plantearse varios escenarios que le generan preocupación, donde entran en juego pensamientos sobre si será capaz de exponer frente al jurado o el de sí aprobará, olvidando lo que realmente es importante en el presente, que es terminar la etapa de la escritura de su trabajo recepcional.

En Cecilia, este estado emocional se hace patente, como es de esperarse, cuando la familia comienza a preguntar por los avances y el tiempo que le falta para culminar este trabajo. Aunque a simple vista no lo refleje, este estado emocional se hace presente con conductas de desánimo, poca concentración y motivación en la redacción, porque el estar pensando constantemente en que debe apurarse a terminarlo, para después buscar un empleo y ayudar a su familia no la deja tranquila,

pues sabe que tiene la capacidad para lograrlo, pero como se dijo, al sentirse presionada evade su trabajo de escritura; y al no tener los avances esperados, se desmotiva.

Entonces, no le da la prioridad adecuada a su trabajo de escritura; y, por consiguiente, su titulación pasa a un segundo término. Lo dicho nos deja ver, la presencia de un círculo vicioso, que experimentan algunos pasantes, asociado con la ansiedad que estos experimentan.

Tristeza

Otro de los estados emocionales encontrados fue la tristeza, para justificar esto, se puede citar la respuesta de Yesenia, pasante que dice que este estado emocional se ha mantenido ahí cuando escribe su propuesta pedagógica, en sus palabras menciona:

... creo que más, más las que han estado ahí son [...] tristeza y frustración [...] porque de repente de la nada a veces si me suelto a llorar, porque siento que ya no puedo, ya no puedo y con ganas de ya ni siquiera hacer la tesis, pero pues tengo que [...]. Porque es lo que yo tengo planeado ¿no?, es un objetivo personal ... (Yesenia, 2024, p.14)

Mantenerse en un estado emocional de tristeza, suele ser común dentro de la escritura de los trabajos recepcionales, pues deriva de situaciones comunes cuando se escribe, por ejemplo, cuando dicen: hoy avancé, pero no lo que esperaba, o bien, situaciones personales que hayan puesto triste al pasante, hacen que no se tenga la disposición para avanzar. En Yesenia, este estado emocional se relaciona con los resultados de sus esfuerzos, ver que no ha alcanzado su objetivo personal y que está avanzando lentamente le hacen desanimarse influyendo en la escritura, porque a veces simplemente ya no quiere seguir.

Así mismo, comparte que a veces experimenta emociones ambivalentes con otras emociones, por ejemplo, dice:

a veces [...] me siento muy feliz y digo ay no ya avancé demasiado, pero de repente empiezo a observar o analizar otra vez [...] mi escritura y digo ay, no llevo tanto y entonces ya me empiezo a desilusionar y luego me empiezo a estresar porque digo es que ya llevo dos o tres horas aquí sentada en la compu y no le he avanzado en nada, [...] Me enojo, cierro la compu (sic) y me pongo a hacer otra cosa, o sea como que digo [...] un descanso, pero ese descanso se vuelve como de dos o tres días... (Yesenia, 2024, pp. 10-11)

Esta respuesta nos permite darnos cuenta de que las emociones oscilan de diferente manera, pues a pesar de que hay momentos de felicidad como consecuencia de los avances logrados, la incertidumbre se hace presente, al ver que, aunque las páginas escritas son significativas, pronto llega la decepción y la frustración. Esto porque al analizar los avances resulta que la mayoría está mal, de ahí que considere que su tiempo invertido fue un error.

Así mismo, la respuesta de este estado emocional marca una estrecha relación con la procrastinación, factor anteriormente descrito. La decepción de los resultados de sus avances la lleva a elegir un espacio para tranquilizarse y seguir, sin embargo, este descanso se prolonga mucho más tiempo del planeado y en consecuencia la escritura de su trabajo de titulación se retrasa, así como el cumplimiento de su objetivo personal.

Todo esto se vuelve un círculo vicioso, que tiene como punto de inicio, el padecimiento de emociones negativas, tales como la frustración, el estrés, la tristeza y el enojo. Esto nos reitera, el papel que juegan las emociones en el proceso de escritura de los trabajos recepcionales y la ambivalencia que experimenta el pasante; ya que a momentos vive una cierta emoción, pero más tarde sufre cambios.

Una última respuesta que se puede citar, para finalizar el apartado de los estados emocionales negativos e introducirnos a los estados emocionales placenteros dentro de la escritura de los trabajos recepcionales, es la de Michel, ella expresa:

-yo he experimentado- enojo, frustración, tristeza. A veces alegría, porque cuando leo mi capítulo uno o el avance que tengo, digo, ah, todo esto lo hice

yo. O sea, sí me siento orgullosa. Pues, melancolía incluso a veces, porque es como de, ¡ah!, ya, ya, como que esto es lo último que voy a ver como de la licenciatura [...] Yo creo que también por eso hasta cierto punto inconsciente o conscientemente lo postergo tanto, porque sé que ya terminando eso ya es como que [...] el paso a la vida adulta, porque obviamente ya recibéndote ya tienes tu cédula profesional y ya puedes buscar trabajo de lo que estudiamos, [...] Sí, como que he tenido esas emociones como gratas y disgratas (Michel, 2024, p. 11).

En su respuesta, Michel no solo menciona las emociones negativas que ha experimentado en su transitar por esta travesía al escribir su trabajo de titulación, sino que las engloba junto con las emociones positivas que ha experimentado. Dentro de su respuesta se deja ver que al igual que sus anteriores compañeros citados, experimenta enojo, frustración, estrés y tristeza, tal vez porque no le fluyen las ideas, el plazo de entrega de la tesis se aproxima o porque simplemente no consigue determinados logros, lo cual es común que muchos pasantes lo vivan día a día mientras se encuentren escribiendo su trabajo de titulación.

Aunque, algo a rescatar de la respuesta emitida por Michel, se asocia al estado emocional de la melancolía que siente al saber que la tesis es el último lazo que mantiene con la universidad, porque culminándolo está consciente de que debe responsabilizarse de su vida laboral. Este aspecto ha influido dentro de la escritura de su trabajo, pues cuando tiene la oportunidad de avanzar, ella misma la posterga para mantener aún este vínculo o bien, podría interpretarse para no asumir determinadas responsabilidades que implica finalizar oficialmente la educación superior.

Las respuestas brindadas hasta aquí, evidencian que los pasantes no experimentan un estado emocional fijo, sino que oscilan entre diversas emociones en diferentes momentos cuando escriben su trabajo recepcional, es decir, en un periodo de tiempo pueden mantener un estado emocional placentero, pero en cualquier momento cambiar a uno negativo, como muestra la respuesta de Michel.

E.2) Emociones positivas al redactar un trabajo recepcional

Ya se ha contextualizado un poco el hecho de que dentro de la construcción de los trabajos de titulación las emociones positivas se hacen presentes. En las entrevistas realizadas, las emociones positivas se presentaron en estados emocionales de alegría, orgullo y satisfacción tras obtener resultados positivos en los avances de su trabajo de titulación.

Una primera respuesta que muestra como un estado emocional positivo está presente en el contexto de la escritura de la tesis, es la que Renata menciona: “primero creo que felicidad, porque digo [...] mi tema está relacionado con algo de mi hermanita, entonces digo, va a ser como un orgullo para mí, una meta” (Renata, 2024, p.13).

La felicidad, es uno de los principales estados emocionales que han guiado el proceso de titulación de Renata, este se refleja en la motivación que tiene por realizar este trabajo, lo cual es un punto clave que la ayuda a no desistir de la escritura. Algo similar ocurre con Michel, quien menciona “... todo el proceso es complicado, pero hasta cierto punto cuando [...] vas avanzando ese proceso [...] sientes [...] esa parte como de orgullo [...] porque sé] que todo mi esfuerzo y el término de la licenciatura y todo eso pues está plasmado ahí” (Michel, 2024, pp. 9-10).

Para Michel, le es muy satisfactorio ver que lo que avanza de forma escrita va dando forma y estructura a un trabajo final que ella misma está elaborando a base de esfuerzo y dedicación. Este estado emocional de orgullo por los logros que va obteniendo le ha ayudado a que supere ciertas trabas y continúe avanzando. Las experiencias de éxito mientras se escribe un trabajo recepcional son, al igual que las experiencias disgratas, muy comunes; estas pueden darse, cuando se recibe una retroalimentación favorable del asesor; o bien, cuando se llega al término de la escritura de un capítulo.

Al respecto Natalia, menciona

-yo sentía- alegría [...] cuando me daban [...] mis correcciones de que mira okey, no tuve tantas. Alegría -también por estar- viviendo este trámite [...] pero

también siento pánico, miedo, miedo de que es lo que va a pasar, miedo si lo voy a hacer bien o voy a fracasar...” (Natalia, 2024, p. 13).

Con esta respuesta, Renata comparte que las retroalimentaciones que recibía de sus capítulos la llevaban a experimentar alegría y satisfacción por los buenos resultados, lo que en consecuencia le motivaba a seguir redactando su trabajo recepcional. De igual forma, aunque ella ya se encuentre en otra de las etapas del proceso de titulación, que es el rito del examen profesional, evidencia que aquí también experimenta una oscilación emocional, porque se siente feliz de estar ya en este último trámite, pero también, siente emociones disgratas ante el temor de que vaya a fracasar o no pueda exponer frente a los jurados.

Aunque Natalia, ya haya culminado la escritura de su trabajo recepcional, es de esperarse que cuando lo realizaba también experimentó emociones negativas que la llevaban a bloquear la escritura, a compararse con otros o a dudar de sus capacidades. Sin embargo, se puede decir que con base en las respuestas que brindó a lo largo de la entrevista ella mostró una mayor resiliencia ante los retos que se dan durante la escritura.

Por ejemplo, al preguntarle a los pasantes como se sentían cuando veían que otros compañeros llevaban más avance que ellos, muchos emitieron respuestas comparándose negativamente, sentirse presionados o, en algunos casos, evitaban mantener contacto con otros de sus compañeros para evitar escuchar que ya están terminando. En el caso de Natalia, la actitud que la caracterizó fue la siguiente:

-al principio- me quedaba como ¡ah chale! [...] la neta (sic) si me quedaba como [...] agüitada, pero feliz por ellos. Yo decía no, estos si están avanzando así macizo (sic) y yo estoy flojeando, estoy procrastinando, no, no [...] ellos deben de ser un ejemplo para mí, ¿no? [...] yo también puedo, puedo y le chambeaba más (Natalia, 2024, p.7).

Para Natalia, mantener una actitud positiva mientras escribía su trabajo recepcional fue clave para superar y transformar situaciones que naturalmente reflejaban

emociones disgratas, tal es el caso que, cuando ella llegaba a experimentar un estado emocional negativo, ya sea de presión o estrés porque veía que otros ya se estaban titulando, reflexionaba y no se mantenía en ese estado de malestar, sino que eso lo usaba como automotivación para seguir avanzando en la escritura.

A diferencia de sus compañeros, que frente a las emociones negativas que experimentaban se desanimaban y no tenían ganas de continuar con la escritura de su trabajo recepcional, por lo que la prolongaban aún más. Entonces, puede concluirse que Natalia presentó más fortaleza para canalizar sus emociones y ponerse a trabajar con estas, fuera de lo que estaba viviendo; se puede decir, que en alguna medida gestionó sus emociones. Esto nos deja ver, las bondades que puede tener la gestión de emociones para los pasantes universitarios, que se encuentran en el proceso de escritura de sus trabajos reccionales.

F) Conocimientos previos

Como último término, pero no menos importante que los anteriores factores, se tiene que dentro de la construcción de un trabajo recepcional influyen los conocimientos y habilidades previas que posee el pasante, ya que el contar con estos se favorece el avance en la escritura. Tal como se explica más adelante.

