



SECRETARÍA ACADÉMICA
COORDINACIÓN DE POSGRADO
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

***“Prácticas de investigación educativa:
una perspectiva procesual y situacional”***

Tesis que para obtener el Grado de
Doctora en Educación
Presenta

Norma Sanjuana Reyes Hernández

Director de Tesis **Dr. Raúl Enrique Anzaldúa Arce**

AGRADECIMIENTOS

A DIOS por estar con nosotros en todo momento y por darme la posibilidad de seguir adelante en esta etapa de formación personal y preparación profesional.

¡MUCHAS GRACIAS!

A mi papá, en paz descanse, por ser un hombre honrado y trabajador, por las experiencias de vida compartidas y por el gran privilegio de ser su hija.

A mi mamá, por ser una mujer muy valiosa y valiente, única y excepcional, por su fortaleza, dedicación y paciencia, y por la gran bendición de ser su hija.

A mis sobrinitas por ser una bendición de Dios y una hermosa inspiración.

A mi hermana y a su esposo, por motivarnos a seguir adelante en familia.

A todos mis familiares que han estado con nosotros, fortaleciéndonos.

Por la infinita felicidad de contar siempre con MI FAMILIA.

A todas las personas que me conocen desde hace tiempo y a todas las personas que aún sin conocerme personalmente, han confiado en mí y en mis deseos de superación personal y profesional, y han acompañado los diferentes caminos recorridos y el amplio transitar del Doctorado en una diversidad de circunstancias, en espacios y momentos complejos de entender y de enunciar, MUCHAS GRACIAS por todo su apoyo para continuar y concluir esta etapa de formación profesional, con el agrado de compartir este maravilloso logro y sentir esta satisfacción muy significativa, me dirijo a Ustedes que han estado y siguen presentes en mi vida como una luz que me ha reconfortado y que ha fortalecido

mi ser con su compañía, su comprensión, su amabilidad, su atención y su enorme apoyo incondicional.

Al consejo de Posgrado, ante las vicisitudes presentadas, por brindarme la oportunidad de concluir con el proceso de titulación del Doctorado en Educación, línea: Prácticas Institucionales y Formación Docente, honrosamente en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco. Particularmente a la Dra. María Luisa Murga Meler, actualmente Coordinadora de Posgrado, en su momento, responsable de la línea y una de mis asesoras en el programa del doctorado, al Dr. José Antonio Serrano Castañeda, responsable de la Línea, y, en especial a la Dra. Diana Patricia Rodríguez Pineda, Coordinadora del Doctorado en Educación, por todas las facilidades brindadas durante el proceso de acompañamiento y titulación para la obtención del grado académico, por su incomparable ánimo al motivarme y ayudarme en esta culminación profesional tan importante y hacerme sentir el apoyo institucional con presencia de todas las demás personas que desde las diferentes áreas institucionales han contribuido a llegar a este preciado momento de presentación de mi tesis.

Especialmente al Dr. Raúl Enrique Anzaldúa Arce, por su acompañamiento pedagógico como tutor de tesis, por su apreciable consideración en diferentes realidades percibidas y sentidas en los contextos personal, familiar, profesional y laboral, por sus consejos personales y sus orientaciones académicas. Por brindarme la oportunidad de sentirme en confianza para expresar mis dudas, inquietudes y comentarios durante el proceso de elaboración de la tesis, por sus respetables sugerencias y por su enorme apoyo para que lograra llegar a este momento del Doctorado.

Al comité tutorial, a la Dra. Yolanda López Contreras, por su amistad y su presencia en mi vida personal, hasta en los momentos más difíciles, por ser una de las principales orientadoras de mi formación profesional y laboral, por sus observaciones, sus sugerencias académicas y su acompañamiento; a la Dra.

Martha Vergara Fregoso, por su disposición y apoyo durante estos años en el proceso de construcción de la tesis, por sus observaciones y recomendaciones para la mejora del trabajo realizado. A ambas Doctoras por darse el tiempo de atender el proceso de asesoría en diferentes etapas y por permitirme los procesos de comunicación cercanos y a distancia en el tiempo transcurrido.

A la Dra. Beatriz Ramírez Grajeda, a la Dra. Gloria Evangelina Ornelas Tavarez, a la Dra. Mónica Angélica Calvo López y a la Dra. Silvia Fuentes Amaya, por su colaboración como lectoras del trabajo de tesis y por permitirme contar con sus acertadas orientaciones y sugerencias en la especificidad de las situaciones presentes, por contar con su aprobación y por darme la oportunidad y la alegría de una mayor motivación para continuar con el proceso de formación del Doctorado, el cual para mí ha representado una etapa crucial y trascendente en mi vida, en todos los sentidos, por haberlo vivido con entusiasmo y tristeza, emoción y contrariedad, fortaleza y debilidad, con claridad e incertidumbre, por toda su complejidad como significación convocada a ser parte de mi proceso de formación personal.

¡A TODOS, MUCHAS GRACIAS!

Norma Sanjuana Reyes Hernández

DEDICATORIA

CON AMOR, RESPETO Y ADMIRACIÓN:

A **mis padres** por su ejemplo de vida y de amor a la familia,
por su entrega sin reservas a nosotras sus hijas,
por sus grandes esfuerzos, por su valioso trabajo
y por cada día de apoyo infinito.

¡POR NOSOTROS!

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	2
DEDICATORIA.....	5
SIGLAS	8
CÓDIGOS	10
PRESENTACIÓN.....	11
INTRODUCCIÓN	13
CAPÍTULO 1 APROXIMACIONES SUCESIVAS A LAS PRÁCTICAS DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA	20
1.1 La investigación educativa en los programas de posgrado	26
1.2 La investigación en la potencialización de procesos de formación.....	48
1.3 El contexto institucional de la UPN 241 en el contexto referencial de San Luis Potosí.....	54
CAPÍTULO 2 LOS DESPLAZAMIENTOS EN LOS PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN.....	62
2.1 Los procesos de construcción en las prácticas de investigación educativa	64
2.2 La incertidumbre del proceso en construcción: el dispositivo teórico metodológico	73
2.2.1 La investigación como práctica durante su propio proceso	79
2.2.2 Las prácticas de investigación: la tesis como recurso	85
2.2.3 Procesos de subjetivación	89
2.3 El grupo de reflexión: dispositivo analizador.....	93
2.3.1 El Seminario de Reflexión: Prácticas de Investigación Educativa en perspectiva	97

2.3.2 La experiencia compartida del Seminario de Reflexión: el panel..... 123

**CAPÍTULO 3 LAS PRÁCTICAS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:
PROCESOS DE SUBJETIVACIÓN EN LA ELABORACIÓN DE TESIS 127**

3.1 Las condiciones procesuales y situacionales en las prácticas de investigación educativa..... 132

3.2 El des-doblamiento de la investigación: las prácticas de investigación 147

3.2.1 La transición del anteproyecto al proyecto de investigación 149

3.2.2 La construcción del dispositivo teórico metodológico..... 156

3.2.3 La implementación de técnicas e instrumentos de investigación . 167

3.2.4 El acceso al trabajo de campo: la negociación 169

3.2.5 La discusión e interpretación: los hallazgos 181

3.3 Las posibilidades de elección y decisión: el encargo de la tesis..... 183

3.4 La vinculación de las prácticas de investigación educativa 200

CONCLUSIONES Las prácticas de investigación educativa: una experiencia formativa sobre el recuerdo, la actualización y la proyección 225

REFERENCIAS 243

ANEXOS 254

SIGLAS

AMIE: Asociación Mexicana de Investigación Educativa.

BECENE: Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.

CNIE(s): Congreso(s) Nacional(es) de Investigación Educativa.

COMIE: Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

CONACyT: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

CONIE: Colegio Nacional de Investigación Educativa.

EAPEA: Educación, Agentes y Procesos Enseñanza Aprendizaje.

ENLACE: Evaluación Nacional del Logro Académico en Centros Escolares.

FIE: Formación del Investigador Educativo.

I+D: Investigación más Docencia.

ICE: Instituto de Ciencias Educativas.

IE: Investigación Educativa.

IER: Investigadores Educativos Regionales.

IES: Instituciones de Educación Superior.

IFODES: Instituto de Formación Docente del Estado de Sonora.

IIDE: Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo.

IRESE: Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa.

ISCEEM: Instituto Superior de Ciencias de la Educación en el Estado de México.

LEB: Licenciatura en Educación Básica.

MDE: Maestría en Desarrollo Educativo.

MEB: Maestría en Educación Básica.

PFD: Procesos de Formación Docente.

PME: Programa para la Modernización Educativa.

REDIECH: Red de Investigadores Educativos de Chihuahua.

RHCyT: Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología.

RHCyTC: Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología (componente central).

RHCyTE: Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología (componente educacional).

RHCyTO: Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología (componente ocupacional).

RIE: Reuniones de Información Educativa.

RIEB: Reforma Integral de Educación Básica.

SEAD: Sistema de Educación a Distancia.

SEP: Secretaría de Educación Pública.

SLP: San Luis Potosí.

SNI: Sistema Nacional de Investigadores.

SNTE: Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación.

TIC: Tecnologías de la Información y la Comunicación.

TRIE: Talleres Regionales de Investigación Educativa.

UABC: Universidad Autónoma de Baja California.

UANE: Universidad Autónoma del Noreste.

UASLP: Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

UNAM: Universidad Nacional Autónoma de México.

UPN: Universidad Pedagógica Nacional.

UPN 241: Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 (San Luis Potosí).

USAER: Unidades de Servicio y Apoyo a la Educación Regular.

CÓDIGOS

(S1-S5, fecha): Sesiones de la 1 a la 5 del Seminario de Reflexión y la fecha de realización (día, mes y año).

(S1E1, fecha): Número de sesión, número de equipo y fecha (día, mes y año).

(PSR, fecha): Panel del Seminario de Reflexión y la fecha de realización (día, mes y año).

Coord.: Coordinadora del Seminario de Reflexión.

A: B: C: ... M: Estudiantes participantes en el Seminario de Reflexión y en el Panel (orden alfabético asignado según el orden de aparición en los diálogos, no necesariamente coincidentes las literales en una misma sesión, en razón de que su desarrollo era variable en la organización: plenaria y equipos).

(...): Omisión de texto.

(texto): Indicación de alguna acción realizada.

[texto]: Incorporación de información complementaria.

...: Pausa breve en el diálogo.

PRESENTACIÓN

La presente tesis se inscribe en el programa de formación del Doctorado en Educación, Línea de formación: Prácticas Institucionales y Formación Docente, en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, como estudiante de la generación 2010.

Este documento expone un trabajo de investigación que da cuenta de las prácticas de IE desarrolladas por estudiantes de maestría, quienes en su proceso de formación transitan por las inmediaciones que conlleva el formarse en y por la investigación, en relación con los procesos de subjetivación en los que devienen, en un programa profesionalizante como es el caso en cuestión. El tratamiento de la información y su sistematización subyacen en la construcción de un dispositivo teórico metodológico con estimación de un grupo de reflexión conformado por dichos estudiantes. La construcción de esta investigación se entreteje mediante horizontes de inteligibilidad y un análisis organizacional de forma diacrónica y sincrónica, desde las miradas procesual y situacional, como parte de la creación de sentido en las actualizaciones vinculares de los sujetos de estudio.

Las prácticas de IE aludidas incluyen las acciones realizadas de manera intencionada y articulada, mismas que contribuyen a dar cuenta de su proceso, cuyo recorrido azaroso comporta las connotaciones propias, a partir de la forma en la cual se percibe el desarrollo de la investigación, mediante la elaboración/producción parcial e integradora (no totalizadora) de sus diversas formas de expresión, básicamente, el destino al que los estudiantes de maestría se dirigen: la tesis. Por lo que las prácticas de IE articulan la consideración de su concepto, sus procesos y sus productos, y se conciben con especial interés en el entramado de los órdenes: de la psique y el histórico social (Castoriadis, 1986, 1997A y 1997B), de acuerdo con los procesos de subjetivación (Foucault, 2009) en los que el sujeto es un ser siendo en la dialogicidad de temporalidades

convocadas a partir de tiempos subjetivos propios y ajenos; esto es tanto en el caso del grupo de reflexión como en la implicación personal de quien escribe.

INTRODUCCIÓN

“Las prácticas de investigación educativa: una perspectiva procesual y situacional”, constituye una investigación que expresa el interés de reconocer las condiciones procesuales y situacionales que influyen en las prácticas de investigación educativa; analizar estas prácticas ante los procesos de subjetivación en los que devienen; comprender su vinculación entre sí y su sentido desde las miradas procesual y situacional. Al respecto, y en coincidencia como sugiere Castoriadis (2013, p. 65):

Jamás veré nada desde todos los lugares posibles a la vez; cada vez, veo desde un sitio determinado, veo un «aspecto», y veo en una «perspectiva». Y yo veo significa yo veo *porque soy yo*, y no veo solamente con mis ojos; cuando veo algo, toda mi vida está ahí, encarnada en esa visión, en ese acto de ver. Todo esto no es un «defecto» de nuestra visión, es la visión.

De manera que la presentación de este trabajo de investigación obedece al interés personal desde la elección del tema, a partir de la trayectoria biográfica que ha movilizad el desarrollo de la tesis (Calvo, 2010). Los sujetos de estudio considerados fueron estudiantes de un programa de posgrado: la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) de una Institución Formadora de Docentes, la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 (UPN 241) en San Luis Potosí. Las posibilidades de análisis se destacan al articular la práctica de la investigación educativa con la investigación de la práctica educativa. Los trabajos de investigación que realizan los estudiantes se despliegan para dar forma a sus tesis, como parte de su proceso de formación profesional para la obtención del grado. El estudiante de la MDE tiene elementos para hacer investigación, ante el planteamiento de desarrollo del currículo del programa y dadas las posibilidades de formación en y por la investigación, mediante los procesos de subjetivación en los que deviene. Dentro del programa profesionalizante de la maestría se desarrollan acciones específicas orientadas

a la investigación, en este caso, vinculadas con la docencia en educación básica.

De acuerdo con el programa de la MDE la formación que se ofrece mantiene una fuerte vinculación entre la teoría y la práctica, así como entre la docencia y la investigación; además, considera la investigación como un recurso para proponer soluciones a problemas propios de la práctica y ámbito de desempeño profesional de los egresados (UPN, 2004). En relación con lo anterior, en el presente documento se expone la pertinencia de formarse en y por la investigación como una formación complementaria entre sí. Por un lado, *formarse en la investigación* denota la práctica exteriorizada, compartida y socializada a través de la cual hacer investigación se percibe en el compromiso institucional del proceso de formación dentro del programa curricular de la MDE, de manera protocolizada. Por otro lado, *formarse por la investigación* connota el interés personal de satisfacer el deseo de aprender de otros y con otros lo que hacer investigación significa desde diferentes ángulos de percepción, responde a las posibilidades de elección y exclusión de temas de interés cuya problematización se sitúa en contextos laborales, sociales e institucionales específicos.

En este trabajo se reconoce el proceso de investigación como proceso de construcción (Reyes, 2012A), en el entendido de la práctica de la investigación educativa como una práctica articuladora de experiencias formativas (2012B), ante las situaciones y los procesos que convergen en su elucidación (Anzaldúa, 2009A), mediante las miradas procesual y situacional (Granja, 2003). El proceso de construcción de la tesis que realizan los estudiantes de maestría se concibe como el recurso de vinculación de las prácticas de investigación educativa aludidas. Se trasciende la significación de la tesis como práctica que sólo prolonga u obstaculiza la terminación de los estudios superiores (Calvo, 2010) y se ubica su pertinencia como parte del proceso de formación de los estudiantes ante los procesos de subjetivación, en

su condición de estudiantes y ante los condicionamientos en que se forman (Bourdieu y Passeron, 2008); los sujetos dan cuenta de la creación de sentido de acuerdo con los momentos y espacios de transición del anteproyecto al proyecto de investigación, y de éste propiamente hacia la elaboración de tesis.

La Maestría en Desarrollo Educativo es un programa de carácter profesionalizante, donde “la finalidad de esta maestría no es formar investigadores sino que los egresados se formen en y por la investigación, no para la investigación” (Vázquez, S., 080613,¹ retomando a Ángeles Liceaga, 1998).² De tal manera que “al desarrollar el currículo los estudiantes tienen la oportunidad de formarse o de adquirir elementos que inciden en su formación en investigación educativa. No te formas en la práctica docente, te formas en la investigación. En ese sentido, claro que hay trabajo de investigación” (Vázquez, S., 080613). La investigación como acontecimiento y síntesis de experiencias (Reyes, 2013) destaca su relación con procesos formativos en una búsqueda hacia el encuentro (2010A y 2010B) como parte de los procesos de subjetivación (Reyes y Anzaldúa, 2011), mediante cuya manifestación se “está enredado necesariamente en el juego de una exterioridad” (Foucault, 2010B, p. 161).

Las prácticas de investigación educativa contemplan los procesos de subjetivación de los sujetos de estudio, entre los cuales se estima la

¹ Entrevista realizada al Dr. J. Pablo Vázquez Sánchez, Coordinador de Posgrado en la UPN Unidad 241, de San Luis Potosí, durante la generación 2009-2011 de la MDE. Al momento de la entrevista (8 de junio de 2013) se desempeñaba como Coordinador del Doctorado en la misma institución. El testimonio del Dr. Pablo Vázquez fue recuperado de manera sustancial por haber participado personalmente en la organización del programa de la maestría, desde 1998, en la UPN Unidad 241. Las primeras líneas de la MDE en la UPN 241 fueron: “Práctica docente en educación primaria” (1998, 2000); “Intervención educativa” (2000), “Gestión escolar” (2000), “Computación en la educación” (2000, 2002 y 2004). La línea “Prácticas curriculares en la formación docente”, de la MDE, a la que se hace referencia en esta investigación contó con la primera generación ofertada mediante convocatoria en 2006 (generación 2007-2009). La segunda generación de esta línea (2009-2011), es a la que se refiere en esta investigación. Al momento de la entrevista se encontraba en curso la tercera generación (2011-2013).

² Se refiere a Jesús Ángeles Liceaga, Rector de la UPN Unidad Ajusco (1998), en una Reunión Nacional de Posgrado en la que se presentó el programa de la MDE y a la cual asistió el entrevistado.

coexistencia de las condiciones personales, profesionales, laborales, institucionales, curriculares y sociales, en la vinculación de las prácticas desarrolladas por docentes de educación básica, como estudiantes de posgrado: la generación 2009-2011 de la MDE, Línea: Prácticas Curriculares en la Formación Docente,³ de la UPN Unidad 241. Dicha generación estuvo conformada, inicialmente, por 40 estudiantes distribuidos en dos grupos; finalmente, concluyeron 33 estudiantes, de los cuales 10 están titulados, 6 con trabajo terminado sin titular, y 17 estudiantes con trabajo inconcluso.⁴ “Todos hicieron trabajo de investigación, no hay otra forma” (Vázquez, S., 080613), a decir de uno de los integrantes de una tradición académica interesada en contribuir con su experiencia en la formación de los estudiantes dentro del campo de la investigación educativa, como parte del programa de la MDE.

De tal modo que, en su trayecto de formación en el programa de maestría, la elaboración de la tesis representa la conjunción de procesos de cuestionamiento, clarificación y localización de los objetos de estudio (Sánchez, P., 2010); desde la elección del tema, el análisis de las herramientas teóricas y metodológicas, la lectura de los avances y el seguimiento a las revisiones, en momentos de trabajo individual y momentos de socialización en grupo (Calvo, 2010), con espacios de creación personal en los que se plasma la vinculación afectivo-cognitiva en los procesos de formación (Moreno, 2011). Así se encuentra que la formación en y por la investigación es privilegiada en la dimensión curricular del programa de la maestría.

Las miradas diacrónica y sincrónica se constituyen como posibilidad de análisis organizacional (Granja, 2003). Así se estima que la actualización no es

³ (...) los ámbitos sobre los que trabaja son:

- a) Las producciones discursivas sobre teoría(s), teoría educativa, formación y curriculum.
- b) Las prácticas institucionales que se realizan en contextos sociales, culturales y educativos específicos.
- c) Los sujetos implicados en estas prácticas y sus procesos de reconstrucción de las subjetividades, confiriendo especial atención a la identidad sociocultural (UPN, 2004, p. 70).

⁴ Datos obtenidos el 8 de junio de 2013, mediante entrevista con el Dr. J. Pablo Vázquez Sánchez, mencionado anteriormente.

lo que somos sino más bien lo que vamos siendo, mediante las líneas de sedimentación o estratificación que distinguen lo que somos, lo que ya no somos y lo que estamos siendo, en la complementariedad de *la parte de la historia y la parte de lo actual* (Deleuze, en Balbier et al., 1999), dentro de las disposiciones contempladas en la organización, producción y análisis de los datos en la presente investigación. Mediante la conformación de conceptos y referentes teóricos en torno a los cuales se despliega una interrelación de procedimientos metodológicos y organizativos que crean las condiciones para la realización de la investigación en las circunstancias particulares de construcción de un *dispositivo teórico-metodológico* (Anzaldúa, 2009A), en este caso: el grupo de reflexión, a través de la modalidad de trabajo desarrollado en un Seminario y en la realización de un Panel.

Este trabajo de investigación se integra a modo de una meta-investigación, en el entendido que se investiga desde y hacia lo que hacer investigación significa mediante el desarrollo de prácticas de investigación por estudiantes de maestría, en relación con las condiciones procesuales y situacionales que conlleva la elaboración de sus trabajos de investigación (tesis), en su proceso de formación. “La formación es un proceso de transformación de sí mismo en función de resignificar lo que ha sido o imagina ser, en relación con lo que imagina será, dándole un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones y transferencias” (Anzaldúa y Ramírez, 2010, pp. 121 y 122). Particularmente, el grupo de reflexión constituyó la esencia de producción de información mediante los modos de comunicación de los estudiantes de la MDE, en el enriquecimiento cognitivo y emocional, eminentemente personal (Coronel, en Souto et al., 1999) y convenientemente compartido, al hacer investigación a través del encargo de la tesis (Ramírez, B., 2009). La construcción de su propio conocimiento sobre el significado de investigar implicó detenerse frente a la inseguridad que provoca una acción desconocida (Hernández B., 2011), como fue el acercamiento progresivo a los

escenarios de investigación, las formas de organización y los modos de producción, así como la expresión de las inquietudes de asumir, a la vez, el rol de docente de educación básica e investigador en proceso de iniciación.

La experiencia de investigación incluye la valoración del aprender de otros y con otros, en la convergencia de intereses de formación profesional y la divergencia de necesidades de carácter personal. El trabajo presentado se organiza en tres capítulos. En el primer capítulo se expone un preámbulo de consideraciones que remiten la investigación educativa en los programas de posgrado; la investigación en la potencialización de procesos de formación; y, el contexto institucional de la UPN 241, como escenario de la presente investigación, en el contexto referencial de San Luis Potosí. El segundo capítulo recupera el planteamiento de las disposiciones teórico metodológicas que sustentan la investigación y las consideraciones sobre el grupo de reflexión conformado en la interlocución de los datos empíricos y su interpretación. El tercer capítulo muestra la concreción del dispositivo de investigación construido al enfatizar la experiencia de trabajo e investigación desarrollada en las sesiones del Seminario de Reflexión y el Panel realizado, como parte de la estrategia y proceso de socialización (Sánchez P., 2010), con especial atención en las prácticas de investigación y los procesos de subjetivación en la elaboración de la tesis de los estudiantes de la MDE.

En la subjetivación el sujeto que investiga integra una síntesis de experiencias como acontecimiento y como momento de referencia, entreteteje lo general y lo particular, en la comprensión de significaciones de acuerdo con las condiciones socio-históricas e individuales, en el tiempo como sucesión, término, origen o retorno (Foucault, 2010A). La experiencia se articula en los desplazamientos del recuerdo, la actualización y la proyección. Los desplazamientos se entienden en la complejidad del sujeto constituido y constituyente, en el andar andando que permite la inteligibilidad de las situaciones y los procesos en los que se construye el ser a sí mismo y a los

otros; de igual manera, se entienden como los deslizamientos propios que involucran tiempos y espacios necesarios en la experiencia que significa el trabajo de investigación (tesis), a través de las prácticas de investigación que sintetizan las miradas organizacionales y coexistentes: diacrónica y sincrónica.

Los tres capítulos se presentan desde el planteamiento de una perspectiva procesual y situacional (Granja, 2003), con implicación de los órdenes de la psique y el histórico social (Castoriadis, 1986, 1997A y 1997B) en la subjetividad de los sujetos (Foucault, 2009). Posteriormente se incluyen algunas consideraciones sobre los hallazgos registrados en el desarrollo del documento y su integración a manera de conclusiones.

La organización y presentación de esta tesis conlleva el afán de compartir la experiencia de investigación,⁵ incluso, como un referente de elementos empíricos y teóricos desde la lógica de construcción que se exponen, en el entendido que “(...) cada conocimiento debe ser comprendido a la vez como un elemento de una constelación y como un momento del itinerario cultural en su totalidad (...)” (Bourdieu y Passeron, 2008, p. 35), en el transcurso de la propia trayectoria biográfica y en el desplazamiento epistemológico del campo de estudio de la investigación educativa.

⁵ Con la finalidad de contar con oportunidades de organización de ideas y compartir la experiencia de aprendizaje, esta investigación ha sido compartida en diferentes momentos de su construcción, para favorecer su proceso mediante la *socialización*.

Los datos completos aparecen en el apartado de Referencias.

Ponencias: “Prácticas institucionales de Investigación Educativa en la Formación Docente” (CONIE, 2010); “Una búsqueda hacia el encuentro: el proceso de construcción de una investigación”, en SLP, en noviembre de 2010; “La investigación de la investigación educativa en el posgrado” en el Verano de la Ciencia 2011; “La práctica de la Investigación Educativa como proceso de subjetivación”, dentro del XI CNIE del COMIE, en noviembre de 2011.

Publicación de artículos: “El proceso de investigación como proceso de construcción”, en la Revista Institucional de la BECENE de SLP, en octubre de 2012; “La Práctica de la Investigación Educativa: una práctica articuladora de experiencias formativas” en la Revista Educativa de la UPN Unidad Ajusco, en diciembre de 2012; “Reflexiones sobre la investigación como acontecimiento y síntesis de experiencias”, en la Revista de la REDIECH, en marzo de 2013; “La Investigación de la Investigación Educativa: antecedentes descriptivos y preámbulo de consideraciones”, enviado en septiembre de 2012, a través de correo electrónico para proceso de dictaminación, en la Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, sin embargo, no se obtuvo respuesta alguna.

CAPÍTULO 1

**Aproximaciones sucesivas a las
Prácticas de la Investigación Educativa**

Este primer capítulo, como preámbulo de consideraciones, permite el desplazamiento del panorama referencial propio del reconocimiento procesual y situacional para el posicionamiento de las prácticas de Investigación Educativa en perspectiva (Reyes, 2011), en el entendido que:

Construir un objeto de investigación conlleva objetivar la realidad cotidiana, desnaturalizar su apariencia, sacarla de su “irrelevancia”, hacerla significativa, dotarla de un sentido que establezca su necesidad de investigarla. En este proceso la teoría juega un papel fundamental de interrogación, desnaturalización y delimitación (Anzaldúa, 2009A, p. 224).

El proceso de construcción de una investigación se perfila desde la integración de elementos necesarios en su configuración, se trata de la visión panorámica que permite aproximaciones sucesivas, en la distancia-cercanía con el objeto de investigación, como parte del proceso de elucidación⁶ (Anzaldúa, 2009A) orientado desde el cuestionamiento, la clarificación y la localización dentro de la problematización (Sánchez P., 2010). La delimitación del objeto de investigación toma forma ante sus posibilidades de extensión y la pertinencia de su intención, al reconocer los procesos y las situaciones presentes, así como los motivos y los planteamientos iniciales en torno a los cuales surge.

Así, en el desarrollo de una investigación se puede considerar que existen puntos de partida, sin embargo, aún cuando se trata de una búsqueda hacia el encuentro, no se predetermina ni se predispone de una llegada única, es parte de un proceso en construcción en la incertidumbre, a partir de los antecedentes y desde los referentes que se toman en consideración, “(...) la investigación obliga a un constante diálogo con quienes se han hecho preguntas semejantes a las nuestras, requiere de apropiación y distanciamiento pero también de creación, de riesgo, de aventura” (Ramírez, en Anzaldúa,

⁶ Entendido como la complejidad de procesos y situaciones convergentes en la construcción de una investigación y sobre los cuales emerge la trama en que se constituye.

2010, p. 107). De manera que, con la intención de contar con una mirada panorámica, a continuación se presentan algunas apreciaciones recuperadas a través de la consulta de fuentes impresas y electrónicas. Como propone Latapí (2007) se trata de un ir y venir en el tiempo, mudando escenarios. Dentro de estas consideraciones preliminares se contempla la influencia de personajes dentro del campo educativo desde perspectivas pedagógicas y psicológicas, y la inexistencia del área de investigación educativa como tal, en ese contexto situacional. Ante la iniciativa y la disposición de mejora del contexto nacional es que surgen inquietudes que impulsaron acciones sucesivas en la década de los 60, con la concepción de la educación como objeto de estudio.

Posteriormente, la amplitud del nuevo enfoque multidisciplinario sobre la educación desencadenó modificaciones sustantivas en el tratamiento de los fenómenos educativos en relación con otros fenómenos sociales. El ámbito de la investigación fue tomando presencia desde distintas teorías y métodos de indagación, a partir del enfoque multidisciplinario de la educación. Así, en un proceso gradual comprendido hasta los 80 se conformó la comunidad de investigadores de la educación. La estimación del gremio académico se fortaleció mediante el proceso de profesionalización en aras de una cohesión profesional.⁷ Estas acciones constituyeron un gran avance en la identificación del campo de la IE; en su momento, favorecida con el establecimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984 y la constitución del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en 1993. Dos grandes precedentes con actual reconocimiento y fortalecimiento del gremio profesional de investigadores.⁸

⁷ Las siguientes acciones fueron conducentes también a ese fortalecimiento, a través de: las acciones del Programa Nacional Indicativo de Investigación Educativa del CONACYT; la organización del primer Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1981; el establecimiento del Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa (IRESIE); el Plan Maestro de IE 1982-1984; y las Reuniones de Información Educativa (RIE) desde 1974 hasta principios de los 80.

⁸ (...) el establecimiento del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984 que, al definir reglas de desempeño y promoción para todos los investigadores del país, repercutió en nuestra

Para Díaz Barriga (1996) el nacimiento de la investigación educativa estuvo marcado por dos circunstancias: primera, la modernización y expansión de la educación, especialmente la expansión vertiginosa del sistema de educación superior y la incorporación masiva de recién egresados de la licenciatura como profesores, para los que se conformaron los programas de formación; y segundo, «el notorio estancamiento que mostraba la producción de conocimientos en educación (Weiss, en López, O., 2007, p. 131).

Sin embargo, como señala Latapí (2007), la transición de escenarios fue alentada por la iniciativa de sus impulsores fincada en el deseo de investigar “la educación”, desde posicionamientos de una perspectiva multidisciplinaria, fortalecida en la intermediación de la profesionalización de la comunidad académica de investigadores interesados en contribuir a la consolidación del campo de la IE. Asimismo, se presenta una percepción transversal en la que se distingue la influencia de las políticas de apoyo gubernamentales y la organización profesional de los investigadores, con una tendencia de profesionalización de la investigación. Dentro del balance de la investigación educativa en México, en el periodo 1993-2001, Chavoya y Weiss expresan:

Un rasgo destacado en la década es el crecimiento del personal dedicado a la investigación educativa. Conviene aclarar que los criterios para determinar quiénes son los investigadores educativos son variables. Concebimos la constitución de un investigador educativo como resultado de un proceso personal e institucional, en donde tienen un papel importante la heterogeneidad misma del campo y las condiciones institucionales que rodean la formación de grupos e individuos (Chavoya y Weiss, en Weiss, 2003, p. 643).

Las IES figuran en el desarrollo del campo de la IE, como espacio primordial, y se subraya su presencia con miras a su fortalecimiento y continuidad. Se perciben las intenciones de recuperación de una perspectiva de la investigación

autodefinición e impactó de diversas maneras nuestra productividad; y por otro lado, la constitución del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) en 1993 como organismo que nos representa y promueve la calidad de la IE, el que —entre otras actividades— publica la Revista Mexicana de Investigación Educativa y organiza los estados de conocimiento que registran periódicamente los avances de nuestro campo de un modo que, creo, lo hacen muy pocos gremios de investigadores en el país o en el extranjero (Latapí, 2007, p. 4).

educativa desde los actores partícipes de la misma y sus contribuciones a las instituciones en las que se desarrolla. Por su parte, Latapí (en Weiss, 2003) resalta principalmente el potencial de las Universidades Pedagógicas y las Escuelas Normales, a partir de las posibilidades de coordinación desde el COMIE. La consideración de las instancias mencionadas se puntualiza dada la existencia de investigadores y las posibilidades de promoción de la investigación. De modo que, la representatividad de la IE se ha destacado desde las ópticas sobre las cuales se visualiza. Algunos autores como Enrique Ramos (2011) y José Guadalupe Sánchez (2011), muestran un panorama de referencia nacional sobre la presencia de instancias que han impulsado la satisfacción de necesidades apremiantes, en su momento, en relación con la IE. De tal modo que algunos referentes principales⁹ son:

- el primer Congreso Nacional de Investigación Educativa en 1981;
- la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en 1984;
- y la creación, en 1993, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Adicionalmente, se sitúan los encuentros nacionales y regionales del Colegio Nacional de Investigación Educativa (CONIE),¹⁰ los cuales junto con los congresos nacionales de investigación educativa del COMIE representan espacios de expresión de carácter potencialmente académico, en los que se manifiesta la conveniente participación de estudiantes de diferentes IES, ya sea como ponentes o como asistentes, con la experiencia de compartir las vicisitudes del “hacer investigación”, se brinda la oportunidad de reconocer una amplia diversidad de trabajos de investigación y aportes específicos en áreas constituidas por la comunidad académica, entre los que sobresalen prestigiados investigadores nacionales e internacionales, principalmente en el caso de los

⁹ Mencionados al inicio del presente capítulo, con las aportaciones de Pablo Latapí.

¹⁰ A iniciativa de las Unidades de Tlaxcala, Puebla e Hidalgo se organizó y realizó el I Encuentro Regional de Investigación Educativa en la Unidad de Tlaxcala en octubre de 1996, con la participación de los docentes y alumnos de esas Unidades, además de las instituciones de educación Superior de Tlaxcala, Puebla e Hidalgo, con sus trabajos de investigación, así como conferencistas magistrales y mesas redondas (<http://www.conie-mexico.org/index.html>).

congresos de COMIE. En ambos eventos de las instancias referidas, asisten investigadores y estudiantes interesados en irrumpir en la investigación con especial atención en el ámbito educativo; por un lado, subyace la idea de difusión y por otro lado, se expone la necesidad de socialización, por lo que los mencionados congresos permiten valorar la pertinencia de su organización y realización.

Sin embargo, se ponen de manifiesto las eventualidades políticas y excluyentes dentro del gremio, propias de todo espacio que se forma a sí mismo con la interacción de sus integrantes, así se encuentra: la presencia de “autoridades académicas” connotadas de manera diferencial dadas sus trayectorias profesionales que dan fuerza a su presencia en el campo de la IE; la conformación de redes académicas que se constituyen en aras de intereses institucionales y, en algunos casos, de manera jerárquica; algunas áreas de investigación que se fortalecen en detrimento de otras, dados algunos intereses circunstanciales; los financiamientos con los que cuentan los investigadores, algunos propios de las instituciones de procedencia destinados a apoyar a los interesados en la asistencia a congresos con fines institucionales y de desarrollo profesional, y otros financiamientos gubernamentales que privilegian la agenda educativa en curso y convocan al desarrollo de investigaciones consideradas de interés socioeducativo; además, las posibilidades de las formas de producción y difusión académica vinculada a las dinámicas institucionales; la infraestructura de las instituciones que favorece o no las condiciones de investigación de los interesados; las presiones sociales externas influyentes en la aprobación interna de temáticas de interés compartido. Todo esto define, de alguna manera, las prioridades en investigación educativa y sus correspondientes planos de desarrollo conceptual y metodológico, la elección de temas, su enunciación y los pronunciamientos que derivan de su tratamiento como objetos de investigación mediante la significación y desarrollo de las prácticas de investigación educativa, en los respectivos ámbitos de influencia.

En representatividad, los congresos de investigación educativa constituyen espacios formativos especialmente interesados en la difusión de experiencias de investigación personales y colectivas, de carácter o no institucional. Se trata de la exposición de trabajos desarrollados con diferentes finalidades de investigación, por lo que representan la posibilidad de exploración de diversos escenarios para contar con ciertos referentes. Particularmente, los CNIEs organizados por COMIE, en diferentes temáticas, constituyen instancias fundamentales acerca del desarrollo del campo de la IE, permiten destacar trabajos de investigación educativa para dar cuenta de las acciones realizadas en diferentes entidades del país. De acuerdo con las necesidades, condiciones e intereses de quienes realizan el diseño y desarrollo de los trabajos de investigación, y según los contextos estatales y ámbitos institucionales en los que se hacen presentes.

En este caso, en la presente investigación se destacan algunas ponencias de los IX, X y XI CNIEs (Yucatán, 2007; Veracruz, 2009; y México, 2011, respectivamente) relacionadas con el objeto de estudio,¹¹ en cuyo análisis de información se contempló la siguiente organización temática: La investigación educativa en los programas de posgrado; y, La investigación en la potencialización de procesos de formación.

1.1 La investigación educativa en los programas de posgrado

La formación en posgrado, particularmente, destaca su relación con la formación de investigadores. La formación del estudiante de posgrado, en este caso de maestría, remite diversas posibilidades de aprendizaje a través de la práctica de investigación. Como en el caso de los resultados parciales del

¹¹ Se analizaron 9 de 27 ponencias del IX CNIE; 19 de 42 ponencias del X CNIE; y, 36 de 39 ponencias del XI CNIE, por sus aportaciones y la integración de sus consideraciones se refirieron 64 de 108 del total de las contribuciones del área XI de Investigación de la Investigación Educativa de los tres CNIEs mencionados. Dentro de los trabajos expuestos en el área temática Investigación de la Investigación Educativa.

análisis de las tesis del Programa de Maestría en Educación, Campo Formación Docente de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Zacatecas.¹² Este estudio muestra, en particular, la atención en consideración de la elaboración de tesis como parte de un proceso de formación en maestría destinado a reconocer dificultades presentadas y la valoración de logros:

El interés por analizar las tesis del programa de Maestría en Educación de la UPN, Unidad Zacatecas, obedece a cuatro razones: La primera, para conocer el tipo de investigaciones realizadas, las áreas temáticas y niveles educativos abordados. La segunda, para examinar los principales componentes con los cuales se estructuran estos productos de investigación e identificar aquellos aspectos en los cuales se manifiestan inconsistencias teóricas y metodológicas para que sean tomados en cuenta por los docentes responsabilizados de conducir estos procesos formativos. La tercera, para que los estudiantes de los programas de posgrado en educación reflexionen acerca de estas dificultades. La cuarta razón consiste en que las IES que ofertan programas de posgrado en educación, particularmente de maestría, valoren la pertinencia de las dos orientaciones que se promueven en dichos programas (profesionalizante y de investigación) a partir del perfil de los destinatarios y de las características del personal académico dedicado a esta función. En este sentido, el objetivo general fue conocer las características de las tesis del programa citado mediante el análisis de sus elementos básicos para reconocer logros e identificar obstáculos durante su desarrollo (Calderón, 2011, p. 1).

La investigación realizada, aún cuando se mencione por el autor como una presentación de resultados parciales, da cuenta de un amplio panorama ilustrativo de los alcances de la elaboración de tesis en un programa de maestría. Se destacan las particularidades del proceso y los elementos básicos constituyentes del documento de tesis en sí; representa un ejercicio heurístico detallado y con previsiones de análisis que permiten orientar y dar una forma

¹² Se analizaron 13 tesis de graduados de las generaciones iniciales del programa que abarcan el periodo 1996-2001 para conocer los elementos básicos en los cuales se manifiestan inconsistencias teóricas y metodológicas para que los formadores de docentes de este programa y los estudiantes establezcan estrategias que permitan superar las dificultades encontradas. Con este fin, se elaboró una ficha de registro para obtener datos básicos de las tesis que posteriormente fueron concentrados en matrices de análisis (Calderón, 2011, p. 1).

secuenciada y clara en su exposición de ideas, y recupera elementos de análisis con interés en aportes de Pierre Bourdieu¹³ y Guadalupe Moreno.¹⁴

De los resultados preliminares de dicha investigación se presentan los siguientes:

1. Las tesis analizadas muestran diferentes niveles de rigurosidad y por tanto de calidad, asunto que es juzgado por los sinodales en el momento de emitir su dictamen.
2. Los tipos de investigación contenidas en las tesis se corresponden con la orientación del programa (investigación) en su mayoría de corte cualitativo. Solamente en un caso la tesis fue de intervención educativa.
3. El campo al cual hace énfasis el programa (formación docente) guarda relación con siete formadores de docentes de diversas instituciones, mientras que seis lo cursaron profesores en servicio de educación básica. Por esta razón los niveles educativos que abordan las tesis pertenecen a la educación superior y a la educación básica a excepción de un caso. Los sujetos analizados en las tesis son alumnos de las instituciones de formación inicial y continua de docentes (Normales y UPN) incluyendo a los profesores en ejercicio de preescolar, primaria y secundaria. Por lo que a las áreas de conocimiento se refiere, en ambos niveles predomina la diversidad.
4. La orientación del programa hacia la investigación debe rectificarse ya que la mayoría de los estudiantes son docentes en ejercicio.
5. Las debilidades anotadas obedecen a las capacidades individuales de los estudiantes, pero solo pueden comprenderse en el contexto institucional en el cual ocurren estos procesos formativos. Así, la experiencia de investigación de la planta académica, la presencia o ausencia de trabajo colegiado y de líneas de investigación, y las características de los programas de estudio son determinantes en la calidad de las tesis. Los aciertos no se minimizan, por el contrario, merecen amplio reconocimiento porque la mayoría de las tesis aportan conocimientos, propuestas y reflexiones que no son valorados debido a la escasa difusión de sus resultados (Calderón, 2011, pp. 8 y 9).

Prácticamente, la investigación referida hace énfasis en las tesis analizadas en cuanto a sus niveles de rigurosidad, así como en los tipos de investigación

¹³ Retoma la teoría de los campos sociales, y el concepto de habitus, para “dilucidar los problemas de producción del conocimiento no solo desde las implicaciones y procesos propios de los sujetos que la generan sino de la posición social que estos ocupan en la estructura objetiva de un campo y de sus disposiciones” (Calderón, 2011, p. 2).

¹⁴ En cuanto a los productos de investigación que generan los estudiantes de los posgrados.

contenidas; se considera la procedencia laboral de los sujetos analizados (formadores de docentes y profesores de educación básica), por lo que los niveles educativos de estudio se refieren a dichos ámbitos. El autor señala la necesidad de reconsideración de la orientación del programa de posgrado, pues su tendencia es hacia la investigación y la mayoría de los estudiantes son docentes en servicio, lo cual habría que estimar desde las formas de producción y de uso de las investigaciones que se realizan, pues la investigación se vincula con la docencia. El contexto institucional y la experiencia de investigación de la planta académica se retoman en cuanto a estos procesos formativos, así como la presencia o ausencia de trabajo colegiado y de líneas de investigación, incluso se menciona que las características de los programas de estudio son determinantes en la calidad de las tesis y se percibe la falta de valoración de los aportes de dichas producciones dada la falta de difusión de las investigaciones.

Otro de los estudios realizados, cercano al objeto de estudio de la presente investigación (las prácticas de investigación educativa), expone la descripción del proceso de escritura de tesis que siguió un egresado de Maestría en Investigación Educativa y la participación de otras personas en este proceso,¹⁵ además da cuenta de los errores y las dificultades enfrentados por el estudiante (Martín y Carvajal, 2011). Se enfatiza, pues, en el ejercicio de la producción escrita, mediante un trabajo cualitativo, tipo estudio de caso.

Esta investigación sobre la escritura de tesis, como proceso y las dificultades que se enfrentan, expone la historia de una estudiante, de quien se destaca la realización de algunas actividades en la producción escrita, como: la identificación del tema, la elaboración de una estructura, la búsqueda y selección de información, su organización, escritura, y la revisión de su documento, por parte de ella y de otras personas, además de la modificación de actividades realizadas o del mismo texto (Martín y Carvajal, 2011). La

¹⁵ Se presentan los avances de una tesis desarrollada en el marco de la Maestría en Investigación Educativa de la Universidad Autónoma de Aguascalientes.

investigación enfatiza la escritura de tesis como centro de atención de las actividades analizadas en relación con las dificultades presentes y el proceso desarrollado. Dentro del mismo estudio se consideran algunas dificultades o errores enfrentados:

(...) desconocimiento del género tesis; falta de claridad y orden en la expresión de las ideas; errores de acentuación y en el uso de signos de puntuación; ser concreta, escribir títulos que capten la atención de los lectores, discutir las ideas de otros autores, expresar ideas propias, iniciar la escritura y leer en inglés. Con base en estos resultados se identifica la escritura de tesis de posgrado como un proceso individual, guiado principalmente por el asesor con ayuda de otros revisores, no exento de dificultades y errores al ser el inicio en la escritura científica así como un primer acercamiento para insertarse en la comunidad de investigadores (Martín y Carvajal, 2011, p. 1).

El énfasis en las dificultades del proceso de escritura de tesis da cuenta de los alcances de escritura y de revisión necesarios en la producción escrita, muestra el interés en la organización y secuencia de ideas expresadas, de modo que la discusión de ideas y el desconocimiento del tipo de texto son contemplados como parte indispensable al construir una tesis de posgrado, proceso expuesto a la comisión de errores en el favorecimiento mismo del ejercicio de escritura.

Una investigación más refiere la formación de profesionales de la investigación en un programa de Maestría en Ciencias Educativas del Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo (IIDE) de la Universidad Autónoma de Baja California (UABC), en relación a que los estudiantes evidencien el dominio de las habilidades básicas en investigación por medio de la elaboración de una tesis,¹⁶ a fin de conocer el tipo de productos de los egresados. Se caracteriza por tratarse de una investigación interesada en conocer la manera en que se generan las tesis a partir de la interacción entre los cuerpos académicos y temáticas definidas por el COMIE (Vázquez, Meza y Cordero 2011).

¹⁶ Mediante un estudio bibliométrico, en el que se destacan las características de 48 tesis realizadas por estudiantes del programa de posgrado mencionado, durante el periodo de 1998 al 2008.

La investigación toma como antecedentes del estudio bibliométrico dos artículos de revistas especializadas.¹⁷ En dicha investigación, reportada de manera parcial, se estructuró una base de datos que integró información sobre las *variables* consideradas: el año de publicación, cuerpo académico del director de tesis, temáticas generales, enfoque metodológico, nivel educativo en el que se realizó el estudio, institución donde se realizó la investigación y tipo de documentos e idioma de las fuentes consultadas en las tesis (Vázquez, Meza y Cordero 2011). Fue mediante gráficas y tablas que se expuso la información obtenida de la base de datos referida. En cuanto a la metodología empleada en las tesis que fueron objeto de estudio se señaló que:

En todos los casos, la tesis describe el procedimiento de investigación, es decir: participantes, selección de la muestra, instrumentos para la recolección de datos, diseño del estudio, procedimiento y técnicas para el análisis de resultados. Sin embargo la mayoría de las tesis no especifican con claridad el enfoque de su metodología (Vázquez, Meza y Cordero, 2011, p. 8).

De modo que el análisis de las tesis incluye básicamente la revisión de dichos documentos a manera de dar cuenta de las habilidades de investigación de los estudiantes, traducidas en el manejo y presentación de información en las tesis.¹⁸ Las conclusiones presentadas en esta investigación enfatizan consideraciones “sobre la estructura de las tesis, la calidad del contenido y de las fuentes consultadas, con la finalidad de aportar información para retroalimentar la formación en investigación de este programa” (Vázquez, Meza y Cordero, 2011, p. 14).

¹⁷ La publicación de Elsi Jiménez (2004) muestra un análisis bibliométrico de las tesis de dos universidades venezolanas a nivel de pregrado y el segundo documento, publicado por Gutiérrez y Barrón (2008) en la revista *Perfiles Educativos*, expone los hallazgos de un estudio bibliométrico sobre las tesis de posgrado en educación de dos universidades en el estado de Morelos (Vázquez, Meza y Cordero, 2011, p. 3).

¹⁸ (...) los libros son una fuente básica para la elaboración del proyecto de tesis. Aunque el español es el idioma más consultado, en las referencias se observó un alto porcentaje de citas en inglés. Al iniciar la década la consulta de documentos impresos representaba un porcentaje alto, a partir del 2004 disminuyó y el aumento de consultas de referencias en internet fue notable (Vázquez, Meza y Cordero, 2011, p. 14).

