



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

DIVISIÓN DE ESTUDIOS DE POSGRADO E INVESTIGACIÓN

PROGRAMA DE MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

**PROCESOS DE INICIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA,
DESDE LA SIGNIFICACIÓN DE ESTUDIANTES, GENERACIÓN 2008-II,
MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA, FES ARAGÓN.**

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAESTRA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
SUSANA HERNÁNDEZ BECERRIL

DIRECTORA DE TESIS
MTRA. MARÍA DEL SOCORRO OROPEZA AMADOR

MÉXICO

Marzo, 2011





Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimiento

Difícil es culminar un trabajo como el presente sin que, al volver la mirada dejemos de reconocer la compañía, presencia, apoyo, estímulo y esperanza, por parte de quienes por diferentes motivos se unieron en el mismo propósito.

Por ello, quiero expresar mi gratitud a

A mi hermosa familia:

Oscar, Aranza, Oscar hijo y Bety

Por sostenerme ante la flaqueza, apoyarme en las noches de obligado insomnio y sus características consecuencias...

A mis Profesores y Tutora

Por brindarme la oportunidad invaluable de pertenecer, elevar el sueño académico y además inmiscuirme en el interior de la dinámica del campo y línea de conocimiento.

A mis queridos compañeros:

Juan y Lupita

Porque en una actitud de apoyo mutuo para el logro del objetivo final, pudimos compartir mucho más que discurso y, porque sin ustedes, este documento no se hubiese logrado.

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	7
CAPÍTULO I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	13
1.1. Situaciones y necesidades entre lo socio político y los actores	14
1.2. Entre prácticas, procesos y actores: un problema de investigación	24
1.3. Estructura analítico conceptual	29
1.4. Objetivos de la investigación	33
CAPÍTULO II. LA CONSTRUCCIÓN DEL CAMINO. INICIANDO - ME	35
2.1. Investigación educativa, cualitativa	39
2.2. Acceso al escenario	46
2.3. Recuperación de información	53
2.4. Una interpretación narrativa	59
CAPÍTULO III. ESCENARIO DE LA INICIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	63
3.1. Demandas políticas en la Maestría en Pedagogía	68
3.2. Enfoque crítico en la iniciación para la investigación educativa	78
3.3. Generación 2008-II	93
CAPÍTULO IV. INICIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, UN CASO EN FES ARAGÓN	107
4.1. Asumir la iniciación para la investigación educativa	109
4.2. Ruta de formación	129
4.3. Propuesta de intervención para la mejora	170
CONCLUSIONES	183
FUENTES CONSULTADAS	199
ANEXOS	213

INTRODUCCIÓN

Hoy en día, los estudios de posgrado se han transformado en perspectivas diversas, desde una banal idea credencializadora hasta la exigencia académica y laboral, el desarrollo económico y social de las naciones o la aspiración personal de los profesionistas.

A manera de dar cuenta de las formas en que se logra identificar el problema de estudio, es importante mencionar la experiencia profesional como docente y coordinadora de estudios de posgrado en la Escuela Normal de Tlalnepantla del Estado de México. Este espacio académico es en donde primeramente surgen cuestionamientos en torno a la formación para el posgrado, sus exigencias y retos.

La profesionalización en el posgrado, como alternativa de formación permanente del profesional educativo, fue una opción para disipar las dudas personales, acudir a estudios superiores bajo el amparo de la teoría en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Sin embargo, las expectativas fueron cambiando; este interés académico-profesional sobre la formación parecía brindar soluciones prontas y acordes, tuvo un punto de consenso con el grupo que integra el Campo IV *Construcción de Saberes Pedagógicos* de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, en la línea de Investigación *Formación y posgrado*, conjuntando en la pretensión de lograr nuevos acercamientos en relación con la formación de este nivel educativo y no para brindar respuestas que ante la exigencia, el ser humano busca resolver con inmediatez ante el panorama de interpelaciones múltiples y mediatas que los posgrados traen consigo, así, el rumbo de la investigación de corte cualitativo se convirtió en incertidumbre constante.

En la reconstrucción de un problema de investigación del contexto universitario, para sorpresa personal, tampoco se tenía respuesta a mis primeras dudas, antes

bien, se plantearon muchas más cuestionantes como: ¿Puede formarse en la investigación educativa un pedagogo? El contexto pedagógico, como parte de las ciencias sociales, no se ha reconocido como un trabajador en desempeño fabril, en contraposición, el pedagogo impulsa el desarrollo humano, orienta su desempeño hacia la comprensión, la acción intencionada, el reconocimiento de significados para una intervención adecuada, que den sentido a la obra educativa.

Por otro lado, el campo de conocimiento al que me inscribí, denominado *Construcción de saberes*, condujo a otra serie de reflexiones ¿Qué refiere la construcción de saberes? ¿Cómo se construyen saberes? ¿Cuál es la finalidad del Campo de Conocimiento IV y la línea de investigación? El nudo problemático crecía.

Todas las dudas que he planteado, adquirieron niveles de comprensión en cuanto se contextualizó por dos medios fundamentales: 1. Vía documental y 2. A través de encuentros entre docentes y estudiantes cuyo conocimiento de los acontecimientos inmediatos anteriores fue una fuente invaluable. De ahí, surge el reconocimiento de la finalidad educativa adoptada por docentes del campo IV que expresan centrarse en la inducción al aprendizaje y ejercicio de la investigación educativa, con lo cual se genera otra gran duda, en relación con el interés que profesionalmente me acercó a la Universidad: ¿De qué manera se inicia en la investigación educativa?

El investigador es un profesional preparado a través del tradicional acompañamiento de otro investigador experto, incluso los perfiles de desempeño estarían aún en discusión en tanto no se estandarizan como sucede cuando se establecen currículas, la investigación se incluye como un elemento de contenido teórico, metodológico, se carece de la intencionalidad de formación o desarrollo del pensamiento investigativo . Por esto, se plantea el estado que guarda la formación de investigadores, de modo que se recuperen las interpretaciones estudiantiles sobre las propias necesidades y sentidos con los cuales se recobra el propósito de iniciarse para la investigación educativa.

El presente análisis parte de la idea de que será necesario el establecimiento de una definición alternativa de la formación para la investigación que corresponda al

reconocimiento de lo humano, que no excluya al estudiante en el sentido de constructor de sí mismo, por tanto, se recuperan los procesos y prácticas que dan sentido a la construcción de saberes, haceres y el ser en la inducción para la investigación.

Metodológicamente, se planteó entonces, la necesidad de reconocer no sólo los *resultados o productos* sin reconocer los *procesos*, es decir, la forma como se logra el trabajo de investigación cualitativa en la educación. Así también se significan los sentidos que ofrecen los estudiantes ante las consideraciones teóricas, prácticas y valorales implicadas en la reorientación de un trabajo de investigación, en la toma de decisión para convenir con las solicitudes académicas que finalmente, pudieran reconocerse en el rigor científico o la exigencia laboral.

Como estudiante de posgrado, ha resultado por demás interesante llegar a estas conjeturas, los estudiantes requerimos ser escuchados, hacemos un reconocimiento de la voluntad, el interés y responsabilidad personales pero, también se presentan diferencias en el desarrollo personal y profesional de quienes pretendemos iniciarnos para investigar. Distinguir las diferencias sin la pretensión de homologar sino de apoyar en el desarrollo personal, postura la perspectiva incluyente y pedagógica que han omitido los procedimientos de formación curricular, incluyendo los enfoques más recientes basados en competencias.

Por otro lado, como observador participante se recuperaron las interpretaciones estudiantiles en la formación del posgrado, perspectiva que hasta el momento se ha olvidado de estudiar, según el estado de conocimiento logrado para esta tesis; escasamente se inicia con el análisis de estas temáticas, también podrá descubrirse otra singularidad del estudio en tanto que se recuperan las voces del estudiante, desde una estudiante.

El estudiante y sus interpretaciones ante la iniciación para la investigación educativa no ha sido abordada, si bien es cierto que algunos investigadores expresan sus experiencias sobre el *cómo enseñar a investigar* (Sánchez, 2000), las *habilidades* requeridas para investigar (Moreno, 2002), realizan *propuestas formativas* (Lloréns

y Castro, 2008) (Bertely, 2000) y hasta se formulan las *competencias investigativas* (Muñoz, 2001), puede descubrirse la perspectiva de interpretación de la actuación docente y no en la del estudiante como responsable definitorio de la formación para la investigación¹.

En ese sentido, radica la importancia de esta indagación, se parte de la afirmación de que es el formando el responsable de su transformación y que, el apoyo estructural de la intervención pedagógica juega un papel importante por lo cual debe ser perfeccionada (Shön, 1992). También se reconoce una postura particular para la comprensión de una competencia incluyente y pedagógica que genere formación más que evaluación para la delimitación o discriminación. Estos son los supuestos básicos que orientaron la búsqueda de información a través de los estudiantes y para los estudiantes.

El presente documento, como producto final de los estudios realizados en la Maestría en Pedagogía, los seminarios cursados, la orientación del Comité Tutor y con el apoyo incondicional de los compañeros de generación, evidencia un ejemplo del mismo proceso de formación para la investigación. La comprensión de lo acontecido y el sentido que adquiere para los estudiantes, la apropiación de saberes, la recuperación de su capital cultural, la disposición para iniciarse en la investigación educativa y sus implicaciones se constituyen como base fundamental por medio de la cual se distinguieron los procesos y las prácticas de la ruta de formación desde la perspectiva estudiantil. Así, se pretendió coadyuvar en la recuperación, análisis y sustentación teórico-práctica del proceso de formación que sugiere el desarrollo y fortalecimiento de competencias desde la perspectiva pedagógica incluyente.

La tesis se integra de cuatro capítulos; en el primero se presenta el problema de investigación como punto neurálgico para la construcción del conocimiento de este

¹ Ducoing (2003) en el estado de conocimiento del COMIE, estima necesaria la formación para la investigación en la actualidad, considerando que los procesos de enseñanza y aprendizaje se sostienen juntos o simultáneos en este proceso.

estudio de caso, la explicitación de los diferentes dilemas y vacíos entre los que se desarrolla este proceso formativo ofrecen al mismo tiempo una serie de delimitaciones en apoyo a la definición de la pregunta central de la investigación para finalmente reconocer los objetivos perseguidos.

La explicación del proceso metodológico mediante el cual se desarrolló la búsqueda de información, se presenta en el segundo capítulo. El propósito ha sido la reflexión y fundamentación teórica de este proceder, por ello, se describen enfoque, instrumentos, procedimientos y situaciones que orientaron metodológicamente el trabajo para ofrecer un tratamiento al problema y lograr los objetivos de investigación.

El tercer capítulo, contextualiza el problema, conociendo la situación educativa desde sus dimensiones para luego ordenar el caos que podría representar un extenso número de relaciones, asuntos y actores entrelazados. Se particulariza en el conocimiento de políticas, enfoques críticos de formación, programas educativos, procesos y prácticas de la Facultad de Estudios Superiores Aragón (FES Aragón) incluyendo la caracterización de sus actores.

En el cuarto capítulo se presenta una aproximación a la iniciación para la investigación del caso en estudio, las prácticas de iniciación de donde se observó el proceso de formación, basada en el análisis de la información obtenida mediante registros de observación, entrevistas a profundidad y argumentaciones críticas, desde la perspectiva narrativa a la que obliga el proceso metodológico en un orden cualitativo, por el cual se comprendió este proceso durante los estudios de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón pero, sistematizada por medio de los conceptos que dieron estructura al análisis de la información.

Se ha incluido en este apartado, el esbozo de una propuesta de formación basada en el desarrollo y fortalecimiento de competencias investigativas cuyo diseño no se ha considerado finalizado, antes bien, será necesario ponerlo a consideración de los docentes-tutores y autoridades del campo, por supuesto, de los estudiantes, con el propósito de mantener a la construcción social como la oportunidad de producción

del conocimiento; el consenso y comprensión para la transformación argumentada del proceder didáctico, en las circunstancias contextuales de la iniciación para la investigación educativa en la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, podría ser un ejemplo de situaciones educativas similares por tanto, se tendría que sostener el diálogo con otros grupos que viviesen circunstancias y propósitos de formación similar.

Queda entonces, a la interpretación del lector y la siempre posible disertación social, el desarrollo y valoración de la propuesta, considerando pertinente la continuidad en el estudio de otros casos y en otros sentidos, siempre a favor de la producción de conocimientos pedagógicos en apoyo a la inclusión de los interesados para iniciarse en la investigación educativa.

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Contenido:

1.1. Situaciones y necesidades entre lo socio político y los actores

1.2. Entre prácticas, procesos y agentes: un problema de investigación

1.3. Estructura analítico conceptual

1.4. Objetivos de la investigación

En este apartado, se pretende exponer la problematización y el problema de investigación, el cual emana desde las políticas educativas actuales hasta las situaciones pedagógicas enraizadas en el proceso de formación ante el propósito de iniciar-se en la investigación educativa, considerándole un tema de reciente debate², según la consulta bibliográfica y hemerográfica realizada ante el estudio del tema por lo cual, implica una necesidad apremiante para el desarrollo futuro del posgrado.

Plantear el problema es sin duda, evidenciar las relaciones descubiertas entre diversas dificultades y retos que enfrentan los actores inmiscuidos en este campo problemático, la descripción, narrativa e interpretaciones jugaron un papel importante para su recuperación y explicitación. Iniciarse en la investigación, en y para el contexto educativo, buscando con ello impactar en la toma de decisiones de autoridades, docentes y estudiantes ha sido la pretensión de

² De acuerdo con el último estado del conocimiento publicados en 2003 por COMIE y en la revisión de ponencias de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa IX y X, en la línea temática 11 Investigación de la Investigación Educativa.

este proceso; de ahí, la complejidad³ que ha implicado su definición. Es por ello que, en este apartado, se intenta mostrar la forma en que se logró la problematización como principio de construcción del problema de investigación⁴, la ubicación y determinación temporal, actoral y temática para finalizar con la expresión de los objetivos que fijaron el punto de llegada además de una ruta crítica (metodológica) hacia su concreción.

1.1. Situaciones y necesidades entre lo socio político y los actores

Para iniciar la problematización, se hace necesario reconocer las inquietudes personales y su coincidencia con las institucionales. Esto es, implicada en el proceso de formación de posgrado en el campo pedagógico, asumí la

³ Entendamos el término *complejidad* desde el vocablo *complexus: tejido en conjunto*, enfoque recuperado de psicólogos como Gregory Bateson (1990) o sociólogos como Morales (2004). En general, se reconoce como una mirada diferente que se contrapone con la generación del conocimiento de forma lineal o positivista, porque se reconoce lo humano como referente de las diferentes perspectivas con las cuales se logra la comprensión del contexto y sus actores, prácticas, productos y procesos embragados unos con otros. Desde el origen de esta investigación, se reconocieron los lazos entre todos los elementos políticos, sociales, culturales, académicos que se encuentran en juego con la temática; con este estudio, no se pretende agotar ninguna de las perspectivas desde donde puede explicarse la realidad de la iniciación para la investigación educativa, antes bien, se reconocen las múltiples facetas, perspectivas y elementos interconectados para ubicar, finalmente, al proceso de formación desde la perspectiva de los estudiantes como eje de análisis sin descartar los vínculos mencionados.

⁴ Ricardo Sánchez Puentes (1993) en el artículo titulado "*Didáctica de la problematización*", expresa esta idea como fundamental para el logro de la investigación, la identificación misma del tema, de los problemas y sus relaciones así como su jerarquización o delimitación son parte indispensable en el establecimiento del contexto del problema de investigación; es así que, bajo esta lógica, se presentará la disertación por la cual se construyó el propio.

responsabilidad de participar en las propuestas de iniciación para la investigación del grupo de docentes y estudiantes en el cual me desarrollé por dos años, bajo la política educativa de la UNAM y el CONACYT fundamentalmente. De ahí que reconozca las causas por las cuales se ingresa a un estudio de posgrado que, no siempre coinciden, con la expectativa de dedicarse a la investigación, es decir, descubrí los escasos referentes que los aspirantes a maestría teníamos para ubicarnos en la formación para la investigación educativa, por tanto, no se logran expectativas relacionadas con éste.

En un sondeo con los estudiantes de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón se encuentran coincidencias mayoritarias entre quienes admiten haber ingresado con pretensiones de profesionalizarse⁵, es decir, de mejorar o perfeccionar la práctica de esta profesión que, regularmente, es una práctica docente; yo, no era la excepción: ¿Qué implicaciones formativas conlleva iniciarse para la investigación? ¿Se profesionaliza a los investigadores? ¿Cuándo se inicia para la investigación, en la Maestría o el Doctorado? Eran cuestionantes que me planteaba al ingresar al campo IV de formación del Programa Educativo de dicha Maestría, en donde la invitación a iniciarnos en la investigación fue patente desde un inicio.

⁵ Es decir, adquirir conocimientos en términos de actualización relacionados con la profesión y no propiamente para el desarrollo de investigaciones. Siguiendo la exposición de Morán Oviedo (2003) desde 1990, se afirma que el modelo de universidad ha sido de carácter profesionalizante o de *universidad docente*, la integración entre la docencia y la investigación son funciones sustantivas que no han logrado vincularse plenamente, al punto de que el proceso de evaluación de los programas de posgrado del CONACYT distingue dos tipos de Maestría por su finalidad:

Los **Programas de Maestría** están enfocados a ampliar los conocimientos en una especialidad, campo o disciplina y, según el caso, a habilitar al estudiante para iniciar trabajos de investigación o bien para la aplicación innovadora del conocimiento científico o técnico... El alumno participará en actividades de investigación conducida por los profesores del posgrado cuando el programa esté orientado a la investigación o a proyectos terminales de carácter profesional, docente o empresarial en el caso de programas con orientación profesional... Será necesario demostrar la capacidad para desarrollar un proyecto de investigación individual mediante un trabajo de tesis en los Programas con Orientación a la Investigación y Proyectos Terminales de carácter profesional, docente o empresarial, en el caso de los Programas con Orientación Profesional. (CONACYT. Manual para la Evaluación de los Programas de posgrado, Anexo 1.)

Tanto en CONACYT como en la UNAM, se plantean políticas o líneas de trabajo que promueven y fortalecen el desarrollo de la investigación desde los estudios de posgrado. Cabe aclarar que, en el programa de Posgrado de Pedagogía uno de los tres propósitos es la iniciación para la investigación, propuesta de formación a la cual pretenden dar respuestas concretas los docentes del campo IV *Construcción de Saberes* de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, al que pertencí, bajo una postura diferenciada porque exigió involucrarse en una acción concreta de investigación que, derivara en la obtención del grado y el planteamiento de propuestas educativas en la disciplina pedagógica. Nos propusieron aprender a investigar, investigando.

De ahí surgieron más cuestionantes, ¿Cuentan los estudiantes con los elementos teóricos y prácticos suficientes para emprender dicha tarea? Implicándome a mí misma en esta encrucijada. ¿Existen determinadas habilidades, saberes o procederes a desarrollar para iniciarse en la investigación? Los elementos de esta pregunta, implicaban también la perspectiva de formación basada en competencias por la cual se han abierto espacios de discusión pedagógica en ese sentido y, entonces se cuestionó si un investigador debía formarse por competencias. Es decir, los estudiantes en este proceso de formación ¿debían demostrar en la acción que sabían hacer investigación?

Era preciso conocer cuál era el complicado proceso por el que transita un estudiante de maestría en el desarrollo de una investigación cuando a éste se le considera un iniciado o novato⁶. Así, se reconocería la propuesta de formación (si

⁶ De acuerdo con la postura de Shön (1992) preparar profesionales tiene relación con el aprendizaje mediante la práctica en lo que buscan hacerse *expertos*, reconociéndose a sí mismos como sujetos de aprendizaje y transformación cuyos elementos para tomar decisiones y aplicar una solución a las problemáticas enfrentadas aún no son los adecuados, se consideran *inexpertos*. En la incorporación a una actividad profesional, los actores que se implican por primera vez son considerados *novatos* ante la falta de experiencia frente a situaciones propias y emergentes. En este caso, se han considerado iniciados a los estudiantes del campo IV por no contar con una práctica sobre la proyección, desarrollo y concreción de un proceso de investigación.

esta existiera) desde los docentes y los significados ofrecidos por cada estudiante a dicha oferta, estimarían el proceder pedagógico para iniciarse en la investigación, con posibilidades de reconocer los elementos que requieren perfeccionamiento y lograr así conclusiones en apoyo a estas dilemáticas situaciones.

El reconocimiento de estos dilemas personales, implican una serie de situaciones problemáticas que descubrí como demandas socio-políticas y la perspectiva de un grupo en particular al cual le inquietó dar respuestas concretas. Será necesario reconocer algunos puntos dilemáticos que se encuentran en estrecha relación, primeramente, la necesidad de atender a las demanda políticas internacionales frente a las dificultades económicas y políticas nacionales. En otro rubro, al requerimiento de formar investigadores para atender a las problemáticas nacionales y la cuestionante final, donde cabe el análisis, las propuestas de docentes y estudiantes ante la iniciación para la investigación educativa desde la perspectiva pedagógica.

En primer lugar, la formación de investigadores se ha convertido en una tarea de los estudios de posgrado a raíz de los acontecimientos internacionales que así lo han expresado. La educación superior tiene una demanda relevante por parte de la sociedad de la información, manifestada en la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en 1998 "...debe hacer frente... a los retos que suponen las nuevas oportunidades que abren las tecnologías, que mejoran la manera de producir, organizar, difundir y controlar el saber y de acceder al mismo" (UNESCO, 1998: 40), en este término de controlar el saber y acceder al mismo, es posible reconocer la producción de conocimiento o generación de investigación.

En este sentido, existen referencias históricas desde las cuales se identificaron dificultades para el desarrollo de la investigación en México. En 1960 la UNAM contó con 181 investigadores de tiempo completo, 65 de medio tiempo y una inversión económica nacional del 0.1% del producto interno bruto, compartida con otras instituciones del nivel (West, 1986). Con estos datos podrá observarse la dificultad sobre el financiamiento, los alcances y por tanto la escasa producción en

investigación, evidentemente se presentaba un problema sobre el fortalecimiento para el desarrollo de la ciencia y la tecnología no sólo como mecanismos de producción económica sino también de mejora en las formas de vida humana, evitando la dependencia política que distingue a los países en vías de desarrollo.

Las soluciones a esta problemática estuvieron al alcance de la toma de decisiones de la política de desarrollo nacional, de ello, surgió el CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) en el año 1970. Este Consejo concreta un Padrón Nacional de Posgrado a partir del 2001, con ello se han delimitado y regulado los estudios de posgrado pero también fortaleciendo con apoyos económicos a las instituciones y a los estudiantes; en primera instancia se apoyaron los estudios e investigación referidos a la Ciencia dura como la Química, Biología, y a la Tecnología con lo cual se lograron aportes científicos de aplicación directa en la industria.

Hasta hace muy pocos años, se han reconocido los estudios de corte social, diferenciándolos de los primeros con la denominación de estudios con orientación profesionalizante por tanto, no siempre orientados al desarrollo de la investigación⁷. Evidentemente, no se consideran prioritarios los temas de investigación relacionados con la educación por tanto, el apoyo que se brinda está canalizado a muy pocos del área humanista y social y/o aún no se encuentran con el nivel de consolidados⁸.

Estas diferencias de origen y la aplicación de criterios últimos como la reducción de becas para estudiantes de programas en vías de consolidación en el 2009 (del área de las ciencias sociales en su mayoría), implican un escaso interés en el desarrollo de profesionales dedicados a la investigación en áreas como la educativa. Así, las

⁷ Puede consultarse en la página de Internet de CONACYT, la diferencia que el Consejo realiza desde los procedimientos de clasificación con los cuales valora a cada programa educativo para determinar su ingreso al Padrón Nacional de Posgrado.

⁸ Es decir, se encuentran en proceso de evaluación para determinarles, en un lapso no menor a dos o tres años en los cuales sostengan sus resultados, como programas con un nivel de calidad consolidada.

inequidades y la calidad educativa no se han logrado resolver en países como el nuestro, para las universidades en especial, el reto es corresponder a los procesos de globalización y sus exigencias, requieren conformar una estructura científico-tecnológica (incluyendo a las ciencias naturales y sociales) que le permitan desarrollar mejores oportunidades con recursos propios sobre procesos de desarrollo humano y económico por lo cual, la investigación es esencial como propósito nacional (Hurtado, 2002).

La UNAM está implicada en este objetivo ya que es una institución de gran relevancia académica y de promoción para la investigación en el país. Sin embargo, los alcances de esta investigación serían limitados para su tratamiento, dados los requerimientos de dispositivos nacionales además de identificar como causas de orden político, a las cuales no se puede acceder de manera personal. El estudio de estas problemáticas corresponden a los interesados en proponer modificaciones económicas, presupuestales, no pedagógicas.

Otro de los puntos dilemáticos que acompañan a la formación de investigadores, radica en su reciente reconocimiento como tema de estudio. ¿Por qué recientemente se ha incluido a esta temática en los estados de conocimiento de COMIE? Desde la presentación de las políticas internacionales que exigen a las naciones en vías de desarrollo integrarse a la producción y divulgación del conocimiento, se reconoce una fuerte influencia que demanda a los profesionistas, el logro de estudios de posgrado, aún cuando fuere a modo de credencialización para mantener una fuente de trabajo.

A partir de 1994 con la firma del Tratado de Libre Comercio, el incremento del número de estudiantes en posgrado fue observado en diferentes instituciones de educación superior tanto públicas como privadas. (Pradilla, 2002). Pero ¿Hacia dónde se conducía el posgrado? ¿Cuáles eran los fines al estudiar un posgrado?

Respondiendo a estas cuestionantes, el posgrado no tuvo una perspectiva dirigida a alguna acción de crecimiento científico ni de desarrollo humano, desde la perspectiva de Valenti (2002), el desarrollo del posgrado puede dividirse en tres

etapas. La primera llamada *La expansión desarticulada*, que se inicia en 1970 caracterizándose por la creación de universidades en varias entidades, establecimiento de centros de investigación e institutos tecnológicos como instituciones de educación superior, donde se presentó un crecimiento acelerado de 550% comparando las cifras registradas entre 1970 y 1984. Debido a la nula planeación sobre el posgrado nacional, se generó una desarticulación marcada entre las necesidades sociales y la atención académica de éstas, se estimuló el credencialismo demeritando la vertiente sobre formar para la investigación o producción de conocimiento.

Ante esta situación surge la reorientación del CONACYT, iniciando la considerada segunda etapa en la historia del posgrado: *El diagnóstico y la evaluación*. Los datos de esta evaluación generaron datos importantes que ofrecieron oportunidad para realizar recomendaciones nacionales tales como apoyar programas con profesores de tiempo completo, especialmente en formación de profesionistas en las áreas menos desarrolladas y recabar información sobre los egresados, la ANUIES se incorporó a estas sugerencias de mejoramiento del posgrado. Sin embargo, las sugerencias aún eran muy generales, no se dio prioridad a ninguna, no se contó con programas de atención integrados sino hasta la siguiente etapa, evidentemente, continuó un descuido importante sobre la formación de investigadores y la producción científica.

La tercera etapa fue llamada *Consolidación Institucional selectiva e incipiente integración*, esta fase se inició una vez establecidas las sugerencias nacionales y se proponen políticas reguladoras, desde el establecimiento de parámetros para ingresar al Padrón de Excelencia. En 1990 se define un objetivo principal en el Programa Nacional de Posgrado en México, punto al que se pretendía llegar porque en él se estableció que los estudios de posgrado deben:

“Formar recursos humanos de la más alta calidad que profundicen y amplíen el conocimiento y la cultura nacional y universal para desarrollar la ciencia, la tecnología y las humanidades, así como transformar e innovar los aparatos educativo

y productivo de bienes y servicios, en aras de atender y satisfacer las necesidades del desarrollo del país” (Sandoval, 1996:23).

Con ello se da un paso a la comprensión de una prioridad: formar recursos humanos en la investigación. Actualmente, se pretende fortalecer a la investigación con cuerpos académicos universitarios, es entonces necesario formar a profesionales para la investigación. El posgrado requirió regularse y establecer finalidades orientadas al fortalecimiento de las profesiones.

La formación de investigadores desde la visión pedagógica, es entonces, un asunto que recién se pone en discusión. Tradicionalmente, la formación de investigadores se encontró a cargo de los mismos investigadores, asunto que también se debate⁹, pero, en el contexto universitario hasta hace muy poco se refiere. A finales del siglo pasado, se presentaron artículos sobre la formación de investigadores con autores como Ricardo Sánchez Puentes (2000), quien expresaba la necesidad de sistematizar la enseñanza de este oficio o profesión; el trabajo artesanal¹⁰ que por

⁹ En palabras de Moreno Bayardo: ¿quién dice que saber hacer investigación es sinónimo de saber enseñar a hacer investigación?, durante el último Congreso del COMIE realizado en Veracruz en 2009.

¹⁰ Considero necesario abrir un punto de reflexión al respecto de la formación artesanal, propuesta por autores como Sánchez Puentes (2000) y que, otros autores como Donald Shön (1992) ubican para el aprendizaje del arte profesional como en el caso de la docencia y la investigación donde se sugiere “la libertad de aprender haciendo, en un contexto de riesgo relativamente bajo, con posibilidades de acceso a tutores que inician a los estudiantes en las «tradiciones de la profesión» y les ayudan, por medio de la «forma correcta de decir», a ver por sí mismos y a su manera, aquello que más necesitan ver” (Shön, 1992:29). De esta forma, iniciarse en investigación, debería adquirir condiciones distintas a las ofrecidas por la FES Aragón. En primer lugar, no se cuenta con personal cuya función sea la de investigador y tutor de estudiantes del posgrado además, se incrementa paulatinamente la formación “academicista” o basada en cursos de posgrado para los futuros investigadores. De hecho, el programa de posgrado de pedagogía no es de tipo terminal, por tanto, se considera la posibilidad de continuar con el doctorado cuyas finalidades son la preparación formal de investigadores.

años se realizó en la Universidad. Sin embargo, se encuentra en cuestionamiento a partir de que en los años noventa se pretendió dar paso a una serie de cursos sobre metodología de la investigación incorporados a los estudios de posgrado, como los llama, en la pretensión de iniciar en la investigación ante la expansión e integración del posgrado en México. Por fortuna, para los excluidos del sistema de investigadores, esta circunstancia de formación predomina al no contar con la suficiente estructura y los recursos humanos indispensables para mantener la manera tradicional de hacerse investigador.

Formarse para la investigación, entonces, es un tema que se coloca a discusión, dadas las exigencias recientes, y en atención a este problema, se han presentado estudios que involucran propuestas de trabajo, disertaciones y hasta manuales para docentes. Existen esfuerzos desde los expertos en investigación para explicitar una forma de enseñar a investigar, aclarando las implicaciones de la tarea, sugiriendo maneras de solventar las vicisitudes del oficio, ejemplificando algún procedimiento metodológico o hasta reconociendo las trayectorias de investigadores reconocidos. Sin embargo, al colocarnos en perspectiva de la formación y no solamente de la enseñanza, cabría preguntarse sobre el sentido y significado que tiene estos procedimientos en el aprendizaje, mismo del que son responsables los estudiantes. ¿Existe la pretensión de formarse en la investigación? En caso afirmativo, ¿Qué guía la formación de un estudiante?

Royo y Reyes (1997) realizaron un estudio sobre la conformación de un grupo de investigadores del cual concluyen que la interacción de diversas experiencias favorecen el desarrollo individual y de grupo, cubriendo con necesidades y expectativas, favorecen la integración de grupos de investigación antes que investigadores en solitario. Más próximo a nuestro tiempo, Colina y Osorio (2004) exponen diferentes procesos de formación a partir de entrevistas a investigadores en México con lo cual, concluyen que existen tantas formas de acercarse al proceso de formación como circunstancias contextuales y perspectivas personales existen

sosteniendo que el capital cultural conforma un principio preponderante para el logro de los propósitos de formarse como investigador.

Así se afirma que el contexto y las respuestas e inquietudes de los actores en la formación de investigadores son un punto neurálgico al que valdría la pena estudiar para proponer mejoras. Estos procesos de formación en la UNAM se transforman, ahora se realizan a través de programas de Maestría y Doctorado y no siempre del modo artesanal, con una nueva política que parte de la reforma del posgrado y su inclusión en el Padrón del CONACYT. Existe riqueza en opciones de formación pero también se diversifican los modelos de prácticas de investigación que orientan a formar recursos humanos en este rubro, modificando el perfil tradicional del investigador, aún cuando no se determina concretamente.

Las maestrías en la UNAM se han modificado "...el modelo de formación tradicional que estaba enfocado a la formación científica, puesto que se concebía este nivel como la instancia para iniciar al joven investigador hacia la investigación científica. Con esta reforma se comienza a desplazar y a borrar la figura y la imagen clásica del investigador universitario que se distinguía por su vocación para la ciencia" (Ibarra,2000). Y aún cuando se consideran profesionalizantes los estudios de posgrado, existe la opción de formar en investigación para generar conocimiento.

En cuanto a la política educativa, las situaciones de preparación de nuevos investigadores parecen ser atendidas, indudablemente por su parte, los docentes de posgrado buscan y aplican soluciones a estos dilemas. Sin embargo, en el proceso de formación existe un vínculo necesario con los estudiantes ¿Qué interpretan los estudiantes ante las propuestas de formación de sus profesores?

Antes de ello, ¿los estudiantes pretenden iniciarse en la investigación educativa? Al iniciar los estudios de posgrado en la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón al respecto de esta temática, se identificaron desconcierto y hasta negativas por parte de los estudiantes para asumirse en este proceso.

Cabría reflexionar si la formación de investigadores es una necesidad social o una necesidad creada por las políticas educativas. ¿Para qué ser un investigador? Las

expectativas y posibilidades de desarrollo en esta profesión, como planteaban Colina y Osorio (2004) son particulares, de ahí la necesidad de analizar peculiaridades, compartir hallazgos y conformar propuestas de formación contextualizadas porque, finalmente, a investigar se aprende investigando con recursos, alternativas y posibilidades propios.

1.2. Entre prácticas, procesos y agentes: un problema de investigación

El término problema tiene las siguientes acepciones, “del griego *probhma*, *problema*, «lo puesto delante», del verbo *proballo*; «poner delante». Designa una dificultad teórica o práctica, significado a partir del cual hemos de conceptualizar la palabra problema como obstáculo o como un vacío de información... que no ocurre como debiera o como se quisiera que aconteciera. Es una situación adversa” (García-Córdova, 2005:19). De la explicación anterior, retomaremos el significado de vacío de información a la que refieren también otros autores como Sánchez (1993) e Hidalgo (1992) en tanto que describe con mayor claridad al propuesto para esta investigación. Esto es, se carece de información relacionada con la iniciación a la investigación, a consecuencia de ser una situación que emerge por cuestiones políticas y de necesidad social reciente.

En consideración a que el planteamiento del problema es “lo que desencadena el proceso de generación de conocimientos, es la guía y el referente permanente durante la producción científica, y su respuesta clausura, al menos temporalmente, la investigación en cuestión” (Sánchez, 1993:2). En este punto se pretende expresarlo con claridad y precisión para dar paso a la presentación de los hallazgos.

Es oportuno también destacar, las delimitaciones de la investigación que en primera instancia se entiende de índole pedagógica, sin dejar de reconocer las implicaciones políticas, económicas y sociales pero, que si bien se encuentran

relacionadas con la temática, son improcedentes a la responsabilidad y alcance de este estudio. Antes bien, se parte de las situaciones de orden pedagógico estrechamente ligadas a la formación desde las cuales se dibuja un proceder sistematizado para iniciar en la investigación con los recursos propios de una Facultad periférica de la UNAM, como es la FES Aragón, destacando la participación de un escaso número de docentes y estudiantes con dicho propósito formativo.

De modo más preciso, se encuentran involucrados los actores que en la institución dan vida a la Maestría en Pedagogía con sus prácticas y atención a los procesos académicos que este programa educativo implica y que se encuentran relacionados con la iniciación en la investigación educativa. Es decir, con los procesos formativos que hayan asumido en corresponsabilidad. Cabe estimar una diferencia desde este planteamiento, se considera la corresponsabilidad entre estudiantes y docentes frente a la pretensión de iniciarse en la investigación, diferenciándoles de aquellos que se conducen sin la voluntad en la participación activa de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es de suma importancia, ofrecer una descripción detallada del contexto al que refiero, el conocimiento de sus actores y la explicitación de la determinación del caso, para lo cual se exponen en apartados posteriores. La determinación contextual de las prácticas de formación ponen de manifiesto una peculiaridad que conduce a la determinación de un caso en el que se reflejan las condiciones mencionadas, esto es, los docentes y estudiantes de la Maestría en Pedagogía en su *Campo de Formación IV Construcción de saberes pedagógicos* y la *Línea de Investigación Formación y Posgrado*, participan del mismo objetivo, en la generación 2008-II con quienes se referenció este planteamiento.

Con el estudio de caso que se propuso realizar, se documenta una propuesta pedagógica formativa orientada al fortalecimiento de la iniciación para la investigación educativa en un enfoque cualitativo-interpretativo. Desde la recuperación de la voz de los estudiantes, es decir, contextualizada; aún cuando las

referencias históricas de cada estudiante no son observables del presente, radican en ellas la importancia de haber capitalizado o no los elementos requeridos para desempeñarse en la investigación educativa.

El problema de investigación, se centra en un espacio singular, dadas las condiciones diferenciadas que presenta esta institución cuya planta de catedráticos carece de personal de tiempo completo e investigadores en esta área. No obstante, atiende a la demanda de formación del programa que oferta cuatro campos de formación, entre ellos el campo IV cuyos objetivos proponen la producción de saberes pedagógicos, al menos, en términos de iniciación para la investigación. Pero que además, pone de manifiesto un interés particular por reconocer si los estudiantes se encuentran con estas pretensiones de formación, en el entendido de que la formación de investigadores no implica solamente el proceso de enseñanza, sino la participación activa del estudiante cuyas aspiraciones tendrían que expresar la búsqueda por iniciarse en la investigación.

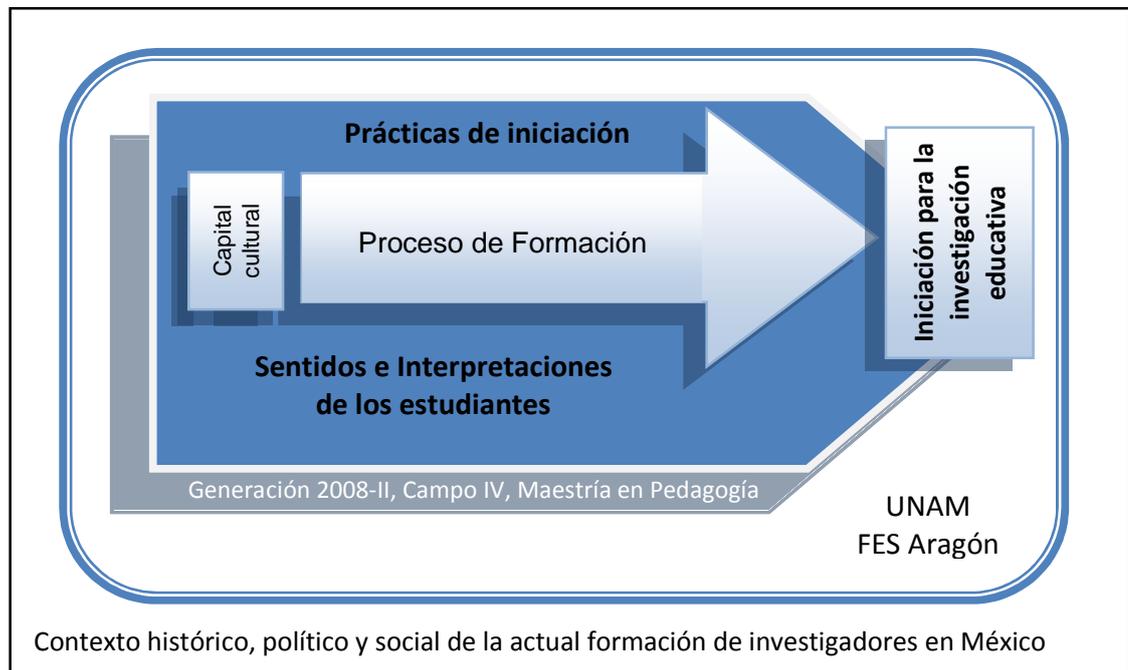
El presente estudio se centrará en dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo viven las prácticas de iniciación para la investigación, los estudiantes del programa de Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, generación 2008-II, campo IV?

Por supuesto, el planteamiento de esta pregunta, establece un énfasis en el sentido e interpretaciones de los estudiantes ante la iniciación para la investigación a partir de la recuperación de las prácticas de iniciación desde los docentes para reconocer en ellas el proceso de formación de los estudiantes¹¹. Esto implica que como resultado es posible contar con la comprensión de la actual formación de

¹¹ Se intenta recuperar la noción de totalidad en Zemelman, como exigencia epistemológica que implica construir y reconstruir racionalmente la realidad, en este caso, desde tres perspectivas: la visión de los docentes, la de los estudiantes y la interpretativa (de la investigadora) en relación con temas y/o problemas que por contextualidad se implican. La formación ante la iniciación en la investigación, no se traduce a una sola mirada, acción o reacción, es necesario reconocer tanto a la enseñanza como al aprendizaje en este campo problemático, las políticas socioeducativas y el capital cultural con el cual cuentan los actores, así como las relaciones que entre ellos existen y, por supuesto su propio e independiente desarrollo.

investigadores en el ámbito de lo pedagógico en el contexto citado, apoyando en la toma de decisiones tanto de estudiantes como de docentes y autoridades educativas. Se pretende así coadyuvar en el proceso de formación de maestrantes en Pedagogía, en el entendido de que uno de los objetivos es iniciarlos en la investigación educativa.

Figura 1
Esquema de los elementos del problema



Fuente: Creación personal

Con la Figura 1, pueden observarse la determinación de perspectiva del problema y las relaciones entre los elementos implicados en él. En cuanto a lo primero, es menester reconocer que se comprende a la postura epistémica¹² como la perspectiva desde la cual se mira el problema de investigación. En primer lugar se reconoce a los sujetos como actores, responsables de sus actos y con posibilidades

¹² Bertely coloca como epistémica a la perspectiva con la que se mira un problema y las formas en que se pretende atenderlo.

de tomar decisiones personales sin dejar los lazos que les unen a su pasado, su presente y futuro en vinculación con otros actores, con políticas y programas educativos pero, sobre todo relacionados con las prácticas de iniciación en la investigación lo que dibuja claramente el proceso formativo. En este sentido, la postura de análisis es incluyente, en recuperación de la voz de los estudiantes con lo cual, desde las prácticas de iniciación con las que se relacionan y formas en que las viven (sentidos e interpretaciones) es como pretende reconstruirse la realidad del caso.

El proceso de formación ante la iniciación en la investigación tiene tras de sí un capital cultural del cual parten los estudiantes y conforman el plano último al que se pretende comprender sobre el problema, estos elementos se encuentran implicados en las prácticas de iniciación en las cuales son corresponsables profesores y estudiantes, conformando un segundo plano o nivel al cual se acude para ubicar las interacciones que permiten conformar el anterior; en cuanto que ambos planos se localizan con bases político, histórico sociales que caracterizan a nuestra nación y sus instituciones como la UNAM en una Facultad periférica. De manera más precisa se logran apreciar los niveles de análisis que fundamentan la toma de decisiones de los actores, creando un proceso formativo característico que simultáneamente, recupera las interpretaciones estudiantiles.

Estimo necesario reconocer, llegado este punto, que el planteamiento del problema de investigación no es un asunto menor, se establecen en él los procesos metodológicos mediante los cuales se buscarán respuestas, aún sin haberlos considerado desde el proyecto de investigación. Esto explica, la pertinencia de presentar el planteamiento del problema al inicio de la tesis, a modo de explicitar el objeto de estudio de la investigación.

1.3. Estructura analítico - conceptual

Para construir un objeto de estudio, es necesario exponer la estructura conceptual y metodológica que implica el planteamiento del problema, siguiendo a Juan Luis Hidalgo Guzmán, “una estructura analítico conceptual es testimonio y producto del trabajo reflexivo y analítico del sujeto sobre su realidad... sugiere líneas de análisis, revela momento de la teoría apropiada por el sujeto y semioculta significados... centra la atención en el objeto” (Hidalgo, 1992:87). Así, la explicitación de los conceptos fundamentales que guiarán la acción investigativa también ubican el posicionamiento por parte del investigador, colocando como punto de interés al objeto estudiado; esa es la pretensión de este apartado, referenciar sintéticamente los conceptos con lo cual se determinaron elementos a observar y reflexionar con los estudiantes y docentes involucrados en el caso.

Otro aspecto que Sánchez Puentes (1993) plantea como indispensable para la construcción de un objeto de estudio es la determinación del alcance de la investigación. Particularmente, aquí se pretende realizar un estudio de caso, haciendo uso de la metodología que aproxima al conocimiento de los sujetos y sus relaciones con el problema planteado, así, del reconocimiento de las observables planteadas en la estructura conceptual se reconstruirá la situación vivida al iniciarse en la investigación interpretando los datos que los actores ofrezcan a través de la observación directa y entrevistas.

El estudio de caso pretende lograr la descripción, interpretación y argumentación del proceso de formación que guía la iniciación de los estudiantes de Maestría en Pedagogía en el campo IV. Se implican la práctica de la investigación, la adquisición de una experiencia, la transformación personal con sentido crítico en el reconocimiento de un capital cultural en las particularidades históricas de cada estudiante, así como las respuestas que ante este compromiso de formación ofrece.

En tanto a los procesos y las prácticas de formación trazados por los docentes, se consideró de suma importancia el reconocimiento y explicitación de los mismos por

los docentes y estudiantes, en el entendido de existir una corresponsabilidad para su concreción, al mismo tiempo de que de ella emanan las decisiones y actuaciones de estos últimos. Por tanto, son causa de interpretaciones sobre cómo se vive la iniciación en la investigación educativa. Es necesario comprender que la iniciación para la investigación cobra un sentido peculiar para cada uno sin embargo, se presupone la existencia de consistencias que permitan reconocer oportunidades de desarrollo en otros actores del proceso para la iniciación.

Las prácticas de iniciación se relacionan con el proceso de formación en tanto que se toman previsiones metodológicas, pedagógicas y hasta didácticas por parte de los docentes para guiar el proceder de los estudiantes, al mismo tiempo que los estudiantes asumen la tarea propuesta desde sus propios referentes, ofreciendo respuestas diversificadas. Se hace indispensable diferenciar los significados de prácticas de iniciación y el de proceso formación.

Consideremos que la práctica es la transformación de la realidad para la perspectiva filosófica; en una postura sociológica es el comportamiento de una determinada colectividad y habitualmente seguido por sus miembros (en este caso los estudiantes y docentes) quienes la aceptan. Con todo, será la perspectiva didáctica la de mayor pertinencia en este estudio ya que reconoce a los conocimientos prácticos para realizar actividades orientadas a adquirir destrezas o a un conjunto de ejercicios llevados a cabo sobre la realidad, es decir, proporcionan posibilidades en las que se aplican los conocimientos teóricos aprendidos en las clases, orientados a crear destrezas en los alumnos (Santillana, 1990:1139), de tal suerte que las prácticas de iniciación a las que nos referiremos serán las actividades y acciones que proporcionan la posibilidad de mostrar los logros y tareas realizadas en torno a la investigación en las que participan los estudiantes tales como: seminarios, tutoría, junta tutor, coloquio, intercambio con iguales e invitaciones a participar en eventos con ponencias o presentaciones de avances de investigación.

En cuanto a la acepción de proceso de formación; iniciaremos por el término proceso que es identificado como la evolución o manifestación dinámica de un fenómeno o situación a través de varias etapas conducentes a un determinado resultado o transformación (Santillana, 1990:1149). Para el caso de la formación, existen diferentes enfoques y posturas epistemológicas que la explican. Aquí le consideraremos como una manifestación dinámica entre sujetos (formador y formando) o del sujeto sobre sí mismo (estudiante o formando); se pretende recuperar un significado integrador de tareas o propósitos educativos entre los actores o agentes de la formación de modo que se entienda como “una espiral que va de la negación a la afirmación, en donde el sujeto en permanente movimiento se encuentra a sí mismo, [...] dando lugar a la subjetivación, en tanto que la formación implica transformar la realidad previa del sujeto” (Durán, 2006: 13).

Sin alejarnos de la relación estrecha entre enseñanza y aprendizaje implicada en el término formación y su consecuente existencia de dos actores regularmente nombrados como el formador y el formando, se recupera la dinamicidad del sujeto que aprende, en la pretensión de dar voz al estudiantes y reconocerle como quien finalmente se mantiene en la incertidumbre o toma las decisiones para un proceder u otro, aceptar o rechazar toda guía, recomendación, crítica u observación sobre el trabajo o desempeño personal.

La participación activa y voluntaria del estudiante en el proceso de formación, fue considerada una de las condiciones preponderantes para la delimitación del caso en estudio. Así, es posible reconocer el proceder diferenciado de quienes obedecen a indicaciones o esperan a que el docente les proporcione todos los elementos teórico metodológicos de la investigación, de quienes asumen un compromiso y resuelven, toman decisiones y actúan en consecuencia, con lo cual se ponen en juego los elementos del capital cultural del estudiante.