Los conocimientos previos se definen como:

... la información que el individuo ha adquirido o generado gracias a sus experiencias pasadas [...]. Son una amalgama de experiencias, informaciones, conceptos, modelos o percepciones, creencias, actitudes y valores obtenidos de diferentes medios, ya sean de la vida cotidiana, por los estudios, la divulgación científica, etc. (Sulmont, 2022, párr. 3-4).

En el contexto de la escritura de los trabajos reccionales, se enfoca en todos aquellos aprendizajes adquiridos a lo largo de la formación universitaria, o de toda formación previa en relación con conocimientos académicos, habilidades de investigación, escritura de proyectos académicos y de algunas competencias afectivas. El bagaje de conocimientos previos obtenidos en su formación pedagógica

son un elemento clave, del cual los pasantes echan mano cuando desarrollan su trabajo de titulación, por lo cual se considera un factor relevante.

Dentro del trabajo de campo realizado, y ante la pregunta de cómo evalúan los aprendizajes adquiridos en su vida universitaria, comenta uno de los entrevistados, lo siguiente:

-yo he adquirido- aprendizajes muy positivos a lo largo de esta carrera [...] en experiencia personal han sido muy buenos [...] porque] recuerdas lo que aprendiste y no sé te olvida y creo que eso también ha funcionado en el proyecto, a con esta persona vi esto y va de la mano con esto, entonces tú te empiezas a desenvolver más y más y más... (Daniel, 2024, pp. 14-15).

Como menciona Daniel, el consolidar buenos aprendizajes durante su formación le ha permitido que le sean de gran ayuda dentro de su trabajo recepcional. Pues el bagaje teórico que adquirió actúa a su favor, facilitándole el acceso a temáticas para la redacción de sus capítulos. Otro aspecto que rescata, en relación con los conocimientos previos que posee y los cuales también influyen dentro de la redacción de su trabajo recepcional, se relaciona con la elección de su servicio social, práctica que le permitió mejorar sus habilidades lectoescritoras, él comenta "...a partir del servicio social en el que estuvimos [...] he] mejorado más mi nivel de redacción [...] de comprensión de textos hasta incluso para expresarme..." (Daniel, 2024, p.7).

Todos estos elementos actúan en favor del desarrollo escrito de su trabajo de titulación, porque gracias a que cuenta con una buena formación académica previa, puede manejar de forma exitosa conocimientos teóricos como sustento de su tesis y en cuestión de redacción, a que no tenga tan acentuado los problemas gramaticales y ortográficos.

Otra pasante que comparte una respuesta similar a la de Daniel es Natalia. Esta chica también evalúa de forma positiva los aprendizajes adquiridos dentro de la carrera, considera que han sido muy nutritivos y le ayudaron a enlazar su tema de investigación con el ámbito educativo. Ella también rescata el hecho de que dentro de su formación

académica tuvo la fortuna de encontrarse con docentes que le ayudaron a potenciar su escritura académica, añade al respecto "... tuve un maestro en sexto- semestre- que fue muy bueno, nos ayudó a redactar, a saber, redactar bien, eso me facilitó mucho a mi confianza para escribir una tesis" (Natalia, 2024, p.7).

Los dos pasantes citados comparten experiencias satisfactorias con relación a los conocimientos previos que adquirieron, ya que expresaron que estos les han servido como punto de partida para la elaboración de sus trabajos recepcionales, aunado a esto, también dejan ver que, como parte de su formación universitaria, fue practicada en cierta medida la escritura académica, seguramente con menor rigor y complejidad a lo que demanda la escritura de su trabajo recepcional, pero es un punto importante porque está ayudando en la escritura del trabajo que están realizando para titularse.

Por el contrario, además de las respuestas anteriores, dentro de las entrevistas se encontró una perspectiva interesante en relación con los conocimientos adquiridos dentro de la licenciatura, Azucena compartió al respecto:

-considero que son buenos mis aprendizajes- [...] pero no en tanto en la redacción [...] porque sigo sin entender cómo redacto eso, como le hago con otras palabras [...] ¿Cómo yo lo interpretó? ¿Cómo yo lo voy a plasmar? Sé que están las teorías del desarrollo, las etapas del niño, que tiene que aprender según sus etapas lo entiendo, pero no porque yo ya haya adquirido este conocimiento de esos autores [...] quiere decir que ya lo puedo plasmar de una buena manera o bien... (Azucena, 2024, p. 18).

Azucena valora los contenidos teóricos que le fueron brindados a lo largo de los semestres cursados en la licenciatura, gracias a ellas comprende las características del desarrollo de los niños, entre otras cosas más. Por el contrario, manifiesta que no comparte la misma experiencia formativa en relación con las habilidades lectoescritoras como sus compañeros previamente citados, ya que en su transitar universitario, y en niveles académicos anteriores, la escritura no fue practicada. Esto

en palabras de ella, ha influido a que cuando escribe su trabajo recepcional las dificultades de redacción que presente sean más marcadas.

Valdría la pena aclarar que, el aspecto de la escritura es poco enfatizado dentro de la educación superior, porque se considera que es un elemento aprendido en niveles académicos anteriores y, por lo tanto, ya no es obligación enseñarlo aquí. En parte, esta respuesta es cierta, estas habilidades se van concretando en los niveles básicos, pero es importante recapitular que la escritura académica que se requiere dentro de un trabajo de titulación difiere de los textos académicos que se realizan a lo largo de sus estudios. Son una base, pero un trabajo de titulación solicita mayor complejidad en su elaboración.

Es así que, tanto los antecedentes académicos relacionados con la cuestión escrita que los pasantes hayan desarrollado desde su educación básica se complementan en el aprendizaje de la escritura académica que obtienen durante sus estudios universitarios, esto influye positivamente en la construcción de los trabajos recepcionales.

Por el contrario, cuando los pasantes no cuentan con antecedentes más sólidos, se presentan mayores dificultades dentro de la redacción del trabajo, como es el caso de Azucena, quien señaló:

... la verdad la redacción me falla muchísimo y tengo que leerlo como dos o tres veces para saber dónde va la coma, donde puedo poner aquí un punto [...] aquí me falta el acento [...] (Azucena, 2024, p,2).

Yo creo que tengo todas- las dificultades de redacción-, o sea todos, yo luego escribo y la verdad no entiendo, no sé ni como empezar, ejemplo repito la misma palabra y encuentro una nueva y ahora esa es la que repito mucho. [...] En la redacción [...] mi capítulo lo leyó mi asesora y me dijo que estaba [...] muy tieso [...] era muy rígido, o algo así que no se le entendía [...] no era tan coherente, o sea yo trataba de poner las palabras según yo para que se escuchara mejor y bonito [...] pero a la hora de revisar me dice es que, tú solita

con las palabras te vas enredando [...] y no das la pauta de que [...] el lector lo entienda... (Azucena, 2024, p,2).

En este sentido, se interpreta que, Azucena, durante su formación previa no reforzó estas habilidades de escritura y de literacidad, lo que se pone en evidencia y la lleva a confrontarse cuando elabora su tesis, porque ante la ausencia de estas habilidades presenta más dificultades al momento de redactar su trabajo de titulación, a comparación de sus otros compañeros, entre las que más resaltan son; no lograr diferenciar entre los componentes de un escrito académico, el poco desarrollo del pensamiento lógico y reflexivo, paráfrasis, entre otros más que, tal vez si comparte con otros pasantes.

De los 10 pasantes entrevistados, más de la mitad comentó que los conocimientos previos que han adquirido a lo largo de su formación académica les han ayudado dentro de la escritura de su trabajo recepcional en dos aspectos; el primero, con contenido teórico para su investigación y la segunda a que, gracias a la práctica de la escritura dentro de los semestres cursados, los problemas de redacción son más atenués, entre las dificultades que mencionaron se encuentran:

- Repetición de conectores y palabras
- ¿Cómo empezar a escribir?
- Delimitación del tema o de títulos
- Uso excesivo de comillas
- Uso de muletillas
- Citar en Apa
- Algunas faltas de ortografía
- Falta de coherencia y cohesión

Sus respuestas expresan que, aunque señalaron pocas dificultades de redacción, estas si se encuentran presentes e influyen dentro de la escritura de los trabajos recepcionales. En caso de tener una buena experiencia formativa, hace que las dificultades escritas sean más atenués, de no ser así, se presentan más dificultades y

en consecuencia a esto, se desprenden estados emocionales displacenteros por continuar con los mismos problemas escritos y no ver avances.

Bajo esta consideración, se comprende que el factor conocimientos previos es un elemento que cumple una función importante en el proceso de la escritura de los trabajos recepcionales, porque las bases del desarrollo cognitivo que desarrolló, los conocimientos universitarios que adquirió y los semestres en que practicó las habilidades de lectoescritura, lo ayudan o limitan cuando se enfrenta a la construcción de los trabajos de titulación.

Un segundo elemento que se encuentra dentro de los conocimientos previos se relaciona con las habilidades emocionales que han desarrollado a lo largo de su vida académica. En las entrevistas se halló de igual forma dos perspectivas, los chicos que, si vieron contenido temático emocional dentro de la carrera, aunque más en concreto al final de su formación y los que no contaron con la fortuna de verlo en ningún semestre.

Una respuesta que justifica la primera perspectiva es la siguiente:

... empezamos a hablar de la educación emocional desde quinto semestre, en la materia de orientación educativa, pero se tomó muy a la ligera [...] Pero ya metiéndonos al campo en el último año de la universidad, séptimo y octavo ya es ahí donde encontré toda una joya de lo que es la educación emocional... (Natalia, 2024, p. 13).

Esta egresada comparte que dentro de su formación superior tuvo la dicha de encontrarse con profesores y materias que ayudaron a desarrollar aún más las competencias emocionales que tenía, aunque remarca el hecho de que, no fue a lo largo de la carrera, sino que, hasta que se encontraba en el último año de la carrera.

Con lo dicho, no sé generaliza que en todos los campos en que se divide la última fase de formación de la licenciatura en pedagogía abordan estas temáticas, podrían ser las que abordan el aspecto de la orientación educativa, más no se sabe a ciencia cierta.

Ya que se tiene la idea de que lo relacionado a las emociones, también es algo que los pasantes ya deberían saber.

En oposición a lo dicho, Azucena comparte una experiencia distinta, puesto que en su caso, expresó que durante su vida universitaria no se encontró con ningún contenido relacionado a lo emocional, ella menciona que aunque había profesores que tocaban este tema, era tomado muy a la ligera, ella lo justifica diciendo "... Si a veces- los docentes- tocaban, como, sí yo sé que se estresan, se preocupan [...] y se ponen mal y se bloquean, pero pues hay que seguirle [...] y eso ya fue su tema de lo emocional... (Azucena, 2024, p.16).

El no haber visto algo relacionado a lo afectivo dentro de la carrera, ha generado que Azucena no sepa gestionar sus emociones dentro de la escritura de su trabajo recepcional, recuérdese que en el apartado de estados emocionales esta chica compartió que presenta recurrentemente los estados emocionales negativos, como, por ejemplo; estrés, frustración, enojo, etc.,

Es claro que, la ausencia de competencias emocionales que experimenta para enfrentar los desafíos afectivos, sean solo culpa de la educación superior por no enseñar sobre la educación emocional, sino que esto también, se deben a que dentro de sus niveles educativos anteriores y desde la misma casa no fueron desarrollados en su totalidad. Aunque, podría decirse que, de haberse abordado un poco de este aspecto dentro de la licenciatura le hubiese permitido iniciar en la práctica de estas competencias emocionales, Azucena expresó esto así:

... para empezar somos adultos tal vez y lo que tú quieras, pero considero que nadie nos enseñó a regular nuestras emociones a decir está bien, la regué, nadie nos enseñó cómo decir, no a la primera me tiene que salir bien, [...] nadie me enseñó que está bien equivocarme [...] al menos en mi caso, por eso mucha frustración, de que chin no me salió la primera vez que hice mi capítulo y me lo regresó la maestra y porque no le entendí [...] está situación de que acéptalo velo de buena manera no te sabotees a ti misma, no te digas

que lo hiciste mal o que eres una tonta que no sirves [...]. considero que si nos hubieran enseñado o hubiéramos tenido una materia aquí o algo así hubiera sido diferente el cómo recibimos está situación de chin la regué o chin no me funcionó, hubiera sido diferente, pero no la hubo en ningún momento de mi historia académica... (Azucena, 2024, pp. 16-17).