Otra investigación resalta un reporte, producto de una investigación de corte cualitativo, mediante registros y análisis de observaciones y entrevistas a profundidad, en torno a los significados que cobra la iniciación para la investigación educativa,¹⁹ de la cual se destaca que:

Los significados con los que se vive la iniciación tuvieron puntos de coincidencia: 1. Asumirse partícipes en el proceso de formación, 2. Confusión ante obstáculos epistemológicos en la construcción del conocimiento educativo con corte cualitativo, 3. Dificultades al anteponer a las explicaciones teóricas, el análisis de la realidad, 4. Habilitarse para recuperar, analizar e interpretar datos empíricos, 5. Enfrentar retos con toma de decisiones, respeto, responsabilidad, voluntad de aprender, 6. Los docentes de posgrado, requieren enseñar a *pensar*, mediante situaciones auténticas de aprendizaje (Hernández B., 2011, p. 1).

La consideración de los estudiantes en su propio proceso de formación distingue la pertinencia de la comprensión. Los procesos de iniciación para la investigación educativa se permean de múltiples condiciones y circunstancias, entre las cuales están insertadas algunas previsiones al interior de las instituciones formadoras, de modo que en el reporte de investigación aludido se menciona que:

Las prácticas de iniciación se relacionaron 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 (Hernández B., 2011, p. 4).

Las inquietudes referidas dan cuenta de la necesidad de comprender el impulso del proceso de formación por medio de la práctica de la investigación y las circunstancias que influyen en la dinámica institucional que propicia formas de trabajo y producción, en este caso se refiere una institución en particular, aunque puede estimarse que las condiciones de realización de trabajos de

¹⁹ En estudiantes del campo IV de la Maestría en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM, generación 2008-II.

investigación en otros ámbitos institucionales también se encuentran influidos por los motivos aquí expuestos:

Los procesos de formación para la investigación educativa 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 nacional 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. (...). Y aún cuando se consideran profesionalizantes los estudios de posgrado, existe la opción de formar en investigación para generar conocimiento (Hernández B., 2011, pp. 2 y 3).

La investigación educativa en los programas de posgrados en las IES se presenta muy vinculada con la formación en y por la investigación, aún cuando se trate de programas de posgrado con carácter profesionalizante. En el caso de la investigación retomada de la UNAM “las manifestaciones de angustia, ansiedad, confusión tuvieron que canalizarse a acciones de búsqueda de información, reconocimiento del posicionamiento metodológico de la investigación cualitativa e integración a las propuestas de formación e indagación en torno al posgrado” (Hernández B., 2011, p. 5) a fin de contemplar los procesos de iniciación mediante el proceso de formación en posgrado.

De esta manera, se aprecia la conveniencia de propiciar formas de acercamiento e iniciación en la formación para la investigación (López y Schmelkes, 2011), sin embargo, con la necesidad de identificación previa de desconcierto por parte de los estudiantes para asumirse en este proceso para orientar sus procesos y movilizar sus conocimientos, habilidades y posturas personales (Hernández B., 2011).

En otro estudio²⁰ se hace referencia a la comprensión de la experiencia que vive el maestrante dentro de un grupo de trabajo durante la gestión de construcción de conocimiento, al observar los procesos de resignificación de su

²⁰ En un programa de maestría de la UNAM.

propio discurso en razón de su vivencia, la confrontación consigo mismo y con los otros, para reconocer parte del proceso de formación en posgrado.

En específico, analizo el caso del Programa de posgrado en Pedagogía de la Facultad de Estudios Superiores Aragón, con base en la identificación de tres niveles institucionales de gestión del conocimiento: administrativo en el que destaca la preocupación institucional por conducir la operación de la producción de conocimiento; en un segundo nivel, la gestión toca la parte práctica académica colectiva en su orientación hacia la investigación como proyecto. El último compromete procesos de construcción de conocimiento que implican directamente la *subjetividad* del maestrante (Oropeza, 2011, p. 1).

Aún cuando se refiere la experiencia subjetiva en el estudio mencionado, prácticamente se hace alusión a cuestiones más de carácter institucional relacionadas con el proceso vivencial de los maestrantes para comprender la experiencia del proceso. Al respecto, Martínez, Espinosa y Balmori (2009) plantean la conveniencia de incorporación del método de casos, como estrategia para el desarrollo de habilidades en investigación en el alumno de posgrado,²¹ señalan:

El método de casos es una herramienta de aprendizaje que permite al alumno vincular la teoría con la práctica, el caso describe situaciones reales del ejercicio profesional con el propósito de que el alumno analice y tome decisiones de forma individual, enriquezca su visión al compartir y fundamentar sus propuestas colectivamente, y reconstruya la solución (Martínez, Espinosa y Balmori, 2009, p. 5).

En las conclusiones de la investigación expuesta se incluyen algunos factores críticos de éxito, de la intervención docente, que pueden “asegurar el desarrollo de habilidades investigativas” en los alumnos, como: tener claro lo que se

²¹ Los autores presentan una investigación que recupera un diagnóstico realizado a alumnos de posgrado de primer semestre de la Maestría en Terapia Familiar en el curso de Diseño, Metodología y Práctica de la Investigación en la Universidad Autónoma del Noreste (UANE), en la que se plantea un diseño cuantitativo y descriptivo, referido a un grupo de 25 alumnos. La técnica empleada para recabar información fue el cuestionario, con la implementación en dos momentos, al inicio y al término del semestre, en el período del trimestre de octubre a diciembre de 2006, para identificar el cambio en la autopercepción del estudiante según la intervención docente, sobre lo que los autores mencionan que hubo un cambio favorable aplicando métodos que promueven el aprendizaje activo como el método de casos.

espera que logre el alumno durante el curso, el nivel del objetivo del curso, la metacognición para propiciar la reflexión del alumno y la interdisciplinariedad de campos para el tratamiento y análisis de la información. Como se puede apreciar, básicamente, se trata de señalamientos de apreciación cualitativa dada la naturaleza a la que se abocan, en cuanto al desarrollo de habilidades en investigación, sin embargo, el diseño de la investigación parece ser limitante para las pretensiones y los alcances de la misma, por lo que cabría la interrogante de “la hipótesis” que incluso plantean: “la hipótesis a demostrar dado el diagnóstico es, que a mayor dominio en el planteamiento del problema, preguntas de investigación, objetivos y variables, mayor dominio para elegir un diseño de la investigación” (Martínez, Espinosa y Balmori, 2009, p. 2), habría que cuestionar el planteamiento desde el planteamiento mismo en este caso; y este es uno de los riesgos que se corren, por ejemplo, justamente al pretender investigar la investigación en sí, pues resulta un proceso complejo y multifacético.

Por su parte, Moreno Bayardo (2007) refiere lo que denomina “Algunos costos asociados a la obtención del grado de doctor en educación”.²² La investigación contempla como categoría central los procesos de formación para la investigación, sobre los cuales se asumió a Ferry (1990, 1997), Honoré (1980) y Filloux (1996), con los presupuestos de que “(...) nadie forma a otro, es cada sujeto el que se forma a sí mismo, lo hace con apoyo en diversas mediaciones, entre las que destacan los formadores como mediadores humanos” (Moreno, 2007, p. 1). De manera que para conocer los procesos de formación, se realizó el acercamiento a los principales actores involucrados, los estudiantes de doctorados en educación.

²² Se trata de un trabajo paralelo a una investigación titulada “Condiciones personales e institucionales en las que se generan procesos de formación para la investigación en programas de doctorado en educación. Confluencias y articulaciones que favorecen o limitan los aprendizajes”, a cargo de la misma autora y apoyada por un equipo de colaboradores.

Como expone Moreno Bayardo (2009), existe propiamente la aportación de los doctorados a la formación de investigadores en educación, en relación no sólo a la diversidad de niveles de calidad de los programas de doctorado en educación, sino también a las prácticas de formación, las características de las instituciones y los rasgos de los estudiantes que acuden a ellas (Moreno, 2009).²³ Se realizó un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo, donde se recurrió a la solicitud de reportes reflexivos a estudiantes, para que recuperaran experiencias y circunstancias significativas, ya fuera porque facilitaron o limitaron el logro de sus objetivos en el programa, o porque permitieron construir ciertas representaciones sobre la vida académica y el desempeño de los académicos, considerados como investigadores y como formadores.²⁴

El reporte final incluyó once historias de formación doctoral, mostrando cómo se articularon en cada caso las diversas condiciones personales, familiares, laborales, económicas, de formación previa e institucionales para convertirse en favorables, o no, en cada proceso de formación. A partir de una mirada transversal a esas historias se construyó el trabajo presentado. Moreno Bayardo manifiesta:

Lo que configura el proceso de formación de cada estudiante y explica en su caso el nivel de calidad de los logros que alcanza en el mismo, es en gran medida la forma en que éste vive y articula las condiciones en las que participa en el programa doctoral (personales, familiares, laborales, económicas, de formación previa), así como las condiciones de la institución que lo ofrece (experiencias de aprendizaje que propicia, estilos de asesoría y tutoría, formas de interacción con académicos y con los pares) (Moreno, 2009, p. 3).

Los aportes de la autora remiten posibilidades de análisis coincidentes con los intereses de la investigación de las prácticas de investigación educativa al

²³ Esta contribución también forma parte de los resultados de la investigación “Condiciones personales e institucionales en las que se generan procesos de formación para la investigación en programas de doctorado en educación”.

²⁴ Además se realizaron entrevistas individuales y grupales con once estudiantes de doctorado en educación, invitados de tres programas diferentes, dos presenciales en la ciudad de Guadalajara y uno tutorial en la ciudad de México.

enfatar la presencia de las condiciones antes referidas en los procesos de formación de estudiantes de posgrado, aunque en el caso de las prácticas aludidas se recurre a la investigación como centro de interés desde el desarrollo de la misma.

Moreno Bayardo (2007, 2009, 2011) muestra un recurrente interés en el desarrollo de investigaciones sobre la formación en posgrado, concretamente en los programas de doctorado y, especialmente, acerca de la formación de investigadores. Moreno Bayardo (2011), destaca en esencia la vinculación afectivo-cognitiva en los procesos de formación doctoral, coincidencia con la presente investigación en el sentido de la importancia que cobran los procesos subjetivos de quien participa en los procesos de formación. La autora subraya la importancia de las diferentes condiciones presentes en la constitución del sujeto (personales, familiares, laborales, económicas, de formación previa), enfatiza la articulación de dichas condiciones en la configuración del proceso de formación de los sujetos de la investigación y en la investigación. Estas situaciones son coincidentes con las que se refieren en la presente investigación mediante el énfasis en los procesos de subjetivación de los estudiantes de maestría en su proceso de formación donde se requiere “hacer investigación”.

Por su parte, Rosalba Sánchez (2009), en un estudio cuyo propósito es conocer los factores que contribuyen para que un egresado del Doctorado en Pedagogía se convierta en investigador educativo, estima la conveniencia de la formación en el doctorado para contribuir a formar investigadores. Se retoman los conceptos: campo, capital y *habitus* de Pierre Bourdieu,²⁵ y se plantean, como parte del soporte teórico, algunos elementos para definir un agente de investigación educativa y cómo se define su formación. Dentro de dicha investigación se distinguen tres diferentes tipos de trayectorias en los egresados del doctorado, a los que la autora califica como: los legitimadores (agentes que adquirieron el oficio por vía artesanal e ingresan al doctorado para

²⁵ Mediante la conformación de datos estadísticos y entrevistas.

legitimarse al ser uno de los requisitos de ingreso establecidos por el SNI); los aspirantes (cuya intención es adquirir el oficio mediante el posgrado y convertirse en investigadores); y los atarácicos (estudiantes que ingresan al posgrado por diversas razones, pero no por el interés de convertirse en investigadores) (Sánchez, 2009).

La autora refiere que ha existido una vinculación entre la formación de investigadores por vía artesanal con tendencia a la formación institucionalizada con intenciones de legitimación.²⁶ El oficio de investigador se estima en relación directa con la formación ofrecida a través de los programas de posgrado, en los doctorados específicamente. Se trata de una propuesta tendiente a consolidar espacios institucionalizados y a formar agentes con el respaldo de un reconocimiento legitimado para el ejercicio de la investigación.

Acerca de la formación de investigadores, se distinguen espacios identificados como áreas estratégicas, como es el caso de la experiencia expuesta por Pons y J. Cabrera (2009), sobre la formación de investigadores educativos regionales.²⁷ Los autores aportan elementos analíticos, desde la propuesta derivada del diseño del Doctorado en Estudios Regionales (DER) de la Universidad Autónoma de Chiapas a partir de 2009.²⁸ Se puntualiza en la investigación concebida como una práctica reflexiva, creativa, heurística y

²⁶ En un principio la formación de investigadores se realizaba por vía artesanal a través del contacto aprendiz-maestro en proyectos de investigación concretos (Arredondo et al; 1989). El sentido práctico se comunicaba mediante el ejemplo y no a través de preceptos, lo que facilitaba su adquisición, en la medida en la que al parecer, las disposiciones previas eran compatibles con el *habitus* del campo lo que producía un ajuste que contribuía al desarrollo del oficio. Este ajuste entre las disposiciones del investigador y del aprendiz era factible si consideramos que al principio eran los miembros fundadores quienes invitaban a ciertos discípulos a la participación a proyectos (Gutiérrez Serrano; 1999) y había un mutuo reconocimiento de dones que favorecía el contacto e ingreso. Posteriormente, con la creación del SNI se dio preferencia a la formación institucionalizada a través del doctorado en el que se inculca el oficio de investigador; es decir, el capital cultural y el *habitus* que permite articular prácticas, procesos y construir nuevos conocimientos (Sánchez, 2009, pp. 6 y 7).

²⁷ Mediante el diseño de un doctorado al que se refiere su trabajo, desde un enfoque mixto que incorpora un componente tutorial, a través de un proceso de investigación participativa en la que se involucraron los autores durante el año 2008.

²⁸ Entre las líneas de formación del doctorado están: la de Educación, Agentes y Procesos Enseñanza Aprendizaje (EAPEA), con el propósito principal de formar Investigadores Educativos Regionales (IER).

articuladora (Pons y Cabrera, J., 2009), lo que permite enriquecer su complejidad y flexibilidad.

Dentro de la misma entidad federativa, Chiapas, se encuentra otro estudio (Castillo, 2009),²⁹ en el cual se reflexiona sobre las diferentes formas que ha asumido la formación del investigador educativo (FIE) en el estado, por lo que se analizan diversas lecturas de la realidad en diferentes momentos y contextos, según los discursos de diferentes instituciones que regulan los procesos de generación y los programas de FIE en Chiapas. Desde un enfoque propuesto por Michel Foucault, la genealogía.

Para nuestro autor, parte fundamental de esta metodología es buscar los innumerables comienzos, lo que el denomina la procedencia “el genealogista parte a la búsqueda del comienzo, –de los innumerables comienzos que dejan esa sospecha de color, esa marca casi borrada que no podrían engañar a un ojo un poco histórico.” (Foucault; 1998, p. 27). Por otro lado esta investigación está matizada a partir del concepto de “campo” acuñado por Pierr Bourdieu [tomado textualmente], sin el cual no se entendería el contexto en donde transita la FIE en sus diferentes niveles principalmente el nacional, el regional y el estatal (Castillo, 2009, p. 2).

Se trata de una indagación de las formas en como se ha desarrollado la FIE y sus posibilidades de desarrollo. Como se puede apreciar en otra de las investigaciones expuestas, de corte metodológico cualitativo-interpretativo³⁰ (Hernández, 2009), en la cual la autora señala el reconocimiento de la complejidad de la profesión de investigador, así como las implicaciones desde la política educativa y el apoyo que asumen los catedráticos como guías de los noveles, aunque pretende complementar con la estimación de qué les implica y significa a los estudiantes la formación inicial para la investigación educativa. Se destaca que “el estudiante de maestría adopta, admite y asume con sentidos

²⁹ Referido a lo que el autor denomina “Interminables comienzos en la formación del investigador educativo en Chiapas”.

³⁰ Desde las interpretaciones de los estudiantes de una Maestría en Pedagogía, FES Aragón. A través de la implementación de cuestionarios para caracterizar a los sujetos y el contexto, sondeo, entrevistas a estudiantes y a docentes, y el registro de anécdotas, se definen como exploratorios los alcances de investigación.

propios al proceso de formación” (Hernández, 2009, p. 1), de modo que se considera el compromiso sobre su propia formación inicial para la investigación educativa, de acuerdo con sus necesidades y la realidad de su contexto.

En este sentido, el caso de la investigación educativa en los programas de posgrado contempla la tutoría como proceso de acompañamiento cognitivo y afectivo, en algunos casos, para propiciar situaciones de discusión y análisis de ideas para su expresión mediante las producciones escritas. Al respecto, se trata de un énfasis en los procesos de elucidación en la elaboración de las tesis de posgrado acompañados por la tutoría como encuentro de diálogo y comprensión.

Así se encuentra que la tutoría y la dirección de tesis en las escuelas normales, por ejemplo como en el caso mencionado en instituciones en el Estado de México, es una de las actividades más cercanas a las funciones desarrolladas por investigadores educativos. Sin embargo, las condiciones institucionales se consideran adversas en relación a la cantidad de asesores que dirigen la elaboración de los documentos recepcionales, dado que corresponde a los asesores de 7º y 8º semestres atender a una mayor cantidad de estudiantes de licenciatura (en comparación con los Profesores de Tiempo Completo). De la misma manera, se destaca que en el área de posgrado la situación es más grave pues sólo algunas instituciones ofrecen estudios de maestría, por ejemplo, ya que una considerable cantidad de investigadores educativos no cuenta con el grado académico requerido (Velázquez, Reyes y González, 2011). Por lo que la tutoría y la dirección de tesis se mueve en un terreno en condiciones diversas que dificultan la atención educativa versada sobre investigación.³¹

En relación con lo anterior, se señala la pertinencia de las relaciones tutor-estudiante mediante la observación a través de videos, como proponen

³¹ En el caso mencionado, se refieren ensayos que se desarrollan en el último año de la carrera profesional.

Castro, Lavigne y Madueño (2007B). Los autores reconocen que la tutoría conforma uno de los ejes principales para el nivel de posgrado, con la finalidad de apoyar la formación de investigadores, mediante el desarrollo de las habilidades y capacidades de los estudiantes a través de la apropiación de herramientas metodológicas; aunque mencionan que los conocimientos sobre los procesos de tutoría en posgrado son escasos.

Otra investigación que subraya la pertinencia de la tutoría en un programa de doctorado en educación (Torres, 2009),³² tiene como objetivo dar cuenta de los *habitus* científicos que se enseñan en la relación de tutoría, durante la formación para la investigación. La relación de tutoría comprende la teoría de los campos y la teoría del *habitus* de Pierre Bourdieu, así como algunos planteamientos teóricos de la formación, de Honore, Filloux y Ferry, además de algunos elementos psicológicos de la perspectiva sociocultural de Vigotsky; se destaca la importancia de la tutoría en la formación de estudiantes de posgrado para el desarrollo de habilidades de investigación según algunos requerimientos académicos. “El caso analizado permite apreciar la promoción del desarrollo de una serie finita de *disposiciones académicas* para ejercer con rigor el oficio de investigador educativo” (Torres, 2011A, p. 1).

La tutoría, como mediación, se vincula al ejercicio de la investigación como práctica que converge en procesos de desarrollo de habilidades y capacidades de los estudiantes, con posibilidades de experiencias de aprendizaje diversas. El tratamiento del estudio remite la articulación de planteamientos teóricos relativos a la tutoría e investigación. Otro de los conceptos centrales retomados en la investigación mencionada es el concepto de formación para la investigación, se trata de la estimación de una formación práctica (como la que se sugiere en el desarrollo de la presente investigación al

³² Se trata de un estudio de casos (Stake, 2007), en el que se utilizaron grabaciones de audio como instrumento de obtención de los datos. Esta investigación incorpora ideas complementarias del autor durante su posterior proceso (en 2009 y en 2011).

enfatar las prácticas de investigación educativa) que incorpora aprendizajes relacionados con el *habitus* del oficio de investigador.

Cuando se alude a la noción de *formación para el oficio de investigador*, ésta se comprende como un caso particular, un área especializada de la formación para la investigación (Moreno, 2002); sugiere una formación práctica muy cercana a una enseñanza con carácter artesanal, cimentada en el *savoir faire*, en el saber hacer corrigiendo mediado por el saber discursivo, donde los actos de formación se desarrollen de manera asociada a procesos de *inter-acción* e *inter-cooperación vis à vis* entre investigador experimentado e investigador en formación, orientados a promover el desarrollo, interiorización y recreación de los *habitus* que demanda el mundo científico, sus normas y regularidades; aprender a pensar y hablar en su lenguaje e incorporar las condiciones en que se realiza la práctica científica (Torres, 2011A, p. 2).

El proceso de formación del programa de doctorado al que se hace alusión considera el aprender a investigar investigando y una tutoría cercana, centrada en la investigación del estudiante y en los avances de investigación que genera, con un espacio curricular en particular destinado a la tutoría (eje de Producción Investigativa), el cual abarca los tres años de formación, donde cada encuentro de tutoría constituye un *espacio de interlocución crítica para pensar con el otro* la investigación (Torres, 2011A).

El mismo autor plantea en otra investigación un estudio de caso con enfoque cualitativo, sobre el papel que juegan las prácticas de tutoría en la formación de *habitus* científicos en estudiantes de doctorado en educación,³³ desde la perspectiva de tutores y tutorados, destaca que la formación doctoral es considerada como formación central para el oficio de investigador, donde el eje principal se sitúa en el desarrollo de una investigación que involucre aspectos de orden epistemológico y dé pautas para la generación de conocimiento de frontera, sobre un objeto de estudio que no se haya explicado,

³³ Incluso se trata de un estudio con grandes similitudes a otra ponencia expuesta por el mismo autor en la misma memoria electrónica del COMIE 2011.

con orientación al desarrollo de transformación académica, personal y experiencial en los tutorados como futuros académicos (Torres, 2011B).

En complementariedad con lo antes señalado, Peña (2009) presenta una investigación que alude a la formación para la investigación educativa.³⁴ Se refiere la formación para la investigación y su relevancia para la contextualización, además se incluye el análisis del corpus, las temáticas identificadas y la metodología usada por los investigadores contemplados en el estudio.³⁵

Con base en los datos obtenidos del análisis de las ponencias de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa es posible decir que en los últimos seis años la investigación de la formación para la investigación educativa ha centrado su interés en tres grandes temáticas: Las relacionadas con las tutorías, las relacionadas con los programas de formación para la investigación y las relacionadas con las habilidades, competencias y aprendizajes de los alumnos de éstos programas de formación para la investigación educativa (Peña, 2009, p. 10).

El panorama general, mostrado en el anterior trabajo, da cuenta de la presencia de trabajos de investigación interesados en la formación de investigadores, como se ha expuesto en este apartado dedicado especialmente a ello, y en otros vinculados a dicha situación. Es apremiante la estimación de las formas y los momentos en los que se entreteje esta visión, de modo particular vinculada con la realización de la investigación educativa en los programas de posgrado y las contribuciones de éstos a la formación de investigadores.

Otra investigación vinculada sobre programas de posgrado (Mungarro y Montiel, 2011) da cuenta del estado de la investigación educativa generado por egresados de las Unidades Académicas del Instituto de Formación Docente del

³⁴ En consideración de lo que la autora menciona como una primera mirada a la producción investigativa en los congresos del COMIE.

³⁵ Se revisó la producción investigativa que se ha presentado en tres Congresos Nacionales de Investigación Educativa del COMIE: Guadalajara, 2003; Hermosillo, 2005 y Mérida, 2007. Se utilizó la metodología cualitativa utilizando la técnica de recolección de información, con énfasis en el análisis documental, empleando como fuentes las memorias de los congresos.

Estado de Sonora (IFODES), en el cual se describen las temáticas más abordadas en el período 2002-2010.³⁶

Los resultados indican que los métodos descriptivos son los más utilizados por los sustentantes; los sujetos estudiados con mayor frecuencia son alumnos y docentes; las estrategias y técnicas de indagación predominantes son entrevistas y cuestionarios; En general la finalidad de los productos generados en los posgrados atiende a la obtención del grado académico (Mungarro y Montiel, 2011, p. 1).

Las producciones de investigación generadas en programas de posgrado muestran coincidencia, en general, en el interés por la obtención del grado académico correspondiente, de acuerdo con las condiciones institucionales, organizativas y académicas de las IES, así como de la disposición de las condiciones en las que se generan los procesos formativos, por parte de los estudiantes, entre las cuales se incluyen su procedencia laboral y los universos de atención considerados en el desarrollo de sus investigaciones.

Con relación a ello, Raúl Osorio (2009) incorpora la idea de vislumbrar los agentes potenciales y presenta un procedimiento para calcular el potencial de Recursos Humanos Calificados para realizar investigación educativa en los estados, y menciona que aunque se han realizado ejercicios anteriores para identificar a los investigadores educativos existentes en los estados, el problema ha sido la definición de los criterios de inclusión para que un actor sea considerado investigador en educación, por lo que considera:

Los indicadores internacionales sobre Recursos Humanos en Ciencia y Tecnología (RHCyT), [que] se presentan en el manual de Canberra conforme a la siguiente clasificación:
RHCyTE (componente educacional) se forma por los individuos con formación de tercer nivel, capacitados además para desarrollar actividades de I+D pero estas no son su actividad principal. En México sería el equivalente a graduados de doctorado o de maestrías con orientación hacia la investigación).

³⁶ Se trata de una investigación de tipo documental, que recupera datos mediante un instrumento desarrollado por Einsenberg y cols. (2007), que se aplicó a 190 tesis para identificar los enfoques teórico-metodológicos y las estrategias de indagación más utilizadas.

RHCyTO (componente ocupacional) son personas que ya están ocupados en actividades relacionadas con ciencia y tecnología, con estudios de tercer nivel pero sin la formación (capacitación) necesaria para la generación de nuevo conocimiento. Por ejemplo, los graduados de licenciatura, técnicos profesionales y auxiliares de investigación. RHCyTC (componente central), está integrado por las personas que reúnen las dos características anteriores, es decir, capacitados para actividades de I+D y ocupados en estas tareas como actividad principal (miembros con reconocimiento por el SNI) (Osorio, 2009, p. 3).

Osorio dirige su atención en el componente central, particularmente identificando a los investigadores con reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores ubicados en las áreas IV y V, por considerar que la mayoría de los investigadores en educación provienen de las disciplinas en esas áreas. La fuente de información la obtiene desde los datos estadísticos del CONACyT, los reportados en las bases estadísticas del Foro Consultivo Científico y Tecnológico y estudios previos sobre los investigadores en educación en México.³⁷ Las apreciaciones de Osorio reportan un interés por contemplar cifras aproximadas en cuanto a agentes potenciales para el desarrollo de investigación educativa, se trata de la muestra de un procedimiento estimativo que da cuenta de la creciente incorporación de recursos humanos desde su ingreso a programas de doctorado y su producción en el SNI. Se visualiza la investigación educativa con una mirada prospectiva.

Al respecto, una de las aportaciones de Martínez, Alfaro y Ramírez (2009) expone la formación de investigadores educativos en ambientes a distancia. Se presentan los resultados de una investigación sobre procesos de

³⁷ El ejercicio anterior no debe ser tomado como la demostración de una cifra real de investigadores en educación en los estados, pero si puede considerarse como el fundamento de un ejercicio de estimación del potencial de Recursos Humanos en ese campo. El 14% de los investigadores de las áreas IV y V del sistema nacional de investigadores muy probablemente se dediquen a realizar investigaciones en el campo de la educación. Ese 14% representa a los recursos humanos del componente central (RHCyTC), es decir formados para la investigación (doctores) y con una certificación a través de su producción (SNI), sin embargo, sabemos por otros estudios que hay personas realizando investigación educativa sin reunir los dos criterios del componente central. La forma de identificarlos y sumarlos para obtener una cifra, requerirá otros procedimientos (Osorio, 2009, p. 7).

gestión de la información y construcción de conocimiento en y durante el proceso de formación de alumnos tesistas en un posgrado como investigadores educativos. La modalidad a distancia es el espacio de formación considerado. Los autores resaltan la pertinencia de la formación con apoyo de medios tecnológicos con el propósito de desarrollar habilidades metacognitivas y promover la interacción entre el asesor y el alumno, mediante el curso de la experiencia de alfabetización informacional y la propia investigación educativa.

En un planteamiento posterior Abovsky, Alfaro y Ramírez (2011)³⁸ señalan que los asesores empáticos, a pesar de la distancia física, intentan mantener un vínculo afectivo con los tesistas en el proceso de orientación de la tesis, considerando los conflictos cognitivos y emocionales, con las implicaciones de esfuerzo personal por parte de los asesores y los tesistas, y el esfuerzo institucional, con orientación a la mejora en la formación de investigadores educativos a distancia. Por otro lado, la ausencia de la capacidad empática influencia de forma negativa, generando sentimientos de angustia y desesperación.

La manera en la cual se establece la empatía de cada sujeto educativo en la interacción interpersonal en los foros de asesoría, no determina el éxito al final del proceso: la tesis concluida, pero influenciará significativamente en la resolución de los conflictos personales surgidos en el proceso en sí, facilitando o dificultando la formación en investigación (Abovsky, Alfaro y Ramírez, 2011, p. 7).

En coincidencia con lo anterior, Susana Hernández B., (2011) destaca:

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, 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

³⁸ En el caso de la formación de investigadores educativos mediante ambientes a distancia.

considerarse un investigador profesional sino como formador. Si bien existe una diferencia clara en razón del tiempo de dedicación y las maneras en que puede apoyarse en el proceso de formación del estudiante, también se hace necesario transitar de *un saber sabio a un saber enseñado* (Hernández B., 2011, p. 6).

La necesaria transición entre los momentos y espacios que configuran el hacer investigación enfatiza las posibilidades de producción y difusión, a la vez, que sus limitantes. En este sentido, las prácticas de investigación educativa, constituyen un ejercicio de organización y expresión de ideas como parte del proceso de construcción:

La práctica de la investigación, como una práctica compleja y complejizada que entrelaza creaciones de sentido en los procesos de su construcción, destaca la pertinencia de la búsqueda hacia el encuentro del objeto que se estudia en relación con los sujetos de estudio, como proceso de cuestionamiento y clarificación mediante elementos multirreferenciales iniciales y las posibilidades de emergencia de dispositivos teórico-metodológicos que devienen de los procesos de subjetivación de los propios sujetos. Se constituye en una articulación de saberes, capacidades, habilidades y estrategias personales que responden a procesos de subjetivación de los sujetos que la desarrollan, en atención a los intereses de partida como planteamiento de una idea generadora y desarrollo de procesos vinculados entre sí (Reyes y Anzaldúa, 2011, p. 1).

La intención de inserción de lo citado anteriormente es enfatizar la necesidad de clarificar la organización de ideas y su secuencia en el desarrollo propiamente de esta investigación, pues es la referencia de la misma en sí; a manera de dar cuenta, en parte, de la pertinencia de construcción progresiva del entramado de las estrategias de investigación y expresión.

Las investigaciones referidas a la investigación en los programas de posgrados, en particular en el campo de la educación, así como la remisión de reportes de investigación que en concreto aluden a procesos de investigación y a su diseño y desarrollo en la elaboración de tesis de posgrado, significan un especial énfasis en aportaciones realizadas a la presente investigación sobre

las prácticas de investigación educativa, pues enriquecen los antecedentes temáticos y referenciales, al contar con una mirada panorámica de las situaciones y los procesos contemplados dentro de la investigación educativa, no sólo en relación a los programas de posgrado sino, básicamente, en cuanto a sus implicaciones en el desarrollo de los trabajos de investigación por parte de los sujetos considerados en los estudios expuestos, quienes se forman a través de la investigación en cuyas circunstancias se la desarrolla.

1.2 La investigación en la potencialización de procesos de formación

La formación de investigadores es otra de las acciones estratégicas, como se menciona en estudios estatales realizados con la intención de mejora institucional en el ejercicio de una de las funciones sustantivas: la investigación (Ramón, May y Hernández, 2011). Básicamente, como señalan López y Schmelkes, retomando a Moreno Bayardo:

Se distingue la formación para la investigación de la enseñanza de la investigación porque la primera se concibe no sólo en términos de facilitar la apropiación del saber o de propiciar el desarrollo de competencias para la investigación sino como la función mediadora que consiste en dinamizar el proceso de transformación de la persona en términos de evolución de sus potencialidades o transformación de sus capacidades según Barbier (en Moreno, 2003) (López y Schmelkes, 2011, p. 6).

La formación de investigadores educativos retoma circunstancias contextuales y resalta la formación en la práctica y a través de estudios de posgrado, básicamente:

(...) un hecho muy significativo en la formación de investigadores tiene que ver con que la mayoría de veces el estudiante que se está formando como investigador lo hace de manera individual (no hay procesos de interacción y/o transferencia) siendo hasta que cursa un programa posgrado cuando se enfrente por primera vez, al menos formalmente, a un proceso de investigación y por ende de formación (Alfaro, 2011, p. 2).

Los procesos de formación revisten un interés particular en las IES ante las demandas socio-educativas recientes y actuales. “Formarse para la investigación, es un tema que se coloca a discusión, dadas las exigencias sociales, políticas y educativas recientes” (Hernández B., 2011, p. 1). En este sentido, la conformación de redes institucionales e interinstitucionales, la integración de cuerpos académicos, la oferta de espacios formativos y la incorporación de recursos de apoyo, representan oportunidades destinadas a la formación de investigadores educativos.

Las experiencias de formación (López y Schmelkes, 2011; Glasserman y Ramírez, 2011; Alfaro, 2011) dan cuenta de la necesidad de incorporación de dispositivos teórico-metodológicos³⁹ (Anzaldúa, 2009A) con la intención de fortalecer a los agentes de investigación en el diseño y desarrollo de trabajos de investigación, en cuanto a producción y difusión. La formación para la investigación es permanente, en una diversidad de condiciones y ámbitos, ante la falta de concreción en programas, estrategias y normas a nivel institucional (López y Schmelkes, 2011). Como menciona José G. Sánchez (2011), retomando a Moreno Bayardo (2001), la formación para la investigación ha sido vista desde dos ópticas, la fáctica y la formal, conciliadas en una tercera: de integración, como consecuencia de la presencia de diferentes circunstancias y de la consecutiva consolidación de la investigación educativa hacia su estado de institucionalización.

Al respecto, como parte de las actividades académicas que se desarrollan en las instituciones educativas de nivel superior se destaca la asesoría de tesis, sobre la cual se menciona que cada académico realiza esta labor como resultado de la reflexión individual, y son su propia experiencia y biografía personal las principales referencias, al mismo tiempo, la realización de la asesoría está también influenciada por los marcos teóricos o metodológicos

³⁹ Este concepto es ampliado en el apartado “La incertidumbre del proceso en construcción: el dispositivo teórico metodológico”, en el siguiente capítulo.

en los que los asesores ubican su actividad académica, además que se da en relación a los campos del saber a los que se hace alusión (Fernández, 2007), por lo que:

Quizás cada asesor empezó a aprender este 'oficio' en el mismo momento en que demandó una asesoría para desarrollar su propia tesis de licenciatura, de maestría o de doctorado.

A esta experiencia también se ha sumado el 'saber' que se acumula en el proceso de hacer investigación e, incluso, también a partir de lo que oye, ve y lee sobre lo que es la investigación y de lo que otros hacen cuando 'asesoran' (Fernández, 2007, p. 1).

Por su parte, García Perea (2007) distingue algunas nociones y dispositivos de formación en los investigadores,⁴⁰ acerca de los escenarios, procesos y dispositivos a través de los cuales se desarrolla la formación y se construyen las nociones en, contra y a pesar de la institución; el nivel educativo al que se refiere es el posgrado y recurre a categorías analíticas, como son: Historia efectual de Gadamer, analogía de Beuchot y ethos barroco de Echeverría. "Las nociones de formación fueron estudiadas en el horizonte de saber vivido y los dispositivos de formación en el horizonte situacional" (García, 2007, p. 1), con la consideración de las trayectorias académicas, profesionales, laborales y personales de los investigadores presentados en la investigación, como resultado de experiencias formativas en sus historias de vida. La autora señala también la presencia del capital cultural a través del desarrollo de actividades como la investigación y/u otras actividades.

En cuanto a la formación en investigación, otras de las actividades recurrentes y sugeridas la constituyen las tutorías. Castro, Lavigne y Madueño (2007A) enfatizan la tutoría en el nivel superior como una forma de situar a los estudiantes en las circunstancias en las que desarrollan sus trabajos de investigación, de manera que potencialicen su capacidad creadora. Señalan

⁴⁰ Mediante la presentación de algunas conclusiones de una investigación doctoral, de corte teórico con referente empírico, titulada "Las nociones de formación en los investigadores del ISCEEM".

que la investigación es de tipo mixto, mediante métodos que integran los abordajes cualitativo y cuantitativo, a partir de la exploración de las percepciones de estudiantes e investigadores, acerca de las prácticas de tutorías, considerando tres dimensiones: la tutoría, el alumno y el tutor.

Es reconocido que dentro del tipo de formación de investigadores, el papel del tutor, o director de tesis es crucial, pues su labor es la de apoyar al alumno para desarrollar su capacidad de identificar e implementar una metodología de estudio y de trabajo apropiada ante las exigencias de su entorno (Ibarra, 2004) (Castro, Lavigne y Madueño, 2007A, p. 1).

Otra de las investigaciones destacables (Alfaro, 2011) refiere la formación de investigadores educativos mediante la interacción al interior de comunidades epistémicas,⁴¹ para ello se utilizó la metodología de estudio de casos, analizando tres casos (comunidades epistémicas) mediante entrevistas a investigadores en formación e investigadores reconocidos que lideraban esos colectivos, además del análisis de contenido de sus interacciones y de los documentos generados durante dicho proceso formativo.

(...) se detecta una intencionalidad, pero además no en un periodo temporal definido, pues no se trata de una formación a la que hay que acceder antes de hacer investigación (por el tiempo en que dure determinado programa o estancia), también se accede a dicha formación durante la realización de la investigación y desde luego, en forma continua a lo largo de toda la trayectoria del sujeto como aprendiz dentro y fuera del sistema escolar y desde luego, como investigador (Alfaro, 2011, p. 4).

En relación con ello, la formación de investigadores puede ser contemplada desde diferentes ámbitos laborales (educación básica y educación superior) con vinculación entre la docencia y la investigación. Así, por su parte, Fragoso (2011) destaca la conveniencia de la investigación acción como una estrategia de autoformación del docente en su práctica educativa, pues considera que con

⁴¹ “Con este término, se refiere a una organización de personas que tienen formas y modos comunes para crear, procesar y comprobar un conocimiento” (Alfaro, 2011, p. 1).

esta metodología existe la oportunidad de transitar por momentos que se repiten en espiral: planeación, acción y reflexión participativa, aunque con algunas limitaciones metodológicas ante ciertas muestras de apatía por parte de los participantes, sin embargo, presenta a la investigación acción como una posibilidad viable, accesible y beneficiosa.

La formación para la investigación se relaciona, en algunos casos, con la formación docente y el campo educativo, y se destaca que los problemas educativos son multirreferenciales, denotando el carácter complejo de la educación (Cervantes y Sandoval, 2011).⁴² Se entretajan las condiciones contextuales que dan lugar a los intereses de investigación y se posibilitan las formas de percepción en quienes investigan, en las condiciones de producción presentes.

Al respecto, la producción de recursos para apoyar los procesos formativos de investigadores cobra especial importancia, en algunos casos con apoyo de financiamientos destinados por instituciones como el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y la intermediación de recursos educativos abiertos y los recursos para el aprendizaje móvil considerados como elementos centrales y articulados en las apremiantes necesidades de formación para la investigación educativa (Glasserman y Ramírez, 2011).

La formación en investigación se presenta en ambientes institucionales diversos y en diferentes condiciones que contribuyen a la formación en situaciones de carácter práctico. Estos procesos formativos requieren apoyos complementarios a sus formas de producción y difusión para trascender los trabajos de investigación orientados a su uso y seguimiento, con mejores posibilidades de compartir las experiencias y mayores alcances en los ámbitos de realización, como en el caso de los programas de posgrado.

⁴² Según la elaboración de un estado de conocimiento sobre los Procesos de Formación Docente (PFD) generado en el estado de Chihuahua durante el período del año 1994 al 2009.

La formación de estudiantes mediante programas de posgrados y la formación de investigadores representan temas centrales, desde diferentes consideraciones, en la coincidencia de remitir a los programas de posgrado, de maestría y doctorado, para los procesos de formación necesarios, vía práctica y, principalmente, mediante la tutoría, el diseño de proyectos de investigación y el desarrollo de los trabajos de tesis.

Las prácticas de investigación educativa son aludidas, en algunos casos, para dar cuenta de las formas de producción de los estudiantes y de algunos investigadores identificados en los estudios, sólo que se visualizan como algo presente en los procesos por ser parte de ellos y no tanto en la articulación que posibilitan en las experiencias de desarrollo de la IE y en los procesos de subjetivación en los que devienen, mediante las miradas procesual y situacional. El desarrollo de dichas prácticas de investigación, mediante la elaboración de tesis y en relación con los procesos de subjetivación de estudiantes de maestría en su proceso de formación, constituye la esencia de esta investigación; cuyo proceso, en sí, adquiere sentido desde las motivaciones que incentivaron su inicio y las que han fortalecido su desarrollo, a partir de la elección del tema, la clarificación del objeto de estudio y las implicaciones del dispositivo teórico metodológico (Anzaldúa, 2009A) considerado.

Las anteriores consideraciones de los apartados: a) La investigación educativa en los programas de posgrado; y, b) La investigación en la potencialización de procesos de formación, en referencia a situaciones de diferentes entidades del país, remiten ahora la conveniencia de concretar un acercamiento contextual en el caso de programas de formación, particularmente de maestría, en la ciudad de San Luis Potosí, especialmente el contexto institucional de la UPN Unidad 241 y su devenir hacia la actualidad.

1.3 El contexto institucional de la UPN 241 en el contexto referencial de San Luis Potosí

En el caso del contexto referencial de San Luis Potosí se encuentra que, en la ciudad, se cuenta con la oferta de programas de maestría por parte de diferentes IES, según información recuperada de una investigación titulada “Tres décadas de Maestrías en Educación: ¿una opción real de mejora de la educación potosina?”⁴³ (Vázquez, S., 2013) en la cual se refiere que:

Para el caso de los programas de posgrado en educación, actualmente, se encuentran vigentes 28 programas de maestría en educación en 20 instituciones diferentes. Hay que señalar que, son distintos, por ejemplo, en la modalidad, como las que se ofrecen en línea, pero tienen instalaciones en la ciudad. Son los casos como los de la Universidad Abierta o el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey. La UPN ha tenido algunas variantes en sus programas escolarizados, como las clases por conferencia interactiva. Existen otras que ofrecen los programas en fines de semana, y otras, ya en programas escolarizados o semi escolarizados (Vázquez, S., 2013, pp. 45 y 46).

Dentro del universo de IES se encuentran: la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241, la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, la Universidad Autónoma de San Luis Potosí, la Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, el Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación, el Instituto Tecnológico Superior de San Luis Potosí, el Colegio de San Luis; y, algunas otras instituciones privadas como: el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Monterrey, la Universidad Marista, la Universidad Tangamanga, la Universidad Abierta, la Universidad del Centro de

⁴³ El autor señala que: a lo largo de 30 años del desarrollo de programas de maestría en educación, no ha existido una normatividad clara por parte de los responsables del sistema educativo nacional. Ante esta situación anárquica, finalmente todo ha quedado a la responsabilidad de quienes dirigen, enseñan y se forman en los respectivos programas. En el inicio, se notaba más el esfuerzo de quienes comenzaron esta empresa, y al paso del tiempo, ante la ausencia de la autoridad del campo educativo en investigación, como reza un refrán “ancha es Castilla” y hay toda una tipología de programas, desde las “maestrías cero” hasta aquellas que luchan por alcanzar certificaciones, financiamiento, reconocimiento y proyección, aun más allá del estado y del país (Vázquez, S., 2013, pp. 147 y 148).

México, el Centro de Altos Estudios Pedagógicos y Educativos, el Centro de Investigación para la Administración Educativa, la Universidad del Valle de México, la Universidad Santander, la Universidad Interamericana del Desarrollo, la Universidad Tec Milenio, la Universidad Edward Seeler, la Universidad Mesoamericana, la Universidad Potosina y la Universidad de Estudios Avanzados.⁴⁴

Particularmente, y de acuerdo con un diagnóstico de la investigación educativa en San Luis Potosí, en 2004, se identificaron a sujetos e instituciones que construyen conocimientos originales en este campo de la educación (López, O., 2007). Esto permitió identificar algunos retos en el desarrollo de la investigación educativa y la necesidad de crear espacios vía reuniones científicas así como la difusión de investigaciones existentes, para ello se desarrolló un Seminario de investigación educativa durante el 2005, en el Colegio de San Luis; como resultado del debate académico mediante el trabajo de las sesiones, con un grupo de 15 conferencistas y la participación de un grupo de 35 profesionales de la educación de San Luis Potosí, se contó con la publicación de un libro titulado “Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa”, coordinado por Oresta López (2007), en el cual se reúnen artículos de interés sobre la IE.⁴⁵

A partir de una investigación documental en 12 instituciones⁴⁶ en San Luis Potosí, en el reconocimiento de su vinculación particularmente con la función sustantiva de: la investigación, se encontró que:

⁴⁴ Información obtenida del Informe de Investigación de J. Pablo Vázquez, S., (2013), referido previamente.

⁴⁵ Con especial atención sobre el apartado “Los retos para el desarrollo de la investigación educativa”, en el que se presentan artículos por parte de Eduardo Weiss, Oresta López, Yolanda López y Javier Guerra.

⁴⁶ Universidad Pedagógica Nacional, Instituto de Ciencias Educativas UASLP, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Universidad del Valle de México, Universidad Mesoamericana, Universidad Champagnat, Instituto Estatal de Investigación y Posgrado en Educación, Centro de Altos Estudios Pedagógicos y Educativos, Escuela Normal de Estudios Superiores del Magisterio Potosino, Centro de Investigación para la Administración Educativa, Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, Secciones 26 y 52 del SNTE.

Las instituciones que asumen como proyecto importante y que dedican recursos, espacios, plazas y ciertas condiciones para realizar investigación educativa son: la UASLP a través del ICE y de investigadores de la Facultad de Psicología; la UPN Unidad 241, que tiene plazas y horas asignadas para realizar investigación y el Colegio de San Luis (López, O., en López, 2007, p. 164).

En la presente investigación interesa el caso de la UPN Unidad 241, institución sobre la cual se atribuyen cualidades en su proceso de constitución conforme a las condiciones histórico sociales de advenimiento. A continuación se señalan acontecimientos centrales de la Unidad con intención de orientar al lector sobre las condiciones procesuales y situacionales por las que ha transitado la institución⁴⁷ y pretender una mejor comprensión de la lógica de construcción del objeto de estudio sobre las prácticas de investigación de estudiantes de la MDE dentro de la UPN 241.

La creación de la Universidad Pedagógica Nacional obedeció a necesidades de formación, capacitación y actualización de los maestros en servicio, de acuerdo con las necesidades estatales y las condiciones materiales de cada unidad.

Por demanda del magisterio nacional, el presidente López Portillo, expidió, el 25 de agosto de 1978, el decreto que creaba la Universidad Pedagógica Nacional, la cual entre 1979 y 1980 alcanza una cobertura de 75 unidades en cerca de 70 ciudades de país. En las ciudades de los estados, la UPN ofreció la licenciatura en educación básica (LEB 79), con la intención de actualizar en ese nivel profesional a los profesores de educación y preescolar que en ese momento estaban en servicio (Vázquez, S., 2013, p. 13).

La UPN 241, de San Luis Potosí, se fundó en 1980, con su carácter nacional a través de un proyecto académico orientado por los lineamientos generales sobre un campo específico de acción, con programas comunes y acciones diferenciadas (López, O., en López, 2007), con expectativas sobre la

⁴⁷ “La institución es una red simbólica (...), un componente funcional y un componente imaginario” (Castoriadis, 2013, p. 211).

investigación asociada a las tareas docentes, y con una valoración de los investigadores como orientadores de la educación por venir. En el caso del contexto de la UPN 241, los esfuerzos sobre esta compleja área sustantiva de la investigación tuvieron lugar conforme a iniciativas personales e intereses institucionales, así:

(...) se inició en 1983 a través de un esfuerzo individual del asesor J. Pablo Vázquez S., el cual fue aprobado por la entonces directora Belén Guerrero; en torno a este proyecto se dice: «Fue el primer intento serio de pensar y hacer la investigación educativa». El proyecto se denominó «La jerarquización de valores en los alumnos de 6.º Grado de Educación Primaria de San Luis Potosí». Para su realización se contó con la participación de cinco estudiantes de la licenciatura Plan 75. En 1984, durante la gestión directiva de Carlos Merino, surge por primera vez de forma institucional un espacio ex profeso para la investigación educativa en lo que se denominó «El área de investigación científica de la Unidad SEAD 241 de la UPN», cuyo programa general planteaba como propósito fundamental: «Coordinar las funciones de difusión, realización y evaluación de proyectos de investigación educativa dentro de la zona de influencia de la Unidad, tanto en las modalidades de investigación básica, como de investigación aplicada». Cabe destacar que la planeación y ejecución de estas actividades estuvo a cargo de tres asesores, quienes específicamente planearon la realización de una serie de actividades (López, Y., en López, 2007, p. 187).