Entendiendo al capital cultural como “la adquisición, acumulación y posesión de capacidades, recursos y/o propiedades culturales (conocimientos, saberes, procederes, gustos, tradiciones, expectativas, preferencias), puede ser obtenido por

herencia familiar (origen social) y mediante el proceso escolarizado o académico (título y edad de agregación a los procesos laborales y/o escolares) (Bourdieu, 2008, 2008b)¹³. Con este referente teórico se logran proponer las observables básicas que se relacionaron con la iniciación a la investigación desde la observación general del espacio de relaciones entre los actores y las primeras entrevistas con los estudiantes: antecedentes familiares relacionados con el capital académico, Título profesional, edad de incorporación a la Iniciación en la investigación educativa, experiencia en situaciones pedagógicas, experiencia en procesos de investigación, búsqueda de reconocimiento de profesores, búsqueda de reconocimiento de actores externos al programa y búsqueda de reconocimiento por otros medios.

Así el conjunto de datos que refieren a su relación social se ha denominado Capital Cultural Social.

- a. Género. A pesar de no haber conformado una variante en el proceso de formación, resultaba importante rescatarle en tanto las diferencias de oportunidades en muchas ocasiones se derivan del género.
- b. Antecedentes familiares relacionados con el capital académico.
- c. Desempeño laboral. Niveles académicos en los que ha laborado en el desempeño como docente y/o investigador.
- d. Relaciones con profesores del campo o algún otro relacionado con el proceso de la investigación.

Para la denominación del Capital Cultural Académico – Institucionalizado se consideraron los siguientes indicadores.

¹³ Es sabido que Bourdieu no explicita definición o significado únicos de lo que es el *Capital Cultural* antes bien, prefiere los procesos interpretativos que apoyan en el análisis de sus estudios, sin embargo, el referido en este párrafo es un intento por aclarar el término y su aplicación en esta investigación, síntesis lograda de la lectura de los textos *Homo academicus* y *Capital cultural, escuela y espacio social*.

- a. Disciplina en la que se formó en estudios de Licenciatura. Otros estudios con grado académico.
- b. Producción académica. Considerando el proceso de titulación y algún otro documento relacionado con la producción de ensayos o participaciones en congresos entre otros.
- c. Reconocimiento. Aun cuando pertenece a un tipo de capital simbólico, se consideró su pertinente inclusión en tanto que ninguno de los casos estudiados tenían un referente alejado de la oportunidad académica brindada por los estudios de licenciatura.

1.4. Objetivos de la investigación

Percibidos desde el planteamiento del problema de investigación, los objetivos de este estudio de caso, son los siguientes:

- ❖ Conocer los procesos y las prácticas de la iniciación para la investigación educativa para identificar las interpretaciones desde la perspectiva estudiantil sobre la iniciación en la investigación educativa.
- ❖ Comprender el sentido que adquiere para los estudiantes, la apropiación de saberes, la recuperación de su capital cultural, la disposición a la formación para iniciarse en la investigación educativa y sus implicaciones.
- ❖ Coadyuvar en la recuperación, análisis y sustentación teórico-práctica del proceso de formación que sugiere el desarrollo y fortalecimiento de competencias desde la perspectiva pedagógica, como aportación a este proceso de iniciación en la investigación educativa.

En la construcción social de este proceso de investigación, se consideró la pertinencia y viabilidad para el desarrollo del trabajo, en relación con el logro de estos objetivos. Por esta razón, se determinaron acciones concretas basadas en el estudio y reflexión del proceder metodológico del tipo cualitativo, condición de construcción para el grupo del Campo IV en la línea de Formación y posgrado y por decisión personal al reconocerla como alternativa para la comprensión de lo acontecido, inclusión de perspectivas de los diferentes actores y pretensión emancipatoria en su significado de mejora constante desde el ámbito educativo, por supuesto, pedagógico.

Desde esta perspectiva aristotélica y de la construcción social del conocimiento, se comprende la conformación de múltiples realidades en busca de contribuir a la creación de nuevos escenarios, de consensos sociales, políticos y educativos que modifiquen las dificultades u obstáculos y se logre el tratamiento a los retos implicados en la formación para la investigación.

CAPÍTULO II

LA CONSTRUCCIÓN DEL CAMINO INICIANDO - ME

Contenido:

**2.1. Investigación educativa,
cualitativa**

2.2. Acceso al escenario

**2.3. Recuperación de
información**

**2.4. Una interpretación
narrativa**

Con la pretensión de ubicar la forma en que se accedió al conocimiento del estudio de caso, donde se brinda la oportunidad de iniciarse en la investigación educativa en la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, se plantea el proceso metodológico o construcción del camino que esta investigación siguió. Existen en el proceder técnico, un conjunto de supuestos teóricos pero se expone aquí la descripción del análisis de las circunstancias que apoyaron en las decisiones para la delimitación del objeto de estudio.

La presentación de este capítulo obedece a la necesidad de plantear la metodología¹⁴ o camino recorrido para el encuentro con la información que explica al objeto de estudio. En este capítulo se diserta sobre el tipo de investigación cualitativa con enfoque interpretativo para ubicar el paradigma desde el cual se

¹⁴ Metodología es un término que hace referencia a la integración o combinación de métodos de investigación, técnicas, instrumentos y/o procedimientos para el tratamiento de la información relacionados con ellos (Best, 1972) (Lloréns y Castro, 2008); se retoma este término, en tanto que el cuerpo metodológico considera la inclusión del *estudio de caso con enfoque cualitativo* como método, *la observación y entrevista* como técnicas e instrumentos de recuperación de la información. De este modo se atiende a la necesidad de descubrir lo que sucede en una situación educativa concreta donde las intenciones e interacción de los actores dan vida al proceso de formación (Strauss y Corbin, 2002).

obtuvo e interpretó la información. En un segundo momento se explica la manera en que se logró acceder al conocimiento del escenario en donde los actores se desempeñaban en la pretensión de iniciarse para investigar, los instrumentos y técnicas de investigación a partir de las cuales se reconocieron categorías de análisis además de profundizar sobre la comprensión de los sentidos e interpretaciones ofrecidos por los estudiantes ante el proceso de iniciación.

Desde el origen de la palabra metodología puede orientarse al tipo de tratamiento de la información que se pretende, del griego *metá*, a lo largo; *odós*, camino, y *lógos*, tratado; teoría del método, o estudio de las razones que nos permiten comprender por qué un método es lo que es. Para el área pedagógica la metodología más que exponer y sistematizar métodos, se esfuerza en proporcionar al profesor los criterios que le permiten justificar y construir el método que bajo la racionalidad de esta disciplina responde a las expectativas educativas de cada situación didáctica que se le plantea. (Santillana, 1990: 968) Por tanto, para el proceso de investigación en el área de la educación, la metodología, más que el método, se conforma como eje articulador en el proceso de producir nuevo conocimiento.

La metodología es un sistema de *métodos, enfoques, procedimientos y técnicas* de una ciencia en particular, con lo cual se pretende llegar al cumplimiento de los objetivos de búsqueda de información que aproxime a la verdad, en cuanto a la investigación aplicada, se aboca a la solución de problemas como ejemplo, busca el perfeccionamiento de los individuos involucrados en una situación pedagógica (Best, 1972), en este caso, sobre la iniciación a la investigación educativa.

En la particularidad de esta investigación, los objetivos promovieron la investigación desde el paradigma cualitativo primeramente. Por tal razón, el escenario y los actores que en él se desenvuelven fueron motivo de observación y consulta en primera instancia sin embargo, pude reconocer una diferencia entre los propósitos de formación en la interpretación de los mismos actores cuya consecuencia fue la

delimitación de un caso para su estudio, recuperando la perspectiva fenomenológica¹⁵.

Con esta perspectiva, es apropiado reconocer un proceder basado en la construcción epistemológica personal y la correspondiente vigilancia por parte de expertos (tutora y docentes) con quienes se logró la construcción de este reporte de investigación donde se expresa la comprensión lograda en relación con la iniciación para la investigación educativa en el campo IV de la maestría en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón.

El proceso de formación se desarrolla en la interacción de los actores o agentes, en este caso para iniciar a unos con apoyo de otros. Por ello, esta iniciación dependió fundamentalmente del significado que se le otorgaba por parte de cada uno de ellos, dependiendo de su capital simbólico y académico, de las referencias y relaciones personales vividas en el mismo espacio social o en anteriores momentos y sitios, es por ello que la forma de recuperación de la información requirió de una perspectiva denominada interaccionismo simbólico.

El interaccionismo simbólico, acuñado por Herbert Blumer desde 1937, se sustenta en tres premisas básicas: “La primera es que las personas actúan respecto de las cosas, e incluso respecto de las otras personas, sobre la base de los significados que estas cosas tienen para ellas. De modo que las personas no responden simplemente a estímulos o exteriorizan guiones culturales. Es el significado lo que determina la acción” (Taylor y Bogdan, 1987: 24). Fue entonces, coincidente la recuperación de los discursos en donde cobran sentido las palabras no solo en el discurso de los estudiantes sino incluso en sus acciones, reconociéndose incluso a sí mismos con las palabras de su tutor o tutora, conforme la interacción implicó negociación, comprensión, identificación.

¹⁵ Es la perspectiva de investigación cualitativa en la que se sostiene que la conducta humana, lo que se dice y hace un actor es producto de la forma en que concibe al mundo. La pretensión entonces es, aprehender la *realidad* desde los discursos y acciones de los actores dentro del contexto en el que se encuentren inmersos. (Taylor y Bogdan, 1987)

La segunda premisa planteada por Blumer reconoce que “El significado que tiene una cosa para una persona se desarrolla a partir de los modos en que otras personas actúan con respecto a ella en lo que concierne a la cosa de que se trata” (Blumer, 1969: 4, tomado de Taylor y Bogdan, 1987: 24). Así, fue posible reconocer la forma en se comprendía la ruta de formación tanto por parte de los estudiantes como de los docentes logrando aprender a ver el mundo con los ojos de cada actor.

De este modo, es evidente que no existe una única visión en relación con la forma en que puede comprenderse este proceso de formación, la tercer premisa de Blumer se basa en este planteamiento, “los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de *un proceso de interpretación*” (Taylor y Bogdan, 1987: 24). Podrán descubrirse en el análisis de la información una constante referencia a las formas en que los estudiantes y docentes procedían o actuaban en pro de mantener la ruta de formación, el logro de los propósitos de estudio o la satisfacción de intereses o necesidades de comprensión y mejora personales; es decir, la perspectiva de los estudiantes.

Considerado necesario apuntalar la relación y sentido con los cuales fueron integrados los términos: significado e interpretación. En una primera aproximación se reconoció que todas las actividades e interacciones entre los actores, programas o propuestas de formación (relacionadas con la iniciación para la investigación educativa) serían significadas de maneras diferentes por cada actor, entendiendo que significar refiere a la búsqueda insaciable que los estudios cualitativos realizan para reconocer al ser y su subjetividad ante el medio donde vive y se desarrolla.

En segundo lugar, ante la significación transmitida verbalmente y su transcripción y exposición continua de los avances, amén de la interacción con los mismos actores, se trasladó del significado a la interpretación con fronteras poco perceptibles; es por ello que, se asuma indistintamente a ambos términos ante la recuperación y análisis de la información.

El trabajo realizado, discurre en el planteamiento de que los actores tienen voluntad propia, lo cual parece diferir de las consideraciones del interaccionismo simbólico,

desde el cual se reconoce a los actores atrapados en sus propias interpretaciones de modo determinante para la actuación. Se niega a las normas, valores, roles o metas como determinantes de la acción del actor; pero, en el trabajo desarrollado pudieron identificarse interpretaciones aparentemente contrarias. Por supuesto, no se niega la preponderancia de la interpretación para la actuación más bien se reconoció que las actuaciones de los otros, cuales quiera que sean, producen transformaciones en la interpretación que cada sujeto tiene en torno a las normas, valores y metas, si esto no fuese así, los estudiantes, abrumados por sus interpretaciones iniciales, no hubiesen podido ofrecer alternativas a las propuestas realizadas por tutores o superar los obstáculos personales enfrentados.

Luego entonces, el interaccionismo simbólico es la metodología en la cual se ubica el estudio de este caso, en el transcurrir de la recuperación de datos, las formas de análisis e incluso el ejercicio mismo de interpretación realizada en el capítulo anterior.

2.1. Investigación educativa, cualitativa.

Actualmente, la investigación educativa se convierte en un factor importante sobre el cual se propone la mejora constante y como medio para el tratamiento de problemáticas diversas que se enfrentan en nuestro país. Evidente es que, no solo la educación tiene injerencia en el desarrollo social y económico sin embargo, la pedagogía ha recobrado un papel importante en el proyecto de ciudadanía. La investigación educativa se hace más que necesaria, indispensable para el desarrollo humano.

Es posible definir a la investigación educativa como un medio de adquirir información útil y confiable. Travers define a la investigación educativa como “Una actividad encaminada a la creación de un cuerpo organizado de conocimientos

científicos, sobre todo cuanto interesa a los educadores. Tiene por objeto descubrir los principios generales a las interpretaciones del comportamiento que sirven para explicar, predecir y controlar los eventos en situaciones educacionales, o sea, se propone elaborar una teoría científica.” (Citado en Muñoz, 2001: 21) Esta ubicación permite reconocer el trayecto que se sigue, al mismo tiempo, expresa el marco desde el cual se propuso la iniciación en la investigación en el caso en estudio.

Resulta relevante una aclaración que permite reconocer tres orientaciones en la investigación del campo educativo. Se considera que la *investigación en educación* es el término genérico que incluye otros dos: a la *investigación sobre educación* y a la *investigación educativa*; la primera, es en donde se ubica a aquellos estudios, cualitativos o cuantitativos, realizados desde otras ciencias o disciplinas como filosofía, antropología, biología, administración, psicología, etc. donde se atienden asuntos educativos con lo cual bien podría entenderse que son Ciencias de la educación.

La segunda acepción, *investigación educativa*, se relaciona con la disciplina pedagógica:

“centrada en lo pedagógico, sea ella referida a los estudios históricos sobre la pedagogía, a la definición de su espacio intelectual o a la investigación aplicada a objetos pedagógicos en busca del mejoramiento de la educación, como es el caso de la indagación sobre el currículo, los métodos de enseñanza y demás factores inherentes al acto educativo como el tiempo de aprendizaje, medios y materiales, organización y clima de la case, procesos de interacción o comunicación.” (Muñoz, 2001: 22).

Por esta demarcación se considera a la investigación educativa como la propia de la Pedagogía, recupera a la disciplina como productora de saberes o conocimientos y por esta razón se retoma el término de iniciación en investigación educativa para este estudio.

La investigación educativa o pedagógica lleva consigo una estrecha relación con los actos educativos donde se fortalece el proceso de la racionalidad humana ligados

inevitablemente con los procesos afectivos, por supuesto, con las preferencias e intereses de los mismos investigadores (Morín, 1999). De esta forma, el lenguaje con el cual se manifiestan las formas por las que se generan los conocimientos pedagógicos dan significados distintos, estableciendo un pensar epistémico particular (Zemelman, 2003). Por tanto, el error, la subjetividad, apreciaciones locales, son eminentes en la construcción del saber en esta disciplina. De ahí la recuperación del paradigma de investigación cualitativo que se aleja de lo que hasta ahora hemos llamado *ciencia* normalmente (Kuhn, 2002).

Este paradigma cualitativo reconoce que las ciencias humanas nunca podrán ser objetivas del modo en que las ciencias naturales lo exigen, porque su objeto de estudio es cambiante, es producto de la acción del hombre y hasta de las circunstancias socio-políticas, críticas, académicas, institucionales y experienciales del mismo investigador (Porkewitz, 1998). Con el replanteamiento de la etnografía en el siglo XX, la investigación cualitativa tiene mayores diferencias en relación con el paradigma científico (Álvarez-Jugerson, 2004) (Bertely, 2001) (Corenstein, 1992).

Esta es una definición paradigmática pero, puede reconocerse también que la investigación cualitativa es un *enfoque*, una forma de mirar la realidad. En este estudio se prefiere el último término por considerarle una perspectiva antes que un paradigma (término complejo en su definición para la misma cualificación de los objetos en la ciencia), y porque en la generación del conocimiento científico han surgido dos tradiciones (Mardones y Ursúa, 1995), la aristotélica que procura dar explicación teleológica y razones de los fenómenos, en contraposición con la tradición galileana o causal que plantea hipótesis en una posición positivista.

Concibo entonces que, el estudio de la realidad tiene dos miradas que implican formas de proceder distintas pero, implicadas en el mismo mundo de lo concreto:

“desde una perspectiva amplia, la opción cualitativa no se contrapone a la cuantitativa... Si el interés es medir algo, ese algo siempre es una cualidad,... Si por el contrario, queremos conocer la representatividad de ciertos hechos en una población, es muy probable que deberemos ir más allá de la descripción o interpretación de las narraciones o comportamientos,... Es decir, en algún momento

surgirá la necesidad de cuantificarlo, de medirlo... la realidad social se presenta como un desorden complejo. No es cualitativa ni cuantitativa. El investigador selecciona un objeto de estudio y elige cómo estudiarlo.” (Tarrés, 2001)

Considerar el enfoque o perspectiva cualitativa es entonces, una preferencia a la forma en que se mira y da tratamiento a la información que ofrecerán los actores. La tarea de la ciencia social es la de construir y analizar cuidadosamente en términos descriptivos, en términos de individuos, de actitudes, esperanzas, relaciones; este es un postulado que se podría llamar “individualismo metodológico” según Mardones (2003). Entonces, el tratamiento metodológico no responde al método científico que reclama hipótesis y su comprobación, más bien redefine a la “epistemología como la reconstrucción racional de los pasos que han llevado al científico al descubrimiento, a encontrar una nueva verdad” (Mardones, 2003:89).

Bertely por su parte, reconoce retos epistemológicos del quehacer etnográfico en la educación, el primero radica en la articulación entre las situaciones particulares desde las cuales el investigador debe reconocer el sentido más amplio con los procesos sociales en los cuales se encuentran inmersos (cultura, tradición, experiencia). El segundo reto es reconocer el sentido político de nuestras propias interpretaciones es decir, la forma en que se relacionan las categorías sociales de los actores y sus significaciones. El tercer y último reto, es la recuperación propia del investigador, el reconocimiento del intérprete (investigador) con el sujeto interpretado donde se ponen en juego los valores éticos del primero y su propia concientización (Bertely, 2001), sobre esto entendamos entonces, que la investigación cualitativa del tipo etnográfico propuesta por la autora, se ubica en el enfoque interpretativo, en un proceder metodológico distinto a aquel que exige validez y confiabilidad en la obtención de información¹⁶.

¹⁶ Las características mencionadas forman parte de una validación de investigaciones de orden hipotético-deductivo o del paradigma cuantitativo y, por no corresponder al tipo de investigación de esta tesis se ha omitido su explicitación.

La tradición interpretativa es retomada por ciencias sociales como la pedagogía. Desde la inspiración en las filosofías subjetivistas, interpretativas y fenomenológicas imprimen una distinción al proceso de investigación educativa, cuyo propósito es “indagar cómo los distintos actores humanos construyen y reconstruyen la realidad social, mediante la interacción con los restantes miembros de su comunidad, resaltando la necesidad de tomar en cuenta la interpretación de sus acciones, y de la situación general de su existencia” (Corestein,1992:20) con lo cual, se reconoce su origen sociológico con sentido pedagógico en tanto que el acontecimiento educativo es siempre un acontecimiento social. Esto es, la investigación interpretativa recupera las discusiones con las que los actores expresan su realidad de vida incorporando circunstancias pasadas y presentes.

Grandes dificultades se enfrentan entonces ante este enfoque de la investigación cualitativa en busca de una valoración a través de la validez y confiabilidad, en primer lugar porque se requiere reconocer las limitaciones del mismo investigador en el desarrollo de su trabajo. En lugar de ello, se reconoce la *autenticidad* que para Álvarez-Gayou (2004) es pertinente en virtud de la construcción social que implica, es una valoración por parte de los implicados en el estudio y el propio investigador tratando de recobrar el sentido más fiel posible de los acontecimientos y el sentir de los actores.

Por otro lado, propone el mismo autor, la *triangulación* de la información en lugar de la confiabilidad para el paradigma cuantitativo; así, se lograron estimar fuentes de información (docentes, estudiantes, autoridades y fundamentación teórica) que en un proceso de análisis y de los datos corrobora la consistencia en la información proporcionada.

Con dicha complejidad para la obtención y análisis de los datos, la presentación de la información tiene condiciones diversas sin embargo, es claro el reto metodológico que se impone, es necesario efectuar (al menos se espera de ese modo) “una descripción densa, una comprensión experiencial y múltiples realidades” (Álvarez-Gayou,2004). La descripción densa hace referencia a una perspectiva cultural diferenciada que planteó Geertz (1989) al reconocer que no solo existen culturas

diferentes sino “diversas clases de individuos” cuyas particularidades conforman a la vez su propia cultura, además de producir alteraciones al mismo antropólogo que le estudia.

Al estudiante se le considera como sujeto de investigación es un ser actuante que piensa, analiza y reflexiona sobre las prácticas de iniciación en la investigación antes, durante y después de ser acontecidas, de acuerdo con las circunstancias; justo es reconocerle no solo como actor sino como parte esencial del proceso de formación.

En esta tesis, se lograron los tres elementos: autenticidad, concordancia y la presentación de una descripción densa de la iniciación en la investigación educativa del caso estudiado. En este trabajo, cobró vital importancia la colaboración y apoyo mutuo entre estudiantes y docentes. Las múltiples realidades (perspectivas de los actores) y las relaciones entre sí fueron la base fundamental desde la cual se construyó el conocimiento de este caso educativo, sus prácticas, procesos e interpretaciones.

En cuanto a la forma en que se trató el material teórico-crítico, es importante señalar algunas consideraciones. Partir de las explicaciones teóricas sobre la práctica educativa, es el principio desde el cual las ciencias de la educación no han podido satisfacer los problemas educativos. Esta discusión es una constante entre diferentes autores, por ejemplo, Gadamer y Habermas entablan una discusión citada por John Elliot (1994) donde se plantea que:

“la investigación no debe ser dirigida por los especialistas en determinadas disciplinas, sino que constituirá un proceso de autorreflexión en el que los prácticos conviertan en explícitos sus valores y creencias tácitos, reflexionando sobre las preguntas que se les planteen... En la reflexión natural cotidiana, el discurso práctico y el teórico interactúan entre sí: constituyen dos dimensiones de un proceso unificado” (Elliot, 1994:112-113)

En los procesos pedagógicos, la teoría interviene en el análisis de las necesidades de los prácticos o actores educativos para generar propuestas de mejora, que

atiendan a problemáticas enfrentadas por quienes se encuentran en la acción y no en la dimensión de observadores externos a las situaciones concretas. Producir conocimiento sobre las situaciones vividas por los actores no carece de relación con la teoría, pero tampoco se encuentra al servicio de ella, antes bien, se complementan en un ofrecimiento recíproco considerado como realidad concreta para Zemelman (2003).

Por tanto, como la investigación educativa recupera a los actores como verdaderos dueños de los procesos, éticamente pertenece a un indagador relacionado con el contexto la descripción densa a la que hemos hecho referencia anteriormente, porque poco se encuentra con posibilidades de comprender las relaciones contextuales, “la interpretación subjetiva de los acontecimientos tal como la expresan los participantes –el significado que tienen para quienes lo viven- ... que... conforma otra dimensión sin la cual no es posible comprender los hechos sociales” (Sverdlick,2007:22). Esta investigación se ubica como estudio de caso de corte cualitativo¹⁷, en el enfoque interpretativo en tanto que, pretende la recuperación de información en pro de dar voz a los estudiantes y desde su perspectiva poder acceder a la comprensión del proceso de formación relacionado con la iniciación en la investigación educativa, también reconoce su origen en la preocupación personal y los intereses de la línea de investigación de Formación y Posgrado a la que está adscrita por tanto, es eminente la incorporación de una perspectiva vinculada a los actores, contexto, procesos y prácticas asociadas al problema de investigación.

Sin pretender agotada la discusión en torno al enfoque con el cual se pretendió desarrollar esta tesis, toca ahora, explicitar el proceder metodológico realizado en la búsqueda de respuestas al problema de investigación.

¹⁷ Stake (1998) ubica al estudio de caso en los dos paradigmas, tanto en el cuantitativo como en el cualitativo.

2.2. Acceso al escenario

El escenario donde se desarrollan prácticas, procesos y actores referidos desde el planteamiento del problema de investigación se reconoce con mayor precisión en el primer capítulo, en este apartado solamente se pretende dejar claro que la investigación requirió de ser atendida mediante el estudio de caso, en un plano de lo microsocio como lo plantea Corenstein.

Desde el surgimiento de una nueva sociología de la educación el micronivel en la investigación (Corenstein, 1992), recupera lo microsocio donde podremos centrar a la definición de la situación por parte del propio actor, reconocer al aprendizaje como producto de las significaciones que ofrecen los estudiantes y docentes por tanto, la interpretación de las prácticas de formación en la maestría en pedagogía cuyo objetivo es la iniciación en la investigación educativa.

Esta investigación se define como estudio de caso siguiendo los elementos teóricos propuestos por Álvarez-Gayou (2003) Tarres (2001) y Bolívar (2001), en tanto que se ha seleccionado a un grupo particular de sujetos con quienes se examinó y analizó profundamente el significado de la iniciación en la investigación educativa que se propone en los estudios de Maestría en Pedagogía de la UNAM en la FES Aragón, y la identificación de ejes de formación como puntos que describen al mismo proceso.

El estudio de caso “se interesa por todo lo que es importante en la historia o el desarrollo del caso. El propósito es comprender el ciclo vital – una parte importante de dicho ciclo- de una persona, una familia, un grupo, una institución social o toda la comunidad...” (Best, 1972: 71), de ahí que al definir a dos estudiantes del campo IV que, desde la perspectiva de los docentes y de ellos mismos, se encuentran en el proceso de aprendizaje y práctica de la investigación educativa, se establece un grupo indisoluble, único, del cual se pretende recuperar su pasado desde el presente. “Es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular

para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1998:11).

Los informantes forman parte del grupo seleccionado y se conforman como sujetos clave para la comprensión del proceso de formación en la iniciación a la investigación, por ello, se consideró la aplicación de entrevistas consecutivas con un instrumento semiestructurado, ideal para la obtención de la información requerida. Resultó pertinente este procedimiento metodológico en tanto fue viable el desarrollo de observaciones directas y entrevistas en diferentes momentos del proceso formativo.

Este proceso de indagación ha exigido la recuperación de información para comprender el contexto, reconocer y caracterizar a los sujetos además de identificar el proceso de formación y las prácticas por las cuales se inicia a los estudiantes en la investigación educativa. Este procedimiento de indagación, se vio favorecido de alguna manera, al contar con el acercamiento necesario con los estudiantes, desde una perspectiva de observador participante¹⁸.

Para acceder, al conocimiento del contexto donde se desempeñan los actores sin embargo, se hizo necesario acudir a la técnica del cuestionario puesto que los datos concretos sobre quiénes se podrían considerar iniciados en investigación educativa no se tenían. Por otro lado, fue necesario sistematizar la observación para haber determinado prácticas de iniciación.

Reconocer el escenario donde se desarrolló la investigación fue el primer momento metodológico. Con la información obtenida mediante los primeros acercamientos, pudo estimarse el contexto en que se desempeñaban los actores, su escenario;

¹⁸ Se hace referencia a la técnica de observación (Vasilachis, 2007) con la cual se lograron realizar los registros de las prácticas de iniciación en la investigación. Evidentemente, me encontré implicada en el desarrollo de las prácticas aludidas, al ser parte del grupo de estudiantes; esto implicó una tarea ardua en relación con el intento constante de alejamiento entre las interpretaciones de mis compañeros y las propias.

además de distinguir que no en todos los campos de formación¹⁹ se lograba el compromiso de iniciar a los estudiantes en la investigación educativa.

En un segundo momento, se distinguió la necesidad de información a través de entrevistas semiestructuradas registradas electrónicamente y transcritas, dirigidas a estudiantes y docentes de dos líneas de investigación, para reconocer quiénes eran los implicados en procesos de iniciación. Fueron de gran apoyo el registro de observaciones en reuniones de Coloquio, Juntas de Comité Tutor, Seminarios e intercambios formales e informales con los actores²⁰, así se obtuvo información para la determinación de la estructura conceptual y metodológica de la investigación además de concretar la construcción del problema de investigación.

Posteriormente y, en consideración de la particularidad del caso, se desarrolló una fase de profundización en el conocimiento de los significados que los estudiantes pudieran expresar en relación con el tema. Se hizo uso de entrevistas nuevamente para la recuperación particular de las significaciones de los dos estudiantes que pertenecen al grupo en estudio con lo cual se estime la ruta de formación seguida.

El siguiente esquema concentra el enfoque e instrumentos empleados, la finalidad con la cual se aplicaron y el número de aplicados sobre el número total del universo a aplicar, para obtener la información que diera respuestas amplias al problema de investigación.

¹⁹ El plan de estudios de la Maestría en Pedagogía se organiza en cuatro campos de formación, en el siguiente capítulo se amplía la información al respecto.

²⁰ Considerados como prácticas de iniciación en la investigación, estos son los espacios académicos en donde el objetivo es el intercambio de opiniones y/o los procesos de valoración de avances en los trabajos de investigación de los estudiantes, desde la perspectiva docente y con la colaboración de los estudiantes. Una descripción y análisis más amplios se presentan en los capítulos anteriores.

Esquema 6 Síntesis metodológica

	Enfoque	Técnica	Instrumento	Finalidad	Aplicación
Estudio de caso	Cualitativo	Cuestionario	Cuestionario	Contextualización y caracterización de la Generación de estudiantes 2008-I	9/15
		Observación	Registro de observaciones de expedientes	Contextualización y caracterización de la Generación de estudiantes 2008-I	15/15
	Interpretativo	Observación participante	Registro de observaciones	Recuperación de información sobre las prácticas de iniciación en la investigación.	Semestres 2008-II 2009-I 2009-II 2010-I
		Entrevistas	Entrevista semi-estructurada	Recuperación de datos del proceso de formación	Estudiantes 5/6 Docentes 4/6
		Entrevista	Entrevista a profundidad	Reconocer el proceso de formación seguido por los estudiantes.	2

Fuente: Creación Personal

La información obtenida a manera de sondeo, forma parte de la construcción del contexto presentado en el segundo capítulo de este documento, se grabaron dos entrevistas no estructuradas a estudiantes de diferentes campos de formación y se recuperó información en entrevistas informales y observaciones de los acontecimientos durante el primer semestre que cursó esta generación.

Para profundizar en el conocimiento de la generación 2008-II se aplicó un cuestionario a nueve de un total de quince estudiantes. Estos instrumentos apoyaron en la determinación de los sujetos de investigación y en la caracterización de los estudiantes en la FES Aragón.

Es importante reconocer que la construcción personal del problema de investigación hasta este momento, se caracterizó por pensar sobre el problema a partir de la explicación teórica más que de la recuperada como datos empíricos²¹ o información proporcionada por los actores. Se respondió a dudas personales sobre el concepto de competencias y la determinación de lo que implicaba la formación o iniciación de investigadores.

Algunas de las preguntas iniciales fueron: ¿Cómo los saberes de los estudiantes dan sentido al proceso de iniciación a la investigación educativa? ¿Cómo formar en competencia al iniciar a estudiantes en la investigación educativa? ¿El desarrollo del estudiante, en relación con los recursos contextuales, saberes y conocimientos se considera una competencia en la investigación? ¿Ante cuáles situaciones pueden considerarse adecuadas las actuaciones de un estudiante para considerarlo competente en procesos de investigación educativa?

En estas preguntas, podrá observarse que existen inconsistencias sobre el conocimiento del contexto, el proceso de formación y las prácticas de iniciación que se proponían al estudiante. Y si bien las preguntas son un tema necesario de explorar, era necesario primeramente, documentar las prácticas de iniciación en el

²¹ Información relevante de acontecimientos, situaciones, procesos, evidencias, antecedentes históricos, mediciones, que permiten describir, dimensionar o caracterizar el objeto o fenómeno de estudio. Para la investigación, se recomienda la recuperación de esta información mediante instrumentos tales como registros de observación, entrevistas, cuestionarios, entre otros, de manera sistematizada, es decir, registrar la información por escrito, analizarla, seleccionarla, organizarla y obtener de ella conjeturas.

contexto que se estudiaba para sustentar cuestionantes más certeras en la búsqueda de los sentidos que cobra la iniciación en investigación para los actores.

Un primer obstáculo epistemológico al que me enfrenté fue el planteado por Bachelard (2007) la *observación básica* como algo natural, fácil. Fue complicado trasladarme del pensamiento de empirismo inmediato con “una oscilación llena de sacudidas y de tirones, y finalmente, todo desarticulado” (Bachelard, 2007:23) para retomar la información obtenida para ordenarla, articularla, relacionarla, darle sentido. El interés inicial por un tema predominó en mi pensamiento.

Así entonces, la problematización inicial implicó una perspectiva teórica y de atención a las dudas personales antes que a la recuperación de la información (entrevistas, cuestionarios y registros) el proceder no correspondió a la perspectiva interpretativa. Después de esta experiencia me queda claro que, “*hasta que no entramos en el campo, no sabemos qué preguntas hacer ni cómo hacerlas...* la mayor parte de los investigadores participantes tratan de entrar en el campo sin hipótesis o preconceptos específicos (Taylor y Bogdan, 1987:32).

Me enfrentaba frente a una disconformidad de la que no me daba cuenta, alejarme de lo personal y procurar atender a la información de los actores fue una tarea difícil de resolver sin embargo, mediante la sistematización de la información, quiero decir, al análisis de la información empírica de modo preciso elaborando cuadros de clasificación de la información, identificando consistencias, coincidencias y discrepancias, sobretodo omitiendo el saber teórico que me había ocupado, logré dar un giro a la investigación.

Al identificar una discrepancia entre los datos, a través de conversaciones informales con estudiantes, pude reconocer un espacio de problematización. Encontré que no coincidían: 1) los conocimientos adquiridos previamente por los estudiantes (experiencias laborales, antecedentes académicos y expectativas profesionales), 2) el tema o problema de investigación que pretendían atender para elaborar su tesis y 3) el campo de formación al que fueron asignados en la

maestría. Y aun cuando no fueron rutas por las cuales guié la investigación, lograron impactar el proceder al analizar la información.

Ante la observación de estas discrepancias existió la necesidad de cuestionar directamente a los sujetos, en busca de encontrar una aproximación al tema de estudio que definitivamente, no se encontraba en la teoría como argumentan Bolívar (2001) y Álvarez-Gayou (2003). Se retornó a las entrevistas para profundizar sobre la problemática.

La iniciación a la investigación, tiene perspectivas peculiares para cada campo y línea de investigación que conforman el programa de Maestría en Pedagogía, con los datos ofrecidos mediante las entrevistas se descartaron las primeras impresiones sobre quiénes eran los actores con los cuales podría recuperarse información relacionada con este proceso (Taylor y Bogdan, 1987). Dado que logró reconocerse el hecho de que los estudiantes no pretendían, en su mayoría, iniciarse en la investigación y no todos los campos de formación pretendían iniciar a sus estudiantes con un proceso formativo expofeso.

A partir de este momento se determinó la ruta metodológica a seguir considerando a esta investigación como un estudio de caso; se recuperó información mediante la observación participante y entrevistas que más adelante se argumentan. Se distinguió una diferencia entre los sujetos en formación y con ello, identifiqué al grupo cuyas características coincidían con la peculiaridad del planteamiento del problema por tanto, podría recuperarse información de los estudiantes y docentes de la línea de Formación y Posgrado.

Entre otros elementos documentales y de entrevistas con docentes, el principal motivo que llevó a descartar a los actores, fue la posición de sujetos pasivos en los informantes de la Línea de Expediciones Pedagógicas, quedaba claro que no se formaron (a sí mismos) con la pretensión de iniciarse en la investigación educativa, siguieron indicaciones, formularon sus instrumentos desde propuestas concretas para aplicar a los casos que cada uno había elegido pero, se enfrentaron a dificultades ante la construcción personal de nuevo conocimiento, de modo que no

se sintieron copartícipes de la ruta de formación. Estos elementos, brindaron la distinción importante en relación con la postura teórica que retomaba esta tesis, la formación es responsabilidad del estudiante en colaboración con sus docentes.

2.3 Recuperación de información

En la búsqueda por lo que Max Weber (1968, citado por Taylor y Bogdan, 1987:16) denomina *verstehen*, se reconocieron las técnicas cualitativas como el medio para descubrir los sentidos de la iniciación en la investigación traducidos en información descriptiva. Logré identificar la información a través de pautas sugeridas por los datos iniciales, hurgando en el pasado las reacciones del presente por tanto, el proceder como investigador tenía que ser poco intrusivo.

Las técnicas²² surgieron prácticamente de manera natural por ser mecanismos de convivencia con los actores. Se consideraron instrumentos de recuperación de información flexibles de manera que no se diseñaron para aplicarse de una manera definitiva, sobre todo en el caso de las entrevistas. A continuación se argumentan la pertinencia o necesidad de aplicación y el diseño de las técnicas empleadas.

²² La tradición cualitativa cuenta con un conjunto de técnicas orientadas a recoger información descriptiva sobre “la palabra escrita o hablada de las personas, la conducta observada” (Taylor y Bogdan, 1996: 20, citado en Tarrés, 2001:18). La relación del investigador con el instrumento utilizado y con el objeto que intenta estudiar por medio de ese instrumento caracterizan a este enfoque investigativo, “pues mientras lo aplica está activo social e intelectualmente: debe reflexionar, intervenir y controlarse constantemente para obtener lo que busca y para orientar su trabajo... se pone en juego la capacidad de empatía del investigador, la comprensión del otro y del contexto en que se desenvuelve” (Tarrés, 2001: 18)

Cuestionario

Desde la información obtenida por entrevistas informales con estudiantes de la generación 2008-II de la Maestría en Pedagogía, surgieron inquietudes por complementar la información de manera más concreta sobre los estudiantes que integraban esta cohorte. Un cuestionario resultó ideal para tal situación.

Aún cuando no siempre es considerado como parte de la metodología de las investigaciones con enfoque cualitativo, brindó información como entrada al escenario en donde se desarrollaban los actores. Un cuestionario es un instrumento o técnica que recupera información en torno a hechos, opiniones, preferencias, juicios críticos, sentimientos, aspiraciones, actividades, entre otros, de manera similar a la entrevista (Bayardo, 1993).

El cuestionario se concreta en un documento con una serie de preguntas relacionadas con las condiciones de las prácticas vigentes, debe mantener un orden de ideas, claridad en el planteamiento de las preguntas y coincidir con el propósito de investigación para, posteriormente, interpretarlas en relación con la investigación (Bayardo, 1993). Algunas de las decisiones metodológicas se tomaron en grupo, como parte de la colaboración entre estudiantes y docentes, finalmente recobró el siguiente esquema básico, a partir del cual las preguntas fueron planteadas por cada estudiante:

1. Datos generales
2. Plan y programa de posgrado
3. Prácticas y procesos
4. Condiciones institucionales

Para la elaboración del cuestionario, en colaboración con integrantes del campo IV, se consultaron cuestionarios que ejemplificaban estudios realizados en el nivel universitario con propósitos de indagación sobre estudiantes de diferentes instituciones. Las ideas sobre cómo preguntar y qué preguntar, surgieron con estas muestras. Como punto de coincidencia entre las investigaciones planteadas en

esta línea de investigación, el cuestionario recobró ítems en los que coincidieron temas estudiados por los dos estudiantes de la línea de investigación de Formación y Posgrado de ahí que se aplicara en la búsqueda de información de los tres procesos de investigación.

De las respuestas obtenidas mediante el cuestionario diseñado en colaboración con integrantes del campo IV, se reconocieron algunos sentidos que ofrecen para los estudiantes de esta generación el desarrollo de la investigación y procesos de formación. Es decir, se tuvo la oportunidad de observar en los estudiantes del caso en estudio, las habilidades, intereses, claridad en el objeto de estudio y formas en que se aborda el problema.

Con este instrumento, logró caracterizarse a los estudiantes, incluyendo referentes de tres campos de formación: Docencia, Gestión y Construcción de Saberes; se consideró significativa la obtención de la información ya que la aplicación se logró en el 56% de la generación 2008-II, aún cuando es un universo muy pequeño debemos considerar que se “extraviaron” algunos cuestionarios y se negaron a entregar otro más, además de que no pudo localizarse a tres estudiantes registrados. Sin embargo, se acudió a la consulta documental para complementar los datos generales de los integrantes de esta generación considerándole como un registro de observación de documentos.

Observación Participante

Si bien el cuestionario dio paso a la reflexión en torno al conocimiento del contexto, las generalidades de los estudiantes y su relación con el tema, la observación junto con la entrevista fueron consideradas como puntos esenciales para el logro de la investigación. La observación participante es *“la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el milieu²³ de los*

²³ Término alemán cuyo significado alude a *ambiente*.

últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo" (Taylor y Bogdan, 1987:31).

La observación participante puede ser considerada como método cualitativo de investigación "se caracteriza por ser científica, comienza con la selección de un escenario en relación con un determinado tema de investigación. La observación y registro de datos se hace de manera sistemática, así como el procesamiento de la información y la interpretación de la misma" (Sánchez, 2001). Los escenarios elegidos fueron los correspondientes al desarrollo de las prácticas de iniciación en la investigación educativa; era necesario observar el desarrollo de las prácticas de iniciación, sus actividades, las reacciones de los estudiantes, los logros y sus dificultades para poder interpretar los sentidos que adquirían.

Aún cuando una de las condiciones metodológicas de la observación participante es que el observador debe ser un extranjero respecto a su objeto de estudio y guardar distancia con él, al no considerarse como método sino como técnica de recuperación de información en la sistematización de los acontecimientos de las prácticas de iniciación, se consiguieron los registros pertinentes para concretar el conocimiento sobre el proceso de formación.

La oportunidad de mantener una cercanía estrecha con los sujetos de investigación y en general, con los acontecimientos académicos de la institución al ser una estudiante de este posgrado. Al mismo tiempo que se realizó el trabajo de esta investigación, permitió generar más de 20 registros de observación, algunos de ellos con apoyo en grabaciones y otros manuscritos. Los lugares de registro no se limitaron al aula, se tomaron notas de comentarios en pasillos o diálogos entre compañeros pero, destacan los registros en Coloquio, Junta de Comité Tutor y Seminarios del campo IV. A estos registros se han incrementado algunas observaciones con estudiantes de una nueva generación 2009-II.

En cualquier caso, se registraron los acontecimientos en general, comentarios y respuestas tanto de docentes como de estudiantes, la reflexión a la que me conducía y, en ocasiones, a un plan para continuar con las observaciones. Iniciarse

en el empleo de esta técnica es un tanto complicado porque no existe un guión estricto, de lo contrario se perdería la riqueza de haber presenciado las situaciones motivo de investigación.

Como técnica, la observación se vincula con otras como la entrevista. En la investigación cualitativa “casi todo en el trabajo de campo es un ejercicio de observación y de entrevista” (Velasco y Díaz de Rada, 1997:33, citado por Vasilachis, 2007). No se considera solamente una herramienta de recuperación de información, sino un proceder que apoya en el conocimiento, en el proceso reflexivo entre los actores y en quien investiga. Esto quedó de manifiesto en algunos de los registros de observación a los cuales incluí testimonios personales en relación con las dudas, las opiniones y reflexiones personales, la construcción de mi propio objeto de estudio, las habilidades demostradas, los logros y dificultades que enfrenté. En mi caso, la observación ha servido mucho más que como exploración del escenario.

Entrevista

La entrevista como género discursivo atiende a la situación comunicativa, se establece un pacto de comunicación en cooperación entre los interlocutores; sostuvo el enfoque interpretativo de esta investigación y al mismo tiempo, permitió hacer conscientes algunos de los sentidos por los cuales los estudiantes han podido ser partícipes de su formación en la Maestría, en relación con la iniciación en la investigación educativa.

La entrevista, además de ser una invención dialógica como sustenta Arfuch (1995), puede considerarse una intervención pedagógica que genere en el estudiante un proceso de reflexión sobre su propio proceder y reconocer el significado que le brinda a su formación lo que conlleva a recuperar, de modo simultáneo, los sentidos de la experiencia de aprender y la generación de conocimientos.

Al inicio de la investigación, se realizaron entrevistas a estudiantes de dos líneas de investigación porque de acuerdo con las observaciones del medio, se encontraban

involucradas con el proceso de iniciación para la investigación educativa pero, con delimitación teórica sobre el concepto de formación y los resultados aportados por las mismas entrevistas, se determinó que solamente una línea de investigación correspondía al caso.

Se contó con entrevistas a tres estudiantes de la línea de Expediciones Pedagógicas generación 2007-II y dos estudiantes de la línea de Formación y Posgrado generación 2008-II. Además de dos entrevistas realizadas aún antes del diseño del proyecto de investigación, a modo de sondeo con una estudiantes de la línea de Formación y Posgrado y otra estudiante de la línea de Política Educativa en Educación Superior en el campo de Gestión. Una docente de la línea de Expediciones Pedagógicas, tres docentes de la línea de Formación y Posgrado y el Secretario Administrativo del programa.

Una vez identificado el caso al que se dedicaría este estudio, se determinaron dos actores a los cuales se aplicaron una serie mayor de entrevistas, de este modo, se consideró haber realizado entrevistas a profundidad. La entrevista cualitativa a profundidad es una técnica de investigación consistente en *“encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras.”* (Taylor y Bogdan,1987:101). Este tipo de entrevistas se realizan a modo de conversación por lo cual, existe un guión de entrevista pero no se aplica textualmente.

Para Taylor y Bogdan, la entrevista es como “la herramienta de excavar”, en este estudio de caso se ocupó el segundo tipo de entrevistas que ellos proponen que se dirige “al aprendizaje sobre acontecimiento y actividades que no se pueden observar directamente” (1987:103). Esto es, los sentidos y significados implicados al iniciarse en la investigación educativa. Cabe aclarar, la pertinencia de este tipo de entrevistas se mostró ya avanzado el proceso de investigación (al determinar el estudio de un caso), por lo cual se confirma que en los estudios de enfoque cualitativo, el investigador debe permitir una flexibilidad amplia en sus criterios y formas de hacerse de información.

2.4. Una interpretación narrativa

Los estudios de casos con mayor frecuencia se han presentado basados en un ejercicio de teoría fundamentada, con lo cual la tarea es identificar categorías de análisis que implican la sistematización de la información empírica, teórica y de interpretación del investigador (Bolívar, 2001). Es la interpretación del fenómeno trasladada al proceso de producción de nuevos conocimientos un nuevo paradigma científico, así, en lugar de considerar validez y confiabilidad del estudio, se consideraron la *autenticidad* y la *corroboración* (Álvarez-Gayou, 2004).

La autenticidad se refleja en la medida en que se logre captar el significado que para los estudiantes tiene la inducción al aprendizaje y ejercicio de la investigación educativa en la maestría en pedagogía, por ello se acude a los instrumentos de recogida de datos como entrevistas grabadas, sesiones de trabajo en seminario también en grabaciones, registros de observación.

La corroboración se encuentra en la unión de los datos obtenidos cuando éstos cobran sentido para comprender el objeto de estudio y con los cuales se establecen lazos entre las diferentes dimensiones contextuales apoyadas en la evidencia recuperada. En otros términos se habla de la triangulación que agrega rigor y profundidad a la investigación, en particular se hará uso de la triangulación de datos implicando la recuperación de diversas fuentes de información: estudiantes, docentes de la línea de investigación Formación y Posgrado en la FES Aragón y el sustento teórico.

Bolívar explicita en qué consiste el análisis inductivo como “un movimiento recursivo de los datos particulares, que estimamos similares a sucesivas categorías propuestas por el investigador para agruparlos” (Bolívar, 2001: 108) hasta lograr el mejor ajuste entre los datos y las categorías, estas últimas se debieron modificar de manera constante.

Los datos obtenidos por este medio han sido analizados y clasificados para lograr su interpretación, con lo cual, se obtuvo el establecimiento de categorías de análisis

bajo el referente propuesto por Bertely (2001). Las categorías sociales conforman el principio de la indagación, tratando de reorientar la primera postura que reconocía primeramente a la teoría y no los acontecimientos de la experiencia o la realidad.

Para estimar las categorías de análisis con las cuales se configuraron entrevistas a profundidad y se brindó respuesta a la pregunta de investigación, en esta aproximación se identificaron tres principales mediante el análisis de los datos de entrevistas (Anexo B) sin embargo, no debe dejar de considerarse el contexto de la formación para la iniciación a la investigación sus prácticas y procesos como marco referencial y puntualizar en las diferencias que las características de los actores adquirieron a través de su capital cultural.

Para la presentación del trayecto de formación en la iniciación a la investigación de este caso en particular, se pretende hacer confluir la propuesta académica de docentes con los sentidos que otorgaron los estudiantes a esta circunstancia, comprendiendo que existe una estrecha relación entre estas situaciones como vida personal y de construcción grupal de la que hay que dar cuenta. La forma de análisis de los datos se continuó el análisis mediante técnicas de subrayado de los registros de observación y entrevistas, reconociendo las coincidencias y discrepancias.

Como estudio de caso, la presente investigación puede apoyar en el planteamiento de investigaciones más extensas, esto implica la posibilidad de generar un campo de nuevas cuestionantes además de aproximaciones a la formación e iniciación en la investigación educativa. Por ello, se han planteado las más interesantes al finalizar el capítulo anterior.

Para el informe de un estudio de caso, el principal objetivo es crear comprensión, nuevos sentidos sobre el fenómeno, así que se recurre a la narrativa considerando que ésta denota “posiciones de valor... *de los actores y por supuesto...* del investigador, la teoría fundamental, el paradigma metodológico y los valores contextuales locales.” (MacEvan, 1998: 297) El método de investigación que puede

corresponderle es la observación participativa con técnicas como el registro anecdótico, entrevistas personales y grabaciones diversas.