Con esta respuesta, Azucena remarca la necesidad de saber gestionar sus emociones, porque sabe que siempre que presenta trabas cuando redacta en su trabajo recepcional surgen estados emocionales intensos que alteran su bienestar y motivación para proseguir con la escritura del trabajo de titulación, hasta el punto de ya no querer continuar con dicho proceso.

Lo dicho hasta aquí, nos permite identificar que los conocimientos previos que se tengan sean estos teóricos, habilidades escritas o emocionales, influyen dentro de la escritura de los trabajos recepcionales con diferente nivel de profundidad, dependiendo de las bases formativas que se tengan. Se puede decir que por parte de los que han obtenido experiencias satisfactorias con relación a lo académico y emocional, ha funcionado para potenciar la escritura de su trabajo recepcional, pero por el otro lado, frente al poco desarrollo en estos aspectos ha limitado y dificultado los avances.

D) Algunas conclusiones de los factores que influyen en la escritura de los trabajos recepcionales

Los seis factores descritos; las responsabilidades del egresado, las condiciones para la escritura del trabajo recepcional, la procrastinación, la autoeficacia del pasante, los estados emocionales y los conocimientos previos, tienen influencia en el proceso de escritura de los trabajos de titulación.

Dentro de esta investigación, estos mismos seis factores fueron separados para una explicación más objetiva, aunque como se habrá podido notar estos en la realidad se entremezclan y relacionan entre sí. Al respecto se puede recuperar lo planteado por Edgar Morín en torno al pensamiento complejo, el cual considera que este enfoque "... parte de la idea de que cualquier elemento del mundo no es un objeto aislado, sino

que forma parte de un sistema mayor que lo contiene, por lo que se encuentra en constante interacción con otros elementos del sistema...” (Pereira, 2010, p. 68).

Bajo esta perspectiva, podemos entender que los procesos de titulación funcionan de manera compleja, porque no dependen de un solo factor. Y porque, los factores involucrados en estos, están entrelazados, de maneras peculiares en cada persona. Dicho de otro modo, todos los factores abordados se imbrican de maneras poco predecibles sin seguir un camino lógico.

Los pasantes entrevistados experimentan esta complejidad a la que hemos aludido, porque a lo largo de la escritura de su trabajo recepcional, no solo experimentan un factor, sino que experimentan la influencia de varios de estos a la vez, algunos con mayor peso que otros; sin embargo, los pasantes buscan alternativas a los retos que implican la escritura de un trabajo recepcional.

Así mismo, se concluye que los estados emocionales que experimentan los pasantes, en el transcurso de la escritura de sus trabajos, derivan de los factores que son abordados a lo largo de este capítulo. Al hacerse presentes dichos factores, se alteran las emociones y por tanto se generan estados emocionales, como los que se han mencionado en este capítulo.

Con relación al aspecto afectivo, es conveniente agregar que en los pasantes de la generación 2020-2024 que fueron entrevistados, se hizo patente la necesidad de un apoyo orientativo para desarrollar el autoconocimiento y las competencias emocionales, esto puede ser de gran ayuda, para afrontar los distintos retos de manera asertiva, por ejemplo, en la toma de decisiones, la gestión del tiempo y la baja autoeficacia. Y se puede hacer extensivo, como un apoyo a los estudiantes, que entran en la condición de pasantes en la parte final de sus estudios universitarios.

Con lo revisado a lo largo de este capítulo, se establece que en el avance de la escritura de los trabajos recepcionales influyen diferentes factores, que se combinan de manera compleja, es decir de muy diversas y personales maneras. Pero también, se pudo identificar, que en todos los elementos que se han hecho presentes en este

capítulo, se deja ver la presencia de la dimensión emocional al transitar por el ritual de la escritura de un trabajo de titulación. Y es por esto que, se considera importante, orientar al pasante para que trabaje con sus emociones cuando se encuentra inmerso en la escritura de dicho trabajo

En razón de estos hallazgos, se consideró pertinente, elaborar a partir de esta investigación un programa de curso taller dirigido a los pasantes, en el que se les oriente para el manejo de sus emociones durante la escritura de sus trabajos.



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

UNIDAD AJUSCO

CURSO- TALLER

Capítulo 5: El viaje de las ardillas en titulación: una travesía emocional

Datos de identificación	
Número de horas	25 horas (7 horas practicas)
Responsable del curso	Iris Miriam De La Cruz De La Cruz
Tipo de programa	Presencial

1. Ubicación teórica

Para la licenciatura en pedagogía, los últimos dos semestres son impartidos dentro de la tercera fase: de concentración en campo o servicio pedagógico. En esta fase, como se podrá recordar, las asignaturas van dirigidas al estudio de contenidos ligados a alguna de las áreas de trabajo del pedagogo; y también para apoyar al estudiante en el inicio de su proceso de escritura de su trabajo de titulación. En este último sentido, se brinda como parte de las materias de séptimo y octavo semestre, un seminario de titulación.

Paralelamente al cursar las materias, se inicia, la conformación de un proyecto de investigación bajo alguna de las modalidades de titulación, el mismo que podrá registrarse en el área de titulación de la licenciatura en pedagogía, con la finalidad de asignación de un asesor, que orientará al estudiante durante la escritura de su trabajo de titulación. En esta tarea, la asignatura de seminario de titulación, al cursarse tanto en el séptimo, como en el octavo semestre, será un punto de apoyo importante.

De esta manera el estudiante de séptimo y octavo semestre, contará con elementos para acercarse a un área de trabajo profesional y a la vez, iniciará la escritura de su trabajo de titulación.

En este periodo del séptimo y octavo semestre, el estudiante podrá cursar el curso taller que se propone, para que aprenda a regular las emociones que experimentará durante la escritura de su trabajo. Teniendo como antecedentes, tanto las materias que ha cursado en la primera y segunda fase de formación; así como, las materias que está cursando en el séptimo y octavo semestre.

2. Ubicación práctica

Los estudiantes, a quienes va dirigido este curso taller, cuentan con edades, que rondan entre los 19 y 25 años, aunque este rango puede variar. Estas edades se encuentran dentro de las etapas del desarrollo humano: adolescencia tardía, la adultez emergente y adultez temprana, más precisamente en el periodo de las operaciones formales que establece Piaget.

Por tanto, estos estudiantes ya cuentan con elementos cognitivos y afectivos que les pueden permitir afrontar la escritura de un trabajo de titulación, porque poseen un: pensamiento sistemático, pensamiento hipotético- deductivo y razonamiento crítico, para analizar y comprender diversas problemáticas, investigarlas y posteriormente darles una solución. De igual forma, al ya tener asentada la etapa de las operaciones formales, cuentan con algunas competencias emocionales que les permiten expresar, identificar y gestionar sus emociones ante distintas situaciones.

Enfrentarse a la escritura de un trabajo recepcional implica poner en juego estos dos elementos, empero, muchas veces estos procesos madurativos no han sido integrados en su totalidad, en especial los de corte afectivo. En vista de que, depende mucho del contexto de desarrollo del sujeto. Una carencia de competencias emocionales provoca que los estudiantes se miren en desventaja cuando enfrentan cuestiones de índole emocional dentro de su proceso de titulación, ya que surgen factores, que, de no saber

gestionarlos, los puede llevar a bloquear la cuestión escrita y alterar el bienestar del estudiante, tal como se explicó en el capítulo 4.

Es así como, por todo lo descrito anteriormente el presente curso- taller titulado “El viaje de las ardillas en titulación: una travesía emocional” está dirigido para los estudiantes de séptimo y octavo semestre que están o se encuentran por iniciar con la escritura de un trabajo recepcional. Esto porque, es en estos semestres donde se les solicita la disertación de un trabajo recepcional, el cual implica un tortuoso reto emocional que demanda en los estudiantes habilidades afectivas para hacerle frente a dicha escritura.

Se impartirá:

- Para un máximo de 25 estudiantes de licenciatura en pedagogía
- Dos veces por semana; los miércoles y viernes en un horario de 2 a 4 de la tarde.
- En uno de los salones de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual dispone de los siguientes recursos materiales: bancas, mesas, computadora, proyector, bocina e internet.

3. Duración del curso-taller:

Este curso-taller se compone de 5 unidades generales, repartidas en 12 sesiones con una duración de 2 horas, aproximadamente.

4. Objetivos generales

Al término del curso taller, los participantes podrán:

- Comprender las modalidades y el proceso de titulación de la licenciatura en pedagogía.
- Reconocer los estados emocionales que surgen durante la escritura de un trabajo recepcional.
- Comprender lo que es el autoconocimiento y la educación emocional, así como los beneficios que tiene dentro de la escritura de los trabajos recepcionales.

- Desarrollar habilidades de gestión emocional y de gestión de tiempo.
- Implementar estrategias para superar los factores que limitan la escritura de un trabajo recepcional.

5. Temario del curso

✚ Unidad 1: ¿Escribir una tesis? Visualizando mi titulación

Objetivo: Identificar los principales elementos del instructivo general de titulación, de la licenciatura en pedagogía.

- a) Presentación del curso-taller
- b) La titulación de la licenciatura en pedagogía
- c) ¿Qué es el proceso de titulación?
 - c.2) las modalidades de titulación de la UPN
 - c.3) importancia de la escritura del trabajo recepcional

✚ Unidad 2: Más allá de la escritura: oscilaciones emocionales

Objetivo: Ubicar algunos de los estados emocionales que se experimentaran durante este proceso, así como la manera en que influyen dentro de la escritura de los trabajos recepcionales.

- a) Las creencias de la titulación: ¿Estoy acabando la tesis o ella es la que está acabado conmigo?
- b) Estados emocionales comunes al escribir un trabajo recepcional
 - b.1) El duelo universitario
 - b.2) Miedo
 - b.3) Estrés
 - b.4) Frustración
 - b.5) Ansiedad
 - b.6) Baja autoeficacia
 - b.7) Procrastinación

✚ Unidad 3: Orientando la travesía: El autoconocimiento

Objetivo: Comprender el papel que tiene el autoconocimiento en la escritura de los trabajos recepcionales

- a) Definición del autoconocimiento
- b) Importancia del autoconocimiento en los distintos ámbitos de desarrollo de la persona.
- c) Los componentes del autoconocimiento
 - c.1) Autoconcepto y autoconfianza
 - c.2) Autoaceptación
 - c.3) Autoestima y autorrespeto

✚ Unidad 4: La educación emocional: los últimos detalles para iniciar la travesía

Objetivo: Identificar las características de la educación emocional, y el papel que tiene dentro de los procesos de escritura del trabajo de titulación, así como las competencias que se necesitan para la elaboración de un trabajo recepcional.

- a) Las emociones y su clasificación
- b) De la inteligencia emocional a la educación emocional
- c) Las competencias emocionales:
 - c.1) Conciencia emocional
 - c.2) Regulación emocional
 - c.3) Autonomía Emocional
 - c.4) Competencia social
 - c.5) Competencias para la vida y el bienestar.

✚ Unidad 5: El anhelado viaje: Gestionando mi titulación

Objetivo: Desarrollar estrategias de gestión de las emociones, que se podrán aplicar durante el proceso de escritura de los trabajos de titulación.