Después de la experiencia en 1983 con la Especialización en Educación a Distancia, y en 1984, con la Especialización en Teoría Educativa y Modelos Pedagógicos, y en Técnicas para la Investigación Educativa, la UPN 241 aceptó la invitación de la rectoría de la UPN, además del apoyo en recursos financieros, para participar en la operación del programa de Maestría en Educación Preescolar y en Educación Primaria, en 1987. La Unidad 241 necesitó contratar a la mayoría de los docentes de la maestría, al no contar con suficiente personal con ese nivel. Sin embargo, después de la evaluación de la Rectoría se suspendió el programa con una única generación (Vázquez, S., 2013).

De manera sustantiva, otra promoción de actividades se orientó a la proyección de acciones estratégicas. Se trató, principalmente, del proyecto de investigación para la creación de un departamento de investigación educativa, con énfasis en la UPN como una institución con fines educativos y con necesidad de orientar su investigación en el contexto social concreto; 1986 fue una época en la que se intentó definir el perfil de los integrantes del mencionado espacio académico Investigación Educativa; a la vez que se iniciaron una serie de reuniones con el fin de definir criterios de operación, aunado a ello se planteó como una demanda sentida la capacitación en torno a esta tarea. Como parte de las actividades había una responsabilidad de producción con relación a su tipo de plaza.⁴⁸ Además, era necesario cumplir las funciones docentes y las actividades de asesoría de trabajos de titulación, así como la incorporación a un proyecto y la participación en conferencias. En la coordinación de investigación educativa había que realizar dos funciones: formación y actualización de investigadores y desarrollo y difusión de la investigación. Para cubrir la primera función se implementó un seminario de actualización en investigación educativa para los asesores de la Unidad, y con ello fortalecer su formación y consolidar una cultura de la investigación educativa. A finales de 1989 surge el programa de los Talleres Regionales de Investigación Educativa (TRIE);⁴⁹ participaron dos asesores representando a la Unidad 241; se mencionaba la posibilidad de hacer de cada profesor un investigador y la necesidad de un programa de formación de profesores en IE aunada a la docencia.⁵⁰

⁴⁸ Con medio tiempo; se pedía como compromiso dos artículos y si la plaza era de tiempo completo se solicitaban cuatro artículos.

⁴⁹ Con tres sedes Mexicali, Guadalupe Nuevo León y Distrito Federal, el taller regional formaba parte de uno de los nueve programas para el fortalecimiento de la IE identificados en 1992 en el ámbito nacional, que sólo para efectos de planeación quedaban adscritos a los departamentos de la UPN Ajusco.

⁵⁰ En 1991, bajo la influencia del taller de investigación con sede en Nuevo León, un asesor presentó el programa del seminario de investigación educativa para los profesores de la Unidad; este espacio llegó a contar con un promedio de 18 profesores que, según sus integrantes, se reunían para analizar textos sobre investigación. De forma paralela, un grupo de estos

Para el año de 1990, el plan de trabajo del Departamento de Investigación Educativa tenía como objetivo coordinar las actividades que permitían a la Unidad desarrollar la investigación educativa dentro del ámbito y área de cobertura de la Unidad. El propósito era diseñar, desarrollar y difundir proyectos de investigación educativa, así como propiciar las condiciones favorables tendentes a ese cometido a través de objetivos específicos (López, Y., en López, 2007, p. 191).

La década de los 90 caracterizó especialmente las acciones ejercidas para favorecer la investigación educativa en la Unidad. En particular, con el surgimiento de la maestría en Educación en 1992, pues se organizó un taller local de investigación con influencia del TRIE, con sede en la Unidad de Zacatecas (1993-2003).⁵¹ Los talleres ha sido considerados por como un espacio fundamental para el desarrollo de la investigación educativa en la UPN 241, especialmente el taller local de investigación educativa, cuyo surgimiento se da como adjunto al programa de maestría en educación, aunque con el tiempo se logró conformar en un espacio institucional orientado según el coordinador de investigación en turno.

Desde 1992 la IE se ha vinculado directamente a los posgrados de la Unidad 241 y a los posgrados que estudian los propios asesores que, por el requerimiento de un nuevo perfil, iniciaban sus estudios; sin embargo, algunos profesores de licenciatura han mostrado interés por esta práctica, así como por los talleres de investigación educativa. Así, la investigación se dedicó al análisis de la educación básica hasta 1992 y desde 1992 a 1999 se centró en la

profesores se integró en lo que se denominó la AMIE (Asociación Mexicana de Investigación Educativa), que se reunía en las instalaciones de la UASLP, coordinado por Javier Guerra (ICE) y asesorado por el Dr. Fernando Flores (UAQ), de tal forma que la reunión se celebraba los lunes en la UASLP y los viernes en la UPN (López, Y., en López, 2007, pp. 189 y 190).

⁵¹ Para responder a lo establecido en el PME [Programa para la Modernización Educativa 1989-1994], en la Unidad 241 de la UPN se estableció una coordinación de investigación educativa que realizaba diversas actividades como: participación en el diseño e implementación del programa de maestría en educación y su respectivo programa de investigación compuesto por cinco proyectos, que se revisaban dentro del seminario de investigación; el seminario de actualización en investigación educativa para los asesores de la Unidad (...); difusión de la investigación mediante intercambios con otras instituciones (...) y la participación en los talleres regional de investigación educativa con dos proyectos (López, Y., en López, 2007, p. 190).

formación docente, posteriormente con el surgimiento de la *Maestría en Desarrollo Educativo*, las temáticas giraron en torno a computación, la práctica educativa, la integración educativa y gestión escolar. Además, se continúa en la formación docente.

En el 2006, con el surgimiento de una nueva línea del Programa de Maestría en Desarrollo Educativo: Prácticas Curriculares en la Formación Docente, se inicia la investigación específicamente desde tres líneas: las prácticas institucionales, las prácticas discursivas y los sujetos; temáticas que se convierten en el sustento de los programas y las líneas existentes (López, Y., en López, 2007, p. 194).

Actualmente la UPN 241 ofrece las maestrías en: Desarrollo Educativo, Línea Prácticas Curriculares en la Formación Docente; en Educación Básica; y, en convenio con la Escuela Normal de Cedral “Amina Madera Lauterio”, la Maestría en Educación, con campo en Formación de Docentes y Práctica Profesional, el programa más antiguo la institución. Recientemente se ha obtenido la autorización del Consejo Universitario para ser la Sede de un doctorado para la Zona Noreste del país, que cubre 14 unidades de la UPN, en cinco estados (Vázquez, S., 2013), básicamente “la UPN se ha mantenido ligada a la investigación por las líneas trazadas desde la unidad de Ajusco, por la necesidad de atender a los tesis de los posgrados y también por otras iniciativas emprendidas” (López, O., en López, 2007, p. 166).

Las maneras de abordar la investigación en la Unidad han sido influidas por las condiciones estructurales de la forma en que está considerada la planta docente y por las condiciones académicas e institucionales; se reconoce la figura de asesor, lo cual es una cualidad institucional que tiene la virtud de operar un modelo de docencia basado en la dialogicidad y la reflexividad, lo que resulta propicio para desarrollar la investigación. Sin embargo, en el devenir histórico de la institución, se identifican dos posturas ante la investigación: por una parte, aquellos que optan por no hacer investigación bajo el argumento de no tener las mejores condiciones institucionales; y, por otra parte, los que han

surgido como académicos con credibilidad en la investigación, a pesar de tener limitantes (López, Y., en López, 2007).⁵² En el caso concreto de la UPN 241, J. Pablo Vázquez Sánchez y Yolanda López Contreras⁵³ han aportado elementos sustantivos sobre la conformación de este espacio institucional, con particular atención en el surgimiento y desarrollo de la investigación educativa; este reconocimiento se asocia con un despliegue paulatino de la IE, en este escenario institucional, la UPN Unidad 241.

En el desarrollo de la presente investigación, las anteriores consideraciones se remontan a la necesidad de situar el contexto institucional en el desplazamiento de sus procesos de conformación, como una antesala de reconocimiento de los procesos de construcción referidos en los capítulos siguientes, con énfasis especial en la Maestría en Desarrollo Educativo. Se estima la pertinencia de contar con referentes que enriquecen la mirada procesual y situacional, a través del entramado en el que se constituyen las prácticas de investigación en el proceso de construcción, en este caso, como parte de la formación de los estudiantes de maestría en los procesos de subjetivación en los que devienen mediante la elaboración de tesis.

⁵² El diagnóstico de la investigación educativa en San Luis Potosí, incluso, ha sido potencializado desde la Unidad 241 de la UPN, mediante un trabajo interinstitucional de colaboración de IES interesadas en reconocer sus condiciones con necesidades de fortalecimiento académico e institucional. Un ejemplo del esfuerzo compartido dio como resultado la producción de un libro colectivo titulado “Reflexiones sobre la investigación educativa en S.L.P.”, coordinado por la Dra. Yolanda López (2010).

⁵³ Asesores académicos de la UPN 241, ambos han coordinado acciones estratégicas sobre la IE en la Unidad; el Dr. Vázquez es uno de los fundadores de la institución y la Dra. López desempeña funciones como directora, actualmente.

CAPÍTULO 2

Los desplazamientos en los procesos de construcción de la investigación

En este segundo capítulo se plantea la construcción del dispositivo de investigación que articula la consideración de las prácticas de investigación de las que se ocupa este documento, de acuerdo con los procesos de subjetivación de los estudiantes de la MDE en la elaboración de sus trabajos de investigación (tesis), en relación con las condiciones procesuales y situacionales según los momentos de construcción, como parte de su proceso de formación. En este sentido, la búsqueda hacia el encuentro incorpora el impulso de la iniciativa con la que se proyecta una investigación y su transición durante el proceso de construcción mediante las prácticas de investigación. El sujeto que investiga integra su experiencia como acontecimiento (Anzaldúa, en Primero y Ornelas, 2010) en la articulación de aprendizajes desplegados en los diversos escenarios.

El sujeto sintetiza en su tiempo subjetivo los espacios, las pérdidas, los tiempos de otros, negocia con ellos y constituye una de las hebras con las cuales entreteje su práctica y en la que quedan imbricados lo general y lo particular (...) (Ramírez, en Murga, 2011, p. 43).

A partir de las motivaciones en la elección del tema, los anhelos, los deseos, los intereses, las expectativas, como parte de la construcción de una pasión (Rodríguez Ledesma, 2006), y la convicción de reconocer la experiencia de trabajo que comporta el desarrollo de una tesis más allá de la elección del tema (Eco, 2004), el proceso investigativo subraya la diligencia de: detenerse, contemplar, delimitar, revisar, leer y releer, escribir y reescribir, socializar e intercambiar opiniones e ideas; es construir, con el ánimo de avanzar ante el interés de conocer y la necesidad por comprender.

En relación con lo anterior, se presenta el siguiente apartado en el que se hace alusión a los procesos de construcción por los que se transita como parte del desplazamiento de ideas y de las prácticas de investigación. La intención es, básicamente, destacar algunos elementos referenciales que han sido parte

del fortalecimiento de las miradas procesual y situacional en la propia investigación.⁵⁴

2.1 Los procesos de construcción en las prácticas de investigación educativa

En torno a la construcción del objeto de estudio, Weiss menciona que “(...) la elección de diversas temas de estudio no es un proceso racional sino depende de circunstancias y motivaciones conscientes e inconscientes” (Weiss, en Delgado y Primero, 2006, p. 17); se subraya la presencia de condiciones, necesariamente, como parte de las interacciones puestas en juego en la práctica de investigación educativa. Por su parte, Rosa María Torres enfatiza que las experiencias del investigador marcan la elección del tema; y, al igual que Weiss, reconoce que en la elección del tema se involucran tanto los elementos de la conciencia como los componentes inconscientes. Gloria Ornelas, al igual que quienes han antecedido, expone que la elección de los temas de investigación tiene que ver con la biografía del investigador, a partir de su formación pedagógica, y con el favorecimiento de sus experiencias de trabajo e investigaciones en diversos ámbitos, dada la influencia recibida mediante el trayecto de formación profesional.

Cabe mencionar que la investigación ocupa diferentes escenarios de despliegue metodológico, y la construcción del objeto de estudio posibilita, a su vez, la distancia y el acercamiento. Rodríguez Ledezma (en Delgado y Primero, 2006), desde su postura de construir una pasión investigativa, menciona que la

⁵⁴ El siguiente apartado retoma un contexto-panorama cercano, a partir de dos publicaciones por parte de la UPN. Un libro titulado “La Práctica de la Investigación Educativa I. La construcción del objeto de estudio” (2006), integrado por una compilación de Juan Manuel Delgado y Luis Eduardo Primero y “La Práctica de la Investigación Educativa II. La construcción del marco teórico” (2010), coordinado por Luis Eduardo Primero y Gloria Ornelas. Ambas producciones representan un esfuerzo coordinado por el interés de contribución al campo de la IE, desde perspectivas complementarias en la comprensión de los procesos implicados al investigar, desde las condiciones y momentos en los que se desarrollan las experiencias de los participantes.

reseña de la construcción de objetos de estudio remite a cierta dosis autobiográfica. El autor refiere la necesidad de contar con la mirada del otro para abrir horizontes y visualizar cosas que puedan no ser vistas desde adentro, además de pasar por un ejercicio metodológico inicial para identificar caminos posibles. Del mismo modo, sugiere ejercitarse para verbalizar por escrito y enfatiza en buscar, elegir y construir un buen tema para propiciar y favorecer la pasión investigativa.

Por su lado, Roberto González estima que las interacciones discursivas, científicas e institucionales son las que constituyen el régimen de gubernamentalidad, se trata de una serie de relaciones de poder que establecen las condiciones, en las que el régimen gobierna la definición de los objetos de estudio, al marcar pautas. “Son las condiciones en las que surge la investigación. (...) Son las reglas del régimen y las formas de visibilidad, hay que tenerlas presentes, hay que convivir con ellas (...)” (González, en Delgado y Primero, 2006, p. 81). En este sentido, habrá que señalar que, más que considerarse como una pretensión totalitaria o extremista, es más bien un ejercicio de objetivación de realidades contextuales, sociales e institucionales en las que se entreteje la amplia gama de diseño y desarrollo de proyectos de investigación, a manera de comprender mejor la complejidad en la que se presentan las condiciones de las prácticas de investigación educativa. La objetivación representa un ejercicio heurístico para la comprensión de las prácticas de investigación.

Ochoa señala que “el carácter diversificado y abierto de la investigación interpretativa en educación, articula de modo conflictivo, múltiples orientaciones y perspectivas, obligando al sujeto que investiga a reconocer algunos de los sentidos epistemológicos que orientan su indagación (...)” (Ochoa, en Delgado y Primero, 2006, pp. 99 y 100). Se destaca la articulación de conceptos provenientes de diversas disciplinas dada la convergencia epistémica de las ciencias sociales interpretativas. Por su parte, José Antonio Serrano expresa el

interés sobre el objeto a partir de la implicación en el campo, reconoce la adhesión, como en otros casos, a referencias vinculadas con actividades profesionales realizadas, donde la experiencia y la afición se encuentran y se abren espacio en las posibilidades de producción del campo estudiado; al respecto, el autor enfatiza “proceder con método”, que hacer *sobre, con, a partir de* la información, implica la relación y la convivencia con los datos. “Uno de los efectos de “proceder con método” es la selección de un modo de tratar a los datos, de construir el objeto y dar cuenta de él” (Serrano, en Delgado y Primero, 2006, p. 120), como parte de la metodología de un proyecto, con itinerarios, según el autor.

En otros casos, Ángel D. López⁵⁵ da cuenta de que la concepción de investigación está presente en aras de satisfacción de demandas “formuladas”, “el compromiso de publicar” y “la obligación de elaborar”, sin menoscabo del impacto real de la investigación, con el señalamiento de su diseño ante el régimen solicitado. Como refiere el mismo autor, “todo proyecto de investigación debiera contar con una clara percepción de los supuestos básicos involucrados en el abordaje del objeto de estudio. Ellos, suponen categorías teóricas que permitan, posteriormente, analizar los fenómenos que han de estudiarse” (López, en Delgado y Primero, 2006, p. 152). De manera que el proceso investigativo se auto-fortalezca en su constitución y desarrollo.

En relación con lo anterior Juan Manuel Delgado expresa que la construcción del objeto de estudio está permeada de los recorridos incesantes y cambiantes que se presentan en el desarrollo de una investigación y que, como expone el mismo autor, aportan elementos a la constitución identitaria del sujeto que investiga, al señalar el impulso de investigar motivado por las emociones y la necesidad de pertenencia, por el deseo de organización de su nueva identidad como profesor en esa institución. Andrés Lozano (en Delgado y

⁵⁵ A partir de la respuesta ante una convocatoria de Fondos Sectoriales.

Primero, 2006), señala la necesidad de acotar los temas y los espacios que se pretende abordar desde una investigación.

Las ideas previas son complementarias a la expuesta por Anzaldúa al mencionar las tensiones de un proceso de investigación, en el que se reconoce que un sujeto emprende la tarea de investigar ante el interés por conocer, comprender y/o explicar lo que ocurre en su entorno obedeciendo a sus deseos (Anzaldúa, en Delgado y Primero, 2006), de este modo:

El llamado *objeto de investigación* no es un aspecto evidente de la realidad que aparezca de manera espontánea y se ofrezca a la curiosidad del investigador, sino la objetivación delimitada de un acontecimiento visto como un problema de interés a ser indagado (Anzaldúa, en Delgado y Primero, 2006, p. 185).

De acuerdo con Anzaldúa, el proceso de investigación remite la necesidad de partir de los cuestionamientos que el sujeto plantea según aquellos acontecimientos en los que centra su atención, por lo que la investigación se constituye en una acción intencionada. Así, un objeto de estudio surge siempre de un proceso investigativo, como plantea Luis Eduardo Primero, quien además menciona:

(...) los escolares que optan por titularse con una tesis o una tesina, han de hacer una investigación –la que sea–, y su objeto de estudio será producto de la indagación que previamente hayan hecho, aun cuando ésta inicialmente surja de las formas elementales del investigar: *la curiosidad por saber* (lo que sea) (Primero, en Delgado y Primero, 2006, pp. 226 y 227).

Dentro de la investigación escolar, la curiosidad para motivarse posibilita la capacidad de interrogación vinculada a la capacidad adquirida para el trabajo intelectual, que llega a estar condicionada por la dinámica del equipo de trabajo y/o la *comunidad de práctica* donde se inserta el estudiante, como expresa el autor; esto permite entender lógicas e interpretaciones propias de los contextos, lo que sirve al estudiante para: titularse, quedar bien en sus equipos de relación o bien *hacer currículum*. Esto menciona Luis Eduardo Primero, como parte de

las consideraciones de las prácticas investigativas. Y hace referencia especial a la investigación científica, ubicada en el escalón más alto, ya sea de tipo básica o aplicada, motivada por el impulso heurístico o por la construcción de nuevos objetos de estudio que busquen resolver objetos, prácticas, relaciones, implicaciones y/o consecuencias particulares de los ámbitos tratados (Primero, en Delgado y Primero, 2006).

Las prácticas de investigación educativas expuestas dan cuenta de un escenario multifacético de quienes comparten sus experiencias como un abanico de posibilidades, básicamente, para la comprensión de los procesos investigativos en las circunstancias en las que se despliegan, como expone Delgado, se solicitó a los académicos invitados "(...) no a la exposición de sus resultados de investigación sino a la descripción de su camino para producirlos. No si dieron en el blanco, les pedimos describir la trayectoria de la flecha" (en Delgado y Primero, 2006, p. 6), por lo que se exponen algunas de estas ideas en el mismo sentido, referir la práctica de la investigación, en estos casos, en referencia a la construcción de objetos de estudio.

Ahora bien, en la construcción del marco teórico, como "el paso siguiente a la construcción del objeto de estudio" (Ornelas y Primero, en Primero y Ornelas, 2010, p. 50), en lo que podría distinguirse, más bien, una práctica complementaria, de acuerdo con lo expuesto previamente. Al respecto, Xavier Rodríguez menciona:

(...) en lugar de ver en los aburridos planos las intenciones que el arquitecto piensa llevar a cabo y los presupuestos de la materia prima que utilizará en la construcción, es preferible y más entretenido ver en la cámara de pruebas de la crítica si la maqueta final es capaz de resistir los movimientos telúricos a la que la sometamos (Rodríguez, en Primero y Ornelas, 2010, p. 52).

Resulta de buena intención incluir la cita antes expresa, aunque como parte del juego del discurso lingüístico, con afanes de una lógica narrativa y analítica que comporta los desgajes discursivos a los que se somete. De manera que el

marco teórico que se construye no se libra de las críticas merecidas e inmerecidas desde donde se visualice. Finalmente, se trata de contar con referentes que faciliten su comprensión como sustento. Más allá de la intelectualidad que sugiere la construcción de un marco teórico como muestra de inteligibilidad, es preferente la comprensión de la lógica de construcción. Tal como señala Roberto González, el “marco teórico” refiere un *encuadre*, mismo que “implica una delimitación del campo de lo visible y de lo enunciable; peor aún, de lo pensable” (en Primero y Ornelas, 2010, p. 69).

Al respecto, se destaca la potencialidad que comporta la estimación y valoración del dispositivo teórico-metodológico, como propone Anzaldúa (en Primero y Ornelas, 2010, p. 100), “el dispositivo alude a la posibilidad de un proceso de creación intencionada, pero abierta en tanto que no garantiza ni prevé el resultado”. El autor recupera la noción de dispositivo propuesta por Foucault, en la que refiere el dispositivo como construcción social y como máquinas para hacer ver y hacer hablar, de modo que recupera la segunda acepción para sugerir el dispositivo teórico-metodológico; se considera que teoría y metodología se implican y deben articularse estratégicamente, en el entramado de factores que el investigador enfrenta en la situación de investigar.

En ese sentido, Ana Ornelas afirma “la construcción del marco teórico no es algo aislado, puramente objetivo o intelectual, por el contrario, se desprende y permanece interconectado de un ámbito psico-emocional, supone de antemano, un modo de comprender, significar, interpretar y sentir la realidad” (en Primero y Ornelas, 2010, p. 108). El universo subjetivo, refiere la autora, orienta las inquietudes, las dudas y los intereses del proceso de investigación, en el cual el marco teórico es el tejido conceptual que soporta los argumentos que se construyen. Así la investigación constituye un proceso de formación y la construcción del marco teórico se percibe permanente y abierta, en la que el investigador se identifica y se adhiere a una *familia* (Ornelas, A., en Primero y Ornelas, 2010). Por su parte, Gloria Ornelas, señala que la elección de los

conceptos en las investigaciones iniciales conlleva a plantearse la base teórica de seguimientos en espacios formales e institucionales posteriores, en los que las modificaciones y los factores que intervienen pueden estimarse desde los trayectos de formación profesional aunados a las experiencias laborales (Ornelas, en Primero y Ornelas, 2010).

En atención a los estudiantes, por una parte, Jablonska (en Primero y Ornelas, 2010) estima que la mayoría de las veces los estudiantes llenan un apartado llamado marco teórico en el que incluyen citas de diversos autores y después intentan hacer su estudio de manera independiente recurriendo al sentido común, a la experiencia directa, lo que debilita la concepción del apoyo teórico y de la propia investigación. Por otra parte, Primero Rivas (en Primero y Ornelas, 2010) subraya las posibilidades de formación de los estudiantes en la construcción de marcos teóricos, desde las adscripciones que van tomando en sus trayectos formativos, de acuerdo con las experiencias y condiciones de “entrenamiento” y acompañamiento de comunidades de práctica, para permitir su inserción y pertenencia a un grupo de trabajo, esa opción identificada como parte de los estudiantes interesados en una carrera académica y/o científica, en contraposición a quienes elijan la opción profesionalizante.⁵⁶

Prácticamente, la construcción del marco teórico expone posibilidades de creación de formas de entender y leer la realidad, modos de cuestionamiento y encuentro. A manera de “explicitar las formas y líneas del tejido conceptual para dar cuenta de un objeto de estudio”, como señala Amalia Nivón (en Primero y Ornelas, 2010, p. 165), al compartir la experiencia de trabajo en un proceso de investigación del que destaca el tejido de microhistorias en la producción de un lienzo con el que fue matizando semejanzas y diferencias entre los actores.

⁵⁶ De acuerdo con el autor, en el caso de la primera opción, sus marcos teóricos corresponderán a paradigmas vigentes e incluso de frontera. Mientras que en la segunda opción, en la profesionalizante, sus marcos teóricos serán básicamente escolares, con las expectativas de titulación y de ubicación laboral (Primero, en Primero y Ornelas, 2010).

Los autores convergen en la construcción del marco teórico desde ópticas diversas, influidas por la experiencia personal directa, a través de las miradas de investigaciones desarrolladas con connotaciones especiales a partir de las situaciones, los contextos y los actores estudiados, con las intenciones de compartir modos de ver y leer las realidades en las que centraron su atención. Las ideas expuestas se enfocan en la manera de construir el marco teórico desde las necesidades e intereses de contar con herramientas de análisis y apoyo en la producción discursiva, desde perspectivas con las que los autores se identifican y a las cuales se insertan como parte de la comunidad académica, en un contexto de conformación y comprensión de la práctica de la investigación educativa, mediante los caminos recorridos personalmente.

Las estimaciones expuestas, sobre la práctica de la investigación educativa, representan posibilidades de exploración e indagación de herramientas con las que se potencializa la investigación educativa como práctica profesionalizante y académica, según los intereses y las expectativas de lectura e interpretación de las experiencias y propuestas de los autores; con el ánimo de favorecer la comprensión de la práctica de la investigación educativa y fortalecer las posibilidades de inteligibilidad de su campo problemático y áreas de estudio. Estas consideraciones presentan un escenario panorámico, en la complementariedad de las implicaciones sobre la construcción del objeto de estudio y el dispositivo teórico metodológico (Anzaldúa, 2009A), a partir del interés por la investigación.

La investigación como pasión por conocer y comprender, como acercamiento progresivo entre lo conocido y lo desconocido, y lo por conocer, como proceso de construcción, es la inherencia de sentimientos, pensamientos y expectativas personales que toman forma de acuerdo con los medios en los que se apoya para ser expresión del deseo. De manera personal, la concurrencia de vivencias, de recuerdos y de experiencias, representa las posibilidades de manifestación de inquietudes e interrogantes que hacen del

espacio abierto un lugar de encuentro, esto ha sido y es parte de una construcción identitaria que se ha fortalecido a través del tiempo, en la coincidencia de situaciones y procesos con otros sujetos; esto ha sido parte de la experiencia, de la motivación en el camino recorrido, del aprendizaje desde lo aprendido.

La formación, en espacios formales e informales, permite conocer personas, tiempos, lugares, recursos, formas, intereses y necesidades en relación con situaciones y procesos diversos, convergentes en la idea de formarse al formar, y de formar al formarse. Las experiencias y las oportunidades de intercambio profesional, como han sido: la colaboración en el diseño y desarrollo de proyectos de investigación personales e institucionales; la asesoría a estudiantes de maestría en seminarios sobre la elaboración de tesis; la integración y colaboración en redes de trabajo profesional sobre la IE; la asistencia a eventos formativos relacionados con la IE como conferencias y talleres; la asistencia y participación como ponente en congresos locales y en Congresos Nacionales de Investigación Educativa (convocados por COMIE y CONIE) han permitido las aproximaciones sucesivas en las que se ha tenido oportunidad de conocer y reconocer en el campo educativo, a través de esas diversas experiencias de aprendizaje profesional, el interés por incursionar en espacios de formación en y sobre las prácticas de IE.

Ahora bien, la inserción en el campo educativo, desde la docencia en educación básica, ha brindado pautas para una mejor comprensión de las realidades de estudio de quienes investigan y a quienes se consideró en el desarrollo de las prácticas de investigación en cuestión. Así, se integra el entramado de las situaciones y los procesos que complejizan el desarrollo de una investigación, las contrariedades y los impulsos de investigar la práctica docente y practicar la investigación.

Las prácticas de IE en la formación docente de los estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo constituyen un espacio para el reconocimiento

de las condiciones que han influido en las situaciones y en los procesos de configuración de esas prácticas para el desarrollo de la IE, en un programa de posgrado profesionalizante, como es el caso en cuestión, en el cual “(...) *la formación que se ofrece mantiene una fuerte vinculación entre la teoría y la práctica y entre la docencia y la investigación*”⁵⁷ (UPN, 2004, p. 10). Básicamente, la presente investigación se realizó en relación directa con las prácticas de investigación educativa al referir los trabajos de investigación (elaboración de tesis) de los estudiantes como parte de su proceso formativo. El interés en las prácticas de IE refiere la complementariedad de la investigación de la práctica educativa y la práctica de la investigación educativa,⁵⁸ por lo que la consideración de las condiciones presentes contribuye a las posibilidades de análisis de las prácticas de IE como una oportunidad de construcción teórico-conceptual y aportación analítico-sintética en relación con las prácticas de IE y su vinculación entre sí en la elaboración de tesis, dentro del dispositivo teórico metodológico contemplado.

2.2 La incertidumbre del proceso en construcción: el dispositivo teórico metodológico

E: (...) retomamos desde cómo nos vimos, cómo estuvimos desde el inicio, cómo fue el proceso de todo lo que fue (...) y luego al final cómo lo vemos, qué vimos y qué estuvimos analizando y qué vemos ahora (S5, 120511).⁵⁹

Las prácticas de IE en su vinculación entre sí, consideran su concepto, sus procesos y su producto ante los procesos de subjetivación en los que se

⁵⁷ Las cursivas son un formato propio sólo para resaltar.

⁵⁸ El interés de focalizar la presente investigación en el programa MDE obedece a un interés personal de acercamiento al programa, como egresada de la maestría de la primera generación (2007-2009) y por la oportunidad y experiencia de colaboración como asesora académica y directora de tesis dentro del mismo programa en la siguiente generación (2009-2011).

⁵⁹ Se sugiere consultar el apartado de “Códigos”, p. 9, para distinguir la referencia de los códigos empleados.

desarrollan, en el reconocimiento de las miradas procesual y situacional en las que se constituyen y cobran sentido durante el proceso. En este caso, se contempla el carácter formativo de la investigación como práctica, sin embargo, generalmente los estudiantes que ingresan a los programas de posgrado, particularmente de maestría, no cuentan con la formación necesaria y esto ocasiona un problema que ellos resuelven en el transcurso a través de los procesos de subjetivación en los que devienen, como se plantea en relación con los estudiantes de la MDE de la UPN Unidad 241 en sus prácticas de investigación educativa mediante la elaboración de sus tesis. En estos planteamientos, desde un enfoque psicosocial, se recurre con especial interés a Castoriadis (1986, 1997A y 1997B), en el entendido de que el sujeto se concibe en el entramado de los órdenes: de la psique y el histórico social; a su vez, el grupo de la MDE se considera dentro de una institución; y la investigación se instituye en relación con sus posibilidades instituidas. En forma complementaria, se retoma a Foucault (2009, 2010A, 2010B y 2012), con especial atención sobre los procesos de subjetivación, donde el sujeto es un ser siendo. Estas consideraciones se enfatizan como parte del diálogo conceptual en el desarrollo de la investigación.

La presente investigación, como proceso en construcción, remitió la conveniencia y la necesidad de incorporación de referentes que dieron cuenta de su desarrollo en diferentes etapas, mediante el dispositivo teórico metodológico:

(...) se trata de construir una serie de estrategias, nociones, conceptos, discursos teóricos, procedimientos metodológicos, técnicas e instrumentos de investigación, que articulados desde una lógica de indagación puedan crear, *disponer*, las condiciones para llevar a cabo acciones y procesos de inteligibilidad que permitan realizar la investigación (Anzaldúa, 2009A, p. 229).

Como parte de la experiencia que comporta el proceso de la investigación y de una forma de aprender a coordinar las ideas (Eco, 2004), las *preguntas de*

investigación que orientaron el presente proceso mediante avances y aproximaciones sucesivas fueron:

- ¿Qué condiciones influyen en los procesos y situaciones constitutivos de las prácticas de investigación educativa de los estudiantes de la MDE de la UPN Unidad 241 de SLP?
- ¿Cómo se constituyen las prácticas de IE ante los procesos de subjetivación en los que devienen los estudiantes de la MDE de la Unidad 241 de la UPN SLP?
- ¿De qué manera se vinculan entre sí las prácticas de IE en la elaboración de las tesis de los estudiantes de la MDE desde las miradas procesual y situacional?

En relación con las preguntas señaladas se consideraron los siguientes *propósitos* en el proceso de investigación, con orientaciones y reorientaciones:

- a)** Reconocer las condiciones procesuales y situacionales que influyen en las prácticas de investigación educativa;
- b)** Analizar las prácticas de investigación educativa ante los procesos de subjetivación en los que se desarrollan;
- c)** Comprender las prácticas de investigación educativa en su vinculación entre sí, desde las miradas procesual y situacional.

Por lo anterior, se planteó el siguiente *enunciado del problema*:

¿Cuáles son las prácticas de investigación educativa desarrolladas en la elaboración de las tesis de los estudiantes de la MDE de la UPN Unidad 241, ante los procesos de subjetivación en los que devienen, desde las miradas procesual y situacional?, hacia el reconocimiento, análisis y comprensión de las prácticas de IE. Desde un enfoque cualitativo, mediante una perspectiva psicosocial, durante un periodo de construcción de la investigación comprendido entre los años 2011 y 2013.

En relación con lo anterior se estimaron como *supuestos*:

- a) Las prácticas de IE se constituyen en los procesos de subjetivación⁶⁰ en los que devienen los estudiantes, mediante las situaciones y los procesos influidos por las condiciones en las que se presentan y desarrollan.
- b) Las condiciones que se presentan durante los procesos de investigación influyen en las prácticas de investigación educativa, en el diseño y desarrollo de los proyectos de IE, de acuerdo con intereses personales relacionados con la formación y la práctica docentes.
- c) Las prácticas de IE configuran su sentido desde las miradas procesual y situacional⁶¹ en las que se desarrollan.

Las prácticas de investigación educativa comprenden: el contexto en el que se presentan, las condiciones de producción, diversas formas de socialización, de organización y de presentación (del diseño de proyectos, de los avances y hallazgos), en los diferentes momentos y espacios en los que se desarrollan, además de integrar las experiencias de aprendizaje, los deseos y las intenciones de quien investiga: los estudiantes de la MDE. Las prácticas de IE contemplan la fusión de los dispositivos que se entrelazan en la trama de los procesos de construcción.

La complementariedad e integración teórico-metodológica incluyó una visión de análisis de acuerdo con las condiciones que, en diferentes momentos, orientaron la recuperación de lo evidente (Anzaldúa, 2009A) y la incorporación de saberes prácticos en la arquitectónica de la investigación (Sánchez P., 2010); de esta forma, se integraron algunos autores y conceptos en el tratamiento de la información y en la organización de ideas:

[el marco teórico] es producto del proceso de construcción en la investigación y más que ser algo que antecede a la investigación forma parte del proceso de significación que se construye paulatinamente, entre

⁶⁰ Los procesos de subjetivación se analizan más adelante, en las pp. 88-90.

⁶¹ Estas consideraciones se abordan con detalle posteriormente, en las pp. 90-92.

certezas y jaloneos teóricos, contradicciones, dudas metodológicas, conjeturas, sospechas, intuiciones, deseos de hallazgo, ilusiones, fobias y filias teóricas (Ramírez, en Anzaldúa, 2010, p. 88).

La necesidad de realizar un ejercicio metodológico (Rodríguez, en Delgado y Primero, 2006) respondió, de modo transicional, a las necesidades e intereses de la investigación, “la parte y el todo se iluminan mutuamente” (Weiss, en Delgado y Primero, 2006, p. 21), en la complementariedad teórico-metodológica que hace las veces de “luz” (verde, amarilla o roja) que permitió valorar los procedimientos y su abordaje en la construcción en sí. En el presente estudio, las implicaciones del proceso y práctica de investigación educativa fueron influidas por diversas circunstancias con orientaciones y reorientaciones de los caminos recorridos, mediante el entrecruzamiento de los principios: hologramático, recursivo organizacional y dialógico (Morín, 1994), ante la necesidad de comprensión del todo y las partes, de la relación producto-productor y de la armonía y des-armonía, de modo que la investigación como proceso se construyó durante la práctica.

Las prácticas de IE comportaron una serie de configuraciones en relación con los procesos de subjetivación en que se impulsaron y se desarrollaron. La IE representa y constituye una práctica (en el mejor de los casos, profesional) comprendida en distintas formas de apreciación y expresión, con creación de sentido desde la perspectiva con que se la enfoca. El tiempo subjetivo de cada sujeto conforma y configura un sentido (Ramírez, en Murga, 2011) propio de la experiencia personal, como síntesis de las condiciones en las que se desenvuelve. Y en varios encuentros con los textos y con otras personas se reformula hacia una configuración de sentido (Weiss, en Delgado y Primero, 2006).

La articulación de experiencias formativas en el diseño y desarrollo de una investigación manifiestan al sujeto que despliega las prácticas que caracterizan su proceso de construcción; a partir de las significaciones que

cobran importancia y manifestación en el sujeto se encuentra la creación de sentido. “El sentido pende de su tiempo singular y éste condiciona prácticas, saberes, certezas, memorias, relaciones y éstas son acciones que producen efectos –expresiones diversas– en los demás y en él mismo” (Ramírez, en Anzaldúa, 2010, p. 94).

En la forma como se la percibe a la investigación se presenta la interacción de los elementos que la constituyen y se manifiestan los deseos, las creencias y las intenciones, mismas que se entrelazan en los procesos de subjetivación en los que devienen, con inclusión de las convicciones y la toma de decisiones que en el entrecruce de caminos es indispensable contemplar. Por supuesto que no hay solipsismo ni biológico ni social, el sujeto reconstruye para formar un mundo propio (Castoriadis, 1986).

La creación de sentido integra las experiencias del sujeto que investiga y las experiencias que derivan del proceso de investigación, como señala Rodríguez Ledesma, es conveniente tener presente los encontronazos y la pérdida de brújula (Rodríguez, en Delgado y Primero, 2006) de la investigación en la investigación. Las condiciones que influyen en las apreciaciones y expresiones del sujeto adquieren sentido y cobran relevancia en el desarrollo de la investigación al no estar desprendida de la imprescindible subjetividad. La mirada de quien observa no escapa a las señalizaciones de atracción y distracción del proceso en construcción pero enriquecen su perspectiva panorámica (Eco, 2004) y matizada.

El interés por conocer, comprender y/o explicar lo que ocurre en su entorno, hace que un sujeto emprenda la tarea de investigar. Este interés no es neutral, ni meramente espontáneo, obedece a sus deseos, pero también al entramado social en el que se encuentra, a las demandas que surgen de su condición social, a los requerimientos de las instituciones a las que pertenece y para las cuales realiza la investigación (Anzaldúa, en Delgado y Primero, 2006, pp. 185 y 186).

A la investigación se la comprende en los espacios y momentos en los que se la realiza, desde el sujeto que construye y se construye, en el entrecruce de las

significaciones de sus imaginarios sociales (Castoriadis, 1986).⁶² En la creación de sentido, los linderos afectivos, cobran importancia sobre el valor que otorgan a una investigación, vista desde la convicción de su realización a partir de la elección de un tema y la caracterización de sus prácticas en el proceso.

A continuación se presentan algunos apartados en los que se da cuenta de la articulación conceptual en el entretejido de la lógica de construcción, dentro de las disposiciones teórico metodológicas estimadas como parte de la lógica de indagación (Anzaldúa, 2009A).

2.2.1 La investigación como práctica durante su propio proceso

La investigación, como concepto, destaca la necesidad de comprensión de construcción de sentido. De acuerdo con Sánchez Puentes:

El concepto investigación evoca cuatro campos semánticos estrechamente vinculados que frecuentemente se separan: a) la idea de un documento o producto; b) la idea de un concepto o definición; c) la idea de un proceso, y finalmente, d) la idea de una práctica concreta. Se dice que los cuatro campos van vinculados porque, en realidad, la investigación científica es un proceso de generación de conocimientos que, guiada por un conjunto particular de lo que es ciencia, se traduce en un escrito que obedece a determinados criterios; dicho proceso es, en realidad, una práctica personal, grupal, institucional y social, según el nivel desde el que se analice (Sánchez P., 2010, p. 127 [extraído de una nota al pie]).

La investigación como práctica, concepto, proceso y producto incorpora el complejo entramado en el que se constituyen e integran diferentes momentos de su construcción. “La investigación es una acción intencionada que se encuentra multideterminada por factores de carácter subjetivo, institucional, político, económico y sociocultural” (Anzaldúa, en Delgado y Primero, 2006:

⁶² Llamo imaginarias a estas significaciones porque no tienen nada que ver con las referencias a lo racional o a los elementos de lo real, o no han sido agotadas por ellos, y porque son sustentadas por la creación. Y las llamo sociales porque existen sólo si son instituidas y compartidas por una colectividad impersonal y anónima (Castoriadis, 1986, p. 5).

186), como actividad intencionada comprende las diversas circunstancias en las que se presenta, de aquéllas en las que surge y en las que se desarrolla.

Las anteriores consideraciones orientan el proceso de análisis de las prácticas de IE, se trata de una categorización preliminar de sus sentidos y alcances, según se estime como práctica, concepto, proceso o producto. En este sentido, se reconoce la vinculación de las prácticas de investigación educativa al poner en juego los saberes y las estrategias que las integran, en la búsqueda hacia el encuentro en la investigación educativa, "(...) el investigador dará testimonio proponiendo una mirilla con la cual leer los procesos que le son inherentes a su investigación" (Ramírez, en Anzaldúa, 2010, p. 105).

En este caso, la investigación es entendida en sus diferentes apreciaciones:

- **como práctica:** las acciones realizadas de manera intencionada y articulada que contribuyen a dar cuenta del proceso, en relación con los procesos de subjetivación en los que acontece;
- **como proceso:** el recorrido azaroso que incluye las condiciones de desarrollo propias;
- **como concepto:** la forma como se la percibe y se la significa en diferentes momentos, en tanto se atribuyen cualidades;
- y **como producto:** la elaboración/producción parcial e integradora (no totalizadora) de sus diversas formas de expresión, básicamente, el destino al que se la dirige, la tesis.

La transición de la investigación en los diferentes momentos en los que se la percibe hace dimensionar y re-dimensionar sus alcances y sus limitantes, en la complementariedad de sus implicaciones desde su complejidad. Como acción intencionada (Anzaldúa, en Delgado y Primero, 2006) se "leen" los procesos (Ramírez, en Anzaldúa, 2010) que la trascienden y que la *disponen* en condiciones que la caracterizan, en tiempo(s) y lugar(es) inmensurables, donde

se concibe un “ya dicho” que será, a la vez, un “no dicho” (Foucault, 2010B) por los procesos de subjetivación en los que es constituida y constituyente, en relación con el campo de la educación. Así, las prácticas de investigación pueden concebirse en relación con las prácticas discursivas que refiere Foucault:

Se trata de hacer aparecer las prácticas en su complejidad y en su espesor; mostrar que hablar es hacer algo, algo distinto a expresar lo que se piensa, traducir lo que se sabe, distinto a poner en juego las estructuras de una lengua; mostrar que agregar un enunciado a una serie preexistente de enunciados, es hacer un gesto complicado y costoso, que implica unas condiciones (y no solamente una situación, un contexto, unos motivos) y que comporta unas reglas (diferentes de las reglas lógicas y lingüísticas de construcción); mostrar que un cambio, en el orden del discurso, no supone unas “ideas nuevas”, un poco de invención y de creatividad, una mentalidad distinta, sino unas transformaciones en una práctica, eventualmente en las que la avecinan y en su articulación común (2010B, p. 270).

De modo que, como práctica personal,⁶³ transitando por diferentes niveles de comprensión, la IE puede ser concebida de distintos modos, de acuerdo con las circunstancias en las cuales se la percibe. La visión de la IE permite enriquecer las formas de comprensión de la realidad, a veces contrastantes con las formas de apreciación iniciales, y en ese contraste se entreteje la complejidad de la realidad; es parte de lo necesario en la valoración de la esencia de la práctica de la IE, considerada como práctica profesional, más allá de la prescripción, como intención por convicción.

La investigación es concebida como una práctica reflexiva, creativa, heurística y articuladora (Pons y Cabrera, J., 2009). En este estudio se estima conveniente recurrir, primeramente, a la propuesta de Sánchez Puentes al considerar la didáctica de la investigación, en este caso, relacionada en el vínculo docencia-investigación, pues comporta una serie de configuraciones

⁶³ La motivación inicial impulsora del planteamiento de esta investigación.

que le otorgan un carácter especial que permite integrar teoría y práctica como procesos complementarios, al respecto el autor señala:

Se entiende la didáctica de la investigación en sentido estricto del concepto, es decir, como un campo teórico-práctico. *Teórico*, en cuanto organizado por una constelación conceptual regida por una teoría particular del aprendizaje y del conocimiento científico. *Práctico*, en cuanto que es activamente organizador de la conducción (objetivos y funciones; estrategias y tácticas; metas y programas, recursos, medios e instrumentos) del proceso enseñanza-aprendizaje de la producción científica (Sánchez P., 2010, p. 32).

Desde esta perspectiva la Investigación Educativa se ha considerado como una práctica dentro de un proceso formativo que vehiculiza, en su complejidad, su concepto, su proceso y su producto. La investigación educativa, como práctica, estructura la organización de ideas que nacen de las motivaciones que impulsan la elección de un tema, las inquietudes por las que se indaga, la necesidad de confrontar las ideas y las realidades, los saberes y las capacidades que se entrelazan para dar forma y lugar, progresivamente, a los actos (sucesos) y acciones (sucesiones).

La investigación comprende procesos y situaciones que en conjunto integran diversas estrategias mediante las cuales se obtiene, se organiza, se selecciona, se consulta y se presenta información que da cuenta de los intereses de quien investiga:

(...) [el investigador] es un sujeto en situación cultural, que cuestiona la realidad a partir de sus deseos, de las significaciones imaginarias (personales y sociales), de sus concepciones ideológicas, de sus valores y de los referentes teóricos que conoce y asume como “correctos” (Anzaldúa, en Delgado y Primero, 2006, p. 186).

El investigador se construye a sí mismo como sujeto que investiga *movido* por los impulsos de sus deseos, en la alteridad inherente a la investigación. Los procesos de subjetivación (Anzaldúa, 2009B, 2011, 2012; Anzaldúa y Ramírez, B., 2010) construyen al sujeto que investiga y, a la par, a lo que el sujeto investiga; es en las prácticas de investigación donde se manifiestan los

procesos de creación y recreación. La investigación educativa se manifiesta como la interacción de actos (Weiss, en Delgado y Primero, 2006) que la fundan y la fundamentan en los contextos que la envuelven y en los cuales se des-envuelve mediante las prácticas de quien la realiza, donde “(...) el contexto de descubrimiento es azaroso (...)” (Weiss, en Delgado y Primero, 2006, p. 23). Particularmente, los estudiantes de la MDE, como se ha mencionado, en su trayecto se forman en y por la investigación mediante el desarrollo de prácticas por las que transitan de acuerdo con los procesos de subjetivación por los que devienen como sujetos en proceso de formación.

Las prácticas de investigación educativa, como concepto articulador, aducen la conveniencia de integrar las miradas procesual y situacional⁶⁴ (Granja, 2003) ante la pertinencia de comprender su vinculación entre sí. En este sentido, se incorporan momentos y espacios cuyas implicaciones se presentan en relación con la trama y urdimbre de la investigación:

Se entiende por dicha expresión el conjunto de actividades y actitudes no manifiestas pero sí actuantes, durante el proceso de producción científica. El investigador, al momento de realizar los actos centrales de su quehacer científico, pone en ejercicio, frecuentemente sin darse cuenta, esas actividades básicas sin las cuales no sería posible la producción científica. En ese sentido, la trama y la urdimbre del oficio de investigador apunta a una especie de materia prima, no observable, pero que conforma de hecho la trabazón oculta, la ligazón escondida, o, si se prefiere, la nervadura interna de numerosas actividades y tareas del quehacer científico (Sánchez P., 2010, pp. 57 y 58).

A partir del reconocimiento de los procesos y situaciones que influyen y mediante el análisis de las prácticas de IE ante los procesos de subjetivación en los que devienen, se orienta la atención para comprender cómo se vinculan entre sí dichas prácticas y cuál es su sentido, considerando la trama y urdimbre de acuerdo con diversas operaciones constitutivas:

⁶⁴ Como se señaló anteriormente, estas consideraciones se desarrollan más adelante.

a) *Operaciones de la apertura:* “(...) se relaciona con la disposición a reunir información y con la destreza en hacer acopio de datos para su quehacer específico” (Sánchez P., 2010, p. 62). En estas operaciones se inicia la búsqueda, a partir de la motivación y el interés por investigar, mediante la consulta de fuentes de información como preámbulo de organización y clasificación de información necesaria y relevante para el tratamiento inicial de la investigación, entre las principales actividades a realizar dentro de estas operaciones se encuentran la observación y la lectura.

b) *Operaciones de la expresión:* recurren a la conveniencia de expresar y expresarse para clarificar, paulatinamente, las implicaciones y consideraciones de la investigación.