Es importante reconocer una ruta metodológica centrada en las perspectivas e interpretaciones de los sujetos de enfoque hermenéutico. Las narrativas²⁴ de gente y narrativas del investigador se funden y confunden de modo constructivo, en la reivindicación de comprender la realidad social. El dilema personal lo expresa Bolívar como “una “fisura” entre la experiencia vivida y cómo debe representarse en el discurso de la investigación” (Bolívar, 2002:5).

La presentación de los resultados con esta tendencia narrativa muestra, indudablemente, la preferencia por la recuperación de los sentidos con los cuales se vivieron experiencias formativas enriquecedoras, de los actores se recuperaron conocimientos, habilidades, sentimientos, interpretaciones y perspectivas particulares. Por tal motivo, y no olvidando la rigurosidad metodológica, también se ha tomado postura en relación con la presentación de la información con el respeto debido ante la identificación de los participantes. Es indispensable el cuidado que impuse en este sentido, dada la proximidad con quienes permitieron la mirada constante, la grabadora de todos los días y las entrevistas concedidas a una servidora.

Para el registro de datos empíricos, diseñé una simbología propia, construida ante la necesidad de manejar e incluir los datos en la redacción de este informe de investigación. La simbología que se empleó para la citación de referencias empíricas, obtuvo estructura a partir de la identificación de cada registro con literales y numerales de la siguiente manera, primeramente, por su rol, se emplearon las siguientes literales:

²⁴ Entendiendo el término narrativa como “la cualidad estructurada de la experiencia entendida y vista como un relato; por otro (como enfoque de investigación), las pautas y formas de construir sentido, a partir de acciones temporales personales, por medio de la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una particular reconstrucción de la experiencia, por la que, mediante un proceso reflexivo, se da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995). Trama argumental, secuencia temporal, personajes, situación, son constitutivos de la configuración narrativa (Clandinin y Connelly, 2000)... En su expresión superior (autobiografía) es también elaborar el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida (Bolívar, 1999)” (Bolívar, 2002:5).

D Docente **E** Estudiante

En segundo lugar, por la ubicación en un campo de formación, según el plan de estudios y la organización de la FES Aragón, empleando un número romano:

I Docencia Universitaria
II Gestión Académica y Políticas Educativas
III Educación y Diversidad Cultural
IV Construcción de Saberes Pedagógicos
V Administradores

Otro elemento que conforma la simbología fue asignado por un número progresivo de acuerdo con los listados obtenidos, estos se identifican con:

01 **02...** sucesivamente

Después del punto, se colocó la inicial del tipo de instrumento con el cual la información fue registrada:

.e entrevista **.r** registro de observación

Con apoyo de esta clave de identificación pretendí dar confidencialidad a los actores en tanto se muestran algunas debilidades y dificultades que pudieran generarles conflictos personales..

La interpretación de dicha información ha sido la tarea más compleja, interpretar los acontecimientos a través de la mirada de otros que, además, conforman fuerzas distintas en el proceso de la formación, requirió de mi parte, realizar intentos de colocación en ambos papeles y no exclusivamente del lado de los estudiantes. Sin embargo, la forma más efectiva, sin lugar a dudas, ha sido la vigilancia y construcción social asociada a los tutores de la línea de investigación de formación y posgrado.

Finalmente, la propuesta realizada, es una forma de brindar oportunidad a la interpretación personal del problema tratado, no sin dejar de observarle como una perspectiva muy particular que requiere del análisis profundo, la discusión y construcción social para generar un conocimiento sólido en torno a la transposición didáctica que vislumbro como posible.

CAPÍTULO III

ESCENARIO DE LA INICIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Contenido:

3.1. Demandas políticas de la Maestría en Pedagogía.

3.2. Enfoque crítico en la iniciación para la investigación educativa.

3.3. Generación 2008-II

En este tercer capítulo, se hace necesario contemplar elementos generales, en relación con la construcción de una problemática de investigación, basada en la caracterización de actores implicados en dicho proceso; las interpretaciones que sostienen en torno a las prácticas y procesos académicas en la iniciación para la investigación en los cuales se encuentran inscritos.

El contexto es el punto de partida para la comprensión de las situaciones educativas en los reportes de investigación, afirmaciones que diferentes autores sostienen como Bertely (2007), Sverdlick (2007), Bolívar (2001), Derek (1994). Gran parte de las explicaciones que nos conducen a comprender el acontecimiento educativo, radican en el reconocimiento del escenario en donde se actúa ante el aprendizaje y la enseñanza.

El escenario al que se hace referencia es el Programa de Maestría en Pedagogía, en la línea de investigación Formación y Posgrado, de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, institución periférica de la Universidad Nacional

Autónoma de México (UNAM), como espacio académico y de generación de conocimiento, en donde fue factible el acercamiento con el tema estudiado.

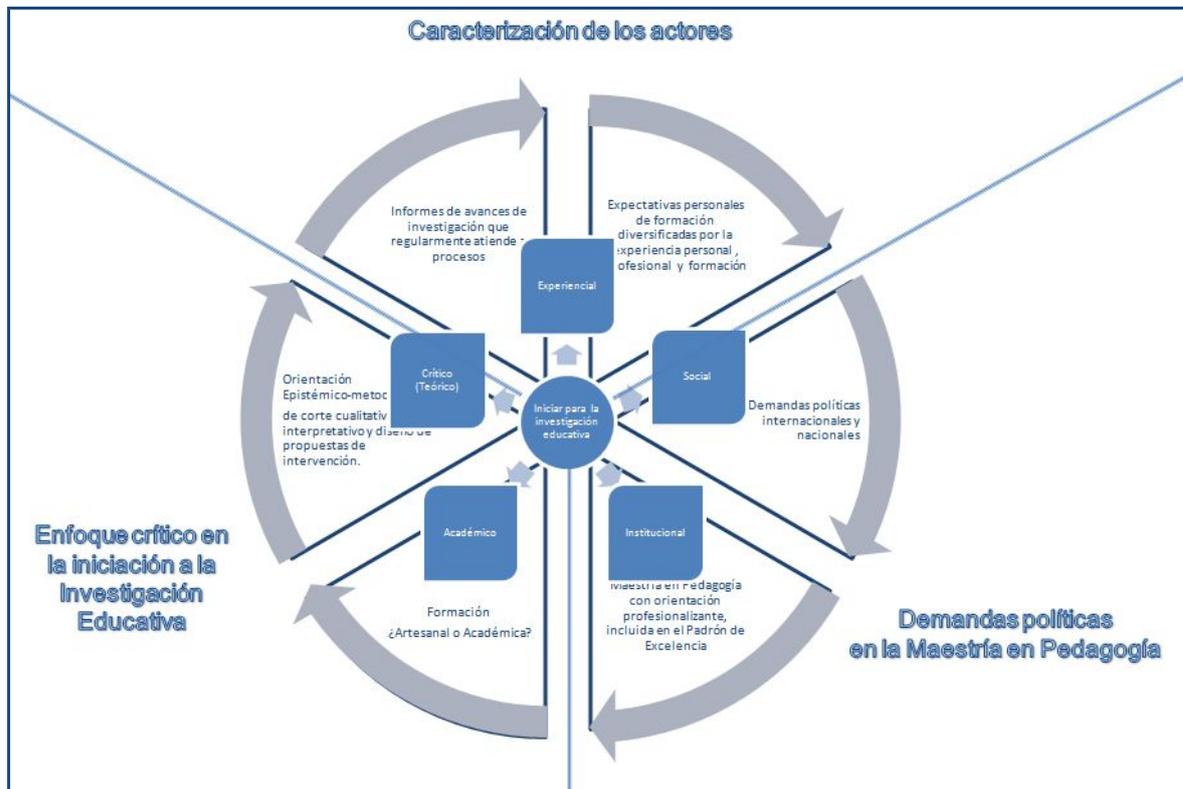
La comprensión de esta situación educativa, cuya perspectiva es un estudio de tipo cualitativo, demanda el reconocimiento del entramado cultural implicado en ella, por esto, se hace necesario explicitar cuál es la forma desde la cual se logró su comprensión.

En primer lugar, se reconoce que la educación está implicada en un cruce de culturas (Sacristán, 2006) (Pérez, 2004) pero, que puede dimensionarse la práctica educativa (Fierro, 2000) o de modo similar, identificar los ámbitos de sentido (Shutz, 1962) desde los cuales se comprende la realidad. Según el enfoque fenomenológico para el planteamiento de un problema de investigación se hace necesario el reconocimiento de un nudo problemático en donde convergen diferentes ámbitos o dimensiones de análisis (Lloréns y Castro, 2008) (Fierro, 2000) (Zemelman, 1987), con lo cual establezco una coincidencia para el planteamiento de un contexto que no solo explica y describe sino que, a través de él también se problematiza el objeto de estudio.

En este capítulo se pretende dar cuenta del escenario donde se anudan diferentes situaciones problemáticas que implican el proceso de iniciación a la investigación educativa en el Programa de Posgrado de Pedagogía en la Facultad de Estudios Superiores Aragón. Reconoce su complejidad en razón de conformarse como un proceso educativo y por tanto cultural, de ahí la necesidad de dimensionarle con la finalidad de brindar orden al caos.

Ante el juicio de que el ejercicio de la investigación se interpreta como un elemento de cultura (Colina y Osorio, 2004), conocer y profundizar en el proceso de iniciar a la investigación educativa hace necesario mostrar el entramado cultural en el que se encuentra inmerso el proceso que fue observado. Dimensionar el contexto en donde se ha ubicado al problema de indagación, implicó hacer una analogía con la propuesta de análisis de la cultura que propone Pérez (2004), resumida en el siguiente esquema.

Esquema 2 Dimensiones del contexto



Elaboración personal, fundamentada en Pérez (2004)

Los elementos considerados para el análisis de la situación contextual, pretende centrar la atención del lector en las dimensiones desde las que se estudió el contexto donde se desarrolla la iniciación para la investigación educativa, considerando no solo la situación social e institucional, sino también las implicaciones con actores, prácticas y procesos en la FES Aragón. En este sentido, se definen las dimensiones: Social, Institucional, Académica, Crítica y Experiencial.

Desde estas dimensiones, la presentación sería aún muy esquemática y se dificultaría el análisis de los lazos que existen, así se reconoce la complejidad²⁵ que todo acontecimiento educativo implica, han podido identificarse puntos de unión entre las dimensiones²⁶ *Social e Institucional*, otros vínculos entre las dimensiones *Académica y Crítica* y, de todas ellas, con la dimensión *Experiencial*. Este es el entretejido del que se pretende dar cuenta, por esta razón, se presentan en tres apartados dichas relaciones con la idea de comprender el contexto con los puntos nodales donde se entrecruzan situaciones que dieron origen al planteamiento del problema de investigación.

Al esbozar esta complejidad contextual, en primer lugar se comprenden *Demandas políticas en la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón*, donde se implican las dimensiones tanto *Social*²⁷ como *Institucional*²⁸. Existe una relación entre las políticas educativas que impactan en la gestión de las facultades de la UNAM, por tanto, en la FES Aragón, de las cuales se identifican prácticas y dinámicas peculiares documentadas a partir de la observación primordialmente.

²⁵ El término *complejidad* se retoma del latín *complexus*, enlace, encadenamiento; proviene también del verbo *complector*: abrazar, abarcar; derivado de *plectere*: entretejer. Así, se puede considerar que complejidad es un tapete entretejido de varios hilos que nos indica un horizonte de posibilidades. Cfr. Fainholc, Beatriz. (1999).

²⁶ El término de dimensión se retoma de la concepción propuesta por Cecilia Fierro (1999) como un modo para ubicar, especificar o “clasificar” las situaciones educativas que se dan en un contexto, en tanto se desarrollan en un mundo complejo de comprender sin dicha ubicación; así, en otro momento histórico podrían llamarse *universos o subuniversos* como los llamara Shutz (1962).

²⁷ Evidentemente, la educación es una práctica social expresa Freire sin embargo, no puede negarse la perspectiva inversa donde se propone que la sociedad influye en la posibilidad de desarrollo educativo, desde autores como Bourdieu; en este sentido, se comprende la dimensión social a modo de factor influyente en la historicidad del objeto de estudio.

²⁸ La dimensión Institucional apela a las condiciones y características propias del plantel de estudios y el programa de posgrado en Pedagogía, particularmente en relación con la Maestría, entendiendo que la institución se constituye de normas, instrumentos, métodos, de donde se orientan las acciones de los actores, particularmente, se hará referencia a los Reglamentos y Programas de estudio.

En segundo término, el *Enfoque crítico*²⁹ en la iniciación para la investigación educativa, en la FES Aragón se identifica un vínculo entre las dimensiones de lo *Crítico* y lo *Académico* en donde destacan las demandas políticas y la orientación académica que distingue a la línea de investigación de Formación y Posgrado. En ella que se privilegian los estudios de corte cualitativo³⁰ con un enfoque pedagógico que exige propuestas para sugerir tratamiento a los objetos de estudio.

Finalmente, la *Caracterización de los actores* da cuenta de la dimensión *Experiencial* donde se pone en juego al ser, hacer y conocer del estudiante o profesor ante la adquisición del compromiso académico en relación con las circunstancias que desde otras dimensiones se ofrecen como posibilidades de desarrollo a los mismos.

La explicación, entonces, del escenario donde los estudiantes y docentes como agentes en el proceso de formación en la iniciación para la investigación educativa, se desempeñan, interrelacionan y problematizan con entrecruces en las dimensiones comentadas.

²⁹ El término *enfoque crítico* pretende reconocer que si bien existe una situación académico curricular a la que se dirigen las acciones propias del programa de posgrado, la particularidad que se asume como verdadera o cierta, en cada grupo de académicos se diversifica; en esta dimensión, se encuentra implicado el aparato crítico con el que se sustentan los mecanismos de formación en la Maestría.

³⁰ Este paradigma cualitativo reconoce que las ciencias humanas nunca podrán ser objetivas del modo en que las ciencias naturales lo exigen, porque su objeto de estudio es cambiante, es producto de la acción del hombre y hasta de las circunstancias socio-políticas, críticas, académicas, institucionales y experienciales del mismo investigador (Porkewitz,1998). Con el replanteamiento de la etnografía en el siglo XX, la investigación cualitativa tiene mayores diferencias en relación con el paradigma científico predominante, el cuantitativo (Álvarez-Jugerson,2004) (Bertely,2001) (Corenstein,1992).

3.1 Demandas políticas en la Maestría en Pedagogía

La dimensión de lo social se define con la expresión “conjunto de significaciones y comportamientos hegemónicos en el contexto social, que es hoy indudablemente un contexto internacional de intercambios e interdependencias” (Pérez,2004:79), se encuentran, con este sentido, los valores, normas, ideas, instituciones y comportamientos que dominan los intercambios entre naciones, con lo cual destaca la política educativa internacional y nacional en el desarrollo de las prácticas Institucionales de la FES Aragón. Así, lo social impacta en lo institucional, particularmente en la Maestría en Pedagogía se experimenta la inclusión al padrón nacional de posgrados de excelencia como punto significativo para varios de sus actores.

La política educativa ejerce gran influencia sobre la gestión académico-institucional, así el impacto de lo social se encuentra en las propuestas internacionales a las que obedecen nuestras instituciones educativas (aún las autónomas).

Es entonces que se reconoce que con la modificación a programas de posgrado de pedagogía de la UNAM y su reciente ingreso a CONACYT, las prácticas son diferenciadas en relación con las establecidas anteriormente en la institución, por ejemplo, en la FES Aragón se tiene como referente más próximo, el desarrollo de las prácticas y procesos académicos con la Maestría en Enseñanza Superior:

Estaba la Maestría en Enseñanza Superior con una lógica centrada en la profesionalización de la práctica docente, aunque la investigación tenía un papel importante, cuando se crea la maestría en pedagogía, se trata de resolver problemáticas que no había tenido la de Enseñanza Superior como tener tutor desde el principio, pensar en un posgrado más selectivo, más centrado en pocos alumnos, esa lógica de la investigación la tomamos desde esta época. (DV01.e)

En la recuperación del impacto de las demandas sociales sobre la organización de las instituciones se exponen políticas internacionales y nacionales que han condicionado a la gestión con prácticas diferenciadas; desde este enfoque se proponen estrategias de supervisión como intento de fortalecimiento y apoyo a las naciones en vías de desarrollo así, emergen instituciones desde organismos internacionales como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) que generan valoraciones internacionales, certificaciones, reglamentaciones, apoyos económicos en pro de la productividad en la ciencia y la tecnología, los docentes de la Maestría en Pedagogía, reconocen estos cambios.

Los estudios de posgrado, en México, son fortalecidos por el CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) desde 1970 pero, su impacto en el contexto que estudiamos radica en la concreción de un Padrón Nacional de Posgrados a partir del 2001, al cual pertenece el programa de Posgrado en Pedagogía de la UNAM desde el año 2008, por consecuencia, la FES Aragón se encuentra implicada.

Programa de Posgrado en Pedagogía

Como parte del posicionamiento político del programa en el contexto particular en estudio, es importante, identificar la existencia de sedes que en un principio se llamaron Escuela Nacional de Estudios Profesionales (ENEP) en la UNAM. Mediante un proceso de descentralización en la década de los setentas, originado por consultas y reclamos sobre el incremento y la atención a la demanda de estudios superiores, las posturas políticas y la sobrepoblación estudiantil en Ciudad Universitaria (CU) (Rivas, 2003), “sin un proyecto concreto, pero eso sí bajo una política general de modernización de corte tecnocrático que tiende a considerar el problema educativo como índole técnica, en donde una buena administración, racional y planificada, permitirá obtener mejores rendimientos” (Elizondo, 1981:18, citada por Rivas, 2003); se crean instituciones en la periferia de la Ciudad de

México. En total, se encuentran sedes en 5 municipios del Estado de México: Cuautitlán, Naucalpan, Tlalnepantla, Iztapalapa y Nezahualcóyotl.

Así y en diferentes momentos históricos, se logran sedes en la entonces “periferia” urbana. Las condiciones poblacionales eran distintas y los accesos o transportación tenían condiciones difíciles. Desde un inicio es posible comprender una dependencia normativo-académica y económica de rectoría central en CU, no así en relación con la administración, por ejemplo en relación con la contratación de personal; puntualizando en el contexto del municipio de Nezahualcóyotl, la ENEP Aragón se estableció ante dificultades relevantes para la conformación de un cuerpo docente y la preparación de sus estudiantes; no existían grupos académicos sólidos, debían iniciarse en la organización y desarrollo de las funciones sustantivas de una Institución de Educación Superior (Rivas, 2003).

El entorno de las instituciones como la ENEP Aragón era marginal, se ubicaron hacia las afueras del centro urbanizado, por tanto, la escasez de profesionistas calificados generaron cuadros académicos improvisados. La representatividad de las escuelas periféricas en los Consejos técnicos quedó limitada a grupos muy pequeños, por tanto su nivel de influencia para generar políticas y apoyos institucionales, fue escaso.

Con estas dificultades, la ENEP Aragón retomó los planes y programas de estudio para el nivel de posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras en 1980; sin embargo, continuaba con dificultades sobre el personal docente por no contar con las características pertinentes como solidez en el desarrollo de investigación, incluso, los Directores de la escuela, durante el periodo de 1978 hasta 1990 contaban con el grado de estudios de Licenciatura, tenían nombramiento académico de Profesor de asignatura y carecían de obras publicadas. Las condiciones académicas se diferenciaron para estos centros educativos viéndose excluidos y poco favorecidos en la toma de decisiones y, peor aún, en sus posibilidades de dar respuesta a la formación para la cual fueron creadas.

A través de 25 años de existencia, se logró contar para el año 2001, con una planta académica de carrera de 55 docentes de tiempo completo y 10 de medio tiempo, distribuidos en diferentes áreas, representando el 3.3% del total de profesores y 5 profesores de carrera en el área de Pedagogía (Rivas, 2003). Es lógico comprender el escaso aporte a las actividades sustantivas como la extensión de la cultura, vinculación e investigación. Comparando a las mismas Facultades periféricas, Aragón contó con 5 profesores de carrera en tanto que la FES Iztacala tenía 400, la diferencia radica en que el tipo de estudios en psicología clínica y ciencias biológicas, médicas, de salud, se encontraban en Iztacala; recordemos que el apoyo a estas disciplinas del conocimiento es mayor.

Como antecedentes, sobre el programa de Pedagogía de la UNAM se considera el Doctorado en Ciencias de la Educación en 1935 y desapareció en 1939. En 1935, el Departamento de *Ciencias de la Educación* se convierte en *Pedagogía* con dos programas autorizados de maestría y doctorado. Para 1960 la reestructuración académica genera también un programa de licenciatura. Sin embargo, el trabajo de formación de investigadores sólo se brindó durante el doctorado.

En el caso de la hoy Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, se inició en los estudios de posgrado con el programa de Maestría en Educación Superior autorizado en 1980 y puesto en marcha en 1981. El propósito central era fortalecer la actualización y superación académica de los docentes de este plantel. El programa fue derogado en el año 2001 para ofertarse el Programa de Pedagogía en su lugar.

El Programa de Posgrado en Pedagogía incluye los niveles educativos de Maestría y Doctorado, pero para este caso, se hace necesario ubicarse únicamente en el Plan de Estudios de Maestría, el cual, se organiza por cuatro campos de formación:

1. Docencia Universitaria
2. Gestión Académica y Políticas Educativas

3. Diversidad Cultural y Educación

4. Construcción de Saberes Pedagógicos

Para todos ellos, los objetivos generales son: a) Formación ampliada y sólida en los campos de estudio que comprende el programa, b) Alta capacidad para el ejercicio profesional y académico, en particular el ejercicio docente, y c) Dotar al estudiante de los elementos necesarios para inducirlo al aprendizaje y ejercicio de la investigación científica en el área. Enfatizando el último de estos objetivos, se comprende la intencionalidad de fortalecer el desarrollo de investigación con finalidades de titulación. Sin embargo, en el Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) se propone una situación más profunda.

En la organización de la FES Aragón se identifican actualmente, líneas de investigación para cada campo de formación, tanto profesores como estudiantes se organizan en pequeños grupos, de acuerdo con esta organización. En el Campo I de Docencia universitaria se encuentran:

- ▶ Didácticas Emergentes y Alternativas en Educación
- ▶ Profesionalización Docente
- ▶ Docencia y Desarrollo de Planes y Programas
- ▶ Innovaciones Educativas
- ▶ Pedagogía y Comunicación: Medios Tradicionales y Tecnologías de la Información

El campo de formación II Gestión Académica y Políticas Educativas incluye dos líneas de investigación:

- ▶ Gestión para la Educación Superior
- ▶ Gestión para la Educación Media

En el campo de formación IV Diversidad Cultural y Educación, se integraron tres líneas de investigación:

- ▶ Educación para la Salud
- ▶ Educación y Valores
- ▶ Educación para la Interculturalidad

Finalmente, el campo de formación IV Construcción de Saberes Pedagógicos se conforma una única línea:

- ▶ Formación y Posgrado

La actual estructura u organización del sistema universitario de posgrado, implica articulación, colegialidad y flexibilidad curricular mostrada en la variedad de líneas de investigación como las propuestas en la FES Aragón. Por otro lado, también se logra mayor apoyo al estudiante que se relaciona con un programa de becas y el asesoramiento en su formación e iniciación al proceso de la investigación. (UNAM, RGEP)

De acuerdo con el Artículo 13 del Reglamento General de Estudios de Posgrado (RGEP) tomados del Programa de maestría y doctorado en Pedagogía (1999:31) los programas pretenden tres aspectos fundamentales:

- a) Formación amplia y sólida en los campos de estudio que comprende el programa.
- b) Alta capacidad para el ejercicio profesional y académico, en particular el ejercicio docente.
- c) Los elementos necesarios para inducirlo al aprendizaje y ejercicio de la investigación científica en el área.

Hoy en día, los estudios de posgrado han transformado al mundo con perspectivas diversas, desde la idea de un sujeto que estudia, investiga y crea por intereses personales a principios del siglo pasado, a la idea credencializadora donde lo importante es obtener un posgrado académico; actualmente predomina la idea de

obtener estos estudios por exigencias laborales ante las demandas internacionales y nacionales en consecuencia del desarrollo económico-social de las naciones.

Como proceso educativo, los estudios de posgrado tienen un valor incalculable por sí mismos sin embargo, como praxis³¹ social adquieren dimensiones diversas, el escenario en el que actualmente se atiende a los estudiantes interesados en cursarlos ha cambiado en los últimos años, porque existe una exigencia para la escuela formadora, sobre el impacto en el desempeño profesional y la atención a problemáticas como la inducción a la investigación.

Inducir a la investigación, requiere entonces, adquirir una forma más intencionada en la que se pretenda iniciar a los estudiantes de maestría en la generación de investigaciones; esto ha sido una prioridad para el sector económico porque de ello depende la generación de descubrimientos, adelantos tecnológicos, mejoría en la producción y por ende, en las ganancias capitalistas así, las reflexiones que se publican en organismos como CINTERFOR (Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional) lo apuntan:

“Se empieza también a reconocer el valor que tiene, para la productividad empresarial, el capital de conocimiento o capital de competencias. Este es ahora considerado uno de los factores de producción y, sin duda, el más valioso. El trabajo basado en el esfuerzo humano da paso al trabajo basado en el conocimiento [...] se ha distinguido [...] la existencia de trabajadores manuales y trabajadores del conocimiento; estos últimos, presentes en casi todas las nuevas áreas laborales, aplican en su trabajo una alta dosis de competencias cognitivas y contribuyen, a su vez, a la generación de más conocimiento” (Vargas, 2000:19).

³¹ Considerando la idea de que la educación es una práctica política y/o praxis social (Freire,1999) deberá entenderse que existe una práctica reflexiva sobre la acción que se ejerce en el orden de lo social y la gran influencia que éste ejerce sobre la actividad educativa de modo tal que, uno determina y transforma al otro desde los propios procesos.

Desafortunadamente, se ha mirado de soslayo al desarrollo humano en relación con otras áreas de conocimiento que poco se encuentran relacionadas con la economía como es el caso de ciencias como la ética, sociología y la pedagogía.

Emana de la OCDE, un enfoque sobre las competencias que es funcionalista, se propone en términos educativos: formar al capital humano aumentando en él la calidad de aptitudes que demanda el entorno globalizado, “las medidas para mejorar el desempeño del sistema educativo deberán complementarse con esfuerzos renovados para ampliar las *competencias* de la fuerza laboral por medio de la capacitación para adultos” (OCDE, 2007:10). Situación que atañe inevitablemente a la educación superior y, sobre manera, al posgrado.

El informe Tedesco, expresa los retos que la educación enfrenta ante estos cambios y particularmente, sugiere a la educación superior cuatro funciones básicas:

1. La preparación para la investigación y para la enseñanza;
2. La oferta de tipos de formación muy especializados y adaptados a las necesidades de la vida económica y social;
3. La apertura a todos para responder a los múltiples aspectos de lo que llamamos educación permanente en el sentido lato del término;
4. La cooperación internacional.

(UNESCO, 1996: 80)

De ahí, la demanda de una educación basada en el reconocimiento de que existen nuevas competencias, no solo laborales, generadas por un proceso de globalización que necesita fortalecer la formación humana mediante la investigación. Bajo esta perspectiva internacional, en las discusiones, acuerdos o exigencias que de ella emanan, surgen propuestas para la educación, se hacen llamados para adquirir la responsabilidad de corresponder a las circunstancias, atender las condiciones sobre las cuales la sociedad debe desarrollarse, desenvolverse y hasta valorarse.

A partir de estas exigencias, considerando la formación por competencias desde una perspectiva pedagógica, el educador enfrenta retos que no podían ni pueden percibirse con toda claridad, depende de las decisiones económicas y políticas,

cuyos cambios ocurren a cada momento. Sin embargo, resaltan de estas propuestas, la mejora educativa mediante un mayor vínculo entre la escuela (cualquiera que sea el nivel, primordialmente los estudios superiores) y el desempeño profesional con orientación al fortalecimiento del desarrollo integral del ser humano, por tanto, formar en competencias, requiere de resignificarse con este sentido.

Los programas de estudio de muchas instituciones se han visto transformados en los últimos años y se encuentran ante invitaciones para unificar criterios que orienten y validen los logros académicos como el desarrollo de una formación basada en competencias, uno de los ejemplos a observar, se encuentra en el llamado *Libro Blanco de Pedagogía*³², en este caso, como ejercicio de las naciones europeas por integrarse con estos criterios unificadores de los requerimientos sobre la profesión del pedagogo en el ámbito internacional. Dichos indicadores, se conforman como la certificación de un profesional que deberá formarse, desde las universidades, a la medida de las peticiones laborales sin embargo, en las últimas modificaciones al programa de posgrado de Pedagogía en la UNAM se establecen otras situaciones.

Es necesario reconocer la demanda de formar para el desarrollo de la investigación, los programas de posgrado han requerido trazar nuevos planes, en respuesta a las demandas, se demuestra esta necesidad desde el "*Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2002-2006*". En él se establece la pretensión de coincidir con el *Programa Nacional de Educación 2001-2006* y *El Programa Especial de Ciencia y Tecnología 2001-2006* principalmente en relación con aumentar el número de egresados de posgrado, elevar la calidad y cantidad de investigadores dedicados al desarrollo de ciencia y tecnología con niveles competitivos (UNAM, 2002).

³² Para consultar el texto citado puede acudir a la siguiente página de Internet http://www.aneca.es/activin/docs/libroblanco_pedagogia1_0305.pdf

En este plano de lo institucional y social se desatiende a la dimensión de lo experiencial³³, relacionado con la dirección del alumno al cumplimiento de un requisito y no con la inducción al aprendizaje. En este sentido las críticas a la pedagogía son diversas por ejemplo, Freire en su último texto publicado, hace referencia a la globalización y sus implicaciones en torno a la educación:

“Desde el punto de vista de tal ideología, sólo hay una salida para la práctica educativa: adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada. Lo que se necesita, por eso mismo, es el adiestramiento técnico indispensable para la adaptación del educando, para su sobrevivencia [...] es [...] esta ideología que nos niega y humilla como gente”.
(Freire, 1999: 21)

Las competencias desde un enfoque funcionalista son excluyentes por supuesto, eligen y determinan logros, no intervienen para el desarrollo de todos, el proceso de selección de los estudiantes elige a los más aptos, seleccionándolos por sus logros, el aparente desarrollo de sus habilidades y por esto, los índices de deserción y bajo nivel de titulación son indicadores de la evaluación internacional sin comprender los niveles económicos, la desigualdad en acceso a la educación, la falta de consolidación de una cultura que incluya pero, *¿Cómo explicarlo a la oleada de la sociedad del conocimiento que nos hace sentir inamovilidad?*

En este marco de ideas es que se propone tomar postura en la significación y orientación del término de competencias orientada hacia lo que podríamos llamar una competencia en el orden de lo *pedagógico e incluyente*.

Pedagógica, porque de esto debe posicionarse una propuesta de intervención en la iniciación de los estudiantes de maestría a la investigación educativa. *Incluyente*, considerando la voz de los estudiantes para iniciar con una intervención pedagógica que atienda a sus necesidades de formación.

³³ El término experiencial refiere a todas aquellas situaciones de vivencia personal a la que enfrenta el estudiante en todos los ámbitos en donde vive o se desarrolla, incluye lo familiar, escolar, social, económicos.

3.2. Enfoque crítico en la iniciación para la investigación educativa

En este segundo apartado, se identificaron situaciones interrelacionadas entre las dimensiones de lo Crítico y lo Académico sin olvidar que tienen causas enlazadas desde el planteamiento de la política internacional y las modificaciones en las prácticas institucionales.

Se entiende a la dimensión crítica como “el conjunto de significados y producciones que en los diferentes ámbitos del ser y del hacer han ido acumulando los grupos humanos a lo largo de su historia” (Pérez, 2004:19) se encuentran implicadas disciplinas científicas, artes, literatura, filosofía, historia, etc. En relación con la tendencia disciplinar, en la FES Aragón se privilegia, al menos en el periodo en que fue estudiado el caso, la iniciación para la investigación educativa con un corte cualitativo-interpretativo.

Esta consideración que hace peculiar la dimensión crítica del contexto de la FES Aragón. Se relaciona con la dimensión académica expresada como “el conjunto de significados y comportamientos cuyo aprendizaje se pretende provocar en las nuevas generaciones a través de la institución escolar” (Pérez,2004:253) lo cual nos remite a los programas de seminarios que en el caso de la UNAM y para el posgrado en Pedagogía se establecen como una propuesta curricular *ad hoc* (Programa de maestría y doctorado en Pedagogía, UNAM,1999)

La propuesta curricular *ad hoc*, brinda una oportunidad académica para apoyar la formación de estudiantes de acuerdo con sus perfiles, necesidades y expectativas, así como la perspectiva crítica e intencionalidad de formación del grupo de profesores pertenecientes al campo y/o línea de investigación.

Desde la valoración nacional e internacional, los programas de posgrado en áreas sociales no cuentan con infraestructura física, equipo, recursos humanos, fondos

para apoyo a la investigación o son de poco impacto (Pradilla, 2002). Se demerita a los estudios que refieren el desarrollo social, la educación o la perspectiva filosófica, es decir, los referidos a las ciencias sociales o ciencias del espíritu por ende, la investigación en el área educativa es poco apoyada (Lloréns y Castro, 2008).

Los procesos de indagación en las ciencias sociales, son de largo plazo y particularizan en el estudio situacional de los grupos sociales o individuales, sus resultados no son aplicables a la población nacional o internacional sino a una localidad, las aportaciones económicas y de desarrollo humano son poco perceptibles en el corto plazo. Sin embargo, en términos de evaluación por el CONACYT, se consideran los productos de la investigación en un plazo en relación con el referente curricular, el desarrollo de investigaciones que propongan soluciones a dificultades sociales de amplia cobertura, se mide el impacto desde las producciones publicadas por diferentes medios de comunicación académica y tesis; esto implica, la eficiencia terminal.

El tiempo estimado para concluir con la tesis de Maestría y Doctorado según los requerimientos del CONACYT es de un par de años; esto implica un desempeño diferenciado por parte de estudiantes y docentes. Se reconoce que la “producción” o logro de “productos de investigación” son el parámetro trascendental para estimar la eficiencia y calidad de la educación en el posgrado.

Desde el Reglamento General de Estudios de Posgrado, en el capítulo II de los estudios de maestría se contempla una formación amplia y sólida en un campo de conocimiento con uno de tres objetivos: la iniciación a la investigación educativa, formar para la docencia o desarrollar en el estudiante una alta capacidad para el ejercicio profesional; con este planteamiento se establece el Programa de maestría y doctorado en Pedagogía en el cual se recuperan estos objetivos con una diferencia en relación con el primero porque en este último documento se pretende la inducción al aprendizaje y ejercicio de la investigación educativa.

Esta diferencia, propone reflexiones en torno a cómo interpretarles y de qué forma diferenciarles; la intencionalidad de los términos *iniciación* e *inducción*, el primero refiere a un proceso de instrucción, aprendizaje, preparación o ingreso, en tanto que el segundo refiere a una incitación, persuasión o sugestión, el nivel de compromiso podría considerarse menor en relación con la inducción³⁴. Pero, la iniciación adquiere un paralelismo con la formación, se aprende o prepara para la investigación educativa, se adopta para este estudio el segundo término, incluyendo en esta fundamentación el hecho de que en ningún otro nivel educativo (incluyendo licenciatura) se considera la preparación para la investigación como objetivo de formación.

Ahora bien, considerar a la formación de la maestría con el objetivo de iniciar en la investigación, hace necesario identificar cuáles son las formas en que se pretende el logro de dicho objetivo. Históricamente al investigador en la UNAM se le considera formado con el esquema de *tipo artesanal* (Sánchez, 2000) (Ducoing, 2004) (Colina, 2004), actualmente podría hablarse de una formación de *tipo académica o curricular* (Sánchez, 2000)³⁵ ya que su base fundamental se encuentra en el desarrollo de contenidos propuestos por un programa de estudios.

Bajo las condiciones de la política educativa estipulada en la última década del siglo pasado, la iniciación a la investigación educativa debe transcurrir en un menor tiempo del que requiere el seguimiento de la formación artesanal, si bien no se propone formar profesionales en serie, sí se precisa de una demanda mayor para

³⁴ Los términos pueden reconocerse en el Diccionario de Pedagogía (editorial Trillas) y en particular, se menciona a la iniciación como proceso de formación en autores como Donald Schön y Gilles Ferry.

³⁵ Es importante aclarar que si bien Ricardo Sánchez Puentes ha podido reconocer la diferencia de formación de tipo academicista, no la nombra como aquí se ha hecho porque su interés radica en la presentación del primer tipo. Es en esta investigación que se le denominó academicista o curricular en tanto se hace necesario diferenciarle de la otra.

los estudiantes ya que cuentan con una beca CONACYT³⁶ que les compromete a culminar en un plazo no mayor de dos años. Cabe señalar que, son pocos los estudiantes que aún becados, deciden dedicarse de tiempo completo y los menos se encuentran contextualizados con las pretensiones, currícula, procesos y prácticas de los posgrados en la UNAM, así, a pesar de contar con un escenario que genera posibilidades de apoyo para el desarrollo de la investigación y el estudio, no siempre es aprovechado. A esto se suman dificultades implicadas en el proceso de investigación de corte cualitativo (metodológica y epistemológicamente) por el cual se orientan estos trabajos, las dificultades del tema u objeto de estudio y las posibilidades de intervención pedagógica con las que cuenta la institución como responsable de este proceso.

En relación con la iniciación a la investigación educativa, se hace necesario reconocer que existen escasos referentes sobre el tema. Es necesario fortalecer este proceso de iniciación a la investigación de los estudiantes en Maestría, porque las evaluaciones realizadas en los últimos diez años mencionan una carencia importante en relación con la preparación de nuevos investigadores (Ducoing, 2004), dificultades para conformar un capital cultural y social que apoye al desarrollo de comunidades científicas (Arredondo et. al., 1989, citado en Colina y Osorio, 2004). El nivel de eficiencia terminal de ambos niveles debe fortalecerse desde procedimientos de intervención pedagógica concreta.

Relacionado con esta temática se encuentra el estudio sobre la producción académica del área de la educación que permite visualizar el escaso avance de esta área. En la producción de investigación educativa sobre el posgrado de la UNAM que realizó Cortés (2005) a través del estado del conocimiento en el periodo comprendido de 1990 al 2003 encuentra que de una población de casi 21 000 miembros en los estudios de posgrado (incluyendo docentes y estudiantes) se presentó una producción de 50 textos, de ellos 11 son tesis y no refieren estudios

³⁶ Al incluir el programa de estudios en el padrón nacional de calidad, se logra que la mayor parte de los estudiantes de la generación 2008-II contaran con la beca.

sobre el posgrado en el área pedagógica; esto demuestra una carencia importante sobre el conocimiento de los procesos que inducen a la culminación de procesos de investigación en el área educativa.

De las producciones mencionadas anteriormente, puede considerarse que las investigaciones son predominantemente de corte positivista, siguiendo el análisis de Cortés, y fueron escritos por el compromiso laboral de los docentes más que por intereses investigativos o de mejora. Es escasa la producción de investigación educativa sobre el posgrado, producto de la falta de agentes de investigación, y de condiciones institucionales (Cortés,2005) (Colina y Osorio,2004) (Ducoing,2004), de tal forma que actualmente queda mucha tarea sobre el conocimiento e investigación del posgrado como cuarto nivel educativo para promover cambios sustanciales.

En todo caso, el proceso de valoración bajo estándares internacionales implica un proceso de inequidad, como es el caso de la competencia laboral. La uniformidad de programas de calidad extravía las consideraciones de la particularidad del contexto y con ello “inadvertidamente podemos estar creando un sistema de segregación en el desarrollo profesional, en que ricos y prósperos disfrutan del privilegio de una comunidad profesional de aprendizaje, mientras que los pobres y fracasados son sometidos a una formación sectaria para el rendimiento” (Hargreaves, 2003). En el orden de las competencias con el enfoque funcionalista, segregáramos a los no competentes, a quienes no tienen ni obtienen el perfil, cuando las condiciones contextuales y de diversidad cultural, son diferentes en cada país. Dichas consideraciones de la particularidad han debido ser atendidas por parte de la propia FES Aragón ya que su situación ha demostrado complicaciones para el logro de estas metas.

La reforma universitaria debe reconocer su historia, procesos, prácticas, condiciones y posibilidades, construir consensos entre los actores de la vida universitaria. “Persistir en aplicar un modelo homogeneizador para todas las universidades, sin contemplar contextos, historia y sujetos, es un gran error” (Bravo, 2002:10). Si bien es cierto que la influencia de los organismos internacionales ha

tenido un gran impacto, al grado de no poder negar su entrada, también es cierto que las instituciones, los actores y agentes implicados toman con gran cautela pero, con la adecuada participación para no desviar los propósitos universitarios de preparar al pueblo ante las situaciones y necesidades apremiantes.

La Institución, FES Aragón

Al estimar las particularidades de la FES Aragón, como institución, es importante reconocer la existencia de prácticas de formación en relación con la necesidad de intervenir para el logro de sus objetivos. Se ha fortalecido el acompañamiento al estudiante, mediante la intervención pedagógica de Tutoría, Comités Tutorales y prácticas de difusión como el Coloquio al final de cada semestre. La adecuación de los programas en relación con el Reglamento General de Estudios de Posgrado no ha sido sencilla, en esto se implican “las tradiciones académicas imperantes en cada programa” (Arredondo, 1997: 102).

Quienes han experimentado este proceso de cambio de programa como en la FES Aragón, expresan las dificultades que se enfrentan al intentar, de manera personal, el desarrollo de las actividades académicas e investigaciones con finalidades de generar conocimiento. Sin embargo, los procesos de formación han sido fortalecidos mediante la práctica de la Tutoría, el Comité Tutor y el Coloquio los cuales se caracterizan por considerarse particulares las formas de ejecución.

Tutoría

El tutor es quien acompaña particularmente al estudiante en su iniciación a la investigación, si bien es orientado por el Comité Tutor, el proceso de reflexión y apoyo individual le corresponde. “Se entiende por tutor o tutores principales al o los académicos responsables de la dirección de las actividades académicas del alumno

y por comité tutor al cuerpo colegiado encargado de la supervisión del desarrollo del plan de trabajo del alumno”. (Reglamento General de Posgrado, UNAM, 2006: 9)

El tutor tiene como funciones: establecer el plan individual de actividades académicas del alumno, dirigir la tesis de grado o supervisar cualquier otra modalidad de obtención del grado y otras que defina el Consejo de Estudios de Posgrado de la Universidad (Reglamento General de Posgrado, UNAM, 2006:10) este planteamiento se considera como parte del reglamento pero los procesos de implementación en cada facultad varían.

En FES Aragón el estudiante de Maestría es asignado a un tutor por el Comité Académico, un tutor atiende a un promedio de tres estudiantes. El proceso efectuado entre tutor-tutorado es de asesoría entre el experto y quien inicia, se estima particular la forma en que el tutor interviene en tanto se comprende, la atención a las necesidades de aprendizaje de cada alumno, el tema de investigación, el procedimiento metodológico y los resultados obtenidos.

Es de común acuerdo entre tutor y estudiante, las ocasiones en que se entrevistan, el plan de trabajo para cada semestre, los avances u orientaciones en la investigación; no existe un horario (y en ocasiones ni un espacio) establecidos para las entrevistas entre ellos mas, la práctica de la tutoría ha sido un elemento clave para el desempeño del estudiante como lo manifiestan estudiantes de diferentes campos de formación.

De este proceso de acompañamiento, también existen registros que, aún no siendo éstos de orden cualitativo, dan cuenta del seguimiento y cercanía entre estos dos actores. En dicho documento se registran las fechas de entrevista, el avance logrado en el proceso de investigación y la perspectiva que para el siguiente semestre se tiene sobre el desarrollo del trabajo de investigación. Se entrega dicho documento a la Secretaría del programa junto con la redacción (considerada avance) de la investigación que realiza el estudiante.

Es importante mencionar que, el tutor tiene una carga curricular de dos créditos por semestre. En el caso del campo IV, línea de investigación de formación y posgrado, las entrevistas con tutores giran en torno a las dudas, o requerimientos del estudiante que son tratadas si bien no de manera resolutive, si a modo de consejo, sugerencia, apoyo, orientación y vigilancia sobre la construcción de la investigación, la producción de saberes y el desempeño en general del estudiante. Hasta aquí y en general, se expresan las prácticas institucionales que han generado cambios en el seguimiento al trabajo de investigación de los estudiantes, en relación con esta dimensión académica, se recuperan otros elementos relacionados con el Plan de estudios de la Maestría.

Comité tutor

En la FES Aragón, dos veces durante cada semestre se programan dos reuniones de comité tutor en los dos primeros bimestres de cada semestre y, en el último bimestre se desarrolla el Coloquio al que se ha dedicado un apartado también. El comité tutor se constituye de los docentes cuyas funciones implican la tutoría dentro de una línea de investigación y/o campo de formación. De este modo, los proyectos o avances de investigación son reorientados, identificando logros, debilidades y dificultades que enfrentan. El reglamento de posgrado establece al Comité Tutor como el cuerpo colegiado encargado de la supervisión del desarrollo del plan de trabajo de la investigación del alumno (Reglamento General de Estudios de Posgrado UNAM, 2006).

Los estudiantes hacían entrega de los avances de investigación ante los tutores, no obstante, en el semestre 2009-II, la Secretaría Académica fue quien solicitó, con quince días de anticipación, la entrega oficial por escrito, en fotocopia para cada uno de los docentes (al menos tres) que conformaran el comité tutor. Los trabajos se revisan por los tutores; en la fecha acordada se realiza una breve exposición por parte del estudiante y/o se da paso a los comentarios de tutores.

Con el resultado del análisis, discusión y acuerdos, se registra un acta que da cuenta del avance de los proyectos de investigación, las reorientaciones o sugerencias sobre los cuales deberán trabajar el estudiante para dar continuidad a su trabajo y es firmado por el Comité Tutor y el propio estudiante para su seguimiento y evaluación. Es necesario aclarar que la mecánica de trabajo, se plantea en cada línea de investigación de modos particulares, en general, se desarrollan este tipo de acciones.

En el Campo IV, el acta es manuscrita por los mismos estudiantes, con esto, se pretende hacer consciente el proceso de reorientación y compromiso de trabajo por parte de los mismos. La discusión, análisis y acuerdos giran en torno al conocimiento del tema que se estudia o investiga, el reconocimiento de la veracidad, confiabilidad, congruencia, tanto del discurso como de los elementos teóricos y empíricos de los cuales se ha apoyado el estudiante para reportar sus avances de investigación. En dicha disertación la participación de los tres docentes de la línea de investigación es fundamental sin embargo, se consideran las aportaciones de los estudiantes que pertenecen a la misma línea.

Estas prácticas impactan de modo importante, el desempeño de los estudiantes, se ponen en procesos de autoreflexión en torno a situaciones relacionadas con sus habilidades lectoras, de interpretación, síntesis, análisis de información empírica, selección y organización de información de distintas fuentes, habilidades relacionadas con la redacción, presentación de documentos y expresión oral, entre muchas otras. Es de este proceso de auto conocimiento, reconocimiento, reflexión y transformación del estudiante del cual se estima necesario dar cuenta en tanto que, conforma un parangón para reconocer *¿Cómo se inician los estudiantes en la investigación educativa en una institución universitaria?*

Coloquios

Al finalizar el semestre, la convocatoria a Coloquio ofrece una dinámica similar al del Comité tutor, desarrollándose de igual manera en las aulas y espacios diversos del posgrado en el turno vespertino con mayor frecuencia. El carácter de esta reunión es de corte evaluativo con orientación cualitativa, es decir, a partir de la presentación de avances en el trabajo durante este evento, el Comité Tutor evalúa el desempeño del estudiante y se ofrece el criterio de aprobación.

Los coloquios requieren de la presentación de avances también por escrito, con quince días de anticipación y de manera semestral. Es posible que acudan a él docentes *invitados* que, laboran en otras líneas de investigación o en otras instituciones de educación superior, de acuerdo con las propuestas del mismo Comité tutor quien, básicamente, conforma el cuerpo de docentes que evalúan el trabajo. Las reorientaciones y compromisos también se registran en actas.

Tanto en Coloquios como en reuniones de Comité, se emiten los registros que resultan como producto de la revisión de cada estudiante, dichos documentos se integran al expediente académico de la Secretaría.

En rigor académico, los avances y el desarrollo de la investigación son producto del trabajo intelectual de los estudiantes; sin embargo, el Comité tutor vigila este proceso, hace recomendaciones y demanda avances, es el caso del testimonio recuperado del campo de formación de docencia:

[...] ustedes ya están en tercer semestre y, ya nada de proyectos, todo lo que sea avance de investigación, que ya sea su producto y, sí, damos un panorama general, en qué campo estás, cuál es tu investigación, qué metodología empleaste pero, a muy grandes rasgos. (D.I.02.g)

Los avances del trabajo de investigación se encuentran en constante vigilancia por parte del Comité tutor sin embargo, existen momentos en que se exige un avance en el proceso. Del testimonio anterior, resalta la demanda de *avances*, es claro que para los estudiantes, el proceso había tomado un tiempo considerablemente largo

para el logro de un proyecto de investigación. *¿Qué significa para el estudiante un comentario para la reorientación del trabajo, en Comité Tutor?* De ahí parte la necesidad de recuperar las interpretaciones del estudiante ante la ruta formativa que los tutores proponen en y con estas prácticas.

Las reacciones del estudiante no pueden esperar, deberá considerar las observaciones para reorientar su trabajo y lograr los propósitos de la investigación, analizar, reorganizar información, volver a la lectura, entre muchas más sin embargo, de modo solitario, la iniciación a la investigación se vería obstaculizada incluso por la confusión, el desánimo o la omisión. En este sentido, el proceso de apoyo de tutoría cobra vital importancia.