- a) El trabajo con las emociones del pasante
 - Trabajando con un diario emocional
 - Cómo llevar a cabo ejercicios de relajación
 - Algunas orientaciones para gestionar el duelo universitario
 - Orientaciones para desarrollar la resiliencia, desde una perspectiva de gestión emocional.
 - Cómo desarrollar habilidades de gestión de tiempo
 - Orientación para el desarrollo de Hábitos saludables: ejercicio y vida activa.
 - Orientaciones para desarrollar la toma de decisiones asertiva
- a) Retroalimentación final y cierre del curso

6. Metodología de trabajo

La elaboración de este curso-taller, está dirigido a los estudiantes que están redactando algún trabajo recepcional. Y será impartido, bajo la modalidad de curso-taller, en vista de que es una:

“... modalidad didáctica que fusiona las características de un curso y un taller, es decir, constituye el espacio ideal donde convergen, en primer lugar, el conocimiento y la comprensión de conocimientos teóricos y, en segundo lugar, su aplicación en situaciones prácticas bajo la conducción docente y retroalimentación constante, para el desarrollo o refuerzo de habilidades, destrezas y procedimientos” (Montiel y Rubí, 2023, p. 311).

Esta modalidad interrelacionará, en primera instancia los contenidos teóricos que le serán brindados dentro de él, que para este caso son las siguientes temáticas: la titulación, emociones durante el proceso de titulación, educación emocional y el autoconocimiento. Y en segunda, permitirá que practiquen y desarrollen habilidades

de corte afectivo para afrontar los desafíos que emergen de la alegórica travesía de la titulación, así como aplicarlos en su vida cotidiana.

La metodología didáctica que se propone para la sustentación de este curso- taller titulado “El viaje de las ardillas en titulación: una travesía emocional” parte de un enfoque humanista, porque esta “... va en el sentido de favorecer en los alumnos el desarrollo de sus potencialidades” (Patiño, Beltrán, García y Urías, 2018, p.170).

Es decir, el enfoque humanista se centra en que la persona cuenta con las capacidades, para poder enfrentar los retos que se le impongan, solo requiere que le sean enseñadas para potenciarlas. Esto se puede lograr si el docente o facilitador permite que “... los alumnos aprendan mientras impulsa y promueve todas las exploraciones, experiencias y proyectos que éstos preferentemente inicien o decidan emprender a fin de conseguir aprendizajes vivenciales con sentido” (García, s.f, p. 4).

Aquí el estudiante es el responsable de lo que quiere aprender, por tal razón, cuando el contenido le sea significativo este tomará un papel activo para explorar e indagar sobre los contenidos que le sean brindados, que, en su gran mayoría, serán temáticas de corte afectivo, los cuales parten de las propuestas del enfoque humanista. Así también, se plantean algunas actividades que demandan la implicación de los participantes, dichas actividades permitirán que el estudiante adquiera algunas habilidades emocionales que le podrán ayudar dentro de la escritura de su trabajo recepcional, pero también en su vida personal y profesional.

7. Evaluación del curso

Los participantes de este curso taller lograrán adquirir la constancia de participación al haber cumplido con los siguientes requisitos:

- ✓ 75% de asistencia al curso-taller
- ✓ Participación en las actividades solicitadas
- ✓ Portafolio de evidencias (sobre las tareas u actividades escritas durante el curso, estas se revisarán al termino de cada unidad).

8. Referencias bibliográficas

- Arciniega, U. (2005). "La resiliencia: una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo". En: *Revista de psicodidáctica*, 10(2), 61-79. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17510206.pdf>
- Bisquerra, R. (diciembre, 2005). "La educación emocional en la formación del profesorado". En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 95-114. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). "Educación Emocional y competencias básicas para la vida". En: *Revista de investigación Educativa*, 21(1), 7-43. <https://revistas.um.es/rie/article/view/99071>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). "Las competencias emocionales". En: *Revista Educación XXI*, 10, 61-82. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70601005>
- Bisquerra, R. (coord.) (2011) Educación emocional. Propuestas para educadores y familias. Bilbao- España. Desclée de Brouwer. <https://otrasvoceseneducacion.org/wp-content/uploads/2019/04/Educaci%C3%B3n-Emocional.-Propuestas-para-educadores-y-familias-Rafael-Bisquerra-Alzina-2.pdf>
- Comisión de titulación de la licenciatura en pedagogía. (2016, septiembre-octubre). Instructivo de titulación para la licenciatura en pedagogía. <https://pedagogia.upnvirtual.edu.mx/index.php/titulacion>
- Chernicoff, L. y Rodríguez, E. (2018). "Autoconocimiento: una mirada hacia nuestro universo interno". En: *Revista Didac*, 72, 29-37. <https://biblat.unam.mx/hevila/Didac/2018/no72/6.pdf>
- Coulson, G. (2020). Deja de perder el tiempo, técnicas efectivas para poner fin a la procrastinación en 5 semanas. Barcelona España. Planeta. https://www.marcialpons.es/media/pdf/42890_Deja_de_perder_el_tiempo.pdf

- Díaz-Morales, J. (2019). "Procrastinación: Una revisión de su medida y sus correlatos". En: *Revista Iberoamericana del Diagnóstico y Evaluación*, 2(51), 48-60. <https://www.aidep.org/sites/default/files/2019-04/RIDEP51-Art4.pdf>
- García, J. (s.f). ¿Qué es el paradigma Humanista en la educación?. 1-6. https://www.riial.org/espacios/educom/educom_tall1ph.pdf
- Harrington, M.; Díaz, L. y Bolívar, A. (2020). "Representaciones sociales de la tesis reflejadas en los memes". En: *Revista Paradigma*, XLI, 837-863. <https://revistaparadigma.com.br/index.php/paradigma/article/view/824/814>
- Hernández-Brosussolo, R. Y Nevárez- Mendoza, B. (2023). "Estrés, resiliencia y autoestima: una intervención psicosocial con superhéroes". En: *Revista de psicología de la universidad Autónoma del Estado de México*, 12(29), 171-201. <https://revistapsicologia.uaemex.mx/article/view/20625>
- Kaplan, C. (2018). Emociones, sentimientos y afectos las marcas subjetivas de la educación. Buenos Aires, Argentina. Miño y Dávila.
- López, O. (2021). Conceptualización de autoconocimiento. Universidad San Marcos. <https://repositorio.usam.ac.cr/xmlui/bitstream/handle/11506/1627/LEC%20PSI%20C%200053%202021.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Montiel, C. y Rubí, J. (2023). "Capítulo 18 Propuesta metodológica para el diseño de cursos y talleres para docentes universitarios". En: formación docente en las universidades. México. Coordinación de Universidad Abierta Innovación y Educación a Distancia, 309-321. <https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-formacion-docente-universidades/pdf/Cap-18-Formacion-Docente-en-las-Universidades.pdf>
- Mora, F. (2012). "Capítulo 1 ¿Qué son las emociones?" En: ¿Cómo educar las emociones? Inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia. Barcelona, Faros Hospital Sant Joan de Dieu.

- Navarro, M. (2009). "Autoconocimiento y autoestima". En: *revista digital para profesionales de la enseñanza*, (5),1-9. <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Autoconocimiento+y+autoestima>.
- Patiño, G.; Beltrán, M.; García, A. y Urías, Y. (2018). "Desarrollo del sentido de vida en estudiantes de educación superior: un enfoque humanista." En: *Revista Ra Xinmhai*, 14(3), 167-181. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46158064010>
- Quezada, X. (2023). Gestión del tiempo y procrastinación en estudiantes de universidad, San Francisco de Quito. Trabajo final de máster. <https://repositori.uji.es/bitstreams/440fa818-aad9-46c5-87ad-d9441f62e291/download>
- Vallés, A. (2007). *La inteligencia emocional de los padres y de los hijos*. España. Pirámide.

9. Desarrollo de estrategias de intervención (planeación didáctica)

Sesión 1: Presentación del curso			
Contenido temático: presentación del curso	Actividades de aprendizaje	Recursos didácticos	Observaciones
Encuadre: Mesa de diálogo	La persona que coordina el curso iniciará con la dinámica de presentación entre los integrantes, mediante las preguntas: ¿Cuál es su nombre?, ¿Cómo se sienten?, ¿De qué campo son?, ¿Qué esperan del curso? ¿En qué apartado de su trabajo recepcional van? ¿Cómo se han sentido durante su escritura?		
Desarrollo: Objetivos y unidades temáticas del curso- taller	Se compartirá a los estudiantes unos folletos de presentación del curso- taller “La travesía de las ardillas en titulación: un viaje emocional” , mientras se les explica los siguientes aspectos: <ul style="list-style-type: none"> ● Los objetivos que este persigue ● Algunos de los temas que se verán en las unidades. ● La modalidad y los horarios 	<ul style="list-style-type: none"> ● Folletos (con la información del curso) 	

	<ul style="list-style-type: none"> • La forma de evaluación 		
Cierre: Espacio reflexivo	Para terminar la primera sesión, la coordinadora compartirá la razón de ser del curso junto con su experiencia en el proceso de escritura de un trabajo de titulación.		

Unidad 1		Sesión 2: ¿TESIS? Visualizando mi titulación	
Objetivo: Identificar los principales elementos del instructivo general de titulación, de la licenciatura en pedagogía.			
Contenido temático: El proceso de titulación en UPN	Actividades de aprendizaje	Recursos didácticos	Observaciones
Inicio: Conocimientos previos	La segunda sesión comenzará con la pregunta, ¿Qué elementos conocen del proceso de titulación de la licenciatura? los estudiantes compartirán sus respuestas sobre lo que saben.		
Desarrollo:	La coordinadora explicará con base en el instructivo de titulación, lo siguiente:		

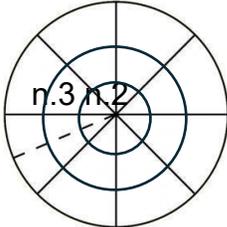
<p>La titulación de la licenciatura en pedagogía.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. El proceso de titulación de pedagogía, enfatizando en los momentos que integran este proceso. 2. Las modalidades de titulación vigentes de la licenciatura en pedagogía. (Tesis, tesina, recuperación de la experiencia profesional, ensayo, informe académico, informe de servicio social, monografía, propuesta pedagógica y proyecto de innovación educativa). 3. La importancia de escribir el trabajo recepcional (como pedagogo (a) a nivel profesional) 	<ul style="list-style-type: none"> ● Instructivo de titulación de la licenciatura en pedagogía ● Presentación “la titulación en la UPN” 	
<p>Cierre: El esbozo de mi titulación</p>	<p>Para cerrar está segunda sesión se realizará la actividad “Mi mapa de titulación”; aquí la coordinadora entregará a los presentes una hoja, y solicitará que respondan en los espacios correspondientes: la temática que les gustaría abordar, los miedos (o emociones) que experimentan con relación al proceso de titulación y la modalidad que prefieren.</p> <p>Dos pasantes compartirán sus respuestas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Hoja de “mi mapa de titulación” ● Lápices 	

Unidad 2		Sesión 3: Más allá de la escritura: Oscilaciones emocionales presentes.	
Objetivo: Ubicar algunos de los estados emocionales que se experimentaran durante este proceso, así como la manera en que influyen dentro de la escritura de los trabajos recepcionales.			
Contenido temático: Creencias de la titulación	Actividades de aprendizaje	Recursos didácticos	Observaciones
Inicio: Lluvia de memes	La tallerista solicitará que los participantes formen equipos de 5 integrantes, cada equipo tendrá la tarea de buscar dos imágenes alusivas o memes que se relacionen con la elaboración de una tesis. Posterior a ello, en una hoja blanca describirán 5 cosas por cada imagen, ya sea de lo que les hace sentir la representación o alguna experiencia similar. Dos equipos compartirán sus respuestas.	<ul style="list-style-type: none"> • Dispositivo móvil • Hoja de colores • Lápices 	
Desarrollo: ¿Estoy acabando la	Como segunda parte de la sesión, la coordinadora procederá a explicar mediante una presentación con imágenes alusivas algunas representaciones sociales que	<ul style="list-style-type: none"> • Lectura “Representaciones sociales de la tesis 	