El término expresión se vincula con el uso, intercambio y producción de signos, es decir, con el campo semántico de la significación. Tiene, sin embargo, otra acepción más amplia como es el exteriorizarse en general; se habla entonces de expresarse. Ambas acepciones –expresar y expresarse– se relacionan profundamente con la creatividad y la liberación de cada individuo (Sánchez P., 2010, p. 68).

c) *Operaciones de la creatividad y el rigor:* aún cuando se trata de construir un proceso de investigación sistemático, con rigor teórico metodológico, se incluyen los procedimientos propios que dan libertad de creación, así “(...) por un lado, imaginación creativa, libertad creadora, originalidad e inspiración y, por el otro, proceder lógico, constancia y disciplina” (Sánchez P., 2010, p. 72).

d) *Operaciones vinculadas con la socialización:* “(...) se quiere destacar el carácter social de la investigación (...)” (Sánchez P., 2010, p. 76), en relación con el intercambio de opiniones, ideas y sugerencias que colaboren a su construcción como parte del propio proceso.⁶⁵

e) *Operaciones de la construcción:* ante la consideración de la investigación en diferentes etapas y momentos, se señala que “la investigación científica, en cuanto producto, es una construcción teórica sólidamente armada. Y, en cuanto

⁶⁵ Como se realizó durante el desarrollo de la presente investigación, a través de diferentes espacios de socialización y difusión.

proceso, consiste en la generación gradual y constante de conocimientos pertenecientes a un campo científico particular” (Sánchez P., 2010, p. 79).

f) Operaciones de la estrategia: las capacidades, los saberes y las habilidades puestos en juego en el desarrollo de una investigación como práctica, concepto, proceso y producto integran la valoración que “la investigación científica es toda ella, de principio a fin, estructura y acontecimiento” (Sánchez P., 2010, p. 81).

Las operaciones de: la apertura, la expresión, la creatividad y el rigor, la socialización, la construcción y la estrategia (Sánchez P., 2010), se integran en el proceso de las prácticas de IE, en el desarrollo de experiencias formativas y aprendizajes compartidos, dentro de las miradas procesual y situacional del objeto de investigación.

Las prácticas de IE interesan como acontecimiento, dados los procesos y las situaciones en las que se desarrollan, mediante el reconocimiento de la influencia de las diversas condiciones presentes: personales, profesionales, laborales, sociales, institucionales y curriculares. Las diferentes condiciones propician formas de apreciación y de expresión, según los intereses de los sujetos participantes en las interacciones. Las relaciones entre los sujetos durante las prácticas de IE se ponen en juego en las instituciones, en momentos y espacios variados, en la entrada al campo (negociación), durante el proceso de investigación (implementación de técnicas de investigación y análisis de datos) y en la integración de la experiencia de investigación (análisis, socialización y sistematización), en el proceso de elaboración de la tesis.

2.2.2 Las prácticas de investigación: la tesis como recurso

Hacer investigación es un asunto estratégico a la vez que emblemático; su caracterización radica en la complejidad e incertidumbre propias de la

problematización desde la que toma los puntos de partida. La problematización, como proceso, implica cuestionamiento, clarificación y localización (Sánchez P., 2010), en este sentido, las prácticas de investigación educativa, en el presente caso, se sitúan desde la pertinencia de estimar las miradas procesual y situacional en las que se constituyen. Desde la valoración de la investigación educativa desarrollada por estudiantes de posgrado se contemplan las condiciones procesuales y situacionales; los procesos de subjetivación en los que devienen; la vinculación entre sí de las prácticas de investigación educativa y su sentido desde las miradas procesual y situacional (Granja, 2003).

Como se destacó al inicio del presente trabajo de investigación, “el currículo de la MDE contiene prácticas de investigación educativa, las cuales implícitamente propician el desarrollo de aspectos formativos en y por la investigación” (Ángeles Liceaga, 1998, mencionado por Vázquez, S., 080613). El programa de la maestría cuenta con un total de 16 materias que conforman el currículo, de las cuales 6 son de investigación. Estas materias nutren el diseño y desarrollo de los proyectos que elaboran los estudiantes: La investigación en el campo educativo (1er semestre); Seminario especializado I, II y III (2º, 3º y 4º semestres); y Seminario de tesis I, II y III (2º, 3º y 4º semestres) (*anexo A*).

La investigación educativa es percibida y desarrollada desde diversas perspectivas, según los ámbitos y los propósitos desde los cuales se plantea, así se encuentra que, en el caso de los estudiantes de este programa de maestría, su realización es con carácter institucional, orientada con fines de obtención del grado académico correspondiente, de modo que se puede apreciar su desarrollo motivado por el interés de incursión en el campo educativo desde la experiencia de aprendizaje que comporta, y dirigirse hacia la obtención del grado.⁶⁶ La tesis, como producto de investigación de los sujetos

⁶⁶ En cuanto al perfil de egreso: Se espera que los egresados de la Maestría en Desarrollo Educativo sean profesionales con una sólida formación conceptual y metodológica que les permita desarrollar actividades de asesoría y docencia de alta calidad, así como coordinar

de estudio, es concebida en la complementariedad de las situaciones y los procesos en los que transita de un momento a otro, de modo que es un recurso que vehiculiza las prácticas de investigación educativa que se realizan.

La amplia gama de las formas de concebir la investigación educativa suscita la diversidad de sus formas de realización y orientación, de acuerdo con las experiencias previas que la desencadenan y la perspectiva desde la que se enfoca, pues “ver desde alguna parte es ver en una perspectiva” (Castoriadis, 2013, p. 65), esto permite hacer investigación desde un planteamiento inicial expresado como inquietud-indagación y su posterior desarrollo desenvuelve las opciones teórico-metodológicas con las cuales se puede tratar. Los estudiantes de posgrado al contar con referentes de lo que implica el diseño y desarrollo de un proyecto de investigación transitado a la modalidad de tesis, exploran oportunidades de trabajo de campo y de sistematización según los antecedentes con los que cuentan, por sus referentes de formación o por la oportunidad de exploración en el área de investigación sea cual sea, de modo que la posición de quien investiga se sitúa en el entrecruzamiento de procesos de subjetivación (Foucault, 2009) que posibilitan su concepto, proceso y producto (Sánchez P., 2010) desde la práctica.

Hacer investigación es una tarea emprendida a través de múltiples implicaciones, con intereses particulares y/o institucionales diversos, expresa el planteamiento de cuestionamientos iniciales que toman forma en el proceso mismo. Las prácticas de investigación educativa sustraen al sujeto de las tareas comunes del ejercicio de su profesión al ver desde una mirada distinta lo propio para comprenderlo como ajeno y volver a ser propio, tal es el caso de los sujetos de estudio en cuestión al ser docentes de educación básica, en su calidad de estudiantes de maestría, dado que se sumergen en la complejidad de asumir una posición similar/diferente a la desempeñada, ante las tensiones

grupos académicos, y ser capaces de poner a prueba propuestas de desarrollo educativo y participar en trabajos de investigación, todo ello vinculado a cuestiones y problemáticas del sistema educativo nacional (UPN, 2004, p. 13).

inherentes al proceso de investigación, al estimar la conveniencia de no sesgar sus propias investigaciones mediante la emisión de prejuicios o la limitante de conflictuar la posición como investigador ante la posición como docente. Pues se trata de “investigar, considerando la investigación como un recurso para proponer soluciones a problemas propios a su práctica y ámbito de desempeño profesional” (UPN, 2004, p. 11).

Las condiciones en las que tiene lugar la investigación resultan complementarias dada la pertinencia de comprender que hacer investigación es una experiencia unificadora de los intersticios en los que se configura, mediante la articulación de procesos y situaciones. En el presente estudio se aprecia la investigación educativa como práctica articuladora de experiencias formativas de quien hace investigación. Las vivencias sentidas, expresadas en una diversidad de emociones, ante las condiciones experimentadas atribuyen connotaciones particulares al entendimiento de lo que significa hacer investigación.

La tesis representa el vínculo experiencial de quien investiga con lo que investiga, el armazón lo constituyen las prácticas de investigación realizadas. Las prácticas de investigación educativa se problematizan en el complejo entramado de las condiciones en las que surgen y se desarrollan, pues se intensifican las maneras de entender y las formas de hacer investigación ante la inmersión de los diversos elementos que convergen, así se modifican las significaciones pasadas (Castoriadis, 2013), de acuerdo con los procesos de subjetivación en los que devienen y el alcance de su sentido desde las miradas procesual y situacional. La tesis como recurso para hacer investigación vertebrada las prácticas de investigación educativa, significa el medio de discusión y argumento de la investigación que reporta. Los estudiantes de MDE, en este caso, presentan en común el proceso de construcción de la tesis y la diversidad de experiencias derivadas, advierten la experiencia de diseño y desarrollo de los proyectos de investigación, desde su posición de docentes de educación

básica, con los antecedentes disponibles y con los referentes movilizados en el trayecto de formación en posgrado mediante la elaboración de la tesis.

Cuestionar la forma de entender la investigación es parte de lo necesario para transitar las prácticas de investigación que se realizan; clarificar los procesos desarrollados en aras de la aventura de aprendizaje convocada representa un ejercicio indispensable; y localizar las formas estratégicas de elaboración de producto conlleva la vinculación de las prácticas entre sí durante el proceso. El entramado de tiempo y espacio en los que se despliega el hacer investigación reporta la necesidad de articulación de las experiencias previas y en marcha, propias de los procesos de subjetivación en los que devienen.

2.2.3 Procesos de subjetivación

Los sujetos que investigan guardan una red de complejas relaciones con las dimensiones en las que se constituyen: personal, familiar, institucional y social, como individuos socializados, hablantes y caminantes de una sociedad dada (Castoriadis, 1997A), con significaciones creadas y compartidas socialmente (Castoriadis, 1986), en la dispersión y el flujo del tiempo (Foucault, 2012).

El sujeto es sujeto de la subjetividad. No se trata de un individuo (no se reduce a su calidad de organismo indivisible), ni una persona (en tanto que no es alguien autodeterminado y soberano, dueño de sus actos y sus pensamientos). Supone un cuerpo y una conciencia, pero su naturaleza no radica ahí.

Hablamos de *sujeto* porque está sometido a las fuerzas que operan desde el entramado de la dinámica de las instancias de su aparato psíquico y está atado, también, a los procesos instituidos-instituyentes de su sociedad (Anzaldúa, 2012, p. 198).

Desde esta perspectiva, los sujetos de investigación en el desarrollo de sus prácticas de investigación, se “miran” desde el entrecruzamiento de las condiciones en las que se constituyen en la dualidad docencia-investigación, en la particularidad del escenario de un grupo de reflexión, como parte de la estrategia y experiencia de investigación. “Los procesos de subjetivación

conforman a los sujetos desde el saber y el poder, pero también implican procesos de relación consigo mismo y con los otros (...)" (Anzaldúa y Ramírez, 2010, p. 120). Los sujetos se constituyen en el entramado de las convocatorias y encargos (Ramírez, B., 2009) en los que emergen sus posibilidades de identidad y sus procesos de identificación. La subjetivación comprende el magma de significaciones (Castoriadis, 1986, 1997A) desde el cual se entrelazan las condiciones socio-históricas propias del espacio de desenvolvimiento del sujeto. La experiencia individual encuentra en los sistemas de la sociedad posibles elecciones y posibilidades excluidas (Foucault, 2010A).

En la inmersión de los procesos de subjetivación en los que devienen los estudiantes de la MDE, la experiencia significa la presentación de situaciones y procesos constituidos y constituyentes en el sujeto, en este caso, del sujeto que investiga, quien realiza las prácticas de investigación. "La *experiencia* como construcción de sentido que articula los dominios del saber, poder y subjetivación con respecto a un hacer y un pensar (conocimiento) que implica una postura ética y política consigo mismo y con los otros" (Anzaldúa, en Murga, 2011, p. 35). En la alteridad en la que forma y se forma el sujeto investigador, en particular, los estudiantes de maestría, expresan la presencia de los desplazamientos discontinuos e incesantes en el proceso de formación en la práctica de la investigación, a través de los cuales se constituyen en los procesos de subjetivación en los que devienen durante la experiencia de su trabajo de investigación. La formación es movimiento que involucra tiempos, espacios y potencia creadora (Anzaldúa y Ramírez, 2010).

Al decir que la subjetividad es *subjetivación*, Foucault pone el énfasis en la acción y el proceso por el cual el sujeto se constituye y se modela a *sí mismo* en el entramado de las instancias de saber poder: "un sujeto de la experiencia [...] en condiciones que lo hacen a la vez sujeto constituyente y sujeto constituido" (Jambet, 1995:232) (Anzaldúa, 2012, p. 198).

El sujeto es una creación social (Castoriadis, 1997A) que se despliega en el tiempo como sucesión, término, origen o retorno (Foucault, 2010A), en los procesos de subjetivación inherentes. “Los sujetos hacen un trabajo permanente de interpretación-construcción de las condiciones de su contexto, de los otros y de sí mismos y en ese movimiento van creando las posibilidades para su acción” (Ramírez, B., 2009, p. 2). Las prácticas de investigación incorporan los desplazamientos subjetivos necesarios en la comprensión de la experiencia que comporta el trabajo de investigación (tesis) de los estudiantes de maestría, en el recorrido azaroso de la configuración de sus prácticas entre tiempos y espacios diversos. “La *subjetividad* para Foucault se refiere fundamentalmente a *la manera en que los seres humanos se constituyen como sujetos a partir de la experiencia que hacen de sí mismos (...)*” (Anzaldúa, 2012, p. 197). La experiencia de desarrollo de las prácticas de investigación sintetiza las temporalidades coexistentes de las miradas organizacionales en el análisis de las situaciones y los procesos emergentes.

En el desarrollo de la experiencia de investigación y su tratamiento teórico-metodológico se destaca la pertinencia de incorporar una visión que reconozca el panorama como fondo y, a su vez, centrar la mirada en un cuadro panorámico (Eco, 2004) que recupere las miradas procesual y situacional (Granja, 2003), de manera que la forma-fondo integren lo teórico-metodológico en el proceso de construcción de la investigación con apertura a la continuidad y, simultáneamente, a la discontinuidad:

En las miradas situacionales, el horizonte de temporalidad se define desde la dimensión sincrónica que organiza el análisis teniendo como base un momento y nivel del objeto o proceso. Se enfatiza el ángulo de lo *constituido*. (...).

En las miradas procesuales, el horizonte de temporalidad se define desde la dimensión diacrónica que organiza el análisis a partir del deslizamiento histórico de los momentos y niveles del objeto o proceso. Se enfatiza el ángulo de lo *constituyente* (Granja, 2003, pp. 236 y 237).

Las situaciones y los procesos se configuran en la diversidad de momentos y espacios, y representan posibilidades de organización del análisis del presente estudio, a través de horizontes de inteligibilidad para el reconocimiento, el análisis y la comprensión de las prácticas de IE; el centro de interés en el que convergen las ideas organizadoras enfatizan la Investigación Educativa como práctica articuladora, mediante las miradas procesuales y situacionales del objeto de investigación, en el entendido que “(...) la sincronía es intrínsecamente diacronizada y diacronizante así como la diacronía es intrínsecamente sincronizante y sincronizada” (Castoriadis, 2013, p. 343).

La presente investigación refiere la forma-fondo en construcción como una manera de organización de la información en la que se apoyó la categorización preliminar del tejido y las colindancias conceptuales. El propio proceso de investigación ha ido cobrando sentido en los procesos de subjetivación que se han manifestado desde las prácticas de investigación, como refiere Beatriz Ramírez “(...) el sentido nunca es presente, es comprendido en el recuerdo de un pasado que organiza la historia y las acciones de una forma determinada, pero también es el deseo, la ilusión de un lugar en el futuro” (Ramírez, en Anzaldúa, 2010, p. 101), así que, como parte de la experiencia, las motivaciones que desencadenaron esta investigación y las intenciones que la han mantenido en marcha han organizado su integración y han impulsado el proceso de construcción y clarificación, Weiss señala:

Hay cierto tipo de investigación (...) donde el objeto de estudio se define al inicio, pero en la mayoría, y especialmente en los estudios interpretativos, se sigue precisando a lo largo del proceso –qué observo, cuáles observaciones relaciono con qué concepto, qué interpretaciones enfatizo, cómo las relaciono entre sí– y este proceso se cierra en la redacción final.

En todo este proceso hay decisiones que tomar (Weiss, en Delgado y Primero, 2006, p. 24).

En el proceso de investigación se complejiza la comprensión de los elementos integradores, se significa y re-significa la necesidad del ejercicio metodológico

(Rodríguez, en Delgado y Primero, 2006), se enfrenta el entramado de factores que entran en conflicto en el proceso de elucidación (Anzaldúa, 2009A) como parte de las circunstancias y motivaciones conscientes e inconscientes (Weiss, en Delgado y Primero, 2006) en el desafío del transcurso del camino en el que se construye el objeto de estudio con cierta dosis autobiográfica (Rodríguez, en Delgado y Primero, 2006), a través de las miradas diacrónica y sincrónica (Granja, 2003) en el desarrollo de la experiencia de investigación, de modo que:

(...) sirve tener claras las implicaciones en distintos ámbitos, incluyendo la estrategia de investigación que, por cierto, no preexiste, es una construcción singular de cada investigador. Así como no preexiste un marco teórico a nuestros objetos o una metodología *ad hoc* para su abordaje todo es necesario construirlo, y ello requiere de reflexionar sobre la noción de investigación y deliberar los alcances o los espesores de los que dará testimonio (Ramírez, en Anzaldúa, 2010, p. 106).

En esta investigación, como parte de la estrategia, se orientó el trabajo de campo y de sistematización en una integración teórico-metodológica que da cuenta de la complejidad de las prácticas de investigación desde y hacia la reflexión; así, se realizó la invitación a la conformación de un grupo⁶⁷ para la realización de un Seminario de Reflexión, como dispositivo analizador (Anzaldúa, 2004, 2009A).

2.3 El grupo de reflexión: dispositivo analizador

El grupo de reflexión convoca la pertinencia de un espacio creado desde la disposición e iniciativa de los participantes, en forma voluntaria, "(...) el grupo de reflexión en la formación constituye un recurso fundamental para abrir posibilidades de pensarse y pensar en grupo (...)" (Coronel, en Souto et al., 1999, p. 116), por las virtudes que caracterizan su esencia como dispositivo de análisis en presencia de las condiciones del recuerdo, la actualización y la

⁶⁷ "Tal como Anzieu y Martin (1971) indagaron, la palabra grupo (en francés *groupe*) deriva desde su origen etimológico del italiano *gropo* o *grupo*. El sentido original de esta palabra era "nudo" y luego pasó a ser "reunión", "conjunto" (Souto, en Souto et al., 1999, p. 35).

proyección de las significaciones emergentes. De modo que se constituyó en el medio de análisis, en esencia, de las prácticas de investigación educativa, dentro de la estrategia fue considerado como dispositivo analizador. “El dispositivo como analizador es el artificio creado para *hacer hablar* y *hacer ver* el entramado de factores que se enmadejan (...)” (Anzaldúa, 2009A, p. 229). El grupo de reflexión contribuyó a *hacer hablar* y *hacer ver* las prácticas de investigación en su complejidad (Morín, 1994).

- El grupo de reflexión puede convocarse y organizarse especialmente para reflexionar sobre problemáticas de interés. (...).
- Se puede aplicar este dispositivo a grupos preformados, que pertenecen a instituciones o sectores (...) para abordar una problemática o temática específica, o para esclarecer conflictivas de un rol, etcétera.
- Se trabaja sobre el pensar, el reflexionar, la búsqueda de las innumerables significaciones de nuestro proceder y de las pasiones que orientan y desorientan nuestros actos.
- Reflexionar es dar sentido, hacer sentido, interpretar, confrontarnos a nuestro no saber, que no es ignorancia, pero que nos entreteje en la trama de referencia de nuestra vida. Este trabajo de búsqueda de sentido es interminable.
- Se buscan caminos propios de cada grupo para abordar la tarea de reflexión. los procesos grupales son singulares y cada grupo logra estilos propios de reflexión grupal (Coronel, en Souto et al., 1999, p. 117).

Como dispositivo generador, el grupo de reflexión fue desarrollado con estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 241 de San Luis Potosí. La problemática de interés fue justamente la consideración del desarrollo de los trabajos de investigación (tesis) de los estudiantes. “El dispositivo primordial consistió en la puesta en circulación y significación de sus preocupaciones espontáneas” (Coronel, en Souto et al., 1999, p. 125). Los sujetos participantes fueron convocados mediante la invitación a un Seminario de Reflexión llamado

“Prácticas de Investigación Educativa en perspectiva”,⁶⁸ desarrollado en cinco sesiones con una duración de tres horas cada una, previa organización y con las estimaciones de disponibilidad de tiempo de los sujetos de investigación, complementando el desarrollo de la experiencia con la realización de un panel con la misma duración, y una sesión más (de dos horas) de organización para el desarrollo del panel. Los tiempos y los espacios destinados orientaron el proceso de realización. El inicio del Seminario fue el día 25 de marzo del 2011 y la conclusión mediante el panel fue realizada el día 20 de mayo del mismo año. Fue necesario atender a las circunstancias que se presentaron durante el Seminario⁶⁹ para favorecer el ambiente de trabajo y las posibilidades de desarrollo en el grupo de reflexión.

Los estudiantes de la MDE asistieron de manera voluntaria, ante la invitación ofertada de manera personal y a través de correo electrónico. Fueron 19 los asistentes,⁷⁰ de manera variada en las diferentes sesiones. Los sujetos participantes fueron docentes de los diferentes niveles de educación básica: preescolar, primaria y secundaria. Se mostraron muy interesados en el Seminario como espacio de fortalecimiento para su formación, con especial interés en el avance de sus trabajos de investigación, considerando que ya eran estudiantes graduados (casi dos meses antes de iniciar el Seminario). En este sentido, “el seminario es... *«una aventura de formación en sentido intelectual, tanto cognitivo como emocional»*. (...) *«aventura compartida intelectual, emocional, social y corporal»*, pero también, *«un proceso eminentemente personal»*” (Cattaneo, en Souto et al., 1999, p. 25).

⁶⁸ Se diseñó el programa de dicho Seminario y se registró, con apoyo de la UPN Unidad 241, ante la Comisión Estatal de Escalafón en SLP. Este proceso de registro fue a pocos días de terminar las sesiones; de hecho, el trámite fue considerado en el transcurso como una forma de agradecimiento a los estudiantes, por lo que se les informó del trámite hasta casi al final del seminario. Así que, en primera instancia, el interés de formar parte del grupo fue de carácter personal, y como un añadido fue el otorgamiento de constancias con puntaje escalafonario.

⁶⁹ Cambio de programación de sesiones e inquietudes personales expresadas en relación a las temáticas tratadas.

⁷⁰ De un total de 33 estudiantes de la generación 2009-2011, por lo que fue una cantidad representativa.

El grupo de reflexión se desarrolló en sesiones presenciales, se registraron grabaciones en audio (seminario y panel), se tomaron fotografías y se realizó una videograbación del Panel. La implementación de esta estrategia grupal se constituyó como un espacio formativo caracterizado particularmente por la disposición y el interés de participar en la experiencia de aprendizaje constituida en colectivo. Además se solicitó la redacción de breves relatos de experiencias de los estudiantes y se aplicó un cuestionario (mismo que fue piloteado) como instrumento de investigación complementario. El análisis de los datos obtenidos mediante la implementación de las técnicas de investigación se favoreció por su organización y categorización, a partir de la transcripción de las grabaciones de audio, de los relatos y de los cuestionarios aplicados, contemplados en el desarrollo de las sesiones antes mencionadas, con la complementariedad de la consulta y selección de fuentes de información durante el proceso. La forma de análisis de la información fue complementaria entre sí; las transcripciones, el entrelazamiento del dato empírico y teórico, así como los procesos de lectura y re-lectura, contribuyeron a una sistematización mediada por las circunstancias presentes y la necesidad de conjugar tiempo y espacio en diferentes vertientes analíticas, incluyendo, en su momento, descripción y narración como insumos para la propia interpretación.

El dispositivo grupal permitió a los participantes reflexionar, analizar y reconocer algunos elementos subjetivos (Anzaldúa, 2004) que intervinieron en sus prácticas de investigación educativa; fue una experiencia enriquecida con las aportaciones de los participantes desde sus procesos y situaciones en el desarrollo de sus trabajos de investigación, mediante la vinculación de las prácticas de investigación realizadas en el tiempo subjetivo (Ramírez, en Murga, 2011), donde "(...) todo un haz de relaciones se encuentra en juego (...) relaciones entre el campo de las observaciones inmediatas y el dominio de las informaciones ya adquiridas" (Foucault, 2010B, p. 73), con la estimación de las condiciones presentes, de manera procesual y situacional (Granja, 2003).

2.3.1 El Seminario de Reflexión: Prácticas de Investigación Educativa en perspectiva

El diseño del Seminario de Reflexión, como experiencia de trabajo grupal, fue motivado por un interés personal en la Investigación Educativa y el compartir la experiencia de las prácticas de investigación, en apoyo a los procesos de formación de estudiantes de maestría, a su vez, docentes de educación básica. Antes del diseño del seminario se enfrentó el conflicto acerca de la elección de los sujetos de investigación, dada la situación de asesora académica en la UPN Unidad 241 en el área de posgrado con la inquietud de colaboración en el área sustantiva de investigación. Por lo que se contempló el dar apertura al área de posgrado, o bien, a un solo programa; en relación con esto último, la cuestión fue decidir cuál programa educativo de maestría podría ser: Maestría en Desarrollo Educativo (MDE) o Maestría en Educación Básica (MEB), por ser los programas que se encontraban en curso.

Ante las circunstancias de posibilidad de desarrollo de las acciones correspondientes se valoró, además, que la MDE estaba conformada por una generación próxima a concluir sus estudios,⁷¹ mientras que la MEB se encontraba en una etapa inicial, con la primera generación del programa. Aunado a lo anterior, básicamente, fue el apego afectivo al programa y el interés personal en la experiencia de investigación lo que impulsó la elección del caso de la Maestría en Desarrollo Educativo,⁷² por la influencia del antecedente como estudiante de maestría de este programa y como asesora

⁷¹ Esta generación fue la segunda del programa dentro de la institución; y se encontraba próxima a concluir durante el diseño del Seminario de Reflexión, y como generación egresada al dar inicio el Seminario. La graduación fue el 4 de febrero de 2011 y el inicio del Seminario el 25 de marzo del mismo año.

⁷² Este espacio fue gracias a la colaboración que se dio en el grupo, ante el riesgo de que se contara con la participación de 4 o 5, máximo 8 alumnos, dado que la disponibilidad de su tiempo era diferente, porque había quienes estaban con beca-comisión, gozaron de ella por un periodo y se reincorporaron a sus actividades laborales por lo que su condición de estudiantes era distinta.

académica y directora de tesis en el mismo. Como señala Beatriz Ramírez, los llamados son parte de las convocatorias sentidas en el tiempo subjetivo:

(...) las convocatorias distan de ser estímulos externos a los cuales responden los sujetos, o factores que existen independientemente de un sujeto y lo determinan coaccionándolo. Convocar implica un eco, una escucha, una resonancia del lenguaje en el deseo, que atraviesa el tiempo y la experiencia de un sujeto, pues pueden existir varios mandatos, encargos, figuras y modelos en el contexto y éstos no encarnan en un sujeto, ni significan o tienen un efecto en él. Convocar es reconocerse cómplice de un llamado al cual uno atiende, identifica y hace lugar en el espacio, en el propio tiempo subjetivo, en la ley reconocida y el deseo que nos gobierna (Ramírez, en Murga, 2011, p. 45).

Así, la investigadora y la coordinadora del seminario fue una misma persona, con la carga emocional y afectiva que desencadenó la presente experiencia y la satisfacción del deseo de compartir y aprender con otros y de otros, en el sentido de “crecer y formarnos desde uno mismo pero con los otros...” (Cattaneo, en Souto et al., 1999, p. 31).

La siguiente tabla sintetiza el desarrollo de las sesiones del Seminario de Reflexión.

Seminario de Reflexión “Prácticas de Investigación Educativa en Perspectiva”		
<i>Sesiones</i>	<i>Temáticas</i>	<i>Fecha de realización (2011)</i>
Primera	<i>El encuentro y reencuentro Las expectativas del grupo El encuadre del Seminario de Reflexión</i>	25 de marzo
Segunda	<i>La experiencia formativa La transición del anteproyecto a la tesis</i>	31 de marzo
Tercera	<i>La construcción del objeto de estudio Aprendizajes en el proceso de investigación</i>	12 de abril
Cuarta	<i>Qué significa hacer investigación Qué se investigó y cómo se investigó</i>	15 de abril
Quinta	<i>El proceso de investigación en la elaboración de la tesis</i>	12 de mayo

Panel “Reflexiones sobre las Prácticas de Investigación Educativa de los estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo”	
<ol style="list-style-type: none"> 1. La experiencia de formación en el programa de la Maestría en Desarrollo Educativo; 2. La investigación educativa en la MDE y qué significa hacer investigación; 3. La experiencia personal en el desarrollo de los trabajos de investigación; y 4. Las sugerencias para quienes se encuentran en proceso de formación en posgrado y para quienes están interesados en hacer investigación. 	20 de mayo

El Seminario de Reflexión, “*Prácticas de Investigación Educativa en perspectiva*”, contempló básicamente el reconocimiento y análisis de las prácticas de investigación educativa, en relación a cómo puede entenderse la investigación, cómo puede realizarse y de qué manera se vive el proceso formativo desde la práctica dentro de un programa de maestría, mediante una perspectiva diacrónica y sincrónica.

El grupo de reflexión facilita el “retorno sobre sí mismo”, tan necesario en la formación. Retorno que, al decir de Filloux (1996), contiene pensamientos, sentimientos, percepciones sobre uno mismo, pero que sólo puede hacerse con la mediación del otro, en la intersubjetividad (Coronel, en Souto et al., 1999, p. 119).

Dentro del Seminario de Reflexión se tuvo la oportunidad de comentar, discutir, debatir, cuestionar, proponer, comprender y reflexionar acerca de cómo se estaba viviendo la investigación, compartiendo sus propias experiencias los estudiantes participantes y, de igual manera, algunas inquietudes y dudas, conforme a lo que cada uno tenía como interés y necesidad, con énfasis en la articulación de saberes y experiencias circunstanciales, a partir de las condiciones en las que se desarrolló su trabajo de investigación y su constitución en el proceso de formación de la maestría, en el proceso de

formación dentro de la investigación y en el proceso de formación personal y profesional.

En este proceso constructivo se requiere de mucha paciencia, tanto de quien está investigando como de a quienes se está investigando, incluso de quienes están relacionados con el investigador, pues los procesos de subjetivación en los que éste deviene implican condiciones laborales, profesionales e institucionales y, además, situaciones familiares y situaciones personales, como refiere Anzaldúa:

Toda investigación es un acontecimiento, en el que entran en juego una serie de fuerzas, donde el investigador enfrenta la situación de investigar en un entramado de factores personales, económicos, ético-políticos y culturales, que se encuentran en conflicto con la institución (demandas, restricciones políticas e ideologías) en la que realiza su labor. El dispositivo con el que se investiga, es la resultante de este acontecimiento (Anzaldúa, en Primero y Ornelas, 2010, pp. 104 y 105).

En el caso de la presente investigación sobre los estudiantes de maestría, es necesario recuperar la perspectiva de una práctica que no está separada de la docencia sino que apoya a la práctica docente, en el entendido que investigar es un saber práctico (Sánchez P., 2010) que presenta la vinculación entre docencia e investigación al hacer investigación.

Enseguida se plantea, de forma general, el desarrollo de las cinco sesiones del Seminario de Reflexión “Prácticas de Investigación Educativa en Perspectiva” y la realización del Panel “Reflexiones sobre las Prácticas de Investigación Educativa de los estudiantes de la Maestría en Desarrollo Educativo”. Como preámbulo que vislumbra: el reconocimiento de las condiciones que influyen en el desarrollo de las prácticas de investigación educativa, y la vinculación de éstas desde las miradas procesual y situacional, ante los procesos de subjetivación en los que devienen los estudiantes de la maestría. En el siguiente capítulo estos planteamientos serán desarrollados con mayor detenimiento.

A) El encuentro y reencuentro: expectativas del grupo y encuadre del Seminario de Reflexión

El Seminario de Reflexión inició el día 25 de marzo de 2011 con la bienvenida al grupo y con el agradecimiento por la atención a la invitación al Seminario, dada la respuesta representativa de los asistentes. Se realizó el planteamiento del por qué del Seminario de Reflexión, como parte del interés de apoyo y fortalecimiento en los procesos de formación y como parte de una de las etapas de desarrollo del proyecto de investigación. Se expuso el encuadre del seminario a cargo de la coordinadora, con el señalamiento de que se trataría de una construcción complementaria, junto con los participantes, al contemplar las dificultades, las necesidades y los intereses por avanzar en los trabajos de investigación de los estudiantes de maestría, desde diferentes etapas.

Fortalecer el nivel académico de los estudiantes, como parte del proceso de formación de posgrado, en el área de investigación educativa en vinculación con el área de docencia mediante un *Seminario de Reflexión*, con la finalidad de reconocer, analizar y comprender cómo las prácticas de investigación educativa vinculan su concepto, su proceso y su producto en los proyectos de investigación diseñados y desarrollados por parte de los estudiantes participantes, constituyendo el grupo de reflexión una experiencia de aprendizaje para el fortalecimiento profesional (Reyes, 2011, p. 8).

Se comentó sobre la organización del Seminario, la implementación de técnicas de investigación en el transcurso (relatos y cuestionario), la organización temporal en 5 sesiones presenciales, el uso de audio-grabaciones y de cámara fotográfica, y la mención de que el encargo de “la tarea” serían los propios trabajos de investigación como centro de interés. El énfasis fue sobre la modalidad del Seminario, es decir, Seminario de Reflexión, por lo que se situaría la intención de recuperar lo que habían hecho en el proceso de la práctica y sobre cómo evidenciaban ese proceso de su práctica de investigación, la reflexión. Como parte del despliegue de significaciones imaginarias y situaciones vinculares (Coronel, en Souto et al., 1999). El espacio

del seminario, fue caracterizado desde el inicio, como un espacio de formación, desde y hacia los destinatarios: estudiantes egresados de la MDE.

Dentro del encauzamiento de la primera sesión, se realizó un ejercicio de encuentro y reencuentro entre los asistentes para familiarizarse con el espacio de trabajo, a modo de propiciar un ambiente de confianza y comunicación entre los integrantes del grupo. La coordinadora del Seminario indicó: “ustedes ya se conocen entre sí, ya nos conocemos entre todos, digamos, ya habido algunas formas de convivencia y, bueno, a partir de todo esto es ir también recuperando el espacio y ¡sentirlo!, digamos, ¡como propio!...” (Coord., 250311). Se dio la instrucción de desplazamiento por todo el salón con la intención de reconocimiento del espacio para la presentación del grupo y entre el grupo; mediante desplazamientos libres con variaciones en la velocidad y en la direccionalidad (rápido-despacio; adelante-atrás). Incluso, cuando se estuvo realizando el ejercicio los estudiantes manifestaban el agrado de encontrarse nuevamente en su salón de maestría,⁷³ reconocían el espacio como suyo y se desplazaban con libertad; al principio con cierto desconcierto pero después como un juego, como una actividad que estaban disfrutando. Cuando se trataba de desplazarse hacia adelante lo hacían sin tanta dificultad aunque cuando era hacia atrás lo hacían con cierta cautela y temor de tropezar.⁷⁴

El desplazamiento físico representó un desplazamiento simbólico, los estudiantes señalaron que esos desplazamientos eran como un ejercicio de reencuentro y de activación física; les pregunté cómo se sintieron y dijeron que cuando iban hacia adelante se sentían seguros, era como algo habitual, pero al ir hacia atrás les daba miedo y no les gustaba porque era diferente a lo habitual, como algo que cambiaba su manera de percibir sus desplazamientos. El cambio de velocidad y de dirección de los desplazamientos permitió reconocer

⁷³ Sólo unos cuantos eran del grupo del salón contiguo, pues fueron estudiantes de dos grupos diferentes los que participaron.

⁷⁴ En dicha actividad, se pidió que se saludaran y se expresaron entre sí el gusto de volver a verse y reencontrarse como grupo.

la adaptación al cambio, las reacciones y las emociones en los diferentes desplazamientos. Comentamos acerca de la relación que eso significaba con la realización de sus trabajos de investigación, como cuando se inicia en dicha actividad sin conocer de antemano algunas situaciones o con temor a ciertas cuestiones, y cómo poco a poco los acercamientos van haciendo familiar lo que de entrada es desconocido. Fue interesante escuchar cómo se expresaron al respecto, pues destacaron la investigación como una práctica en la que, paulatinamente, las aproximaciones van permitiendo adentrarse, conocer y aprender en la investigación, se potencializa "(...) lo que se da en la experiencia y aquello que hace posible la experiencia" (Foucault, 2010A, p. 349).

Después de varios comentarios al respecto, se continuó con las expectativas de los presentes en relación con el Seminario de Reflexión, destacaron, básicamente, el interés de aporte a sus correspondientes avances en las investigaciones, para incorporar situaciones que pudieran ser fortalecidas o bien valorar lo realizado y, en su caso, continuar con los propios procesos. En este sentido, las expectativas recuperaron una visión de lo realizado por ellos en sus investigaciones y la consideración de dificultades según las etapas en las que se encontraban en sus avances; destacando el interés de que el Seminario les pudiera apoyar en ello. La incertidumbre del avance acerca del proceso seguido y el reafirmar si se "hace bien", se "va bien" o se "va mal" fue parte de lo expresado:

G: (...) yo todavía tengo muchas dudas sobre la categorización que yo hice... porque... a lo mejor ya categoricé, ya mi asesor [de tesis], pues de alguna manera, me dijo, sigue trabajando, pero... ya en la interpretación o en el análisis como que a veces digo... pues tengo la duda ¡vaya!, o el miedo a saber si sí estoy haciendo lo... lo correcto o no, o si... o si mi análisis lleva profundidad o está siendo nada más de manera superficial, ¡vaya!, sí me encuentro en ese... temor... en ese dilema ¡vaya!, si vaya bien o no... de ir bien o no... (...) argumentos para saber si realmente... a lo mejor estoy haciéndolo bien o no estoy haciéndolo bien... sería... a lo mejor reafirmar de alguna manera, que se va bien o que se va mal... sí... esa sería mi expectativa (S1, 250311).

La valoración del camino recorrido fue parte de la reflexión inicial orientada a la recapitulación del trabajo realizado en la investigación propia de cada participante. Hubo quien incluso relacionó su expectativa con el retroceder, reconstruir y visualizar, “hacer esa reconstrucción o esa recapitulación”, como en el ejercicio de encuentro y reencuentro:

H: Yo creo que precisamente lo que vimos en la actividad que estuvimos haciendo, no... el retroceder o... el de reconstruir lo que ya tienes, (...) visualizar lo que ya tengo y con lo que... con este Seminario, la reflexión que yo obtenga, entonces hacer esa reconstrucción o esa recapitulación... en este caso en la investigación que estoy realizando (S1, 250311).

La expresión de las expectativas recuperó una revisión y una recapitulación de lo hecho para ver qué tanto se había avanzado y de qué manera, con la estimación del esfuerzo y de la necesidad de compartir los caminos recorridos, con valoraciones al respecto de una organización coherente de la información presentada, como producción propia, con atención a especificidades institucionalmente requeridas.

I: Sería un refuerzo, digamos, de la investigación... no sé, yo lo relaciono con lo que es la metodología, si los pasos que estoy llevando a cabo van con el enfoque cualitativo, si estoy desfasada, si estoy... pues, tal vez sería reafirmar... los pasos a seguir...

A: Yo pienso que... que es... que es como compartir, o sea, lo que estamos... en el proceso en el que vamos en la investigación... pero... también saber, o sea, si nosotros vamos por el camino, así como correcto, no... este, a ver si... a lo que llegó está bien, este... sabemos que la tesis pues lleva una estructura, una estructuración, entonces si lo que yo estoy haciendo va acorde con eso o si de plano, no... (...) y también si estamos dentro de los lineamientos que... que se requieren... cómo se dice, o sea, del reglamento... o si de plano no... (sonriendo)... (S1, 250311).

Se mencionó, principalmente, que las expectativas eran:

- Recapitular lo realizado para reafirmar o reorientar.
- Revisar aspectos como la orientación metodológica y el enfoque de la investigación.

- Revisar la categorización y la argumentación.
- Valorar el análisis de datos y la organización de la información.
- Compartir los procesos de investigación y revisar la estructuración (conocer incluso los lineamientos para titulación, pues en relación con ello estaban trabajando sus tesis).

La socialización de las expectativas consumió buena parte del tiempo, y en el transcurso se suscitó un pequeño debate acerca de las intenciones de la tesis y sus alcances. Esta parte permitió considerar que, efectivamente, la tesis se constituye en la representatividad de una investigación que se realiza con diversos propósitos, desde los personales hasta los laborales, y sus implicaciones varían en relación con ello. Se destacó la pertinencia de que, principalmente, la investigación sea de interés para quien la realiza, según sus propios intereses y los que pretende a través de la tesis, es parte de la construcción de una pasión (Rodríguez, en Delgado y Primero, 2006).

Otros comentarios destacaron la necesidad de que, dentro de la maestría, se diera oportunidad de compartir espacios como el mencionado Seminario de Reflexión para satisfacer necesidades de comprensión de los procesos, conforme a sus avances. Posteriormente, se retomaron nuevamente las expectativas y las posibilidades de desarrollo del Seminario; con base en las aportaciones antes señaladas, se solicitó que se distribuyeran en equipos según su concordancia entre sí, al ser afines a una u otra aportación, de las cinco que se destacaron (mencionadas antes con viñetas) se integraron sólo tres equipos, pues se consideró que algunas aportaciones podían integrarse en otras. Al trabajar en los equipos se tomó aproximadamente media hora o un poco más en las discusiones, fueron muy atractivas para los integrantes de cada equipo, estaban muy interesados. Los integrantes de equipo se cuestionaban entre sí acerca de cómo estaban realizando sus investigaciones, cómo estaban construyendo sus tesis, cómo estaban analizando datos y avanzando en lo que estaban haciendo. Me pareció pertinente que el tiempo destinado se prolongara en razón de cómo se estaba desarrollando el trabajo

en los equipos, por la valiosa información acerca de las producciones de investigación de los estudiantes.

En esta primera sesión hubo una parte donde los participantes hicieron comparaciones con otros grupos de maestría sobre las presentaciones de los proyectos de investigación y sus avances durante los semestres, sobre cómo dentro de la institución las condiciones de atención a los alumnos pueden variar según las demandas de formación y las exigencias académicas de los programas, a partir de la planeación y organización de los seminarios de dichos programas de maestría. Algunos estudiantes recordaron, además, información tratada en los semestres de su maestría, como parte de una recuperación necesaria por el momento en el que se encontraban, ya que “esperaban el día” de titularse.⁷⁵

En el desarrollo de la sesión se contempló el encuadre del Seminario.⁷⁶ Como parte de la presentación se destacó, básicamente, la caracterización del espacio como un espacio de formación profesional, en este caso, dirigido a profesionales de la educación de educación básica, con el propósito de contribuir al fortalecimiento de su proceso de formación en posgrado, mediante el reconocimiento y el análisis de la investigación educativa, para fortalecer la comprensión y la reflexión en relación a la construcción de sus propios procesos, al expresar sus prácticas de investigación realizadas, en qué consistieron, cómo fueron, con quiénes se realizaron, cuándo se realizaron, en qué espacios se desarrollaron, en el entendido que:

La formación no se reduce al aprendizaje de modos de ser o pensar, no data exclusivamente de un movimiento exterior que determina las condiciones a las que habrá de socializarse el o los sujetos o los saberes que tendrá que portar para adecuarse a la realidad. Por lo tanto no se limita a la acumulación de aprendizajes, ella implica una resignificación

⁷⁵ Los comentarios posteriores al trabajo en equipo recuperaron de forma muy general las participaciones al interior de los equipos.

⁷⁶ Se presentó un archivo en power point, con consideraciones generales del Seminario de Reflexión y comentarios sobre cómo les podría apoyar dicho espacio en su proceso de formación en posgrado.

de la propia experiencia a partir de un trabajo continuo que permite comprender la realidad en sus distintas dimensiones y/o condicionantes y las construcciones de sentido que de ella se deriven (Ramírez, B., 2009, p. 10).

En el transcurso de la sesión, casi al término del encuadre, surgieron comentarios sobre la forma en cómo se dieron las asesorías por parte de algunos asesores y la necesidad de acompañamiento para la construcción de las investigaciones, expresando cierta incomodidad e inconformidad en la atención recibida, en algunos casos. Esto condujo a desviar un poco la atención, aunque más bien fue parte de la expresión de las emociones y preocupaciones sentidas en su estancia en la maestría, en ese afán de sentirse acompañados y con orientación en sus procesos personales en el desarrollo de los trabajos de investigación. La situación presentada me permitió expresar comentarios en relación con las circunstancias presentes en las investigaciones, como parte de los procesos necesarios para avanzar. Se comentó que, efectivamente habría estilos y formas propias de trabajo en la atención mediante las asesorías pero que al igual esto era parte del proceso, el que se sienta y se viva la tensión, la preocupación, el temor, la motivación; todo derivado de los comentarios realizados.

Algunos cuestionaron por qué no se daban este tipo de espacios de reflexión antes, al inicio de la maestría, para contrarrestar un poco las dificultades durante el proceso. Se cuestionó que por qué no institucionalmente se daba el espacio abierto a este tipo de discusiones y de expresiones. Y que no sólo se debiera a situaciones de iniciativa personal (como en mi caso, según se mencionó), sino que hubiera el cobijo institucional en atención a los alumnos, sus necesidades e intereses, creo que esta discusión presentada fue como una manifestación de inquietudes, de cierto desaliento en algunos casos, de

preocupación por el transcurso del tiempo en la maestría y de sentir aún la necesidad de ese acompañamiento.⁷⁷

Fue muy gratificante escuchar que estaban muy interesados en el Seminario de Reflexión y el que agradecieran la oportunidad del espacio brindado en atención a ellos y sentirse parte del proceso. Después de los comentarios sobre sus preocupaciones como estudiantes, comprensibles por cierto, percibí la necesidad de comprender su situación en relación a lo vivido, incluso se refirieron a la frustración de sentirse con las necesidades mencionadas. El tiempo se fue demasiado rápido, buena parte de él en la escucha a las preocupaciones de los estudiantes, en momentos yo creía que estaba fuera del lugar correspondiente, pero a la vez sentía que era parte del proceso de reconocimiento de las miradas diacrónica y sincrónica del proceso de formación de la maestría.⁷⁸

B) La experiencia formativa: la transición del anteproyecto a la tesis

La segunda sesión⁷⁹ fue realizada el día 31 de marzo de 2011. Al inicio de la sesión, se solicitó que en parejas formadas por afinidad comentaran sobre su estancia en la maestría; posteriormente, se formaron parejas entre quienes

⁷⁷ Ante la confianza de la conversación se tomó el curso de la misma de forma natural, como una conversación abierta para escuchar a los sujetos en lo que querían decir, y en lo que quienes escuchaban asentían, mostrando estar de acuerdo. Fue un poco preocupante la situación, al escuchar las demandas sentidas de atención.

⁷⁸ Hubo un momento en que sentí un poco la presión del tiempo y quería avanzar con las actividades para terminar con lo planeado, sin embargo, yo misma aludí a mi misma para dar tiempo al tiempo y recuperar la información de modo que no fuera de manera abrupta o irrespetuosa del sentir de los estudiantes. La sesión fue muy interesante, en relación con los procesos y las formas de construcción de una investigación, recuperando la visión de los participantes, desde su decir y sus circunstancias.

Finalmente, se repartió una hoja de máquina para solicitar que escribieran su edad, sexo y nivel educativo en el que laboraban, y que respondieran a la pregunta de qué significaba para ellos hacer una investigación; entregaron las hojas y con ello se terminó la sesión, orientada al análisis y reflexión sobre las prácticas de investigación y cómo la investigación es entendida.

⁷⁹ Los estudiantes se incorporaron con un interés personal de avance en la tesis y por el clima favorecido desde la primera sesión, hubo confianza y los comentarios que se expresaron vincularon lo que pensaban, lo que creían y lo que sentían, asumiendo su rol de estudiantes aún, con las necesidades e intereses en sus trabajos de investigación.

habían tenido mayor comunicación durante la maestría y, finalmente, nuevamente parejas entre quienes menor comunicación habían tenido. Este ejercicio introductorio despertó interés a partir del reconocimiento de su encuentro como un solo grupo de la MDE.⁸⁰ Entre los cuestionamientos que entre sí realizaban incorporaban preguntas acerca del ingreso a la maestría:

D: (sonriendo)... ¿Por qué entraste a la maestría?, ¿o qué te pareció?

C: Yo entré aquí por... por la... cómo te dijera... porque escuchaba que mucha gente estaba haciendo la maestría... como que dije bueno a lo mejor ya es tiempo de que nos mantengamos en ese ritmo, no, y no quedarnos desfasados en cuestión de formación... y esos fueron los principales motivos que me hicieron entrar... ya en el proceso de aquí me fui adaptando y... fui aprendiendo muchas cosas que no visualizaba cuando estaba fuera de... de la maestría... entonces ya me dí cuenta que no nada más era venir a la maestría y... y hacer un proceso y obtener un título y decir soy maestro, me dí cuenta que aquí, este... hay muchas cosas que carece uno cuando estás fuera... y eso te va motivando a que hagas mejor las cosas, a tomarle sentido a tu trabajo... este, sentido a... a tu formación y te visualizas como que dices bueno... estoy aquí... pero hay quienes van mucho más adelante, hay muchas cosas que aprender y es lo que a mi en lo personal me fue motivando para ir aprendiendo otras cosas (S2, 310311).