¿A qué campo de formación te asignaron?

La pregunta se convirtió en una constante al encontrarse entre estudiantes de primer semestre de la generación 2008-II, en los pasillos. Pocos estudiantes manifestaron estar donde habían elegido, práctica constante en los procesos de selección e inscripción.

El planteamiento del término campo de conocimiento en el posgrado en pedagogía obedece al vínculo establecido con las actividades profesionales, tienen el propósito de ofrecer diversidad en el programa de acuerdo con intereses y necesidades concretas; en la FES Aragón se pretendió equilibrar *líneas de investigación y de formación* compartidas entre dichos campos, así como la especialización en relación con la orientación elegida como especialización. Así, se ubica en la pretensión de iniciar a sus estudiantes para investigar, en el caso del campo IV.

Pertenecer a una línea de investigación implica involucrarse en el estudio correspondiente, es decir, orientar los esfuerzos para producir nuevo conocimiento en relación con ella, por tanto, se asume un compromiso para aportar en este sentido. Aunque cabe reconocer los dilemas que esto implica; desde el programa de

posgrado se establecen dichas líneas de investigación pero en la práctica, no es interpretado por los estudiantes de esta manera, cabría preguntarse *¿Los estudiantes se inscriben sin el conocimiento del programa, sin referentes sobre cómo se desarrollan las prácticas en cada institución o quizá con expectativas diferentes?*

El tema en estudio, la iniciación para la investigación educativa, se delimita en actores y las agrupaciones por líneas de investigación a las que pertenecen. En una primera aproximación, dos fueron los grupos detectados con posibilidades de incluirles con ese propósito de formación: Expediciones Pedagógicas (posteriormente llamada Didácticas emergentes) y Formación y Posgrado.

Tras haber realizado entrevistas a estudiantes de la generación 2007-II de la línea Expediciones Pedagógicas, quedó claro que el propósito de formación no era el mismo que en el grupo de Formación y Posgrado. Sin la pretensión de establecer un contraste entre grupos, se delimitaron las condiciones que les caracterizaron de modo distinto.

Se descartó la posibilidad de que el grupo de Docencia Universitaria en la línea de Expediciones Pedagógicas se estuviese iniciando en la investigación educativa, por las siguientes razones:

1. El principal objetivo de esta línea es la profesionalización.

Expresado durante uno de los seminarios de la línea, se pretendió profesionalizar la práctica docente desde los procesos de investigación promoviendo desde la intervención pedagógica del seminario impartido cada semestre.

2. Egresados de esta línea (generación 2007-II), no se asumieron con una formación para la investigación, se consideran a sí mismos como iniciados en “un tipo” de investigación.

En entrevistas se comprendió que fueron guiados en el desarrollo de una investigación de tipo etnometodológico y que no todos reconocen con ello haber participado en un proceso de formación personal como lo mencionan dos de tres estudiantes entrevistados:

“...yo te puedo decir que como investigadora en la etnografía sí me formé en un 80%, pero si me preguntaras de las demás formas de investigar no las conozco, en mi campo no hubo eso y mira te digo esto porque tengo una amiga que, a ella si le costó mucho trabajo saber cómo ir a investigar y cuál sería su metodología, por ella supe que había otras (metodologías) y por ella supe que tenía que buscar para ver cuál era la que se acercaba más a su forma de investigar... por eso te digo por lo menos en mi campo así sucedió.” (E118.e)

Aún cuando no se trata de preparar metodólogos, es necesario ofrecer la posibilidad de elección porque en esa toma de decisiones se fortalece la argumentación y construcción del objeto de estudio. Explicó otro estudiante su perspectiva:

“...a mis compañeros, yo siento que, se va oír mal pero, pero es que así lo siento: Mira, a ellos les dijeron: -¿Les interesa entrar en esta línea de investigación? Este es el objeto y esta es la metodología. Entonces, no hubo más que decir: -Ah sí, sí me interesa y está bien. Entonces, como que ya estaban dadas muchas cosas ¿no?... yo siento que el trabajo de elaboración, de construcción del objeto, pues que no se dio, no se dio tal cual, o sea, no digo que no hayan construido, siento que es todo un proceso por el que tú llegas a algo y no es decir: “ve a ver quiénes son los profesores exitosos y por qué son exitosos” Ya está ahí el objeto ¿no? y ¿Cómo lo vas a hacer? - Pues ve hacer Observación, hacer entrevista, bueno no es que les hayan dicho eso, digo, no se interprete mal... sino que, si tú dices bueno es por etnometodología en consecuencia, ya sabes lo que tenías que hacer.” (E117.e)

El trabajo de la investigación requiere, desde la elaboración de un proyecto, de la determinación y toma de decisiones personales, por tal motivo no se consideró una formación directamente dirigida a la iniciación para la investigación

3. Finalmente, cambió la línea de investigación de Expediciones Pedagógicas a Didácticas Emergentes, profundizando en la profesionalización del proceso didáctico o del ejercicio docente frente a grupo.

En diálogos con los nuevos integrantes de esta línea de investigación, expresan que con existe un seguimiento al proceso de la indagación que realizan pero, ha sido solo con una docente, los docentes de sus otros seminarios proponen análisis de temáticas para incorporarlas a su trabajo de tesis, en caso de considerarlo pertinente.

En cambio, las características de la línea de Formación y Posgrado, proponen un curso de iniciación diferente:

1. Como principal objetivo de formación para esta línea de investigación es la iniciación para la investigación educativa.

Los docentes de esta línea de investigación pretenden la producción de conocimiento, estrechamente ligada a la construcción de saberes pedagógicos desde la investigación, reconociendo sus procesos y tradiciones en el espacio en donde se realizan los estudios de posgrado, comprendiendo que el ser pedagogo implica *asumirse como agente directo del campo educativo* (Santa María, et, alt, 2008: 11). Esta es la orientación general con la cual, los estudiantes de la generación 2008-II iniciaron la reformulación del trabajo de investigación, debieron delimitar el contexto al posgrado en Pedagogía de la FES Aragón, en esta línea de investigación.

2. Los estudiantes se asumen en la formación para la investigación, en términos de iniciación al proceso.

A pesar de enfrentar dilemas relacionados con la integración, ubicación y reconocimiento de los propósitos de formación, finalmente, los estudiantes se asumen en procesos de iniciación a la investigación con lo cual, actúan, se definen y toman postura metodológica y reposicionamiento en el conocimiento de su propio desarrollo:

- “uno espera equivocarse para aprender, (tener) experiencias fallidas y esas experiencias fallidas tendrían que ser parte de corregir para que después no vuelvan a suceder, hay que perfeccionar en su mérito para que dé los resultados como deben ser, obviamente cuando somos novatos en esta actividad, el margen de error es muy alto, ¿cómo vamos a tomar instrumentos? pues nosotros tenemos que tener mínimos referentes... van a haber muchas complicaciones.” (EIV14.e)

Cuando el estudiante asume el error como parte del aprendizaje, propone, simultáneamente, un auto control en la definición de la propuesta metodológica de la investigación. Reflexionando sobre la iniciación para la investigación en la línea asignada. Otra estudiante manifiesta encontrarse consciente de incorporarse al proceso:

- “le voy encontrando cierto sentido y voy dándome cuenta que a lo mejor es la mejor opción ahorita, de acuerdo a lo que yo pretendía o pretendo para mi formación y sobre en lo que un momento dado el mercado laboral va a necesitar, siento que ya va a ser mi mejor opción, que me cuesta trabajo todavía entenderlo porque no me gusta la investigación, no me gusta, ahorita le estoy encontrando ciertas ventajas, trato de sacarle más significado de cierta forma digo puede ser viable... laboralmente... como que ya me abrió un nuevo campo... como que da ese incentivo para decir bueno lo voy a intentar, a lo mejor me quedo a la mitad del camino pero lo voy a intentar.” (EIV13.e)

Encontrar el sentido de la propia acción aún cuando en un inicio no fuese un propósito personal, es un elemento con el cual se identifica la voluntariedad de asumir un compromiso ante la iniciación para la investigación.

3. Esta línea de investigación se encuentra en vías de consolidación con la integración de la propuesta de formación desde cada uno de los seminarios que se cursan.

En el trayecto académico que los docentes de esta línea de investigación propusieron a lo largo de dos ciclos escolares, devela el acuerdo en colegiado, la integración de las acciones en un solo propósito de común acuerdo y con ello, se estima la intencionalidad de iniciar a los estudiantes en la investigación. Los docentes expresan en este sentido:

- “en las reuniones se ven los contenidos, el escenario, precisas lo del comité, se tiene cuidado de cómo van los alumnos, la tutoría, todo en su conjunto va apuntando y va ayudando para que los alumnos se vayan formando si no, a lo mejor, en la iniciación a la investigación en los otros campos y líneas, sí al menos para tener cuidado en el trabajo de tesis que, al final de cuentas es un trabajo de investigación. Creo que sí hay elementos que nos permiten decir que hay una iniciación para la investigación.” (DIV03)
- “La modalidad con la que ahorita se está trabajando, me parece muy interesante, que se vayan conformando grupos que vayan teniendo una línea de trabajo donde los seminarios se van articulando entre el contenido con el proyecto...” (DIV04)

De este modo y sin lugar a dudas, se asume el compromiso de formación e iniciación a la investigación educativa desde sus estudiantes y la propuesta de sus docentes en uno solo de los grupos, en la línea de Formación y Posgrado. Por esta razón, se enfatizó el seguimiento de los integrantes de esta línea de investigación.

3.3. Generación 2008-II

Desde la dimensión experiencial, se considera “la configuración de significados y comportamientos que los alumnos y alumnas de forma particular han elaborado,

inducidos por su contexto, en su vida previa y paralela a la escuela, mediante los intercambios “espontáneos” con el medio familiar y social que ha rodeado su existencia” (Pérez,2004:199). En este sentido, se encuentran involucradas las circunstancias particulares de cada estudiante, fue necesario estimar primeramente al grupo generacional para luego, expresar las diferencias que existieron entre ellos.

Por otro lado, es necesario determinar el término *Actor* como fue considerado por Schutz (1962). Un actor es un individuo capaz de ejecutar, con voluntad e intención de transformar el mundo donde vive, en este caso, son quienes como autores (ejecutores) e intérpretes (transformadores) de la formación universitaria, desempeñan el papel de estudiantes y profesores ubicados en los estudios de Maestría en Pedagogía y las particularidades de los integrantes de la línea de investigación de Formación y Posgrado.

En este apartado se propone el análisis de las características de estos actores, la presentación de la particularidad de los estudiantes implicados (dos estudiantes) y el conocimiento de la generación en general se realiza de modo simultáneo, comprendiendo que forman parte de una cohorte en condiciones similares de formación.

Primeramente, se estimaron las características de los dos estudiantes de la línea de Formación y Posgrado que, en primera instancia parecieran contrapuestas, en relación con algunos elementos (Ver Cuadro de información 1). Así, se logra el análisis y presentación de dos perspectivas estudiantiles diferenciadas por el capital cultural de cada uno y la historia de vida que les conforma; esta situación permite comprender de qué forma pueden darse respuestas de interés en la formación para la investigación educativa y los mecanismos de resolución al enfrentar problemas; al mismo tiempo de confluir en competencias genéricas de la profesión.

Cuadro 1
Caracterización de los actores

E.IV.13	E.IV.14
Estado civil Casada	Casado
Condición familiar Vive con su pareja, sin hijos.	Vive con su pareja, sin hijos.
Carrera Profesional Licenciatura en Pedagogía Egresó en el año 2005	Licenciatura en Filosofía Egresó en el año 1998
Proceso de titulación Por promedio	Tesis teórica
Experiencia laboral Docente de educación básica Orientadora en Educación Media Superior	Corrector de estilo Docente de Educación Media Superior
Condición laboral durante la formación Labora en Educación Media Superior	No labora
Aspiración inicial al incorporarse a los estudios de Maestría Docencia Universitaria	Docencia Universitaria
Preocupaciones sobre el desarrollo de la investigación Desconocimiento del tema y la metodología de la investigación en general.	Desconocimiento de la Orientación de la temática y del proceso metodológico cualitativo.

Fuente: Creación Personal.

Las condiciones o características de los actores, se encuentran diferenciadas por sus propias historias de vida, con ello se observan diferencias en la consolidación de capital cultural. En este sentido, fue necesario incorporar la información como consideraciones para comprender las interpretaciones que en relación con su iniciación para la investigación educativa expresaron durante las entrevistas.

Cabe señalar el reconocimiento de ciertas constantes que en relación con otros sujetos en formación de la misma generación tienen. A partir de un cuestionario aplicado a nueve de dieciséis estudiantes de la maestría en pedagogía de la misma generación, pueden identificarse a estudiantes que, al igual que EIV15, difieren de la formación profesional, es decir, no todos los estudiantes tienen antecedentes en el conocimiento pedagógico. Cabe señalar que para complementar la información vertida en este apartado fue necesario acudir también a los expedientes que en la coordinación académica existen, logrando identificar a la generación 2008-II únicamente y distinguirles de otros compañeros que se encontraban en los mismos seminarios pero pertenecieron a otras generaciones.

En dicha revisión se identificó que una de las estudiantes no entregó avances de investigación ni en el primer semestre, personalmente no fue localizada y en los listados que agendan reuniones de Comité Tutor (enviado por la Coordinación de la FES Aragón, vía correo electrónico) tampoco se registró, por tanto, puede considerarse un total concreto de 15 estudiantes de la generación implicada de los cuales se logró abordar a 9 para la solución de este cuestionario.

La generación 2008 II contó con una inscripción total de 16 estudiantes para sus cuatro campos de formación, de un listado de 17 admitidos al programa. De ellos, 8 son Licenciados en Pedagogía, 4 Licenciadas en Ciencias de la comunicación, 1 Licenciado en Psicología, 1 Médico Cirujano Homeópata, 1 Licenciado en Filosofía y 1 Profesor de Educación Física. El número de pedagogos es mayor, en relación con el que existía mientras se trabajó en la Maestría en Enseñanza Superior con generaciones anteriores. Sin embargo, en esta generación el 50% de los estudiantes son pedagogos. La selección de los estudiantes, primordialmente pedagogos para algunos docentes es importante, aunque no es lo esencial para ingresar a este programa, desde los referentes de los estudiantes como expresó quien estudió Ciencias de la Comunicación:

[...]debería de haber cierto cuidado en seleccionar a las personas para que cubran con el perfil básico, yo pienso que esta maestría debería ser solamente para pedagogos

porque eso nos permitiría profundizar más en el campo pedagógico, en el discurso pedagógico, en la investigación pedagógica, [...] y a partir de ahí incursionar a otros saberes, campos o disciplinas pero como la base fundamental para que estemos hablando en códigos comunes entre profesores y alumnos para que tengamos los mismos referentes y eso nos permitiría avanzar un poco. Aunque, yo creo que lo básico que debe saber un estudiante para formarse en la investigación, más bien lo básico es la actitud para aprender [...] (D.IV.03.e)

El reconocimiento de encontrarse frente a un discurso y formas de investigación particulares de la disciplina fue evidente aunque, también hizo referencia a la actitud frente al aprendizaje. Es así que se consideró importante tratar de recuperar el sentido con el que se forma un estudiantes cuyos referentes son de licenciaturas ajenas a la Pedagogía.

Para los estudiantes, tener una licenciatura diferente a la pedagogía, tiene un sentido similar pero, al mismo tiempo, diferenciado. De las entrevistas efectuadas, se recuperaron los siguientes comentarios por parte de los estudiantes que no cuentan con la formación en pedagogía y que muestran sentidos e implicaciones para redoblar esfuerzos que se relacionan con la carencia de referentes pedagógicos, manifestaciones de tres estudiantes así lo hacen ver:

Me tengo que leer inclusive a los teóricos que manejan aquí. [...] Estoy muy consciente en las lagunas que traigo y uno lo tiene que subsanar porque ya no hay nadie más que te lo haga." (EII04.e)

En la frase *subsanar las lagunas* se descubre la necesidad de contextualizarse con la referencia teórica de la pedagogía, requerimiento personal, voluntario, consciente, del cual parte un compromiso para complementar el conocimiento sin el apoyo de otros. En un segundo caso, el estudiante reconoció la diferencia disciplinar:

Me ha ayudado a ver el aspecto teórico que pertenece a la pedagogía, son muchos y no los conozco (Refiriéndose a las lecturas de un seminario) (EIV15.r)

Los seminarios ofrecen elementos y orientaciones teóricas que ubican a los estudiantes, sobre todo si su formación disciplinar es ajena a la Pedagogía, a reconocer el campo pero, ¿Cuánto tiempo tardan en la ubicación y comprensión del lenguaje émico de esta profesión? ¿Cómo es su incorporación en estudios de posgrado? Un tercer estudiante manifiesta:

Me hizo falta conocer aspectos fundamentales que tienen que ver con los teóricos de la investigación pedagógica [...] Yo creo que algo tenía yo, o sea no venía de cero pero, hizo que perdiera el tiempo un semestre. (E17.e)

A partir de este testimonio, se vuelve más concreta la ubicación temporal en *un semestre* en relación con la desorientación que implica el campo disciplinar desconocido.

Otra de las características que distinguen a estos estudiantes, es la escuela de procedencia. Egresaron de la UNAM 14, uno se reportó como egresado de Escuela Normal sin embargo, cuenta con Licenciatura en Pedagogía de la FES Aragón y sobre otro de los estudiantes no se cuenta con información. Seis de los Pedagogos egresaron de la FES Aragón, uno de FES Acatlán y uno más de la FFyL. Las licenciadas en comunicación egresaron de la FES Aragón, el Filósofo de la FFyL y el Profesor en Educación Física de la DGENAM.

Podemos entender que la referencia contextual es amplia y compartida en el caso de los egresados de la misma facultad (11 estudiantes) se encuentran familiarizados con el ambiente escolar, los trámites, conocen a algunos de los profesores desde el nivel de la licenciatura, incluso ubican las pretensiones políticas de la escuela, lo que les permite un proceso de incorporación más ágil; es el caso de la estudiante EIV13. No sucede lo mismo con cinco egresados de otras instituciones, aún cuando pertenezcan a la UNAM, viniendo de la FFyL, el estudiante EIV15, se encuentra poco familiarizado con el ambiente académico que

predomina en la facultad, colocándole ante cierta desventaja en la integración y socialización en estos estudios.

El promedio de edad se estimó por rangos, de 22 a 29 años se encontró a 5 estudiantes, de 30 a 39 años fueron 6 estudiantes, 3 estudiantes pertenecen al rango de 40 a 49 años y de 50 años a más se presentan solamente 2 estudiantes. Podría estimarse que para la mayoría existen ya compromisos personales y/o familiares que les obligan a las labores remuneradas sin embargo, todos fueron becados por el CONACYT, aunque no todos los estudiantes realizaron los trámites correspondientes, se les brinda la oportunidad de sostenerse como estudiantes dedicados de tiempo completo. Al ser la primera generación con estas condiciones, las exigencias en el trato entre el Consejo y los estudiantes implican la culminación del trabajo de titulación al mismo tiempo que el pago de la beca, es decir, en un plazo máximo de dos años.

Los datos arrojados en los cuestionarios estiman generalidades en relación con el sentido que cobra para ellos el estudiar esta maestría. Se les preguntó sobre la orientación con la cual se están formando, 2 estudiantes consideran que la orientación en la formación del posgrado es la profesionalización, 5 consideran la iniciación a la investigación, 1 la orientación a la docencia y 1 considera a las tres orientaciones en el programa. Esto implica que con menor frecuencia se considera que la maestría se dirige a la docencia únicamente, se distingue la orientación a la iniciación a la investigación porque además de los tres estudiantes del campo IV, dos más se consideraron en esta orientación aún cuando pertenecen a otros campos.

Por otro lado, cuando se les plantea la pregunta sobre el principal motivo para ingresar a este programa, manifiestan 2 de ellos que la dedicación a la docencia, 3 la dedicación a la investigación, 3 más mencionaron el ejercicio profesional especializado y 1 de ellos manifestó el desarrollo personal y profesional. Contrastando los resultados de las dos preguntas anteriores, surgen cuestionantes sobre ¿Cómo pudieron iniciarse con la intención de dedicarse a la investigación

solamente tres personas y manifestarse ubicados en esa orientación cinco estudiantes? Los dos estudiantes, caracterizados de manera particular por pertenecer a la línea de Formación y Posgrado, se incorporaron a esta orientación siendo que al principio no era una aspiración de formación, quizá por desconocimiento o desorientación, posteriormente se asumieron en esta formación para la investigación.

El sentido que cobra para los estudiantes de maestría, el hecho de elaborar un documento como la tesis se traduce en trabajo de investigación, es por lo cual, se deduce que los estudiantes refieren esta orientación, las respuestas en los cuestionarios que consultan si se considera que lo programas de seminarios le apoyan de manera significativa en el desarrollo de su tesis, obtiene respuestas positivas y en cuatro comentarios exponen una coincidencia con la investigación que se realiza, tres abordan una explicación relacionada con su proyecto (de tesis) y dos más mencionan la pertinencia de la temática y el conocimiento sobre el tema.

Mediante diálogos informales con estudiantes de este posgrado se constata este planteamiento, se entiende que al realizar una tesis, realizan procesos de investigación. Sin embargo, los docentes reconocen este tipo de pretensiones solamente en el campo I en la Línea de Expediciones Pedagógicas y en el campo IV en la Línea de Formación y posgrado, aún con sus diferencias entre ambas líneas sobre la perspectiva con la que se forma.

Existen diferencias en las apreciaciones que generan controversias importantes porque por un lado, los estudiantes deben atender por sí mismos a un proceso de búsqueda y formación para elaborar una investigación en relación con las orientaciones de formación de los seminarios propuestos por sus docentes quienes comparten la idea de la profesionalización de la docencia mediante el desarrollo de acciones reflexivas y de investigación. Puede interpretarse así que el compromiso que marca el programa de inducir al aprendizaje y ejercicio de la Investigación Educativa es el compromiso institucional-académico, en la línea mencionada del campo I de formación, en tanto que toca a los estudiantes, formarse para la

investigación educativa como responsabilidad que implica la búsqueda más que autónoma, independiente y descontextualizada del proceso de formación desde la mirada de lo curricular.

En tanto, la formación que implica la iniciación a la investigación educativa en el campo de formación IV se ubica precisamente en estos procesos como parte fundamental, si bien exige un modo autónomo de formación, el trabajo docente se concentra en la estimación de necesidades de los estudiantes para la concreción de la investigación. Esto se reconoce con mayor profundidad en el análisis particular del proceso de formación vivido por los estudiantes de este campo en el siguiente capítulo.

Para dar continuidad a los resultados del cuestionario, por otro lado, la experiencia laboral integran predominantemente, a un grupo de estudiantes que han vivido el ejercicio de la docencia en diferentes niveles educativos, 4 estudiantes laboraron en educación básica, 2 en media superior, 3 en superior, aún cuando existe una coincidencia con la docencia el tipo de trabajo o el nivel educativo que conocen, las necesidades de formación que le demanda el empleo son diferentes. Se configuran diferencias en el capital cultural en el ámbito de lo profesional de los estudiantes. En el caso de la estudiante EIV13, se encuentra relacionada y con experiencia en los procesos educativos, lo que pretendió fue verse fortalecida para ejercer la docencia en el nivel superior. El estudiante EIV15, a partir de la experiencia de la docencia, reconoció dificultades que pensó resolver mediante la incorporación a la maestría. El punto de partida es diferente en relación con la base de conocimientos pedagógicos para incorporarse a la maestría sin embargo, coinciden en relación con el interés de incorporarse a la docencia con mayores elementos.

Los estudiantes en esta generación, no ejercían la profesión de investigadores educativos sino que, en el mejor de los casos, aspiraron a ella con ideas cargadas de una cultura crítica y experiencial única, anticipadamente conformada, habría que reconocer los procesos de incorporación a este medio. En los cuestionarios se identificaron a 7 estudiantes de 9, quienes debieron modificar el proyecto de

investigación que originalmente habían presentado en el proceso de selección para el acceso al programa, ya fuera por recomendación de Comité o por la identificación con la línea de investigación o campo al que fueron asignados. Los estudiantes EIV13 y EIV15, se incorporaron a la línea de investigación sumándose a las pretensiones de conocimiento de la misma, por tanto, también se vieron en la necesidad de replantear proyectos de investigación.

Al plantear un proyecto de investigación como requisito de ingreso, el estudiante muestra posturas e interpretaciones personales con la seguridad de que hace lo correcto, situación que se basa en la experiencia personal, profesional y hasta de comprensión general del mundo en el que se educó o ha educado. Este aspecto entonces, es un elemento fundamental en el reconocimiento de ¿Quién es el estudiante? ¿Cuáles son sus habilidades, tendencias, fundamentos, experiencias, expectativas e intereses? Sustancialmente es una fuente de información para un diagnóstico.

Convergen en el proceso de formación dos dimensiones contextuales de acuerdo con lo analizado hasta el momento:

1. La dimensión académica, la formación recibida como profesión base (Medicina, Filosofía, Psicología, Periodismo y Pedagogía), los programas en los que fueron formados, la trasposición didáctica incluso que pudieron haber vivido en su momento como estudiantes de educación básica, media y superior (incluso existen comentarios desde los cuales se asumen en el desarrollo de habilidades para la investigación por haber cursado un Bachillerato y no una Preparatoria), los enfoques disciplinares adoptados por los propios estudiantes o inculcados por sus profesores, entre otros elementos y,

2. La experiencial, que generando desafíos intelectuales a los aspirantes, se proponen entregar un proyecto de investigación desde sus propios esquemas de comprensión y el estudio disciplinar, con base en una experiencia particular en la elaboración de proyectos o productos académicos desde los cuales acostumbra

consultar, reorientarse, ubicarse, esto es, los recursos de apoyo técnico (coach), metodológicos y teóricos con los que cuenta como persona y no solamente en la educación formalizada.

Se reconocieron en las vivencias como estudiante y profesionista, ambas dimensiones se afrontan para dar como resultado un producto desde el cual se valora su inserción al programa de posgrado. Entonces, modificar o replantear por parte de los estudiantes ese proyecto presentado en el proceso de selección, en consideración al programa de estudios, la división en campos de formación además de la línea de investigación no es tarea sencilla y por otro lado, perspectivas, prospectivas y posibilidades concretas de desempeño. Hubo quienes no siempre se encuentran dispuestos a abandonar sus propuestas iniciales o no contaron con elementos contextuales y teóricos que les permitían replantear con prontitud el proyecto de investigación. Esta es una situación que en el proceso de formación debe atenderse.

La situación vivida en esta generación fue similar para estudiantes de otras líneas de investigación, concretamente se identificaron dos de ellas: con estudiantes de la generación 2007-II en la línea de Expediciones Pedagógicas del Campo I de Docencia y de la generación 2008-II en el campo IV, la línea de Formación y Posgrado.

Este proceso fue reconocido por tres de los estudiantes del primer grupo, lo expresa con claridad el siguiente fragmento de entrevista:

El Secretario Técnico nos planteó esta línea a la que nos podríamos dedicar bajo la etnografía para expediciones pedagógicas, me llamó la atención por lo de *expediciones pedagógicas*, yo no conocía gran cosa sin embargo, se podría trabajar en ambientes universitarios, entonces me llamó la atención porque mi proyecto de inicio era sobre formación de docentes de nivel licenciatura o nivel universitario, entonces dije: *–pues no está muy desvinculado*, al final de cuentas lo que yo quiero hacer es algo que les sirva a los maestros de Licenciatura, a cualquiera. (E116.e)

La postura de los estudiantes ante la propuesta de cambio, no siempre es tan abierta, se manifiestan resistencias de múltiples características, el conocimiento sobre la cultura académica de los posgrados no es un asunto que tenga múltiples referencias en la cotidianidad de profesionales en México, dada la poca participación en los estudios de posgrado, se observa el impacto en este tipo de programas lo que implica una mayor ubicación del estudiante frente a su propia formación, como lo reconoció Peña (2002) en un intento por enviar el comunicado a los que pretendían cursar el posgrado, a través de un artículo en la revista de la Facultad de Medicina de la UNAM.

Si bien es cierto que, el estudiante es el responsable de la formación a la que pretende acceder, de mantener el interés y ampliar su conocimiento al respecto, también es cierto que no se cuenta con la experiencia y, en la mayor parte de los estudiantes no se cuenta con un referente socialmente compartido en apoyo a su propia ubicación para asumir la responsabilidad que le corresponde.

Querer pertenecer a un campo de formación y sus implicaciones en la línea de investigación, implica controversia personal. Para comprender estos dilemas, Colina y Osorio acuden a la explicación Bourdiana del campo reconociendo los acontecimientos que generan relaciones en ocasiones tirantes con los otros pero, también se generan con uno mismo, Los términos empleados, el tipo de investigación, el contexto académico y experiencial se desconocen al principio, es necesario ubicarse en él para corresponder, decía una estudiante: - ¿Cómo puede el objeto de investigación “decirte” la metodología? En el seminario de metodología de la investigación en el campo IV, cuando las explicaciones entre estudiantes de semestres más avanzados proponían argumentaciones en torno al proceso de investigación que requerían diseñar para conocer con mayor profundidad la realidad del objeto de estudio, siendo esto una posición epistémica de la construcción social del conocimiento.

De los datos obtenidos se destacó una constante importante, los valores implicados, durante la realización de una investigación son: Responsabilidad y compromiso.

Mientras que señalaron como clave para el éxito en la realización de la investigación a la perseverancia, tutoría, persistencia, flexibilidad, trabajo, apoyo de la beca y seminarios externos.

De hecho, desde las respuestas de los cuestionarios, los conocimientos que habían sido considerados como indispensables para realizar la investigación fueron: teóricos, sobre ética, metodológicos, además de diversos disciplinares que refieren a la sociología, filosofía, epistemología y teoría política o relacionados con sus objetos de estudio.

Los conocimientos considerados indispensables son los teóricos, metodológicos y epistemológicos. Los estudiantes, emplean los recursos que la Institución ofrece, particularmente la Biblioteca general de la FES (no la del posgrado); no emplean cubículos, centros de cómputo, redes de investigadores, profesionistas y estudiantes.

Por otro lado, cabe hacer notar una situación que orienta y caracteriza la práctica de la investigación en la FES Aragón, se induce a la realización de investigaciones de corte *cualitativo-interpretativo*, en la búsqueda de una solución a los problemas orientada a la Intervención pedagógica. Al menos en el campo IV se ha manifestado así para estudiantes de tres generaciones a los que se pudo consultar. La delimitación propia de este enfoque de investigación, puntualiza las características académicas bajo las cuales se orienta la formación de los estudiantes.

El reconocimiento de una forma de investigación cualitativo-interpretativa, posiciona al estudiante ante enigmas. Bertely (2001), preocupada por situaciones similares a la vivida por este campo de formación y en la pretensión de iniciar a nuevos investigadores expone incluso algunas “recomendaciones para novatos sobre el enfoque etnográfico, cualitativo o interpretativo”, arguyendo una clara diferencia con otros enfoques de investigación. Tomar posición por este tipo de investigación, hace pensar en la necesidad de pensar de modo diferente para construir el conocimiento y por tanto, la iniciación adquiere contenidos, habilidades y actitudes propios que

requieren ser explicitados a los estudiantes para canalizar esfuerzos e intencionalidades conjuntas.

En este sentido, la dimensión académica se encuentra caracterizada para los estudiantes de Formación y Posgrado con una situación diferenciada, formarse en procesos de indagación cualitativo-interpretativos implica reconocer la metodología. Es imprescindible identificarse con ella y por supuesto, aplicarla de modo que muestre habilidades, conocimientos y posición ante la información. Mas, en las situaciones vividas por los estudiantes de esta línea, ninguno había podido, al menos, reconocer las diferencias, ya fuera porque no había incursionado en ningún proceso investigativo o porque su acercamiento había sido de construcción conceptual más que interpretativa.

En suma, la dimensión académica impacta de manera directa en el proceso de obtención del grado de maestría, aunado a ella, en la dimensión experiencial se estiman dilemas que desestabilizan al estudiante frente a la iniciación a la investigación, el compromiso adquirido se mantiene presente pero, las experiencias, conocimientos previos, personalidades, ofrecen sentidos de comprensión distintos para cada uno.

Formarse, es un proceso comprometido, no solo contextual. A lo largo de este capítulo, se reconocieron las circunstancias internacionales, nacionales, institucionales y personales que orientan y dan sentido a la concreción de una curricula en estudios de posgrado, además de algunas interpretaciones de los estudiantes ante las circunstancias contextuales y sus acontecimientos, prácticas y procesos. Ahora, es necesario puntualizar en relación con el proceso de iniciación para la investigación en el campo IV.

CAPÍTULO IV

INICIACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, UN CASO EN FES ARAGÓN

Contenido:

**4.1. Asumir la iniciación
para la investigación
educativa**

4.2. Ruta de formación

**4.3. Propuesta de
Intervención para la mejora**

El proceso de formación implica una ubicación cultural, la reflexión y disposición del sujeto sobre sí mismo para transformarse, mediante la intervención en el aprendizaje, a través del proceso pedagógico con el apoyo del conocimiento y la experiencia, en torno a una profesión, con un compromiso social adquirido de antemano. De este modo, el proceso de iniciación radicalmente se encuentra en manos

del formando y es el formador quien le apoya en su propósito, brindando-se oportunidades de construcción de conocimiento y de experiencia en la profesión desde la cual muestra, ejemplifica y auxilia.

Desde esta perspectiva, se encuentra un vínculo interesante en el proceso de *iniciación para la investigación educativa*, esto es, se reconoce la apertura conscientemente del formando sobre el desempeño requerido y dirigido hacia el desarrollo o ejercicio de la investigación en el área de la educación, posición desde la cual se propone reconocer a:

1. Un sujeto (formando) activo, responsable de su propio aprendizaje.
2. Un sujeto que se somete a la construcción social del conocimiento en tanto que se orienta por las situaciones contextuales.

3. Un proceso de aprendizaje basado en la práctica o en el desempeño del formando.
4. La transformación del sujeto como observable pero diferenciada, en el reconocimiento de logros personales desde sus prácticas, dado que es un ser socialmente histórico.
5. Una disposición al cambio o transformación como punto coincidente aunque también con manifestaciones diferenciadas.

Con esta perspectiva teórica, producto del análisis y sistematización de información de autores como Ferry (1991) (1997), Shön (1992) y Díaz Barriga (2000); acudamos al análisis de los acontecimientos de la iniciación para la investigación educativa en el contexto de la FES Aragón a partir de cuatro ejes: El capital cultural objetivado como antecedente inequívoco de las decisiones de formación, las prácticas de iniciación propuestas por los docentes, la conjunción de prácticas y capital cultural en el proceso formativo y una propuesta de formación basada en el desarrollo de competencias.

El primer eje de análisis recupera el sentido con el cual cada estudiante logra *asumir la iniciación en la Investigación Educativa*, se reconocen elementos del capital cultural que poseen los estudiantes ante la invitación de incorporarse en la investigación educativa y la forma en que se asume este proceso de manera profesional, personal y comprometida.

En el segundo eje, se caracterizan las prácticas de iniciación propuestas por los tutores a sus estudiantes e identifican el eje de formación que les otorga consistencia desde tres referentes primordiales: Juntas Tutor, Coloquio y Seminarios.

El tercer eje de análisis, refiere el sentido con el que los estudiantes han recobrado este proceso de formación desde su capital cultural, conformando el proceso de

formación seguido por cada uno de ellos, desde las recomendaciones y aportaciones de sus tutores.

Finalmente, se expresan las consideraciones que permiten estimar el planteamiento de los ejes de formación identificados, planteados como competencias, en consideración a las propuestas actuales.

4.1 Asumir la iniciación para la investigación educativa

Las necesidades creadas por la sociedad del consumo y del conocimiento³⁷, posicionan a la universidad ante retos sobre la formación de profesionales con capacidad de respuestas adecuadas ante problemas concretos, es decir, con un alto desarrollo de competencias, con lo cual se entiende, la aplicación del conocimiento para la utilidad en el desempeño de una profesión. De hecho, se expresan a partir de los textos publicados a partir de la década de los años 90's, una serie de términos como "cambios vertiginosos", "transformaciones sociales", "transformación en la política educativa" que modificaban no solo el panorama sino las exigencias, las necesidades de acceder y producir conocimiento (Manero, 1995) (Celis,1998) (Ibarra,2000) (Marúm y Robles, 2001) (Fierro y Tapia, 2004) (Ponce,2004) (Sacristán, *Et. Alt.*, 2008).

³⁷ Los procesos económico y científico que se han generado en el último siglo de vida del hombre, han transformado el ámbito social, lo cual genera una sociedad de consumo influida por los medios masivos e inmediatos de la comunicación, es decir, la sociedad de la información (Tedesco, 1993). Esta sociedad de la información ha traspasado generaciones, es decir, pareciera que el mundo de la información por medios masivos de comunicación, pertenece a la juventud y la niñez sin embargo, los adultos encuentran inconsistencias sobre el conocimiento de las nuevas generaciones por ello, si bien es cierto que la comunicación de la información se realiza, también es cierto que se requiere generar procesos de aprendizaje diferentes, que den cabida a la sociedad (sobre todo en las nuevas generaciones) de la selección crítica de la información.

Actualmente, es más clara la intervención de la política internacional con este impulso al desarrollo de la investigación sobre la política nacional en los estudios de posgrado. Aunque como menciona Sacristán (2008), las evaluaciones e informes internacionales que derivan en políticas, se encuentran en un lenguaje correcto que muestra además un apego a las ideas de quienes lo promueven, no se habla de la inclusión sino de la homologación de perspectivas educativas, currículos, acreditaciones, exámenes, entre otros.

Estos dilemas se encuentran entonces, relacionados con la formación de investigadores. Es necesario establecer que a partir de los últimos cinco años del siglo pasado se inicia este tipo de temáticas, al respecto se identificaron artículos de revistas educativas que dan cuenta de la formación de investigadores como quehacer artesanal³⁸, llamada así por Sánchez Puentes (1987) (2000) y Celis (1998).

Con la acepción de *aprendizaje para la enseñanza*, Sánchez Puentes enlaza de modo significativo a ambos términos motivo por el cual se consideró pertinente nombrarle como *formación* con sustento en la definición planteada por Ducoing en el Estado del conocimiento del COMIE publicado en 2003:

“la formación para la investigación es entendida como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores como mediadores humanos, se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos, actitudes y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada, investigación...”(Ducoing, 2003: 53).

³⁸ Plantea Sánchez Puentes, “la vía artesanal como modelo de aprendizaje para la enseñanza de la investigación” es la que ha dado mejores resultados. Dicha vía artesanal se comprende como “la comunicación directa y constante que se da en el taller entre el maestro y el aprendiz con ocasión de la transmisión de un oficio.” (Sánchez, 2000:9)

Puede establecerse que el proceso de iniciación para la investigación en la FES Aragón, en el campo de formación IV en su línea de investigación de Formación y Posgrado, se asume como un proceso bajo estos parámetros³⁹. Desde el momento de la incorporación de los estudiantes de la generación 2008-II al campo mencionado, se realizó una invitación para asumir el compromiso ante esta propuesta formativa.

Tres estudiantes de nuevo ingreso se presentaron a la primera reunión de este grupo, una estudiante de tercer semestre y tres profesores. La presentación de los asistentes demandó expresar los motivos de formación por los cuales se encontraban inscritos, la elección de campo que habían expresado en su solicitud de ingreso y datos personales generales. En ese momento, se expresaron algunas discrepancias en las pretensiones o finalidades por las cuales se esperaba estudiar la Maestría.

De los tres estudiantes inscritos en el campo IV, ninguno pretendía inicialmente formarse para la investigación; al ejercer la profesión docente, estudiar la maestría se consideraba una alternativa de profesionalización y mejoramiento⁴⁰. Desde aquel

³⁹ El planteamiento del término campo de conocimiento en el posgrado se explicitó en el capítulo anterior, la orientación como especialización para el caso del campo IV se considera la construcción de saberes pedagógicos en la línea de formación y posgrado.

⁴⁰ Es necesario aclarar la tipificación de un estudio de posgrado con orientación a la profesionalización del considerado con orientación a la investigación. Los referentes al respecto son escasos y en consideración a la distinción que se realiza por parte del CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología) se presentan estas discrepancias, los estudios considerados profesionalizantes se inclinan al estudio de la disciplina y el desarrollo de prácticas que fortalecen el perfil de desempeño de los profesionistas; a diferencia, los estudios orientados a la investigación se inclinan al estudio y desarrollo de investigación científica. Este Consejo, ha delimitado y regulado los estudios de posgrado en primera instancia a los referidos a la Ciencia dura como la química, biología, y a la Tecnología como orientados a la investigación puesto que, los aportes se aplican de manera directa en la industria. En cambio, hace muy pocos años, se ha reconocido a los estudios de corte social, diferenciándolos con la denominación de orientación profesionalizante al no reconocerles como generadores

momento se establecieron dos estudiantes comprometidos con el proyecto, mientras que uno prefirió realizar un cambio de línea de investigación⁴¹.

Como parte de la propuesta, se aclaró también la invitación para desarrollar investigaciones cuya orientación fuera cualitativa y estimar un proyecto de investigación nuevo (diferente al presentado en su solicitud de ingreso), en pro de la ampliación al conocimiento de los procesos y prácticas relacionados con la línea de investigación Formación y Posgrado. Se plantearon ventajas en el proceso de formación vislumbradas por los docentes, tales como: ofrecer la colaboración con ellos mismos, quienes realizaban investigaciones relacionadas también con la línea, la posibilidad de compartir espacios físico - contextuales que guiaran con mayor acierto las orientaciones sobre la indagación empírica y sobre el contexto, bibliografía y referentes diversos bajo la experiencia de los mismos catedráticos.

Iniciar o iniciarse en la investigación educativa era el objetivo sin embargo, ¿Cómo hacerlo? Si no había sido una expectativa expresa de los estudiantes. A partir de la caracterización se pueden reconocer diferencias en cuanto a los referentes específicos de lo que significaba una investigación para los dos estudiantes con quienes se realizó este estudio. Analicemos a la primera estudiante a través del siguiente cuadro de información:

de conocimiento. Se impone así, un demérito a los estudios que refieren el desarrollo social, la educación o la perspectiva filosófica, es decir, los referidos a las ciencias sociales o ciencias del espíritu.

⁴¹ En el total de los estudiantes, no he considerado la participación personal para no confundir al lector. Como estudiante asumí la responsabilidad de iniciarme en el proceso de formación para la investigación en relación con un interés profesional y la convergencia con éste ante la invitación realizada por los docentes de esta línea, en concreto y como punto de partida: analizar las competencias que demanda la iniciación en la investigación. Es esta tesis el producto de dicho compromiso.

Cuadro 2
Capital Cultural del actor

EIV13
<i>Capital Cultural Social</i>
Estado civil Casada (se casó en el transcurso del segundo semestre de los estudios de esta Maestría)
Condición familiar Vive con su pareja, sin hijos.
Antecedentes familiares relacionados Madre con estudios de posgrado
Relaciones Profesores de la FES Aragón Profesores de posgrado
<i>Capital Académico-Institucional</i>
Carrera Profesional Licenciatura en Pedagogía / Egresó en el año 2005
Proceso de titulación Por promedio
Experiencia laboral Docente de educación básica / Orientadora en Educación Media Superior
Condición laboral durante la formación Labora en Educación Media Superior
Aspiración inicial al incorporarse a los estudios de Maestría Docencia Universitaria
Preocupaciones sobre el desarrollo de la investigación Desconocimiento del tema y la metodología de la investigación en general.

Fuente: Creación Personal

De acuerdo con la estructura conceptual propuesta en el planteamiento del problema, se encontró que en el capital cultural de esta estudiante, refiere una discrepancia con el capital simbólico⁴² que le representa la iniciación en la

⁴² Con la finalidad de incluir el término como elemento emergente hasta este momento se presenta su definición: “El capital simbólico es una propiedad cualquiera, fuerza física, riqueza, valor guerrero, que, percibida por unos agentes sociales dotados de las categorías de percepción y de valoración que permiten

investigación, es decir, no pretendía incorporarse a procesos de investigación por el prestigio que éste representara. Si bien, mediante entrevistas pudo reconocerse como una de las integrantes de su familia que ha destacado por los estudios, no había sido de su interés pertenecer al campo IV en tanto que, sus experiencias laborales y académicas no capitalizaron el proceder y conocimiento para desempeñarse en la investigación, como lo manifestó en las primeras entrevistas:

- *“...yo tenía nociones de lo que es la investigación, pero me enfocaba en lo que ahorita es el positivismo, la tradición, porque decía: hipótesis, variable comprobación, se me complicaba también porque al no hacer una tesis, pues ya no puse en práctica esos conocimientos y llevar nada más dos semestres de investigación pedagógica pues realmente no tuve todo el saber, los conocimientos.” (EIV13.e)*

Cabría cuestionarse sobre las implicaciones de titularse mediante el procedimiento por promedio en lugar de recuperar un ejercicio valioso para la formación de recursos en la investigación como es la elaboración de una tesis. La universidad requiere valorar si estas propuestas afectan o no a los estudios de posgrado en la generación del conocimiento disciplinar que le confiere. En cuanto a la referencia que la estudiante realiza en relación con la falta de conocimientos al cursar únicamente dos semestres sobre metodología, es importante considerar la observación que algunos investigadores realizan a las propuestas de formar investigadores por medio del estudio de la metodología, quienes las consideran poco oportunas o eficaces (Sánchez, 2000).

percibirla, conocerla y reconocerla, se vuelve simbólicamente eficiente... porque responde a unas "expectativas colectivas", socialmente construidas, a unas creencias, ejerce una especie de acción a distancia... *las categorías de percepción*... constituyen categorías sociales... basadas en la unión... y la separación... está vinculada a unos grupos... y es a la vez instrumento y envite de unas estrategias colectivas que pretenden conservarlo o aumentarlo, y de unas estrategias individuales que pretenden adquirirlo o conservarlo, uniéndose a los grupos que lo poseen... y diferenciándose de los grupos que lo poseen poco o carecen de él" (Bourdieu, 2007: 173-174).

El ejercicio de indagación que implica el desarrollo de una tesis, enfrenta a los estudiantes ante situaciones de aprendizaje práctico que, si bien no puede considerarse una investigación propiamente, sí influye en el desarrollo de habilidades intelectuales, conocimientos, experiencias e interés relacionados con ella, de ahí la importancia del proceso de titulación con esta alternativa.

La posición en desventaja en la que se colocó la estudiante a sí misma en relación con este raso del capital cultural, le impide reconocer oportunidades de construcción del conocimiento en un primer momento. Si bien la seguridad o autoestima no desarrolla ni demuestra habilidades, sí posiciona en relación con el poder hacer, poder lograr o poder intentar sin temor. El capital cultural es “el factor eficiente en un campo dado, como arma y como apuesta; permite a su poseedor ejercer un poder, una influencia, por tanto, existir en un determinado campo, en vez de ser una simple cantidad deleznable” (Bourdieu y Wacquant, 1995:65, citado por Colina y Osorio, 2004:38) Es probable que en ese sentido, la perspectiva de la estudiante no le permitiera acceder con menos fricciones al campo IV.

Por otro lado, aún cuando la edad de incorporación a la maestría permitiera reconocerla como una estudiante en relativa actualización, sentía angustia frente al conocimiento relacionado con el proceder de la investigación cualitativa:

- *“...a lo mejor es por mi propia concepción, yo soy como que más práctica, no sé si te puedes percatar cómo hablo, no me voy a tanta cosa (explicaciones densas), yo te digo lo que pienso, para mí es mejor ir al punto, rápido. Y yo veo que los investigadores se echan todo un rollo. Yo no puedo, porque siempre me acostumbré a ser más práctica, a lo mejor tiene sus ventajas y desventajas formarme desde esa lógica, eso me está conflictuando la vida, me ha afectado porque ha llegado el momento en que digo: -No sirvo, me siento tonta, no entiendo nada,... pero poco a poco lo voy entendiendo, es que implica formarme desde otra lógica...” (EIV13.e)*

Por supuesto que la angustia se vio transformada, de algún modo, en la búsqueda de respuestas; en este mismo testimonio lo menciona: *poco a poco le voy entendiendo, es que implica formarme desde otra lógica*; los obstáculos

epistemológicos⁴³ propuestos por Bachelard (2007) pueden identificarse con esta situación. Un obstáculo primero fue entonces, el conocimiento propio sobre el significado de investigar o ser investigador, esto implicó detenerse frente a la inseguridad que provoca una acción desconocida, aunque cabe destacar que fue una constante en los dos estudiantes, pese a tener antecedentes diferentes, el proceso de pensamiento coincidió.

Desde la mirada de la estudiante, su proceso de formación, quizá sus preferencias, generaron en ella un posible bloqueo: - *“...a lo mejor es por mi propia concepción, yo soy como que más práctica... yo te digo lo que pienso, para mí es mejor ir al punto, rápido. Y yo veo que los investigadores se echan todo un rollo. Yo no puedo...”* Pensar en la imposibilidad de *echarse todo un rollo* permite observar una perspectiva personal sobre lo que se le solicitaría; aún sin claridad, reconocía que debía profundizar en sus explicaciones y consideraba no poder realizarlo.

Asumir la tarea entonces, implica un proceso de comprensión, enfrentarse a acciones que no siempre resultan acordes y, es en este proceso de formación que se enfrentan angustias. Aprender *duele*, es decir, en este caso el modificar la forma de pensamiento, acceder a transformar y transformarse, genera inseguridad, dudas sobre las seguridades adquiridas hasta el momento, inestabilidad, por consecuencia no siempre se accede al aprendizaje con prontitud. Por fortuna, los procederes, actitudes, decisiones de los estudiantes mostraron respeto y responsabilidad, voluntad de aprender, con ello se lograron transformaciones significativas.