<p>tesis o ella es la que está acabando conmigo?</p>	<p>se dicen sobre la escritura de un trabajo recepcional, entre algunas de ellas se encuentran:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La tesis es un hecho difícil e interminable 2. Actitudes familiares sobre los avances de la tesis y el aspecto laboral 3. Actitud del asesor frente a la escritura 4. La tesis anula la vida familiar, social y personal 	<p>reflejadas en los memes”</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Presentación en <i>Canva</i> 	
<p>Cierre: Equipos emocionales</p>	<p>Al terminar la exposición, se les preguntará a los estudiantes, ¿Cómo se sintieron con la temática de la sesión? y sí, ¿han experimentado alguna de esas situaciones?</p> <p>Finalmente, se les solicitará que los participantes formen equipos de cinco integrantes (o bien, se mantengan en el equipo que trabajaron al inicio de la sesión). Tendrán como tarea investigar alguno de los siguientes estados emocionales: Duelo universitario, el miedo, el estrés, la frustración, la ansiedad, la autoeficacia y la procrastinación.</p>		

Sesión 4: Más allá de la escritura: oscilaciones emocionales

Contenido temático: Estados emocionales	Actividades de aprendizaje	Recursos didácticos	Observaciones
<p>Inicio:</p> <p>Shorts/video de emociones en la titulación</p>	<p>Al ingresar al salón, los participantes se sentarán conforme trabajaron en equipo. Para introducirlos al tema de la sesión se presentarán los siguientes videos, los cuales representan implícitamente, algunas emociones que se viven durante este proceso:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Video 1: Nunca ve nada 2. Video 2: ¿Cómo vas con la tesis? 3. Video 3: yo avanzando la tesis <p>Después de cada video, ellos deberán anotar en una hoja cuál (es) emoción (es) consideran que experimentan los personajes.</p>	<p>Video 1: nunca ve nada https://www.youtube.com/shorts/OQavZVhamGY</p> <p>Video 2: ¿cómo vas con la tesis? https://www.youtube.com/shorts/1JDsSBqUASE</p> <p>Video 3: Yo avanzando la tesis https://www.youtube.com/shorts/xPubN2EbAls</p>	

<p>Desarrollo:</p> <p>Los estados emocionales durante la escritura de un trabajo recepcional.</p>	<p>A petición de la coordinadora del curso, los equipos pasarán a exponer la información encontrada sobre cada estado emocional, pasarán de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Duelo universitario b) Miedo c) estrés d) Frustración e) Ansiedad f) baja autoeficacia g) Procrastinación <p>Al término de la exposición de cada equipo, la coordinadora del curso complementará la información proporcionada por los participantes, así mismo, contextualizará dichos estados emocionales dentro de la escritura de un trabajo recepcional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación de los estados emocionales. ● Proyector digital 	
<p>Cierre:</p> <p>Los niveles emocionales</p>	<p>Se finalizará la sesión con la actividad “la rueda emocional”, la tallerista repartirá a cada estudiante una hoja con un círculo (como el que se muestra en el espacio de los recursos).</p>	<p>Ejemplo de la actividad:</p> 	

	<p>En cada uno de los espacios en que se divide el círculo se encontrarán los nombres de los estados emocionales expuestos. Los estudiantes deberán colorear cada espacio según el nivel de intensidad en que han experimentado ese estado emocional durante la escritura de su trabajo recepcional. (En caso de presentar algún otro estado emocional, habrá dos espacios sin nombre para que puedan incluirlos).</p>		
--	--	--	--

Unidad 3		Sesión 5: Orientando la travesía: el autoconocimiento	
Objetivo: Comprender el papel que tiene el autoconocimiento en la escritura de los trabajos recepcionales			
Contenido temático: El autoconocimiento	Actividades de aprendizaje	Recursos didácticos	Observaciones
Inicio:	Para comenzar el temario de la unidad 3, al ingresar al aula la coordinadora solicitará que pasen a recoger una hoja sobre	<ul style="list-style-type: none"> • Hoja de actividad 	

¿Qué tanto me conozco?	<p>el escritorio, posteriormente explicará la actividad “completando frases sobre mí”.</p> <p>Este deberá de ser entregado en su portafolio de evidencias.</p>		
<p>Desarrollo:</p> <p>El autoconocimiento</p>	<p>En un primer momento, la persona que coordina el curso preguntará lo que piensan del autoconocimiento.</p> <p>Partiendo de esas ideas, se comenzará a explicar desde una presentación de <i>power point</i> los siguientes puntos:</p> <p>a) Definición e importancia del autoconocimiento, así como algunas de las ventajas del autoconocimiento en la vida académica de las personas, así mismo, también algunas desventajas.</p> <p>b) Los componentes del autoconocimiento parte 1.</p> <p>b.1) El autoconcepto y la autoconfianza</p> <p>b.1.1) Aspectos que contribuyen a la formación del autoconcepto</p> <p>b.1.2) Tipos de autoconcepto y características de personas con alto y bajo autoconcepto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Presentación en <i>power point</i> • Hojas blancas • Lápices 	

	Al concluir la exposición, la coordinadora solicitará que dividan una hoja blanca para agregar en cada cuadro un componente del autoconocimiento. Dentro del apartado que le corresponde al autoconcepto y la autoconfianza el pasante deberá escribir ahí como considera que actúa ese componente en su vida. La hoja deberá anexarse a la carpeta de evidencias.		
Cierre: Video	La sesión finalizará con la reproducción del video “como mejorar mi autoconcepto”	Video “como mejorar mi autoconcepto” https://www.youtube.com/watch?v=398yoBhWPTQ	

Sesión 6: Orientando la travesía: El autoconocimiento			
Contenido temático:	Actividades de aprendizaje	Recursos didácticos	Observaciones
Componentes del autoconocimiento			

<p>Inicio: El autoconocimiento en mi titulación</p>	<p>Se presentará en pantalla y se le compartirá a los participantes una infografía sobre los beneficios que puede tener el autoconocimiento para su proceso de titulación.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Infografía 	
<p>Desarrollo: Autoconocimiento dentro de la titulación</p>	<p>Se continuará con la explicación de los componentes del autoconocimiento, estos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Autoaceptación b) Autoestima y autorrespeto <p>Al término del video la coordinadora solicitará que los pasantes se reúnan en equipos de 5 integrantes para realizar dos actividades de introspección:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) La primera es una lluvia de ideas sobre los comportamientos, comentarios o actitudes que han realizado (o siguen haciendo) y que no son sanos para sobrellevar el proceso de titulación. (Por ejemplo; autosabotearse con comentarios negativos cuando no puedo hacer algo o me sale algo mal o bien compararme con los demás). b) La parte de la actividad consiste en que una vez que tengan esas ideas las representen, dibujen o escriban 	<ul style="list-style-type: none"> • Cartulina • Marcadores • Colores • Revistas • Tijeras • Lápices 	

	<p>dentro de una cartulina, ellos deberán de representarlo como gusten (sea en cuadro, <i>collage</i> o mapa mental).</p> <p>La docente supervisará que todos los equipos estén trabajando y quedará en disposición para atender dudas y retroalimentarlos.</p> <p>Cuando terminen, explicará el objetivo que la actividad buscó el cual fue poner en tela de juicio los aspectos que deben mejorar para trabajar adecuadamente en su trabajo de titulación.</p>		
<p>Cierre:</p> <p>Descubriendo mis fortalezas</p>	<p>Finalmente, la sesión concluirá con dos actividades más; la primera es ver el video “como descubrir tus fortalezas en 4 pasos” y por último se les solicitará que revisen la lectura ¿Qué son las emociones? del autor Francisco Mora para la sesión próxima.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Video sobre como descubrir mis fortalezas https://www.youtube.com/watch?v=LqMRGI8z1mY • Lectura capítulo 1. ¿Qué son las emociones? de Francisco Mora 	

Unidad 4		Sesión 7: La Educación Emocional: los últimos detalles para iniciar la travesía	
Objetivo: Identificar las características de la educación emocional, y el papel que tiene dentro de los procesos de escritura del trabajo de titulación, así como las competencias que se necesitan para la elaboración de un trabajo recepcional.			
Contenido temático:	Actividades de aprendizaje	Recursos didácticos	Observaciones
Educación emocional			
Inicio: Las emociones	<p>Para iniciar con esta sesión, se realizará la técnica Phillips 66. La coordinadora del curso brindará las indicaciones.</p> <p>Transcurrido el tiempo de la actividad, los equipos comenzarán a exponer sus ideas frente al grupo, mientras que la tallerista construirá un mapa conceptual en la pizarra para plasmar y sintetizar las ideas compartidas del grupo sobre el tema de las emociones.</p> <p>Deberán copiar el mapa e incluirlo en su carpeta de evidencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Lectura “que son las emociones” Francisco mora 	

<p>Desarrollo:</p> <p>¿Qué es la educación emocional?</p>	<p>Cómo segunda parte de la sesión, la tallerista explicará la clasificación de las emociones según Bisquerra, la información lo representará en otro mapa conceptual que elaborará en la pizarra.</p> <p>Comprendida la clasificación, se les presentará a los participantes los siguientes videos:</p> <p>A) Video 1: inteligencia emocional y Educación emocional</p> <p>B) Video 2: ¿Qué es la educación emocional? Por Rafael Bisquerra.</p> <p>Al término de cada vídeo la coordinadora del curso complementará la información sobre el tema de la educación emocional.</p> <p>Después de ver los videos, se les compartirá un enlace para que los participantes respondan un test sobre la inteligencia emocional. Lo responderán lo más sinceros posibles y al final los que gusten compartirán su resultado.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Video1: inteligencia emocional y educación emocional https://youtu.be/Sd95vv6Y8Cc?si=gcOGIntjgu834_G1 ● Video 2: ¿Qué es la educación emocional? Por Rafael Bisquerra https://youtu.be/CZPFndN7ijE?si=tdBEAk67xN86hlij ● Test de inteligencia emocional: https://www.psicoactiva.com/test/test-de- 	
--	---	--	--

		inteligencia-emocional.htm	
Cierre: Recursos de educación emocional	Por último, la tallerista brindará en el WhatsApp del grupo los siguientes materiales de lectura: 1. Diccionario de las emociones tomo I 2. Diccionario de las emociones tomo II	Tomo I: https://www.gaceta.unam.mx/wp-content/uploads/2023/01/DICCIONARIO-DE-LAS-EMOCIONES TOMO-1.pdf Tomo 2: https://www.gaceta.unam.mx/wp-content/uploads/2023/04/DICCIONARIO-DE-LAS-EMOCIONES TOMO-2.pdf	

Sesión 8: La Educación Emocional			
Contenido temático:	Actividades de aprendizaje	Recursos didácticos	Observaciones

Competencias emocionales			
Regulando emociones	<p>Inicio: Para comenzar la sesión se realizará la actividad “como sabes cuando...”, primero la coordinadora del curso dará las siguientes indicaciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. En la hoja que se les compartirá deberán anotar en el cuadro correspondiente las emociones que han experimentado en los últimos días (pueden relacionarla con su proceso de titulación o cosas personales). 2. Anotadas las emociones, deberán de completar la información con conductas o reacciones que emergen de dichas emociones que experimentan. <p>La hoja la incluirán en su carpeta de evidencias.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Hoja de mapa de emociones ● Colores 	
Desarrollo:	Terminada la actividad, la facilitadora del curso proyectará una presentación con la explicación de las primeras tres competencias emocionales.	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación en <i>power point</i> 	

<p>¿Qué es la educación emocional?</p>	<p>a) Conciencia emocional b) Regulación emocional</p> <p>Al finalizar la explicación de la regulación emocional se les presentara el video “competencias emocionales: conciencia emocional y regulación emocional”</p> <p>La sesión continuará con la tercera competencia emocional;</p> <p>c) Autonomía emocional, dentro de esta tercera competencia se le explicará al estudiante las microcompetencias que deben desarrollarse para enfrentar diversos desafíos. Estas serían:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los pilares de la autoestima - Resiliencia - Automotivación - Actitud positiva - Autoeficacia emocional - Responsabilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Video: competencias emocionales: conciencia emocional y regulación emocional https://www.youtube.com/watch?v=_HqL0ncWn2Q 	
<p>Cierre:</p>	<p>Se les presentará el video “8 pasos para desarrollar tu inteligencia emocional” cuando termine podrán comentar sobre él o plantear dudas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Video “8 pasos para desarrollar tu inteligencia 	

¿Cómo desarrollar la IE?		emocional” https://www.youtube.com/watch?v=ztG9kd7Xblo	
--------------------------	--	---	--

Sesión 9: Educación emocional:			
Contenido temático: Competencias emocionales dentro del trabajo de titulación	Actividades de aprendizaje	Recursos didácticos	Observaciones
Inicio: Comprendo lo que siento	La séptima sesión comenzara con la actividad ¿cómo me quiero sentir? En una hoja deberán responder como prefieren sentirse frente a las situaciones hipotéticas que tienen algunos retos emocionales.		