Posteriormente se solicitó una organización grupal en semicírculo reunidos al centro del salón solamente con sus sillas. Se realizó un ejercicio, con los ojos cerrados, para recordar las experiencias tenidas en su ingreso y estancia en la maestría. Durante este ejercicio se sugirieron diversos momentos por recordar, entre ellos: cómo se enteraron de la convocatoria de la maestría, cómo fue su ingreso al programa (examen, entrevista, curso introductorio), el primer día de clase, su primer semestre y los siguientes, la elaboración de su anteproyecto, su proyecto y su actual documento de tesis, qué “grupitos” formaron dentro del grupo, momentos gratos, tensiones, preocupaciones, expectativas, sus condiciones personales, familiares y laborales según las cuales desarrollaron sus estudios de maestría. El grupo marcó relaciones de igualdad en la

⁸⁰ Anteriormente se mencionó que se integraron los dos grupos de la misma generación.

distribución y en la distancia entre los miembros, mediante las relaciones mutuas, las interacciones, la mirada entre las personas que lo constituyeron, ante el anudamiento (Souto, en Souto et al., 1999).

Cada uno de los participantes se mostró invadido por la nostalgia del recuerdo a partir del ejercicio realizado; se solicitaron sus participaciones individuales:

Coord.: A ver, ¿alguno de ustedes quiere comentar lo que se imaginó... lo que sintió... lo que pensó...? o, tal vez... la imagen que tuvieron nada más fue la de ahorita...

(Se escuchan algunas risas).

A: Es que con todas las preguntas... pienso que fueron muchas, muchas y la velocidad del cerebro es tal que... recorriste... (sonriendo)... o sea... ¡son tantas cosas!...

Coord.: Y de esas tantas cosas, ¿cuál es la que más recordaron?, digamos... ¿alguna que les haya parecido más significativa?...

B: Haber pasado... (sonriendo)...

(Se escuchan algunas risas) (S2, 310311).

Algunos estudiantes recordaron en sus comentarios aquello que les fue significativo, por ejemplo: la presentación del examen de ingreso, el desarrollo de la entrevista y la publicación de la lista de estudiantes aceptados. Destacaron también las dudas e inquietudes que tenían en relación con la elaboración del anteproyecto y cómo hicieron para responder a ese requerimiento como parte del proceso de ingreso, ante la necesidad de buscar información mediante internet, consultar a asesores y elaborar un anteproyecto según las posibilidades personales.

Enseguida el grupo se organizó en cuatro equipos y comentaron sobre su proceso de transición del anteproyecto al proyecto y su avance en la tesis; se solicitó que designaran un secretario para registrar los comentarios representativos. En plenaria se retomaron los comentarios de cada equipo para socializar la actividad. Se señalaron algunas consideraciones en relación con la problematización, al entenderla como proceso o bien como producto, en el primer caso considerando la problematización como cuestionamiento, como

clarificación del objeto que se estudia y como localización/construcción del problema, y en el caso de la problematización como producto derivado de lo anterior (Sánchez P., 2010). En este sentido, se desprendieron algunos comentarios particulares sobre los propios momentos de avance de las tesis y los estudiantes externaron algunas dudas sobre cuestiones particulares de sus trabajos de investigación, acerca de: cómo hacer análisis de datos, cómo validar la información recabada, cómo influye la subjetividad en los procesos, cómo las triangulaciones⁸¹ pueden complementarse y cómo integrar la panorámica de la investigación de forma integral.

Los comentarios dieron pauta a reconocer en sus propios procesos algunas situaciones en especial relacionadas con la implementación de técnicas e instrumentos de investigación. Incluso, se habló del informe de investigación en el sentido de integración desde el diseño propio de la investigación, el método y las técnicas empleadas, el análisis de datos y la sistematización de la información.⁸²

C) La construcción del objeto de estudio: aprendizajes en el proceso de investigación

La tercera sesión del Seminario de Reflexión fue desarrollada el día 12 de abril de 2011. En esta sesión se destacó la integración de la línea de formación de la Maestría en Desarrollo Educativo,⁸³ en su proceso formativo y en sus trabajos de investigación mediante el estudio de un campo que comprende: sujetos, prácticas institucionales y prácticas discursivas, como entrelazamiento de una

⁸¹ La triangulación de datos, de fuentes, de técnicas, de sujetos.

⁸² La sesión concluyó solicitando como tarea la elaboración de un relato sobre sus experiencias de formación en la maestría, considerando la transición de sus anteproyectos a proyectos de investigación y la elaboración del documento de tesis, para expresar su recorrido hasta el momento. Otra tarea fue, en una hoja de máquina, responder a las preguntas: ¿qué se investigó? y ¿cómo se investigó? para recuperar las experiencias de los estudiantes.

⁸³ La Maestría en Desarrollo Educativo, línea: Prácticas curriculares en la formación docente, tiene como objeto la práctica educativa y su relación con la formación docente, entendidas como prácticas sociales que se articulan en un campo que comprende: 1. prácticas discursivas, 2. prácticas institucionales y 3. sujetos (UPN, 2004, p. 68).

madeja de ideas articuladas en la interpretación de las realidades educativas estudiadas.⁸⁴

Coord.: (...) están haciendo interpretación de la realidad que están estudiando... por ejemplo... mmh... ¿cuál es tu línea de investigación en la maestría? [dirigiéndose a una de las participantes]...

(Se escuchó un silencio y entre los participantes se observaban).

M: ¿Prácticas curriculares?... ¿línea de investigación?... (mostrando duda)...

Varias voces: ¿Prácticas curriculares?... (también mostrando duda).

(Se escuchan murmullos cuestionándose entre sí sobre las líneas de investigación).

Coord.: ¿Su línea de investigación es prácticas curriculares?... ¿qué son las prácticas curriculares?...

(Se escuchan algunas risas).

M: ¿Cómo dijo, perdón, la pregunta?...

C: ...¿Prácticas curriculares?, ¿qué son?...

F: Pues es el ejercicio del currículo establecido, ¿no?, en este caso, para nosotros como docentes que somos... digamos, el no tanto el conducto que pasa a los alumnos, sino que asumirlo, y desde esa postura individual... pues trasladarlo a la construcción del conocimiento en los alumnos...

G: ¿Serían los sujetos?...

Coord.: ¿Perdón?...

G: ¿Los sujetos?... ¿o las prácticas discursivas?...

Coord.: A ver, ustedes díganme...

(Se escuchan algunas risas y murmullos).

A: Lo que se hace de lo que está establecido pero no precisamente, o sea, no siempre se hace...

C: ¿Y ya está establecido todo lo que se hace?...

F: El currículo...

C: Pero... ¿ya está establecido todo lo que se hace?...

Varias voces: ¡No!...

F: Está establecido el currículo...

(...).

A: ¡Pues sí!... Y es que por ejemplo muchas de las cosas... vemos que... más bien, casi siempre obtenemos más de lo que... es lo instituyente a lo instituido realmente... que servimos... que esa es nuestra área, ver que lo que ya está en la curricula sea práctico... y a veces resulta que no...

⁸⁴ En el manejo de los conceptos: sujetos, prácticas institucionales y prácticas discursivas, se entienden éstos como "líneas de investigación" comprendidas en la línea de formación de la MDE: Prácticas Curriculares en la Formación Docente.

Coord.: Mmmmh... Ésa es la línea [de formación] “Prácticas curriculares en la formación docente” (...), con tres líneas de investigación del programa, que son ¿cuáles?...

J: Sujetos...

D: Sujetos y la institución...

Varias voces: Sujetos, institución...

D: Las prácticas discursivas...

C: Y la práctica discursiva...

I: Institución...

Coord.: Sujetos, prácticas discursivas y prácticas institucionales... Entonces, desde ahí también tienen que ver cómo están planteando la tesis... ¿a quién le están dando prioridad?... a los sujetos, a las prácticas de los sujetos, al discurso de los sujetos y su contrastación con la práctica... eso también tendría que estar en claro...

B: ¿A eso cómo se le llama?...

Coord.: Esas son las líneas de investigación...

B: ¡Ah, sí es cierto! (S3, 120411).

Estas dificultades en recordar el nombre de la línea de formación de la maestría en la que se inscribieron y las sublíneas que comprende fue influida por la presencia de otros programas de maestría en la institución, es decir, los estudiantes confundieron la especificidad del programa que cursaron en relación con los otros existentes, esencialmente, en cuanto al área de los programas. Esta situación y otras manifestadas en otros momentos de las sesiones del Seminario de Reflexión indicaron la falta de énfasis en la llamada “línea de formación” y las “líneas de investigación” de la MDE,⁸⁵ al interior de los seminarios de la maestría y, propiamente, en las asesorías de tesis. La falta de claridad en los estudiantes acerca de en qué línea participaban, las sublíneas y sus implicaciones, influyó en algunos casos, ocasionando confusión y desconcierto sobre sus trabajos de investigación. Mientras que, en otros casos, esta clarificación facilitó la transición de los momentos de las prácticas de investigación en el transcurso de los semestres del programa de la maestría.

Las sesiones del Seminario de Reflexión contribuyeron a contemplar las anteriores implicaciones. El desarrollo de la sesión en esta ocasión fue,

⁸⁵ Señaladas de esta manera con intención didáctica para la comprensión del programa.

básicamente, en plenaria y se retomaron cuestiones sobre cómo fue el proceso de construcción del objeto de estudio de los participantes, reconociendo la presencia de la línea y sublíneas de investigación con predominancia de alguna de ellas, o bien, en la complementariedad de las mismas.

L: (...) por ejemplo mi línea de investigación está acá en la de sujetos... y desde la justificación [de la investigación] ya incluí una partecita que dice que va en los sujetos... yo me estoy refiriendo a los sujetos por una persona, principalmente, el investigado, el director, junto con los docentes, y ahí son sujetos, no investigo otras cosas...

J: Yo pienso que en todo... en todas nuestras miradas va a aparecer todo... sí, siempre va a estar ahí contaminándonos lo que estamos viendo, pero nos vamos a enfocar nada más a una línea o sea, decimos, cuál es la línea de estudio, la línea de estudio que estamos agarrando todos, y es porque de ahí estamos agarrando el mapa curricular que nos está formando la maestría, es la de las prácticas curriculares, en sí, pero la línea de investigación, donde vamos a abordar esas prácticas curriculares, es donde le vamos a dar más énfasis, a los sujetos y sus prácticas, a las prácticas discursivas y a las prácticas institucionales, entonces, ya desde... aunque en la práctica institucional por fuerza aparezca el sujeto, no quiere decir que estoy agarrando dos líneas de investigación, porque qué sería la institución sin los sujetos y sin las prácticas discursivas, pero no estoy enfocándome ni a los sujetos ni a las prácticas discursivas, sino que a lo que netamente se da de las prácticas institucionales para el desarrollo educativo... o para las prácticas curriculares, o desde las prácticas curriculares, entonces nada más es como que cambiarle la graduación a nuestros lentes para nada más ver ese sentido y estar depurando información que no nos pueda servir... (S3, 120411).

El campo de la maestría destaca la particularidad desde la generalidad, la línea de formación es Prácticas Curriculares en la Formación Docente y sus posibles líneas de estudio: sujetos, prácticas institucionales y prácticas discursivas. La interlocución grupal facilitó la comprensión de las prácticas de investigación realizadas por los estudiantes, hasta el momento de avance en su proceso de investigación.

En el planteamiento de cuestionamientos iniciales dirigidos a los estudiantes acerca de sus objetos de estudio mostraron inseguridad, en

algunos casos, sin embargo, al cuestionar de acuerdo con una secuencia integradora de sus respuestas, se fue dando pauta hacia la reflexión del proceso desarrollado y las concepciones de los objetos de estudio por parte de los participantes del grupo. Al respecto Rodríguez señala “(...) es necesario superar el miedo a empezar a hablar y escribir directamente sobre nuestro objeto de estudio” (Rodríguez, en Delgado y Primero, 2006, p. 52), como parte de las operaciones de expresión y socialización (Sánchez, P., 2010).

C: (...) el tema [es] algo general (...) y luego se va acotando, se van poniendo otros conceptos, otras ideas, hasta llegar a lo micro, a lo específico que estás tú manejando en tu libro, en tu tesis... ya exactamente qué es lo que estás diciendo, qué es lo que se está relacionando, qué es lo que estás afirmando en tu trabajo... a dónde llegaste o a dónde lo vas a llegar, pero ya de manera... muy precisa, muy específica (S3, 120411).

La sesión fue trabajada de manera grupal y las respuestas de los estudiantes propició entre ellos la clarificación de sus propios procesos a partir de los cuestionamientos entre ellos. Como menciona Anzaldúa “la construcción de un objeto de investigación implica objetivar la realidad cotidiana, es decir, sacarla de su ‘irrelevancia’, hacerla accesible y significativa, comprenderla y dotarla de un sentido que establezca su necesidad de investigarla” (Anzaldúa, en Delgado y Primero, 2006, p. 185).⁸⁶ De modo que lo esencial de la sesión recuperó comentarios libres de los participantes y sus inquietudes presentes. Se comentó también sobre las implicaciones del proceso de titulación y las etapas que conducen a ello, entre ellas, el apoyo del asesor-tutor, la revisión de los documentos preliminares por parte de los asesores lectores y las posteriores modificaciones a raíz de ello, contemplando que las sugerencias pueden considerarse según los estudiantes estimen conveniente. “Tanto el proyecto de

⁸⁶ Se consideró como referencia la lectura de un texto de Eduardo Weiss, tomado del libro de La práctica de la Investigación Educativa I, “Reflexiones de un pedagogo hermenéuta o sociólogo cultural en la construcción del objeto de estudio”, con la intención de complementar la información de los estudiantes acerca de sus propios procesos, en relación con la elección del tema y su construcción.

tesis como los avances de la misma expresan las distintas voces que ahí convergen y divergen” (Calvo, 2010, p. 217).

Los aprendizajes desarrollados en el proceso de investigación, como parte de la experiencia formativa de los estudiantes, fueron destacados ante la necesidad de valorar las prácticas de investigación realizadas y sus posibilidades de entrecruzamiento en los procesos de subjetivación devenidos.

A: ¡Es que sí aprendimos!... (sonriendo)... parece que no pero ¡sí aprendimos!... Porque... o sea, te vienen al recuerdo... pensamientos que tenías antes de iniciarla [la maestría] y dices, ¡ah, caray, estaba en otra onda! Y... tan simple como... volver a tener contacto... de saludo con los de tu zona, y dices, no, ¡sí he cambiado!... así, bueno, en mi zona...

J: En tu zona de desarrollo próximo... (bromeando)...

(Se escuchan algunas risas).

A: No... en serio... pero... espero que no, no espero, ¡no voy a hacerlo!... que cuando regreses a la parte... laboral, no contagiarme de lo que está ahí... bueno, dependiendo la zona, pero... mi zona es muy joven, de gente muy joven (S3, 120411).

La participación de los estudiantes al compartir sus experiencias y los comentarios vertidos acerca de las implicaciones de la construcción del objeto de estudio y sobre los aprendizajes desarrollados en el proceso de investigación manifestaron la intensidad de un proceso vivencial en condiciones diferentes y, a la vez, coincidentes en las circunstancias que están “ahí”, que pueden ser conscientes o inconscientes y que influyen en la elección del tema, tanto de manera racional y motivacional, con tendencia a intereses personales, así, la síntesis de la experiencia personal es ineludible (Ramírez, en Murga, 2011, p. 52). En el entendido de que la sistematización, de alguna forma, recupera lo racional para dar cuenta del proceso que empezó siendo motivacional.

D) Qué significa hacer investigación: qué se investigó y cómo se investigó

En la sesión del día 15 de abril de 2011 se retomó la tarea de: 1) relato de la experiencia de formación en el programa de la maestría, considerando la transición en el proceso de elaboración del anteproyecto al momento en el que se encontraban en la construcción de la tesis; y 2) las respuestas a las preguntas: ¿qué se investigó? y ¿cómo se investigó? Estas tareas se retomaron para promover participaciones que integraran los procesos y las prácticas de investigación desarrolladas, donde “el tiempo subjetivo de cada sujeto les conforma y les configura un sentido (...)” (Ramírez, en Murga, 2011, p. 53). El “hacer investigación” fue enfatizado desde las aportaciones de los participantes para contemplar las situaciones y los procesos percibidos desde su propia experiencia.

C: Yo lo separo así como que en diferentes... mmh... momentos, como aquí en las preguntas [del instrumento de la presente investigación implementado], vamos, la parte personal, profesional, laboral, etcétera... porque de entrada... uno tiene un interés por investigar, que sería la parte profesional... pero ya dentro de esa parte profesional, o sea, entra mucho la personal porque te vas encontrando con dificultades... que es esa parte profesional pero que tienes que entablarla con la parte personal porque tienes que tener paciencia, porque tienes que tener... buscar esa empatía con la otra persona, a la mejor si no la hay... porque es de tu interés profesional y llevarlo a ese aspecto personal de tener mucha paciencia, de tener tolerancia... de tener también hasta ese tacto para poder llegar a lograr lo que pretendes, bueno, yo creo en ese sentido, pero a lo mejor... ya cuando se leen a los teóricos de qué es investigar o sea dices... ¿por qué está tan fría?, o sea, por qué es tan fría la situación que aquí nos la plasman [sin mencionar autores en específico], o sea ¡ser objetivos!... tener una mente no cerrada, abierta a lo que se pueda presentar en esa investigación... pero aún así... Bueno... yo creo que... ¡vaya!, ya cuando tenemos un trabajo hecho... ¡tomamos la parte que más sentimos!, ¿no?... y si... si fue esa parte teórica fría como yo así la sentí, a lo mejor desde mi punto profesional y personal, porque ya leyendo decía hay que ser objetivo, hay que ser... sí... desde luego ¡paciente!, intelectual, inteligente, ir más allá de lo que a veces uno espera, no quedarse con el bueno ya me dijeron que ¡no! y

¡pues ni modo! [en la negociación dentro del trabajo de campo] sino, o sea, darle insistencia o consistencia a las cosas (...) (S4, 120411).

Las experiencias de desarrollo del trabajo de investigación proporcionan una panorámica que da sentido a las prácticas de investigación realizadas con los referentes inmediatos de que los estudiantes disponen y comparten, por un lado, aspectos vivenciales y, por otro lado, aspectos teórico-conceptuales, así, “(...) en la escritura académica se entrelazan tanto los aspectos de contenido – apoyo en autores y citas–, como procesos subjetivos de quien escribe” (Calvo, 2010, p. 152).

En el planteamiento de las preguntas sobre qué y cómo se investigó, se recuperaron las experiencias de desarrollo de las investigaciones personales de los estudiantes. Se comentó sobre los procesos realizados, desde la negociación para el trabajo de campo que realizaron con los sujetos implicados en sus trabajos de investigación hasta las situaciones de sistematización de los hallazgos en la elaboración de la tesis. Además, se manifestó la preocupación por parte de los estudiantes acerca de sus propios procesos de titulación, en relación con la etapa de lectores ya en algunos casos, expresando su interés por el proceso de titulación en la diversidad de sus condiciones y procesos de construcción.

B: Según yo... (sonriendo)... ya tengo mi borrador y ya al ver ahí el trabajo, me surgieron... dije ¡ay, no, esto está mal, esto también, esto también!... yo estoy haciendo una investigación en cuanto a... el discurso del profesor... pero a través de los alumnos... es decir, yo busqué alumnos... que me dijeran... eh, cómo son los procesos explicativos de las clases, o sea, cómo el maestro le explica los contenidos, los temas o la información... y entonces ya como que me surgió esa duda de decir, yo estoy diciendo el discurso del profesor en los procesos de aprendizaje de los alumnos... tendría yo que aclarar que esto es a través del discurso de los alumnos, ¿o algo así?... No sé si me explico... Mmmh... eh... en qué se investigó yo puse el discurso del profesor en los procesos de aprendizaje de los alumnos, o sea, cómo influye el discurso del maestro en los procesos de aprendizaje de los alumnos... pero a través del discurso de los alumnos... o sea no a través del discurso del maestro... no es el maestro el que me está diciendo yo

explico así y así y asá, o yo hago así y asá... sino el alumno me está diciendo cómo y qué hace el maestro...

E: ...Pero a través de su obtención del conocimiento...

B: Ajá...

E: Sí... entonces ahí sería... pues el discurso del profesor en el proceso de aprendizaje, en el proceso de... (pensando).

B: Ahí como que ya me hice así bolas (sonriendo)... y ¡ya no supe!... Esto para el tema... o para el problema, ¡vaya!... Estoy recuperando el discurso del alumno (aclarando)... ¡Esa es mi duda!... O sea... de que yo considero que sí a lo mejor lo estoy diciendo en todo el transcurso de mi interpretación... pero en el problema o en el enunciado del problema a lo mejor no... es que ahí...

E: ...Es que ahí como que ese sería el título... ¿tu marco título?...

B: Eh... ¡esto es lo que estoy investigando!...

E: Ahí como que yo siento que está haciendo más énfasis a lo de información... o sea ahí sería ver a lo mejor nada más el título, ¿no?... o sea a lo mejor puede ser el discurso, bueno se me ocurre, el discurso de los alumnos a través del proceso de enseñanza del profesor...

B: Se ve como que el que está focalizado es el maestro... y no hacia el alumno... Y no... o sea todo el proceso son los alumnos... más bien es aquí en el problema o en el enunciado del problema donde no me estoy refiriendo... un poquito...

(Se suscita la reflexión sobre el contraste entre lo que se escribe y lo que se expresa de forma oral).

E: ¡Está muy diferente!... ¡Congruencia!...

(...).

B: Pero más bien yo pienso que mi único problema es el de...

Algunas voces: ...En el problema...

B: En el título... o sea por... considero yo... que lo demás ya lo tengo...

C: ¡Ah, pero eso se puede pasar!...

B: Sí, ahí... (S4, 120411).

La autopercepción de la confusión y la socialización sobre esta situación planteó la falta de claridad en las ideas por medio de la expresión escrita y su valoración al revisar y replantear la congruencia del planteamiento del problema y su sistematización. Esta falta de claridad se vincula con la falta de diálogo y acompañamiento del asesor, como se externó en comentarios por parte de los estudiantes. Fueron pocos los casos en los que se mencionó el acompañamiento del asesor, por lo que el papel que juega la asesoría es trascendental e indispensable. Incluso, especialmente el Seminario de Tesis y

el Seminario Especializado representan espacios en la maestría donde se puede dialogar sobre estas cuestiones. Así, la escritura académica ha de desarrollarse mientras se elabora la tesis, como objeto de enseñanza y aprendizaje (Calvo, 2010, p. 231) en un proceso de recursividad y socialización.

E) El proceso de investigación en la elaboración de la tesis

La última sesión del Seminario de Reflexión fue realizada el día 12 de mayo de 2011, en plenaria; se inició comentando, de manera general, sobre lo que es la Investigación Educativa y sus posibilidades de concebirse como: práctica, proceso, concepto y producto; en relación con ello, se destacó la vinculación y complementariedad entre las cuatro consideraciones sobre investigación.

D: (...) yo lo entiendo así... el proceso, la parte del proyecto; la práctica, la metodología que ya está establecida dentro de...; el concepto, que son lo rescatable de lo que va uno a investigar...; y el producto, pues ya prácticamente lo dice, el resultado.

(...).

E: (...) en algún momento estamos en el primero, en el segundo y luego pasamos al tercero y recurrimos al tercero para volver al primero y así [refiriéndose a práctica, proceso, concepto y producto]... creo que yo que están articulados así, de esa manera, como un... pues sí como un...

D: Como un remolino...

E: Como un remolino, de adentro hacia fuera y de afuera hacia adentro... (S5, 120511).

La valoración de la investigación educativa desde la complejidad que la caracteriza promovió aportaciones de los participantes en la correspondencia de experiencias personales y la vinculación conceptual tratada durante la sesión, como parte de sus procesos de construcción en la elaboración de la tesis, como trabajo de investigación.

El grupo compartió sus experiencias sobre el proceso de investigación en la elaboración de la tesis, de acuerdo con algunas condiciones presentes en la realización de los trabajos de investigación, como las institucionales, laborales,

profesionales y personales.⁸⁷ Como parte de la experiencia vivida se enfatizó en la comprensión y la realización de la práctica docente y la práctica de investigación, con la necesidad de desprendimiento del rol docente para asumir una postura investigadora.

B: Te desprendes de tu práctica docente desde el proceso porque cuando, bueno yo recuerdo que cuando estaba haciendo lo que es lo de los antecedentes... eh, ya tienes que ir hablando acerca de... como si ya no fueras tú el docente sino como fuera tu investigación... yo me acuerdo que me decían es que ya no lo veas como que tú estás en la escuela, ya tú eres la investigadora, ya no lo veas así como que tú eres la que estás ahí en el salón de clases, eh, para mí desde el proceso, desde el inicio de tu proyecto de investigación. Te desprendes más, bueno al menos a mí ¡me cayó más el veinte!, cuando estaba en el trabajo de campo, ahí cuando ya empezaba a desprenderme más completamente de que no era yo ya parte de un cuerpo de trabajo... sino que ya estaba haciendo otro tipo de actividades en ese momento... en la práctica... (S5, 120511).

El desprendimiento del rol docente para asumir la postura investigadora conlleva el acercamiento-distanciamiento, a la par, del sujeto que investiga en contextos familiares al desarrollo de su práctica como docente. Es parte de la experiencia vivida en el caso de los estudiantes de maestría, al enfrentar la necesidad de posicionarse desde una mirada diferente, con la intencionalidad de desarrollo de su trabajo de investigación.

La mirada se produce, precisamente, a partir del punto en que estamos, y el problema es, en cierto modo, descender desde ese punto para lograr esa inmersión en el corazón de las cosas que nos permitirá atravesarlas de lado a lado (Foucault, 2012, p. 296).

En complementariedad, se señalaron las operaciones sugeridas por Sánchez Puentes (2010): la apertura, la expresión, la creatividad y el rigor, las vinculadas con la socialización, la construcción y la estrategia, para apoyar los procesos de comprensión de las investigaciones realizadas.⁸⁸ El énfasis fue dado en el

⁸⁷ En el siguiente capítulo se analizan estas consideraciones.

⁸⁸ Importa mucho, sí, definir correctamente lo que se entiende por investigar, saber lo que es ciencia, describir correctamente una investigación, saber desarmarla, conocer bien la función

reconocimiento de apoyo del asesor de tesis en el proceso de construcción de la investigación y en la pertinencia de contar con espacios de socialización para favorecer la valoración y comprensión de las prácticas de investigación desarrolladas:

E: Bueno, una ventaja para mí, fue el que... ese proceso... nos lo fue dando a nosotros [en asesoría de tesis, refiriéndose a su directora de tesis], o sea tuvimos esa suerte, bueno, al menos yo lo entendí de esa manera tener ese proceso (...) sentí ese apoyo que tenía, entonces creo yo que ¡ahorita lo estoy viendo así y al principio nunca lo ví! pero que ahorita ya lo estoy viendo todo y si volvemos a regresarnos eso se dio y eso lo vimos... y ¡eso lo estuvimos analizando! [refiriéndose a las operaciones sugeridas y al trabajo de sistematización propiamente de la tesis] (S5, 120511).

El proceso en la asesoría de tesis destaca lo esencial que es vivir el proceso para una mejor comprensión de las necesidades de construcción en el trabajo de investigación.

Reseñar la forma en que hemos construido nuestros objetos de estudio tiene cierta dosis autobiográfica. Es todo un desafío pues significa vernos a nosotros mismos en el espejo del tiempo, en el transcurso del camino que nos ha llevado a ser lo que somos (...) (Rodríguez, en Delgado y Primero, 2006, p. 47).

La valoración del camino recorrido fue enfatizada en la experiencia del Seminario de Reflexión como espacio de formación compartido, sobre el cual los estudiantes de la MDE agradecieron la oportunidad de ser destinatarios del mismo y expresaron su apreciación como un apoyo en sus procesos personales de formación y en la elaboración de la tesis, aún posterior a su graduación.⁸⁹

que desempeñan cada uno de sus elementos, definir las operaciones básicas, saber cuándo un trabajo está bien estructurado, cuándo no y por qué, etc., pero lo decisivo es saber realizarla. Y para ello, lo que mejores resultados está dando no es solo la enseñanza basada en definiciones ni en conceptos, sino la enseñanza basada en la ejecución de esas operaciones (Sánchez P., 2000, p. 26).

⁸⁹ Como se señaló anteriormente, en una nota al pie del apartado de “El Seminario de Reflexión: Prácticas de Investigación Educativa en perspectiva”, los estudiantes se graduaron el 4 de febrero del 2011 y el inicio del Seminario fue el 25 de marzo del mismo año.

A: A mí la verdad me gustó mucho esta experiencia, de todo lo vivido y lo aprendido...

E: (...) este taller, este tipo de taller... que sí se continuara... a lo mejor es algo muy bueno, ¡para mí es interesante!, porque de esa manera también retomamos desde cómo nos vimos, cómo estuvimos desde el inicio, cómo fue el proceso de todo lo que fue la maestría, y luego al final cómo lo vemos y cómo lo estamos... cómo lo vimos... qué vimos y qué estuvimos analizando... y qué vemos ahora... (S5, 120511).

El Seminario de Reflexión se constituyó en la intermediación sobre la experiencia de aprendizaje propia del grupo de reflexión y la experiencia de investigación del trabajo de cada uno de los estudiantes participantes. Prácticamente, el grupo de reflexión recuperó procesos y situaciones vividos, de manera diacrónica y sincrónica.

Cumplieron con la tarea que los convocaba: **la reflexión**. Esto se manifestó en el sentido de las comunicaciones que se emitían y la claridad de las mismas y en el proceso que éstas generaban en cada integrante y en el grupo todo: recapacitación, creatividad, cuestionamiento, descubrimiento e intercambio continuo (Coronel, en Souto et al., 1999, p. 124).

Como parte del proceso de socialización de los aprendizajes, con motivo del desarrollo de las prácticas de investigación en la elaboración de tesis, y mediante el impulso de compartir la experiencia del grupo del Seminario de Reflexión, los estudiantes de la MDE participaron en la realización del Panel, un atractivo espacio formativo que significó: la representatividad de la experiencia de formación en la maestría; la valoración de formarse en y por la investigación; y la estimación de sugerencias personales para hacer investigación.

2.3.2 La experiencia compartida del Seminario de Reflexión: el panel

El día 20 de mayo del 2011 se realizó el Panel “Reflexiones sobre las Prácticas de Investigación Educativa de los estudiantes de la Maestría en Desarrollo

Educativo”,⁹⁰ estuvieron presentes aproximadamente 40 asistentes.⁹¹ La presentación del panel se realizó sobre las experiencias de los procesos de investigación y de la experiencia de formación en la maestría.

E: (...) estos espacios [el Seminario de Reflexión y el panel] son necesarios precisamente para ese análisis, no podemos crecer a través de una práctica cotidiana si no logramos hacer precisamente una reflexión, una reflexión de ese andar que llevamos (...) (PSR, 200511).

Fue muy bueno contar con el tiempo y espacio destinado al Panel, el cual desde el inicio del Seminario de Reflexión fue planteado sólo como una propuesta de trabajo para la difusión del Seminario realizado, afortunadamente, hubo la aceptación de la propuesta y su viabilidad de realización. La propuesta del panel fue parte de una inquietud personal y del deseo de compartir la motivación y el interés de hacer investigación, aprovechando la presente experiencia. Como enfatiza Beatriz Ramírez:

En la interpelación, el deseo del sujeto es activo, pues gracias a él escucha, lee, interpreta, construye, elige objetos, espacios, sostiene modos de ser y refrenda formas de hacer, de hablar y modelos que lo cautivan, elige lugares y contextos donde puede jugar y desestima otros en los cuales no hay cabida para sí mismo. Está habilitado así a escuchar unos encargos y no otros, a asumir roles y diferenciarse de los otros (Ramírez, en Murga, 2011, p. 46).

Así, el espacio fue constituido de manera libre y voluntaria, con un interés expuesto fuera de un programa curricular, fuera de un seminario propiamente dentro del programa de la maestría. Los estudiantes participantes ya eran

⁹⁰ En un horario aproximado de 5:40pm a 8:20pm, en el aula magna de la UPN 241.

⁹¹ Se realizó una difusión masiva del evento y el espacio fue aprovechado tanto por estudiantes de maestría, licenciatura y diplomado como por asistentes externos a la institución. Antes de la realización del panel, nos organizamos sobre la elaboración de un cartel, en ello hubo la colaboración del Departamento de Difusión de la Unidad para el diseño; de manera impresa y en electrónico realizamos la difusión del evento.

alumnos egresados de la maestría interesados en el aprendizaje mediante la socialización de experiencias desde su propia investigación.⁹²

G: (...) una de mis experiencias fue el darme cuenta que al llegar a maestría uno llega con muchas carencias, o sea, dices ¡yyy!, y es que cómo voy a hacer para plantear el problema, para hacer las preguntas, eh... porque no estás acostumbrado a hacer una investigación, a desprenderte del ser docente para ir a investigar a una escuela, ¡es complicado!, pero en el transcurso de esta investigación, pues, te vas abriendo paso, te va llevando luego tu proceso... y ¡es una experiencia genial! (PSR, 200511).

En el panel se presentaron como ponentes 13 de los 19 estudiantes que participaron del Seminario. Al inicio se expuso una presentación introductoria del Panel, recuperando el planteamiento del Seminario de Reflexión y de las prácticas de investigación educativa en sí. Posteriormente, de manera voluntaria, los ponentes hablaron un poco del Seminario de Reflexión como antecedente del Panel para ubicar a los asistentes desde dichas referencias.

Enseguida se realizaron cuatro rondas de participación de los ponentes, según las siguientes temáticas planteadas:

1. La experiencia de formación en el programa de la Maestría en Desarrollo Educativo;
2. La investigación educativa en la MDE y qué significa hacer investigación;
3. La experiencia personal en el desarrollo de los trabajos de investigación;
4. Las sugerencias para quienes se encuentran en proceso de formación en posgrado y para quienes están interesados en hacer investigación.

Entre cada ronda hubo una fase de preguntas planteadas por los asistentes, terminando con un cierre de integración de la experiencia del Panel. Las participaciones expuestas fueron muy buenas, pues incorporaron elementos de lo que revisamos en el Seminario de Reflexión, sobre todo, fueron participaciones espontáneas y libres, movidas por cuestiones de experiencia personal acerca de la estancia en la maestría y sobre el desarrollo de los

⁹² En proceso de asesoría con sus directores de tesis, conforme intereses y necesidades personales.

trabajos de investigación de los estudiantes, con expresión de pensamiento y sentimiento movidos por situaciones de emoción. Los asistentes y los panelistas expresaron diversos comentarios alentadores y muy satisfactorios, por la buena impresión del espacio formativo compartido y dada la conveniencia de organizar y desarrollar este tipo de actividades de socialización mediante trabajo colaborativo para favorecer los procesos de formación.⁹³

La formación profesional no sólo se da en un embate de discursos paradójicos, coexistentes, sino que se configura entre prácticas, convocatorias, encargos sociales, deseos personales, tiempos y espacios múltiples que conforman las posibilidades de una postura personal frente a lo dado, una posición frente a la ley, y un modo de ser en la institución de la sociedad (Ramírez, en Murga, 2011, p. 42).

La formación en posgrado no es sólo cuestión de credencialización, es también formarse en el proceso, en lo profesional, en lo laboral y, sobretodo, en lo personal, reconociendo lo familiar y lo social, porque de otra manera no puede ser. La dimensión personal entrecruza las demás dimensiones, y a partir de ahí esto se ha dado; si lo personal no hubiera estado presente, quizá no habría las participaciones que hubo de los estudiantes, porque lo que interesaría sería sólo contar con el documento de tesis para presentar como requisito, y continuar con la etapa siguiente, el examen de titulación. Sin embargo, se vivió el proceso de forma distinta, continuaron en el grupo como grupo de reflexión, y esto está aquí evidenciado, hubo un interés compartido porque hubo una motivación de seguir aprendiendo y la intencionalidad de compartir las experiencias de aprendizaje sobre las prácticas de investigación, como se enfatiza en el siguiente capítulo.

⁹³ Fue una muy buena experiencia pues fue la primera vez que organicé un evento así, y fue grato ver la respuesta obtenida y que se haya constituido en una experiencia más de aprendizaje significativo.

CAPÍTULO 3

Las prácticas de investigación educativa: procesos de subjetivación en la elaboración de tesis

El pintor está ligeramente alejado del cuadro. Lanza una mirada sobre el modelo; quizá se trate de añadir un último toque, pero también puede ser que no se haya dado aún la primera pincelada. El brazo que sostiene el pincel está replegado sobre la izquierda, en dirección de la paleta; está, por un momento, inmóvil entre la tela y los colores. Esta mano hábil depende de la vista, y la vista, a su vez, descansa sobre el gesto suspendido. Entre la fina punta del pincel y el acero de la mirada, el espectáculo va a desplegar su volumen (Foucault, 2010A, p. 21).

Este capítulo, en especial, recupera la visión de una mirada particular y las miradas que en ella convergen en la reciprocidad de los desplazamientos diacrónicos y sincrónicos, en la pertinencia de los deslizamientos teórico metodológicos necesarios para la presente construcción. En la alternancia de las miradas procesuales y situacionales se amalgaman las pinceladas constituidas y constituyentes que dibujan el escenario en el contexto de los escenarios, pues vemos y nos ven, esto es parte del entrecruzamiento de los horizontes de inteligibilidad:

Toda investigación es, entonces, necesariamente incompleta y, en este sentido, provisional. Los conceptos, las categorías y la metodología que emplea son producto de una serie de elecciones que nunca son definitivas. Además no podemos olvidar que toda investigación, una vez presentada públicamente, tiene una dimensión discursiva que está condicionada por la cultura y la lengua de quien la escribió. Ello también influye en el carácter relativo de sus resultados (Jablonska, en Primero y Ornelas, 2010, p. 163).

Las prácticas de investigación educativa a las que se alude en esta investigación remarcan las interpretaciones de sentido en espiral (Weiss, en Delgado y Primero, 2006) desde los procesos de construcción percibidos y manifestados por los estudiantes de la MDE sobre la elaboración de su tesis, como trabajo de investigación.⁹⁴ Los procesos de subjetivación en relación a los

⁹⁴ Resulta complicado construir la historia del concepto de investigador educativo debido a que su cuño e institucionalización es reciente. Su génesis, en México, deviene de la institucionalización de la investigación educativa en la década de los ochenta y, por consiguiente, de su habilitación como categoría laboral: nuevo actor educativo, ubicación en el sistema de educación superior y de posgrado, funciones desarrolladas, expectativas,

cuales se configuran las prácticas⁹⁵ de investigación comprenden la complementariedad de las miradas procesual y situacional, con la reserva de las apreciaciones en la presente investigación, a decir de Foucault:

(...) por bien que se diga lo que se ha visto, lo visto no reside jamás en lo que se dice, y por bien que se quiera hacer ver, por medio de imágenes, de metáforas, de comparaciones, lo que se está diciendo, el lugar en el que ellas resplandecen no es el que despliega la vista, sino el que definen las sucesiones de la sintaxis (Foucault, 2010A, p. 27).

En este sentido, las prácticas de investigación educativa responden a la apreciación y expresión de prácticas desarrolladas por estudiantes de maestría, docentes de educación básica, como parte de un proceso de formación e iniciación, desde la perspectiva de vinculación entre la docencia y la investigación (UPN, 2004), de acuerdo con las condiciones procesuales y situacionales en las que se percibió y desarrolló el trabajo de investigación, propiamente la elaboración de tesis de los estudiantes, al respecto:

Es necesario entender la formación en un entramado complejo de tiempos, espacios y potencia creadora pues diversas temporalidades coexisten en ella, a su vez que pertenece a diversos espacios que lo convocan a una función, a sostener un simulacro, un rol, unos modos de regulación, unos modos de ser y actuar. El sujeto los sintetiza en su propio tiempo subjetivo y este se constituye una de las hebras con las que entreteje su práctica y en la que quedan imbricados lo general y lo particular (Ramírez, B., 2009, p. 3).

problemas, retos, etc. (García Perea, 2012, p. 81). Estos señalamientos se vinculan con los antecedentes expuestos en el primer capítulo. En el presente documento se concibe al investigador educativo desde las prácticas de investigación desarrolladas por estudiantes de maestría, como se señala en las consideraciones de los capítulos precedentes.

⁹⁵ Foucault distingue dos formas de prácticas: 1. *Las prácticas discursivas* (Foucault, 1996), que se refieren no sólo a la producción de discursos, sino a las reglas que definen lo que puede decirse en una época determinada, de acuerdo con el lugar que ocupa un sujeto en una institución y el acontecimiento (campo de fuerza) frente al cual enuncia un saber. 2. *Las prácticas no discursivas* (Foucault, 1986), son los procedimientos, operaciones y acciones que realiza un sujeto en una institución siguiendo una serie de normas y pensamientos que obedecen a las condiciones históricas y la experiencia del sujeto (Anzaldúa, en Murga, 2011, p. 34).

El presente capítulo integra las apreciaciones sobre las prácticas de investigación educativa particulares en la propia investigación y las generalidades por las que se transita como parte del proceso de entendimiento compartido dentro del campo de estudio, mediante un ejercicio de elucidación orientado a reconocer, analizar y comprender los procesos, productos y conceptos (Sánchez, P., 2010) con los que se vinculan dichas prácticas. “La elucidación permite abrir una vía para *pensar de otro modo* lo “que se sabe” y quebrar de esta manera los “sentidos comunes”, para ir construyendo un campo problemático de investigación” (Anzaldúa, 2009B, p. 9).

Como refiere Sánchez Aviña, en relación con los antecedentes⁹⁶ expuestos en el primer capítulo y de acuerdo con las estimaciones presentes en este documento:

El camino recorrido para llegar a la situación actual ha sido largo y diversificado en sus formas, tanto para impulsar la investigación como actividad profesional generadora de conocimientos en el campo de la educación, como para encontrar las vías óptimas para formar a los sujetos que son los encargados de realizarla. Estos esfuerzos han seguido tres vías, en momentos excluyentes, en momentos complementarias y que al parecer se pueden concebir consecutivas (Moreno Bayardo, 2001):

1) *Primera.- La vía fáctica*, que bien podría caracterizarse por estar basada en una relación de maestro aprendiz, y que se promueve el aprender haciendo, a manera de un oficio artesanal. En esta postura encontramos a Sánchez Puentes (2003), quien sostiene que formar investigadores es como enseñar un oficio, es decir, de manera artesanal (...).

2) *Segunda.- La vía formal*, reflejando la evolución de la educación superior en México, considera fundamental el asistir a estudios formales

⁹⁶ Considerando sus antecedentes, autores como Weiss señala que existen dos periodos importantes de la IE, la de los 70 y 90, el inicio de la investigación educativa en México en los años setenta del pasado siglo estuvo marcado por cierta ruptura con la pedagogía y una mayor inserción en el campo de las ciencias sociales, así como, por una estrecha relación con tareas de desarrollo educativo, por ejemplo, diagnósticos y propuestas para políticas educativas, libros de texto oficiales, planes de estudio para nuevas carreras y programas de formación docente. A diferencia de los años noventa, se presenta más profesionalizada y academizada, en gran parte debido a las políticas de apoyo gubernamentales para la ciencia y la educación superior en general, aunque también por la organización profesional de investigadores en educación (Weiss, 2003, en Linares, 2011, p. 6).

de metodología de la investigación, en un principio a través del acceso a maestrías y actualmente a doctorados; esta vía abre la posibilidad de una versión integradora al plantear que si bien se puede acudir a estos programas, no es suficiente y siempre se hace necesario el integrar el aprender haciendo, en este sentido, se pueden mencionar los aportes de Martínez Rizo (1999) quien rechaza las posturas excluyentes de las vías fáctica y la formal y sostiene una vía formal que combine la práctica; por su parte, Moreno Bayardo (2007) fortalece la idea de los doctorados como ámbito propicio para la formación para la investigación, aún cuando señala que existen problemas en la realidad de su operación (...).

3) *Tercera.- La vía integradora*, en una posición de complementariedad, reconoce el aporte de las dos vías anteriores y promueve el acceso a estudios formales en materia de investigación, pero ligados estrechamente con una práctica permanente. Martínez Rizo (1999), rechaza enfáticamente los extremos de las vías fáctica y la vía formal, declarándose a favor de una integración de ambas, sostiene que la vía de la integración en los posgrados es la más adecuada, poniendo énfasis en la selección adecuada de quienes ingresan a los programas, llegando incluso a describir las características deseables de éstos; en una postura semejante, Moreno Bayardo (2001) reconoce las dos vías como útiles siempre y cuando se presenten articuladas, coincidiendo con Martínez Rizo, al hacer referencia al aspecto interno de los individuos en formación, señalando la importancia que tiene la reflexión sobre la experiencia y el desarrollo de habilidades investigativas (Sánchez, J., 2011, pp. 6 y 7).

En esta investigación puede contemplarse la pertinencia de una vía de reflexión desde la práctica y una vía de integración en la complementariedad de la dualidad docencia-investigación como parte de los procesos de subjetivación de los estudiantes en su proceso de formación; la creación de sentidos en las prácticas de investigación se da en el proceso mismo, la experiencia de aprendizaje y de formación destaca la motivación e interés de los estudiantes de maestría (Reyes y Anzaldúa, 2011) en presencia de las condiciones procesuales y situacionales de despliegue.⁹⁷

⁹⁷ En tanto principio de regulación de la identidad profesional, el campo actúa como estructura estructurante (ya que el mundo social regula las prácticas de los sujetos, es decir, toman en cuenta al mundo social para dirigir sus actos) y como estructura estructurada (que permite la constitución de lo imaginario como polo de recreación mental, interna, privada, de lo

Las prácticas de investigación educativa fueron atravesadas por las condiciones que las propiciaron en el ámbito institucional de la UPN Unidad 241 y las propias de los contextos escolares y sociales en los que se las desarrolló. Los estudiantes de la MDE se enfrentaron con la necesidad de aprender a percibir sus objetos de investigación en la diversidad de circunstancias poco o nada deseables, y aquéllas de cierto modo favorables en el tratamiento de la información, esto es parte del acercamiento a la realidad contextual.

3.1 Las condiciones procesuales y situacionales en las prácticas de investigación educativa

Las prácticas de investigación educativa integran las condiciones procesuales y situacionales en las que se manifiestan, en la imbricación de sucesos y sucesiones, de modo que “(...) el presente está siempre constituido por un pasado que lo habita y por un futuro que lo anticipa. Entonces siempre es un presente histórico” (Castoriadis, 1997B, p. 139). Las prácticas de investigación integran los diferentes posicionamientos desde los que se miran y las variaciones de dirección y derivaciones por las que se movilizan.

En la mirada situacional se considera la dimensión sincrónica que *sitúa* la organización del análisis en relación con lo *constituido*; mientras que en la mirada procesual se considera la dimensión diacrónica y el análisis se integra de lo *constituyente* (Granja, 2003). Las situaciones y los procesos configuran parte de los momentos y los espacios, representan posibilidades de organización del análisis en horizontes de inteligibilidad sobre las prácticas de IE (Reyes y Anzaldúa, 2011, p. 6).

Así, se interrelacionan los procesos de construcción de los sujetos que investigan y su convergencia en la pertinencia de los procesos de subjetivación en los que devienen, pues “(...) debe privar en el investigador de las ciencias sociales y particularmente, en el investigador de lo educativo, la comprensión

socialmente existente, permite el diálogo y recreación del individuo frente a lo establecido) (UPN, 2004, p. 69).

de lo social y educativo como realidades humanas que constituyen entramados culturales en lo histórico y social” (Delgado, F., 2002, p. 406). De modo que la investigación educativa⁹⁸ se constituye como una práctica profesional,⁹⁹ con la viabilidad de diversos caminos que orientan y reorientan el proceso; tanto los espacios formales como los informales en los que haya oportunidad de investigar dan cuenta de las circunstancias en las que se entrecruzan los caminos, como parte del reconocimiento de las condiciones presentes ante la diversidad de situaciones y procesos, son aproximaciones sucesivas constituyentes y constitutivas de la investigación, según su régimen¹⁰⁰ de construcción, en este caso, en relación con el discurso a que da lugar.

El discurso participa de los juegos estratégicos del poder, como toda práctica social es un entramado de relaciones de fuerza, pero no sólo eso, ocupa un lugar especial en el ejercicio del poder en tanto que atraviesa los dispositivos, vehiculiza saberes, los articula con diversas formas de ejercicio del poder y de manera muy especial: constituye sujetos (Anzaldúa, 2004, p. 169).