Conforme la comprensión, el saber o conocimiento sobre la temática se ampliaron y/o se definieron con mayor claridad la problemática de investigación, las angustias se convirtieron en retos, posteriormente en logros como expresa la estudiante durante un seminario:

⁴³ Consideremos que el obstáculo epistemológico parte del dominio de un conocimiento previo sobre cómo se recuperan o ubican a los datos útiles y que sin juzgar se toman como verdad los conocimientos adquiridos con anterioridad, por tanto, la experiencia básica (primer obstáculo mencionado por Bachelard) “detienen demasiado pronto a las investigaciones útiles” (Bachelard, 2007:19)

- *“Uno entra en crisis por las contradicciones pero, ahora, observo que otros necesitan su listita para investigar y yo me atreví a dar el salto. (EIV13.r)”*

Las crisis pudieran ser producto de la inestabilidad que genera el aprender nuevos procesos, nuevas prácticas, la obligatoriedad de conducirse en el enfoque de investigación propuesto pero, poco después, reconoce la oportunidad de ser autónoma en el propio desempeño cuando dice: – *yo me atreví a dar “el salto”, refiriéndose a la necesidad de apoyo exhaustivo en el proceso de indagación por compañeros de campos diferentes, en contraste con el proceso apropiado por ella.*

Pareciera que con el tiempo y la comprensión o reconocimiento del tipo de trabajo que implica investigar, se admitió el cambio de posición ante la formación para la investigación. A mediados del segundo semestre de la Maestría, la estudiante dejó de sentir el temor a la investigación y asumió que al dar “el salto” no pediría las soluciones a sus dificultades, se inició en la producción de su propio aprendizaje.

Finalmente, las experiencias laborales conformaron también una diferencia en el acceso a la iniciación para la investigación, existieron discrepancias entre el conocimiento del tema de investigación con la experiencia sobre el mismo, no bastando la consulta bibliográfica para superar dicha situación. Las formas de acceder al conocimiento coincidieron entre los estudiantes, expresándolo del siguiente modo:

- *Para realizar la investigación, me ayudó “la bibliografía,... porque comprendí qué era un seminario, comprendí cuál era la razón de ser del seminario y poco a poco iba entendiendo cuál es su función dentro del posgrado, eso fue lo que me ha ayudado más, porque de otra forma no...” (EIV13.e)*

Evidentemente, el referente de preparación escolar de la estudiante le orientó a la revisión bibliográfica, al asumirse en el proceso de iniciación para la investigación la situación cambió, de conformidad con el tipo de investigación puesto que las acciones requeridas son distintas, como lo explicaremos más adelante.

El capital social en relación con el académico institucional, de acuerdo con los datos obtenidos, no corresponden a la familiaridad que proporcionaría el encontrarse en un medio con amistades, parentesco y/o docentes cercanos a la vida generada por la investigación. El elemento más próximo fue la docencia, por tanto, incluirse en un campo desconocido genera angustia, frustración y hasta desencanto ante la carencia del reconocimiento o capital cultural simbólico.

Ahora bien, el segundo estudiante o actor⁴⁴, tenía consigo diferentes referentes culturales, profesionales, familiares y personales, analicemos su caracterización, con la cual se reconocerán sus reacciones ante la iniciación en la investigación desde la perspectiva propuesta por este campo y línea de investigación.

Cuadro 3
Capital cultural del actor

EIV14
<i>Capital Cultural Social</i>
Estado civil Casado
Condición familiar Vive con su pareja, sin hijos.
Antecedentes familiares relacionados Ninguno
Relaciones Profesores e investigadores de la FFyL Ninguno en FES Aragón

⁴⁴ En el planteamiento de inicio del presente capítulo se ubica al sujeto que aprende o formando como un actor en tanto es corresponsables de su formación, es decir, es un individuo capaz de ejecutar, con voluntad e intención, transformaciones en el mundo donde vive y sobre sí mismo.

EIV14

Capital Cultural Académico-Institucional

Carrera Profesional
Licenciatura en Filosofía / Egresó en el año 1998

Proceso de titulación
Tesis teórica

Experiencia laboral
Corrector de estilo / Docente de Educación Media Superior

Condición laboral durante la formación
No labora

Aspiración inicial al incorporarse a los estudios de Maestría
Docencia Universitaria

Preocupaciones sobre el desarrollo de la investigación
Desconocimiento de la orientación de la temática y del proceso metodológico cualitativo.

Fuente: Creación Personal

Para el segundo actor, la proximidad con el capital simbólico fue mayor, contó con referentes concretos de las implicaciones en términos de reconocimiento académico y profesional desde el logro de una investigación al haber tenido contacto directo con investigadores durante su desempeño como corrector de estilo (dicho en entrevistas informales), ser estudiante de la Facultad de Filosofía y concretar su proceso de titulación con una tesis. Así, planteó desde sus expectativas en los primeros semestres, lo siguiente:

- *“...espero de la Maestría en Pedagogía, primero, que me aporte mayores conocimientos sobre el área educativa, número dos y, debido a que me gusta mucho la investigación, que me consolide como investigador, es la segunda meta que me he propuesto y la tercera sería dar clases a nivel licenciatura o mejorar el sentido de trabajar lo que a mí me gusta que es escribir, investigar, desarrollar ideas, siempre me ha gustado parte de la filosofía eso no se niega con la filosofía que está siempre al lado de la investigación, en ese sentido es lo que espero que me aporte una satisfacción, yo pienso que podría adquirir siendo un docente, estar en el nivel superior y encaminado a lo enfocado al trabajo educativo.” (EIV14.e)*

Es con esta recuperación de la oralidad que se reconstruye la interpretación del estudiante en relación con la idea de formarse como investigador, aún cuando no era claro en qué sentido porque desvía el discurso entre desarrollar ideas, filosofar, investigar o incluso ser docente, paulatinamente aclararía cuál era la finalidad de los estudios y las implicaciones de la iniciación para la investigación pero, en este primer momento ubica en un segundo lugar de interés en conformarse como investigador. Además de incorporar al interés manifestado el referente del cual parte su propia formación como filósofo de la cual difícilmente se desprenderá.

Es esta situación una constante en su trayecto formativo, a lo largo de los cuatro semestres de los estudios de posgrado, manifestó un aprecio por el razonamiento desde la referencia teórica o argumentación por autoría, reconoció en diferentes momentos la diferencia con la búsqueda y fundamentación de los estudios del tipo cualitativo pero la transformación del proceso mental del cual se logra el aprendizaje y/o la producción del conocimiento no es solo cuestión de voluntad por aprender, es necesario ejercitar habilidades y procedimientos diferenciados.

Al culminar los estudios de maestría, la intención de continuar con el rumbo de ser un investigador se confirmó en él, asegurando lo siguiente:

- *Me ha impactado mucho estudiar la Maestría en Pedagogía, sobre todo con la propuesta de un nuevo papel del pedagogo, ya que al indagar sobre él, me estoy encontrando la práctica actual de esta profesión, me atrae mucho y me parece un tema fascinante. No puedo dejar de recurrir a mi herencia filosófica, estoy comprometido con el saber, ahora con el saber pedagógico para ponerlo en práctica donde sea posible. Lo que me gustaría más es dedicarme a la investigación. (EIV14.e)*

En relación con su cultura académica, se mencionó anteriormente, tenía un mayor acercamiento a la investigación. Sin embargo, se relacionó con la disciplina filosófica y frente a los estudios de posgrado de Pedagogía, enfrentaba

desconocimiento, sorpresa, un cambio en la perspectiva de la profesión y sus implicaciones que le parecieron incluso novedosas. Por otro lado, expresa una fascinación por el *saber* como filósofo que ahora trasladaba al saber como pedagogo, por supuesto desde la base fundamental de la discusión y análisis de los textos o discursos escritos como refiere en otros momentos de entrevista y exposiciones en seminarios.

Evidentemente, tenía una desventaja en términos de dominio de contenidos en la disciplina; por otro lado, había obtenido un título profesional en filosofía con éxito, por tanto, adquirió seguridad⁴⁵ sobre el proceso aparente de la investigación al desarrollar una tesis⁴⁶. El poder vinculado al capital cultural Académico-Institucional que brinda el conocimiento previo, genera la seguridad sobre sí mismo de encontrarse ubicado en un espacio particular, sin embargo, se identificaron dos tensiones producidas por algunos obstáculos en la construcción del conocimiento.

Es posible identificar la seguridad manifiesta en torno al conocimiento de la pedagogía y la investigación desde una perspectiva o ante saberes diferenciados disciplinariamente; tendría que superar obstáculos epistemológicos en estos dos sentidos. Durante los primeros semestres manifestaba:

- *“Se me está dificultando integrarme en otra forma de investigación, en una investigación más de corte sociológico, con una idea inductiva empírica que es propiedad de los temas de educación y eso es lo que me está costando trabajo porque el área de filosofía trabaja bibliográficamente, trabajan los textos, los contextos y elaboran escritos basados en debates lingüísticos, pero haciendo la aclaración, creo que parte de la pedagogía también lo desarrolla,... tengo que*

⁴⁵ Quienes nos incorporamos a un proceso formativo partimos de ideas básicas o creencias como les denominan Durán y Félix (2004) en torno a las relaciones profesionales implicadas, porque no se alcanza a ver la compleja realidad ante la creencia y su derivada certeza o seguridad al contar con un saber y conocimiento adquirido previamente. Así, las creencias constituyen un pilar fundamental en el que se funda la vida, la forma en que se actúa y se es, refiriendo a Ortega y Gasset en el mismo texto.

⁴⁶ No se desconoce la diferencia entre una tesis y el desarrollo de una investigación, sin embargo, las referencias en las charlas entre estudiantes, no parecen significativas.

abordar esas áreas que no es que sean de mi agrado, pero son necesarias para integrarse como pedagogo,... son muy difíciles porque no estoy habituado a este tipo de trabajo,... a través de estos instrumentos empíricos, entonces me parece en este sentido muy interesante, pero muy desconcertante, no poderlo hacer adecuadamente...” (EIV14.e)

En el discurso anterior el estudiante manifiesta el dilema que enfrentó, con mayor claridad, en relación con el desarrollo de una investigación él se consideró consolidado como filósofo y reconoce desde este referente a la lectura de textos y la disertación conceptual o lingüística, refiriéndolas con frecuencia, como las alternativas con las cuales se producen conocimientos⁴⁷. Por otro lado, manifiesta una resistencia ante la transformación del pensamiento y en la actuación en tanto comenta: *no es que sean de mi agrado, pero son necesarias para integrarse como pedagogo*, refiriendo a la forma en que se construyen conocimientos pedagógicos, puesto que aún cuando no son de su agrado, se ve obligado a reconocerlos y asumirlos si pretende su incorporación al contexto formativo.

La dificultad en relación con la generación de conocimientos coincide con lo expresado también por la primera estudiante aunque con diferentes sentidos, uno manifiesta la carencia de la práctica y los referentes teóricos para el desarrollo de la investigación del orden cualitativo, en este segundo caso ostenta un saber previo que le opone ante el proceso de formación; ambos enfrentaron obstáculos epistemológicos pero la diferencia requiere una explicación mayor en torno a lo vivido por este estudiante.

⁴⁷ En un sentido amplio la investigación “aglutina a todo un conjunto de procesos de producción de conocimientos unificados por un campo conceptual común, organizados y regulados por un sistema de normas e inscritos en un conjunto de aparatos institucionales materiales” (Ducoing, 1988:23). Y con ello, las prácticas de investigación se diferencian en tanto el campo conceptual, el sistema de normas e inscritos de aparatos institucionales no son los mismos entre la Filosofía (en el contexto de la FFyL de CU) y la Pedagogía (en el contexto de la FES Aragón).

En el segundo caso es necesario reconocer que “la filosofía tiene una ciencia que le es propia, es la ciencia de la generalidad” como manifiesta Bachelard (2007) y él mismo coloca como obstáculo a tales generalizaciones⁴⁸. En este sentido, expresaba el estudiante: - *creo que parte de la pedagogía también lo desarrolla, intentando reconocer una generalidad. Sin embargo, no se pretende decir con esto que el pensamiento filosófico debiera evitarse sino antes bien, es necesario reflexionar en relación con el rumbo de la investigación que desarrollaría, evidentemente debiera ceñirse a un objeto pedagógico pero con una mirada filosófica ¿Cuáles son las acciones formativas requeridas? ¿Cómo sería el proceso formativo desde lo personal y en colaboración con los otros?*

Coincidentemente, el planteamiento de la investigación cualitativa, en su discurso ostenta dificultades ante las acciones requeridas: - *son muy difíciles porque no estoy habituado a este tipo de trabajo... interesante, pero muy desconcertante, no poderlo hacer adecuadamente... Se deja ver la situación tirante que vivía para conciliar el tipo de trabajo... a través de estos instrumentos empíricos y la recuperación bibliográfica a la que hace alusión desde la metodología filosófica de la investigación que él refiere. Esto es, en el proceso de su formación, la intervención docente promueve la recuperación de datos empíricos asumidos como un hacer que no puede comprender en tanto le son poco significativos, sus referentes básicos le hacen reconocer a la búsqueda de información en textos como la alternativa más apropiada en la producción del conocimiento.*

Por otra parte, tampoco contaba con referentes teóricos ni prácticos con la temática que iniciaba a investigar para contar con los elementos suficientes en la construcción de los objetos de estudio. Los mecanismos desde los cuales inició el

⁴⁸ Argumenta Bachelard que el conocimiento general es uno de los obstáculos para el conocimiento científico, “puede verse que estas leyes generales *bloquean* actualmente el pensamiento. Pues ellas contestan en bloc, o mejor, ellas contestan sin que se las interroge, puesto que la *pregunta* aristotélica hace tiempo que ha enmudecido... estas leyes definen palabras más que cosas... todo se aclara; todo se identifica. Pero, según nuestro parecer, cuanto más corto es el proceso de identificación tanto más pobre es el pensamiento experimental” (Bachelard, 2007: 68).

trabajo están estrechamente relacionados con su metodología referida en la formación profesional como filósofo:

- *“...la temática es la construcción de la identidad que para ponerle este nombre, tuve que pasar por muchos autores que me hablan de relaciones que se toman como sinónimos sin embargo que no lo son, como: configuración, evolución y construcción. Entonces, elegir a un concepto de identidad tiene un sentido, y tiene un sentido de acuerdo al sujeto, ahí tendríamos un área problemática si lo queremos ver,...” (EIV14.e)*

Acudió a la consulta de textos, de hecho, los registros diversos que se tienen del estudiante, de manera constante lo refiere y/o los tutores le recomendaron equilibrar sus lecturas con la búsqueda de datos empíricos. Para el estudiante, la conceptualización era un asunto indispensable de agotar antes que recuperar otro tipo de información. Esto muestra también una explicación del obstáculo enfrentado por el estudiante, al que se hizo referencia anteriormente, la definición conceptual es el modo de producción del conocimiento para la filosofía, en cambio los estudios educativos en el orden de lo cualitativo y con fundamento en el reconocimiento de la realidad, exigen una lógica distinta en la producción del conocimiento, es necesaria la recuperación de datos empíricos antes que la definición del objeto.

Otra de las consideraciones importantes que respaldan la identificación de la seguridad sobre sí mismo y su desempeño se encuentra en relación con la edad de incorporación a la Maestría, este estudiante consideró importante y con ventajas haber ingresado en ese momento:

- *“... considero también que la madurez, no solamente intelectual, sino también la madurez de edad, me permite hacer procesos mucho más elaborados más rápidamente, o sea no es lo mismo que yo fuera un joven de 25 años acabado de salir de la licenciatura, porque realmente tengo 10 años que egresé y son 10 años que me han dado de experiencia de distintas formas, entonces todas esas experiencias me otorgan un grado de madurez, entonces definitivamente no lo veo tan a la ligera, siento que es una fortaleza que tengo, porque todas las circunstancias se notan... que puedo resolver los problemas” (EIV14.e).*

Aún cuando este razonamiento procura reconocerse a sí mismo con posibilidades plenas de iniciarse en la investigación, la experiencia resultó igual de complicada para él, la lógica de pensamiento para el diseño y desarrollo de la investigación con la lógica cualitativa no era su punto de partida, siempre acudió a los autores como recurso de la fundamentación antes de incorporar elementos empíricos.

- *“...es muy importante considerar la formación que tengo para reconocer cómo aprendí; parto de la teología, porque sin ésta no podría comprender. Entonces, generalmente desde las bases de la filosofía intento integrarme en este mundo de teorías nuevas. Desde mi opinión, una persona que no tiene capacidad de leer varios autores y de reconocer varias teorías, analizando sus contenidos, no lo logra, esto me ha permitido moverme muy fácilmente. Lo único que he tenido que agregar es la parte empírica desde la etnografía, lo cual me ha implicado estar observando la diversidad de factores sociales que se ponen en juego ante el acontecimiento educativo” (EIV14.e).*

Para este estudiante, su propia historia es el peldaño desde el cual accedió a una nueva forma de indagar que considera, en un primer momento, etnográfica pero aclara la implicación de una recuperación de datos empíricos (aún cuando no necesariamente es etnográfica). Las interpretaciones tienen que ver con la forma en que vivieron este proceso de formación los estudiantes, dependiendo del logro, los avances y situaciones a experimentar, las opiniones cambiaron. En un principio, se vivieron como situaciones complicadas que les generaban angustia, en palabras de ellos en ocasiones, no entendían o encontraban contrariedades:

- *“... el ir y hacer mi sondeo de datos empíricos... no sé ni por dónde empezarle y más bien todavía no agarro la forma de hacer el trabajo de forma más fácil, yo creo que tendré que pasar por experiencias difíciles y como se vayan prestando iré elaborando, estructurando, en el sentido de que uno espera equivocarse para aprender, o sea que tendré experiencias fallidas para corregirse después, no volver a repetirlas, hay que perfeccionarles para que dé los resultados como deben ser. Obviamente, cuando somos novatos en esta actividad el margen de*

error es muy alto, me refiero a que van a haber muchas complicaciones.”
(EIV14.e)

Las expresiones de este texto rescatado de una entrevista realizada hacia el segundo semestre permite observar la angustia que experimenta el estudiante al no poder comprender la aplicación de un sondeo o búsqueda de información empírica, basándose en la interpretación de términos como: */uno espera equivocarse/, /el margen de error es muy alto/ o /van a haber muchas complicaciones/* entendiéndose que al considerarse novatos existe un margen de complicaciones amplio.

En las situaciones de la práctica el capital cultural se manifiesta. Tomar posición en torno al proceder metodológico de la investigación, arraiga consigo la postura teórica que aún reconocida por el estudiante sería complicado distanciarla de sí.

Por último, destacaremos las tareas que previamente le relacionaron con la investigación, tales como el contacto con investigadores durante la formación de licenciatura y la elaboración de la tesis. Éstas promovieron mayor interés por el proceso de la iniciación aún cuando las implicaciones por realizar una investigación cualitativa le representaron retos importantes. Destaca con frecuencia que es filósofo y que por ello tardó en comprender la disciplina pedagógica además del tema a investigar, también nuevo para él.

A partir de la caracterización de los actores se pueden reconocer diferencias en cuanto a los referentes específicos de lo que significaba una investigación para cada uno. Mientras que para el segundo estudiante, el desempeño académico le había llevado a obtener un título profesional con éxito, para otro, la propuesta era realmente ajena, de modo que la reacción fue distinta:

- *“...a mí me dijeron te vas al campo IV, lloré y no te lo estoy diciendo... (mueve la cabeza en sentido de negación), lloré, lloré, pase una crisis muy fea... muy fea; de hecho yo no me atreví a tocar, me iba a dar de baja, dije ¿Cómo me van a mover mi plan de vida? ¿Qué les pasa? (EIV13.e)*

En la realidad, al menos para esta estudiante, existió un plan que le arraigaba y mantenía con cierta seguridad sobre su propio desempeño y el futuro promisorio en el contexto donde se desempeñaba, el cambio propuesto no solo significaba un cambio de temática de investigación sino del sentido de la vida. Sería importante recuperar este tipo de referentes desde el momento de la selección de los estudiantes para canalizar con mayor aproximación a los estudiantes que cuenten con la disposición plena.

Por supuesto que las reacciones de la estudiante permitieron la incorporación de otras perspectivas, con el tiempo y las circunstancias:

- *“... le estoy encontrando ciertas ventajas, trato de sacarle más significado de cierta forma, digo, puede ser viable porque al rato voy a seguir siendo docente a lo mejor pero, ya con ese enfoque de investigador, con esa posibilidad de fusionar la docencia con la investigación, además ahora tengo una perspectiva de trabajo que recién me abre un nuevo campo, en las escuelas se quieren formar grupos que generen la investigación dentro del alumnado, entonces como que ya me abrió un nuevo campo, como que da ese incentivo para decir: - Bueno, lo voy a intentar. A lo mejor me quedo a la mitad del camino pero lo voy a intentar.” (EIV13.e)*

Encontrar un sentido a lo que se realiza provee de entusiasmo, interés y por tanto se lucha en el logro del propósito. Aún cuando su perspectiva refleja incertidumbre sobre el logro de ser investigadora, lo intentará, aunado a una posibilidad laboral que le atrajo. Así, la voluntad por continuar con la formación propuesta se consolida durante el proceso de formación.

Por otro lado, el estudiante cuyo capital cultural reflejaba cierta seguridad con la propuesta de realizar investigación, enfrentó un proceso complejo para la toma de decisiones. Desde la propuesta de investigación de corte cualitativo, se exige modificar la lógica de pensamiento con la cual había considerado una ruta confiable, misma que realizara al haber elaborado una tesis con anterioridad.

Ya se planteaba que entre los estudiantes existe una primera impresión sobre que, al presentar una tesis de licenciatura, realizaron una investigación. Sin pretender estimar una diferencia contundente, es necesario reconsiderar que dicha afirmación no es pertinente pero, este estudiante se daría cuenta de ello, un poco más tarde. En cuanto se inició la discusión grupal sobre las implicaciones de la investigación de corte cualitativo con el reconocimiento del papel que juega la interpretación del propio investigador, existieron obstáculos que desdibujaron sus planes iniciales.

En la interpretación de esta investigación, se ha considerado que el segundo estudiante enfrentó un obstáculo importante ante la falta de comprensión sobre el sentido de realizar una indagación que no fuese del corte conceptual como había emprendido anteriormente.

Por supuesto, en ambos casos, la intervención de los docentes fue un factor importante mas, las decisiones de sostenerse en el trayecto formativo propuesto tuvieron relación con los propósitos fundamentales de obtención del grado por parte de los estudiantes. Esto es, un reconocimiento, al fin y al cabo, aunque no estrechamente relacionado con el campo de la construcción del conocimiento pedagógico, sí con la perspectiva de estudiante responsable, comprometido con la entrega de los trabajos, de acuerdo con las indicaciones recibidas.

Hasta aquí, se considera importante el desarrollo de un capital cultural guiado a la iniciación en la investigación para incorporarse de manera más asequible. Sin embargo, no conforma un impedimento para el logro del propósito de formación ni para la adopción de las propuestas de trabajo.

Como principio básico, el acompañamiento del tutor en la formulación y desarrollo de un proyecto de investigación apoya, dirige, estima, organiza, las acciones y decisiones sin embargo, no podrá omitirse el desacuerdo, la contrariedad en el diálogo para las reorientaciones. En el primer coloquio donde los estudiantes presentaron sus avances, los asesores y tutores expresaban diferentes aportaciones. ¿Cómo las interpretaron los estudiantes?

Aunque el estudio de este caso es el objeto de esta investigación, es necesario reconocer que las situaciones, procesos y prácticas no son exclusivas de esta generación, a la misma línea de investigación se inscribió otra generación en el ciclo 2009-II. En ellos se vuelven a observar situaciones similares de incorporación, adaptación y manifestaciones de crisis ante las formas de acceder a la iniciación a este tipo de investigación.

La investigación cualitativa demanda del investigador, una postura epistémica diferente a la comúnmente difundida por las ciencias duras, es clara la necesidad de asumirse implicado, con compromisos ante lo humano, con apoyo teórico para comprender y explicar la realidad.

El investigador educativo, con este enfoque cualitativo, adquiere compromisos ante la indagación de datos empíricos, la recuperación de información para la documentación e interpretación de los mismos y con ello, construye una postura personal sobre el conocimiento de su objeto de estudio de ahí, la clara necesidad de conformar una ruta de apoyo al iniciado como manifiesta Bertely (2001). Dicho de otro modo, es necesario encausar el trabajo de iniciación de los estudiantes en Maestría bajo un programa o el trazo de un proyecto formativo que les proporcione una guía en este proceso por demás complejo.

4.2. Ruta de formación

En la perspectiva de los docentes del campo IV, existieron líneas o ejes generales de formación desde los cuales las prácticas de iniciación cobraron sentido. Expresado por la Coordinadora de la línea de investigación a través de entrevista:

- "... ubico cuatro fuertes niveles, que es la forma en que nosotros estamos trabajando aquí en la línea. Un nivel teórico fuerte, donde la idea es aprender a

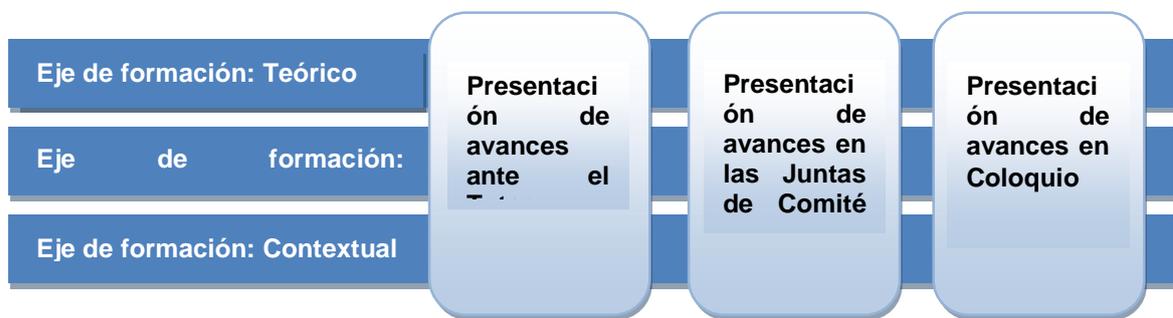
hacer uso de la teoría, no a hacer un refrito, si no qué me dicen los autores, qué me dicen las corrientes y cómo yo hago uso de esa teoría para poder dar cuenta de mi objeto de estudio, entonces tenemos algunos seminarios que fortalecen, vigilan o trabajan esa inquietud que es la teórica-conceptual. Tenemos otro eje que se refiere al contexto, donde igual se tienen asignaturas o seminarios que tienen como objetivo desarrollar esa parte contextual, cómo surge el campo o el nivel del cual cada uno está trabajando, qué es un contexto, para qué sirve, cómo construirlo respecto con cada trabajo, ahí la idea es recuperar las temáticas o políticas sobre los organismos internacionales, nacionales, las indicaciones en boga sobre el nivel de estudios que se está trabajando y otro nivel es el metodológico, donde la idea es que en términos generales (por que los semestres no dan para más), los alumnos tengan un panorama de lo que son los enfoques metodológicos, qué hay en cuanto a metodología, qué es lo que se trabaja, técnicas, instrumentos, para poder recuperar estas propuestas en el proyecto personal y en la investigación personal y; uno más que articularían los tres, sería un eje de significatividad, le llamaría yo, tratando de reconocer cómo el alumno se apropia de esos contenidos, digamos distribuidos en esos tres grandes ejes, como los hace significativos, se los apropia y es lo que le da el sentido a esa maestría en pedagogía. Apropiar y dar sentido quiere decir que, seas capaz de recuperarlo en tu trabajo de tesis, un trabajo de tesis requiere un trabajo teórico-conceptual, contextual y un metodológico-técnico y un trabajo también significativo, que es lo pedagógico del trabajo,..."

Desde los primeros seminarios impartidos en el curso de la Maestría, se establecieron los tres primeros ejes expuestos por la Coordinadora. Se contaba con la participación de tres docentes para impartir seminarios. Con la temática impartida se hacía énfasis ya fuera en la metodología, el contexto o el tratamiento de la información.

El desarrollo de los seminarios recobraron líneas temáticas que articularon los docentes con los seminarios impartidos, es necesario recordar la posibilidad a las necesidades (seminarios *ad hoc*) académicas. Resulta importante, desarrollar una propuesta de formación documentada en la idea de darle consistencia y oportunidades de perfeccionamiento.

Dichos ejes no se concretaron únicamente en los seminarios, se exigió un esfuerzo personal sobre el trabajo de cada uno al solicitar resultados objetivos en los avances de la investigación presentados en el Comité Tutor y Coloquios, entrecruzando la intencionalidad con las prácticas de iniciación. Tratando de ilustrar esta perspectiva curricular se presenta el esquema 3.

Esquema 3
Ejes de formación en las prácticas de iniciación



Fuente: Creación personal

Los tres ejes primordiales que se reconocieron por parte de los mismos docentes: el teórico, metodológico y contextual, fueron constantes en la escolaridad que los estudiantes vivieron y, aún cuando se brindaron oportunidades para cursar otros seminarios ajenos al campo de formación IV para fortalecer los temas a investigar o a necesidades de los estudiante, siempre se desarrollaron acciones en el cuidado de los tres ejes mencionados. Estas constates en los avances de investigación presentados ante el Tutor, Comité Tutor y Coloquio fueron sostenidos con la vigilancia de construcción desde esta lógica. El trabajo colegiado de los docentes-tutor (los docentes fungen ambos papeles) generan continuidad, consistencia y delimitación para el desempeño estudiantil.

A pesar de que existió un término temporal para la entrega de trabajos escritos que dieran cuenta del avance de la investigación, desde la perspectiva del proceso de

investigación cualitativo se expresa claramente la necesidad de replantear o reposicionar la investigación o algunos elementos de ella de manera frecuente y, de acuerdo con los hallazgos teóricos o empíricos (Taylor y Bogdan, 1987) (Sánchez, 1993) (Lloréns y Castro, 2008). A cada entrega de escritos, siguiendo la vigilancia de los tutores, los estudiantes modificaban, avanzaban y enfrentaban nuevos retos; los trabajos del primer semestre tienen poca claridad, muestran diferencias significativas con los productos posteriores e incluso las explicaciones, argumentaciones verbales mejoraron. Sin embargo, delimitando a la *propuesta de formación* como eje de análisis⁴⁹ de esta investigación, es necesario acudir a los registros de observación realizados en cada semestre más que a los productos en sí mismos.

Por tal motivo, se presenta el análisis de las reuniones de Juntas de Comité Tutor y Coloquios, pretendiendo con ello, dar cuenta del tipo de observaciones que los tutores realizaron a los estudiantes en vía de conducir el trabajo de investigación bajo los parámetros planteados con ellos mismos. De ahí que surja la definición de una trayectoria de formación desde los ejes descritos pero, en entramado con los productos entregados por los estudiantes al finalizar cada semestre.

Es importante esquematizar también la perspectiva con los alcances de la investigación solicitados en estos productos, de lo entregado al finalizar cada semestre, dependía también la calificación de los seminarios y de la tutoría.

En el esquema 4, se representa la ruta de formación que, a partir de los productos se desarrolló a lo largo de los estudios de maestría. El esbozo permite observar la forma en que se aborda un proyecto de investigación desde su diseño, desarrollo y presentación del reporte final.

⁴⁹ Se hace necesaria la observación para delimitar el análisis de los hallazgos y con ello continuar la presentación de los registros: De ninguna manera, es interés de esta investigación, ahondar en los procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades, dominio de conceptos, metodología o cualquier otro elemento de esta índole, más bien, se considera preponderante hacer evidente la trayectoria formativa por la cual se desarrollaron los estudiantes implicados en este estudio. Por tanto, se destaca solamente este tipo de puntualizaciones aun conociendo que en estos registros se develan otros elementos relacionados con el aprendizaje, la enseñanza, el proceder didáctico, las habilidades de estudio, entre muchos otros.

Esquema 4
Ejes de formación y productos

Semestre	Énfasis en	Eje
Cuarto	Redacción de informe (final)	
Tercero	Sistematización de la información	Metodológico
Segundo	Recuperación de datos empíricos	Teórico
Primero	Proyecto, problematización	Contextual

Fuente: Creación Personal

Cabe señalar que, la relación entre el semestre, el énfasis en el cual se colocaron los ejes de formación y los productos solicitados no implica una limitación absoluta, es decir, en el primer semestre se replanteó un proyecto de investigación que, con la recuperación de datos empíricos y su sistematización pudo delimitarse, problematizarse, hasta concretar el objeto de estudio en semestres posteriores.

El perfeccionamiento constante y la vigilancia en la construcción lógica de los productos se convirtieron en un círculo en constante crecimiento tanto en profundidad como en extensión esto es, los elementos que se demandaron en el primer semestre en relación con los informes parciales fueron de menor exigencia académica que los requeridos al finalizar el cuarto semestre, sin embargo, se requirieron en cada reunión de Comité tutor y Coloquios.

Todos los elementos fueron valorados de una u otra forma en cada semestre sin embargo, se hizo énfasis en los que se han colocado en el rectángulo que representa cada semestre. Desde este proceder que refiere a observaciones para retroalimentar al estudiante a partir de los productos determinados, se logró la

recuperación de datos cualitativos de los cuales destaca la orientación de tutores como parte del proceso de intervención para la mejora.

Las orientaciones brindadas a los estudiantes se recuperaron de las actividades desarrolladas en los Comités Tutor y Coloquios, ubicándose en tres grandes apartados: *Problematizar*, *Recuperación de datos empíricos*, *Sistematización de la información y Redacción de informes*. A continuación se presentan en la pretensión de apreciar la ruta de formación que entre tutores y estudiantes lograron conformar desde el contexto particular, el tipo de investigación a realizar y las peculiaridades de cada caso.

Problematizar

En el análisis de la información obtenida de la observación de Juntas Tutor y Coloquios, el planteamiento del problema y la problematización se convirtieron en el eje de discusión de estas prácticas, desde lo cual se realizan las observaciones a los trabajos de los estudiantes por parte de los tutores, sobretodo en el primer semestre, con la pretensión de aclararle y delimitarle, como refleja el siguiente comentario:

- “Por la estructura del documento, el planteamiento del problema se inició pero las interrogantes se encuentran en otro apartado, hace falta empezar a problematizar. Hace falta explicar la forma en que se apropia el término de seminario para poderlo analizar en la realidad. Hay que tener cuidado con la postura teórica, no se debe establecer una relación del tipo causa – consecuencia entre la teoría y el análisis de la realidad.” (DIV04.r)

El planteamiento del problema que el estudiante presentó, parte de la problematización sin embargo, problematizar en procesos de investigación, obtiene significados y técnicas diferentes. Sin existir un procedimiento único, se puede problematizar al incorporar preguntas o interrogantes sobre el objeto de estudio (Hidalgo, 1992) (Sánchez, 1993) (Lloréns y Castro, 2008). Así, plantear el problema en el trabajo aludido en el comentario anterior, se inicia pero, falta incorporar la

información en un solo apartado. En el sentido de incorporar una lógica de redacción adecuada que apoyase en su mejor comprensión, situación con la cual se identifica la necesidad de fortalecer las habilidades para la descripción, la presentación acorde del discurso en el lenguaje escrito.

Es difícil comprender cómo pueden estar separados los planteamientos de preguntas y el problema de investigación mas, en este caso, al ser uno de los primeros productos de la reflexión y análisis del objeto de estudio, no se tiene la claridad suficiente para generar un apartado de estudio sólido sobre el tema que cada estudiante emprendía.

Analizar en la realidad al objeto de estudio, requiere una construcción contrastada entre el referente o conocimiento teórico del estudiante sobre las situaciones que llaman su atención, la capacidad de observación y para el planteamiento de preguntas que ponen en juego los primeros elementos de la capacidad de asombro como elementos para iniciar a investigar. Así entonces, el planteamiento del problema no solo requiere la capacidad de descripción o caracterización de los hechos para construir un problema sino del interés que el tema mismo pueda despertar en los estudiantes.

Es esta situación de la generación del interés la que se encuentra ligada a la voluntad de conocer, esto es, querer saber no es una intención suficiente para ampliar el conocimiento si no va acompañado pretender aprender, supone el esfuerzo de la voluntad y el acertado ejercicio de la razón para lograrlo. Considerando que el aprendizaje pretendido es autorregulado en tanto el creador de preguntas para conocer más es el propio formado, se presentan consideraciones importantes en torno a la voluntad (Woolfolk, 2006) para hacerlo hasta terminar (saber ser). Como objeto epistemológico, la voluntad de conocer es un complicado entramado entre el saber como productor de conocimiento y el saber ser.

Entran en juego elementos del capital cultural de los estudiantes, referido en el apartado anterior, sobre todo el relacionado con el Académico-Institucional, en tanto los docentes (al frente de los seminarios) y simultáneamente los tutores con el

personal técnico y administrativo de la institución asumen y proponen reglas, formas de conducta, requerimientos académicos, referentes teóricos, ambientes particulares de aprendizaje que, sin ser impuestos por la fuerza, se atribuyen por la autoridad académica correspondiente a lo institucionalizado. La fuerza simbólica de este tipo, aún cuando se considera violencia, no adquiere rastros de dureza sino de participación, aceptación, promoción o progreso en la incorporación al campo.

Este proceso de respeto, obediencia y finalmente de empoderamiento⁵⁰ relacionado con el aprendizaje y la producción de conocimiento se relaciona, por supuesto con las perspectivas epistémicas. Pretendiendo que el sujeto sea quien *necesite* generar dudas sobre su realidad, es preciso pensar en cómo se está relacionando con el conocimiento y cuál es la lógica que le determina al establecer correspondencias entre vocablos para hablar del objeto, propone Zemelman:

...creen espacios de incorporación del sujeto para que la relación de conocimiento no se restrinja a explicar, sino que se abra a la posibilidad de potenciación de la realidad que es externa al sujeto. Equivale a una incorporación de éste al discurso constructor de conocimiento en la medida que cuando se dice “colocarse ante las circunstancias”, “ubicarse frente a las realidades políticas, económicas, culturales”, significa estar construyendo una relación de conocimiento sin que quede encerrada en un conjunto de atributos. La dificultad de esta forma de pensamiento reside en oponer a la tendencia a ponerle nombre a las cosas. Por el contrario, hay que vencer esta tendencia, más bien la tarea sería preguntarse: ¿cuántos nombres puede tener? (Zemelman, 2005)

Mas, vencer la tendencia u obstáculo epistemológico (Bachelard) de explicar lo conocido desde vocablos aparentemente solidificados por la autoría en un texto, fue una constante que al iniciarse en procedimientos de creación de nuevos conocimientos enfrentaron los estudiantes, como le dijera la tutora en la cita

⁵⁰ Estimación personal del término al considerársele como el fortalecimiento de habilidades o valores relacionados con la acción o proceder en los individuos y las comunidades, en la confianza de sus propias capacidades.

anterior: *Hay que tener cuidado con la postura teórica, no se debe establecer una relación del tipo causa – consecuencia entre la teoría y el análisis de la realidad.* Algunos otros comentarios que refirieron la necesidad de demostrar actitudes y haber *tomado una postura, decisión o definición* sin embargo, el tiempo dedicado al estudio no fue suficiente o quizá el proceso que invita a la elaboración de conocimientos requiere de un análisis más profundo en otra investigación.

Este tipo de comentarios, se repitieron en semestres posteriores, de ahí se deduce que plantear un problema de investigación y su problematización es una tarea que demanda lógica de pensamiento para la construcción de las explicaciones con la profundidad requerida en el conocimiento de los términos empleados, siendo un primer reto para los estudiantes lograr las habilidades que produzcan los lazos entre los acontecimientos en que se observa el objeto de estudio y las argumentaciones teóricas, como recomienda una tutora de manera clara en el siguiente fragmento:

- “La problematización es interesante pero, se aprecia que queda a medias porque se hace mención de la vida cotidiana mas, habría que recuperarla en torno a los seminarios y lo que en ellos se genera. Plantea una pregunta, al haber escrito que el docente determina el para qué y cómo se desarrollarán los contenidos, al ser una práctica ¿Qué se da entonces? ¿Podría llamársele de otra forma y no seminario? entonces, ¿Cuál sería el problema? (DIV04.r)

En otro caso, cuando se tenía la problematización, se carecía de la pregunta de investigación o problema. Puntualizar o centrar a la investigación para dar respuesta a una pregunta, es recomendable al orientar el trabajo y a manera de guía realizar las acciones pertinentes para encontrar la respuesta más acorde. Además del desarrollo del pensamiento requerido para generar dudas para el logro de nuevos conocimientos, interviene en esto la postura definida hacia la investigación de tipo cualitativo, en tanto que se demanda la *recuperación* de lo que se *genera* en la vida cotidiana de los seminarios como pilar para identificar el problema.

Puede considerarse una alternativa para fomentar la voluntad de conocer el imponer la necesidad de reconocer un sentido crítico constructivo para preguntarse

acerca del objeto en estudio, por ello, las preguntas que la tutora menciona *¿Podría llamársele de otra forma y no seminario?* Como lo expresara Zemelman (2005). Ante las circunstancias que acontecen en el seminario observado, que no concuerdan con el deber ser de esta metodología didáctica es que se expone la pregunta sin la aclaración en la pretensión de plantearla. De hecho, consecutivamente dice: *entonces ¿Cuál sería el problema?* Quizá, ante la experiencia, es lógica la consecuencia pero *¿cobraría el mismo significado para la estudiante?*

La orientación del trabajo es evidente pero compleja porque aún apenas se podría comprender la temática cuando los estudiantes pensaban haber planteado el problema de investigación. En entrevista, la estudiante expresó la forma en que afrontó el planteamiento de la problematización:

- “Otra situación difícil para mí era el problematizar, cómo problematizar desde algo o desde un fenómeno que no conocía, del que todavía no me apropiaba de él, no tenía el concepto, aunado a esto se encontraban las exigencias de los docentes en el posgrado, y aunque uno hubiese querido escapar, no se podía, entonces había que cubrir ciertos requerimientos que a veces no alcanzaba a comprender, esos son los principales, de ahí viene todo, de que no he podido avanzar en el proyecto.” (EIV13.e)

El conocimiento del objeto de estudio en términos de acontecimientos además de los teóricos, permite la problematización. Y por supuesto, ante las condiciones contextuales en las cuales se propone iniciar a los estudiantes, éstos carecían de elementos para su comprensión. Cuando la estudiante expresó *aunque uno hubiese querido escapar, no se podía*, comprendía la ruta metodológica por la cual era conducida por los tutores aún cuando no lo expresara tal cual. En este sentido es que se afirma la existencia de un proceso de formación donde los tutores tuvieron

un papel importante en razón de la vigilancia epistémica⁵¹ para la construcción del objeto de estudio.

Desde otra perspectiva, el iniciarse para esta estudiante parecía confuso, “no sabía” sobre la temática a investigar (quizá no lo suficiente como para lograr explicaciones amplias) implicando contrariedades en sus propios procesos de formación, por ejemplo expresa: */deben cubrirse ciertos requerimientos que, a veces uno no alcanza a comprender/,* y de ahí se desprende hasta el desánimo.

Quizá sea importante observar que ante la iniciación para la investigación educativa, ha sido necesario *obligar a la mente a pensar* de modo distinto al que el estudiante considera adecuado, incorporar nuevas formas de observar y comprender, poner los conocimientos a prueba ante un grupo de profesionales que conoce el contexto y temática como en el caso de los tutores sin embargo, produce controversias e incomprensión tanto de la intensión formativa, como del proceder al cual deberán dar paso los mismos estudiantes, es decir, no siempre se sabe qué hacer en términos de tomar decisiones y no de ignorar las posibilidades técnicas. Al respecto, es de suma importancia las observaciones que autores como Sánchez Puentes y Martiniano Arredondo hacen en torno a la diferencia de enseñar metodología de la investigación e iniciar en la investigación, la actuación les distingue, mientras en la primera situación de aprendizaje el estudiante adopta una actitud pasiva ante el qué y para qué aprender.

En esta orientación, los formandos para la investigación adoptan un saber ser relacionado con el desempeño ante el problema enfrentado, es decir, tomar una

⁵¹ Al referir *vigilancia epistémica* se hace alusión al concepto propuesto por Bachelard (1991) y recuperado por autores como Bourdieu y Wacquant quienes le significan como: “la exploración sistemática de las categorías de pensamientos no pensados –en tanto objetivados e inscritos como esquemas de percepción y apreciación– que delimitan lo pensable y predeterminan el pensamiento y que guían la realización de la práctica del trabajo de investigación”. (Bourdieu y Wacquant, 1995:33) así, puede considerarse como el proceso desde el cual se acude a pensar de modo recurrente sobre lo que ya se sabe hasta reconocer que se piensa distinto, hasta que se logra transformar lo conocido, con lo cual se producen nuevos conocimientos.

decisión requiere de tener claras las situaciones contextuales, las causas de diversas problemáticas y el sentido por el cual se investiga o pretensiones para definir de entre algunas soluciones la más adecuada de acuerdo, incluso, con la experiencia⁵². Reconocer-se en dificultades no siempre precisa la claridad de cuál es la falla ¿De qué manera puede el formando *mirarse en un espejo*?

Al finalizar el cuarto semestre, la estudiante reconoció que problematizar, le significó un gran esfuerzo:

- “En un sentido personal ha significado un esfuerzo múltiple, porque me he tenido que empapar de cosas que desconocía y entrar de repente en crisis por no saber definirlo, conceptualizarlo. En el sentido académico, la experiencia es más compleja porque ya lo tengo que hacer, está la exigencia de hacer un problema de investigación y al no encontrar la salida porque sinceramente, nadie me dijo, ni en el libro se encontró así como “éste es un problema de investigación” sino que tuve que estar con el ensayo y error, ensayo y error, hasta irle encontrando un sentido, comprender a lo mejor qué es un problema porque aunque son conceptos que manejamos en la vida cotidiana, no los comprendemos en su dimensión entonces, entender qué era un problema o qué era investigar, creo que me ayudó un poco, aún no los tengo totalmente claros, me cuesta de repente cuando me dicen: - *A ver, plantéame tu problema de investigación*, todavía me cuesta, ya no me genera tanta crisis, tanto estrés como en el principio pero, considero que me falta por revisar, por replantearme, para poder hablar de que ya he construido un problema de investigación.” (EIV13.e)

La estudiante expone una interpretación bastante emotiva sobre el significado de problematizar para hacer investigación educativa, para ella fue un: - *“esfuerzo*

⁵² “Entre los factores que intervienen en la toma de decisiones de un agente están los siguientes: 1) los niveles de aspiración; 2) las expectativas que nos formamos sobre la base de esos niveles; 3) la atención puesta en los aspectos realmente relevantes de una situación; 4) el conocimiento que tenemos acerca del asunto a tratar, y 5) la complejidad del caso. En este último supuesto, la clave está en que, para afrontar bien los problemas, han de estar bien estructurados” (Bonome, 2009: 93). Por tanto, las posibilidades de resolver los problemas enfrentados ante la investigación que se pretendía realizar se precisarían en la medida en que fueran claras las necesidades de formación.

múltiple porque me he tenido que empapar de cosas que desconocía y entrar de repente en crisis por no saber definirlo, conceptualizarlo...” El saber (de conocimiento) se constituye como un elemento que apoya en la definición y seguridad del saber qué hacer para la estudiante, su esfuerzo múltiple por aprender demuestra la voluntad o empeño que ella misma debió imprimir para el logro de la tarea y el dominio del ser cuya respuesta emotiva es una crisis.

Expresa también que la problematización no la entiende como un logro o una situación acabada sin embargo, es posible observar que ante la frase: - *“ya no me genera tanta crisis, tanto estrés como en el principio pero, considero que me falta por revisar, por replantearme... para poder hablar de que ya he construido un problema de investigación*, la preocupación disminuye y la comprensión sobre el qué hacer aumenta.

Otro elemento que puede recuperarse en este fragmento es que existe una necesidad apremiante en la formación porque la interpretación de la estudiante lo deja ver: - *nadie me dijo, ni en el libro se encontró así como “éste es un problema de investigación” sino que tuve que estar con el ensayo y error, ensayo y error, hasta irle encontrando un sentido*, es así que la formación deberá observar la necesidad de referentes concretos para la orientación adecuada de los estudiantes. Desde la perspectiva de formación por competencias, la resolución de problemas o la participación en proyectos (como el de investigación) son la mejor opción sin embargo, cuando el estudiante no cuenta con referente alguno ¿Cuál sería la recomendación?

Desconocer elementos básicos del objeto en estudio, priva de la posibilidad de argumentación, discusión, crítica y por tanto no permite la problematización con toda seguridad. Al menos en la interpretación que hace la estudiante ante su primer experiencia al respecto.

Otros, podrán encontrar en este proceso un camino de autoreconocimiento y búsqueda de transformación del pensamiento como se destaca en el siguiente fragmento de entrevista:

- “En mi experiencia, el planteamiento del problema de investigación ha sido un proceso acumulativo que parte de un marco general para entender el problema, como en matemáticas. A partir de la documentación y la lectura busqué la problematización. Obviamente, esto habla de mi formación en la carrera de filosofía y mi experiencia en la investigación. Partí de que para iniciar la problematización era necesario basarse en el modelo de indagación matemático pero, ahora reconozco que este proceder no va más allá. Para esta perspectiva, todo saber es acumulativo debe mostrar siempre un avance. En la temática de investigación educativa, aunque te vayas equivocando, vas conociendo más, vas llegando al fondo, vas tanteando la problemática. (EIV14.e)

Es posible identificar las dos posiciones que adopta el estudiante frente al proceso de iniciación para la investigación, por un lado recupera el proceder desde la experiencia personal, haciendo alusión al capital cultural que ya hemos mencionado pero, por otro lado, hace un reconocimiento o adopta la forma diferenciada de proceder para investigar y dice: - *...reconozco que este proceder no va más allá.* Haciendo hincapié en que el documentarse y leer no le llevaba a la problematización desde esta perspectiva metodológica cualitativa propuesta en el campo IV pero, en el comentario mismo puede interpretarse también la falta de concreción sobre el qué y cómo se investiga, *ir más allá* es una explicación poco clara y, tal vez, refleje la vaguedad con la que aún interpretaba su actuación.