	La finalidad de está es que pongan en práctica la comprensión de las emociones y busquen regularla.		
Desarrollo: Educación emocional en los procesos de titulación	Se procederá a exponer las competencias emocionales restantes las cuales son: a) Competencia social y sus micro competencias b) Competencias para la vida y el bienestar y sus micro competencias. Al término de la exposición se les presentará a forma de conclusión sobre el tema de las competencias emocionales el video de “bienestar emocional” Cómo siguiente punto, se responderán las siguientes preguntas: 1. ¿De qué manera la educación emocional puede ayudarme a sobrellevar mi proceso de titulación? 2. ¿Qué competencias emocionales necesito aprender para afrontar los estados emocionales que surgen al escribir su trabajo recepcional?	<ul style="list-style-type: none"> ● Presentación en <i>power point</i> ● Hojas y lápices ● Video bienestar emocional https://www.youtube.com/watch?v=CYqnVV6CRa8 	

	<p>Contarán con cierto tiempo y los que gusten compartirán sus respuestas. Por último, la coordinadora describirá las competencias emocionales que considera relevantes para una buena gestión emocional cuando se elabora un trabajo de titulación.</p>		
Cierre:	<p>En el cierre de la sesión se les compartirá a los presentes una infografía con algunas actividades que pueden consultar en otro momento para desarrollar sus competencias emocionales, finalmente se les dará algunas indicaciones sobre la próxima sesión:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Traer ropa cómoda - Llevar una libreta nueva o una que tenga poco uso - Llevar una de sus canciones favoritas escritas en un papelito - Periódico o estampas decorativas que les agrade 	- Infografía	

Unidad 5	Sesión 10: El anhelado viaje: Gestionando mi titulación
-----------------	--

objetivo: Desarrollar estrategias de gestión de las emociones, que se podrán aplicar durante el proceso de escritura de los trabajos de titulación.

Contenido temático: Gestionando las emociones	Actividades de aprendizaje	Recursos didácticos	Observaciones
Inicio: Escucho y siento	<p>Al ingresar al salón los estudiantes deberán de pasar a colocar su papelito doblado dentro del recipiente que se encuentra en el escritorio.</p> <p>La coordinadora sacará uno al azar y reproducirá dicha canción. El pasante del que sea la canción deberá compartir porque es su favorita.</p> <p>Esta actividad solo se repetirá 2 ocasiones (los papelitos restantes serán usados en la siguiente sesión)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Recipiente 	
Desarrollo:	Para comenzar la sesión la persona que coordina el curso explicará brevemente el objetivo de construir un diario	<ul style="list-style-type: none"> • Video 1 	

<p>El diario emocional y la regulación de las emociones</p>	<p>emocional, igual compartirá algunos ejemplos de cómo elaborarlo y que elementos incluye.</p> <p>Entendido esto, se les brindará determinado tiempo para que comiencen a decorar su diario emocional, así mismo, iniciarán a escribir lo que gusten dentro de el.</p> <p>Como segunda parte de la sesión, se solicitará que tomen un asiento y recorran las mesas al fondo, porque verán los siguientes videos y llevarán a cabo las actividades que se les soliciten, los videos son:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Video 1- Cómo superar la frustración 10 consejos para mejorar la tolerancia a la frustración b) Video 2- Ejercicios para reducir el estrés c) Video 3- Ejercicios de respiración para la ansiedad y el estrés d) Ejercicios para aliviar la tensión muscular <p>Se les explicará la importancia de realizar estas actividades físicas, pues les ayuda a gestionar sus emociones para evitar llegar a situaciones críticas con sus emociones, o a la</p>	<p>https://www.youtube.com/watch?v=bLIXQjimYmE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Video 2 https://www.youtube.com/watch?v=rqiOsX6S9TY • Video 3 https://www.youtube.com/watch?v=l5tip6L5fOQ • Ejercicios para aliviar la tensión muscular https://www.youtube.com/watch?v=VR3an7Av-aE 	
---	--	--	--

	somatización de éstas mientras elaboran su trabajo recepcional.		
Cierre: Espacio de comentarios	<p>Se les preguntará a los estudiantes que cuenten como se sintieron, además de que se les repartirá una infografía con la explicación y pasos de los ejercicios planteados para que tengan material a la mano y lo realicen.</p> <p>Se les comentará que para la próxima sesión de ser posible traigan unas revistas o fotos de los momentos que han marcado su vida universitaria .</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Infografía sobre la regulación emocional 	

Sesión 11: ¡listos para el camino emocional!			
Contenido temático:	Actividades de aprendizaje	Recursos didácticos	Observaciones
Inicio: La música que me acompaña	La actividad de inicio de la sesión pasada continuará, por esta ocasión podrán elegirse tres papelitos, con la misma rutina los dueños tienen que compartir porque la canción tiene un significado importante.	<ul style="list-style-type: none"> • Recipiente 	
Desarrollo:			

<p>Dejar ir es dejar llegar nuevas experiencias</p>	<p>La persona que coordina el curso explicará la actividad que se realizará, el cual consiste en elaborar un “árbol de los recuerdos”</p> <p>Este se compondrá de las fotos que les fueron solicitadas, deberán pegar las fotos en forma de <i>collage</i> como un árbol o al estilo que deseen.</p> <p>Al menos tres pasantes (o los que gusten) compartirán de forma breve el significado de su árbol. Así mismo, dirán como se sintieron al realizar dicha actividad.</p> <p>La tallerista explicará el objetivo que se buscó al realizar este tipo de actividad, una de ellas es ir soltando (o en dado caso soltar) la etapa universitaria, explicando a los participantes que esta etapa es un ciclo y que vienen nuevas experiencias y anécdotas por crear. Deben de enfocarse en lo positivo y el porvenir de nuevas cosas.</p> <p>Al término de la explicación de los pasantes, se les platicará sobre la resiliencia y la automotivación. De como estas habilidades les permitirán afrontar situaciones poco gratas y les ayudan a generar emociones positivas.</p>	<p>¿Cómo ser más resiliente? Consejos para impulsar tu resiliencia</p>  <p>Imagen 1</p>	
---	---	---	--

	<p>Para esto, se les darán algunos consejos (y preguntas) de cómo desarrollar la resiliencia, los pasantes tendrán que escribir la respuesta en su diario, por ejemplo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ¿Cómo me estoy sintiendo ahorita? ¿Qué puedo hacer para cambiar ese estado de ánimo? - Practica mucho el optimismo (el pasante deberá escribir cosas positivas en su diario emocional) - No te tomes personal los fracasos - No te compares con otros, todos tienen su ritmo, entre otros más, algunos de los consejos se pueden ver en la imagen 1. <p>Por último, en relación con este tema se les presentará el vídeo “que es la resiliencia y como ser resiliente”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Video: Qué es resiliencia y cómo ser resiliente https://www.youtube.com/watch?v=7y7GaqX7QGg 	
<p>Cierre: Espacio reflexivo</p>	<p>Finalmente, la sesión finalizará con un espacio de reflexión, aquí los pasantes deberán expresar como se han sentido y si hay algo que les gustaría aprender con relación a los temas vistos durante el curso.</p>		

Sesión 12: ¡Listos para el viaje emocional!

Contenido temático:	Actividades de aprendizaje	Recursos didácticos	Observaciones
<p>Inicio:</p> <p>¿Organizo mi tiempo?</p>	<p>La sesión comenzará con la actividad ¿Cómo organizo mi tiempo?, este es un cuestionario compuesto de varias preguntas para identificar si gestionan su tiempo asertivamente o si son organizados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Cuestionario elaborado por la coordinadora. 	
<p>Desarrollo:</p>	<p>La primera actividad que se llevará a cabo, comenzará con la explicación de lo que es una planeación y para qué sirve una calendarización cuando se elabora un trabajo de titulación.</p> <p>Para esto se les repartirá una hoja con un calendario para que puedan usarlo y organizar sus actividades, pero para concretar esto, tienen que escuchar una serie de puntos que les ayudará a organizarlo adecuadamente.</p> <p>Primero: la tallerista brindará algunos elementos que se deben tomar en cuenta cuando se organizan los pendientes, entre algunos de estos se encuentran:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El establecimiento de objetivos realistas. 		

<p>Orientación para una buena gestión de tiempo y de vida</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Organizar las actividades en orden de dificultad y en pequeñas cantidades, además de que debe ser flexible. • Tener un <i>hobby</i> • Establecer buenas condiciones de trabajo (para ejecutar las tareas) • Una buena gestión de tiempo permite que no se lleguen a estados emocionales críticos <p>Segundo: se verá el vídeo “5 técnicas de gestión de tiempo en menos de 5 minutos”, para esto deberán tomar nota de estas 5 técnicas en su diario emocional, ya que les puede servir en algún momento para gestionar su tiempo y en consecuencia sus emociones</p> <p>Tercero: se realizará la técnica “matriz de prioridades” en el definirán las actividades que tienen que atender en las próximas dos semanas. Una vez realizados estos puntos procederán a organizar las actividades en el calendario.</p> <p>La segunda parte de sesión se enfocará en brindarle a los pasantes algunas orientaciones para el desarrollo de hábitos saludables, para ello se les mostraran los siguientes videos</p>	<p>Video: 5 técnicas de gestión de tiempo en menos de 5 minutos https://www.youtube.com/watch?v=2vXB24qZels</p> <p>Video 2: hablando con expertos https://youtu.be/xKVu0Pf16K8?si=K5QQCV3x90Qc9ejy</p> <p>Video 2 https://youtu.be/dNZBIWiGLiM?si=Z6HNjpLzVuQqXrw4</p> <p>Video 3</p>	
---	--	--	--

	<p>Video 1: hablando con expertos -psicólogo 1- estilos de vida para aprender</p> <p>Video 2: capacitación en estilos de vida y trabajo saludable</p> <p>Video 3: los beneficios del ejercicio para tu cerebro</p> <p>Al término de los videos la coordinadora explicará que una buena gestión emocional también se refleja en la actividad física, para mantenerse con buena energía y regular los estados emocionales negativos.</p> <p>Al final les compartirá una infografía con consejos y estrategias para desarrollar hábitos saludables: iniciando con el ejercicio o la vida activa durante el proceso de escritura de los trabajos recepcionales.</p> <p>En un último apartado, se les hablará sobre la toma de decisiones. Aspecto importante dentro de la escritura de los trabajos recepcionales, ya que en todo momento y para avanzar desde sus posibilidades, tomarán muchas decisiones, algunas los harán avanzar y otras no tanto.</p> <p>Verán un último vídeo titulado pasos claves para la toma de decisiones acertadas. A partir de este realizarán el foda de las</p>	<p>https://youtu.be/PXvz8zyuob0?si=mGKnl8LPn8OYbVGg</p> <p>Video: pasos claves para la toma de decisiones acertadas</p>	
--	--	--	--

	<p>decisiones, este estará contextualizado a la toma de decisiones durante el proceso de titulación.</p> <p>La tallerista contará historias hipotéticas y en función de ellas los pasantes tienen que tomar una decisión en pro de los beneficios y no beneficios.</p> <p>De igual forma, ante tales retos deberán (y más que nada decidir) buscar algunas estrategias para superar los desafíos cuando se realiza un trabajo de titulación.</p> <p>Vía WhatsApp se les compartirá un cuaderno de ejercicios para la toma de decisiones, recurso con estrategias que pueden usar cuando se enfrenten a situaciones que impliquen decidir.</p>	<p>https://youtu.be/ESJh-miB5j8?si=Ktalai_TDI22HdaJ</p> <p>Foda de las decisiones</p>	
<p>Cierre: Retroalimentaciones finales</p>	<p>Para finalizar todo lo visto, se dará un espacio para que los pasantes compartan:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lo que aprendieron del curso • Algunos comentarios del curso, sugerencias etc. • Que elementos emplearan dentro de la escritura de su trabajo recepcional. <p>La tallerista agradecerá la participación de cada uno de ellos y resaltará los logros obtenidos en el grupo. Y finalmente solicitará el portafolio de evidencias</p>		

--	--	--	--

Conclusiones

El proceso de titulación dentro de la educación superior, iniciado en la universidad medieval, ha trascendido hasta la actualidad, anteriormente tenía como punto final la realización del rito de un acto público como ceremonia de examen profesional, ahora, si bien se ha mantenido este acto público; en la actualidad se ha resignificado (presenta cambios), porque a este se le da un peso mayor al consistir en un examen centrado en los conocimientos adquiridos y a la aplicación de los mismos para la resolución de problemáticas desde la disciplina científica o humanista estudiada; a diferencia de la disertación oral que caracterizó el examen en la universidad medieval, el cual era percibida con una menor complejidad.