Los procesos de subjetivación¹⁰¹ en que devienen los sujetos que desarrollan las prácticas de investigación se expresan en la actualización de los vínculos

⁹⁸ La definición y delimitación conceptual de la investigación educativa en México es el centro de intensos debates por parte de los académicos. Los desacuerdos se dejan sentir y se hacen explícitos. Hay quienes plantean que la investigación educativa es una actividad exclusiva de académicos especializados, mientras que otros defienden que debe ser una actividad de grupos sociales amplios. En ese mismo tono, hay quien defiende que la investigación educativa solo debe responder a la generación de conocimiento, y en contraparte, hay quien sostiene que se debe incluir experiencias y proyectos de intervención (Martínez, R., 2011, p. 53).

⁹⁹ La IE representa y constituye una práctica profesional comprendida en las prácticas institucionales de acuerdo con sus formas de producción, uso y difusión en las áreas de docencia, extensión y de la propia investigación como producción de conocimientos y disposición de los mismos para el fortalecimiento y mejora institucionales (Reyes, 2010, p. 9).

¹⁰⁰ Un régimen –hay que insistir– es un conjunto de regulaciones discursivas e institucionales que conducen las actividades de investigación. No es una institución, no se encuentra en un organismo, tampoco encarna en una persona o se expresa en la ley; es un complejo de mecanismos, instituciones, reglas, formas de saber, líneas de visibilidad, prácticas de enunciación, estrategias, tácticas y técnicas de investigación; el régimen es lo que anuda las relaciones, la red que se forma, la mirada que resulta (González, en Delgado y Primero, 2006, pp. 79 y 80).

¹⁰¹ La *subjetividad* es un proceso de organización compleja de subjetivación que emerge de la relación del sujeto con el mundo y los demás, en el que el sujeto se constituye y se va conformando en su dimensión psíquica (identificaciones, significaciones imaginarias, vínculos

que se establecen en la necesidad de exploración de los escenarios de investigación y en el despliegue de las formas vinculares del entrecruzamiento de condiciones procesuales y situacionales.

La experiencia de desarrollo de los trabajos de investigación comporta las condiciones y las situaciones en las que se desarrollan las prácticas, en las que se actualizan los vínculos establecidos y por establecer como parte de una vía de integración práctica, así se recupera una visión en la complementariedad de los estratos y las actualidades, como recupera Deleuze a Foucault, al plantear la unión en un presente histórico que entrelaza las líneas de sedimentación y las líneas de actualización en cuyo entrecruzamiento vamos siendo (Deleuze, en Balbier et al., 1999). Al respecto, en el proceso de formación de los estudiantes de la maestría destaca, entre las condiciones procesuales, las situaciones personales precedentes.

La formación es un proceso de subjetivación, en el que el sujeto resignifica lo que ha sido o imagina ser, en relación a lo que imagina será, en las prácticas para las que se está formando, dándole un nuevo sentido a sus deseos, identificaciones y fantasías, con-formando – trans-formando una identidad (Anzaldúa, 2009, p. 7).

La subjetivación se impregna de elementos psicosociales en los espacios de interacción de los que forma parte el sujeto. Se refiere la dimensión externa del sujeto, centrando la atención a las condiciones y circunstancias experienciales en las que se forma, y se le relaciona con procesos cognitivos y emocionales que sobre sus experiencias tienen los sujetos en formación o bien reconstruyendo trayectorias personales (Sánchez, J., 2011), como parte de sus referencias inmediatas.

C: Es muy importante los referentes que uno tiene desde su formación, porque hay quienes llegamos todos con diferentes... mmmh... trayectoria formativa, y hay quienes se adaptan con mucha facilidad al trabajo aquí y hay quienes, bueno yo en lo personal que no he tenido una formación

intra e intersubjetivos, deseos, fantasías, etcétera) y sociohistórica (instituciones, saberes, valores, normas, formas de ejercicio del poder) (Anzaldúa, 2012, p. 199).

muy sólida... desde un pueblo yo crecí... me fui... en un pueblo y la educación quieras o no es más limitada que en una ciudad...

D: ¿Como estudiante o...?...

C: Como estudiante, desde mi trayectoria personal... pero, cómo te dijera, desde ahí, pero la interacción de quienes van más adelante que tú, de quienes van en medio y quienes van más abajo, esa interacción te va enriqueciendo mucho y tal vez no logres los parámetros más, este, pero te vas convenciendo tú... pero depende de ti si lo dejas o continuas (S2, 310311).

La comparación de los procesos de formación precedentes entre los estudiantes fue uno de los aspectos percibidos dentro de la diversidad en el grupo, dado que "(...) los estudiantes pueden tener en común prácticas, sin que se pueda por eso concluir que comparten una experiencia idéntica y sobre todo colectiva" (Bourdieu y Passeron, 2008, p. 28). Desde el curso de inducción en la maestría se reconocieron algunas situaciones personales de los integrantes del grupo entre sí, en el establecimiento de formas vinculares iniciales. En esta particularidad de auto-reconocimiento se potencializó la satisfacción de la necesidad de formación. Así, la experiencia del proceso de formación en la maestría implicó una serie de requisitos desde el proceso de selección de ingreso al programa.¹⁰² Los aspirantes se enteraron de la publicación de la convocatoria¹⁰³ por diferentes medios y expresaron sus intereses y situaciones al momento de decidir iniciar los trámites correspondientes.

El interés por estudiar la maestría impulsó la iniciativa de los aspirantes por reunir los requisitos de admisión. Como parte del proceso, la elaboración del anteproyecto y la entrevista resultaron ser puntos nodales en la experiencia

¹⁰² "(...) en los planes de estudio del posgrado en México la tríada docencia-investigación-vinculación con la sociedad va tomando cada vez más importancia. Se proponen programas de posgrados mucho más vinculados con los requerimientos de la sociedad (...)" (Sánchez P., 2010, p. 27).

¹⁰³ Todo proceso de formación implica una serie de convocatorias a partir de las cuales se pretende configurar la *identidad* del sujeto que se forma. Estas convocatorias pueden ser explícitas, como las enunciadas en los objetivos de los programas educativos, o implícitas, como las que se transmiten en el currículum oculto o en las prácticas escolares (Anzaldúa, 2009, p. 7).

de ingreso a la maestría. La exposición de motivos,¹⁰⁴ básicamente, integró cuestiones de índole personal, los estudiantes destacaron situaciones familiares e incorporaron la perspectiva de la estancia en el programa, con previsiones y preocupaciones propias de los estudiantes. Las situaciones expresadas fusionan los espacios de desenvolvimiento de los estudiantes, los ámbitos personal, familiar, laboral, profesional y social. En el proceso de admisión a la maestría la influencia de la condición familiar es una de las condiciones con mayor presencia, por la estimación de la necesidad de apoyo para ingresar y permanecer en el programa, al requerir disponer de tiempo y dedicación particular hacia los estudios. La influencia familiar, a su vez, es ejercida como impulso del deseo de estudiar:

G: Desde el inicio... yo tuve dos hermanas aquí en la maestría pasada [generación anterior]... pero desde muchos años atrás yo tenía la intención de estudiar algo... pero por muchos motivos iba posponiendo... ese proyecto... hasta que ya decidí, dije, ay cómo serán las chicas que ya me ganaron... (sonriendo)... entonces, ya hice el intento por venir... mis hermanas fueron las que me dijeron de la convocatoria... para la maestría, ya que ellas terminaban... entonces ya vine, vi los requisitos, todos los cubría, absolutamente, o sea, no me faltaba nada... entonces el proyecto, pues ya tenía por ahí uno de la licenciatura que hice... pero... pues no, no me convencía... pedí ayuda ahí a mis hermanas... bueno, ¿cómo ves mi proyecto? y ya... me estuvieron explicando... lo elaboré y... vine (S2, 310311).

Acerca de su estancia en la maestría los estudiantes expresaron diferentes situaciones y procesos implicados en el sentido de pertenencia al grupo y en la interacción entre los partícipes del programa. La experiencia de formación integra las vicisitudes propias de las condiciones en las que tuvo lugar el

¹⁰⁴ En relación con la diversidad de motivos de ingreso a un programa de formación en posgrado, Sánchez Dromundo, particulariza en relación al doctorado, señala que se pueden distinguir tres diferentes tipos de trayectorias posibles: los legitimadores, pertenecen al campo de forma previa a su ingreso, son dueños de capital social y cultural, poseen un *habitus* desarrollado de forma artesanal; los aspirantes, ingresan al posgrado con el propósito de formarse como investigadores; y, los atarácicos, no están interesados en convertirse en investigadores, acceden al posgrado para no verse desclasados por la posesión de títulos devaluados o por la necesidad de legitimar lugares laborales (Sánchez, 2009).

desarrollo de sus prácticas de investigación: el compañerismo, la comunicación y la socialización. El sentido de pertenencia al grupo fue parte de la experiencia formativa, en el entendido que “(...) no es el espacio sino un uso del espacio regulado y ritmado en el tiempo el que provee a un grupo su marco de integración” (Bourdieu y Passeron, 2008, p. 53). El proceso de formación compartido por los estudiantes consideró la pertinencia de la interacción entre pares, la valoración de la planta docente y del currículum como condiciones procesuales y situacionales influyentes en la consolidación de los trabajos de investigación.

C: Yo estoy convencido de la interacción entre iguales. A mí me sirvió mucho el compartir experiencias con los compañeros en el grupo, el que cada uno de los compañeros expusiera sus trabajos, mostrara los avances que llevaba cada uno, todo eso me fue enriqueciendo... También estoy convencido de que la planta docente... la mayoría de los docentes aquí, tienen un sustento sólido para orientar a los alumnos en la construcción de su proyecto... y que el currículum le va dando argumentos y fundamentos para que tú logres esa construcción... a pesar de la trayectoria y de las limitantes personales... sí hay muy buena formación... para consolidar tu trabajo (S2E1, 310311).

La experiencia de formación destacó la práctica de los estudiantes de maestría en relación con el desarrollo de su propia investigación, como parte central del proceso formativo, “(...) generalmente, estudiar no es producir, sino producirse como alguien capaz de producir” (Bourdieu y Passeron, 2008, p. 84).

G: Podríamos hablar de formación también en relación a la práctica, en este caso de nosotros en base al desarrollo de esta investigación, sobre lo que es la investigación, con el uso de diferentes metodologías, o decir, conocer cómo realizar diferentes tipos de investigación, se enfoca uno en una pero, a la vez, abres esa visión en donde te permite definir claramente la investigación o diferenciarla de otro, en este caso de diferente metodología, es una formación, en lo personal, como investigador, en estos procesos sobre la práctica (S5, 120511).

B: (...) en lo personal desconocía, precisamente, lo que era un proyecto de investigación, al paso de la maestría nos damos cuenta que ¡es un proceso de construcción! (...), ¡una investigación nunca termina!, siempre hay más allá... y lo importante en sí es para nosotros, cómo lo vamos a

aplicar en nuestro entorno donde nos estamos desarrollando (PSR, 200511).

La estancia en la maestría integró experiencias de aprendizaje compartidas que potencializaron la formación mediante el planteamiento y desarrollo del trabajo de investigación. Elaborar la tesis representó una experiencia nueva para algunos tesistas, con requerimientos de aprendizajes específicos que podían integrar adquisiciones de semestres anteriores, como la lectura y la exposición de avances, con la necesidad de construir una postura (Calvo, 2010). El proceso de formación en el programa de maestría implicó diversas situaciones percibidas y sentidas según las circunstancias favorables o desfavorables presentes.¹⁰⁵ El reto de estudiar y el deseo de aprender de la experiencia contrarrestó el desánimo y, en su caso, la posibilidad de deserción.

E: (...) durante el transcurso... ¡sí pensé salirme!... y... sí, dos, tres compañeros, me dijeron ¡no te salgas!... y yo, no es que sabes qué ¡no puedo!, ¡no, yo ya no la hago, yo ya no la hago!, y pensaba yo... por la misma situación que yo tenía compañeras que ya habían estado aquí... compañeras que yo las veía tan dedicadas, nada más en lo que era... y decía, no es que yo no voy a poder... para mí fue... ¡un reto!, porque era tan complicado, tan difícil que se me hacía, pero yo siento que viví... bonita [la experiencia]... los dos años, los cuatro semestres... lo sentí ya después, por decir, tercer y cuarto [semestre] los sentí muy diferente... con mucho gusto, con interés, inclusive por las personas también que me encontré aquí, con comprensión, con acercamiento y como que decía yo, ¡ah, qué padre!... o sea como que me sentía ya tranquila, segura, pero sí al principio ¡fue muy complicado!... (sonriendo y mostrando a la vez satisfacción y gusto) (S2, 310311).

La elaboración de tesis recapitula las situaciones y los procesos, integra las miradas y las voces que convergen en los diversos escenarios de interacción. Desarrollar la tesis se constituye en un proceso en el que se actualizan los vínculos con los otros (Calvo, 2010), ante el entrecruzamiento de las condiciones presentes.

¹⁰⁵ "(...) los discursos de la formación –entre ellos el pedagógico– no sólo se caracterizan por sus presencias conceptuales sino también por sus notables silencios" (Carrizales, s.f., p. 43).

Lo actual no es lo que somos sino que es más bien lo que vamos siendo, lo que llegamos a ser, es decir, lo otro, nuestra diferente evolución. En todo dispositivo hay que distinguir lo que somos (lo que ya no somos) y lo que estamos siendo: *la parte de la historia y la parte de lo actual* (Deleuze, en Balbier et al., 1999, p. 159).

La estancia en la maestría conlleva la satisfacción de un proceso de formación caracterizado de acuerdo con las condiciones institucionales y curriculares en las que se constituye, sin embargo, las condiciones de carácter personal impregnan de especial manera el sentir, el pensar y el hacer de quien investiga. Las influencias de la problemática personal se expresan en dificultades de tiempo, concentración y simultaneidad en la realización de actividades formativas y familiares (Calvo, 2010). Dentro de la dimensión personal, el estudiante complementa sus experiencias con las satisfacciones que encuentra en el proceso, son las significaciones imaginarias y las intencionalidades subjetivas (Castoriadis, 2013) las que potencian su deseo de aprender investigando su propio campo de acción: el campo educativo, en la particularidad propia de la experiencia.

B: (...) el alcance de cada una de las investigaciones es relativo a cada investigación y a cada uno de los sujetos que la realizamos, acorde al tipo de investigación, los objetivos y lo que hayamos logrado en nuestra investigación (...) (PSR, 200511).

La experiencia de investigación motiva el deseo de aportación a la práctica educativa desde la práctica investigativa, se trata de contribuciones en diferentes niveles de alcance según las condiciones de producción y difusión. De manera que la elección de un tema de interés se enfatiza como una prioridad desde el planteamiento de un proyecto de investigación y recupera la perspectiva inicial encauzada de acuerdo con los procesos y las situaciones durante los cuales se desenvuelve. La complementariedad de la práctica docente y las prácticas de investigación estimulan la capacidad de percepción de quien investiga en el conflicto enfrentado en el desprendimiento de la

concepción sobre práctica docente, para asumir una práctica de investigación que investigue esa práctica docente, entra en conflicto el rol previamente desempeñado ante la necesidad de asumir una mirada diferente.

D: (...) ¡es tan difícil desprenderte de ser docente para tomar el papel de investigadora!, porque nosotras o nosotros como investigadores noveles o en pañales, no sabemos, eh, solamente tratamos de interpretar lo que los... eh... ¡vaya!, investigadores ya con trascendencia, dicen, y bueno, dentro de todo ese trabajo, pues se tienen errores, caes en dificultades... pero ya cuando vas saliendo dentro de... vas obteniendo los primeros resultados dices, ¡creo que ya!, ¡ya sé por dónde voy!, ya más o menos, ¡tengo los resultados!, no que quieres sino los resultados de acuerdo a las recurrencias que ves, dentro de las observaciones (PSR, 200511).

Además del tema de interés, los estudiantes de maestría refieren los intereses de: gestionar becas-comisión para la realización de los estudios; los puntajes escalafonarios; abrirse paso en otros ámbitos de trabajo; y posibilidades de mayor ingreso económico. Esto es parte de las condiciones personales, laborales y profesionales que se complementan en el impulso hacia el interés de hacer investigación. Asimismo, en el entramado de las situaciones que experimenta el estudiante de maestría, como investigador en proceso de iniciación, recupera la emoción y el entusiasmo que provienen del gusto por construir y avanzar en su trabajo de investigación.

B: (...) me he dormido como a las dos de la mañana por no dormirme más noche porque después a veces siento mucho sueño. Pero no me da sueño porque estoy haciendo y haciendo... leyendo, escribiendo, a ver ahora qué pongo, o sea emocionada, así, no me da sueño ahorita...

C: ¡Qué padre!

D: Yo al otro día tengo sueño, para no pensar en eso... (sonriendo).

(Se escuchan risas de las compañeras de equipo).

B: Pero me gusta, o sea, me gusta lo que estoy haciendo y no me da... te juro que me sorprende que ¡no me da sueño!... y que quiera seguir haciendo para el siguiente...

D: ¡Estás emocionada! (S2E3, 310311).

En relación con lo anterior se plantea la toma de decisiones del estudiante, indispensable en la estimación de los caminos por recorrer y sus

reorientaciones, según las particularidades propias de la construcción y desarrollo del dispositivo teórico-metodológico, dado que “(...) las teorías, los conceptos y las categorías que entran en juego en un dispositivo de investigación, no son estáticas, se encuentran en un campo dinámico de tensiones a lo largo de la investigación” (Anzaldúa, en Primero y Ornelas, 2010, p. 97). En el diseño e implementación de sus proyectos de investigación, los estudiantes de la MDE reconocieron la relativización de sus condiciones de desarrollo, entre las que se encontraron:

- Las dificultades en la construcción del objeto de estudio ante la falta de clarificación de las ideas.
- La necesidad de recurrir a la consulta de fuentes de información en otro idioma, como es el caso de textos escritos en inglés, por ejemplo, para contar con algunos referentes sobre la conformación del sustento teórico de determinado tema.
- El planteamiento de cuestionamientos en la negociación del trabajo de campo: quién eres, qué haces, de dónde vienes, para qué vienes [“vendrá de buena fe, vendrá de mala fe” (S2E1, 310311)] y la necesidad de persuadir a los involucrados para acceder a los diferentes escenarios de la investigación.
- La dificultad de sistematización de los hallazgos, sobre cómo organizar y plasmar las ideas con articulación de los datos empíricos y teóricos; incluso, la evasión de la escritura concreta por falta de claridad en las ideas y en lo que se pretende escribir.
- La necesidad de consulta de fuentes para aclarar conceptos y formas de diseño y desarrollo de la investigación, como es el caso en la diferenciación de “método” y “técnica”, o bien, “técnica” e “instrumento”.

Así, en la construcción del objeto de estudio se remite la variedad de condiciones en las que se lo concibe y desarrolla. El proceso de

cuestionamiento y clarificación de las ideas posibilita el ejercicio de la localización (Sánchez P., 2010).

[Después de una serie de comentarios acerca de la vinculación entre el tema, el problema y el objeto de estudio, como parte del análisis de los trabajos de investigación de los estudiantes, se particularizó en algunos casos para fortalecer la identificación del objeto de estudio, con ciertas dificultades en la expresión de las ideas].

Coord.: (...) ¿cuál es su objeto de estudio?... [dirigiéndose a una de las estudiantes].

(Se escucha el silencio del grupo).

A: No sé... (sonriendo).

C: Tienes que... (sonriendo)... ¡es tu tesis!...

A: No...

(Se escuchan varias risas).

A: Este... ¿mi objeto... de estudio?.

(Se escuchan varias risas).

C: O la tesis... puedes decirla...

A: Mira... lo que pasa es que ahorita... o sea... ya haciendo muchos análisis... yo sé que la práctica docente abarca un sinfín de cosas... y que al paso del tiempo me tuve que centrar en algo... y después de que me centré en algo, aún así, eh... con la parte empírica, me resultaban otras cosas mediante tanta recurrencia que yo veía... Entonces, ahorita yo digo mi objeto de estudio es... el hacer del docente... ¡vaya!, ¿no?... o sea, si sigue siendo la práctica pero... porque es tan amplia... o sea... es tan amplio el término “la práctica docente” y... ¡ay...no...!... (sonriendo)...

C: ¿Y... cuál es tu tesis...?...

Coord.: ¿Cuál es tu objeto de estudio?...

(Se escuchan varias risas nerviosas).

C: ¿Y qué... a qué llegas?...

I: Tu tema, primero...

A: ¿Mi tema?... la práctica docente (sonriendo)...

Coord.: Ok...

C: ¡Muy bien!...

Se reconoce la necesidad del deslizamiento histórico de los niveles del objeto mediante el proceso de construcción de la tesis, la mirada diacrónica fluye para dar lugar a la comprensión del objeto de estudio desde la problematización en la cual se enuncia y se organiza su análisis. Los cuestionamientos forman parte de las etapas de transición para la fundamentación en el ángulo de lo

constituyente, y a su vez, lo constituido según el momento de referencia en la dimensión sincrónica. El planteamiento se va conformando a partir de nociones e indicios que se toman como insumos que configuran la investigación y derivan en reconfiguraciones paulatinas:

A: El problema es la enseñanza...

C: ¿Por qué?.

A: ¿Por qué?... porque es lo que el docente hace (sonriendo)...

C: ¿Pero cuál es el problema?... ¿enseña mal o...?...

A: ¡No!... enseña bien... o sea...

C: ¿O da malos resultados?...

A: No, da buenos resultados...

C: ¿Entonces...?...

A: Pero... no es la metodología... porque no me fui por la parte metodológica del docente sino es... o sea, el cómo lo hace, el docente... cómo hace su práctica docente... eh, hacia los alumnos...

C: ¿Cómo?...

A: O sea cómo hace... y dentro de eso se dan un sinfín de cosas que a la vez abarcan mucho... o sea, abarcan muchísimas cosas...

Coord.: Pero, ¿cuál fue el centro?... ¿qué fue lo que estudiaste en todo el documento?...

A: La... su forma de enseñar... y la disciplina que se trabaja dentro de... (sonriendo)...

Coord.: Ok...

A: Como un referente para obtener buenos resultados...

Coord.: Ok, la forma de enseñar y la disciplina...

A: Mmmh (asintiendo)...

(Después de varios cuestionamientos por parte de sus compañeros de grupo sobre su caso en particular, para ayudar a clarificar lo investigado).

B: ¡Este es el examen ya!... (sonriendo)...

(Se escuchan varias risas).

Varias voces: ¡Sí!...

(...).

Coord.: (...) entonces, ahora sí (dirigiéndose a la participante A)... ¿cuál es tu objeto de estudio?...

A: Mmmh... ¡ay...!... (con sonrisa nerviosa y mostrando preocupación)...

¿Qué digo...?...

Coord.: Es que ya lo respondiste...

A: ¡Pues es la práctica docente!... o sea...

C: No, ¡ese es el tema!...

A: Sí... ¡mi tema!...

C: Sí, lo general...

A: Mi... mi problema es la enseñanza... entonces de ahí parto... (pensando qué más decir)...

(...).

(Se escuchan varias risas).

A: Es que mira... (sonriendo)... o sea... bueno... desde luego que... todo el asesoramiento se atienden... tiene una escritura ¡vaya!... pero yo insistía... desde el principio, o sea, entenderlo así de una manera muy simple... y yo... me decía, bueno es que la práctica docente sí encierra mucho pero sigue siendo la práctica docente y yo quería... no que me lo dijera [el asesor de tesis]... pero... a lo mejor que me diera a interpretarlo... así como tú [coordinadora del grupo]... bueno, ¿y cuál es tu objeto de estudio?, bueno, pues es éste... y yo hasta últimamente... o sea, hasta últimamente estoy entendiendo, más bien estoy analizando... qué es lo que está resultando, no con lo que inicio, no, no, no con lo que inicio de una manera planteada... verdad...

Coord.: Exacto...

La argumentación reviste un papel muy especial en la expresión oral y en la expresión escrita, la postura de quien investiga se externa y se socializa, se enriquece a través del intercambio de ideas y se plantea la necesidad de “escuchar el tiempo del otro [lo cual] obliga a una posición donde es necesario establecer vínculos y generar condiciones para que se tolere el ser” (Ramírez, en Murga, 2011, p. 52). En ese encuentro y establecimiento de vínculos entre pares se amplían las posibilidades del reconocimiento del propio proceso desde el proceso del otro.

A: Porque yo empecé con otra cosa que era la planeación... Y entonces yo decía es... ahora ya... o sea, ya no es, porque ya vi que esto no se mete para nada ni se toca [la planeación]... pero mi duda era esa... entonces mi objeto de estudio ¿cuál es?... y todavía seguía la interrogante... o sea ¿cuál es?, si yo hablo de la práctica docente y eso encierra un sinfín de cosas, que van tanto de los alumnos como del maestro, y hasta de los padres de familia... y ahorita... y hace unas semanas todavía estaba analizando, es que tiene que ser algo más... más definido... y yo decía... si me resultó la enseñanza... su forma de enseñar, cómo es y la disciplina que está ejercida, está inmerso dentro de la forma de enseñar... entonces yo entendía a que eso era, pero... yo ahorita me quedé bloqueada porque dije, o sea... ¡oh!, ¿a quién le hago caso?... o a lo que me comenta mi asesor [de tesis]... o al análisis que yo saco... ¡así me quedé!... o a las cosas que ya me vayan diciendo los que

ya la han leído [los asesores-lectores de tesis]... eso es a lo que yo... me bloqueo... todavía... (S3, 120411).

Las situaciones enfrentadas en la construcción del objeto de estudio ponen de manifiesto la necesidad de cuestionamiento y clarificación personales así como la socialización entre pares, y entre los estudiantes y los asesores de tesis. “La relación con el otro no solamente tiene el aporte de confrontar las experiencias propias y las de los demás, sino que posibilita la objetivación misma de las experiencias propias” (Pasillas, 2001, p. 90). El trabajo de investigación desarrollado comporta una serie de requerimientos de organización de ideas de modo progresivo, conforme a las condiciones en las que se da la búsqueda hacia el encuentro. Otra de las situaciones enfrentadas en el diseño del proyecto de investigación refiere la viabilidad de la implementación de determinadas técnicas de investigación como parte del método y la propia forma de desarrollarlo.

B: Otra parte que se me complicó era diferenciar que si lo vas a tomar el estudio de caso como técnica o como método, porque hay esas dos posibilidades... decidí que como método...

A: Porque tienes que sustentarlo... quién te dice que lo puedes agarrar como estudio de caso...

B: Y ya tengo los autores que me hablan como técnica y ya tengo los autores que me hablan como método... o sea ya puedo decir, sabes qué, cuáles son mis métodos y cuáles son mis técnicas... sí, tengo una antología... [sobre] metodología... porque te definen qué es entrevista, hasta las mismas metodologías, que etnografía, que la...

D: ¿Pero si tienes a Robert Stake?

B: Sí, sí, sí tengo... sí tengo, o sea, es el principal de estudio de caso...

D: Robert Stake lo ve como un método... y las técnicas tú las decides... o sea es un método muy abierto...

B: Pero hay quienes el estudio de caso te hablan que es una técnica y no un método...

D: Pero depende con qué autor estés...

A: Es que es eso, o sea... al meter un estudio de caso tienes que especificar con varios autores por qué se le denomina estudio (...)
(S2E3, 310311).

Al respecto, conviene señalar que el método es mucho más que una mera descripción detallada de pasos, se dirige a la manera en que el sujeto confronta sus referentes teóricos, las formas de obtención de los datos y su lógica de construcción mediante las técnicas de investigación, con las cuales se estima el tratamiento del dato con apoyo en los instrumentos de investigación. De ahí que en el desarrollo de la investigación se cuestiona la implementación del método de acuerdo con las necesidades de obtención y análisis de información, con la integración de ideas sobre cómo se desarrolla el propio método y mediante la consulta de fuentes con aportes al respecto:

B: ¿Instrumento, método y qué...?

A: Por ejemplo yo tengo esa duda con usted...

B: ¿El método?, ¿qué tiene usted?

A: El método es estudio de caso, ¡ese es mi método!, ¡ese!...

B: Mmmmh, y algunos también utilizan la observación participante como método y ¿como técnica? (cuestionando para hacer titubear).

A: Esa es la observación, es, también se puede utilizar como método o como técnica, pero ya tiene otro fundamento (...), yo este tengo de... no, este es otro libro.... (hojeando).... Tengo varios libros, lo que pasa es que el asesor nos da bastantes libros, ya tengo como unos veinte copiados: de metodología, de análisis de resultados... de todo... Y si son muy... si vienen muy... muy bien.

C: Completos.

A: (mostrando el libro). Y ahí viene la entrevista, cómo se desarrolla, cómo se debe de... cómo se plantea, no (S1E1, 250311).

La consulta de fuentes de información recupera las consideraciones de implementación de técnicas de investigación y apoya la comprensión de las necesidades de trabajar con el dato empírico desde una integración teórico-metodológica; así, la referencia de autores apoya el soporte de ideas y el fundamento del método y de las técnicas. El fundamento teórico-metodológico fortalece el desarrollo de la investigación, sólo es pertinente considerar las orientaciones de las fuentes de consulta desde las condiciones propias del contexto de investigación. De modo que la implementación de las técnicas e instrumentos de investigación responda las necesidades e intereses de quien

investiga, y no se visualice a los manuales o antologías como únicos medios de explicación del método, en forma prescriptiva, sino más bien como recursos de apoyo a la comprensión de la construcción del método.

Las condiciones presentes en el desarrollo de las prácticas de investigación son parte constitutiva de las formas de comprensión de los procesos y situaciones necesarios en la construcción de sentido.¹⁰⁶

3.2 El des-doblamiento de la investigación: las prácticas de investigación

Las prácticas de investigación comprenden los procesos y las situaciones en las que se desarrollan de acuerdo con las condiciones presentes. Como señalan Cabrera, Hernández y Pons (2011), las prácticas adquieren sentido en los espacios del trabajo cotidiano desde los cuales se contextualizan, donde los investigadores fijan posiciones y realizan prácticas que los integran con un exterior del cual también forman parte y en el cual se encuentran otros colectivos con los que mantienen una interlocución activa. “La presencia del otro, la reflexión con el otro, en una situación de formación es, entonces, la posibilidad misma de acceder a las propias maneras de proceder dentro de una práctica determinada” (Pasillas, 2001, p. 90).

Dentro de las prácticas de investigación consideradas en este documento se encuentran:

- la elaboración del anteproyecto
- el inicio del tema y la transición del proyecto
- la construcción del dispositivo teórico metodológico
 - el estilo propio
 - la postura o enfoque
 - los propósitos y las preguntas de investigación
 - la estructura metodológica
 - el sustento teórico

¹⁰⁶ “El mundo por sí mismo no tiene sentido, el sujeto lo construye dada su experiencia, su deseo y las posibilidades que ve de crear modos de existencia en él: obtener reconocimiento, refugiarse en pliegues sociales o agujerar el tejido social” (Ramírez, B., 2009, p. 6).

- la implementación de técnicas e instrumentos de investigación
 - la forma de obtención del dato
 - la negociación del trabajo de campo
 - las técnicas y los instrumentos
 - ◆ la selección personal de datos
 - ◆ los criterios de selección
 - ◆ la cantidad de instrumentos
 - ◆ la cantidad de ítems en un instrumento
 - la forma de análisis del dato
 - la perspectiva de análisis
 - la transcripción del dato: entrevistas, observaciones, cuestionarios, relatos, otros
 - la triangulación
 - ◆ la precategorización y la categorización
 - ◆ el planteamiento de dimensiones
- la revisión de fuentes de consulta
- la discusión e interpretación: los hallazgos

Las prácticas de investigación recuperan las miradas diacrónica y sincrónica en el entrecruce de los horizontes de inteligibilidad en los que se constituyen. Es parte de la necesidad de integración de los elementos empíricos y teórico-metodológicos. El desarrollo de una formación práctica centrada en la actividad de investigación, percibe la promoción de un trabajo de intelección, de reflexión teórica (Torres, 2011A, 2011B) en el proceso de construcción y de transición del planteamiento de ideas iniciales a la formulación de argumentos posteriores, como es el caso del diseño de investigación, de modo progresivo.

El desarrollo de una investigación se da preferentemente desde el proyecto personal, profesional, laboral y/o institucional que la provoca y el desinterés de la protocolarización, en su carácter administrativo, sin embargo, quien investiga dentro de los linderos del ámbito institucional se ve en la necesidad de atender los requerimientos de lo que “hacer investigación” significa de manera convencionalmente aceptable. Así, en el caso de los estudiantes de la MDE se atribuye a los procesos de formación las implicaciones prescriptivas que demanda el programa en cuestión, entre ellas,

la elaboración de proyectos de investigación como requisito de admisión y la estimación de temporalidades para el avance en la construcción de sus trabajos de investigación. Aunado a lo anterior se encuentran las implicaciones operativas, como son: los intereses institucionales de conformación de grupos de estudiantes según las sublíneas de investigación del programa y su consecuente asesoría de tesis mediante los seminarios de investigación con temas selectos de acuerdo con sus temáticas individuales; y, las concepciones de los asesores académicos sobre sus formas de hacer investigación, por lo mismo, sus maneras de organizar y solicitar avances en sus tesis a los estudiantes. En este caso, los estudiantes de la MDE enmarcan sus trabajos de investigación en el espacio institucional de la UPN 241, dentro del programa de la maestría, y con las implicaciones que ello conlleva; además de las condiciones contextuales y personales que influyen en su desarrollo.

A continuación se presentan algunas consideraciones sobre las prácticas de investigación mencionadas previamente.

3.2.1 La transición del anteproyecto al proyecto de investigación

La elaboración del anteproyecto representó el planteamiento de ideas iniciales hacia el proyecto de investigación¹⁰⁷ y su realización. Además de ser requisito del proceso de admisión, significó un primer acercamiento a las prácticas de investigación, desde la óptica de expresión y organización de ideas generadoras del diseño de investigación, en algunos casos es parte de:

(...) el enorme sufrimiento, angustia y/o ansiedad de todo aprendiz de investigador social, cuando se enfrenta a los *ritos de iniciación*, donde se le exige el famoso *proyecto*, que no es otra cosa que la elaboración del plan de trabajo donde lo primero que tiene que hacer es poner por escrito (elementos más, elementos menos) sus objetivos, su marco teórico y su

¹⁰⁷ Al respecto, el proyecto de investigación se contempla como el proyecto de tesis, el cual Mónica Calvo señala que se define como: “Instrumento que precisa y orienta las tareas de indagación, recopilación y tratamiento de la información, reclama a quien lo elabora una actividad de problematización que lo sitúa propiamente en el inicio de una investigación (UPN, 1989)” (Calvo, 2010, p. 47).

metodología; más angustiante aún cuando se enfrenta a opiniones, criterios, sugerencias y hasta imposiciones, tan disímiles, entre sus profesores y su asesor (Ornelas, A., en Primero y Ornelas, 2010, p. 112).

En correspondencia con lo anterior, el desconocimiento de la elaboración del anteproyecto trajo consigo la incertidumbre de qué escribir y cómo hacerlo. En su momento, el anteproyecto cubrió la intención inicial de plantear una idea de forma general, posteriormente la percepción desde los propios estudiantes hacia lo que ellos mismos elaboraron manifestó una valoración con necesidad de más elementos de referencia e integración.

A: (...) yo me titulé con una tesina... y no tenía la idea de los pasos, el orden, la estructura que debía llevar... pues no, nunca me había asomado a ver una tesis de maestría o algo así para ver qué estaban haciendo, ni se me ocurrió buscar una para ver qué secuencia llevaban o algo, no... y nada más lo hice así y ahora que lo veo digo... ¡qué cosas metí de... anteproyecto!, ni siquiera era... pero bueno... tenía yo creo nada más la esencia, la idea de lo que quería estudiar... y sí, sí tiene coincidencia con lo que a la fecha estoy sacando (S2, 310311).

El reconocimiento de una motivación inicial en el tema de investigación es parte indispensable para clarificar el enlace de eslabones que más que estructurar permiten integrar ideas, intereses y necesidades de quien desea explorar, en este caso, el campo de la investigación educativa, así “un solo conjunto de palabras puede dar lugar a varios sentidos y a varias construcciones posibles” (Foucault, 2010B, p. 144). Al respecto, el siguiente diálogo en equipo recuperó la mirada sincrónica de la elaboración de los anteproyectos e incorporó la mirada diacrónica de la transición del anteproyecto al proyecto de investigación.

B: El anteproyecto ya lo tenía yo definido...

A: ¡Mmmmmh...!

B: Porque en la escuela ya habíamos hecho uno... cuando hice un Diplomado... el profesor nos pidió hacer un anteproyecto y dijo, van a hacer un anteproyecto pero lo van a aplicar en la escuela... entonces yo, a partir de ahí, ya tenía el tema, ya sabía que era sobre la lectura... y ya cuando entramos a la maestría pues... traté de continuar con ese...

A: Anteproyecto...

B: ...Anteproyecto, verdad, pero... ahora me doy cuenta que sí... como trabajo de la maestría pues... se fue ampliando... tanto los horizontes como para poderlo sustentar mejor... como para estructurarlo porque pues... a final de cuentas la estructura se tuvo que ampliar, eh... siguiendo el formato que pedían aquí los asesores, entonces, pues el trabajo ahí está y creo que... en ese aspecto pues sí se ha batallado, porque son muchas cosas las que se van incluyendo, se dan muchos aspectos y muchos de ellos son dados por los maestros que nos han asesorado... las lecturas que hemos tenido, los cursos que hay... las tecnologías actuales, verdad, el internet o... que han servido para poderlo ampliar (S2E1, 310311).

La elaboración del anteproyecto y su proceso de construcción hacia el proyecto de investigación fue cobrando forma y sentido desde la percepción de los estudiantes a través de la satisfacción de su interés personal y el propio proceso formativo en curso:

C: En la elaboración del anteproyecto, ¡batallé!, porque mi formación... o cuando yo terminé la licenciatura hice una tesina no hice una tesis... entonces, ¡sí se me dificultó! (S2, 310311).

Las dificultades enfrentadas en la expresión y organización de ideas iniciales contrastó las formas de entendimiento y los medios de consulta para integrar los aspectos centrales de los procesos de investigación, así, "(...) durante la elaboración de la tesis confluye una gran diversidad de experiencias que corren las más de las veces en paralelo a la elaboración de ese trabajo" (Calvo, 2010, p. 179). El anteproyecto constituyó una idea inicial que, en algunos casos, se mantuvo hacia el proceso de elaboración de la tesis y, en otros, se reorientó o se modificó el tema inicial orientado según los intereses y las necesidades de los estudiantes, por la influencia de las condiciones procesuales y situacionales.

La elección del tema y la delimitación de problema en el proceso de la investigación implicó la transición del anteproyecto al proyecto, del proyecto a la tesis. La complementariedad de los diferentes momentos del proceso facilitó la valoración de la construcción y el avance de la misma.

C: Ahora que ya estoy en esa construcción del proyecto final, estoy retomando muchos trabajos, muchas lecturas que se trabajaron durante el proceso formativo de la maestría pero... que no fueron muy sólidas...

B: Muy significativas...¹⁰⁸

C: Muy significativas, hasta ahora que estoy en este proceso de construcción me doy cuenta que son bases, que son fundamentales para la construcción (S2E1, 310311).

Las implicaciones de elaboración de una tesis, hacer la revisión personal, leer, releer, contar con la versión preliminar, someter la tesis a lectura por parte del director de tesis y el comité tutorial, considerar o no los comentarios que se reciban, y finalmente decidir la versión final, como parte del proceso de construcción, en ello se destaca el posicionamiento desde donde se sitúa quien investiga, la consulta de fuentes, la elección de conceptos y la necesidad de delimitación del problema. “La elaboración de la tesis es una experiencia en la que se abren diferentes oportunidades del estudiante para acceder, participar y apropiarse de significados (...)” (Calvo, 2010, p. 254).

B: Mi tema siempre lo tuve en mente, siempre fue lo que quise hacer, mi problema fue delimitar, porque yo quería hacer muchas cosas, dentro de mi tema metía muchas situaciones que tenían que ser estudiadas en diferentes investigaciones, no podía abarcar yo todo... lo principal era la relación del maestro de apoyo [de educación especial] con los maestros regulares de la secundaria... el trabajo colaborativo de los profesores de educación secundaria y de educación especial... (...) colaborativo te lleva a entender una relación de colaboración donde vienen ciertas situaciones en que lo haces por interés... por ganas de trabajar con el otro...

A: En niveles, es más como cooperativo...

B: Es que cooperativo se da a veces bajo ciertas circunstancias de que tienes que trabajar... es parte de la obligación el que tú trabajes... colaborativo estoy trabajando... bueno, principalmente con una [autora]... es española... En la mayoría de la bibliografía que he encontrado y en relación también vinculada con la inclusión educativa, manejan colaboración como el trabajo que se debe llevar, donde todos son

¹⁰⁸ (...) los estudiantes pueden usar aquellos contenidos que son significativos para desarrollar argumentos sobre el tema o algún apartado secundario de la tesis, recurren a conceptos de otros semestres y los filtran con ayuda de los nuevos contenidos que se revisan en los últimos semestres del plan de estudios (Calvo, 2010, p. 252).

conscientes de la función que de acuerdo a la función que estén realizando, van a desempeñar... sí, porque el trabajo colaborativo te implica muchas cosas, desde lo que tú eres, colaborar con el otro sin ser más que el otro, si yo soy maestra de apoyo tengo mi conocimiento pero tu maestra de Español, tú sabes tu onda, tú sabes qué son tus contenidos, en qué momento los vas a enseñar... yo desde mi lado te voy a apoyar... para trabajar con este niño que a lo mejor se está quedando atrás por algún problema de aprendizaje o alguna discapacidad pero nada de que yo porque soy la de apoyo, yo te voy a decir todo lo que hay que hacer, tú me vas a enseñar a mi y yo voy a trabajar contigo, o sea, más o menos así va, hacia lo colaborativo... Más que nada busqué, eh... con los autores que vinculan estas dos cosas, la inclusión educativa con el trabajo colaborativo y ahí es desde donde yo me estoy basando... y sí también meter otras definiciones [cooperativo, por ejemplo] para hacer una diferencia y para señalar a qué se refiere uno y otro, o porque me enfoco principalmente en uno, porque muchas veces se da el cooperativo, viéndolo desde el momen..., desde la forma en que te lo digo, muchas veces estamos en eso, estoy aquí porque me toca esta función, porque se supone que tengo que... y bueno, yo la verdad estoy... o sea, siempre fue... era o sea lo que yo quería pero primero empecé trabajando con valores, pensando en que a lo mejor eso era el meollo del asunto... ese fue mi proyecto... (S2E2, 310311).

La elección del tema y el proceso de transición hacia la elaboración de la tesis destacan de la vinculación expresada entre anteproyecto y proyecto, como señaló una de las estudiantes:

A: Son conceptos que están más en la subjetividad de la persona [proyecto y anteproyecto], sí... (S2E2, 310311).

Según el momento de construcción de la propia investigación, los estudiantes ubican en anteproyecto o proyecto su expresión y organización de ideas. Así, la elaboración de tesis se sitúa en un desplazamiento de ideas, como articulación de prácticas de investigación surgidas desde un planteamiento general a través de su delimitación, donde la problematización permite generar producto y, a su vez, construirse durante el proceso como cuestionamiento, clarificación y localización (Sánchez P., 2010).

D: (...) para mí, fue difícil centrar el interés de mi tema, de una manera limitada, porque comúnmente pues desconocemos y decimos voy a

elegir la planeación, bueno, sí, pero y qué de la planeación: la evaluación, el inicio, el proceso, bla, bla, bla... ok, y en el transcurso de estar delimitando precisamente el tema y... cuando llegas al campo de la observación, te das cuenta de que aún te saltan otros focos rojos que van dirigiendo tu mirada por otro lado (...) (PSR, 200511).

La construcción del objeto de estudio tiene lugar en el desplazamiento epistemológico que cobra sentido durante el desarrollo de las prácticas de investigación. El objeto de estudio, especialmente en los estudios interpretativos, se sigue precisando a lo largo del proceso y este proceso se cierra, por así decirlo, en la redacción final (Weiss, en Delgado y Primero, 2006), el descubrimiento se da en la construcción misma.

A: (...) mucha gente puede pensar que a lo mejor así ya mágicamente apareció tu objeto de estudio... ¡eso no es cierto!, bueno a mí no me aconteció así, es un proceso todavía mucho más largo... en donde estás relacionando muchas cosas... y estás viviendo a la vez muchas, muchas situaciones (...) (S2E2, 310311).

El proceso de construcción durante la propia investigación dota al objeto de una semántica percibida desde los procesos de subjetivación del sujeto que investiga, "(...) el sujeto despliega sus saberes, sus conductas, sus creencias y sus afectos; de modo que la subjetivación, como ese proceso de constitución del sujeto, distingue los imaginarios sociales¹⁰⁹ como influencias que divergen y convergen, que constituyen y se constituyen" (Reyes y Anzaldúa, 2011, p. 3). La trama de las condiciones en las que se lo entreteje influye en sus posibilidades de intelección, en la focalización del objeto de estudio.

G: Mi objeto de estudio es... cómo influye el discurso del profesor en los procesos de aprendizaje del alumno, es decir, cómo el maestro explica... los temas o los contenidos... y cómo el alumno... si los entiende o no los entiende... por qué los entiende o por qué no los entiende... y cómo

¹⁰⁹ Las significaciones imaginarias sociales crean un mundo propio para la sociedad considerada, son en realidad ese mundo: conforman la psique de los individuos. Crean así una "representación" del mundo, incluida la sociedad misma y su lugar en ese mundo: pero esto no es un *constructum* intelectual; va parejo con la creación del *impulso* de la sociedad considerada (...) (Castoriadis, 1997, p. 9).

ocasiona esto desinterés en el alumno... o lo que he encontrado ya en la investigación, verdad; si el supuesto que yo me hice era que el alumno muestra desinterés por la incomprensión que hay en cuanto cómo el maestro explica, entonces, pues a lo mejor finalmente mi tesis... eh... o mi supuesto... no está tan... tan... tan... perdido, pues, de lo que ya en sí sería mi tesis (...) (S3, 120411).

Los supuestos iniciales orientan el diseño de la investigación, sin embargo, la estimación de las técnicas de investigación da pauta sobre la pertinencia del recorrido a seguir, de modo que el análisis de datos da luz a la fundamentación teórico-empírica. A partir del interés se plantea el proyecto inicial, durante el proceso se localizan los insumos y en la construcción se derivan las ideas.

G: Empecé hablando, primeramente, de la motivación de los maestros en secundarias técnicas... eso fue el anteproyecto... ya en la marcha iba a ver lo de la planeación, por qué los maestros de secundarias técnicas no planean, iba a hacer una revisión [de]... concepciones de los docentes... primero había dicho que causas pero pues causas podría haber muchas, lo ideal sería concepciones y empecé... sí hice buena parte de lo que fue todo el objeto de estudio de la planeación... Y ya después, pues como no avanzaba... ya después con el asesor [de tesis] platicando y... aparte también tuvo mucho que ver que a mí se me ubicara en un solo centro de trabajo, porque yo estaba en cuatro escuelas, cuando tenía esos proyectos en mente, ya cuando estuve en un solo lugar empecé a percibir otras situaciones y dije mejor me voy a ir por acá (...) porque al principio planteaba yo, bueno... eh, cuáles son los factores que influyen en cuanto a los procesos de aprendizaje... cómo influye el discurso ¡vaya! de los maestros en cuanto a los procesos de aprendizaje en los alumnos... Primeramente, estuve con docentes y con alumnos... pero ya después se me hizo factible, mejor, investigar a puros alumnos y dejar a los docentes fuera... hice entrevistas a tres docentes, hice una contrastación de la información y en cuanto a eso precisamente, y pues sí hay sus discrepancias, un maestro dice una cosa y el alumno dice otra... (S3, 120411).

La elaboración del anteproyecto plantea la organización de ideas y su progresión en el desarrollo del trabajo de investigación en la percepción de los escenarios contextuales y de investigación. Básicamente el sustento de una investigación parte del interés personal de quien investiga y los alcances de lo

que pretende a través del armazón del proyecto inicial y su transición por los diferentes momentos desafiantes en la sistematización clarificadora de las ideas. Así, la construcción del objeto de estudio se expresa en la convergencia de condiciones procesuales y situacionales.

B: (...) lo digo desde tema, problema y luego ya lo de ahorita... El tema es el trabajo colaborativo de los profesores de educación secundaria y educación especial hacia la inclusión educativa, es el tema de investigación; el problema, son las relaciones de colaboración entre ambos profesores para la inclusión educativa; y, mi objeto de estudio, en específico, a lo que me estoy abocando, porque de aquí me salen demasiadas cosas que yo pudiera estudiar, pero me estoy abocando solamente en las condiciones y estrategias de los profesores de educación secundaria y educación especial, que permiten el trabajo colaborativo... sí... ¡ya estoy entendiendo! (S3, 120411).

A partir de un planteamiento de lo general se vislumbra la identificación de un área específica que se delimita hacia la construcción del objeto de estudio, en un acercamiento en ese entretejido de relaciones teórico-metodológicas.