Continúa diciendo: - *...todo saber es acumulativo debe mostrar siempre un avance. En la temática de investigación educativa, aunque te vayas equivocando, vas conociendo más, vas llegando al fondo, vas tanteando la problemática.* Es entonces que, problematizar tiene estrecha relación primero con el conocimiento adquirido sobre el objeto para después dar pie a revisar, pensar, reflexionar y cambiar la forma en que es interpretada la realidad pero, no es acumulativo, la palabra en sí misma le arraiga a un discurso dentro de la lógica de acumulación del conocimiento y no de su generación.

La posición frente al conocimiento, en este caso, es diferente. Para el formando, la construcción del conocimiento tiene una base fundamentalmente teórica o

relacionada con la determinación de los textos, los investigadores que determinan el proceder de algunos formandos. Cabe preguntarnos ¿La construcción de conocimientos desde la postura determinante de la teoría es una postura adoptada a partir de la formación profesional de la filosofía o es una forma personal de comprender y explicar el mundo? Por eso, es importante analizar si las premisas desde las que se construye el discurso de este estudiante descubren la ubicación personal y contextual para anteponerlo al referente teórico.

Es identificable la necesidad apremiante de compartir el discurso con la lógica de construcción de saberes cualitativos basados en la realidad concreta (definida también por Zemelman) pero, no existen rastros de la acción para superar esta diferencia identificada, al menos, hasta el momento de aplicar la entrevista. Y aún cuando pretende una postura diferente de la lógica matemática al generar conocimientos, refiere a una acumulación del mismo y no se coloca contextualmente para construir las explicaciones propias.

La acumulación de conocimientos y experiencias ofrecen alternativas para la comprensión de un tema mas, posicionar-se en el planteamiento del problema desde el punto de vista contextual permite la comprensión de los acontecimientos, las prácticas, sus agentes, las relaciones e interrelaciones con la teoría como medio para la interpretación y comunicación sobre el conocimiento de la realidad.

Es entonces que surgen reflexiones importantes al respecto de la conformación de un objeto de estudio, dado que la construcción de éste superó el tiempo de dos semestres; recuperando del texto de Arredondo, Sánchez y Paniagua (2004) la siguiente cita: La construcción del objeto es un “trabajo de larga duración que se realiza poco a poco, mediante retoques sucesivos y toda una serie de correcciones y rectificaciones dictadas por lo que se llama la experiencia, es decir, ese conjunto de principios prácticos que orienta las elecciones minúsculas, sin embargo, decisivas” (Bourdieu y Wacquant, 1995: 169 y 171-172).

Desde esta postura, la experiencia es indispensable sin embargo, practicar la investigación requiere del apoyo de otros hasta lograr paulatinamente una

construcción social y, en ella pueda observarse una transformación en la forma en que construye el conocimiento el formando.

Recuperación de datos empíricos

Anteriormente se planteó la solicitud expresa de los formadores de contar con datos obtenidos de la realidad observada y/o de la interpretación de diferentes actores sociales, primero a modo de sondeo⁵³, después en la demanda de recuperar información para el reconocimiento de las categorías sociales⁵⁴. Pero, la recuperación de los datos empíricos en la práctica tiene en sí misma una red de sentidos y fundamentos con los cuales se delimita el objeto de estudio, se define la metodología de la investigación, se hace patente el desarrollo de habilidades en la búsqueda de información, requiere establecer una lógica de construcción verbal y escrita del estudio para su presentación en relación con los avances en la construcción del conocimiento, entre otros elementos.

Aunque, cuando se presentan las explicaciones en torno a la forma de proceder al realizar una investigación, en los textos de fundamentos metodológicos, regularmente se encuentran dichos elementos separados e independientes entre sí, aún cuando existen autores que intentan orquestar una relación⁵⁵ no es tangible ni

⁵³ Este término se comprendió como una primera aproximación a la temática, realidad u objeto de estudio, considerando un diálogo, encuesta o cuestionario dirigido a los actores más próximos al objeto para recuperar sus interpretaciones al respecto; la indicación en primera instancia fue la de consultar a quienes se encontraban relacionados contextualmente con el tema a investigar.

⁵⁴ Para el análisis y búsqueda de la información, el grupo de este campo de formación partió del referente de María Bertely quien explica a la categorización como una posibilidad de identificar lo emergente, teniendo como fuentes fundamentales a los actores (categoría social), al referente teórico – conceptual (categoría teórica y al elemento de interpretación del investigador (categoría del intérprete).

⁵⁵ Federman Muñoz, José Federman. Et. Alt. (2001), identifican cinco competencias investigativas y en ninguna de ellas logran incorporar estos elementos con el sentido que en los testimonios obtenidos en este caso se recuperan.

la interpretación mostrada por los actores coincide con ella, esto es, para el proceso de formación que se ha documentado en este trabajo, los actores manifiestan constantemente una interrelación entre habilidades y conocimientos.

Las reorientaciones al desempeño de los estudiantes muestran la complejidad expresada anteriormente, son voces de los tutores quienes pretenden el apoyo para la definición del trabajo de investigación de los formandos. En el siguiente registro de observación, podemos identificar la delimitación del objeto de estudio, los alcances de la investigación, la denominación del que hacer del estudiante en torno a la elaboración de interpretaciones y el análisis de los recursos metodológicos propuestos:

- *“... porque finalmente, tu vas a tener la voz de los actores que van a ser pistas quizá al tener la observación y que vas a poder hacer interpretaciones de cómo es que mejora el proceso de construcción del saber, al tener todos estos recursos para interpretar a través de la voz de los otros, cómo es que se les facilita, porque finalmente generan , digo yo una estrategia de aprendizaje, como una unidad didáctica, dependiendo del enfoque del que estés hablando, cómo es que se utiliza para cumplir con los objetivos a nivel institucional y de procesos de aprendizaje. Yo creo que no te quedarías en el conocer sino también incluirías la interpretación... (la redacción del objetivo de investigación, la estudiante, lo inició con el verbo conocer) ...pero, además, por la cantidad de recursos, no nada más vas utilizar la observación para conocer, entonces tendrías una variedad para llegar a esto de la triangulación, que aquí, bueno, pensando en el qué conocer y para hacer más complejo el proceso de la problematización, si yo veo que hay una incoherencia en torno a las prácticas, tendría no solo que denominarla y terminar en un dos por dos sino que entonces decir: ¿por qué hablan de seminarios? Y sería la oportunidad para hablar de que no se da en la práctica el desarrollo de seminarios... sin embargo, esto ocasiona un mayor problema, creo que aún le falta mayor problematización, es decir, tendríamos que decir en esta presentación las preguntas de investigación porque si no hay preguntas no hay investigación aún en el conocimiento de que solo se presenta un esquema.” (DIV04.r)*

Distinguir en estos argumentos la diferencia detallada entre la ubicación de recuperar y sistematizar la información empírica es complejo, se encuentra

entrelazada con la delimitación del objeto cuando se expresa: - *“tu vas a tener la voz de los actores que van a ser pistas quizá al tener la observación y que vas a poder hacer interpretaciones de cómo es que mejora el proceso de construcción del saber...”* se reconoce la necesidad de analizar la información y cómo en este sentido podría recuperar las interpretaciones para continuar con la investigación en la intención de mejorar el proceso de construcción de saberes.

La información empírica y su interpretación es el fundamento indispensable para determinar también al objeto de investigación como manifestara posteriormente, la misma tutora: - *en el momento de la interpretación ya se tomarían quizá, otros aspectos.* Esto, en razón de reconocer la posibilidad de encontrar en la información datos que conduzcan a interpretaciones distantes o distintas pero, es necesario prestar atención a que aún no se cuenta con los referentes empíricos que apoyen en el análisis del discurso por ello, todo es una especie de suposición.

En la redacción del objetivo, la estudiante enuncia el verbo conocer y la observación de la tutora expresa que en razón de la propuesta metodológica para la recuperación de datos empíricos, los alcances de la investigación debieran ser más amplios, sugiriendo la interpretación. Así, es posible identificar la estrecha conexión entre el diseño de la propuesta metodológica y el reconocimiento de lo que es posible o factible de realizar en relación con la recuperación de información empírica.

Ahora bien, en torno a la determinación del qué hacer para el estudiante en relación con la elaboración de interpretaciones y el análisis de los recursos metodológicos propuestos, dependería de la información obtenida, pero ¿Podría ser reconocido esto por la estudiante? ¿Qué le significaría la tarea de interpretar la información?

Es posible, que existiera una falta de comprensión o referentes concretos sobre el significado de sistematizar⁵⁶ e interpretar⁵⁷ la información en tanto que, hacia el

⁵⁶ Se comprende que la técnica de sistematización incluye “la codificación como proceso de caracterizar y clasificar datos, permitiendo su vinculación con la teoría; la elaboración de cuadros, diagramas, flujogramas, mapas conceptuales y matrices que permiten analizar los datos existentes, establecer relaciones entre ellos y

inicio del tercer semestre fue posible identificar un proceder concreto ante la solicitud de tutores: primero, se recuperaron los testimonios transcritos en su totalidad, después, en el trabajo durante el tercer semestre, se presentaron análisis de dicha información en cuadros o mediante subrayados por parte de los formandos⁵⁸. Un elemento esencial en la comprensión en torno al qué se debe hacer para sistematizar la información fue el texto de María Bertely compartido y analizado en los seminarios que se cursaron en el tercer semestre.

Los recursos metodológicos para la recuperación y sistematización de la información se evidenciaron en cuanto los tutores requirieron las transcripciones del material empírico obtenido en el segundo semestre. Aquí cabe reconocer una de las características de la investigación cualitativa que le diferencia de la investigación científica o verificacionista (Mardones, J.M. y Ursua N., 2003); el proceso de obtención de los datos demanda una observación y registro de lo que acontece en relación con el problema y su situación dentro del contexto en el cual se encuentra inmerso por tanto, no supone ninguna categoría hasta no identificarla en los datos recuperados de lo acontecido.

Por tanto, para los tutores era imprescindible iniciar a los estudiantes en la búsqueda de datos empíricos como punto de partida para la construcción del objeto

presentarlos de manera clara y completa. Las transcripciones son herramienta fundamental para pasar del discurso oral al escrito y para clasificar y tematizar la información obtenida a través de la grabación” (Galeano, 2004: 37) En el caso de Bertely incorpora en este proceso la categorización con tres referentes el del actor o categoría social, la del intérprete y la que relaciona a la teoría.

⁵⁷ Interpretar es atribuir un significado personal a los datos o información obtenida mediante razonamientos, argumentaciones, deducciones, explicaciones, extrapolar o generalizar. El significado de las palabras y discursos recuperados en el curso de los hechos se liga a la experiencia de los actores, en este caso, relacionados con la iniciación para la investigación educativa. (Sverdlick, 2007)

⁵⁸ Cuando la información recogida es cualitativa y se ha expresado oralmente como en el caso de las entrevistas grabadas, requiere ser transcrita antes de realizar el *análisis de contenido* que “consiste en categorizar, codificar y clasificar los diferentes temas expresados por las personas en base a ciertos criterios que se estén manejando en la investigación” (Martínez, 2007)

de estudio, desde el primer semestre se insistió en ello, otra muestra de estas invitaciones para obtener respuestas adecuadas en el desempeño de los estudiantes es el siguiente registro:

... “los datos empíricos son importantes, en este momento quizá no se le hace mucho caso pero, la problematización no surge así, uno va compilando, acumulando, después hace falta organizar la información pero, si ustedes se ponen tercas a que la cosa tiene que ser desde acá... pues no avanzamos, el objeto va determinando, jalas de aquí, jalas de acá y después se sistematiza, ordenas la información y vemos cómo se reconstruye la información. Urge tener observaciones, registros, para poder tener información. Tienes que ver los seminarios para triangular información desde diferentes instrumentos de investigación, la de actores en entrevistas y los registros de observación.” (D02IV.r)

Podrá advertirse que la explicación y solicitud en torno a la recuperación de información empírica no era atendida por los estudiantes. Por tanto, los tutores realizaron intervenciones con la finalidad de reorientar el desempeño diciendo, como en este ejemplo: - *Urge tener observaciones, registros, para poder tener información...* Sin embargo, habría que analizar la posibilidad de que la falta de comprensión sobre la tarea exigida no fuese un impedimento que se manifestara en un aparente: *no atender la tarea*, es posible apreciar la falta de sentido, del para qué de esta solicitud por parte de los estudiantes, las dudas fueron una constante pero, será necesario estudiar, en otra oportunidad de investigación, si se buscó resolver lo suficiente en el transcurso de la formación, en el diálogo con tutores y/o mediante las sesiones de tutoría individual.

Con frecuencia se realizaron comentarios como: - *“Yo, no los entiendo... es que, ¿Qué quieren que haga?”* - *“Si lo hago de un modo no está bien, si lo hago de otro, tampoco...”* - *“Hice lo que me dijo y, ahora resulta que no está bien”*. Si bien es cierto que para los estudiantes no era una situación próxima a sus referentes también es cierto que como estudiantes, sería recomendable acudir a una actitud abierta al aprendizaje con la humildad sobre el propio desempeño para permitirse

dudar de sí mismo, consultar, preguntar, admitir nuevas miradas sobre el problema investigado y finalmente, tomar decisiones.

Así entonces, al identificar una vivencia diferente por parte de los estudiantes, con frecuencia se entiende que pretendan dar respuestas a las expectativas del tutor y esperan sugerencias concretas donde la decisión ya esté tomada. Es decir, manifiestan una actitud *camaleónica*⁵⁹ para quedar bien con el docente pero no le hace copartícipe de la construcción de conocimiento. Manifestó uno de los formandos, en el segundo semestre y de manera informal, la vivencia en la elaboración de su tesis como un proceso de acercamiento a la investigación:

- "...y dices ¿cómo le hago? Pues hacerle caso al maestro, si el maestro te dice qué hacer, vas y lo haces, si el maestro te dice aquí está el libro, te lo lees completito, si te dice: - me traes tu proyecto con objetivos, índice - sobre de eso te revisa y te dice éste no es un objetivo, este está mal, hay que rastrearlo, investiga esto, te traje este (otro) libro y... hay que darle. Esto es ser completamente un aprendiz, si el maestro te dice, eso es lo que hay que hacer, porque va a salir la investigación como la quiere hacer. A mí que me costó tanto trabajo aprenderlo, por eso regreso a eso." (EIV14.r)

Esto implica una dificultad importante para el desarrollo del proyecto de investigación pues en él se arraiga un esquema de aprendizaje asumido por la tradición educativa donde el estudiante asume una postura de *obediencia*, que simultáneamente, le descarga de responsabilidad ante la toma de decisiones porque solamente sigue las instrucciones para demostrar su aprendizaje.

La discusión sobre el aprendizaje debiera conducir a la revisión de la enseñanza misma, formar con la perspectiva metodológica de plantear y desarrollar proyectos de investigación. Propone una forma alternativa en el tratamiento didáctico y, por tanto, en el proceder además de generar formas de relación entre docente-

⁵⁹ Retomo el término de un estudiante de Maestría en Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras quien, después de un seminario expresó lo siguiente: -"por eso digo que, como estudiantes tenemos que ser *camaleónicos*, es decir, *cambiar de color de acuerdo con lo que el profesor te pida.*"

estudiante-objeto de estudio para promover aprendizajes y conocimientos ¿Qué oportunidades existen desde la enseñanza, para la promoción del aprendizaje comprometido, el desarrollo del pensamiento y la voluntad de aprender? ¿Cómo responden los formandos ante tales exigencias? ¿De qué manera se transforman las actitudes ante el aprendizaje y la producción del conocimiento?

La recuperación de los datos empíricos resultó conformarse con cierta resistencia, en la interpretación de los estudiantes con dificultades por no saber qué hacer o cómo se logra la producción de conocimiento, enfrentando retos que debieron librar con el apoyo de los tutores:

- *“Tratarán de entender el por qué de nosotros la premura, la exigencia de que se metan al campo, de que observemos, de que hagamos un sondeo, aunque sea informalmente porque de alguna manera se dieron cuenta de que cuando vamos a hacer una entrevista nos enfrentamos al qué vamos a preguntar, por dónde se empieza... y esa es una de las problemáticas. Como primer ejercicio estuvo bien, como experiencia, nosotros vemos que hay algunos detalles que se tienen que tomar en cuenta de los cuales... quien no lo hizo... se perdió la oportunidad, como el hecho de narrar, de ubicar a una persona, en dónde, detalles como el utilizar una grabadora que... quien lo hizo... comenzó a experimentar; esos detallitos forman parte de la formación del trabajo de campo”.* (D03IV. r)

En el discurso de los tutores se refirieron a las inconsistencias en el trabajo aunque las interpretaciones no pudieron ser las mismas, mientras en el proceso de reorientación presentado en el párrafo anterior se consideraba una oportunidad de aprendizaje en el inicio de la experiencia de investigación a la propuesta de realizar un sondeo y un desperdicio o desventaja no haber optado por realizarla al decir: - *se perdió la oportunidad.* Para los estudiantes ¿Era un desacierto? ¿Una opción? O ¿Un reto? Los sentidos con que cada actor asume las tareas y sus resultados, con poca frecuencia fueron socializadas aunque, en la línea de la pedagogía y/o la didáctica, compartir estas diferentes opiniones podría brindar la ventaja de incorporar procesos de autoevaluación, coevaluación y heteroevaluación considerados como una forma para fortalecer-se.

Es importante resaltar que las oportunidades de aprendizaje propiciadas por la ruta de formación trazada por los tutores, reflejan una proximidad con la identificación del *desempeño de la tarea de investigar* como punto central, lo cual permite el reconocimiento de la pretensión en la formación para la investigación con una alternativa que no solo tiene como objetivo la información enciclopédica de saber qué es investigar y cómo hacerlo (al modo de los cursos de metodología) sino la demostración objetiva del qué se sabe hacer, aún cuando se inicie en el proceso.

Con este testimonio, también es posible identificar algunas de las habilidades que los tutores esperaban observar en el desempeño del estudiante al realizar entrevistas o acercarse a los actores para indagar: - *nos enfrentamos al qué vamos a preguntar, por dónde se empieza..., el hecho de narrar, de ubicar a una persona... utilizar una grabadora*. Podrá observarse que sin enumerar ni predisponer cuáles son las habilidades a desarrollar durante un curso, la acción misma de entrevistar va recuperando las habilidades desarrolladas previamente y exigiendo actuaciones de acuerdo con los antecedentes del formando. En este caso, aparecen dos formas de actuar, quienes lo intentaron y quienes no, cabría preguntarse si el mismo significado dieron los estudiantes a estos resultados y reorientaciones.

Volviendo a la falta de comprensión por parte de los estudiantes en relación con las solicitudes y reorientaciones de los tutores, el lenguaje empleado durante las explicaciones pudiera no ser lo suficientemente claro, refiriendo términos de orden común pero con un significado corto o poco próximo para los estudiantes como fueron: - *el objeto va determinando, jalas de aquí, jalas de acá y después se sistematiza, ordenas la información y vemos cómo se reconstruye...* ¿De qué forma significaron los estudiantes que la información se sistematiza? ¿Cómo ordenar la información para reconstruirse?

De hecho, los avances presentados dieron como resultado el reconocimiento de algunos datos empíricos que no se sistematizaron de manera adecuada como se menciona en el primer testimonio: *Como primer ejercicio estuvo bien, como experiencia, nosotros vemos que hay algunos detalles que se tienen que tomar en*

cuenta... Así, la reorientación se aproxima al descubrimiento de nuevas necesidades de formación como fue la sistematización de los datos.

En la presentación inicial de recuperación de los datos, se observaron registros parciales y su ubicación a modo de ejemplos o confirmación en torno a lo que se afirmara sobre el tema por parte de los estudiantes, sin concretar una forma de clasificación, jerarquización u otro proceso de análisis de los mismos. Los datos obtenidos durante el desarrollo del sondeo fueron parciales, carecieron de consistencia para la identificación de un problema y no lograron sistematizarse de manera adecuada, por ello, la reorientación: *Tienes que ver los seminarios refiriéndose a asistir y registrar observaciones... para triangular información desde diferentes instrumentos de investigación, la de actores en entrevistas y los registros de observación.* El proceso de incorporación a prácticas de observación, registro, análisis y síntesis de la información ocupó centralmente el desempeño de los estudiantes en el segundo semestre con lo cual también surgieron dudas y necesidad de información para identificar *¿Cuál es el proceder metodológico que conduce a la definición y estudio del objeto de investigación?*

En la práctica, existieron ejercicios básicos propuestos a los estudiantes relacionados con la elaboración de instrumentos de investigación: diario, entrevistas y cuestionario. A partir de estos elementos surgieron actuaciones diferenciadas también, en relación con la entrevista y el *diario* cada estudiante fue incorporando de manera individual su diseño y aplicación mientras que en relación con el cuestionario se pretendió el desarrollo de una práctica en colaboración.

El cuestionario debía aplicarse a la población estudiantil con la pretensión de contextualizar y caracterizar a los actores del posgrado mas, como la aplicación de este instrumento implicaría a actores de alguna forma vinculados con las tres investigaciones propuestas por el campo IV, surgió la idea de colaboración entre estudiantes para disminuir la posibilidad de hastío entre los actores a consultar si llegasen a responder a tres cuestionarios diferentes. En concreto, los resultados no coincidieron con las pretensiones de búsqueda de información de los estudiantes y

su aplicación se redujo a una generación, la recuperación de la información fue poco significativa y no se refirió en ninguno de los formandos de este caso.

En cuanto al desarrollo de los diarios, es importante indicar una diferencia reconocida por la estudiante que se propuso emplear el instrumento (el segundo estudiante no lo consideró pertinente para la recuperación de información en su investigación por lo cual no lo ejercitó), una vez que logró la recuperación de información en un cuaderno dedicado a ello y con datos recuperados durante tres meses, aproximadamente, expresó haber obtenido registros de observación y no la incorporación de datos del proceso de análisis del pensamiento de ella misma ante el objeto de investigación, finalidad del diario⁶⁰.

Es decir, el instrumento elaborado recuperó registros de las observaciones realizadas como una necesidad de obtener información y no en relación con la aplicación del instrumento sugerido como ejercicio. En este sentido se encuentra una demostración de la forma en que el objeto mismo determina una metodología de la investigación en tanto la necesidad de registrarle. Resulta interesante señalar la actitud de la estudiante que si bien retomó la propuesta de formación, por su parte pudo darle sentido para la recuperación de información valiosa, además de admitir el equívoco cometido para reubicar su proceder metodológico, como la tutora anunciaba de antemano: - *el objeto determina la metodología*.

Para las entrevistas, el proceder individual también se diferenció. El diseño de las entrevistas fue apoyado por los tutores en sus diferentes seminarios y espacios de atención individualizada, la aplicación quedó a la responsabilidad total de los estudiantes, desconociendo quizá la forma en que se desarrollaron en sus

⁶⁰ El diario es *“una libreta personal que lleva el investigador durante todo el proceso, para registrar una síntesis de temas, de personas, de impresiones, comentarios, eventos y demás acontecimientos significativos. Sirve como monitor donde se anotan hipótesis, dudas, para luego reafirmarlas... propicia e desarrollo de niveles de descripción... estimula la observación y la categorización de la realidad... reestructura los estados de conciencia e interpretación... a la vez se van registrando comentario, suposiciones, interpretaciones... (del investigador) es... diferente a las anotaciones de registros y no es publicable”*. (Muñoz, 2001: 163)

primeros intentos. En uno de los casos, la práctica fue inmediata ante diferentes actores, mientras que en el otro se aplicó en cuatro ocasiones con el mismo actor, sin reconocerle como una alternativa metodológica de entrevista a profundidad, sino más bien le consideró un apoyo en la comprensión del tema y su posible manejo en la investigación.

En la oportunidad de observar ejercicios prácticos de la aplicación de entrevistas se pudieron reconocer habilidades diferenciadas entre los actores investigados que se han expresado en el siguiente cuadro.

Cuadro 4
Valoración de habilidades en la aplicación de una entrevista

EIV13	EIV14
Recupera datos generales del entrevistado (nombre, edad) como inicio de su entrevista.	Plantea categorías en torno a las cuales se entrevistará, aunque no las sigue puntualmente, las presenta al iniciar la conversación.
Plantea una pregunta y espera a que el entrevistado responda, en ocasiones sin mirarle porque revisa constantemente su guión para leer la siguiente pregunta.	Plantea preguntas básicas y algunas complementarias aunque busca siempre aclarar su pregunta con otros planteamientos antes que el entrevistado manifieste requerir mayor información.
Sigue la lectura de las preguntas de modo que le lleva a expresar un: - <i>Bien</i> . En cuanto termina de escuchar a su interlocutor.	Mira al entrevistado y procura la generación de un diálogo.
Graba la entrevista y no toma notas.	Graba la entrevista, toma algunas notas.
En el caso de que el interlocutor requiera mayor explicación, no responde con un cambio de actitud, mantiene el discurso pregunta-respuesta, incluso repite la pregunta textual.	En el caso de que el interlocutor requiera mayor explicación, aclara su pensamiento y plantea de otro modo la pregunta.

Fuente: Creación Personal.

En la ocasión en que una de las tutoras pudo expresar su opinión en torno al desempeño ante la aplicación de una entrevista (al finalizar el tercer semestre), manifestó algunas sugerencias y observaciones: expuso la necesidad de replantear algunas preguntas para retroalimentar la estructura y preguntas de la misma, sugirió ubicar la búsqueda central de la entrevista para conservar el diálogo en ese sentido, requirió la presentación un guión (formal) de la entrevista a los entrevistados y observar durante el desarrollo de la misma entrevista si se están encontrando los datos que se buscaban para complementar de modo emergente alguna solicitud de mayor información. Los estudiantes manifestaron encontrarse en proceso de aprendizaje y reconocieron las dificultades enfrentadas por un lado pero, se manifestaron interesados por haber practicado un ejercicio similar durante el semestre anterior (segundo semestre) en la pretensión de mejorar con mayor oportunidad.

Evidentemente, los formandos continuarán en proceso de mejora constante sin embargo, es importante recuperar esta valoración de las habilidades de los estudiantes en tanto ellos no siempre alcanzan a reconocer cuál es el grado de desarrollo sobre sí mismos y, la guía u observación oportuna apoya en su enriquecimiento para proponerse una actuación de mayor impacto, por lo cual surgen cuestionantes en torno al proceso de valoración de las habilidades ¿Cuáles habilidades? ¿Bajo qué procedimientos? ¿Cómo podría el estudiante saber lo que se espera de él ante el desarrollo de una entrevista? Quizá la labor del docente o tutor tendría que incorporar estos elementos de evaluación del desempeño.

Si bien es cierto que, los diagnósticos de los estudiantes se conforman como un medio importante en el reconocimiento de la ruta de formación que debe seguirse, éste depende en gran medida de las finalidades, propósitos, formas de enseñanza y las necesidades que de ello se derivan en torno al desarrollo de habilidades, conocimientos y actitudes así, es necesaria la estimación constante y concreta del desempeño que implicará el proyecto de investigación de cada estudiante para apoyarle en dicha tarea. Más que compleja, es complicada la labor del docente-tutor puesto que no existe una ruta de formación única sin embargo, es posible concretar

algunos indicadores de valoración en los procedimientos esenciales como lo fue el entrevistar, en este caso.

Ahora bien, si la recuperación de los datos no fue tarea sencilla, los formandos enfrentaron la necesidad de sistematizar la información como un reto mayor; es hasta el tercer semestre cuando dichos datos o información fueron presentándose con mayor precisión ¿Qué fue lo que afectó a los estudiantes para no lograr de manera inmediata la sistematización de la información? Es importante señalar que la información obtenida mediante entrevistas la tenían los estudiantes en audios con medios electrónicos pero no presentaban las transcripciones ni se identificaban categorizaciones.

La respuesta a la pregunta tiene diferentes horizontes, por un lado, el capital cultural apropiado de cada actor le hizo reconocer rutas de aprendizaje diferenciadas, por otro lado, los referentes y prácticas previas al registrar observaciones y entrevistas no conformaban una plataforma consistente que les permitiera la *reconstrucción del discurso* de los tutores en torno al tratamiento de la información empírica y su relación con la teórica. Además la movilización de los conocimientos les condujo a la búsqueda de información teórica más que a la recuperación de la realidad y/o a la recuperación de datos cuyo significado fuese próximo a la propuesta de la investigación sin el análisis del contenido de manera clasificatoria, comparativa, jerarquizada.

El análisis de los datos fue una faltante en este proceso en tanto, el proceder para la recuperación de información empírica era el primer requerimiento de formación de estos estudiantes ¿Será ésta una constante en la iniciación para la investigación educativa en los estudios de posgrado?, desconociendo si otros estudiantes u otras generaciones enfrentasen el mismo dilema, es importante reconocer que la formación en el nivel de licenciatura, como antecedente de los estudios de posgrado, no tiene este propósito por tanto es muy probable considerar a este vacío en otros estudiantes.

Cuando se realiza una investigación cualitativa se recuperan datos, se registran y analizan desde principio a fin considerando cinco fases para este trabajo en el texto de McMillan (ver anexo D) sin embargo, la comprensión de sus implicaciones no se encuentran en la falta de conocimiento sino en el requerimiento de movilizar ese conocimiento hacia una práctica orientada. De ello es importante deducir que ante la formación para la investigación educativa, debe mantenerse un estrecho lazo entre el tutor y el tutorado en razón de ubicar oportunamente las necesidades de orientación sobre el qué hacer y cómo hacerlo, reconociendo la oportunidad de contar con un experto ante tal desempeño aunque éste no se encuentre en condiciones de considerarse un investigador profesional (contratado y pagado para ello) se puede considerar un formador.

Si bien existe una diferencia clara en razón del tiempo de dedicación y las maneras en que puede apoyarse en el proceso al estudiante, es esa misma diferencia la que puede apoyar de modo más claro y concreto al proceso de formación para no conducir al estudiante a esta iniciación por imitación; es decir, se hace necesario transitar de *un saber sabio a un saber enseñado*. Resulta entonces trascendental la recuperación de las situaciones contextuales, se requiere incrementar el número de investigadores en los posgrados o la cantidad de horas dedicadas a las tareas de investigación, dada su importancia.

Hacia el término de los estudios de maestría se logró reconocer la incorporación del lenguaje y la comprensión lograda en torno a la iniciación en los alumnos, al pretender ofrecer orientaciones a compañeros de una nueva generación se expresaron de la siguiente manera:

- *“Sugeriría que antes de hablar de las representación social, se hiciera el sondeo, se definiera en esto para ya tomar una postura porque sino caeríamos en lo que queremos sacar del positivismo, el de meter una teoría a fuerzas en una realidad como para comprobar. A mí me decía mucho la maestra (su tutora): - «Hay que esperar a que los datos nos digan qué hay que hacer», si los datos no me dicen o no me hacen ese llamado a la representación, pues entonces yo me tengo que ir por otro lado. Entonces, habría primero que sondear, ver cuáles son los focos*

rojos en donde podemos entrar y ahora sí tomar una postura epistemológica e histórica.”

Interviene un compañero de primer semestre: - “No entiendo esa parte de hacer un sondeo donde yo vea esos focos rojos y que de repente no sea mi objeto de estudio precisamente...” (EIV13.r)

La sugerencia al compañero implica una serie de términos cuyo significado tampoco era compartido. En este caso, los términos *sondeo* y *focos rojos*, para la estudiante se convirtieron en algo familiar, cuya implicación era la identificación de conceptos o ideas clave contenidas en la información empírica recopilada, primeramente mediante el sondeo, como se ha descrito, para después de un ejercicio de revisión de dicho material se lograra la interpretación que condujera con mayores elementos a la toma de decisiones metodológicas y la delimitación del objeto de estudio. Pero en este mismo sentido existen otros términos como: - *si los datos no me dicen o no me hacen ese llamado... y... tomar una postura.*

Iniciarse en los procedimientos de investigación cobra un sentido de construcción social, pueden reconocerse ejercicios en el lenguaje que, se asume, es inherentemente re-creado⁶¹ en un encuentro diferente que cobra sentido solo para algunos cuya ventaja radica en el tiempo de convivencia y diálogo con los tutores. Integrarse a un grupo cuya interacción social ha consolidado significado con un lenguaje compartido implica, nuevamente, un proceso de incorporación al mismo.

Se pone de manifiesto así, un cierto poder coercitivo desde los hechos sociales con lo cual se mantienen formas de proceder, como verdaderas; el discurso expresa la forma en que la estudiante asumió el conocimiento en torno al proceder metodológico inicial desde los términos o palabras de los mismos tutores, como la

⁶¹ El término usado para referirse a la relación que en el contexto tiene con lo que está siendo pronunciado es *Indexicalidad*, “todo produce significado específico y único para este pronunciamiento en ese mismo acontecimiento... es el trabajo de la reflexividad determinar el significado del proceso que crea significado, del que tanto la indexicalidad como reflexividad forman parte. La reflexividad es la parte que determina la forma en que el contexto cubrirá el resultado. Completando lo que se dejó sin decir...” (Galindo, 1998:393)

expresión de la realidad vivida. De hecho la tutora expresó en la misma reunión: - *Sus compañeros... “mentalmente están haciendo un ejercicio interesante y además es mucho más rico escuchar a los compañeros... lo que señalan, lo hacen con conocimiento de causa y por la experiencia...” (DIV02.r)*

La experiencia como vivencia en el proceder de la investigación bajo las condiciones y características que implicó una construcción social entre tutores y tutorados, se convierte en el objeto más valioso para reconocer que la ruta de formación para la investigación educativa tiene tantos referentes como condiciones contextuales e institucionales, actores e interpretaciones se tengan, como afirmaran Colina y Escalante (2004).

En sesiones de Coloquio y Junta tutor del segundo semestre, se expresaron reorientaciones en relación con la recuperación de datos, si bien se inició la recuperación no era todo el contar con ello. En el caso del estudiante EIV14, recibió las siguientes sugerencias y/o comentarios al respecto:

- *“Realizaste aseveraciones desde las entrevistas pero, no las presentas con la rigurosidad del tratamiento de los datos.” (DIV04.r)*
- *“... esperaba que tuvieras más trabajo en torno a las observaciones de...” el entrevistado... (DIV03.r)*
- *“Con el dato empírico que ahora tienes, puedes acotar, debes seguir el dato...” (DIV04.r)*

Las expresiones *rigurosidad del tratamiento de los datos, más trabajo y debes seguir el dato o puedes acotar*, hacen referencia a la forma en que fueron recuperados, analizados y presentados los datos o información empírica pero, desde estas frases no se recupera el qué hacer. Lamentablemente, el tipo de explicación obedece a un discurso entre quienes dominan, conocen de manera más profunda este proceder, incluso se convierte en un lenguaje compartido en cuanto los estudiantes avanzan en sus procesos de aprendizaje por ejemplo, ante un ejercicio de apoyo pero, el significado ¿fue interpretado de manera objetiva? ¿Qué

significaron estos términos para los alumnos? Estas aclaraciones ¿eran suficientes para cambiar el proceder del formando?

En relación con las habilidades que los estudiantes estimaron desarrollar para el proceder en la investigación se refirieron al empleo de los instrumentos de investigación fue una manifestación de donde pudieron categorizarse coincidentemente el proceso de recuperación de información empírica y su sistematización desde la perspectiva de los estudiantes:

- *“Estoy iniciando el desarrollo de habilidades diferentes a las que tenía como filósofo, pero estoy en el proceso todavía, tengo que aterrizar, con una mayor cantidad de documentos en donde esté la esquematización del trabajo empírico es decir, estoy habilitándome en el manejo del dato empírico. Reconozco ya algunas virtudes de este tipo de trabajo, estas están en indagar la experiencia de los actores en sus múltiples perspectivas, ahora sé que pueden asimilarse o expresarse en formas más abstractas, esto podría funcionar dentro de la filosofía, entonces me parece muy interesante. Al indagar estoy buscando instrumentos para recuperar datos, como es el caso de la entrevista, que es instrumento que más he usado, la observación la realizo pero aún no he podido reconocerle como un instrumento que me permita obtener información para mi investigación, aunque he intentado emplear otros instrumentos creo que el más apto en este momento es la entrevista y, con este sentido tomé a la entrevista como el medio principal.*

Así que, para desarrollar la habilidad de entrevistar acudí al elemento al que siempre he recurrido que es a la lectura, me he documentado pero, la otra parte la considero como dialéctica, voy a la experiencia, hago la entrevista, me la llevo, la capturo, la reviso y entonces hago una especie de estudio con todo el proyecto, estoy viendo como está esa información respondiendo a mi experiencia en investigación. Recordemos que es una etapa inicial donde la intención es clarificar el objeto de estudio, temática o problema. Entonces cuando revisé las entrevistas, me encontré con preguntas erróneas, me faltaban algunas así que replantee preguntas, integré nuevas y puedo decir que la entrevista finalmente, me arrojó información que requería, ya estaba funcionando.

En mi opinión, es importante una capacitación en la Maestría en Pedagogía, relacionada con los instrumentos de recuperación de datos empíricos, en particular para quienes pertenecemos al campo IV, debido a que el enfoque cualitativo de la

investigación requiere poner atención a los instrumentos para obtener la información pertinente.” (EIV14.e)

Observemos que para el estudiante, las habilidades de recuperación de información empírica requieren de un apoyo mayor para desarrollarlas, haciendo hincapié en una preparación específica en torno a los instrumentos aunque, en frases anteriores reconoce también la falta personal de plantear las preguntas adecuadas que no precisamente se relaciona con no conocer cómo se realiza una entrevista sino en el proceso de producción de la misma.

Es importante señalar la identificación de un ir y venir entre la teoría y la realidad durante el proceso de formación del estudiante en donde se reconoce con fallos y prácticas de reflexión para la mejora constante, ese es el compromiso adquirido consigo mismo. Aun cuando la coincidencia con la propuesta de los docentes no haya sido plenamente comprendida de manera inmediata, se logró la identificación de la tarea: - *“hago la entrevista, me la llevo, la capturo, la reviso y entonces hago una especie de estudio con todo el proyecto, estoy viendo como está esa información respondiendo a mi experiencia en investigación”*. Finalmente, no solo el discurso coincidió con la ruta de formación, la práctica de la investigación consolidó estas habilidades.

Redacción de informes

En todo el trayecto hasta ahora descrito, de manera constante y como prácticas que sustancialmente orientaron el desempeño de los estudiantes, las Juntas Tutor y el Coloquio, han obtenido un espacio privilegiado en la FES Aragón. El desarrollo de estos ejercicios permite el conocimiento de los avances en los estudiantes desde las dos formas de comunicación (verbal y escrita) que todo investigador emplea para describir sus hallazgos.

Las habilidades y conocimientos adquiridos o desarrollados se demostraron en dichos espacios. En un primer momento, el empleo de cuadros de presentación de

ideas en torno a la temática a investigar fue un elemento que permitió revisar la congruencia entre los elementos del proyecto de investigación.

Para el *diseño del proyecto de investigación* se solicitó la presentación esquematizada como en el ejemplo del cuadro 5, a partir del cual se realizaron las exposiciones iniciales, aún sin contar con el proyecto propiamente; la pretensión era realizar aportaciones que fuesen apoyando el diseño que debía entregarse al finalizar el semestre.

Mediante la presentación de los puntos esenciales del proyecto de investigación se pretendió dar cuenta de la posición que el estudiante asume ante el nuevo objeto de estudio sin embargo, en ningún momento se consideró definitivo, los cambios fueron constantes y argumentados en tanto la comprensión del tema, problema y contexto se incrementaron. Es así que, podríamos definir a este tipo de proyecto como flexible⁶².

A través del análisis del núcleo de investigación⁶³, los tutores pudieron ofrecer la orientación más pertinente aunque, la toma de decisiones siempre se consideró a

⁶² El término *proyecto flexible*, en este análisis de la información es retomado de Vasilachis en tanto a la proximidad conceptual y de finalidades que se expresaron en el momento en que se solicitó el trabajo a los estudiantes, “alude sólo a “[la estructura subyacente]” de los elementos que gobiernan el funcionamiento de un estudio (Maxwell, 1996:4); se refiere a la articulación interactiva y sutil de estos elementos que presagian, en la propuesta escrita, la posibilidad de cambio para captar los aspectos relevantes de la realidad analizada durante el transcurso de la investigación... Se sustenta entonces... El concepto de flexibilidad que alude a la posibilidad de advertir durante el *proceso* de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio... pudiendo implicar... cambios en las preguntas de investigación y los propósitos, a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación... esta flexibilidad... abarca tanto al diseño en la propuesta escrita, como al diseño en el proceso de la investigación.” (Vasilachis, 1997:67)

⁶³ El término se retoma de Lloréns y Castro en consideración con la similitud con la propuesta planteada en esta línea de investigación. El núcleo del proyecto es la generación de información y las definiciones suficientes para justificar el proyecto antes de establecer si es conveniente o pertinente entrar de lleno en un proceso de investigación, evitando así que el investigador invierta más tiempo y esfuerzo de los necesarios”

cargo del estudiante. El proyecto se fundó como una propuesta flexible que permitió la reconstrucción constante, una búsqueda permanente del objeto de estudio y su definición.

Al centro se colocó el título del trabajo, radialmente se colocaron el o los objetivos, la metodología, los actores y contexto donde se desarrollaría, la finalidad del trabajo. En dicho esquema se presentó la concreción de las pretensiones, objetivos y delimitación de la investigación sin embargo, aún quedaba un largo proceso de definición y determinación para la integración del objeto de estudio.

Esquema 5

Presentación del Proyecto de Investigación



Elaborado por el estudiante EIV14.

(Lloréns y Castro, 2008:153). La propuesta del autor radica en que a partir de este planteamiento del núcleo, se realice la investigación en un movimiento en espiral ascendente que complejice las relaciones de los elementos por lo cual no se pretende realizar la investigación en "etapas consecutivas" sino con el enriquecimiento constante hasta la presentación final. En el anexo C se presenta la estructura del núcleo del proyecto de este autor.

Posteriormente, el proyecto y avances de investigación, al finalizar el semestre, se requirieron en una versión escrita con la formalidad de todo trabajo académico, sin embargo, las debilidades se manifestaron. Primeramente, surgieron los comentarios en relación con la presentación formal de los textos, aclarando los requerimientos de cuidado tales como ortografía, redacción, portada, presentación del escrito, introducción y elementos técnicos de la citación o referenciación.

- *“Hace falta colocar una portada, presentación, introducción e índice para ubicar al lector. En cuanto al título, no apoya a la delimitación de la investigación, falta identificar a los actores con quienes se realizará la indagación, hace falta definir con mayor precisión al tema y su postura crítica ante lo que se efectúa en el posgrado, requiere ser más clara y expresar con claridad todos los elementos que se ponen en juego en el desarrollo de un seminario por parte de los docentes pero, también de los alumnos... y falta incorporar la Bibliografía”. (DIV03.r)*

La solicitud de elementos de presentación de un escrito académico no fue exclusiva de un estudiante, y aunado a ello, la falta de claridad sobre el escrito pareció otra constante que no fue superada en los dos primeros semestres. En términos generales se incorporaron los elementos faltantes de manera paulatina pero, la claridad no solo corresponde a una explicación o descripción de los conocimientos logrados sino a la construcción lógica conceptual como se mencionó de diferentes maneras:

- *“...en la redacción no queda clara la postura personal, hace falta argumentación porque se emplean términos de manera indistinta por ejemplo práctica y procesos, colaborativo y cooperativo. Es necesario tener cuidado con la explicación conceptual para poderlos expresar de manera apropiada, sugiere trabajar la temática y de ser posible buscar un modelo (otras tesis) para seguirlo”. (DIV02.r)*

- *“El acuerdo era transferir el documento que presentas hoy en el formato escrito del proyecto de investigación. Intenta ir desarrollando las ideas con la Bibliografía que ya tienes”. (DIV03.r)*

La redacción es otro elemento esencial para la presentación de los avances y expresión fundamentada del conocimiento. El ejercicio de incorporación de tres elementos: teoría, empiria y la construcción social de dicho conocimiento en el proceso de pensamiento del estudiante no resulta sencillo, hacia el término de los estudios aún se encontraron observaciones importantes relacionadas con ello.

La argumentación es de suma importancia, en el reflejo de los reportes, se reconocieron retrocesos, avances y consistencias que dieron cuenta de la forma en que se integraron los conocimientos y también existieron expresiones como la siguiente: - *En comparación con trabajos anteriores, muestras mayores conocimientos en torno a la temática.*

El lenguaje es la forma en que pueden demostrarse los conocimientos adquiridos y en ello se fundamentó la revisión constante de los avances de investigación. Por supuesto que los elementos en redacción no fueron la única manera de presentarlos, también se solicitaron presentaciones en Power Point y cuadros de análisis de la información (ver anexos E y F). El lenguaje en forma verbal se demostró ante las presentaciones referidas anteriormente.

En el proceso de iniciarse para la investigación, los estudiantes experimentaron angustia ante la falta de congruencia en su trabajo, esto se relacionó también con el logro de expresarse adecuadamente:

- *“los dos primeros semestres me enfrenté al problema de que no entendía nada y eso es frustrante; hasta el cuarto semestre comprendí por dónde iba la problemática me interesó más y resolví algunas situaciones de forma más rápida, pero esto se logra dejando a un lado la frustración de que incluso la información esté “certificada” por todos los integrantes del campo de formación.*

Al principio fue traumático presentarme en juntas tutor, sentí mucha desesperación pasé por fases parecidas en la facultad de filosofía, aquí me pasó lo mismo, con el tiempo logré ubicar autores, temas, formas de expresarme.” (EIV14.e)

Dejar de lado la frustración fue un elemento esencial para continuar con la labor de construir desde argumentos por autoría y fundados en la expresión de los actores, el momento de mayor claridad (en el cuarto semestre) fue crucial para el logro de una adecuada expresión de sus conocimientos.

Incluso en el planteamiento de un problema, los estudiantes reconocieron la inclusión de diferentes elementos que apoyan en su construcción:

- “Habría de un conocimiento teórico, por otro lado, hablaría de habilidades en el sentido de poder reflexionar sobre lo que estás viendo u observando, lo que estás tratando de transmitirle al otro, porque me ha pasado, a veces, yo tengo la idea clara en la mente, le veo coherencia y le veo ilación y está esta vigilancia pero, ya de repente, cuando yo lo escribo... para que otro me lea, para que otro me entienda, ya no se ve esto. Siento que esa es una idea que poco a poco se van reforzando”.
(EIV13.e)

Tener la idea en la mente no es sinónimo de poderla expresar, Ignacio Pozo hace referencia a la falta de expresión del conocimiento adquirido como conocimiento no explícito⁶⁴. Hacer explícito el conocimiento para poderlo expresar en el lenguaje gramatical, implica un proceso de socialización y toma de conciencia en torno a la forma en que se ha sucedido el aprendizaje esto es en la relación epistémica con el sujeto en aprendizaje y tampoco la manera en que fue asumida como tal desde la postura personal considerándose agente de la producción del conocimiento.

⁶⁴ Según Reber se produce un aprendizaje implícito o una “adquisición de conocimiento que tiene lugar en gran medida con independencia de los intentos conscientes por aprender y en ausencia de conocimiento explícito sobre lo que se adquiere” (Reber, 1993: 5. Citado por Pozo, 2003: 31). Los experimentos realizados por Reber, demostraron que puede producirse aprendizaje sin que puedan explicitarse los contenidos del mismo según lo cual, las personas aprendemos más de lo que podemos expresar.

Esto puede explicar que, el seguir el ejemplo o las indicaciones de los tutores, no siempre garantiza la toma de conciencia en torno a la forma en que debía actuar frente al objeto de estudio y no precisamente la perspectiva de *falta de trabajo, perder la oportunidad o ponerse necios*. En este sentido, la actitud del estudiante es un factor primordial porque se debe obtener la responsabilidad de favorecer la toma de conciencia sobre qué y cómo aprender o construir el conocimiento. La definición de los estudiantes en este sentido se tomó desde manifestaciones como la siguiente:

- - *“Aprendí lo que me permití y lo que me permitieron aprender. Porque la forma en que nos fueron llevando, fue guiándonos hacia un tipo de construcción...*

... hablaría de habilidades en el sentido de poder reflexionar sobre lo que estás viendo u observando, lo que estás tratando de transmitirle al otro, porque me ha pasado, a veces, yo tengo la idea clara en la mente, le veo coherencia y le veo ilación y está la vigilancia pero, ya de repente, cuando yo lo escribo... para que otro me lea, para que otro me entienda, ya no se ve esto. Siento que esa es una idea que poco a poco se va reforzando.

... hasta cuarto semestre fui entendiendo la dinámica, he llevado mi proceso de manera más autónoma, le estoy encontrando más sentido, el no hablar con nadie ahorita, me ayudó en el sentido de que yo me hago bolas con mi proyecto y ya cuando yo lo explique ya saldrán las cosas porque no dudo que esté mal pero, ahorita me estoy apropiando más, he leído más de metodología y enfocado a la temática, he estado en el Internet, en la Biblioteca, para revisar más material. El uso de la teoría era algo que me angustiaba para conformar una categoría. Fue un poco difícil el proceso, gratificante porque logré aprender algo pero, a lo mejor lento para mí.