Dicho de otra manera, a la elaboración de un trabajo recepcional y al examen profesional se le ha dado una connotación (o un sentido) socialmente de que es un examen complejo y difícil. Al cobrar mayor relevancia este sentido de examinación, en relación a la evaluación de los conocimientos disciplinares adquiridos y su respectiva aplicación, se puede considerar que esto influye de una manera importante en las emociones y pensamientos del pasante.

Aunado a esto, también se puede agregar que la disertación escrita solicitada para la titulación en la actualidad es muy diferente a la de la época novohispana, ahora su realización demanda muchos más elementos, implica cierta complejidad y cuenta con un mayor peso que la disertación oral. Se parte de esta idea, porque es dentro del trabajo recepcional donde el pasante se enfrenta a indagar y a escribir sus hallazgos de investigación, y como toda producción escrita, requiere que el pasante escriba y reescriba sus ideas hasta que llegue a una versión final de su trabajo; esto es mucho más complejo, que hacer una tesis a manera de invitación al acto público (rito del examen), como sucedía en los inicios de la universidad.

El pasante universitario, dada la complejidad a la que se enfrenta en el proceso de titulación y primordialmente en la escritura del trabajo recepcional, debe contar con un desarrollo emocional e intelectual acorde a su edad y el nivel educativo en el que se

encuentra. En este aspecto, los señalamientos hechos en uno de los capítulos sobre Piaget, en relación a los avances del desarrollo cognitivo y afectivo dentro del periodo de las operaciones formales, son acordes al reto que demanda la escritura de un trabajo recepcional.

Dentro de este orden de ideas, otro reto para el pasante, que se sigue relacionando con la complejidad que representa la escritura de los trabajos de titulación, es el pasar por la dictaminación de los miembros del sínodo de académicos que revisan la escritura final del trabajo y que además estarán presentes en el examen profesional; visto que, en ocasiones bajo esa revisión se le indicarán ajustes por realizar a su trabajo, lo cual lo remitirá nuevamente a la reescritura del mismo. Esto pone en prueba sus emociones, de modo que demanda tolerancia y resiliencia por parte de él.

Un paso más que pone a prueba las emociones del pasante es el tránsito por el ritual de trámites administrativos para titularse, cuando su trabajo ya ha quedado en una versión final. Este ritual requiere del tesista paciencia, tolerancia y con esto la regulación de sus emociones. Y ya en último lugar, en la parte final del proceso le corresponde al pasante prepararse para el rito del examen profesional, actividad que genera estados emocionales diversos y por ende, también le demandará la gestión de su miedo y nerviosismo.

Un aspecto que se puede agregar en este apartado es que por todo esto, se considera relevante orientarles para que trabajen con sus emociones durante el proceso de titulación. Pero, en particular durante el tránsito por el ritual de la escritura de sus trabajos.

Esto a razón de que, a la par de los procesos de escritura y reescritura, se encontrarán otros factores que potencian u obstaculizan el desarrollo del pasante, esto se puede concluir con los resultados presentados dentro del trabajo de campo realizado en esta investigación, ya que se ubicaron aspectos académicos y personales que limitan los avances del trabajo recepcional y por ende, la titulación, de quienes brindaron su testimonio al llevar a cabo las entrevistas, como parte de esta investigación.

Por ejemplo, los conocimientos previos con los que cuentan los pasantes (sean estos académicos o afectivos) ejercen mucha influencia cuando se realiza un trabajo recepcional, ya que, influyen de una manera importante en el avance del pasante en su escritura. En este sentido, en relación con los planteamientos de Vygotsky se puede concluir que el contexto de desarrollo, en lo educativo o personal, influye de igual forma a que el pasante cuente en menor o mayor medida con ciertas habilidades desarrolladas que le permiten abordar los retos en su trabajo.

En el trabajo de campo, también fueron encontrados, algunos otros factores que afectan el avance de la escritura del trabajo de titulación y que se entrelazan con el factor emocional, la primera se relaciona con la ausencia de un espacio físico que apoye la lectura de las fuentes de investigación; así como la escritura del mismo. Mientras que el otro factor, del cual dieron testimonio los pasantes entrevistados es la procrastinación, el cual tuvo una presencia diferencial de un entrevistado a otro, en algunos se presentaba con mayor relevancia; y en otros casos, hicieron mención de algunas estrategias que emplean para enfrentarlo.

Por último, se menciona el factor autoeficacia, esto porque la percepción y hasta los mismos pensamientos que los pasantes emitían sobre sus capacidades para realizar una tarea, los llevaron a experimentar estados emocionales que los mantenía en un círculo vicioso que limitó los avances escritos.

En definitiva, cada uno de los factores encontrados, influye en distinto nivel para cada pasante, sin embargo, se concluye que todos se entremezclan y son estos los que alteran las emociones y generan estados emocionales que en consecuencia paralizan los avances escritos. Según el nivel de autoconocimiento y educación emocional que tienen, estos los lleva a enfrentar con éxito estas dificultades, tal como una de las entrevistadas afirmó (Natalia).

Mientras que, en los que presentan dificultad en este aspecto, se evidencian los problemas en aspectos como; una mala gestión emocional, postergación de la escritura (procrastinación), autocrítica a su persona, comparación con los demás,

sentirse insuficiente, toma de decisiones poca asertivas, mala organización de tiempo e incumplimiento de metas.

Pero no solo eso, dentro de esta investigación se encontraron otros aspectos sobresalientes, por mencionar algunos ejemplos, primero; dentro del estado emocional de la tristeza o melancolía se generó otro estado emocional, el duelo frente al egreso de la universidad. Aspecto que hace que posterguen los avances, ya que saben que una vez culminando este trabajo, su relación con la institución finaliza, algo que ellos aún no quieren.

Así mismo, todos los factores juntos y en especial los de orden emocional, han llevado a los pasantes entrevistados, de la generación 2020-2024 a experimentar síntomas físicos y emocionales en su proceso, unos en menor grado a diferencia de otros, por ejemplo, algunos solo presentaron; dolor en los hombros, la alteración de dermatitis o bien parálisis por el estrés. Una respuesta que, de igual forma, se tornó relevante fue la de Azucena, quien como se habrá comprendido presenta dificultades para la escritura, poco desarrollo emocional, cuenta con responsabilidades académicas y familiares y un casi nulo sentido de autoeficacia, todo esto la ha llevado a que ella deje de alimentarse adecuadamente, ya que al considerar que no hace nada bien y avanza muy lento, es mejor enfocarse en la escritura en vez de perder el tiempo en comidas.

En razón de todo lo que se ha expuesto, el orientar a los pasantes para que lidien con sus emociones es de gran relevancia, es por lo que se ha incluido en este trabajo el programa de un curso taller, para orientarles en este sentido.

Bibliografía:

- Alonzo, D.L.; Valencia, M.; Vargas, J., Bolívar, N. y García, M. (2016). “Los estilos de aprendizaje en la formación integral de los estudiantes”. En: revista *Boletín Redipe*, 5(4), 109-114.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6064438>
- Arciniega, J. (2005). “En la transición a la edad adulta. Los adultos emergentes”. En: *IFAR Revista de psicología*, 3(1), 145-160.
<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832310013.pdf>
- Barcala, A. (1985). “Las universidades españolas durante la Edad media”. En: revista *Anuario de estudios medievales*, 15, 83-126
<https://digital.csic.es/bitstream/10261/16115/1/20090728144734682.pdf>
- Barrera- Herrera, A. y Vinet, E. (2017). “Adulthood emergent and cultural characteristics of the stage in university students in Chile”. En: revista *Terapia Psicológica*, 35(1), 47-57.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082017000100005
- Bisquerra, R. (1996). Orígenes y desarrollo de la Orientación Psicopedagógica. Madrid, Narcea.
- Bisquerra, R. (2000). Educación emocional y Bienestar. Barcelona. CISSPRAXIS.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid. Síntesis.
- Bisquerra, R. (2012). Orientación, tutoría y educación emocional. Madrid- España, Síntesis.
- Carruyo, J. (2007). “Conversando con tutores y asesores de tesis”. En revista: *Visión Gerencial*, 6, 16-32 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=465545877006>
- Centro TAP. (2020). Autoestima: claves para generar un sano autoconcepto y autoconfianza.

- Hernández, M.C. (2011). *Seguimiento del desarrollo durante 12 años en el caso de una niña con daño neurológico con intervención psicomotriz, estimulación vestibular y método Feldenkrais*. México D.F. Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco [Tesis para obtener el grado de maestra en rehabilitación neurológica]
<https://repositorio.xoc.uam.mx/jspui/bitstream/123456789/2715/1/123892.pdf>
- Hernández, R.; Fernández, C. y Baptista, p. (2014). *Metodología de investigación*. México. McGraw- HILL/ interamericana Editores.
- ICB Editores. (2012). *Actualización del desarrollo psicológico en la infancia, Adolescencia, madurez y Senectud*. Málaga- España. ICB Editores.
- Ibáñez, C. (1994). "Pedagogía y psicología interconductual". En: *Revista Mexicana de análisis de la conducta*, 20(1), 99-113.
<https://www.revistas.unam.mx/index.php/rmac/article/view/23451>
- Labinowicz, E. (1986). *Introducción a Piaget: pensamiento, aprendizaje y enseñanza*. México, D.F, Sistemas técnicos de edición.
- Larrea de Granados, E. (2015). *Unidad curricular de Titulación documento de apoyo no vinculante*. Consejo de Educación Superior. <https://www.ces.gob.ec/doc/2-seminario/unidad-de-titulacion.pdf>
- Lozano, M. y Lozano, A. (2022). *Pedagogía*. En *Numeralia perfil de ingreso. Los programas de licenciatura de la Unidad Ajusco. Convocatorias: 2015, 2016 y 2018*. Horizontes educativos. 73-87.
<https://area1.upnvirtual.edu.mx/images/libros/PA-136-numeralia-perfil-ingreso.pdf>
- Navarro, M. (2009). "Autoconocimiento y autoestima". En: *revista digital para profesionales de la enseñanza*, (5), 1-9.
<https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=Autoconocimiento+y+autoestima>.