3.2.2 La construcción del dispositivo teórico metodológico

En las experiencias de trabajo de investigación de los estudiantes de maestría se integra la percepción de las formas de organización personales para la obtención y análisis de los datos empíricos y los elementos teórico-conceptuales.¹¹⁰ La correspondencia de qué y cómo se investigó se manifiesta en la estimación de las condiciones presentes en el diseño y desarrollo de la investigación, según las variaciones de desplazamiento y dirección. En este sentido, la integración del proceso de construcción de la investigación contempla los dispositivos en que se la entreteje:

¹¹⁰ Los diseños de investigación no tienen que ser cosas sofisticadas y complejas. Siempre que sean apropiados al trabajo que se les pida, cuanto más sencillos y económicos sean los diseños, mejor. En otras palabras, los diseños de investigación deben ser lo más *elegantes* posible. El propósito de escoger un diseño es obtener de la menor cantidad de confusión y recopilación de datos el mayor número de información y conocimiento de buena calidad (Lankshear y Knobel, 2000, p. 9).

Los dispositivos tienen, pues, como componentes líneas de visibilidad, de enunciación, líneas de fuerza, líneas de subjetivación, líneas de ruptura, de fisura, de fractura que se entrecruzan y se mezclan mientras unas suscitan otras a través de variaciones o hasta mutaciones de disposición (Deleuze, en Balbier et al., 1999, pp. 157 y 158).

En la socialización de la construcción del dispositivo¹¹¹ teórico metodológico se comparte la pertinencia de desarrollar un estilo propio, asumir una postura o enfoque, definir los propósitos y las preguntas como guía de la investigación, construir una estructura metodológica y fundamentar con sustento teórico. Las preguntas simples, qué se investigó y cómo se investigó vincularon la elección del tema, el planteamiento del problema y la construcción del objeto de estudio, en diferentes niveles de aproximación. Los “qué” refirieron los temas de investigación de los estudiantes, mismos que se centraron en la práctica docente en relación con: los procesos, las estrategias y las formas de enseñanza; las relaciones que se establecen en la práctica docente; la formación y actualización docentes; las prácticas curriculares; la evaluación; y, la integración de las TIC en la práctica docente. En relación al “cómo” se investigó se destacaron: el método, las técnicas e instrumentos de investigación; el enfoque; el paradigma; la delimitación; el sustento teórico; el periodo de investigación; los sujetos de investigación; los recursos empleados; el análisis de datos; la manera en como se hizo la inserción en el campo; los acuerdos y las condiciones de negociación.

El estilo del investigador impregna su propio desarrollo a partir de las experiencias fundantes de su trayectoria de formación y sus procesos de subjetivación. El investigador es sujeto que, a su vez, investiga a otros sujetos en continua interacción, sujetos influidos en esa relación con los otros, en relación con los escenarios de investigación seleccionados:

¹¹¹ “Las diferentes líneas de un dispositivo se reparten en dos grupos, líneas de estratificación o de sedimentación y líneas de actualización o de creatividad” (Deleuze, en Balbier et al., 1999, p. 161).

C: (...) aquí yo lo que noto es de que mi población es muy grande y eso también como que se me complica mucho hacer esas triangulaciones... porque pues hay que tomar en cuenta lo que cada grupo de entrevistados me está diciendo, maestros regulares, maestros especiales [de USAER] y grupo de maestros especiales que trabajaron [en un lapso anterior al periodo investigado]... menciono aquí desde el año 2000... entonces a mí lo que me está tomando más tiempo... porque hay que ver y luego comparar esas respuestas (...) para poder empezar ya ¡con la interpretación!, entonces... bueno, aparte esas entrevistas se dividieron en estructuradas y semi-estructuradas (...) y de ahí también hay que hacer otro tipo de análisis...

A: ¡Y hay que separar!... la información... verdad...

C: Sí, y entonces, en algunas ponencias que hicimos aquí (...) me dijeron una vez que era demasiada población y es lo que a mí todavía me hace ruido, o sea, ¿cómo le voy a hacer?...

A: ¿Cuántos sujetos investigaste?...

C: Eh, de la escuela regular... de la secundaria son 10 profesores... y los directivos y padres de familia... los alumnos los meto también más que nada como en observación...

A: ¡Pues entonces es mucho el trabajo!...

C: Como que más algún rescate informal que se hace a ellos no los entrevisté... pero también no puedo dejarlos fuera porque estoy hablando de un trabajo de colaboración... Y necesito tomar en cuenta a toda la población, ¡a todos los participantes!, porque si no entonces estoy hablando y siendo no objetiva, tomando en cuenta solamente una parte... y para hablar de colaboración tengo que tomar en cuenta a todos los participantes...

A: A todos los involucrados... ¡claro!...

C: Pero entonces... ahí es donde...

A: ¡Te imaginas!... pero ¿no podías sacar menos sujetos...?... o sea sí tomar en cuenta todas las partes pero con menos cantidad de sujetos...

C: Lo que pasa es que en una USAER es trabajo social, psicólogo, maestro de comunicación, dos de apoyo... la directora... entonces aquí yo tengo 6 personas que son parte de [una institución]... y no puedo sustituir a ninguna porque cada una tiene un área y una formación específica y te va hablar de acuerdo a lo que hace en relación con los otros... entonces, cómo los saco... Los [docentes] de secundaria... agarré... la de Español, a la de Matemáticas... que se me hacen base... Pero también, por ejemplo, como estoy analizando desde el año 2000, tomé a otros profesores que tienen la experiencia de haber conocido el servicio desde entonces hasta ahora y me pueden decir cómo ha sido este proceso, qué estrategias se han aplicado, en qué les ha favorecido, por qué sí y por qué no... entonces ya con lo que ellos me dicen... yo saco mucha información para poder describir algunos de los propósitos...

y luego la otra parte son los maestros que laboraron desde el año 2000... que los contacté... y sí... al menos uno me contestó el instrumento, pero todos lo contestaron y me describieron cómo estaba la escuela en ese tiempo... y ahí me doy cuenta de que las condiciones de la institución también cambian de acuerdo a los tiempos y a la dirección... y a todas las condiciones que se van dando en ese momento (...).

(...).

C: (...) entonces, se tiene que tomar, pues, a estos sujetos... y luego relacionarlos y hacer ahí ¡un relajo! (...).

A: ¡Sí!... (S4E3, 150411).

La estimación de la estrategia de investigación integra las posibilidades de acceso a la información y la viabilidad del tratamiento de la misma, en referencia a la necesidad de articulación empírica y teórica. En este entretejido se focaliza y se solidifica el armazón que configura las prácticas de investigación que permite la construcción progresiva del objeto de investigación así como el apoyo al análisis e interpretación de la información.

Aunado a lo anterior se distingue la necesidad de la referencia inmediata, la docencia. La postura adoptada en el diseño y desarrollo de una investigación es influida por los referentes personales, sociales, laborales y profesionales propios de quien investiga. El investigador representa y se constituye, a su vez, como fuente de información, con la convicción de fortalecimiento de un estilo propio.

B: (...) yo en el caso mío, yo veo investigación donde... pongo todo lo que soy, todo lo que pienso, todo lo que me significa como maestro... y como persona, y a lo mejor en ese momento... yo también emito mis juicios y entonces también soy fuente... y también le digo lo que pienso al que estoy investigando... y entonces estamos en un toma y da acá... pero es desde el... paradigma, desde donde lo mires, pues...

A: ¡Yo también creo que somos fuente! (sonriendo)...

B: O sea, ¡no hay de otra!...

E: ¡Es que sí es difícil... es que sí es difícil!, por ejemplo, cuando estamos en observación como investigadores, desprendernos de la parte [docente]... estamos entre más docentes, o sea, de ser docentes, a veces, eh, queremos emitir juicio de... ¡no, yo hubiera hecho mejor esto! o lo puedo haber hecho de otra manera, entonces cuando ya uno se desprende de esa parte, como iguales ante el otro que es docente, al que

estás observando, pero... te apuntas... en el papel de investigadora es ahí donde ya te... bueno yo pienso, que es donde ya te convertiste en fuente... y más sobre todo cuando ya viene la parte de la triangulación, la parte empírica, la parte teórica y la interpretación que tú das como un resultado a fin de cuenta, que son tus escritos, tus ensayos o como le quieras llamar, y que ves que ese producto que tú ya realizaste está dando cuenta de la realidad que viste, o de la observación que hiciste o... del recabar información en encuesta, digo, entrevista, etcétera, y como tú ya estás aportando el dato más... es donde ya te convertiste, bueno pienso yo, que es donde ya estás haciendo tu aportación como fuente... independientemente de lo que ya... del análisis, del estudio, del... leer, releer y volver a releer todo el trabajo o todo el proceso que tienes detrás... (S2, 310311).

A decir de la construcción del dispositivo teórico metodológico, a su vez, se reconoce la definición de los propósitos y las preguntas de investigación como orientación de la apertura y delimitación en el escenario de investigación.

A: (...) yo empiezo de acá desde los objetivos y eso, empiezo desde planteamiento y acá los objetivos... pero para lograr yo los objetivos tengo que utilizar las preguntas de investigación... Entonces las preguntas deben de responder a los objetivos y el planteamiento debe de responder a... este, bueno... sí, a partir de aquí qué es lo que quiero lograr... no, pues que quiero lograr, este, identificar... la integración de las TIC de la práctica de los docentes, bueno entonces es mi objetivo general, y hago los específicos, y éstos tienen que responder... pero estas preguntas...

B: De hecho, entonces éstos, es lo mismo, el objetivo y las preguntas, nada más se cambia por un verbo: conocer, identificar...

A: Sí, sí puede, sí, sí van... van entrelazados... Sí, aquí es qué y acá es cómo... es lo mismo, por ejemplo, éstos vean, identificar o localizar, y éste es cómo, cómo lograr...

B: De hecho eh... la autora que le digo nos dice que es lo mismo y sólo cambia con un verbo, y hasta te da ahí los verbos que puedes emplear...

D: Pero yo creo que ahí ya también depende del tema, ¿no?

C: ¿Mmmmh?

D: Ya depende del tema.

A: Sí, pero por ejemplo hay un capítulo que se llama metodología, yo tenía un capítulo que... entonces yo voy a hablar ahí cómo desarrollé yo mi método, no pues que realicé... elegí tantos sujetos... obtuve la información de esta manera, hago la descripción de cómo, no voy a hablar de los pasos, ni de las fases, ni nada de eso...

B: Ya los hechos en concreto, lo que hizo.

A: Sí, pero en base al método que me propone Robert Stake, por ejemplo... Robert Stake, él habla de tres tipos de método de estudio de caso... por ejemplo, que es el intrínseco, el... colectivo, son tres, y él habla de en qué consiste cada uno de esos métodos... (S1E1, 250311).

La consideración de los propósitos y las preguntas de investigación se interrelaciona en el planteamiento sobre la pertinencia del método e interroga las posibilidades de elección de las formas y medios de obtención y análisis de información. “La metodología se construye y modifica a lo largo del proceso de investigación, no es un procedimiento instrumental *a priori* válido para cualquier investigación, sino el resultado de la reflexión, el cuestionamiento y el trabajo del investigador (...)” (Anzaldúa, en Delgado y Primero, 2006, p. 188).

La estructura metodológica, en el sentido de una orientación para la construcción, enfoca la atención propiamente en la estrategia de investigación. Y representa parte de la incertidumbre en la valoración de “lo correcto” y “lo incorrecto” en el tratamiento de la información, a decir de uno de los equipos desde su experiencia de trabajo:

B: (...) corres muchos riesgos... ¿por qué?... pues porque yo no estoy haciendo una tesis... a lo mejor este... no quiere decir que sea correcta o incorrecta... simplemente estoy poniendo lo que yo sé... lo que yo siento y lo que yo construyo desde una tesis... y que habrá a la gente a la cual... ya en tu tesis no... no se ajusta a los...

D: Pero tiene una estructura que hay que cuidar metodológicamente...

B: No, sí... todo eso lo tiene pero...

D: Eso es a lo que se debe de enfocar...

A: Pues yo en metodología en lo que decían de todos los autores que te apoyan para fortalecer tus datos, yo pienso que esos también el investigador los escoge, de acuerdo a su visión, a sus ideales, a lo que quiere explicar en esa tesis, porque habrá investigadores que están de acuerdo contigo pero hay otros que no... entonces el investigador ahí va tomando... va haciendo su conjunto de...

C: Su estructura.

A: Ajá, por eso algunos están de acuerdo, algunos otros no, aunque metodológicamente tú te estés fundamentando bien y todo, o sea no va a ser algo que para todos... o sea, por muy buena que esté planteada la metodología y la estructuración, no para todos va a ser lo adecuado... o

de decir que esté de acuerdo o no con lo que diga yo sino con lo que dicen quien está, este, a mi... apoyando...

C: ¿Tú que estructura metodológica tienes?.

D: Eh, hagan de cuenta que...

C: ¡No, no!, aquí no hacemos nada de cuenta... (sonriendo)...

D: No... lo que pasa es que... acabo de modificar muchas cosas, no sé si se dieron cuenta en la pasada presentación [grupal], ahí, por ejemplo... me voy desde el enfoque cualitativo... estoy con la interpretación, es hermenéutico y es analizar las pruebas masivas, de evaluación... de ENLACE y de la Olimpiada del conocimiento, o sea referente a la Historia, eso lo veo también con la preparación que se da aquí a los docentes relacionada a la Historia... la enseñanza de la Historia... o sea si tal institución aquí no hacen Licenciados en Historia, si tal institución tiene dos generaciones de egresados en Historia, y es todo lo que hay... (...).

C: Pero tú entonces no estás planteando desde de los alumnos, tú estás planteando desde la parte docente...

D: Desde la preparación, la formación docente... desde ahí...

B: ¡Qué... qué terrible!.

C: ¡Que cambie de tema! (sonriendo).

B: Sí, pues no, la perspectiva es mucha...

D: Pero, fíjense, antes yo estaba pensando en ir y observar y hacer entrevistas, cuestionarios, la misma observación de la clase pero el campo en el que lo estaba haciendo era muy reducido y también estuve checando con investigadores y ellos me decían, no, sabes qué, eso no te va a servir de nada, tú ves lo que hacen 60 alumnos, es un campo muy muy pequeño, que no te va a dar un "resultado real" (S1E2, 250311).

De esta forma, la estructura metodológica se contempla como un orden necesario en la tesis y como soporte de la construcción de la investigación; sin embargo, aunado a ello se encuentra la referencia de la implementación de las técnicas de investigación, como una manera de estimar "el resultado real" desde la amplitud de la población de estudio y el riesgo en los criterios de selección que ello comporta, esto implica la voluntad del investigador y sus aspiraciones subjetivas en la investigación, con una cierta libertad de decisión, como en el caso de diseño e implementación de instrumentos de investigación con valoración desde el pilotaje para plantear y replantear cuestionamientos y su delimitación.

C: (...) yo estoy revisando... eh, lo que obtuve al hacer las entrevistas... y... pues sí... hacer unas entrevistas semi-estructuradas, a veces... te da mucha información pero a veces no encuentra uno la que busca y... trabajar con personas, verdad, a veces te lleva... hay susceptibilidades que se trastocan y que es difícil volverlas a tratar de ir tras tu objetivo... sin herir... bueno, y eso pues me ha dificultado un poquito, que mi objetivo esté más claro, que pueda ser más visible, dentro de las entrevistas, yo creo que voy a tener que volver a hacer otras... eh, tendría que redefinir las preguntas, tal vez... o... ser más claro, más preciso al abordar las preguntas (...).

E: [Es] como dificultad... para reconsiderar la forma de pilotear...

F: La entrevista a seis-ocho personas, para saber si te estás explicando bien... ya desde ahí te das cuenta si están bien formuladas las preguntas o la forma en que estás llevando la entrevista o no... Y si no se está dando el resultado que se espera pues también registrar eso... no necesariamente tiene que salir las cosas como uno lo tiene en el supuesto... no forzar el proceso para que a fuerzas nos dé el resultado que nosotros queremos ver u obtener... si los instrumentos que estás aplicando están demostrando lo contrario pues no quererlo a fuerzas... eh, dar el resultado que estemos esperando... (S2, 310311).

El desarrollo de una investigación da pauta a una amplia gama de posibilidades de implementación de técnicas de investigación con la congruencia de despliegue teórico-metodológico desde el enfoque estimado. Esto permite focalizar la mirada de quien investiga en el proceso de problematización, a la vez que contribuye a la experiencia de formación desde las condiciones en las que se diseñan las técnicas de investigación y sus formas de implementación.

D: (...) ya prevés muchas cosas, me pasó algo muy curioso... bueno, un accidente, la grabadora la acababa de comprar, ni siquiera sabía las funciones, entonces yo estaba grabando y ¡ah, decepción!, ¡no se grabó nada!...

(Se escuchan algunas risas).

D: Entonces ya cuando vi que la maestra había dicho todo y eso que ¡estaba bien padre la entrevista!... y yo, no, pues no escribí nada, porque ¡ah, tengo grabadora!, y que reviso... no se grabó nada, o sea... a la hora de hacer por ejemplo otra entrevista ya preveía que funcione bien, que lleves bien las preguntas que vas a hacer, o sea, ya te organizas mejor porque ya tuviste una experiencia, ¡ya no es lo mismo, ya no eres la misma!... (S2, 310311).

La organización para la obtención del dato facilita el posterior análisis del dato, de modo que se articula la forma y el contenido de la implementación de la técnica de investigación, al estimar: la disponibilidad y distribución de tiempos, la necesidad de negociar con los sujetos involucrados para acceder al trabajo de campo, la elaboración de instrumentos para recabar la información de las técnicas implementadas. Prácticamente, la tesis constituye una postura personal, ahí es donde habría que tener presente la viabilidad, la validez y la confiabilidad para fundamentar la triangulación dentro del proceso de análisis de datos, en la sistematización. A decir de Rosa María Torres "(...) el modo con que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas no es un procedimiento, es, más bien un marco de análisis" (Torres, en Delgado y Primero, 2006, p. 32).

Por otra parte, la fijación de una estructura metodológica limita las posibilidades de elección y contrarresta el nivel de análisis desde la postura de quien investiga, al someterse a la mirada de quien "asesora",¹¹² en su caso, el trabajo de investigación:

B: Como a mí has de cuenta... o como, por ejemplo, lo que hace ella [una compañera] o lo que hace... hay quien [asesor de tesis] tiene una estructura metodológica ya construida, muy buena, además, tiene tan bien construida su estructura metodológica, a sus asesorados los lleva de la mano... pero yo no quiero hacer eso...

C: O sea, es que nos establece la metodología...

B: Eso... ya la tiene tan bien deglutida, tan bien construida...

C: Sí, tan bien...

B: Sí... y entonces, oye sabes qué... me dice, la verdad es que no me gusta [su trabajo]... o sea... su trabajo yo lo respeto, me refiero a la

¹¹² Es necesario recordar que: Las regulaciones pueden ser institucionales o discursivas. Las primeras refieren, por ejemplo, las prioridades, los tipos de investigación, el presupuesto, las formas de validación, las condiciones para la aceptación... Las segundas, se encuentran en algunas de las categorías propias del campo, como es definido por Bourdieu, también en las temáticas, las metodologías, las disciplinas, las orientaciones y los problemas hegemónicos. La investigación está cruzada por regulaciones internas y externas, las que proceden de las disciplinas, los campos, las epistemologías; y las que provienen del pensamiento jurídico-administrativo, las validaciones, las calificaciones, las aprobaciones, los presupuestos. El conjunto que, siempre es problemático y contradictorio, es lo que define a un régimen de gubernamentalidad investigativo (González, en Delgado y Primero, 2006, p. 80).

estructura de construcción porque yo no... a mi no... como tú, yo no le encontraba sentido, para mí ir a un salón... qué... qué veo, entonces sí te vas dando cuenta que el trabajo que hace X persona... yo lo defendía un poco por ignorancia mía... entonces, te das cuenta que esa estructura que ya tiene bien definida, a él le da la posibilidad de llevar a sus alumnos de la mano... y con éxito pues... en cambio, en mi lado yo tengo que encontrar un camino más sufrido... más tortuoso... a lo mejor con muchas vertientes, ¡pero es un camino propio!... o sea es un camino que yo estoy construyendo con muchas dificultades... y a lo mejor con muchas cuestiones metodológicas, porque estoy... rompiendo cosas...

A: Y te da la oportunidad de descubrir... de aportar... y de innovar y de...

D: Eso... eso se puede presentar también en los trabajos... porque aún cuando él las lleve en ese mismo camino marcado... porque es...

B: Sí...

D: Cada una también tiene su propio estilo...

B: Pero esa es la pasión... ese es el sentido...

C: Cada una le da esa parte, muy particular, y que él [el asesor de tesis] la respeta... pero si nos dice, o sea, mientras estés aquí no hay problema... ya cuando sales es tu problema... pero siempre teniéndonos... o sea, nuestra parte... eh, personal, de cada una hacer las cosas... te digo, tiene el tipo de investigación pero... del campo...

B: Pero parece tan... las revisas a todas y todas están cortaditas con la misma tijera [las estudiantes asesoradas]...

C: Pero con diferente... eh...

B: ¡Los mismos conceptos, las mismas formas!... los mismos decires, ¡toditas!.

A: Sí.

B: Entonces... aquí pueden haber dos cosas: una, que efectivamente ellas ya van de la mano y el éxito es que sí se van a titular...

A: ¿Lo tuyo es estudio de caso, verdad?...

D: Pero aquí cuál es el propósito...

B: Bueno... pero... esa es al menos una de las finalidades que sí se cubrirían, una de las finalidades que es titularse... ya la aportación personal, la pasión, el sentimiento que pone cada quien en su trabajo... bueno, eso ya depende de cada quien... y ahí poco puede hacer el asesor [de tesis], ¿no?.

C: No, pero el mío si tiene efecto en el sujeto que estoy investigando, si tiene caso...

B: Ya ves... ¡ahí esta la pasión!.

A: O sea, sí la hay.

B: Sí la hay (sonriendo).

A: Porque ese ya es tu interés... y también cuando hablabas de tu investigación, eso era algo que también se veía...

C: Sí...

A: O sea, cómo te tenías que involucrar... y hasta nos hacías... a mí me hiciste pensar... o sea, ¡qué padre!, no, ¡qué interesante!, a lo mejor conoces... y ese es un interés particular... pero la metodología sí es cierto o sea...

C: ¡Sí está, ya!... Esta así, ¡cuadrada!.

A: Ajá (S1E2, 250311).

La necesidad de contar con la validación del trabajo realizado y contar con la aceptación de quien “asesora” conduce a los estudiantes a entrar en el campo de actuación minado desde los intereses particulares de quien “posee” el dominio de un “saber hacer”, como procedimiento generalizable y aplicable desde las demarcaciones establecidas. Esta situación favorece compartir la experiencia del saber y, a la vez, limita las potencialidades de creación del estudiante en formación.¹¹³ En la trayectoria institucional en unas circunstancias se posibilitan los movimientos conceptuales, pero en otros momentos se puede llegar a frenar el trabajo de tesis, lo que indica el carácter productivo y no productivo que pueden tener las normas durante el proceso de la tesis (Calvo, 2010). Habría que valorar las condiciones de producción de modo que se influyan hacia la viabilidad de desarrollo de capacidades, habilidades y estrategias propias de quien investiga directamente y no *indirectamente*.

B: A mí lo que me agrada... al final cuando yo platicaba con el asesor [de tesis], me decía, mira vamos a hacer esto, yo le decía ¡a mí no me agrada!... no es nada en contra suya, pues, ¡no me gusta!, la verdad... (S1E2, 250311).

Esto es parte de la necesidad de argumentación para la defensa de la construcción personal de la tesis, desde un posicionamiento epistemológico y un planteamiento metodológico que reúna los requisitos necesarios y, a la vez, posibilite la creación de sentido en el proceso mismo, en la articulación del

¹¹³ (...) nadie forma a otro, es cada sujeto quien se forma a sí mismo siempre con apoyo de diversas mediaciones; los formadores son mediadores humanos. Los procesos de formación se desarrollan con apoyo en interacciones y éstas se dan no sólo en la escuela o en programas institucionales de formación, sino en la vida toda como fuente de experiencias de aprendizaje (Ferry en Moreno, 2003, en López y Schmelkes, 2011, pp. 5 y 6).

dispositivo teórico-metodológico que dispone las condiciones para el desarrollo de las prácticas de investigación, con la estimación de la implementación de las técnicas y los instrumentos de investigación.

3.2.3 La implementación de técnicas e instrumentos de investigación

En el desarrollo de las prácticas de investigación educativa, según las condiciones de las formas de obtención y análisis del dato, se contempla la implementación de técnicas e instrumentos de investigación propicios desde la negociación del trabajo de campo, la selección personal de datos, los criterios de selección, la cantidad de instrumentos y la cantidad de ítems en un instrumento, orientados hacia el análisis mediante la transcripción del dato empírico y la triangulación apoyada en la precategorización, la categorización y el planteamiento de dimensiones desde donde se visualiza el objeto de investigación. Acerca de la implementación de técnicas e instrumentos de investigación, éstos se complementan de acuerdo con las necesidades e intereses de quien investiga y las condiciones en las que se presenta la investigación. Al respecto suele emplearse indistintamente el uso de los términos “técnica” e “instrumento” como si se tratara de la misma acepción. Las explicaciones sobre su empleo es lo que permite clarificar cómo se entienden y cómo se implementan.

B: ¿Y qué instrumentos aplicó?.

A: ¿Mande?.

B: ¿Qué instrumentos aplicó?.

A: Pues yo utilicé lo que es la... entrevista a profundidad y... la observación participante y el diario de notas.

B: Y ya al momento de plasmarlo ¿haces tus anotaciones, por ejemplo, la profesora, tal fecha y abajo haces notas al pie de página?.

A: Sí... las notas principalmente para lo que va a ser... lo espontáneo, lo atractivo... que me pareció relevante la actividad esta de la maestría porque... Lo que es las entrevistas las hice una grabadas y otras por escrito, de acuerdo a la disposición de los docentes, porque hay algunos

que no te permiten grabarlo, ahora sí que en el contexto, verdad, no quieren... (S1E1, 250311).

La confusión entre técnicas e instrumentos remite la necesidad de aclaración en la exposición de ideas y en el intercambio de experiencias, contribuye a la discusión académica entre pares y reconstruye las formas de entender los procesos de investigación en sentido diacrónico, a manera de confrontar ideas y fortalecer la interacción colegiada, como parte de las operaciones de expresión y socialización (Sánchez, P., 2010):

A: ¿Cuál es su tema maestra?

B: Mmmh, la producción de textos, qué proceso aborda el docente para desarrollar habilidades dirigidas a la elaboración de textos.

A: ¿Y qué instrumentos utilizó usted?

B: El estudio de caso, entrevista y observación (con voz segura).

A: ¡Pero el estudio de caso es el método! Por ejemplo yo aquí tengo...

B: Los instrumentos serían las... (dudando).

C: La observación y...

A: ...Y entrevista.

B: La entrevista y la observación... participante.

A: La entrevista y la observación... esos son los instrumentos. No, esas son técnicas, ¡esas son técnicas!... Y ya el instrumento... es la... el...

C: Diario de campo... la radiograbadora, videograbadora.

A: El diario.

B: Video... (S1E1, 250311).

El trabajo entre pares bidireccional estimula de aprendizaje y amplía el panorama de intelección socializada, permea las formas de comprender la implementación de las técnicas e instrumentos de investigación en los contextos y facilita el empleo del lenguaje sobre la construcción del dispositivo teórico-metodológico. Es parte de la valoración de la investigación como práctica que articula concepto, proceso y producto (Sánchez, P., 2010).

(Refiriendo la diferencia entre técnica e instrumento).

J: Bueno, creo que el instrumento viene siendo como la guía para poder llevar a cabo esa técnica... por ejemplo, entrevista... pues la técnica es la entrevista pero aparte va el instrumento que viene siendo una guía que hay que elaborar para poderlo aplicar y después analizar el resultado...

E: Sí técnica... bueno yo creo... técnica es el cómo... cómo lo voy a hacer y el instrumento es el con qué... con qué lo voy a...

F: Como lo voy a utilizar...

E: Con qué lo voy a aplicar... o sea, qué me va a ayudar a llevar ese cómo, ¿no?... así lo veo yo, o sea cómo y con qué... (S4, 150411).

Las técnicas de investigación remiten los mecanismos seleccionados para acceder a cierto espacio y a cierta información, constituyen medios de acercamiento y de triangulación del dato; mientras que el instrumento de investigación representa el insumo con el que se guía la obtención y el registro de la información, en una complementariedad de herramientas de las que se dispone en la experiencia de trabajo de campo.

3.2.4 El acceso al trabajo de campo: la negociación

La negociación para el trabajo de campo representa parte central de la investigación, al unir el diseño protocolario del proyecto de investigación con el desarrollo propiamente del mismo en diversos escenarios del campo educativo. Dentro de la negociación destaca la interacción con los sujetos involucrados para aceptar ser parte del proceso. “El trabajo de campo es un momento de la trayectoria de construcción de conocimientos que activa la relación (...) [del tesista] con el referente empírico elegido para la tesis” (Calvo, 2010, p. 128):

A: (...) yo me enfrenté a eso, al qué quiere, para qué viene, será buena persona, no será buena persona, a lo mejor viene a investigar, de qué se trata... entonces, eso fue lo que a mí pasó... me faltó quizá ese apoyo que yo hubiera deseado... sí, entonces yo ya lo traía en mente pero si no encuentras ese apoyo que tú necesitas... finalmente... con lo poco que tú vas teniendo lo vas construyendo (...) (S2E2, 310311).

En el proceso de negociación para acceder al trabajo de campo se encuentra una complejidad de situaciones y procesos propios del contexto en el que se pretende hacer la investigación, según las posibilidades y las limitantes de aceptación de los sujetos considerados. Esto representa parte de las variantes

de formas de negociación según los escenarios de investigación. Con la previsión que, en algunos casos, “la personalidad del docente incide sobre su indiferencia, dotando a los indiferentes de diferencias entre sí. Es la uniformidad con diferentes formas de expresión. (Carrizales, s.f., p. 86). Así se incorpora la estimación de las condiciones existentes y sus posibilidades de exploración.

A: (...) hay algo que yo siempre lo he dicho que... se tocaron ocho escuelas, aproximadamente como 19, 20 maestros, porque en algunas había [grupos] A, B y C, en otras nada más había grupo A (...), a los primeros grupos que iba era a 1º y 6º, por lo de la Reforma [RIEB], porque ahí estaba planteado... desde mi perspectiva... y has de cuenta que ya cuando llegué a esa escuela, el director hasta eso me dijo que sí porque era conocido de mi zona, dijo ¡sí maestra, adelante!, vaya con los maestros y pregúnteles... Bueno la de 1º A me dijo que no, la de 1º B me dijo que no, la de 6º A me dijo que no, entonces fui con el de 6º B, pero ya iba así como de que no pues ya me va a decir que no, ya llegué toque, bla, bla, bla... entonces él estaba ensayando el Himno Nacional... entonces llego, toco, buenos días, pásele maestra, qué se le ofrece, bla, bla, bla, mire estoy ahorita ocupado pero dígame... él ensayando con los niños y yo aquí, y yo dije ¡mmmh!... entonces ya le digo mire maestro lo que pasa es que yo vengo... soy estudiante... y así... bla, bla, bla... y así como diciéndome dígame ya lo que quiere, le digo pues si me permite hacer una investigación en su aula, ¡sí!, dígame cuándo empieza, cuándo viene, pero ¡así!... y yo me quedé, o sea, sacada de onda porque ¡no esperas eso!...

B: Sí, después de la experiencia [de tocar tantas puertas]...

A: Entonces, desde ahí empieza como que mi sorpresa... ya llega un momento en que vas desanimada totalmente y sigues tocando puertas... Inclusive hubo dos [maestros] que me dijeron ¡no maestra, es que luego nos agarran de sus conejillos de india!, sí, ¡y nos evidencian maestra!, ¡y es que mire, luego ustedes llevan sus videos allá donde están y nos acaban!... ¡así me decían!, esos eran sus argumentos para decirme ¡no!, ¡en serio!... Pocos de los maestros que yo toqué puertas me dijeron... sabe qué... no, porque pues realmente no sé... mi grupo a lo mejor no da el ancho... sino [más bien] era el miedo del maestro...

B: ¡Que lo evidencien!.

A: Exactamente, o sea fueron un montón de cosas... y bueno, regresando al tema, entonces ya ahí a mí me cayó así de ¡ah, caray!, ¿y ahora qué hago?... pues me dice que ¡sí!... porque vas ya así con el de... no, pues deja voy otra vez a ver otro... y me dice no sí maestra, que no se qué, bueno, espéreme cinco minutitos. Bueno... la paciencia... ¡no fueron cinco minutos!...

B: Media hora...

A: Fueron... casi la hora, y yo dije si ya me dijo que sí, pues aquí me quedo...

B: ¡Pues sí!...

A: Porque dices ya otra vez volver a ir a otras escuelas, ¡noooo!... ya lo esperé y todo... y me dice, a ver ahora sí, dígame maestra, y le digo pues mire como ya le había comentado... ¡ah, sí, sí!... ¿y en qué le puedo ayudar?, ¿va a querer usted trabajar con los alumnos?, ¿va a querer que me salga?, ¿o va venirme a observar?... o sea, así, me empezaba ya a cuestionar, entonces yo se la planteé como ir a observar el trabajo de los alumnos, o sea cómo responden ellos... y de entrada, como no conocía yo al sujeto, me dice ¡nombre maestra, no hay problema!... usted puede grabar, o no grabar, escribir, lo que usted quiera... emplear actividades... ahí está el grupo y aquí estoy yo... y yo ¡así! (sorprendida)... (S4E1, 150411).

En la experiencia de negociación en el desarrollo de la investigación, los criterios de selección son diversos y son argumentados y defendidos por quienes investigan desde el sentido que dan a su trabajo a partir de la particularidad de su proceso de investigación; en ello se incluye la cantidad de instrumentos a emplear y la cantidad de ítems en un instrumento para organizar la información y trabajar con el dato (se trata de trabajar con el dato y no de “manejar” el dato), como parte de las operaciones de la construcción y de la estrategia (Sánchez, P., 2010).

D: ¿Cuántas entrevistas has hecho?...

B: Ciento siete... ¡ciento siete entrevistas en total!...

A: Bueno yo me imaginó que fueron pocas, no... para ser un nivel... digamos, pues a nivel estado...

B: ¡No!, no , no, no, a nivel estado ¡no!...

A: Parecería...

B: No, ojalá Dios quiere hubiese tenido los recursos y el tiempo...

C: Pero fuiste a muchas instituciones...

B: Pero, sí...

D: ¿Tú la haces en la zona centro?, bueno, capital...

B: El municipio, aquí, de San Luis Potosí, no me fui... (S1E2, 250311).

La amplitud del universo de investigación y la muestra considerada influye en los criterios de selección y el empleo de las técnicas e instrumentos de

investigación. El sujeto que investiga se ve en la necesidad de estimar la viabilidad de la estrategia metodológica y la disponibilidad de los recursos al alcance. El contexto de investigación dinamiza los procedimientos de la lógica de construcción a partir de las necesidades e intereses inmediatos, a la vez que trasciende el tiempo y el espacio en la recuperación de la experiencia. En la siguiente conversación se ejemplifica la forma de entender esta diversidad y la libertad de criterios de selección y toma de decisión, sin pretensiones de una impertinencia metodológica:

D: ¿Cuántas... cuántas preguntas abarcaba tu entrevista?...

B: Alrededor de... algunas 25 o 30 preguntas... pero ya concentradas en grupos específicos, grupos vulnerables...

C: Ah, no fueron las mismas preguntas...

B: Sí, sí, sí...

C: O sea, pero para todas las personas...

D: ¿Para ciento siete o qué...?

B: Ciento siete personas...

A: Pero ahí como que debiste... bueno, yo pienso... como adecuar esas preguntas... a quien...

C: Para el contexto...

A: Sí, para el contexto...

B: Ah, ok, sí...

(Continúa la conversación sobre casos particulares de sujetos de estudio en la investigación sobre discriminación).

D: Mira... ahorita que estoy viendo todas las preguntas que se generaron de... de tu trabajo...

B: ¿Sí?...

D: Son 13,910 preguntas...

B: Mmmmh (asintiendo)...

D: Y lo que yo te quiero... mencionar es que... o sea... veo... observo... que... que... está la discriminación y no nada más para el sector indígena... pero el llevarlo a un ámbito... de conocimiento epistemológico, y es lo que... te va a generar problemas, de cómo vas a interpretar esas 13,910 respuestas... y qué parámetros estás usando...

C: ¿De lo más recurrente, no?... o sea ¿no?...

D: Y es de lo que va... a generar...

B: Haces un análisis de recurrencia... por asociación de palabras... mira... por ejemplo, cosas muy sencillas, su sexo, cuántos años tiene, bla, bla, bla... ¿algún dialecto?, ¿es usted extranjero?... cuál es su estado civil, la religión a la que pertenece, cosas así por el estilo, o sea

ese es el instrumento que utilicé... mira... nada más que... como yo lo hago por categorías para no hacerme bolas...

C: ¿Pero... cómo...?, ¿categorizaste primero y después reuniste la información?...

B: No, al revés...

C: Ah, ok...

B: Primero tienes todo el bonche de...

C: Sí, sí, por eso...

B: De entrevistas... y luego ya que tienes todo el bonche de entrevistas empieza ya un proceso de categorización...

C: Ajá.

B: Complicado porque de... lees diez millones de palabras y te quedas con un poquito...

C: Ajá, exacto.

B: Sí, entonces como que ir depurando ¡cuesta mucho trabajo!...

D: ¡Ese es el detalle!

A: ¿Cómo hiciste las entrevistas... abiertas?...

B: ¡Abiertas!, abiertas... mira...

D: O sea, sí, si las haces abiertas también...

C: No... es solamente lo del entrevistado...

D: Porque a la misma entrevista yo le puedo rescatar unos elementos que tú no, tú los estás dejando a un lado...

B: Sí... pero...

D: Y eso es lo que va a... generar la polémica de que... en el trabajo...

B: Yo trato... trato en la medida de lo posible, mira, por ejemplo, todas estas instituciones, todas las que dije...

A: Pero está... a mí lo que se me hace es que o sea ¡son demasiados datos, demasiada gente!...

B: ¡Mucho!...

A: Entonces a mí... ¡es muy complicado!, ¿cómo empezar la categorización?...

B: ¡Por eso es complicado!...

C: Porque tienes que releer, releer, releer, releer...

B: Ah, eso es...

C: Todo eso... tienes que ver cuál es lo que más está... saliendo... ajá...

D: Pero igual, o sea... tú me presentas tu trabajo de tesis... y yo de todas las... los millones de palabras que dijiste... dices, ¡yo me quedé con esto y esto!, sí, ¿y lo demás qué decía...?, yo cómo sé que realmente eso es... es lo... lo... ¡¿lo fundamental?!...

A: Ajá...

C: Ah, pero precisamente por eso está fundamentado, porque mediante una entrevista, mediante la...

D: No, pero la selección que él está haciendo es personal...

B: Es... es...

D: Y es lo que va a generar la polémica ahí...

C: O sea ¿cómo...?...

B: No... mira... se puede... se puede...

C: No, pero no es personal, porque va... bueno, por ejemplo...

B: Aquí está la base de datos...

C: Si a mi me preguntaran eso, bueno, o sea ¡yo también, hice un mil de observaciones!... y puedes decir, bueno, y por qué no observaste una cosa, esta otra cosa del maestro... ah (sonriendo)... Entonces, ya desde ahí está tu fundamentación, porque mediante la observación y en el análisis de datos se rescató que de tooodos esos días que yo estuve presente ahí... los más recurrentes fueron...

B: Sí... mira... mentira, fueron, son ciento treinta y cuatro, esta es la base de datos [mostrando en su computadora portátil], mira... ve, ve si no es complicado hacerlo...

C: ¡Ay, yo también ya lo he hecho! ¡eh!...

D: ¡Claro!

B: ¡Toda la información, ve!... ¡todo...! (S1E2, 250311).

La implicación del esfuerzo de organización de ideas y el interés de obtención del referente empírico conduce a los estudiantes a la implementación de técnicas e instrumentos de investigación para el “rescate” de entrevistas y observaciones en torno a sus investigaciones con la precariedad de allegarse una inmensidad de datos y el riesgo que conlleva la falta de delimitación en su posterior análisis. Esto, es parte del análisis y reflexión entre los mismos estudiantes, refleja su inquietud sobre la viabilidad y pertinencia de la implementación de técnicas e instrumentos de investigación, cuestiona las formas y medios de consulta del dato, recupera las vivencias de sus prácticas al compartir la complejidad y “lo complicado” de obtener y analizar el dato. El análisis del dato implica la perspectiva desde la cual se analiza para constituir la forma de percepción del sujeto que investiga:

D: Fíjate... ahí por ejemplo tú dices... por la lista que me están sacando de palabras que... que... que me están diciendo que... das por hecho... que hay discriminación...

B: ¡No!... no porque mira... ya hubo... has de cuenta que solicité a cada uno sus 10 palabras... pero estas 10 palabras no van vacías... porque yo antes ya solicité la percepción de la discriminación... entonces yo hago una asociación... entre grupos discriminados, desde su percepción, y

cuáles son las palabras que se utilizan en la discriminación... entonces... aquí en este salón, si yo hubiese... venido, bueno, a cada uno les pido...

C: Y ¿desde qué enfoque... sociológico...? o... ¿crítico?.

B: El enfoque es sociológico... eh... bueno más bien es socio-crítico...

C: Bueno porque hace rato hablaste de cultura...

B: Sí, no... me iría yo demasiado... o sea... tampoco soy así como petulante, pues... no... no me acercó al... al socio-crítico... utilicé algunos como... Habermas y... este, Apple, por ejemplo, pero no, no los tengo así completamente... decir que existiera un enfoque, este, socio-crítico, no, sería demasiado, simplemente...

A: ¿Social?...

B: Social, describir una realidad pues y este... y a partir de esa realidad hacer una propuesta que es de lo que se trata, de lo que tú bien dices... una tesis que nada más va ahí y se guarda... te sirve para titularse pero no... no... no genera... este, problema, ni hace en las personas escozor... (...) (S1E2, 250311).

El empleo de los instrumentos de investigación y la forma de dar tratamiento al análisis de la información recupera la intención de quien investiga y su postura frente a la propia investigación y evidencia el posicionamiento ante las posibles confusiones sobre el paradigma de la investigación, esto desencadena situaciones propias de la caracterización del proceso en construcción. A su vez, las transcripciones constituyen la evidencia de análisis de la base empírica sobre la que se da cuenta en la sistematización del informe de investigación:

C: Yo en las últimas [transcripciones] que hice... yo hice muchas, ya ahorita estoy bien enojada, porque también hice etnografía, hice mucha observación y mucha grabación y todo estuve transcribiendo, pero en ese tiempo como que iba con calma y hacía y todo... e incluso en las últimas 5, ya para la fenomenología y todo, hice 5, me eché semana y media, otro, no te miento, casi todo el día aplastada... nombre... ahí... y sin terminar... sabe, bien cansada, fastidiada y enojada... Pero había unas cosas muy padres que encontraba ahí, y me hacían reír y todo pero... si es muy cansado, la transcripción.

A: Sí, en sí la transcripción del dato, por ejemplo, yo también las transcribí, lo que fue las entrevistas, primero las pasé tal y cual, después hice la...

C: La matriz factual.

A: Sí, lo que es el dato y el análisis del dato, ya de las respuestas fui categorizando, con base en las categorías y... este, y ya no especificaba mucho al sujeto que me había dado la información... sino que...

C: Sino lo que dijo...

B: Los resultados.

C: Yo eso ya lo hice. Y me dijo el profe [el asesor] por qué no escribiste esto en la computadora. Y le dije, es que es más fácil, nada más compré un papel bond grandote y lo acomodé y fui rescatando y fui escribiendo. Dijo es que es más fácil que lo hubieras recortado ya de toda la transcripción, pero yo soy muy tonta para estar viendo de ventana a ventana, y se me hace muy cansado... cortar de aquí y pegar allá, no, no, no, que agarro mis hojas impresas, le busco y aquí está, orale, ya... fui sacando... yo ya las saqué así.

D: No, eso ya lo tengo, sólo que quieren que las transcriba tal cual...

C: Ahí nada más las estuviste... (sonriendo)... y sí las leyó... (el asesor).

D: Y esa era mi duda en metodología, ¿si las tenía que pasar tal cual?

C: Sí, porque no ves que es tu base, porque tú dices de aquí, ahí yo saqué todo, bueno, pero dónde, a ver, y todo. No, inclusive cuando tengas tus transcripciones, si a él se le pega la gana [al asesor]... tráigame la grabación de esto, tienes que llevar la grabación y ya él va checando, ¡ah, sí, sí es lo que dice aquí! o no, ¡lo dijo o no lo dijo!, ¿de dónde lo sacó?. Eso lo que le da el valor a nuestras investigaciones porque tenemos la evidencia (S1E2, 250311).

La transcripción de entrevistas, de registros de observación, de cuestionarios, entre otros, contribuye al análisis del trabajo de campo desde diferentes posibilidades de organización del dato, desde las notas manuscritas hasta los archivos electrónicos. Las transcripciones son evidencia del trabajo de campo realizado y parte del fundamento del desarrollo de una investigación desde la lectura de la realidad percibida. En el caso de las investigaciones realizadas con fines académicos, como es el caso de los estudiantes de maestría, se requiere del asesoramiento del director de tesis, quien puede condicionar los requerimientos de evidencia del dato empírico:

B: Y no transcribiste alguna entrevista, ¿o sí?.

A: No, las entrevistas van... a anexos tal y cual las aplicaste, por ejemplo, este, el dato, aquí haces tú el análisis, ¿Qué es el análisis?... Análisis... qué es la... por ejemplo tú, la transcripción del dato, sí, el análisis es la separación de toda la información... este es el dato, aquí vas a describir tú el dato en base a las categorías, pero las... la entrevista en sí, esa va a anexos, estas fueron las entrevistas.

B: Pero, ¿sólo como que las preguntas, no?.

A: ¿Mande?, sí, nada más, las preguntas contestadas...

B: Pero eso es transcribir tal cual la entrevista.
A: Sí, por ejemplo lo que te respondieron.
C: Hasta con el eh, mmmh, eh, este... ah.
D: ¡Mmmh!. ¡Ay!.
A: Sí, esas si van en anexos, y ya aquí en el análisis del dato, ahí va la transcripción.
C: ¿Tú no las has transcrito?.
B: En eso estoy... pero no...
C: Sí, ¡ay!, ¡es horrible!.
D: Pero el asesor la quiere tal cual.
C: Sí, ¡tiene que ser tal cual! (S1E1, 250311).

A su vez, la organización y clasificación de la información facilita el trabajo de integración de la base empírica y teórico-metodológica, de modo que la triangulación de fuentes de consulta soporta el argumento de la investigación.

F: (...) precisamente de lo que dicen los sujetos... ahorita que comentaban [en la sesión] que llegan a mentir... no porque se les haga la entrevista o... que se les aplique un cuestionario... pues quiere decir que eso sea tal cual (...) no [es] lo que un sujeto diga, ni uno mismo en tu propia tesis, sino la triangulación que debe de haber... para que valga nuestro argumento (S2, 310311).

La precategorización y la categorización apoyan el proceso de la sistematización; a través de la precategorización puede incluso realizarse el diseño de instrumentos de investigación, como en el siguiente caso:

A: Nosotras [alumnas asesoradas]... bueno, el asesor nos pidió antes de... de hacer lo que es la... las entrevistas y todo, teníamos que hacerlas en base a las categorías... a la precategorización.

B: ¿O sea ya van enfocadas?

A: Eh, sí, a la precategorización, es precategorización si yo tenía pensado lo que es formación en tecnologías, este yo ya... la entrevista llevaba algunas preguntas a formación, si es a soporte técnico, pues a soporte técnico y así, pero aparte de las categorías ya las que van surgiendo aparte y esas serían las nuevas categorías, las que te surgieron a partir del dato y ya con los instrumentos tienes el dato... y luego de ese dato, buscas lo que es los autores que te hablen de esas categorías, sí. Y luego ya haces lo que es la discusión... y la discusión bueno, según, eh, la información obtenida, ya sea en la entrevista o en la categoría tal, responde a lo que es la formación, entendida la formación desde Gilles Ferry como dispositivos que el docente... entonces ya, tú ya

vas hablando del autor, Gilles Ferry te habla de formación, bueno si el docente, este, no está actualizado en tecnología y Gilles Ferry me habla de... los dispositivos, entonces yo tengo que decir bueno, en base al autor y con el dato obtenido, los docentes de la escuela fulana de tal no se actualizan y...

B: ¿Y esta es la triangulación, ya?.

A: ¿Mande?, esta es discusión, lo que yo ya estoy aportando en base al dato y en base al autor... y eso es lo que es, en este caso, ya eso es la triangulación que dicen... que haces tuya.

B: Tu discusión, ¿es la triangulación?.

A: Mmmh, y ya de aquí te va a dar lo que es el dato a las conclusiones, y de las conclusiones te van a salir las sugerencias, sí. Entonces si yo concluyo que los docentes no están formados en tecnología, que no hay espacios formativos, o porque el docente, el director no gestiona, bueno entonces yo sugiero que a través del Centro de Tecnologías, implemente esto y esto, o sea, esas son las sugerencias, y así (S1E1, 250311).