Me llegué a preocupar más por lo que me dijeran en los Coloquios, me preocupaba si estaba bien, porque caí en el juego de no preocuparme por mis procesos propios”. (EIV13.e)

Quedó claro para la estudiante, una forma de construcción del conocimiento que pudo reconocer explícitamente porque sus tutores le orientaron y ella asumió como

oportuno: *aprendí lo que me permití y lo que me permitieron aprender*. Por otro lado, se reconoce una posición poco favorable para hacer el conocimiento explícito al considerarse preocupada por lo que le dijeran y no por sus propios procesos de construcción, así, se complejiza la posibilidad de incorporar las explicaciones más pertinentes durante la redacción o expresión verbal.

De la misma manera sucede si se espera de los docentes toda explicitación pero, lamentablemente, ésta será una constante al tener como referente de formación a la tradición educativa en donde se considera al estudiante un receptor antes que un productor de conocimientos.

La redacción de los avances de la investigación en cada Coloquio demostraron dificultades enfrentadas y las soluciones encontradas por los mismos estudiantes sin embargo, coincidentemente con el desarrollo de habilidades en torno a la expresión de lo aprendido se relaciona también el logro de conocimientos implícitos: *“estás tratando de transmitirle al otro, porque me ha pasado, a veces, yo tengo la idea clara en la mente, le veo coherencia y le veo ilación y está la vigilancia pero, ya de repente, cuando yo lo escribo... para que otro me lea, para que otro me entienda, ya no se ve esto*. De ahí la importancia de la construcción social mediante prácticas como el Coloquio y las Juntas Tutorales, espacios donde se puede re-pensar lo explicitado.

De otra manera, un *soliloquio*, como refiriera uno de los estudiantes, llevaría a una falta de congruencia con la percepción de la realidad observada. Mas, la habilidad de hacer explícito lo aprendido de manera implícita requiere dedicación, tiempo, lectura y voluntad para desarrollar el trabajo de interpretación y expresión escrita.

Desafortunadamente, los procesos de escritura como habilidad son una necesidad latente que apoya en la conformación del capital cultural académico por el reconocimiento implicado en ello:

- *“Me sentí mal por no haber podido ingresar al COMIE pero, también entendí que son mis primeros acercamientos por un lado y dos, no informé sobre lo que estaba manejando sino tuve que crear un nuevo objeto porque me decían que así era. Considero que si hubiera trabajado mi tema como lo tenía hasta ese*

momento, podría haber sido pertinente y a lo mejor no podría asegurar que así hubiese sido pero, considero que no me hubiese quedado tan mal sabor de boca como el que tuve. Sí, uno de mis objetivos es poder divulgar, porque siento que no solo en la UNAM o la FES se da este problema, es más extenso... hay que pulirlo porque sé mis deficiencias, las ubico, puliéndolo podría quedar más en forma, a lo mejor podría mandarlo en una ponencia más en forma, en las próximas convocatorias lo intentaré, tomé una mala decisión sobre qué escribir, presenté una ponencia con muy pocos días de trabajo, es más complicado tomar un nuevo discurso a diferencia con todo lo que llevaba, me parece que pude haberla presentado como avances de investigación, considero que podría haber mejorado la forma. (EIV13.e)

Iniciarse en el proceso de investigación demanda la incorporación a momentos de divulgación del avance en el conocimiento que se construye, lamentablemente, este puede ser una de las mayores dificultades por lo cual es necesario el acompañamiento para los estudiantes. Un elemento pendiente en este proceso de formación y en particular en la producción académica fue el apoyo referido a la publicación de artículos, ponencias y participaciones en eventos de este tipo. Si bien existieron invitaciones y promoción de dichas actividades académicas, no se consolidó la preparación expofesa para la tarea de vinculación y difusión de los hallazgos en otros ámbitos o contextos.

Hasta aquí, la descripción densa de lo acontecido en el proceso de formación en la iniciación para la investigación educativa. Con esos referentes fue posible no solo identificar la ruta de formación trazada por los tutores y las diferencias entre los formandos de acuerdo con el capital social e institucional académico conformado de ante mano sino una propuesta en apoyo a formadores y formandos en pro de concretar competencias y procesos de valoración que apoyen en la claridad o explicitación de habilidades, conocimientos y posturas indispensables en la práctica de la investigación educativa.

4.3. Propuesta de intervención para la mejora.

Ante la descripción que hasta el momento se logró desarrollar en el presente capítulo, el proceso de formación vivido en esta generación del Campo IV de la Maestría en Pedagogía y la iniciación para la investigación educativa pretendida por formadores y formados, permite la estimación de consideraciones en pro de consolidar una ruta que brinde el orden y concreción del desarrollo de habilidades, incorporación de conocimientos y toma de conciencia en torno a dicho propósito.

Implica el fortalecimiento del desempeño y de la ruta de formación, en un proceso de transformación dirigida a la mejora. Hace falta reconocer los efectos positivos de lo vivido en esta experiencia de trabajo y recuperarlos para significar o dar sentido de intervención pedagógica a los seminarios *ad hoc*, a las prácticas y los procesos académicos institucionales.

Desde la práctica analizada, se han manifestado saberes relacionados con la iniciación para la investigación educativa, de los cuales es posible partir hacia un diseño curricular (Perrenoud, 1994) que, sostenga la transformación de los saberes para ser enseñados y evaluados, con lo cual se define el trabajo entre los profesores, organiza planes y trayectos, genera progresiones anuales o por curso semestral. En razón de que esta iniciación ha dejado de ser desarrollada solamente en el estilo tradicional donde el experto muestra al novato el cómo realizar esta tarea y, se desempeñan algunos docentes como inductores de estudiantes de posgrado en este tipo de prácticas, es preciso iniciar una trasposición didáctica.

En la vía de los hechos, de la práctica educativa, está sucediendo que la transformación de los saberes tradicionales para desarrollar investigación educativa, discurre en sitios no asignados a la investigación propiamente: en las aulas. En un esfuerzo por comprender, por mejorar o al menos elaborar propuestas, en el atrevimiento de querer aprender a pensar la docencia se liga al aprendizaje para la investigación. Así, la trasposición didáctica (Chevallard, 1991) implica la

realización de operaciones de recorte, simplificación, estilización, codificación de los saberes y de las prácticas de referencia hacia un saber enseñado en tanto que existe una lejanía con la práctica concreta de la investigación.

En este terreno, se hace necesaria una discusión académico – administrativa para la Universidad ¿Es posible o viable, una transposición didáctica en la formación para la investigación educativa? Dado el alejamiento con esta práctica en los salones de posgrado, la identificación de intenciones orientadas a la iniciación en el ejercicio de la docencia y entre los estudiantes además de la necesidad social que demanda la aplicación de innovaciones educativas y en una mirada desde los datos obtenidos en este estudio, es posible.

Con base en la propuesta didáctica de desempeño mediante el planteamiento, desarrollo y reporte de un proyecto de investigación como estrategia didáctica, ofertada por los docentes del campo IV como se ha registrado en las entrevistas realizadas a ellos, es posible estimar una formación centrada en la actuación o resolución de problemas, es decir, la acción didáctica se orienta al desarrollo de competencias. Por tanto, la propuesta que se observa viable. Sin embargo, el trabajo de transposición es arduo y debe sustentarse en agentes informados y con experiencia para reconocer y determinar un currículum con enfoque basado en el desarrollo de las competencias para después concretar un trayecto formativo, sus orientaciones didácticas y curriculares, diseño de planes de evaluación en torno a los conocimientos, habilidades y actitudes a desarrollar.

Retomando a autores como Sacristán (2008), Goñi (2008) y Velde (1999), se considera que las competencias son *constructos* a modo de *conglomerados* que definen las *capacitaciones* que deben conseguir los sujetos en formación, son de *composición compleja* donde se incluyen elementos cognitivos, motivacionales, actitudinales y conductuales, *son cambiantes* y de desigual complejidad. Potencialmente *se utilizan* con éxito *transfiriéndolas a situaciones prácticas* diversas por tanto, *representan disposiciones* para actuar ante problemas o demandas de contextos diferentes.

En ese sentido, se plantea la presente propuesta con la finalidad de ofrecer un pretexto para el análisis y discusión académica de propios y ajenos al grupo de este caso; en la pretensión de construir socialmente una propuesta pedagógica incluyente en la iniciación para la investigación educativa.

Es así que se retoma a Jonnaert (2006) en su propuesta de plantear el desempeño competente en situación, en contraposición al planteamiento de la competencia descontextualizada. El desarrollo curricular por competencias demanda la contextualización de los actores y su actuación ante el aprendizaje o demostración del mismo. Desde esta perspectiva, se propone elementos esenciales para el establecimiento de un desempeño competente en la iniciación para la investigación.

Desempeño competente en la iniciación para la investigación

Con base en los registros de observación sobre los requerimientos académicos a lo largo de los dos años de la Maestría que cursaron los estudiantes de la línea de Formación y posgrado, y bajo la propuesta de estimar un desempeño competente de carácter general para la situación formativa, sin considerarlas en su planteamiento final, se proponen las siguientes tres afirmaciones desde las cuales se recupera el proceder, producción del conocimiento y formas de actuación de los estudiantes implicados en este estudio:

1. Problematiza, sistemáticamente, una situación educativa, relacionada con la construcción de conocimientos pedagógicos, con lo cual construye objetos de estudio en la determinación, planteamiento y desarrollo de proyectos de investigación cualitativa – interpretativa para proponer soluciones o posibles tratamientos pedagógicos.
2. Categoriza e interpreta, metódicamente, información teórica y empírica, obtenida mediante procesos de búsqueda personal para sustento,

argumentación y organización de datos que conduzcan a conjeturas en la comprensión de problemáticas educativas.

3. Expone, argumentada y coherentemente, los hallazgos obtenidos, los reposicionamientos y aproximaciones como productos de los procesos de investigación para divulgar la producción de conocimientos responsablemente obtenidos.

Aunado a este perfil de desempeño competente, se encuentran algunas conjeturas desde las cuales se plantea una estructura conceptual en la pretensión de recuperar datos mediante las entrevistas a profundidad y con ello la comprensión holística del caso en estudio; dichas conjeturas son el resultado del análisis de la información obtenida en entrevistas con los estudiantes de la Maestría en Pedagogía y pretenden ser el punto de partida para la delimitación de las orientaciones pedagógicas y epistemológicas de la trayectoria formativa de esta propuesta:

1. Iniciar o iniciarse en la investigación educativa, se sustenta bajo el principio lógico de colocarse en la práctica de la misma, es decir, *asumir la adquisición de una experiencia* de este tipo, de ahí que se reconozcan en los discursos analizados la constante de aceptar el reto, invitación o propuesta de participar como investigador de una temática albergada en una línea de investigación, pudiéndola interpretar como el *saber ser y estar* del profesional. Asumir el reto de la práctica en investigación no es siempre una tarea sencilla y cabe señalar que se estiman obstáculos epistemológicos para la construcción del conocimiento, disposición a brindar respuestas adecuadas ante el proceso propuesto.
2. El *saber hacer en relación con las habilidades para la investigación* son una preocupación constante, se considera pertinente sostener un proceso de evaluación diagnóstica y continua en relación con las habilidades desarrolladas por los estudiantes, particularmente en cuanto al diseño de

instrumentos de búsqueda de información empírica, la transcripción de datos, la organización y clasificación de los datos, el planteamiento verbal y escrito de interpretaciones y conjeturas.

3. También se ha de centrar la atención en las constantes que en el discurso de tutores mencionan necesidades, debilidades o carencias a solventar en relación con el dominio de conocimiento, la toma de decisiones y el desarrollo de habilidades de procesos *metodológicos* y *los contenidos disciplinarios* que, particularmente apoyen en el tratamiento del problema de investigación.

Los esquemas 3 y 4 diseñados en este mismo capítulo pueden ser un apoyo en el reconocimiento del trayecto a seguir, cuando los estudiantes se incorporen a este campo de formación, su referente permitiría la estimación temporal del desempeño de los estudiantes.

Proyectos como alternativa de construcción curricular

El planteamiento del desempeño competente en la iniciación para la investigación y sus implicaciones en la formación, obedecen a la identificación de la ruta planteada por los tutores de este campo; es entonces importante reconocer que antes de plantear competencias en el enfoque o tendencia de la programación por objetivos, se proponen esta noción.

La propuesta para el diseño curricular sustentada en el aprendizaje aplicado a situaciones prácticas les coloca en una posición de cognición situada⁶⁵ por tanto, la persona y su acción se vuelven recursos para el aprendizaje. En virtud de la

⁶⁵ La perspectiva o tendencia de la cognición situada es una prometedora propuesta teórica basada en la actividad sociocultural, promueve el vínculo inseparable del aprendizaje, el contexto y la acción en respuesta a dilemas planteados. Es por ello que, en esta propuesta, los proyectos son una adecuada metodología didáctica relacionada.

recuperación del capital cultural de los estudiantes como punto de partida, es necesario puntualizar el desarrollo de una didáctica basada en proyectos flexibles de investigación. Propuesta que se ostenta en la ruta formativa del campo IV. Sin embargo, hace falta reconocerla como tal y fortalecer la práctica de la misma con referencia en las posibilidades de desarrollo de los estudiantes y la delimitación de las expectativas a corto, mediano y largo plazo.

El planteamiento de proyectos de investigación como eje articulador de todos los seminarios genera la posibilidad de orientación oportuna y pertinente ante la iniciación para la investigación, requiriendo del trabajo colegiado, colaborativo y comprometido entre docentes, a partir de y con los estudiantes.

La tutoría funge un papel importante de seguimiento, apoyo y guía personalizada al desempeño de los estudiantes, en este sentido se recuperan las funciones generales del Reglamento General de Estudios de Posgrado de la UNAM:

El estudiante de posgrado cuenta con un... “tutor individual que lo oriente en su formación, investigación, señalamiento de lecturas y demás actividades académicas, y lo dirija en la elaboración de su tesis o, en su caso, proponga un director de tesis. Los tutores deberán informar semestralmente al Consejo Interno el grado de avance de las investigaciones o de las actividades académicas, de acuerdo a las normas complementarias” (RGEP, Artículo 9).

La orientación del estudiante desde este actor implica el reconocimiento de una ruta de formación coincidente con los de seminarios y en la atención particularizada, por tanto, es fundamental el trabajo de diagnóstico, conocimiento y reconocimiento de las oportunidades y necesidades de formación así como su atención mediante procesos de intervención, sugerencias y acompañamiento.

Requieren recuperarse y documentar las acciones emprendidas y resultados obtenidos en torno a las tareas sustanciales o funciones mencionadas en el Perfil

de competencias del tutor de Posgrado de la UNAM (2005) que precisan para esta área de las humanidades: 1. Valorar el conocimiento, aptitudes, intereses y limitaciones del estudiante en torno a los requerimientos que implica la ruta de formación trazada en colegiado. 2. Realizar el seguimiento sistemático de los estudios, actividades extracurriculares e investigación del estudiante. 3. Asesorar la elaboración, programación y desarrollo de la investigación. 4. Integrar al estudiante a actividades docentes y proyectos de investigación o seminarios. 5. Estimular el desarrollo de las capacidades del estudiante para dar a conocer los productos de su trabajo en foros, congresos y otros eventos académicos.

El Comité Tutorial, recomienda los aspectos a mejorar y propone metas de trabajo de los estudiantes sin embargo, no establece criterios ni ponderaciones para determinar el nivel de profundidad, alcances del trabajo y desempeño del estudiante de ahí, los requerimientos del trabajo colegiado en el establecimiento de acuerdos que funjan como guía de observaciones también para los tutores. En ello, se podrían fundamentar los requerimientos y criterios precisos para estimar la tura de formación, su seguimiento y valoración continua.

La determinación o puntualización de dichos criterios a evaluar para cada semestre, dará cuenta del avance, logro o reorientaciones necesarias al estudiante, siendo congruentes con un proceso de evaluación que retroalimenta de manera precisa.

En el caso de los Coloquios, será necesario promover la perspectiva de inclusión de otros docentes en las observaciones del desempeño de los estudiantes, en la búsqueda del fortalecimiento del perfil de un investigador educativo que presenta avances, argumenta y sustenta sus hallazgos ante diversos públicos con lo cual sería posible sumar un asesor especialista en el tema estudiado por el estudiante. Pero, es posible puntualizar el desempeño esperado por el Comité Tutor, en el entendido de haber trazado una ruta de formación de tal forma que apoye en la determinación de compromisos del estudiante, mediante instrumentos de evaluación diseñados con los criterios “consensados”, se anexen al acta cotidianamente empleada en cada Junta tutor y/o Comité.

Puntualizando en el diseño de criterios para la valoración del impacto en el desarrollo de los estudiantes, se requiere de una definición apropiada de los indicadores en los cuales se basen los formadores y formandos sin pretenderlos como instrumentos de calificación sino de cualificación y reorientación. Los siguientes elementos y la propuesta de indicadores podrían conformar otro punto de partida para la discusión, análisis y toma de acuerdos en torno a los objetos y grados de logro para la reorientación del desempeño que, de común acuerdo con los estudiantes, conformarían la ruta de formación a seguir con la oportunidad de reconocer y puntualizar las diferencias a solventar en la preparación en su iniciación.

A continuación se presenta una propuesta de competencias específicas y criterios de desempeño para luego ser transformadas en rúbricas o escalas de evaluación cualitativo-descriptivas.

Cuadro 7

Indicadores para la orientación al proceso de formación en la iniciación para la investigación.

Elementos de aprendizaje (Competencias específicas)	Indicadores (Criterios de desempeño)
Problematiza y plantea un problema para la investigación educativa.	a. Parte de datos recuperados de la realidad. b. Cuestiona los datos teóricos y empíricos obtenidos. c. Plantea la relación entre los diferentes problemas identificados (faltas, carencias o incongruencias). d. Reconoce los límites de cada problema identificado. e. Puntualiza una problemática que entrelaza a las otras y aclara los referentes por los cuales le considera así. f. Propone cuestionantes con la pretensión de comprender de mejor manera el problema de investigación.

Elementos de aprendizaje (Competencias específicas)	Indicadores (Criterios de desempeño)
<p>Construye el objeto de estudio con base en el planteamiento del problema de investigación, los conocimientos teóricos, contextuales y metodológicos más pertinentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Contextualiza histórica y geográficamente al problema. b. Describe puntualmente el problema de investigación con referentes empíricos y argumentaciones teóricas. c. Presenta la delimitación empírica y teórica del problema de investigación. d. Caracteriza al problema de acuerdo con el tipo de estudio a desarrollar. e. Identifica el tema en el que se encuentra ubicado el problema. f. Estructura objetivos de investigación. g. Estima algunos supuestos de los cuales se inicia la investigación, tomando posición, es decir, definiéndose por una postura tanto teórica como metodológica.
<p>Establece un proyecto flexible de investigación con fundamento en el planteamiento del problema para la investigación educativa y la construcción del objeto de estudio.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Propone posibles definiciones de acuerdo con el avance en la identificación o determinación de nuevas categorías en el problema de investigación. b. Plantea las preguntas de investigación determinadas inicialmente. c. Contextualiza, conceptúa y expresa los fundamentos epistemológicos. d. Plantea los propósitos y métodos, procedimientos e instrumentos con los cuales pretende continuar la indagación. e. Plantea criterios metodológicos de autenticidad. f. Determina el espacio, temporalidad y actores implicados en el proceso de investigación. g. Estima y organiza un plan de acción a mediano o largo plazo. h. Incluye la Bibliografía consultada.
<p>Categoriza la información empírica y teórica recuperada del ejercicio de búsqueda de la misma.</p>	<ul style="list-style-type: none"> a. Compara constantemente la información obtenida de entrevistas o instrumentos de recuperación de datos b. Produce un banco de información empírica transcrita y de información teórica documental. c. Identifica y agrupa la información extrayéndola del texto original. d. Retoma la agrupación de información en una redacción propia. e. Delimita congruentemente, concepciones teóricas en apoyo a la argumentación de la agrupación de datos empíricos. f. Contextualiza y explicita las condiciones de los términos sociales con apoyo en las explicaciones teóricas.

Elementos de aprendizaje (Competencias específicas)	Indicadores (Criterios de desempeño)
<p>Analiza la información empírica obtenida mediante instrumentos de obtención de datos.</p>	<ol style="list-style-type: none"> a. Mantiene el proceso cíclico de análisis de datos empíricos – cualitativos. b. Tiene un sistema de archivo de datos para su análisis. c. Maneja manualmente (en papel) los datos o emplea algún auxiliar en computación. d. Emplea estrategias de análisis: observar comentarios, metáforas y/o analogías, entre otras. e. Desarrolla una forma de organización de los datos con técnicas de triangulación tales como: representaciones visuales, análisis cruzados lógicos, entre otros. f. Determina segmentos para temas y significados. g. Genera categorías.
<p>Expone sus resultados parciales y final, en escritos académicos formales.</p>	<ol style="list-style-type: none"> a. Estructura la exposición de sus avances en la investigación de acuerdo con una estructura o guión con contenidos secuenciados y con el cuidado sobre la extensión. b. Cuida la redacción del texto, ortografía, sintaxis, gramática y puntuación. c. Cuenta con un aparato crítico constituido por referencias, notas metodológicas, pertinencia en la documentación, esquemas, diagramas o mapas, estadísticas y anexos. d. Cuenta con los apartados esenciales: <ul style="list-style-type: none"> • Portada. • Índice. • Introducción. Presenta la información clave en relación con el proyecto de investigación y sus transformaciones, las principales decisiones y la secuencia de la exposición del mismo documento acompañado de un abstract del contenido de acuerdo con el índice. • Capitulado. Reconstrucción y narración de la metodología empleada. Disertación del tema en capítulos. En cada capítulo se presenta una breve introducción y una conclusión. Presentación de hallazgos, conclusiones y recomendaciones. e. Incluye notas al pie de página, anexos, referencias bibliográficas.

Elementos de aprendizaje (Competencias específicas)	Indicadores (Criterios de desempeño)
Expone sus resultados parciales y final, en ejercicios verbales académicos formales.	<ul style="list-style-type: none"> a. Emplea un recurso de apoyo para la exposición, con correcta presentación y ortografía. b. Presenta congruencia en el discurso. c. Desarrolla adecuadamente en relación con el tiempo del que dispone. d. Explica sintéticamente, todo el trabajo desarrollado, procurando no olvidar ninguno de los elementos o apartados de su exposición escrita.

Fuente: Creación personal.

La integración de los elementos y sus indicadores se realizó con base en las reorientaciones que sistemáticamente se realizaron a los estudiantes y con apoyo en las propuestas de autores fundamentales como Ricardo Sánchez Puentes (1993) en el planteamiento y construcción de la problematización y el problema de investigación; Juan Luis Hidalgo Guzmán (1992) en la propuesta para el planteamiento del problema de investigación y la construcción del objeto de estudio; María Bertely (2001) en relación con el reconocimiento de categorías de análisis, el registro y análisis de información empírica; Vasilachis de Gialdino, Irene. Coord. (2007) propone el planteamiento del proyecto flexible que es posible coincida con la propuesta de trabajo realizada en el grupo del campo IV, Luis Lloréns Baez y María Luisa Castro Murillo (2008) para el planteamiento del proyecto de investigación y la estructura de informes de investigación; finalmente, James H. McMillan y Sally Schumacher (2008) en relación con la propuesta de indicadores en torno al análisis e interpretación de la información.

Si bien esta es una posibilidad planteada para el análisis y discusión entre los docentes y autoridades educativas, pretende servir de apoyo también a los estudiantes cuyos referentes para iniciarse en estos procesos de investigación educativa son escasos dada la precaria visión que la educación en México se tiene para el desarrollo del pensamiento dirigido a la investigación en general.

De este modo, se cierra el análisis e interpretación de la información obtenida a lo largo de dos años, es posible sostener la creación de otros objetos de estudio a partir de los planteamientos hasta ahora realizados, el alcance de la investigación fue planteado en los objetivos y se considera logrado.

Quedan pendientes importantes dudas, carencias y dificultades en la búsqueda por comprender este caso que, en otras investigaciones u otros contextos pudieran estudiarse tales como los siguientes ejemplos:

- ¿Cómo validar a la investigación realizada en Facultades de Estudios Superiores u otra IES que no cuentan con un aparato académico y administrativo para la producción y divulgación de los conocimientos generados entre estudiantes y docentes?
- ¿Cuáles son y de qué manera se diversifican las formas de enseñanza, como proceso didáctico en la iniciación para la investigación educativa, en otros centros de investigación y educación?
- La investigación educativa ¿podrá ser considerada como una profesión que el Estado Mexicano o las Universidades del país pretendan verdaderamente *enseñar* al pueblo? O ¿Seguirá siendo una propuesta de formación de élite?
- ¿Cómo promover una conciencia crítica entre los estudiantes que aspiran a cursar un posgrado con la finalidad de trazar un plan o trayectoria personal de formación y desempeño profesional dirigido a la investigación educativa?
- Al sistematizar datos cuali-cuantitativos de otros casos en los que se ambicione incursionar en este campo ¿Cómo se realiza e interpreta?
- ¿Es factible la aplicación y evaluación de transposiciones didácticas en torno a este proceso de iniciación para la investigación? ¿Son suficientes los elementos e indicadores propuestos? ¿Qué diferencias y a causa de qué se estimarían otras alternativas?

La propuesta de intervención para el tratamiento de la problemática de investigación planteada en esta tesis, hace énfasis en que se impone la necesidad de sostener el trabajo colegiado de tutores, docentes y personal de la institución para configurar acciones concretas en apoyo a fortalecer las oportunidades de iniciación para la investigación educativa como alternativa pedagógica incluyente. Circunstancias que generan muchos más rumbos de indagación para el posgrado, para la pedagogía, para los docentes y estudiantes que creen en la escuela como alternativa de vida.

En el último apartado de este trabajo, se presentan las conclusiones generales como producto del trabajo de indagación y la reconstrucción social del mismo, haciendo patente la generación de preguntas nuevas que habrán de considerarse ante estudios similares a este o establecerse como punto de partida en otros temas relacionados.

CONCLUSIONES

Como proceso educativo, los estudios de posgrado tienen un valor incalculable por sí mismos sin embargo, el escenario en el que actualmente se atiende a los estudiantes interesados en cursarlos ha cambiado en los últimos años, porque existe una exigencia sobre el impacto en el desempeño profesional y la atención a problemáticas como la inducción a la investigación ante exigencias sociales y económicas que generan políticas de una tendencia credencializadora antes que productora de conocimientos.

Inducir a la investigación, requiere, adquirir una forma más intencionada en la que se pretenda en los estudios de maestría la generación de investigaciones; esto ha sido una prioridad para el sector económico porque de ello depende la generación de descubrimientos, adelantos tecnológicos, mejoría en la producción y por ende, en las ganancias capitalistas.

Al problematizar en torno a la formación para la investigación educativa en procesos iniciales, se hizo necesaria la consulta biblio y hemerográfica, documental y empírica desde la observación contante de las prácticas y la consulta directa a los actores para recuperar la interpretación de ellos mismos en torno a los acontecimientos. El problema central fue propuesto desde una perspectiva cualitativa que en primer lugar, comprende los acontecimientos y los significados de quienes lo viven; en este caso el ámbito disciplinar de la pedagogía, distinguiéndole de estudios donde la tecnología y producción de conocimiento deriva en ganancias económicas.

Los estudios sociales han sido integrados a los procesos de aplicación y generación de conocimientos de manera muy tardía y aún diferenciada, si se observan las incorporaciones de estudios como la Biotecnología al Sistema Nacional de Estudios de Posgrado del () F. Mas, las desventajas no son únicamente en relación con la aportación económica dirigida a instituciones, docentes y estudiantes sino también en razón del proceso de construcción de conocimiento muchas veces demeritado.

Por otro lado, los estudios de posgrado se imponen a las escuelas universitarias en todo tipo de condiciones y oportunidades aún siendo escasas, dando como resultado que el contexto donde se desarrolló y desarrolla esta propuesta de formación se encuentra en condiciones diferentes a las requeridas por autores o expertos quienes anuncian a este tipo de iniciación como correspondiente únicamente para los centros de investigación. Fue entonces reconocible la necesidad de conocer la singularidad de los acontecimientos en estudios de posgrado en el área de las ciencias sociales, particularmente de la pedagogía.

Las condiciones de formación en el posgrado de FES Aragón, se distinguen por una currícula escolarizada con base en el desarrollo de seminarios, constituida por líneas de generación del conocimiento, asesoramiento grupal e individual, tutoría y el empeño en la formación académica. Los tutores no cuentan con el puesto laboral ni las condiciones para ofertar a los estudiantes las oportunidades de desarrollo al lado de un *investigador* por nombramiento. Sin embargo, existe la necesidad de atender a un campo de formación IV propuesto en el plan de estudios correspondiente y el interés de iniciar con gran solidez en este sentido por parte de los mismos docentes.

Por su parte, los estudiantes tampoco aspiraron, en su mayoría, a la incorporación de líneas de investigación ni a la pretensión de formación para la investigación educativa sin embargo, ante la invitación de los docentes para incorporarse al trabajo con dichas condiciones, la voluntad de aprender se manifestó; entonces el empeño se convirtió en una oportunidad de aprendizaje.

Ante la toma de decisiones cabría una interrogante en torno a las diferencias entre los actores quienes por la formación en los estudios de licenciatura, sus respectivos círculos sociales, intereses, manifestaciones que hacen visible la

necesidad de reconocimiento se identificó entonces al capital simbólico generado por el contexto escolar y social como un motor de cambio, de superación constante, de apertura para el aprendizaje.

Los actores fueron responsables de sus actos y con posibilidades de tomar decisiones personales sin dejar los lazos que les unen a su pasado, presente y futuro, en vinculación con otros actores, políticas y programas educativos pero, sobre todo relacionados con las prácticas de iniciación para la investigación, lo cual dibuja claramente el proceso formativo donde la voluntad de aprender, cambiar y mejorar por parte del actor es un factor indispensable.

Pretendiendo establecer una postura de análisis incluyente, ante la recuperación de la voz de los estudiantes, desde las prácticas de iniciación y las formas en que las viven (significados e interpretaciones) es como se pretendió reconstruir la realidad del caso.

La determinación de los acontecimientos particularizados en el campo IV de la Maestría en Pedagogía de la FES Aragón, permitió la distinción de un caso para su estudio; pretendiendo la descripción, interpretación y argumentación del proceso de formación con el cual se guió la iniciación para la investigación educativa de los estudiantes de Maestría en Pedagogía en el campo IV y su significado; implicando la práctica de la investigación, adquisición de una experiencia, transformación personal con sentido crítico y reconocimiento del capital cultural en las particularidades históricas de cada estudiante, así como las respuestas que ante este compromiso de formación se ofrece.

En tanto a los procesos y las prácticas de formación trazados por los docentes, se consideró de suma importancia su reconocimiento y explicitación a través de la mirada también de los estudiantes, en el entendido de existir una corresponsabilidad para su concreción, al mismo tiempo de ser productores de interpretaciones sobre cómo se vive la iniciación en la investigación educativa en dicho espacio.

Las prácticas de iniciación se relacionan con el proceso de formación en tanto se toman previsiones metodológicas, pedagógicas y hasta didácticas por parte de los docentes, para guiar el proceder de los estudiantes, al mismo tiempo los

estudiantes asumen la tarea propuesta desde sus propios referentes, ofreciendo respuestas diversificadas.

El contexto socio histórico en el que se ha podido ubicar a este estudio, reconoce una influencia categórica de la política educativa en el desarrollo de procesos y prácticas de iniciación a la investigación educativa que produce por ende una dinámica diferenciada entre los actores de este acontecimiento educativo. Por tal razón, fue necesario analizar los lazos entre diferentes elementos del cruce de culturas diferenciadas por el ámbito contextual al cual refiero: Políticas educativas, actores y enfoque crítico de la formación para la investigación educativa.

Esta perspectiva permitió la identificación de tres dimensiones desde las cuales podría analizarse el contexto para comprenderlo mejor: Las demandas políticas en la Maestría en Pedagogía, El enfoque crítico en la iniciación para la Investigación Educativa y la necesaria Caracterización de los actores.

El Programa de Posgrado en Pedagogía incluye los niveles educativos de Maestría y Doctorado. En cuanto se refiere al Plan de Estudios de Maestría, fue importante distinguir la organización por campos de formación, integrados por líneas de investigación y que el número de líneas corresponde al número de docentes contratados para cada una, así el campo cuatro se integró con una sola línea de investigación atendida por tres docentes con funciones de docentes y tutores.

Las características de la línea de Formación y Posgrado, conforman una propuesta pedagógica diferente a otras líneas de investigación, destacando tres de ellas:

1. El principal objetivo de formación para esta línea de investigación es la iniciación a la investigación educativa.
2. Los estudiantes se asumen en la formación de investigadores, en términos de iniciación al proceso.

3. Esta línea de investigación se encuentra en vías de consolidación con la integración de una propuesta de formación que implica a los seminarios que se cursan.

Los docentes de esta línea de investigación pretenden la producción de conocimiento, estrechamente ligada a la construcción de saberes pedagógicos desde la investigación, reconociendo sus procesos y tradiciones en el espacio en donde se realizan los estudios de posgrado, comprendiendo que el ser pedagogo implica asumirse como agente de cambio en el campo educativo. Esta es la orientación general con la cual, los estudiantes de la generación 2008-II iniciaron la reformulación del trabajo de investigación.

Los estudiantes enfrentaron dilemas relacionados con la integración, ubicación y reconocimiento de los propósitos de formación, pero se asumieron en procesos de iniciación a la investigación con lo cual, actuaron, se definieron y tomaron postura metodológica, se reposicionaron en el conocimiento de su propio desarrollo.

La caracterización de los estudiantes en términos de la recuperación de datos sobre sus antecedentes sociales y académicos fue posible considerar la influencia en el proceso de formación además de la determinación de continuar por parte de los estudiantes; esta identificación se sintetiza de la siguiente manera.

Cuadro 5
Capital cultural, indicadores y atribución en la formación.

Indicadores	Caracterización A	Caracterización B	Tipo de atribución
<i>Capital Social</i>			
a. Género	Femenino	Masculino	Ninguna
b. Antecedentes familiares relacionados con el capital académico	Destaca de entre familiares por continuar estudiando como su madre.	Ninguno	Implicó un reto la culminación de los estudios hasta llegar al proceso de titulación.

Indicadores	Caracterización A	Caracterización B	Tipo de atribución
<i>Capital Social</i>			
c. Desempeño laboral.	Docente de educación básica y media superior.	Docente de educación media superior. Corrector de estilo.	Desconocimiento del proceso de formación en el nivel de posgrado. Requirieron familiarizarse con las prácticas del nivel.
d. Relaciones con profesores del campo o algún otro relacionado con el proceso de la investigación.	Inicial relación con docentes de licenciatura de quienes paulatinamente se alejó en relación con el apoyo a la construcción de su investigación.	Referencia a docentes de la facultad de filosofía y letras en CU a quienes admiró pero cuya relación no continuó.	Inicial. La incorporación a la línea de investigación les consolidó como grupo de apoyo y aprendizaje en estrecha relación con los tutores.
<i>Capital Cultural Académico – Institucionalizado</i>			
a. Disciplina en la que se formó en estudios de Licenciatura.	Pedagogía	Filosofía y letras	Durante el proceso de incorporación, la relación con los contenidos y el lenguaje propios de la disciplina, retarda significativamente el logro de construcción de conocimientos.
b. Producción académica.	No había redactado un trabajo de tesis o indagación de ningún tipo.	Desarrolló y presentó un trabajo de tesis en el orden conceptual como él mismo le denominó.	Las referencias en torno a la producción académica con la recuperación de información empírica y su correspondiente análisis debieron ser ejemplificadas con detalle para su comprensión.
c. Reconocimiento	Pretendió el reconocimiento de su tutora e intentó su incorporación a un congreso nacional.	No manifestó interesarse en el reconocimiento de su trabajo por alguien en particular, logró su incorporación a un congreso nacional y manifestaba gran satisfacción y seguridad en el nivel de logro de sus productos.	El reconocimiento del trabajo fue preponderante para su divulgación y manifestación de seguridad sobre sí mismo.

Fuente: Creación personal

El reconocimiento social y académico determinó con un mayor impacto o influencia la perseverancia en la continuidad de los procesos de formación. Evidentemente, los elementos motivacionales son de gran importancia para la incorporación a este tipo de trabajo investigativo. El *reconocimiento* (en cualquier ser humano) en un investigador, influye de manera directa en la fortaleza para continuar con los estudios y la redacción del informe como descubre también Rojas Soriano (2005) quien ubica al investigador-escritor como un sujeto histórico cargado de necesidades, deseos y limitaciones relacionadas con el proceso largo y tedioso de redacción; mediante el reconocimiento, han podido superar procesos de impaciencia.

Cabe hacer notar la orientación y caracterización de la práctica de la investigación en la FES Aragón, porque se induce a la realización de investigaciones de corte *cualitativo-interpretativo*, en la búsqueda de una solución a los problemas identificados, al menos en el campo IV se ha manifestado así para estudiantes de tres generaciones a los que se pudo consultar. La delimitación propia de este enfoque de investigación, puntualiza las características académicas bajo las cuales se orientó la formación de los estudiantes.

Formar-se en procesos de indagación cualitativo-interpretativos implica reconocer la metodología, identificarse con ella y por supuesto, aplicarla de modo que se muestre habilidades, conocimientos, posición ante la información. Mas, en las situaciones vividas por los estudiantes de esta línea, ninguno había podido, al menos, reconocer las diferencias, ya fuera porque no había incursionado en ningún proceso investigativo o porque su acercamiento había sido de construcción conceptual más que interpretativa.

Las prácticas de socialización de avances en la conformación de la tesis y su proceso inherente de indagación, llevan a identificar como espacios privilegiados a las Juntas Tutor y Coloquios, también se participó en el desarrollo de los seminarios y en conversaciones informales de estos espacios se recuperaron los datos empíricos en apoyo a la comprensión de cómo se vive el proceso de formación para esta indagación.

Los sentidos con los que se vive la iniciación tuvieron puntos de coincidencia, primeramente en relación con asumirse en el proceso de formación. Las manifestaciones de angustia, ansiedad, confusión tuvieron que canalizarse a acciones en pro de solucionar dificultades, búsqueda de información, reconocimiento del posicionamiento metodológico de la investigación cualitativa, integración a las propuestas de formación e indagación en torno al *posgrado* como el contexto donde se desempeñaron los estudiantes.

El conocimiento propio sobre el significado de investigar o ser investigador, implicó detenerse frente a la inseguridad que provoca una acción desconocida, cabe destacar como constante en los dos estudiantes, pese a tener antecedentes diferentes, el proceso de pensamiento inmerso en dudas, temores ante el error, falta de concreción de la tarea o avances poco significativos.

Se reconocieron obstáculos epistemológicos enfrentados por los estudiantes ante la construcción del conocimiento en un paradigma cualitativo, la búsqueda de información se privilegiaba en las fuentes documentales ya fuese por la falta de experiencia en la indagación (elaboración de tesis) o porque se partía de referentes experienciales en la construcción teórica. La definición conceptual es el modo de producción del conocimiento para la filosofía, en cambio los estudios educativos en el orden de lo cualitativo y con fundamento en el reconocimiento de la realidad, exigen una lógica distinta en la producción del conocimiento, por ello, se parte de la recuperación, análisis e interpretación de datos empíricos antes que la definición del objeto conceptual.

La dificultad en relación con la generación de conocimientos coincide con la carencia de la práctica de investigar y los referentes teóricos para el desarrollo de la misma en el paradigma cualitativo. Particularmente destacó la dificultad para resolver el obstáculo epistemológico de explicar lo conocido desde vocablos aparentemente solidificados por la autoría en un texto antes de las descripciones y explicaciones en torno a los acontecimientos, fue una constante que al iniciarse en procedimientos de creación de nuevos conocimientos enfrentaron los estudiantes.

Otro rasgo importante en la formación asumida por los estudiantes fue el reto de concretar procesos de análisis e interpretación de los datos, el proceder para la

recuperación de información empírica; siendo el primer requerimiento de formación de estos estudiantes.

El capital cultural apropiado de cada actor le hizo reconocer rutas de aprendizaje diferenciadas pero, por otro lado, los referentes y prácticas previas al registrar observaciones y entrevistas no conformaban una plataforma consistente que les permitiera la *reconstrucción del discurso* de los tutores en relación con el tratamiento de la información empírica y su relación con la teórica; además la movilización de los conocimientos les condujo a la búsqueda de información teórica más que a la recuperación de la realidad y/o a la recuperación de datos cuyo significado fuese próximo a la propuesta de la investigación sin el análisis del contenido de manera clasificatoria, comparativa o jerarquizada.

El análisis de los datos fue una faltante en este proceso de formación en tanto, el proceder para la recuperación de información empírica tuvo que ser atendido como el primer requerimiento de formación de estos estudiantes.

La comprensión de las implicaciones en el ejercicio de análisis e interpretación de la información empírica y teórica, no se encuentra en la falta de conocimiento sino en el requerimiento de movilizar ese conocimiento hacia una práctica orientada. De ello es importante deducir que ante la formación para la investigación educativa, es necesario mantener un estrecho lazo entre el tutor y el tutorado en razón de ubicar oportunamente las necesidades de orientación sobre el qué hacer y cómo hacerlo; de esta manera se reconoce que la oportunidad de contar con un experto ante tal desempeño del estudiante es imprescindible, aunque el tutor no se encuentre en condiciones de considerarse un investigador profesional sino un formador.

Si bien existe una diferencia clara en razón del tiempo de dedicación y las maneras en que puede apoyarse en el proceso al estudiante, también se hace necesario transitar de *un saber sabio a un saber enseñado*; con ese sentido, el formador para la investigación educativa requiere trasladar el conocimiento metodológico a la demostración de habilidades, conocimientos y actitudes de los estudiantes.

Hacia el término de los estudios de maestría, los estudiantes lograron la incorporación del lenguaje y comprensión de las tareas en torno a la iniciación, al pretender ofrecer orientaciones a compañeros de una nueva generación. Dicha expresión, muestra los principios básicos y las prácticas significativas por las cuales ellos transitaron, además de explicitar la posición desde la cual fueron capaces de reconocer, ubicar y argumentar sus propios objetos de estudio.

La redacción de los avances de la investigación fue una de las dificultades enfrentadas desde las cuales, se plantearon soluciones por los mismos estudiantes a otros sin embargo, coincidentemente con el desarrollo de habilidades en torno a la expresión de lo aprendido se encuentra el logro de conocimientos implícitos. De ahí la importancia de la construcción social mediante prácticas como el Coloquio y las Juntas Tutorales, espacios donde se puede re-pensar lo explicitado.

Un elemento pendiente en este proceso de formación y en particular en la producción académica, fue el apoyo referido a la publicación de artículos, ponencias y participaciones en eventos de este tipo. Si bien existieron invitaciones y promoción de dichas actividades académicas, no se consolidó la preparación exprofesa para la tarea de vinculación y difusión de los hallazgos en otros ámbitos o contextos.

Finalmente, en este aspecto, los retos enfrentados por los estudiantes se asumieron con adecuados procederes, actitudes, decisiones con demostración de respeto, responsabilidad, voluntad de aprender y con ello se lograron transformaciones significativas en el proceso de formación guiado por los tutores, complementando el proceso formativo de manera conveniente.

En relación con el grado de acercamiento a la investigación sin embargo, se relacionó, en un caso, con la disciplina filosófica frente a los estudios de posgrado en Pedagogía, se enfrentaba desconocimiento de la disciplina, sorpresa, se percibió un cambio en la perspectiva de la profesión y sus implicaciones que le parecieron incluso novedosas, por otro lado, se expresó una fascinación por el *saber* como filósofo que ahora trasladaba al saber como pedagogo, por supuesto desde la base fundamental de la discusión y análisis de

los textos o discursos escritos como refiere en otros momentos de entrevista y exposiciones en seminarios.

Evidentemente, se plantea una desventaja en términos de dominio de contenidos o saberes pedagógicos; por otro lado, había obtenido un título profesional en filosofía con éxito, por tanto, adquirió seguridad sobre el proceso aparente de la investigación al desarrollar una tesis. Entonces, fue posible identificar la seguridad adquirida en la construcción del discurso teórico en contraposición con el conocimiento de la pedagogía y la investigación desde una perspectiva cualitativa.

El desarrollo de habilidades para la investigación, requiere apoyo y seguimiento constante, vigilancia epistémica en una construcción social del qué hacer y para qué. Indiscutiblemente, el desarrollo de habilidades del pensamiento como el análisis, comparación, categorización y argumentación se continúan fortaleciendo en los estudiantes de posgrado, no pueden considerarse como un proceso intelectual acabado, los docentes en el posgrado tienen una labor importante en este sentido, aún es necesario enseñar a *pensar*.

En la interpretación los estudiantes *sintieron* confusión, angustia, desesperación, abandono, reconocimiento, satisfacción, esperanza, en un juego interesante que aflora de la personalidad, respondiendo con interés, voluntad, persistencia, tenacidad, paciencia, olvido, inamovilidad o resistencia.

Aprender a investigar moviliza conocimientos, habilidades y posturas personales, las cuestiona, jerarquiza de modos diferentes, recupera o rechaza, tomar posición en relación con el objeto de estudio y la forma en que puede ser explicado y problematizado argumentadamente implica la generación de nuevos conocimientos y/o su aplicación. Pero, estos procesos no son *enseñados o vivenciados* en una escuela, en el esquema tradicional de la educación en México, si no hasta llegada la oportunidad de estudiar en posgrados, por ello los estudiantes de maestría han experimentado escasamente estos procesos y se encuentran con insuficientes niveles de desarrollo en las habilidades relacionadas con la investigación.

De ahí, la necesidad de proponer a los estudios de posgrado una discusión en relación con la forma en que se están viviendo las experiencias de formación específica en la iniciación para la investigación educativa.

La transformación de los saberes tradicionales para desarrollar investigación educativa, discurre en sitios no asignados a la investigación y en atención a políticas educativas públicas, en un esfuerzo por comprender, mejorar o al menos elaborar propuestas, en el atrevimiento por querer aprender a pensar. Dado el alejamiento con esta práctica en instituciones no dedicadas a la investigación educativa, además de la identificación de intenciones estudiantiles orientadas a la iniciación en el ejercicio de la docencia frente a la necesidad social de aplicación de innovaciones educativas, es posible y necesario estimar una transposición didáctica de procesos para la generación de conocimientos.

Con base en la propuesta didáctica de desempeño mediante el planteamiento, desarrollo y reporte de un proyecto de investigación, como procedimiento didáctico analizado en este caso, existe la posibilidad de desarrollar una transposición sustentada en los agentes informados y con experiencia para reconocer y determinar un currículum con enfoque basado en el desarrollo de competencias, se sugiere iniciar con las siguientes:

1. Problematiza, sistemáticamente, una situación educativa, relacionada con la construcción de conocimientos pedagógicos, con lo cual construye objetos de estudio en la determinación, planteamiento y desarrollo de proyectos de investigación cualitativa – interpretativa para proponer soluciones o posibles tratamientos pedagógicos.
2. Categoriza e interpreta, metódicamente, información teórica y empírica, obtenida mediante procesos de búsqueda personal para sustento, argumentación y organización de datos que conduzcan a conjeturas en la comprensión de problemáticas educativas.
3. Expone, argumentada y coherentemente, los hallazgos obtenidos, los reposicionamientos y aproximaciones como productos de los procesos de

investigación para divulgar la producción de conocimientos responsablemente obtenidos.

A partir de estas competencias, se hace necesaria la definición apropiada de los indicadores o criterios en los cuales se basen los formadores y formandos para la reorientación adecuada del trabajo a desarrollar o desempeñar. Los elementos propuestos y sus indicadores podrían conformar otro punto de partida para la discusión, análisis y toma de acuerdos en torno a los objetos y grados de logro del desempeño de quienes se inician. Pero también, es posible que los estudiantes se orienten a través de ellos para conformar la ruta de formación a seguir, buscando la oportunidad de reconocer y puntualizar las diferencias a solventar en su iniciación.

Reconocernos como agentes de la propia formación (al ser adultos interesados en el adecuado desempeño) implica acceder al diálogo con los tutores; entre más claro sea el qué y hasta qué punto o nivel de desarrollo se espera nuestro desempeño, será más apropiada la respuesta a dichas expectativas. No basta con escuchar con toda atención los comentarios en coloquios, juntas tutor o asesorías, es necesario iniciar-nos en la pregunta para comprender, en buscar las aclaraciones (no impertinentes) para mejorar, en el registro y análisis de toda recomendación con mayor detenimiento.

Desde la perspectiva andragógica, la toma de acuerdos, el convenio y la claridad en las pretensiones son elementos clave que implican y comprometen al otro en su propia formación. Los docentes y tutores pueden tomar con toda precisión dichos acuerdos con sus estudiantes.

La forma como se pretendió dar cumplimiento a los objetivos de búsqueda de información que aproximara a la verdad, se aboca a la solución de problemas. En la particularidad de esta investigación, los objetivos promovieron la investigación desde el paradigma cualitativo primeramente, el escenario y los actores que en él se desenvuelven fueron motivo de observación y consulta en primera instancia sin embargo, fue posible reconocer una diferencia entre los propósitos de formación en la interpretación de los mismos actores cuya

consecuencia fue la delimitación de un caso para su estudio, recuperando la perspectiva fenomenológica.