- Martínez, P. (2002). La orientación psicopedagógica: Modelos y estrategias de intervención. España. EOS.
- Marsiske, R. (2006). "La universidad de México: Historia y Desarrollo". En: *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 8, 11-34.
<https://www.redalyc.org/pdf/869/86900802.pdf>
- Menghi, M.; Oroz, L. y Marinho, R. (2015). "Estudio psicométrico de la Escala de Autoeficacia Docente de Albert Bandura en una muestra argentina". En: revista *Acta Psiquiátr Psicol Am Lat*, 61(1), 22-32.
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/14825/1/estudio-psicometrico-escala.pdf>
- Monreal- Gimeno, C.; Marco, M. y Amador, L. (2001). "El adulto: etapas y consideraciones para el aprendizaje". En: revista *Eúphoros*, (3), 97-112.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1183063>
- Morillo, M. C. (2009). "Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación. Experiencias e incentivos". En: revista *Educere*, 13(47), 919-930.
<https://www.redalyc.org/pdf/356/35616673004.pdf>
- Mota de Cabrera, C. y Villalobos, J. (2007). "El aspecto socio-cultural del pensamiento y del lenguaje visión Vygotskyana". En: revista *Educere*, 11(38), 411-418.
<http://ve.scielo.org/pdf/edu/v11n38/art05.pdf>
- Orellana T. L. (2020). La tesis profesional. En bitácora del archivo histórico Ibero Torreón. Consultado en septiembre 2024.
<https://bitacoradelarchivo.com/2020/10/14/la-tesis-profesional/>
- Palacios, J.; Marchesi, A. y Coll, C. (2014). Desarrollo psicológico y educación, 1 psicología educativa. Madrid. Alianza Editorial.
- Papalia, D.; Feldman, R. y Martorell, G. (2012). Desarrollo humano. México, McGraw-Hill.

- Parras, L. A.; Madrigal, M. A.; Redondo, D. S.; Vale, V. P. y Navarro, A. E. (2008). Orientación educativa: Fundamentos teóricos. España. Centro de investigación y documentación educativa. https://conductitlan.org.mx/08_orientacioneducativa/Materiales/L_orientacion-educativa_Espana.pdf
- Pavón- Romero, A.; Blasco- Gil, Y. y Aragón- Mijangos, L. (2013). "Cambio académico. Los grados universitarios. De la escolástica a los primeros ensayos decimonónicos". En: *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, IV (11), 61-81. <https://www.redalyc.org/pdf/2991/299128589004.pdf>
- Pérez, N.; Filella, G. y Bisquerra, R. (2009). "A los 100 años de la orientación: de la orientación profesional a la orientación psicopedagógica". En: *Revista Qurrriculum*, 22, 55-71. https://riull.ull.es/xmlui/bitstream/handle/915/13897/Q_22_%282009%29_03.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Pratt, H. (1997). Diccionario de Sociología. México. F.C.E.
- Piaget, J. (1991). Seis estudios de psicología. Barcelona. Editorial Labor.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1997). Psicología del niño. Madrid. Ediciones Morata.
- Piaget, J. (2005). Inteligencia y afectividad. Buenos Aires, Aique grupo editor.
- Rafael, A. (2008). Desarrollo cognitivo: las teorías de Piaget y de Vygotsky. Barcelona, Universidad autónoma de Barcelona https://cmapspublic2.ihmc.us/rid=1TL67NQ9X-4HCHW63M8Q/teorias_desarrollo_cognitivo_0.pdf
- Real Academia Española. (2001). Definición de corporación, <https://www.rae.es/drae2001/corporaci%C3%B3n#:~:text=Organizaci%C3%B3n%20compuesta%20por%20personas%20que,si%20agrupa%20a%20otras%20menores.>

- Real Academia Española. (2024). Definición de estado. <https://dle.rae.es/estado>
- Real Academia Española. (2024). Definición de procrastinación. <https://dle.rae.es/procrastinar>
- Revilla, D. (2016). La asesoría de tesis en la Maestría en Educación de la PUCP: estrategias, tensiones y sugerencias. Guadalajara: universidad de Guadalajara. En procesos de formación y asesoría en programas de posgrado en educación Latinoamericana, 401-424. <http://files.pucp.edu.pe/departamento/educacion/2020/02/07153831/diana-revilla-la-asesoria-de-tesis-en-la-maestria-en-educacion-de-la-pucp-estrategias-tensiones-y-sugerencias.pdf>
- Richmond, P. (1978). Introducción a Piaget. Madrid. Editorial Fundamentos.
- Rivera, M. (2007). “Aplicación de la teoría del desarrollo de Daniel Levinson a la consejería universitaria”. En: *revista Griot*, (1)1, 2-13. <https://revistas.upr.edu/index.php/griot/article/view/1919>
- Sanchiz, M.L. (2009). Modelos de orientación e intervención psicopedagógica. España. Universitat Jaume.
- Savio, K. (2013, diciembre). “Tradición y transformación en un rito académico: la defensa de tesis”. En: revista *Educación, Lenguaje y Sociedad*, X(10), 79-100. <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/els/article/view/1480/1491>
- Secretaría de Educación Pública (SEP). (2000). La estructura del sistema Educativo Mexicano. Unidad de Planeación y evaluación de Políticas Educativas. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1447/1/images/sistemaedumex09_01.pdf
- Sulmont, L. (2022). ¿Qué tal si revisamos en qué consisten los conocimientos previos?. Educared. <https://educared.fundaciontelefonica.com.pe/que-tal-si/que-tal-si-revisamos-en-que-consisten-los-conocimientos-previos/>

Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (1990). Plan de estudios de la licenciatura en pedagogía 1990. http://upnqueretaro.edu.mx/wp-content/uploads/2020/07/Licenciatura-en-Pedagog%C3%ADa_LeP.pdf

Universidad Pedagógica Nacional (UPN). (2023). Acerca de la Universidad pedagógica Nacional. <https://upn.mx/index.php?view=article&id=61:acerca-de-la-upn&catid=19>

Vélaz de Medrano, C. (1998). “Capítulo I Orientación Educativa: evolución, fundamentación, delimitación conceptual y marco de intervención”. En Orientación e Intervención Psicopedagógica: concepto, modelos, programas y evaluación. 15-103.

Anexos:

Guion de entrevista que se empleó.

Hola, ¿Cuál es tu nombre completo?, mucho gusto, me presentó yo soy Miriam y la presente entrevista tiene por objetivo identificar las limitantes (u obstáculos) académicos y emocionales que surgen durante la escritura de un trabajo recepcional.

Te comenté que toda la información que me proporciones será usada con fines meramente académicos y de forma confidencial dentro de la construcción de mi trabajo de titulación, por tal razón la entrevista será grabada para que después sea más fácil el análisis de la información. ¿Estás de acuerdo?, muchas gracias voy a comenzar

Raport:

- ¿Cuántos años tienes?
- Cuéntame, ¿cuál es tú tema de investigación? ¿qué modalidad elegiste?
- ¿Cuáles son los avances que llevas de tu trabajo recepcional?
- Desde tu papel como recién egresado (a), ¿qué otras responsabilidades tienes aparte de la elaboración de tu trabajo de titulación?
- ¿Cómo te sientes tras haber concluido tu carrera universitaria?

Dificultades en las habilidades lectoescritoras

1. ¿Qué dificultades experimentaste al comenzar a redactar tu trabajo recepcional?
2. ¿Qué problemas de redacción has identificado mientras escribes tu trabajo recepcional?
3. ¿En qué aspectos de tu trabajo recepcional estas presentando mayores dificultades para redactar?
4. ¿Qué obstáculos o desafíos has enfrentado durante la escritura de tu trabajo recepcional?
5. ¿Experimentaste momentos de bloqueos mientras redactabas? ¿Cómo ocurrió?

6. En relación con la lectura y la comprensión de textos relacionados con tu proceso de investigación, ¿Cuáles han sido las dificultades que has presentado en este aspecto?
7. ¿Cómo afrontas todas estas dificultades de redacción que experimentas al escribir tú trabajo recepcional?
8. Siguiendo con la entrevista, en relación con la comunicación con tu asesor, como ha sido tu experiencia en relación con:
 - Las retroalimentaciones
 - La frecuencia de las asesorías
 - Claridad de las explicaciones
 - Disposición

Descanso durante el proceso de escritura de los trabajos recepcionales

9. ¿Cuál es el horario (o momento) en que sueles avanzar más en tú trabajo recepcional? ¿Por qué?
10. ¿Qué estados de ánimo experimentas si te desvelas?
11. Consideras que estos estados de ánimo ¿han influido en tu disposición para trabajar en tu trabajo recepcional?
12. ¿Qué diferencias notas en tus avances de redacción cuando has dormido bien a diferencia de cuando no lo has hecho?

Autoeficacia

13. ¿Qué pensamientos o sentimientos generan en ti las creencias que se dicen sobre escribir un trabajo de titulación? ¿Cómo te sientes cuando vez que otros llevan más avances que tú?
14. ¿Podrías describir el nivel de confianza que le otorgas a tus habilidades para escribir un trabajo de titulación?
15. ¿De qué manera consideras que la percepción que tengas de tus habilidades influye al escribir tu trabajo recepcional?
16. Platícame que suele pasar por tus pensamientos tras

17. Platícame, que comentarios sueles decirte (o pensar) cuando:

- Recibes retroalimentaciones
- Sientes que no avanzas en la escritura porque no te fluyen las ideas
- Sientes que lo tienes que hacer perfecto

18. En general mientras redactas tú trabajo recepcional

19. Con todo lo que me has platicado, ¿De qué manera, consideras que estos pensamientos influyen cuando tratas de avanzar en la escritura de tu trabajo recepcional?

Procrastinación

20. ¿En tu hogar dispones de un espacio adecuado para avanzar en la escritura de tu trabajo recepcional?

21. ¿Cómo organizas tu tiempo entre las responsabilidades que tienes, junto con los avances de tu trabajo de titulación?

22. ¿Qué dificultades de organización académica has experimentado para avanzar en tu trabajo de titulación?

23. ¿Qué cosas suelen distraerte mientras trabajas en tu tesis?

24. Me gustaría que me cuentes una experiencia, si es que la hubo, dónde hayas procrastinado mientras redactabas tu trabajo recepcional

25. ¿Qué estados de ánimo experimentas si postergas la redacción de tu trabajo de titulación?

26. ¿Cómo influye la manera en que te sientes en la escritura de tu trabajo recepcional?

Estrés

27. ¿Cuál es el papel que le otorgas al estrés durante la escritura de tu trabajo recepcional?

28. ¿Qué aspectos específicos de la escritura del trabajo recepcional te generan más estrés?

29. ¿Cómo describirías tu experiencia escribiendo un trabajo de titulación?

30. ¿En qué momentos el estrés te ha ayudado o limitado a redactar tu trabajo recepcional?
31. ¿has experimentado algún síntoma físico o emocional relacionado con el estrés mientras escribías tu trabajo recepcional?
32. ¿Qué actividades realizas si te sientes abrumado o estresado de redactar?

Antecedentes académicos

33. ¿En qué semestre de la carrera, encontraste un contenido curricular sobre la educación emocional (o emociones)?
34. Conforme a la importancia que les das, ¿cómo consideras que estas influirán durante tu proceso de titulación?
35. Enlista las emociones que más has experimentado frente a tu proceso de titulación
36. ¿Cómo evalúas tus aprendizajes adquiridos a lo largo de la carrera?
37. ¿Estos te están ayudando en la redacción de tu trabajo recepcional?

Listado de entrevistas realizadas

Entrevista realizada a Daniel. (23/10/2024).

Entrevista realizada a Azucena. (24/10/2024).

Entrevista realizada a Natalia. (25/10/2024).

Entrevista realizada a Michel. (29/10/2024).

Entrevista realizada a Yesenia. (29/10/2024).

Entrevista realizada a Cecilia. (5/11/2024).

Entrevista realizada a Sofía. (7/11/2024).

Entrevista realizada a Renata. (8/11/24).

Entrevista realizada a Brenda. (13/11/2024).

Entrevista realizada a Diana. (19/11/2024).