Con esta perspectiva, es apropiado reconocer un proceder basado en la construcción epistemológica personal y la correspondiente vigilancia por parte de expertos (tutora y docentes) con quienes se logró la construcción de este reporte de investigación donde se expresa la comprensión lograda en relación con la iniciación para la investigación educativa en el campo IV de la maestría en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón. Bajo estas condiciones la experiencia ha sido valiosa, analizar la propia práctica al mirar a otros elevó el nivel de compromiso personal y con los otros en relación con generar situaciones de aprendizaje colaborativo.

El proceso de formación se desarrolla en la interacción de los actores o agentes, en este caso para iniciar a unos con apoyo de otros, por ello, esta iniciación dependió fundamentalmente del significado que se le otorgaba por parte de cada uno de ellos, dependiendo de su capital simbólico y académico, de las referencias, relaciones personales vividas en el mismo espacio social o en anteriores momentos, espacios físicos diferenciados, es por ello que la forma de recuperación de la información requirió de una perspectiva denominada interaccionismo simbólico.

Sustentado en tres premisas básicas, la primera es que las personas actúan respecto de otras personas o cosas y sobre la base de los significados que éstas tienen para ellas. Las personas no responden simplemente a estímulos o exteriorizan guiones culturales, también los transforman. Coincidentemente con la recuperación de los discursos en donde cobran sentido las palabras no solo en el de los estudiantes sino incluso en sus acciones, reconociéndose a sí mismos con las palabras de su tutor o tutora, ha sido una de las recuperaciones más valiosas, comprender implica tiempo, paciencia, muchas explicaciones y luego el reconocimiento del cambio logrado.

La segunda premisa consiste en reconocer que existe un significado en relación con una cosa para una persona, desarrollado a partir de los modos aprendidos de otros actores así, fue posible reconocer la forma en se comprendía la ruta de formación tanto por parte de los estudiantes como de los docentes, se aprendió

a ver el mundo con los ojos de cada actor involucrado en el grupo del campo IV. Aun cuando la búsqueda de datos se centró en la interpretación de los estudiantes, éstos actuaron en relación con la ruta de formación o intervenciones de los docentes, por ello, el significado de la actuación de los docentes se reflejó en el actuar e interpretaciones de sus alumnos.

Como tercer premisa se comprende que los actores sociales asignan significados a situaciones, a otras personas, a las cosas y a sí mismos a través de un proceso de interpretación desde el análisis de la información, una constante referencia a las formas en que los estudiantes y docentes procedían o actuaban en pro de mantener la ruta de formación, el logro de los propósitos de estudio o la satisfacción de intereses o necesidades de comprensión y mejora personales se pusieron de manifiesto.

Luego entonces, el interaccionismo simbólico es la metodología en la cual se ubica el estudio de este caso, en el transcurrir de la recuperación de datos, las formas de análisis e incluso el ejercicio mismo de significación e interpretación. Para la recopilación de datos empíricos se acudió a la técnica de la observación y la encuesta a profundidad, estimando la situación vivida en la maestría en pedagogía. Dicha información se registró en versiones estenográficas o transcritas para el desarrollo del análisis mediante la identificación y comparación de los datos, obteniendo coincidencias, discrepancias y el reconocimiento de elementos emergentes que modificaron las formas y fuentes de información.

A partir de ello, la interpretación y reconstrucción de la información se realizó con base en la búsqueda de integración de los diferentes elementos teóricos y empíricos, su ilación lógica y argumentación. La presentación de este documento, desde esta perspectiva, implicó una constante referencia teórica en la narrativa, la explicación, interpretación y construcción personal de afirmaciones, tomando en cuenta el bagaje bibliográfico y de diferentes fuentes documentales que se presentan al final.

La presentación parcial de avances de investigación pudo dar como fruto la incorporación de una ponencia en el X Congreso Mexicano de Investigación Educativa, como parte del ejercicio de divulgación del conocimiento obtenido.

Es importante, en último lugar, reconocer que el estudio de este caso y los datos obtenidos aportan muchos otros elementos, categorías de análisis además, este tipo de situaciones educativas emergen en distintos espacios universitarios o de educación superior; por ello, se desarrollaron otras preguntas con las cuales pueden abrirse nuevos temas, nuevas rutas para la formación y la investigación.

Evidentemente, la política educativa a guiado nuestro proceder y transformación en las Instituciones de Educación Superior, la formación para la investigación es una realidad y necesidad latente, un campo de intervención, un espacio de generación de conocimientos donde la pedagogía es requerida en relación con diferentes elementos: diseño curricular, estimación del proceder didáctico, desarrollo de instrumentos para el seguimiento y evaluación de competencias. Considerando el tratamiento de las competencias como una oportunidad de aclaración conceptual y orientativa, de inclusión en el desarrollo académico y profesional para nuestra profesión.

Con todos estos elementos es posible considerar que se logró cumplir con el principal propósito de investigación: Comprender la situación que guarda la iniciación para la investigación educativa en el contexto del posgrado ofertado en la UNAM, teniendo delimitada a la FES Aragón como espacio académico factible de analizar. En este sentido se conocieron los procesos, prácticas de iniciación desde la perspectiva estudiantil de quienes se reconoció el significado con el cual se asumen en el reto, se comprometen y desempeñan ante la ruta de formación de los profesores y el programa, generando con ello, conocimiento pedagógico.

Queda entonces una invitación a los interesados en el tema, en las particularidades del problema de investigación y a quienes pretendan el fortalecimiento y mejora constante del proceso de formación para la investigación educativa con la finalidad de mantener la comunicación de humildes o grandes hallazgos que transformen nuestra realidad desde una mirada pedagógica. Y un agradecimiento cálido e infinito a quienes, con acciones emprendedoras, apoyan la generación de nuevos conocimientos y el desarrollo de investigaciones en los iniciados.

FUENTES CONSULTADAS

Fuentes Bibliográficas y Hemerográficas

- ÁLVAREZ-GAYOU JURGENSON, JUAN LUIS. (2004) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Ed. Paidós, México.
- ANUIES. (s/d) *La educación superior en el siglo XXI*. México.
- ARFUCH, LEONOR. (1995) *La entrevista, una invención dialógica*. Paidós Papeles de Comunicación 8, Barcelona.
- ARREDONDO GALVÁN, VÍCTOR M., SÁNCHEZ PUENTES, RICARDO Y PANIAGUA, EMMA. (2004) *Campo científico y formación en el posgrado: procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM*, Colección Educación superior contemporánea: Serie mayor, Universidad Nacional Autónoma de México. Centro de Estudios sobre la Universidad, Plaza y Valdes, México.
- ARREDONDO, MARTINIANO. Et. alt. (1997) *Transición del modelo académico del posgrado en la UNAM. Estudio de casos sobre las prácticas y procesos de formación*. En *Revista Omnia* No. 36-37 Año 1997 pág. 101-107, México.
- BÁEZ LÓPEZ, MIGUEL ÁNGEL. (2006) *Elementos para la discusión de la competencia laboral en México*. En Paniagua, Emma (Coord.) *Pensamiento Universitario* 99, tercera época, UNAM/CESU, México.
- BATESON, GREGORY Y WINKIN, YVES. (1990) *La nueva comunicación*. Ed. Kairós, Barcelona.

- BERTELY BUSQUETS, MARÍA. (2001) *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós. México.
- BEST, J.W. (1972) *Cómo investigar en Educación*. 1ra. edición en 1960, Ed. Morata, Madrid.
- BOLÍVAR, ANTONIO. DOMINGO, JESÚS. Y FERNÁNDEZ, MANUEL. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Ed. La Muralla. S.A., Madrid.
- BONOME, MARÍA G. *La racionalidad en la toma de decisiones: Análisis de la Teoría de la Decisión de Herbert A. Simon*. Serie de Filosofía y Metodología de la Ciencia, Editorial Netbiblo, S.L., La Coruña, España.
- CANO, ELENA. (2005) *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Edit. Graó, Barcelona.
- CASTILLO SÁNCHEZ, MAURICIO. (2000) *Manual para la formación de investigadores: una guía hacia el desarrollo del espíritu científico*. Col. Aula Abierta, Cooperativa Editorial, Magisterio, Santa Fe de Bogotá.
- CELIS, GUILLERMO. (1998) *Hacia una mejor formación de investigadores en México*. En Revista *Magistralis*, Enero-Junio, N° 14, pp. 111-145.
- CELIS GUILLERMO. (1998) *Formación de investigadores en México*. En Revista *Ciencia y Desarrollo*, Mayo-Junio, Vol 24, N° 140, pp. 33-41.
- COLINA ESCALANTE, ALICIA Y OSORIO MADRID, RAÚL. (Coord.) (2004) *los agentes de la investigación educativa en México. Capitales y habitus*. CESU/PyV (Educación Superior Contemporánea), México.
- CORTÉS CORONEL, RAMÓN. (2005) *La investigación educativa del posgrado de la UNAM; un campo en proceso de constitución*. Tesis de grado. UNAM. México
- CONACYT (2001) *Programa para el Fortalecimiento del Posgrado Nacional*. CONACYT/SEP. México. Publicado el día 31 de octubre de 2001.

- CORENSTEIN, M. (1992) *“La investigación Interpretativa Etnográfica”* del Módulo Investigación Educativa, Unidad 4, Método de Investigación III, Maestría en Tecnología Educativa. ILCE-OEA. México.
- DEREK, EDWARDS. Y MERCER, NEIL. (1994) *El conocimiento compartido. El desarrollo de la comprensión en el aula*. México. Paidós
- DÍAZ BARRIGA, ÁNGEL. (2002) *El problema de la formación intelectual*. En Esquivel Larrondo, Juan Eduardo (Coord.) (2002) *La Universidad Hoy y Mañana II. El posgrado Latinoamericano*. UNAM, México
- DUCOING, WATTY, PATRICIA. (2004) *Sujetos, Actores y Procesos de Formación*. Tomo I: Formación para la investigación, los académicos en México, Actores y organizaciones. Colec. La Investigación Educativa en México. 1992-2002, ed. COMIE, México.
- ESQUIVEL LARRONDO, JUAN EDUARDO. (2002) *La Universidad Hoy y Mañana II. El posgrado latinoamericano*. México, CESU/PYV/UNAM, México
- FAINHOLC, BEATRIZ. (1999) *La interactividad en la educación a distancia*. Paidós, Buenos Aires.
- FERRY, GILLES. (1991) *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós, México.
- FERRY, GILLES. (1997) *Pedagogía de la Formación*. Serie Formación de Formadores, Los Documentos No. 6, UBA y Ediciones Novedades Educativas, Argentina.
- FILMUS, DANIEL. (1994) *El papel de la Educación Frente a los Desafíos de las Transformaciones Científico-Tecnológicas en Para qué sirve la escuela*. Tesis. Grupo editorial Norma. Buenos Aires, 1994 y publicado por la OEI vía Internet.
- FREIRE, PAULO. (1999) *Pedagogía de la Autonomía*. Ed. Siglo XXI, México.
- GALEANO M., MARÍA EUMELIA. (2004) *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Editor Universidad Eafit, Medellín.

- GALINDO CÁCERES, LUIS JESÚS (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Editor Pearson Educación. México.
- GARCÍA ROMERO, HÉCTOR ALBERTO. (2001) *Prácticas y Procesos del Posgrado en Pedagogía: Eficiencia terminal*. En Sánchez Puentes, Ricardo y Arredondo Galván, Martiniano (Coord.) *Pensar el POSGRADO*, CESU/PyV/UNAM.
- GEERTZ, CLIFFORD (1989) "El impacto del concepto de cultura en el concepto del hombre" en *La interpretación de las culturas*, Gedisa, Barcelona.
- GOÑI ZABALA, JESÚS MARÍA. (2005) *El espacio europeo de la educación superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. Octaedro, Barcelona.
- GUNDERMANN KRÖLL, HANS. (2001) *El método de los estudios de caso*. En Tarrés, María Luisa. *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Las ciencias sociales, segunda década, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México.
- HARGREAVES, ANDY. (2003) *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. España, Octaedro. Citado en Preciado Cortés, Florentina (2004) *El posgrado en Educación en la sociedad del conocimiento*. En *Revista Red de posgrados en Educación*. No. 1 pág. 33-39. Gobierno de Jalisco, México.
- HIDALGO GUZMÁN, JUAN LUIS. (1992) *Investigación Educativa. Una estrategia constructivista*. Paradigmas ediciones, México.
- HURTADO DE BARRERA, JAQUELINE. (2002) *Formación de Investigadores. Retos y alternativas*. Col. Holos Magisterio, Ed. Cooperativa Editorial Magisterio, Colombia.
- IMBERNÓN, FRANCISCO. (1997) *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Ed. Grao. Barcelona.

- JONNAERT, PHILIPPE. BARRETTE, JOHANNE. MASCIOTRA, DOMENICO. Y YAYA, MANE. (2006) *Revisión de la competencia como organizadora de los programas de formación: hacia un desempeño competente*. En *Observatorio de reformas educativas*. Julio-2006. Universidad de Quebec, Montreal.
- KLUBITSCHKO, DORIS. (1986) *Postgrado en América Latina. Investigación comparativa: Brasil-Colombia-México-Venezuela*. CRESALC – UNESCO Caracas, Venezuela.
- KOSIK, KAREL. (1967) *Dialéctica de lo concreto*. Trad. de Adolfo Sánchez Vázquez. Ed. Grijalbo, México.
- KUHN, THOMAS S. (2002) *La Estructura de las revoluciones científicas*. Trad. de Agustín Contin. Fondo de Cultura Económica. México.
- MCMILLAN, JAMES H. Y SCHUMACHER, SALLY (2008) *Investigación educativa*. 5ta. Edición, Ed. Pearson Educación S.A., Madrid.
- MC EWAN, HUNTER, EGAN Y KIERAN. (1998) *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Ed. Amorrortu, Buenos Aires.
- MARDONES, J.M. Y URSUA N. (2003) *Filosofía de la Ciencias Humanas y Sociales*. Ed. Fontamara, S.A. Ediciones Coyoacán S.A. C.V. México.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, ADRIÁN. Et. alt. (2004) *Reforma a los estudios de posgrado de la UNAM*. México, UNAM.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, ADRIÁN. Et. alt. (2005) *Perfil de competencias del tutor de posgrado de la Universidad Nacional Autónoma de México*. UNAM, Dirección General de Estudios de Posgrado, México.
- MARTÍNEZ GONZÁLEZ, RAQUEL-AMAYA. (2007) *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Ministerio de Educación y Ciencia Secretaría General de Educación Formación profesional e innovación

educativa, Centro de investigación y documentación educativa (CIDE),
Número 5 de Investigamos, Edita Ministerio de Educación, Madrid.

MORALES BORRERO, MARÍA CAROLINA Y MELLIZO ROJAS, WILSON HERNEY (2004)
Calidad de vida. Enfoques, perspectivas y aplicaciones del concepto.
Ed. Universidad Nacional de Colombia, Bogotá.

MORENO BAYARDO, MARÍA GUADALUPE (1993) *Introducción a la metodología de la
investigación educativa, Volumen 2.* Editorial Progreso, México.

MORENO BAYARDO, GUADALUPE. (2002) *Formación para la investigación centrada
en el desarrollo de habilidades.* Universidad de Guadalajara, México.

MORÍN, EDGAR. (1999) *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.*
Trad. Mercedes Vallejo-Gómez, Santillana-UNESCO.

MUÑOZ GIRALDO, JOSÉ FEDERMAN. QUINTERO CORZO, JOSEFINA Y MUNEVAR MOLINA,
RAÚL ANCIZAR (2001) *Competencias Investigativas para profesionales
que forman y enseñan ¿Cómo desarrollarlas?* Cooperativa Editorial
Magisterio, Colección Aula Abierta, Colombia.

MURUETA, MARCO EDUARDO. (2004) *Alternativas metodológicas para la
investigación educativa.* Amapsi Editorial/CESE, México.

PEÑA, ANTONIO. (2002) *Breve Manual del Estudiante del Posgrado. Revista de
Educación Bioquímica.* No. 2. Vol. 21 Junio 2002. Asociación
Mexicana de Profesores de Bioquímica, AC/ Facultad de Medicina,
UNAM.

PÉREZ GÓMEZ, ÁNGEL I. (2004) *La cultura escolar en la sociedad neoliberal.*
Cuarta edición, Ed. Morata, Madrid.

PIÑA OSORIO, JUAN MANUEL. (2002) *Investigación educativa: Interpretación de la
vida cotidiana escolar.* En Piña, Juan Manuel y Pontón, Claudia Beatriz
(Comp.) (2002) *Cultura y procesos educativos.* México,
CESU/PyV/UNAM.

- POZO MUNICIO, IGNACIO. (2003) *Adquisición de conocimiento: cuando la carne se hace verbo*. Colección Psicología/Ediciones Morata Series, Manuales, Colección Psicología, Madrid.
- PRADILLA COBOS, EMILIO. (2002) *El posgrado en Ciencias Sociales ante la Globalización y la crisis en México*. En Esquivel Larrondo, Juan Eduardo (Coord.) (2002) *La Universidad Hoy y Mañana II. El posgrado Latinoamericano*, México, UNAM
- PRECIADO CORTÉS, FLORENTINA. (2004) *El posgrado en Educación en la sociedad del conocimiento. Desde las políticas apunta a lo global pero en lo local se resiste a desaparecer*. En *Revista Red de Posgrados en Educación*. No. 1 pág. 33-39. Gobierno de Jalisco, México.
- REYNAGA OBREGÓN, SONIA. (2003) *Educación, Trabajo, Ciencia y Tecnología*. Colec. La Investigación Educativa en México 1992-2002, COMIE, México.
- RÉBORA TOGNO, EMILIA. (2001) *El Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM y sus actores*. En Sánchez Puentes, Ricardo y Arredondo Galván, Martiniano (Coord.) (2001) *Pensar el POSGRADO*, CESU/PyV/UNAM.
- RIVAS ONTIVEROS, J. RENÉ Y SÁNCHEZ GUDIÑO, HUGO. (2003) *La ENEP Aragón UNAM: 25 años de retrospectiva de su historia olvidada*. En Cazés Menache, Eduardo e Ibarra Colado, Luis Porter Gelatar (Coord.) *Geografía política de las Universidades públicas mexicanas: claroscuros de su diversidad*. Tomo I. Colección Educación Superior, México, UNAM.
- RODRÍGUEZ GÓMEZ, GREGORIO. GIL FLORES, JAVIER. GARCÍA, EDUARDO. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Edit. Aljibe, España.
- ROJAS SORIANO RAÚL. (2005) *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. Plaza y Valdés, México.

- ROYO SORROSAL, I. Y REYES CHÁVEZ, R. (1997) *Formación de investigadores desde una perspectiva de comunidad: el programa de doctorado en educación de la Universidad Iberoamericana, Campus Golfo Centro*. Omnia, No. 36-37, México.
- SACRISTÁN, J. GIMENO (COMP). PÉREZ GÓMEZ, ANGEL I. MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J. BAUTISTA. TORRES SANTOMÉ, JURJO. ANGULO RASCO FÉLIX. ÁLVAREZ MÉNDEZ, JUAN MANUEL. (2008). *Educación por competencias, ¿Qué hay de nuevo?* Ediciones Morata, S.L. Madrid.
- SÁNCHEZ PUENTES, RICARDO. (1993) *Didáctica de la Problematización en el campo científico de la Educación*. En Revista Perfiles Educativos, No. 61 julio-septiembre, CISE/UNAM, México.
- _____ (2000) *Enseñar a investigar, Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. CESU/PyV/UNAM. México.
- _____ Jasso Méndez, Elizabeth. (2004) *La tutoría: prácticas y procesos de formación*. En Arredondo Galván, Martiniano (2004) *Campo científico y formación en el posgrado*, México UNAM/CESU/PYV.
- SÁNCHEZ SERRANO, ROLANDO (2001) *La observación participante*. En Tarrés, María Luisa. (Coord.) (2001) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Miguel Ángel, Porrúa, librero editor. México.
- SANTILLANA (1990) *Diccionario de Pedagogía*. Tomo II, Santillana, México.
- STRAUSS, ANSELM Y CORBIN, JULIET. (2002) *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia, Antioquia.
- SEGURA MUNGUÍA, SANTIAGO. (1985) *Diccionario Etimológico-Latino Español*. Ed. Anaya, Madrid.

- SHÖN, DONALD A. (1992) *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Ed. Paidós, 1ra. ed., Madrid.
- SVERDLICK, INGRID. (Com.) (2007) *La investigación educativa. Una herramienta de conocimiento y de acción*. Ed. Noveduc, Buenos Aires.
- SCHUTZ, ALFRED. (1962) *El problema de la realidad social*. Amorrortu/editores Buenos Aires.
- STAKE, ROBERT E. FILELLA, ROC. (TRAD.) (1998) *Investigación con estudios de caso*. Ed. Morata, Madrid.
- TARRÉS, MARÍA LUISA. (Coord.) (2001) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Miguel Ángel, Porrúa, librero editor. México.
- TOBÓN, SERGIO. (2007) *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño y curricular y didáctica*. Ecoediciones, Colecc. Textos Universitarios, 1ra. Ed. 2004. Colombia.
- UNESCO (1998). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. UNESCO.
- VELA PEÓN, FORTINO. (2001) *Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa*. En Tarrés, María Luisa (coord.) (2001) *Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales/Miguel Ángel, Porrúa, librero editor. México.
- VALENTI NIGRINI, GIOVANNA. (2002) *Veinticinco años de políticas de posgrado en México. Una visión panorámica*. En ESQUIVEL Larrondo, Juan Eduardo (2002) *La universidad hoy y mañana II. El posgrado latinoamericano*. UNAM/CESU/PyV editores, México.
- WOOLFOLK, ANITA. E. (2006) *Psicología educativa*. Pearson Educación/ Universidad de Ohio. México.

- WUEST SILVA, TERESA. (Coord.) (1986) *Postgrado en América Latina. Investigación sobre el caso de México*. CRESALC – UNESCO Caracas, Venezuela.
- YUNI, JOSÉ A. Y URBANO, CLAUDIO A. (2003) *Técnicas para investigar y formular proyectos de investigación*. Volumen II, Ed. Brujas, Argentina.
- ZEMELMAN, HUGO. (1992) *Horizontes de la razón I. Uso crítico de la teoría*. Ed. Anthropos/Colegio de México. México.
- ZEMELMAN, HUGO. (2003) *Horizontes de la razón II: Uso crítico de la teoría*. Ed. Anthropos, Barcelona.
- ZEMELMAN, HUGO. (2005) *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el pensamiento crítico*. Volumen 47 de Autores, textos y temas. Editor Anthropos Editorial, Centro de investigaciones humanísticas, Universidad autónoma de Chiapas, México.

Fuentes Electrónicas

- ARGUNDÍN VÁZQUEZ, YOLANDA. (2001) *Educación Basada en Competencias*. En *Revista Educar* No. 19. Gobierno de Jalisco. Versión electrónica tomada de la página de Internet <http://educacion.jalisco.gob.mx/consulta/educar/19/argudin.html> el día 12 de marzo de 2008.
- Bolivar, Antonio. (2002) *¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación*. En *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 4 (1). Tomado de la página de Internet: <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>, el día 20 de enero de 2011
- BRAVO CISNEROS, ÁNGEL. (2002) *Educación superior y organismos internacionales, Ponencia*. Tercer congreso nacional y segundo internacional de la Red retos y expectativas de la Universidad.

Ponencia de la segunda mesa Políticas para la educación superior, celebrado en Noviembre del 2002 en Toluca Edo. México. Tomado de <http://www.congresoretosyexpectativas.udg.mx/Framesetmemorias.htm>

DÍAZ QUERO, VÍCTOR. (2005) *Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico*. En *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681-5653) Número 37/3. Tomado de la página de Internet <http://www.rieoei.org/deloslectores/1122Diaz.pdf> el día 27 de marzo de 2008.

MORENO BAYARDO, MARÍA GUADALUPE. (s/d) *Una conceptualización de la formación para la investigación*. Artículo tomado de la página de Internet: <http://educar.jalisco.gob.mx/09/9bayardo.html> el día 30 octubre de 2010.

OCDE (2006) *Políticas Públicas para un mejor Desempeño Económico. Experiencias del mundo para el desarrollo, México 10 años en la OCDE*. Tomado de la página de Internet <http://www.oecd.org/dataoecd/32/31/36577222.pdf> el día 22 de abril de 2008.

OCDE (2007) *Estudios Económicos de México. Síntesis Ejecutiva*. Comité de la OCDE en Octubre de 2007. Tomado de página Internet <http://www.oecd.org/dataoecd/44/20/39439673.pdf> el día 22 de abril de 2008.

PERRENOUD, PHILLIPPE (1994) *Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: una oposición discutible*. Faculté de psychologie e de sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique Genève, Tomado de la página de Internet: www.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/docentes/superior/perrenoud.doc El día 15 de abril de 2008.

- PINEDA VILLANY, LAURA MARÍA, URIBE, LORENA Y DÍAZ, EMILIANO. (2007) *¿Cómo se entiende formar para la investigación en contextos de educación media y de educación superior?* En Revista Científica Guillermo de Ockham. Vol. 5, No. 2, julio-diciembre, Universidad de San Buenaventura, Cali, Colombia.
- PRIETO, JOSÉ M. (2008) *Competere*. Facultad de Psicología, Universidad Complutense, Madrid, tomado de la página de internet <http://www.ucm.es/info/Psyap/libros/competere.htm#habla> , el día 9 de octubre del 2008
- RIQUELME SEGOVIA, ALFREDO. ET.AL. *La globalización, historia y actualidad. Módulo de historia y Ciencias Sociales*. Ministerio de educación. Chile 2003. Tomado de la página de Internet http://www.mineduc.cl/biblio/documento/Modulo_Globalizacion.pdf el día 18 de febrero de 2008.
- RODRÍGUEZ OUSSET, AZUCENA (1994) *Problemas, desafíos y mitos en la formación docente*. Perfiles Educativos, enero-marzo número 63, Universidad Nacional Autónoma de México, México D.F.
- SÁNCHEZ MARIÑEZ, JULIO (2008) *Una propuesta conceptual para diferenciar los programas de postgrado profesionalizantes y orientados a la investigación. Implicaciones para la regulación, el diseño y la implementación de los programas de posgrado*. Ciencia y sociedad, Vol. XXXIII, Núm. 3, julio-septiembre, Instituto Tecnológico de Santo Domingo República Dominicana. Tomado de la página de Internet <http://redalyc.uamex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=87011545002> el día 28 de octubre de 2010.
- SÁNCHEZ LIMA, LETICIA. (2006) *Formación de investigadores en posgrado. Un proceso pedagógico por atender*. Ponencia presentada en el XX Congreso Nacional de Posgrado, COMEPO, Instituto Politécnico Nacional, México.

- SÁNCHEZ PUENTES, RICARDO. (1987) *La formación de investigadores como quehacer artesanal*. En OMNIA, *Revista de la Coordinación de Estudios de Posgrado: Investigación*. Año 3, número 9, Diciembre. México. Tomado de la página de Internet <http://www.posgrado.unam.mx/publicaciones/omnia/anteriores/09/02.pdf>, el día 5 de enero de 2009.
- TEDESCO, JUAN CARLOS. (2003) *Los pilares de la educación del futuro*. Ponencia impartida en el ciclo “Debates de educación”, organizado por la Fundación Jaime Bofill y la UOC, que tuvo lugar en Barcelona el 20 de octubre de 2003. Tomado de la página de internet <http://www.uoc.edu/dt/20367/index.html> el día 12 de noviembre de 2008.
- UNESCO. (1945) *Constitución de la UNESCO*. Tomado de la página de Internet, http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=15244&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html, el día 26 de junio de 2008.
- VARGAS ZÚÑIGA, FERNANDO. (2000) *De las virtudes laborales a las competencias clave: un nuevo concepto para antiguas demandas*. Boletín CINTERFOR No. 149, mayo-agosto de 2000. Tomado de la página de internet http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/boletin/149/pdf/f_varg.pdf el día 6 de febrero 2009.

Fuentes Documentales

- ENEP ARAGÓN (2002) El vínculo docencia e investigación en la Maestría en Pedagogía de la ENEP Aragón: El relato de una microexperiencia. Documento interno de trabajo, México, UNAM
- FES ARAGÓN (2005) Plan de Desarrollo 2005-2009. UNAM.

- FES ARAGÓN (2007) *Proyecto de la línea de Investigación, Formación y Posgrado. Campo de conocimiento IV. "Construcción de saberes Pedagógicos"* Documento de trabajo, UNAM, México.
- PERALTA SILVERIO, M. GELACIO. (s/a) *Algunos antecedentes de la línea de investigación Formación y Posgrado: Campo IV Construcción de saberes pedagógicos.* Documento Interno, FES Aragón.
- SANTA MARÍA MARTÍNEZ, M. DE LA P. CARRILLO AVELAR, A. OROPEZA AMADOR, M. DEL S. PERALTA SILVERIO, G. TORRES CAMPOS, E. (2008) *Formación y Posgrado. Cuadernos de Posgrado. Posgrado en Pedagogía 4.* UNAM. México.
- TOBÓN, SERGIO. (2008) Conferencia Magistral en el Primer Congreso Internacional "Competencias en la educación del siglo XXI", Memoria video grabada.
- UNAM (2002) *Plan de Desarrollo del Posgrado de la UNAM 2002-2006.* Dirección General de estudios de Posgrado. México
- UNAM (1999) *Programa de maestría y doctorado en Pedagogía.* México, UNAM.
- UNAM (2007) *Reglamento General de Estudios de Posgrado.*
- UNAM Posgrado Pedagogía (2006) *Informe de autoevaluación. Maestría en Pedagogía.* Marzo, 2006. México.

ANEXOS

**ENCUESTA
PARA ESTUDIANTES DE LA MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA**

La presente encuesta tiene la finalidad de recabar información para el trabajo de investigación realizado por los estudiantes del Campo IV "Construcción de Saberes Pedagógicos" de la Maestría en Pedagogía en la FES Aragón, La encuesta está estructurada en cuatro ámbitos de exploración: *actores del posgrado, plan y programas de posgrado, procesos y prácticas de formación y condiciones institucionales*. La información es confidencial y anónima.

Instrucciones: Marque la opción que corresponda y escriba brevemente su respuesta en los espacios destinados para ello.

ACTORES

1. Campo de formación al que perteneces.

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> a Docencia | <input type="checkbox"/> c Diversidad Cultural |
| <input checked="" type="checkbox"/> X Gestión | <input type="checkbox"/> d Construcción de saberes |

2. Línea de investigación en la cual está adscrito

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> a Exploraciones Pedagógicas | <input type="checkbox"/> f Reforma Educativa en la Escuela |
| <input type="checkbox"/> b Nuevas Tecnologías en Educación | <input type="checkbox"/> g Educación y Valores |
| <input type="checkbox"/> c Comunicación, Pedagogía y Lenguaje | <input type="checkbox"/> h Interculturalidad y Educación Indígena |
| <input type="checkbox"/> d Profesionalización Docente | <input type="checkbox"/> i Educación para la Salud |
| <input type="checkbox"/> e Políticas Educativas en Educación Superior | <input type="checkbox"/> j Formación y Posgrado |

Otra →

3. De las siguientes orientaciones que recuperan el objeto de formación de la maestría ¿en cuál se encuentra usted?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> a Docencia | <input checked="" type="checkbox"/> X Iniciación a la investigación |
| <input type="checkbox"/> b Profesionalización | |

4. Semestre

- Segundo
 Tercero

Cuarto

5. Sexo

Femenino

Masculino

6. Estado Civil

Soltero

Viudo

Casado

Divorciado

Unión Libre

7. Edad

8. Tipo de vivienda

Casa/Departamento Propio

Renta Compartida

Casa/Departamento Rentado

Otro, Especifique _____

9. ¿Cuántos hijos tiene?

Ninguno

Dos

Uno

Tres o más

10. Cursó la Licenciatura en:

UNAM

UAM

POLITÉCNICO

Privada. Especifique _____

11. Nombre de la Licenciatura cursada:

12. ¿Cuánto tiempo transcurrió entre su egreso de la Licenciatura y el ingreso al posgrado?

- | | | | |
|----------------------------|-----------------|-------------------------------------|---------------|
| <input type="checkbox"/> a | Menos de un año | <input type="checkbox"/> d | 7-9 años |
| <input type="checkbox"/> b | 1-3 años | <input checked="" type="checkbox"/> | 10 o más años |
| <input type="checkbox"/> c | 4-6 años | | |

13. ¿Cuál ha sido su actividad laboral principalmente?

- | | | | |
|----------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> a | Funcionario académico | <input type="checkbox"/> e | Profesor en Educación Superior |
| <input type="checkbox"/> b | Orientador | <input checked="" type="checkbox"/> | Profesor en nivel básico |
| <input type="checkbox"/> c | Investigador | <input type="checkbox"/> g | Profesional en la industria |
| <input type="checkbox"/> d | Profesor en Educación Media Superior | <input type="checkbox"/> h | Otra, especifique
<u>Directiva Básica</u> |

14. ¿Cuenta actualmente con beca?

- | | | | |
|----------------------------|----|-------------------------------------|----|
| <input type="checkbox"/> a | Sí | <input checked="" type="checkbox"/> | No |
|----------------------------|----|-------------------------------------|----|

15. Si su respuesta es afirmativa, indique qué institución se la otorga.

- | | | | |
|----------------------------|-------------------------|----------------------------|------|
| <input type="checkbox"/> a | CONACYT | <input type="checkbox"/> c | DGEP |
| <input type="checkbox"/> b | Otra, especifique _____ | | |

PLAN Y PROGRAMA DE POSGRADO

16. ¿Consideras que los programas de seminarios que se ofertan en la maestría le apoyan de manera significativa en el desarrollo de su tesis?

- | | | | |
|-------------------------------------|----|-------------------------------------|----|
| <input checked="" type="checkbox"/> | Sí | <input checked="" type="checkbox"/> | No |
|-------------------------------------|----|-------------------------------------|----|

Porque

Cuenta con elementos que sirven a mi proyecto, pero lo debo ubicar en su red.

17. ¿En cuáles de las siguientes actividades académicas extracurriculares participó el año pasado?

- a Seminarios de investigación d Encuentros
 b Congresos e Estancias de investigación
 c Conferencias

PRÁCTICAS Y PROCESOS

18. Su principal motivo para ingresar a este programa fue:

- a Dedicación a la docencia Ejercicio profesional especializado
 b Dedicación a la investigación Otro
 d Especifique _____

19. El funcionamiento del comité de admisión al programa es:

- a Excelente d Deficiente
 b Regular
 c Bueno

20. ¿Cómo considera las exigencias académicas de los siguientes procesos del programa?

Aspectos:	Excesivas	Altas	Normales	Bajas	Insuficientes
a). Admisión		✓			
b). Graduación		✓			

21. El criterio de tiempo completo con relación a la formación de los estudiantes ¿es importante en su programa?

a) SI

NO b)

22. Para el proceso de selección e ingreso a la Maestría en Pedagogía, presento un proyecto de Investigación sobre la temática:

Actualización de Directivos .

23. ¿Cuál es la temática de su proyecto de investigación actual?

Prácticas Directivos y Cultura Organizacional .

24. ¿Por qué se modificó? En caso de haberlo hecho.

Requisitada por el Comité .

25. ¿Qué dificultades enfrenta para realizar la investigación que derivará en la tesis de la maestría?

Falta de Tiempo y Carencia de conocimientos Teóricos .

26. ¿De qué manera ha podido resolver dichas dificultades?

Con poco tiempo y tratando de leer más

27. ¿Cuál ha sido la clave más importante para el éxito en la realización de su investigación?

La teoría.

28. ¿Qué tipo de conocimientos han sido indispensables para la realización de su investigación?

Metodológicos

29. ¿Existen valores implicados durante la realización de una investigación? ¿Cuáles?

Responsabilidad
Esfuerzo
Compromiso

30. ¿Cuál es el mecanismo para contar con un tutor?

a Asignación institucional

c Invitación de un tutor

b Solicitud personal

d Otra.

Especifique _____

31. Cuantas veces al semestre se ha reunido con:

	Una	Dos-cuatro	De cinco a siete	De siete-Más
a). El Tutor		✓		
b). Miembros del Comité Tutorial			✓	
c). El Comité Tutorial			✓	

32. La relación académica que tiene establecida con su tutor es:

- Excelente
 Buena
 Regular
 Deficiente

33. ¿Cómo califica las interacciones que mantiene con los participantes de su programa de posgrado?

	Excelentes	Buenas	Regulares	Deficientes	Nulas
a). Tutores	✓				
b). Profesores	✓				
c). Compañeros	✓				
d). Administrativos	✓				
e). Funcionarios	✓				

34. ¿Cómo considera el funcionamiento de los siguientes órganos colegiados de su programa?

	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
a).Comité tutorial	✓			
b). Comité Académico del programa		✓		

35. En su opinión, los procesos de formación son:

- a) Excelentes
 c) Regulares
 b) Buenos
 d) Deficientes

36. ¿Cómo considera la actitud de los profesores-tutores al evaluar?

- a) Muy Justa
 c) Poco justa
 b) Justa
 d) Injusta

37. ¿Cómo considera los criterios de evaluación-acreditación en el programa?

- a) Muy pertinentes
 c) Pertinentes
 b) Poco pertinentes
 d) No pertinentes

38.- Considera que el rol que juega en el desarrollo de los seminarios esta dentro del rango de:

- a) Activo
 c) Otra. Especifique
 b) Pasivo

39. ¿Qué rol desempeña el docente en los seminarios que cursa usted?

- | | | | |
|----------------------------|---------------------|---------------------------------------|-------------------|
| <input type="checkbox"/> a | Coordinador | <input type="checkbox"/> c | Guía |
| <input type="checkbox"/> b | Profesor, expositor | <input checked="" type="checkbox"/> d | Facilitador |
| | | <input type="checkbox"/> e | Otra. Especifique |
- _____

40. Desde su experiencia, la coordinación del seminario, recae en:

- | | | | |
|----------------------------|------------|-------------------------------------|----------|
| <input type="checkbox"/> a | Estudiante | <input checked="" type="checkbox"/> | En Ambos |
| <input type="checkbox"/> b | Docente | | |

41. Considera que la evaluación que se lleva a cabo en los seminarios cumple con la función de retroalimentar el proceso de aprendizaje:

- | | | | |
|---------------------------------------|--------------|----------------------------|---------------|
| <input checked="" type="checkbox"/> a | Siempre | <input type="checkbox"/> c | Algunas Veces |
| <input type="checkbox"/> b | Casi Siempre | <input type="checkbox"/> d | Nunca |

42. ¿Cuáles son las principales formas de trabajo que se fomentan en los seminarios que cursa?

*Revisión bibliográfica
Explicación - Expositiva - Interrogativa.*

43. ¿Qué estrategias de aprendizaje se utilizan en los seminarios que cursas actualmente?

- | | | | |
|----------------------------|--|---------------------------------------|---------------------------|
| <input type="checkbox"/> a | Aprendizaje basado en la resolución de problemas | <input checked="" type="checkbox"/> c | Aprendizaje coolaborativo |
| <input type="checkbox"/> b | Aprendizaje cooperativo | <input type="checkbox"/> d | Método por proyectos |
| <input type="checkbox"/> e | Estudio de casos | <input type="checkbox"/> f | Otra. Especifique |
- _____

44. ¿Qué tipo de relación comunicativa se establece en los seminarios a los que asiste?

- a Docente – estudiante c Las dos anteriores
 b Estudiante - estudiante d Otra. Especifique

CONDICIONES INSTITUCIONALES

45. ¿De qué manera le han apoyado en el desarrollo de su formación e investigación, los siguientes recursos de la Institución?

Recursos	Opinión				
	a) No lo he empleado	b) No lo he requerido	c) Acudo con frecuencia	d) Es indispensable	e) Otra opinión
Biblioteca		✓			
Centro de cómputo	✓				
Cubículo de trabajo	✓				
Redes de información	✓				
Redes de investigadores	✓				
Redes de profesionistas	✓				
Redes de estudiantes	✓				

46. ¿Cómo considera el apoyo del programa para la realización de las siguientes actividades?

Actividades	Excelente	Bueno	Regular	Deficiente
a). Ciclos de conferencias		✓		
b). Asistencia a Congresos Nacionales			✓	
c). Asistencia a Congresos Internacionales				

47. ¿Cómo considera las condiciones actuales de infraestructura de su programa

	Excelentes	Aceptables	Funcionales	Deplorables
a). Servicios de Computo			✓	
b). Hemeroteca y Biblioteca			✓	
c). Espacios de trabajo para estudiantes		✓		
d). Espacios de trabajo para profesores			✓	
e). Aulas			✓	
f). Oficinas			✓	
g). Equipo audiovisual	✓			

48. ¿Cómo considera los apoyos que ofrece el programa?

	Excelentes	Buenos	Regulares	Deficientes
a). Gestión de trámites escolares		✓		
b). Apoyo de becas		✓		
c). Facilidades para publicar				
d). Acceso a sistemas de cómputo	✓			
e). Asistencia a congresos		✓		
f) Otros. Especifique				

Gustaría agregar algo más:

Cuadro de análisis Uno

CATEGORÍA DEL INTÉRPRETE: <i>Saber ser y estar</i>	Entrevistado Número de Página del Registro				
CATEGORÍA SOCIAL: <i>Asumen la adquisición de una experiencia en investigación</i>					
DISCURSOS RECUPERADOS	EH16	EH17	EH18	EM14	EM13
<p>... y cuando llegamos aquí, el Dr. Carrillo nos planteó esta línea a la que nos podríamos dedicar bajo la línea que había que era la etnografía para expediciones pedagógicas, me llamó la atención por lo de "expediciones pedagógicas", yo no conocía gran cosa sin embargo, bueno ahora más o menos y el que se podría trabajar en ambientes universitarios, entonces me llamó la atención porque mi proyecto de inicio era sobre formación de docentes de nivel licenciatura o nivel universitario, entonces dije –pues no está muy desvinculado, al final de cuentas lo que yo quiero hacer es algo que les sirva a los maestros de Licenciatura... a cualquiera.</p> <p>yo llegué con un proyecto y me dijeron, nos interesa tu trabajo pero que tal, porque yo llegaba con algo muy parecido a lo que hicimos de recuperar las practicas educativas a nivel primaria, con docentes de primaria y aquí me invitaron a integrarme a un equipo pero de nivel licenciatura, si me gusta, dije.</p> <p>...a mí me dijeron te vas al campo IV, lloré y no te lo estoy diciendo..., lloré, lloré, pase una crisis muy fea, muy fea; de hecho yo no me atreví a tocar, me iba a dar de baja, (pero) dije cómo me van a mover mi plan de vida, qué les pasa...</p> <p>...el Mtro. Carrillo me decía mira, te cambiamos el escenario más no de oferta, porque lo quieres terminar la maestría, continuar tu formación, pues si, nada más te cambiamos el escenario, no lo vas a ver desde docente, lo vas a ver desde investigador, aún no me convenzo del todo, pero como que le voy encontrando cierto sentido y voy dándome cuenta que a lo mejor es la mejor opción ahorita.</p> <p>Cambia mi proyecto debido a que la línea de investigación del campo IV en la cual paso a ser parte, que habla de la investigación, tiene como línea de investigación la reforma de un posgrado, entonces debido a los requisitos a las exigencias del proyecto del programa, se exige que se trabaje alguna de las temáticas del posgrado o de su formación y en este caso mi tema original con el cual ingreso con el cual estoy investigando se cambia en ese sentido de forma radical y así</p>	12		1	4 5	5

Cuadro de análisis Dos

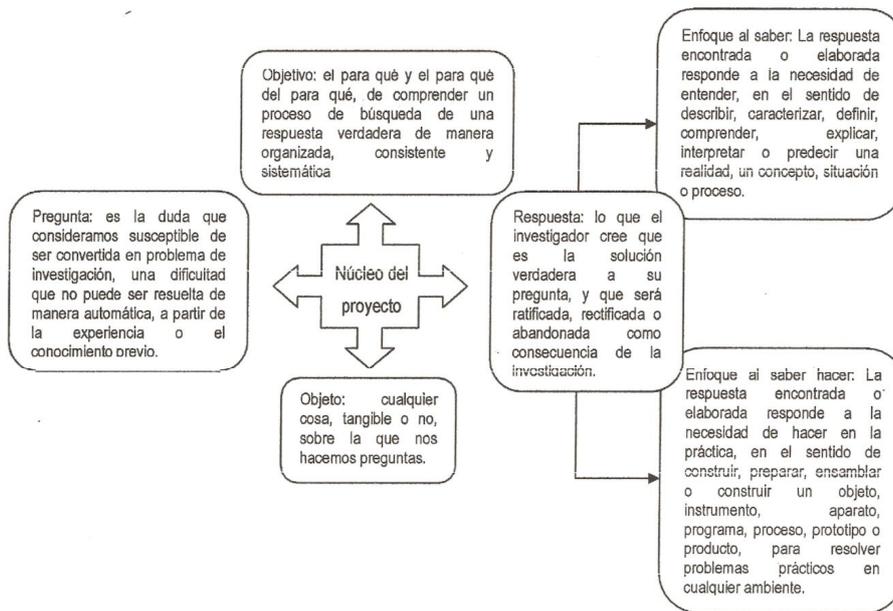
CATEGORÍA DEL INTÉRPRETE: <i>Saber hacer</i> <i>Habilidades para la investigación</i>	Entrevistado Número de Página del Registro				
CATEGORÍA SOCIAL: <i>Requieren desarrollar</i>					
DISCURSOS RECUPERADOS	EV16	EV17	EV18	EV14	EV13
<p>Recursos para resolver problemas a los que se enfrenta: Si, va haber muchos y uno de ellos es integrar a mi forma de investigación el enfoque pedagógico, no es una labor automática, es de asimilación progresiva que se va construyendo.</p> <p>Refiriendo a las habilidades de expresión oral y escrita... es una de las metas que me he propuesto y sigo pensando seguir construyendo porque es una habilidad que es ineludible a todo lo que hay que egresa de posgrado, un egresado de posgrado que no pudiera comunicar lo que sabe como que es conflictivo y qué es lo que va dar esa facilidad de poder tratarlo a través de los lingüístico de lo laboral, es una buena estructuración, entonces si tenemos esas dos referencias yo creo que podemos ir cambiando seguro todo este proceso,</p> <p>...estoy ahorita puliendo un capitulo que le metimos, teórico, a la tesis y estoy leyendo mucho, entonces tengo muchos textos bajados de Internet, de nivel mundial, porque casi no hay de una categoría que estoy buscando, que es la proximidad... que es una de las categorías que yo descubrí... que va relacionada con la actitud, relacionada con el gusto y obviamente, todo relacionado con mi más grande categoría del trabajo que es: Práctica educativa.</p> <p>...yo no conocí de cerca más que el mío, el de etnografía y ya en la práctica me doy cuenta que me faltaba descubrir cómo se hacía la parte práctica, o sea me dicen tu vas investigas y no vienes, no haces juicios, todo lo tienes que registrar y además ten cuidado porque tienes que definir lo que vas a hacer, con quien, todo eso me lo iban diciendo, pero ya cuando quise organizarla, no sabía organizar la información, si porque por ejemplo, no sabía cuando yo cuando podía hacer mis acotaciones, en qué momento hablaba en actor, como se ponía lo que el actor decía, cuando hice la entrevista para recuperar historia de vida yo lo interpreté y resulta ser que no, que era la respuesta textual, entonces eso me ha causado conflicto, no conflicto por no saberlo hacer sino porque trabajo dos veces y a estas alturas todavía sigo</p>				<p>8</p> <p>9</p>	
			2		

Cuadro de análisis Tres

CATEGORÍA DEL INTÉRPRETE: <i>Saber como conocimiento</i>	Entrevistado Número de Página del Registro				
CATEGORÍA SOCIAL: <i>Conocimiento Metodológico y Disciplinario</i>					
DISCURSOS RECUPERADOS	EI16	EI17	EI18	EI14	EI13
...lo que estamos leyendo, lo que estamos estudiando, creo que nos otorgan mayores herramientas metodológicas, incluirte en la universidad es incluirse también en una máquina cultural diría yo, cuando todos incluyen esta máquina cultural tienden a verse envueltos en los procesos académicos, los procesos culturales, los procesos de investigación que tiene la universidad...				4	
...cómo se hacía la parte práctica... metodológicamente.			2		
...la dificultad de problematizar, cómo problematizar desde algo o desde un fenómeno que no, del que todavía no me apropiaba de él, no tenía el concepto, aunado esto a que en el posgrado hay ciertas exigencias, que aunque uno quiera escapar, no se puede, entonces hay que cubrir ciertos requerimientos que a veces uno no alcanza comprender esos son los principales, de ahí viene todo, de que no he podido avanzar en el proyecto.				4 5	
Dificultades enfrentadas: Primero, que no conocía nada del seminario, la había escuchado pero jamás había profundizado...					3
Cuando no tienen la formación desde licenciatura...		x		x	

DIAGRAMA 15

COMPONENTES Y ENFOQUES DEL NÚCLEO DE UNA INVESTIGACIÓN



Elaborado por Lloréns y Castro (2008)

Exploración de la
identidad del
maestrante de
pedagogía de la
FES Aragón

contexto

- Globalización: impacto en la Educ. superior
- Programas de posgrado en educación
- Maestría de pedagogía de la FES - Aragón
- Cultura escolar de la Maestría de pedagogía de la FES Aragón
- Elementos para la construcción de la identidad

Marco teórico (Edo. del arte)

- Análisis de las obras publicadas sobre el estudio de la identidad de los profesionales de la educación
- Construcción teórica sobre el concepto de identidad y de las categorías teóricas de análisis.

metodología

- Problema de investigación
- Método y técnicas a emplear en la investigación
- Categorías de análisis de la información empírica
- Relación de las categorías teóricas de construcción y las categorías empíricas de comprobación empírica

Esquema realizado por
para el coloquio realizado el 4-08-09