La triangulación se percibe en el trabajo de investigación realizado por los estudiantes, en la discusión presente entre el dato empírico, la consulta de autores y las aportaciones de quien investiga. En este caso, el trabajo que se hace sobre las citas textuales es interpretar y apropiarse el significado para los propios fines y el parafraseo aparece también como un recurso de escritura (Calvo, 2010). Sin embargo, se corre el riesgo de percepción de un trabajo pre-establecido y poco creativo, al manifestarse recurrentemente, en algunos casos, la preocupación de seguir un “método” y no apartarse de él.

La forma de análisis del dato puede contemplar diferentes alternativas desde las cuales dar tratamiento al trabajo de campo; desde el planteamiento de la investigación es posible esbozar algunas estimaciones de organización de la información según las dimensiones¹¹⁴ y posibilidades de categorización,

¹¹⁴ “La teoría es uno de los principales instrumentos de elucidación, pues favorece la reflexión sobre diferentes dimensiones de los procesos investigados, construyendo el campo problemático en torno a ellos para investigarlos y comprenderlos en su complejidad” (Anzaldúa, 2009, p. 9).

como una forma de “acomodar” y “vincular” el argumento desarrollado dentro del trabajo de investigación.¹¹⁵

A: Y por ejemplo, nosotros sacamos las categorías desde el planteamiento [sus compañeros del pequeño grupo de asesorados], desde el planteamiento del problema, desde las dimensiones de cada uno, por ejemplo si yo lo ví en las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación), yo este... estoy trabajando desde... la dimensión pedagógica, que es el maestro y desde la... mmmh... psicológica que es el... que es el alumno, y esa es la psicológica cómo aprende el alumno y aquí ya meto lo que es las teorías del aprendizaje de lo que es cada uno y desde lo que son las tecnologías como instrumento. Entonces yo, ya de aquí... de lo que es el maestro, yo ya de aquí voy sacando las precategorias del maestro, qué es lo que me interesa del maestro, que es su formación, su gestión... y acá de... lo que es de tecnologías, el soporte técnico, la actualización de los equipos, el estado de los equipos. Y el alumno, cómo aprende el alumno a través de...

C: ¿Y cómo triangulaste o cómo... respondiste tus preguntas?

A: Por ejemplo, estas son las dimensiones, desde lo pedagógico, lo psicológico y esto es... lo tecnológico, entonces yo esto ya lo voy ir... lo categorizo, por ejemplo aquí esto del maestro, agarro formación, agarro capacitación, actualización, teorías del aprendizaje, cómo es que según Skinner, o según Piaget, o según, este, Vygotsky, cómo aprenden los alumnos, entonces de aquí voy sacando mis categorías y acá también, entonces ya las categorías las voy hilando aquí todas juntas...

C: ¿Entonces sacas tres subtemas?

A: Sí, como tres dimensiones, se supone... y luego ya de aquí, de estas categorías que yo saqué acá [señalando apuntes] las acomodo... me da el dato... No pues en cuestión de formación el docente me dice esto, el director esto, el Centro de Tecnologías me dice esto. Yo ya aquí hago en la primera categoría, rescató y ya lo junto, aquí es donde yo hilo, lo vinculo, y ya aquí yo voy buscando los autores que me hablan de formación, que me hablan de... teorías del aprendizaje, ya aquí en autores, por ejemplo, Vygotsky, y ya voy metiendo los autores. Entonces aquí esto que yo ya tenía de dimensiones, ya se va conjugando aquí y ya lo voy argumentando, y luego, y en base a estos, bueno, según Vygotsky el aprendizaje se da a través de la interacción cultural del alumno, bueno, entonces para que las tecnologías de la información o las TIC contribuyan al aprendizaje se requiere fomentar el trabajo en equipo, en donde los alumnos a partir de sus referentes se vinculan y aprendan, y

¹¹⁵ “(...) 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 (...)” (Hernández B., 2011, p. 7).

entonces esa es mi discusión que yo voy haciendo. Entonces es ya es así, y ya de acá pues yo voy haciendo, y de aquí sale para acá a los objetivos y lo que es... las preguntas de investigación, es como que todo va a amarrado, como que todo va hilado... (suspira) pero ¡no es fácil!

B: Y así debe de ser, todo tiene que estar hilado.

A: Sí como que tú a través de un esquema... tienes que...

B: Sí porque, y por qué otro propósito y por qué otra pregunta.

A: Exacto, y luego... por ejemplo tus conclusiones, que tienen que responder a tus preguntas... bueno, yo me planteé investigar esto y si te dio... no pues que no... verdad... (S1E1, 250311).

La organización de la tesis, la forma de estructuración del todo en sus partes, incluye la mirada del sujeto que investiga según las formas estimadas convenientes para obtener y analizar el dato, de modo que "(...) la investigación implica reunir, organizar y analizar información para proporcionar descripciones, interpretaciones y explicaciones sistemáticas y coherentes de algo que es problemático, estratégico o, sencillamente, de interés" (Lankshear y Knobel, 2000, p. 11).

El criterio del investigador entra en juego en este proceso de reunir, organizar y analizar información, es parte del tratamiento teórico metodológico del que se dispone, pues no sólo se trata de buscar a los autores que "hablan" de las "categorías" encontradas sin estimar de qué manera se pueden articular a los autores consultados y para qué. En algunos casos, al parecer esto no se cuestiona sólo se sigue "el método", esto es preocupante como ejercicio en sí, es indispensable su transición en la construcción de una investigación, ésta demanda la valoración epistemológica, se trata de una práctica heurística y articuladora (Pons y Cabrera, J., 2009), cuyo entretejido da cuenta del necesario trabajo reflexivo y creativo, con la seriedad teórico conceptual requerida y sin la inflexibilidad de seguir los pasos de un "método". De manera que, por ejemplo, la elección de los autores no puede ser tan arbitraria sino más bien estimada en el soporte de posicionamientos teóricos complementarios, dada su presencia clave en la interpretación y en las conclusiones. Mediante estas prácticas de investigación implicadas se valoran los planteamientos desde

la postura de quien investiga a través de la presentación, discusión e interpretación de los hallazgos.

3.2.5 La discusión e interpretación: los hallazgos

La discusión e interpretación juegan un papel trascendente en la sistematización, entrecruzan la base teórico-metodológica desde la base empírica, con una perspectiva cualitativa, primordialmente. Y a partir de esta complementariedad se conjugan las alternativas de lectura en los escenarios de investigación mediante una visualización panorámica simultánea. Con esa oportunidad de percepción de los ámbitos y sujetos investigados, así como la lectura y re-lectura de textos revisados previamente, para recuperar y apoyar las prácticas de investigación como presente progresivo en esta necesidad de estructuración, revisión y compartir el proceso de investigación.

La sistematización de los hallazgos integra el tejido conceptual de la investigación, es la forma de expresar el contenido abstraído en el proceso y sintetizar, de alguna manera, las prácticas de investigación desarrolladas, “(...) las palabras tienen su *lugar*, no en el *tiempo*, sino en un *espacio* en el que pueden encontrar su sitio originario, desplazarse, volverse sobre sí mismas y desplegar lentamente toda una curva (...)” (Foucault, 2010A, p. 134). Al sistematizar los hallazgos se integra la percepción e interpretación de quien investiga desde la discusión que entrelaza la construcción del dispositivo teórico-metodológico, se evidencia la búsqueda en el encuentro, de modo que:

Las precisiones que hay que hacer en la tesis requieren la práctica de la escritura. De hecho, la enseñanza de la escritura es parte del proceso de la elaboración de la tesis y comprende prácticas, como ser explícito, ser crítico y citar autores (Lillis, 2001). Dichas prácticas tienen diversos significados y también provocan diferentes expectativas (...) (Calvo, 2010, p. 114).

El sujeto que investiga plantea sobre sí mismo el retorno a sí mismo en la construcción de la tesis; el trabajo de investigación se estima en los procesos

de subjetivación en los que deviene el sujeto¹¹⁶ y se reconstruye a sí mismo en el proceso:

C: Ya el resultado... es lo satisfecho para ti... y si hay algún cambio de la práctica docente en el sujeto investigado, ya esa es otra bronca... pero para mí, para mí, o sea, si ha dejado mucho... mucho... (S1E2, 250311).

El argumento de la tesis se valida desde el sustento que lo soporta, construido en la triangulación de fuentes, de técnicas, de tiempos y de datos para apoyar el proceso de cuestionamiento, clarificación y localización del objeto de estudio (Sánchez, P., 2010) y evitar, en lo posible, los sesgos en la investigación:

D: ¿Y cómo le haces para... evaluar esas entrevistas o para hacer el análisis de ellas?.

B: Ah, bueno hay...

D: Para decir no hay sesgos en la investigación...

B: Ah, mira... yo tengo el planteamiento de que todas las personas construyen... a partir de que están inmersos en una cultura, la cultura los construye, o sea, nosotros, todos los que estamos aquí, somos producto de una cultura... y entonces todos nuestros pensamientos, todas nuestras acciones, todo lo que somos o dejamos de hacer... es porque nos significamos por esa cultura (...) (S1E2, 250311).

En el proceso de construcción, la sistematización cobra forma de acuerdo con las condiciones en las que se desarrolla y en la particularidad temporal estimada por intereses propios de quien investiga. En este caso, los estudiantes de maestría toman como referencia periodos de tiempo relacionados con el programa de estudio y su conclusión en términos institucionales.

A: (...) siento la necesidad de que no es suficiente lo que tengo (...) y volver a seguir leyendo y seguir leyendo, pero también eso sería algo interminable y nunca acabaría, y aquí pues hay un rigor también, pues tenemos que pasar este último escalón [refiriéndose a la titulación] y ¡espero lograrlo! (...) me gusta eso que en mí se ha despertado porque la verdad sí estaba antes de empezar todo esto, con una cierta... pues a lo mejor hasta apatía que se contagia del mismo sistema y de que ves que

¹¹⁶ La subjetividad es la realización del sujeto, su construcción misma. Esto implica que la *subjetividad* no es algo así como 'el producto del sujeto', sino *la manifestación del proceso a través del cual alguien deviene sujeto*. El *sujeto es sujeto de la subjetividad*, es constitución de la subjetividad (Anzaldúa, 2008, p.193, en Anzaldúa, 2009, pp. 2 y 3).

hay un montón de información, de estrategias y de muchas cosas, que a veces solamente se comparten dentro de una institución escolar porque hay un requisito administrativo, algún beneficio de puntaje y demás, ese tipo de cosas que hacen sin querer que uno se inmiscuya en ciertas prácticas... pero a mí todo esto me ha motivado mucho, y sí, ya quisiera estar en mi escuela y empezar a hacer algo de lo que, pues, investigué y de lo que descubrí para mí, bueno, ¡espero que sí se logre! (S5, 120511).

La elaboración de la tesis entrecruza las dimensiones personal, laboral, profesional, institucional, curricular y social en las que se despliegan las prácticas de investigación y la sistematización que significa esa experiencia formativa, "(...) los estudiantes construyen conocimientos cuando movilizan los significados a través del entramado de conceptos, nociones y problemas que utilizan en sus escritos y en el proceso de elaborar la tesis" (Calvo, 2010, p. 16). La discusión e interpretación versada en la construcción progresiva del objeto de estudio integra la mirada procesual y situacional de quien investiga e impulsa la motivación por trascender la investigación según sus posibilidades de acción a partir de la elección y decisión.

3.3 Las posibilidades de elección y decisión: el encargo de la tesis

La tesis, como articulación de saberes y experiencias, constituye el recurso de referencia de las prácticas de investigación por la representatividad del esfuerzo realizado por los estudiantes en el proceso de investigación desarrollado como parte de su formación en maestría. El encargo de la tesis constituye la convergencia de sus posibilidades de elección y decisión.

Los encargos se hacen presentes en la discursividad, que incluso pueden presentarse de manera organizada y sistemática como lo es en los perfiles de ingreso y egreso de una determinada carrera. Aunque, estos pueden no tener impacto alguno en la formación de las identidades profesionales, ya que no se hacen presentes para los sujetos que las cursan. Pero también los encargos se hacen patentes en las prácticas, las formas de vínculo y la elección de lugares, que realizan los sujetos que se forman para una profesión (Ramírez, B., 2009, p. 5).

Por un lado, las tesis “son vistas como productos académicos que están sujetas a regulaciones institucionales, aprobación de sinodales, tradiciones académicas y tensiones a las cuales subyacen relaciones de poder, toda vez que promueven y legitiman posiciones sociales mediante el otorgamiento de títulos” (Calderón, 2011, p. 1). Por otro lado, la tesis se particulariza desde la mirada de los sujetos y se caracteriza por los propios estudiantes según las circunstancias presentes en su proceso de elaboración y la propia valoración que hacen de su trabajo de investigación. Es entendida como:

- un estudio de caso porque es única;
- un proceso de reflexión;
- una construcción;
- una práctica de escritura como catarsis;
- un proceso de sufrimiento;
- un reconocimiento del estado actual del conocimiento.

El proceso de elaboración de una tesis representa un proceso de construcción personal.¹¹⁷ Y como señala Eco (2004) puede entenderse la tesis como la ocasión de aprender a construir una investigación y como una oportunidad para aprender a coordinar las ideas, independientemente del tema. Se trata de un proceso único de argumentación a partir de la base empírica reconocida en el escenario de investigación estudiado.

¹¹⁷ La palabra *tesis* es un término latín (*thesis*) derivado a su vez del griego que se remonta a la tradición filosófica aristotélica contenida en sus textos lógicos y en esencia consiste en argumentar una proposición no demostrada o principio que es motivo de análisis y discusión (Abbagnano, 1966: 1133). La tesis es pues, un concepto que forma parte del lenguaje y la vida académica universitaria y en el cual se ponen a prueba los conocimientos y habilidades investigativas adquiridas por los estudiantes para obtener un grado académico, especialmente en los programas posteriores a la conclusión de una licenciatura (postgrado). Estos estudios que en la legislación mexicana son denominados de *postgrado*, comprenden especialidad, maestría, doctorado y posdoctorado; se imparten en instituciones públicas y privadas; responden a “objetivos de largo alcance en el ámbito de la formación teórica, metodológica, instrumental y/o de la formación para la investigación” (SEP, 2003: 63). Los programas de posgrado están orientados ya sea al desarrollo profesional o a la investigación. Los primeros tratan de “propiciar una formación teórica, metodológica e instrumental que permita al personal académico ejercer, estudiar, explicar y transformar su práctica educativa” (Moreno Bayardo, 2000: 111). En cambio, los posgrados orientados a la investigación, “responden a la intención específica de fortalecer la investigación en el campo de la educación mediante la formación de sus agentes” (2000: 111) (Calderón, 2011, p. 3).

(...) sabemos que cada una de nuestras tesis la trabajamos como... estudio de caso porque es única, porque... no hay otra igual... pero sí este... no sé si me di a entender... (sonriendo) o sea, que es algo único, y que se debe de argumentar, de haber un reconocimiento al momento de dar el regreso de la información... porque pues si no lo haces entonces dónde quedó todo tu trabajo o todo tu proceso, a lo mejor para el otro no pero para ti sí, porque tú la hiciste, porque tú reflexionaste, y entonces en base a ello lo que tú viste que no fue tan idóneo para los alumnos, eh... en mi caso, o para el docente, que no lo reproduzca yo cuando esté en el grupo, porque entonces dónde quedó ese análisis y reflexión... de mí, como investigadora, ya al llevarlo a la práctica, como docente, para transformarnos en nuestro trabajo (S1, 250311).

La tesis se describe como estudio de caso a través del argumento de ser una producción única, un proceso de reflexión de quien investiga y expresa su experiencia de investigación. Este proceso de construcción implica selección y jerarquización, requiere muchos ensayos en los estudiantes para separar los argumentos necesarios de los innecesarios mientras elaboran su tesis, la escritura se constituye en un proceso gradual, consistente en ensayar lo que en el momento de la escritura funciona como argumento y no en descartar apresuradamente conceptos (Calvo, 2010).

Como proceso de construcción, la tesis implica la búsqueda del espacio de investigación propicio para el desarrollo de las acciones necesarias. Y, a su vez, la ejercitación de la escritura es entendida como catarsis ante las condiciones de despliegue de la investigación.

J: Generalmente... la tesis es como una construcción de... pues una parte de conocimiento pero otra parte de inspiración... porque pones, este, bueno, muchas... muchas cosas de lo que eres, de lo que tú piensas, de cómo te significas... frente a lo que tú estás investigando... Si yo de repente fui con un director de una escuela... y le dije que iba yo a investigar la discriminación... y rápidamente me puso una barrera y me dijo que no... que en su escuela no se puede hacer eso... bueno, digo, al buen entendedor pocas palabras... entonces, pues sí, hay otras escuelas, no...

(Se escuchan algunas risas).

J: (...) todo esto es proceso sin duda (...) y a manera de catarsis escribo, (...) un día pueden surgirme cinco cuartillas... otro día... ni leíste... o

nada... sí, entonces, eso es lo que... lo que sucede, cuando uno está construyendo, hay objetos de estudio que son complejos, que son complicados, uno se metió en eso, en construirlos demasiado complejos... y objetos que a lo mejor dices tú, que a lo mejor suelen ser un poquito más dúctiles, más... más amigables, que a lo mejor requieren un esfuerzo no tan, tan, tan fuerte (...) (S1, 250311).

La inspiración es considerada como parte del proceso de construcción en la significación desde el investigador, en la construcción del objeto de estudio y sus posibilidades de surgimiento de acuerdo con las condiciones en las que emerge. Al respecto, el estilo de quien investiga incorpora la necesidad de una base metodológica complementaria a la base empírica; la pertinencia del fundamento metodológico enlaza la inspiración sólo que la trasciende.

B: [la inspiración] es el estilo de cada quien de investigar, pero a final de cuentas debes de tener una base metodológica seria, que es lo que... no nada más los sinodales, sino también en las presentaciones que hemos tenido, nos han hecho observaciones... también por lo que dice la compañera de que... “no es que... mi sentido, mi visión”, pues sí... es lo que cada uno vaya opinando pero con cierto fundamento no nada más porque lo siento, decía una maestra, no voy a decir su nombre, pero... lo voy a decir tal cual como lo dijo ella, nos dio clases a los dos grupos, dijo “aquí no se siente (...)” (sonriendo)...

(Se escuchan algunas risas).

B: O sea, aquí lo que vamos a decir es porque tiene un fundamento, un sustento, entonces tampoco se trata de... que ¡ay, hoy ando inspirado, ahora voy a hacer veinte cuartillas!... no, no va tanto en ese sentido... y... y como bien se llega a mencionar que... en este lado... pues... eh, nosotros tenemos ahí, eh, la observación de los demás, las críticas que nos hacen, pero si en cuestiones metodológicas, en cuestiones de estructura, nuestro trabajo está bien y eso es lo que realmente se debe... de respetar (S1, 250311).

La base metodológica y la base empírica se entrecruzan desde las situaciones enfrentadas en la negociación del trabajo de campo y los conflictos experimentados en el transcurso del proceso vivido, en las tensiones presentes, calificadas, en parte, como un proceso de sufrimiento al hacer una investigación por las posibles dificultades presentes.

A: (...) precisamente esa es la construcción de tu tesis, bueno, yo pienso, este, porque uno ahí... pues ora si que hay ratos se desplaye, sufrí por esto, toqué tantas puertas... unas me las cerraron... en otras me discriminaron (sonriendo), en otras me dijeron no porque tengo miedo, y otros porque desconozco, y yo creo que eso es parte de lo que creo que yo aprendí, que es lo que está fundamentando el proceso de sufrimiento, de hacer una investigación, aparte, porque nos gusta, porque nos interesa... y ya cuando vas... en el transcurso del mismo ya le vas agarrando sabor (sonriendo), y dices ahora esto y ahora esto y ahora esto, y entre más te vas interesando, más cosas vas encontrando y más cosas te vas conflictuando, de manera mental, que a veces llega un momento en el que te pierdes y dices, ¡ah, caray, este... creo que ya... o sea, ya es momento de... de hacer un... un hasta aquí! y... para no desviarme del tema, porque, bueno a mí me pasó eso... es que ahora vi esto... y ahora vi esto del sujeto, y ahora vi esto otro... y entonces es tan... o sea de repente te encuentras en un momento de que tienes un mapa mental, más grande que tu cabeza (sonriendo), y no sabes cómo reacomodarlo, cómo reestructurarlo, pero es parte de lo que nosotros estamos viviendo y... bueno, sí tenemos que hacer el desarrollo de un sinfín de habilidades, o sea, tanto saber hasta dónde y saber... qué es lo pertinente para introducir en esa investigación (S1, 250311).

La angustia es parte del proceso de desarrollo de una investigación, según la ansiedad experimentada en las condiciones de producción, la presión experimentada se expresa respecto a la simultaneidad de acciones (Calvo, 2010). La pertinencia en la investigación remite la valoración de los encuentros y desencuentros que indican la necesidad de organización, reorganización y sistematización.

Por su parte, la tesis recupera el análisis de antecedentes propicios para el reconocimiento del tema de investigación y permite integrar situaciones del estado actual de conocimiento:

I: (...) una tesis nos permite reconocer el estado actual del conocimiento, que es lo que realizan varios ponentes... dar a conocer en su investigación, cómo se encuentra tal o cual situación, en determinado momento (S1, 250311).

La revisión de los antecedentes temáticos y de investigación facilita la consideración y reconsideración del planteamiento de problema hacia la

construcción del objeto de estudio. El todo en sus partes contribuye a la delimitación desde la focalización de aspectos centrales en la investigación, facilitado por la organización de la información obtenida para construir el argumento delimitado.

D: (...) cómo voy a hacer para poder delimitar todo... para poder decir nada más... bueno, hay muchas cosas que puedo ver del director... una infinidad de cosas, pero... decir nada más esto quiero ver y... a la hora del examen... pues fundamentar bien y decir por qué nada más vi esto y por qué no vi lo otro que... el sinodal tal vez me pueda decir esto o lo otro, por qué lo viste, entonces a mí ahí me da un poquito... así como que... de temor... todavía... (sonriendo)... tal vez porque no tengo todavía bien organizados ahorita... así como que... por qué ves esto y por qué no ves lo otro, por qué si tienes un campo tan amplio, no te puedes elegir todo... eh, o varias cosas a la vez, entonces sí, mi tarea es... tener argumentado, lo que yo tengo definido hasta ahorita, por qué sí puse esto y por qué no lo otro (...) (S1, 250311).

Esto es parte del temor sentido ante la necesidad de fundamentación mediante la expresión oral y por escrito, de modo que:

La escritura es, por lo tanto, un elemento de ejercicio, con la ventaja de tener dos usos posibles y simultáneos. El uso, en cierto modo, para sí mismo. Puesto que en el mero hecho de escribir, precisamente, asimilamos la cosa misma en que pensamos.

(...).

Uso para sí; pero la escritura, desde luego, también es un uso, sirve para los otros (Foucault, 2012, pp. 342 y 343).

Las caracterizaciones de la tesis, por parte de los estudiantes, recuperan la visión de integración de las experiencias tenidas durante su trabajo de investigación. La tesis, como recurso articulador de las prácticas de investigación educativa, entreteje las miradas de quien investiga y es, a la vez, investigado. El acercamiento a las formas de entender la investigación y sus condiciones de presencia y despliegue permiten reconocer la apertura a la diversidad de perspectivas e intereses personales.

En relación con lo anterior, se refieren las finalidades de la tesis, encontrándose las siguientes: titularse, difundir la investigación, compartir,

hacer una producción escrita para sistematizar información que trascienda, argumentar, atender una necesidad, reconocer la utilidad de la propia investigación. Enseguida se enuncian algunas de las expresiones al respecto de dichas finalidades:

Varias voces: Titularse... publicar...

D: También tener un documento a mi se me hace... como trascender... como que en base a la lectura... algo que tu hiciste... algo que te va a quedar así como que... bueno, no me va a quedar perfecta... (sonriendo)...

C: Yo pienso que debes difundirla por diversos medios (...) buscar la manera de compartir lo que uno vivió, lo que uno pasó y la reflexión a la que uno llegó, no solamente en el examen profesional, sino posteriormente, darse un tiempo, la oportunidad, de compartirlo, tanto todo lo que pasó uno o sufrió, lo fácil que le fue hacerlo, como el resultado al que uno llegó, en lo que... al menos en lo personal, cuando estás ya en el proceso de elaborar desde inclusive desde el proyecto de investigación te presentas una serie de incógnitas y de problemas que te frustras, te traumas, ¡cuántos no escuché en sus comentarios!, ¡no, ya mejor no voy a hacer nada!, ¡ya mejor me voy a salir!, ya no sé qué tanto más, a veces decimos no como que ¡no puedo!, ¡mejor ahí le voy a dejar!, o ¡mejor ya no hago nada!... entonces... en lo que nosotros pasamos, pensamos e intercambiamos con nuestros compañeros, rescatar para poderlo transmitir a otros... a otros compañeros que vengan por allá, entonces más que nada tener, que tengan paciencia, o pasarle lo que nosotros rescatemos de esa experiencia, que es... ¡muy bonita!, pero inclusive... es como en el matrimonio (sonriendo), ¡se sufre pero me gusta!.

(Se escuchan algunas risas) (S1, 250311).

La experiencia de elaboración de la tesis registra la pertinencia de la difusión y la reflexión, mediante los intercambios que se realizan entre pares y con aquellos con quienes se pretende compartir el trayecto recorrido, con señalamiento de la trascendencia que implica la escritura de forma complementaria con la lectura.¹¹⁸

¹¹⁸ Hay que moderar la lectura por medio de la escritura y recíprocamente, de modo tal que la composición escrita dé cuerpo (*corpus*) a lo que la lectura ha recogido. La lectura recoge *orationes, logoi* (discursos, elementos de discurso); hay que hacer con ellos un *corpus*. *Corpus* que la escritura va a constituir y consolidar (Foucault, 2012, p. 341).

La finalidad de especial interés la constituye la titulación,¹¹⁹ la tesis se constituye en el medio de obtención del grado, aunque se reconocen las posibilidades de compartir y producir, desde la experiencia de los trabajos de investigación.

B: (...) es de producir algo, tener un buen producto de investigación, algo que sirva, que sea útil, de nada nos sirve estar investigando algo que no va a servir, cuestiones de conocimiento... epistemológico... si no cumplimos con ese requisito, si no es una necesidad... para la educación, está... careciendo... del propósito esencial (S1, 250311).

“Cumplir con el requisito de que sea una necesidad” denota una especial intención de satisfacción, al hablar de una producción que resulte útil, un conocimiento compartido y que, a su vez, advierta una necesidad. Cada aportación realizada contribuyó a reflexionar sobre el proceso realizado y sus posibilidades de realización, con detenimiento en algunas situaciones particulares de los participantes según las circunstancias de sus experiencias.

A: (...) la finalidad ¡vaya!, sería precisamente, o sea, documentarlo, porque... detrás de ese documento... está todo un proceso que se hace... pero... si no damos a conocer la práctica educativa, a lo mejor nada más la decimos... de manera verbal... pues ahí se queda, pero cuando ya ha sido documentada, cuando ya ha sido escrita, cuando ya ha sido estudiada, analizada, y... se le da un sentido, eh, de reflexión, de análisis, de reconocimiento... es cuando yo pienso que... se está llegando... a que no se queden las cosas en el vacío... por ejemplo, este, ¡vaya!, cuando estamos en observación, eh, se dan muchas actitudes, pero al hacer el análisis y la interpretación, posiblemente estamos... asegurando lo que vimos... del sujeto, pero ya cuando viene el regreso de la información, es donde yo pienso que es ahí... esa finalidad, o sea qué tanto me dio... a mí como investigadora, al sujeto que investigué, el reconocimiento de lo que se está fundamentando, o sea, de lo que estás dando a conocer (...) (S1, 250311).

¹¹⁹ (...) la titulación universitaria asumida como un proceso formativo requiere trabajo de acompañamiento (...) identificar las reglas del juego que se tornan productivas tanto para la elaboración conceptual de la tesis como para la escritura y la importancia de la apropiación del conocimiento mediante un reenvío de sentidos sociales producidos, no sin el juego de las trayectorias biográfica e institucional de los estudiantes (Calvo, 2010, p. 255).

El proceso del documento de la tesis incorpora el análisis de la práctica, el análisis e interpretación de la observación, de modo que la tesis es argumentada como un estudio en su carácter de particularidad. La tesis se caracteriza como un proceso de reflexión, en el reconocimiento y análisis de la práctica docente, en la polivalencia de la experiencia del informe de la investigación realizada, al aportar información al investigado y al investigador, en la dualidad docencia-investigación. “La capacidad de los docentes para reflexionar sobre su práctica, desde los referentes teóricos y contextuales que apoyan su análisis e interpretación, requiere de éstos competencia para producir y aplicar conocimiento vinculado con su labor pedagógica, científica y social” (López y Schmelkes, 2011, p. 9). Las experiencias de los estudiantes permiten un acercamiento progresivo a la caracterización de la tesis, como articulación de sus prácticas de investigación, procedentes de sus posibilidades de realización y las potencialidades de creación.

Entre las finalidades de la tesis, la titulación se persigue desde una motivación personal de alcanzar una meta fijada en una diversidad de condiciones procesuales y situacionales manifiestas. El enlace entre el anteproyecto y el proceso de construcción de la tesis remite, en algunos casos, la ansiedad, la desesperanza y la desmotivación ante la presión sentida por el deseo de cumplir las expectativas para lograr la titulación.¹²⁰

C: Bueno, yo de entrada, yo sí tengo... desde que entré... bien metido aquí en mi cabeza es titularme... y titularme lo antes posible, verdad... que en el camino he tenido muchas dificultades en cuanto a lo mejor parte de... eh... por parte de la institución... y de manera muy particular, que a lo mejor me han servido para decir, bueno pues, si no se está dando esto, si no se da acá... pues yo sola lo tengo que hacer y... a lo mejor muchas [ocasiones] así como que... estuve a punto de decir, en el segundo semestre, ¡ya, no más!... porque ¡era una presión tremenda!, entonces... no tenía asesor... hasta en el tercer semestre fue que ya se

¹²⁰ En la interpretación de los estudiantes durante el aprendizaje se *siente* confusión, angustia, desesperación, abandono, reconocimiento, satisfacción, esperanza, en un juego interesante que aflora en la personalidad de los estudiantes, respondiendo con interés, voluntad, persistencia, tenacidad, paciencia, olvido, inamovilidad, resistencia (Hernández B., 2011, p. 7).

me designó un asesor... eh... y que ya vi yo como que más sólido el trabajo del proyecto, en un inicio el anteproyecto fue... eh, la motivación de los maestros de secundarias técnicas, por qué el maestro estaba desmotivado y todo eso... ya en un segundo anteproyecto todavía, cuando ya estábamos en la marcha... fue sobre la planeación didáctica... en ese entonces yo veía con mucha desesperanza que no avanzaba... y que los demás estaban... pues, yo sentía que bien, con sus trabajos fundamentados y el mío estaba muy así... ¡en el aire!, era nada más lo que yo había logrado avanzar...

K: ¡Apariencia! [en el caso de lo que percibía C en sus compañeros].

(Se escuchan algunas risas).

C: Entonces ya en el tercer momento [semestre]... cuando se me designa un asesor y tuvimos que hacer un documento de que estábamos solicitando que ya se nos diera a alguien en particular... eh, volví a cambiar mi tema de estudio y... entonces ya a partir de ahí dije ¡ya, ahora sí... con este tema me quedó!... que fue el discurso de los alumnos sobre los procesos de enseñanza y los procesos de aprendizaje, cosas que... estoy contenta de que estoy haciendo... eh, la sesión pasada [del Seminario] que tuvimos con el trabajo que hice con mis compañeras sí me sirvió para reafirmar precisamente lo que usted decía ahorita [la coordinadora], o sea, ¡es mi tesis!, es lo que yo estoy haciendo, es lo que yo he encontrado y es lo que yo estoy argumentando... entonces... estoy... creo yo a lo mejor a un... 75% de alcanzar ya el producto final... y que se vaya directo a eso, a revisión, y titularme, porque no pierdo de vista esa meta, ese objetivo (S2, 310311).

La tesis y la titulación pueden concebirse de forma indisociable, en el caso de los estudiantes que pretenden lograr un proceso de formación que cubra los criterios protocolarios y administrativos de legitimación de su formación en el programa de maestría; aunque no necesariamente la titulación es requisito en la comprensión del proceso de elaboración de la tesis como articulación de las prácticas de investigación realizadas. En este sentido:

La formación, no puede reducirse a una explicación de los procesos áulicos, tiene que ver con las interpretaciones sobre la profesión en la que se forma, el reconocimiento de lo que debe aprenderse, saber que deberán asumirse "*ciertas tareas*" aún cuando no siempre son reconocidas de antemano por el estudiante (Hernández, S., 2009, pp. 4 y 5).

La titulación, como finalidad, representa la posibilidad de legitimación de aprendizajes compartidos en el espacio institucional y en los espacios que fueron mediadores del proceso formativo. La tesis significa el vínculo privilegiado entre el protocolo administrativo y la producción académica propios de la titulación, aún más trasciende la formación del estudiante en el entendimiento compartido de las implicaciones de elaboración del documento de titulación visualizado desde las prácticas de investigación que lo hacen posible. En especial, se enfatiza la oportunidad de elaboración de la tesis como vinculación de las prácticas de investigación en el ejercicio de apertura, expresión, creación y socialización destinado a la formación profesional y personal del estudiante desde las posibilidades de construcción de sentido de la tesis.

La tesis representa la conjunción de las prácticas de investigación desarrolladas desde las posibilidades de intelección de los estudiantes y significa el entrecruzamiento de situaciones y procesos necesarios en su construcción. La comprensión de la lógica de construcción de la tesis se da en la precariedad y complejidad de las condiciones en las que se presenta, remonta la serie de configuraciones procedimentales (método) y conceptuales (sustento teórico) sobre las cuales se fundamenta.

El significado de algunos conceptos puede permanecer, o bien, modificarse en el desarrollo de la tesis, lo cual ha de atribuirse a la participación de los estudiantes en actividades sociales de escritura académica como son el acceder al uso de los conceptos mediante la lectura y la participación con los demás, por ejemplo, con la presentación de los proyecto[s] de tesis ante el grupo de tesisas o al discutir los contenidos temáticos y empíricos de la tesis (Calvo, 2010, p. 251).

La construcción de la tesis demanda producto y proceso, en este último integra cuestionamiento en relación con el problema, clarificación del objeto que se estudia y localización-construcción del problema en sí (Sánchez P., 2010). La problematización puede entenderse como producto o como proceso, con relación a expresar qué se hizo, cómo se hizo, cuáles fueron los hallazgos y

qué conclusiones se pudieron obtener. En las conclusiones puede complementarse el proceso de investigación del objeto de estudio y de la investigación en sí, es decir, referir lo que significó el proceso de haber indagado una situación definida y lo que significó como persona la experiencia de desarrollo de la investigación, incluso sugerir o proponer alternativas de investigación, dada la experiencia de acercamiento al trabajo de campo y de sistematización, con la valoración de que el proceso de investigación desarrollado es inacabado por sus posibilidades de realización e interpretación posteriores. A partir del estudio realizado quedan abiertas otras posibles líneas de investigación, a consideración del lector.¹²¹

A: (...) yo no sé cuál término poner, porque se supone que no debe haber “conclusión” o un “término”, en la tesis, o sea se termina la tesis porque ya llegó a un punto en donde tienes que dar el resultado... pero lo cierto es que en esa tesis... queda para todavía muchísimo hacer investigación... Entonces a mi me entra esa dificultad pues... en mí siempre está esa idea de que no es conclusión... aunque... eh, ¡vaya!, la estructura me pida que tenga que poner la palabra, pues, “conclusión”... porque a eso se llega (...) la tesis ahí está pero... todavía no concluye (S3, 120411).

La sistematización de los hallazgos incorpora las vicisitudes propias del proceso. Las condiciones en las que se desarrolla la investigación influyen en las dificultades presentes durante la sistematización. La investigación se constituye en proceso y producto como informe en la modalidad de la tesis.

B: (...) ya nada más estoy por escribir, los hallazgos los tengo, ahí están, me falta plasmar o decir bueno es esto, pero no sé cómo, no sé qué le evado, hago otra cosa que me faltó aquí, hago el índice, hago otro tema que tengo acá pendiente y... pongo algo que me faltó acá. Pero los hallazgos y las conclusiones ahí están... Anoche leí... el profe [el asesor] nos dio muchos libros de metodología, entonces, he estado leyéndolos, uno que es de Gregorio Rodríguez Gómez y... como es un estudio de caso, y mi estudio de caso en una de las características dice, es que al finalizar va a ser un informe, y yo dije pues ¡voy a hacer el informe!,

¹²¹ La alusión a nuevos problemas y líneas de investigación es uno de los aspectos que por lo general no se le da la importancia (Calderón, 2011).

agarro el libro de metodología cualitativa y leo, a ver, cómo se hace un informe, estoy leyendo el informe, ¡oh, sorpresa!, el informe es todo mi tesis, no tengo que hacer un informe, o sea ¡¡el informe es mi tesis!!, yo quería hacer un informe de...

C: ¡¿Como resultado?!

B: ¡Como resultado!... Y agarro ese libro de Gregorio Rodríguez Gómez, y dice pues qué tienes que hacer, pues lee más [a sí misma], planteamiento, conclusiones... ¡pues es el proyecto de mi tesis!, entonces ¿qué estoy buscando?, ¡ay, me salvé!

(Se escuchan risas de las compañeras de equipo).

B: Porque ya incluso el apartado de la tesis ya le había puesto, o en otra hoja, le puse en la tesis, digo, el informe lo hago aquí en la tesis, después de los hallazgos... ¿o voy a hacerlo aparte?... digo, no, pues mejor voy a buscar quién me dice cómo hago un informe, y resulta que no es informe o sea ¡tu informe es toda la tesis!

A: ¡Exacto!

B: ¡Eso tan fácil!, o sea... ¡no sabía yo!... y dije bueno un informe ya no lo tengo que hacer, nomás voy a plasmar yo mis conclus... mis hallazgos y luego mis conclusiones, eso que quiero decir, cómo encontré yo (...). Entonces en eso estoy yo ahorita, ¡estoy muy emocionada! (S2E3, 310311).

La tesis, integra la transición en varios procesos, del anteproyecto se convierte en proyecto, y a su vez el proyecto transita a tesis. En este transcurso es conveniente prever que seguir los manuales de investigación es una opción viable, sólo que tienden a ser vistos como una relación incuestionable de procedimientos en lugar de valorarlos como sugerencias, para evitar la inducción de actitudes que obstaculizan la necesaria creatividad requerida para investigar. (Anzaldúa, en Delgado y Primero, 2006). El informe de investigación recapitula las prácticas de investigación desarrolladas, las desviaciones, las reorientaciones o las modificaciones que haya necesidad de hacer, como parte del propio proceso; incluso, si hubo cambio de tema o reorientación dentro del objeto de estudio, si se consideraban dos técnicas de investigación, por ejemplo, y, finalmente, se implementaron cuatro, se menciona como parte del proceso, con la justificación de la reorientación o la modificación, el agregar u

omitir ciertas acciones, parte del argumento de por qué sí o por qué no se incluyó.

El manejo y organización de la información mediante el análisis del dato y su sistematización implica la consideración de las transcripciones realizadas y la triangulación para integrar el trabajo de investigación: la tesis, en la complementariedad de ideas propias y ajenas, “(...) es fundamental saber escribir claramente nuestros pensamientos, esto es, expresarlos de tal forma que sean capaces de ser comprendidos por un lector que no tendrá al autor junto a él para explicarle lo que quiso decir (...)” (Rodríguez, en Delgado y Primero, 2006, p. 56).

B: (...) por ejemplo transcribo todo, analizado, hice miles de formatos, en excel hice muchos formatos, hice la triangulación, lo que dice el dato, lo que dice yo y ahora me faltaría... o sea tengo alguna parte escrita lo que digo yo, pero no está completo, ¡eso es lo que me falta!

A: ¡Pero no sé cómo iniciar!

B: Eso es lo que digo ahí, ¿cómo empiezo?.

D: ¿Piensas lo mismo, verdad?, ¡yo pienso igual!...

(...).

A: (...) una compañera decía ¡es que yo pienso exactamente lo que dice el autor!... sí, pero... ¿y cómo?, ¡plátalo tú!...

B: Yo pensé que eso me pasaba nada más a mí, y es que dije ¡ay, eso está perfecto!...

D: Yo le digo a mi asesora, yo siento que escribo lo mismo en todos lados, o sea siento que escribo y escribo y es lo mismo, que repito...

B: Entonces, estoy en ese proceso de que... ¡caray!, ¿qué hago?, ¿qué hago? pero me he pasado días ahí... en eso.

A: No... ¡te falta mucho! (expresando angustia).

B: Todo lo demás ya tengo.

C: Y si es cierto... a veces en tres días escribes una hoja...

(...).

D: ¡Sí!, pues tiene que ser lo más complicado, ¡obvio!, o sea, ¡ya es el resultado de todo!... ¡todo tu trabajo! (S2E3, 310311).

La construcción de la tesis implica un proceso de teorización, desde la propia aportación de quien investiga, con soporte teórico-conceptual en la consulta de autores, dada la necesidad de recurrir a temas específicos y bibliografía especializada, reciente y pertinente. “La teorización tiene el papel de ayudar a

desnaturalizar lo aparente y problematizarlo, para construir y delimitar objetos a investigar” (Anzaldúa, 2009, p. 9) en el proceso de la sistematización. En la elaboración de la tesis, como parte del proceso de formación de los estudiantes de maestría, se sitúa la conveniencia de la asesoría de tesis, de modo pertinente al proceso en curso.

En el proceso de construcción de la tesis es conveniente la valoración de los elementos reunidos, que pueden no ser los suficientes pero sí los necesarios para continuar el proceso, de acuerdo con el momento por el que transite el estudiante. Una condición indispensable destacada en la elaboración de la tesis es la socialización entre pares, como una forma de colaboración y apoyo en la articulación de saberes, capacidades y habilidades propias de cada caso en el desarrollo de sus investigaciones: al contrastar y argumentar ideas; cuestionar y sugerir alternativas.

B: (...) yo creo que la dificultad mayor es de que a veces no tiene uno bien cómo es la estructura de la tesis...

A: Mmmmmh (asintiendo).

B: Y, sobre todo porque para mí si hay una confusión, porque un asesor... que daba... un diseño, diremos...

A: Mmmmmh.

B: Y, sobre todo cuando llegaba otro [asesor académico], a otra clase, como que nos ponía otro [diseño]... o sea que sí había puntos que tenían similitud... Pero también había puntos que no eran igual, entonces, a veces yo sentía como que... lo que me decía un maestro, una maestra, era diferente al otro y como que me hacía una confusión...¹²²

A: ¡Oh!...

B: Y ya hasta... casi ya como para terminar el cuarto semestre [de maestría], fue como que ya entendí mejor la estructura, todo lo que debe de llevar y sobre todo cómo hacerlo.

A: ¿Y quién te ayudó para entender eso...?, o ¿cómo...? ¿cómo le hiciste?, para llegar a entender...

B: Yo pienso que más que nada lo que me ayudó fue platicar con los compañeros, cada quien platicaba cómo su asesor, qué le decía, verdad...

A: Mmmmmh.

¹²² “La poca regulación del asesor o la disparidad de observaciones de varios asesores al revisar los avances y al no dar seguimiento a la incorporación de correcciones generan comportamientos erráticos en los tesisistas” (Calvo, 2010, p. 250).

B: Entonces ya de ahí como que ya fue uno estructurando bien, porque en realidad a veces sentía yo como que mi asesor no nos... como que nos dejaba libre... entonces no nos decía bien los pasos y eso es lo que me hacía sentir inseguro, pero pienso que el diálogo con los compañeros fue lo que más me ha ido ayudando (S2E1, 310311).

La asesoría entre pares fue valorada al comentar sobre situaciones de carácter grupal a las que se enfrentaron los estudiantes de manera particular mediante la socialización, en el trabajo conjunto de los tesisistas se intercambian saberes (Calvo, 2010). Resulta sugerente, además, contar con el acompañamiento de asesores académicos con el propósito de contar con orientaciones que faciliten la comprensión de la lógica de construcción.

C: Bueno, yo llego aquí, a lo que es la maestría, con un anteproyecto no definido, no consolidado, con una idea vaga de su construcción, de los elementos que lo deben de conformar... pero el trayecto, el proceso de la maestría me permitió consolidar esa construcción. Me dí cuenta de los elementos que debe de considerar el proyecto, y ya en un acercamiento con el asesor le planteé cuál era mi idea de trabajar el proyecto... en ese primer acercamiento... mmmh, me comenta mi asesor que pues principalmente se debe buscar la relevancia en el tema, que te interese y que impacte y que tenga resultados productivos en el campo educativo (...) (S2E1, 310311).

El acompañamiento del asesor de tesis resulta importante para el estudiante en tanto éste cuenta con mayores elementos para la organización de ideas y orientación sobre el fundamento de las mismas.

A: El asesor de tesis nos dio un ejemplo de que todo esto... en los formatos de concentración y eso, es como en la cocina... allá en la cocina preparas un platillo, y ya ensucias los montones de trastes y tienes un tiradero... pero la forma como presentas ese platillo ya es muy diferente a como lo hiciste, o sea...

(Se escuchan risas del grupo).

A: No vas a llevar todo el tiradero que tienes ahí en la cocina, sino ya está ordenado, ya está presentable, nada más para que te lo sirvas, o sea... así nos decía un ejemplo para decir que puedes hacer mil cosas para poder que tú entiendas lo que estás haciendo, más sin embargo ya no lo presentas de esa forma (S4, 150411).

Por otra parte, el estudiante logra avanzar en su propio proceso, a partir de la necesidad de disponibilidad de tiempo y espacio en la búsqueda de información y en la satisfacción de demandas personales, esto contribuye a fortalecer la autonomía y la toma de decisión acerca de las acciones propias de su trabajo de investigación.

B: (...) estuve con el profe X, en varias sesiones de asesoría, en otras no, pues ya me conflictuó mucho el que no tenía asesoría, el que no asistía, entonces, bueno y ¿qué hago...?, ¡me bloqueó!... o sea, y decía no puedo hacer nada, no puedo avanzar, pero posteriormente pues platicando... con un compañero, con mis hermanas [que habían estado en la maestría], o sea, bueno es que...

C: Tienes que...

B: Nadie va a hacer mi trabajo más que yo, con asesor o sin asesor... aunque tengas asesor tú haz el trabajo, aunque no tengas asesor, vas a hacer el trabajo, o sea, entonces qué estoy pidiendo, las veces que no tenga asesoría, pues voy a aprovechar, voy a investigar, voy a... yo soy la que va a hacer el trabajo (S2E3, 310311).

Esta situación presenta la necesidad de autorregulación por parte del estudiante y el compromiso profesional que implica el proceso formativo. Se puede reconocer el proceder diferenciado de quienes esperan a que el docente les proporcione todos los elementos teórico metodológicos de la investigación, de quienes asumen un compromiso, toman decisiones y actúan en consecuencia, con lo cual se ponen en juego los elementos del capital cultural del estudiante (Hernández B., 2011).

Por su parte, se plantea la posibilidad de que la asignación del asesor de tesis y sus posibilidades de asesoramiento influyan en el proceso de elaboración de la tesis a través del diálogo establecido entre asesor y asesorado.

C: (...) nos mencionaba el compañero la atinada... tal vez, con su asesor... que coincide con el tema que lo conoce y que además puede orientarlo sobre la elaboración de tesis... eso le ha ayudado a él para clarificar sobre qué es... sobre qué tiene que... bueno, sobre qué quiere trabajar... sobre lo que hizo en la investigación... y... cuál más o menos

podrían ser sus resultados, eso pues le ha ayudado, ha propiciado que haya mejorado el desarrollo de su trabajo de tesis (S2, 310311).

La percepción que el estudiante tiene sobre su asesor de tesis es influida por el proceso de comunicación y acompañamiento o bien por la carencia del mismo:

G: (...) vine a la entrevista, me tocó un profe... me acuerdo, igual que hasta ahorita, o sea, no leyó mi documento (sonriendo) (S2, 310311).

Las situaciones de asesoría se comunican y se comparten entre estudiantes, esto es parte del enriquecimiento del intercambio de experiencias entre pares y constituye operaciones de expresión y socialización necesarias (Sánchez P., 2010) para las construcciones de investigación en curso. Las prácticas que desarrollan los estudiantes en sus trabajos de investigación se posibilitan según su trayectoria formativa antecesora (formación inicial) y sucesoria (formación continua), en relación con sus intereses y necesidades personales, complementarios a las condiciones curriculares del programa de formación en cuestión y a las condiciones profesionales de los sujetos con los que se interrelacionan en los escenarios de formación y de investigación. La valoración de los procesos subjetivos de los estudiantes se encuentra asociada a una amplia diversidad de condiciones en las que despliegan sus potencialidades mediante experiencias de aprendizaje previas y en proceso de formación.

El entrecruzamiento de las condiciones da cuenta de la complejidad de las formas de percepción y expresión en las que se concibe el hacer investigación. El encargo de la tesis representa una ocasión especial de comprensión de las prácticas de investigación educativa en su vinculación entre sí y su sentido desde las miradas procesual y situacional.

3.4 La vinculación de las prácticas de investigación educativa

Las prácticas de investigación activan las nociones transitorias que se despliegan como parte del proceso en construcción en la incertidumbre; desde

la concepción temprana del anteproyecto hacia la maduración del significado de proyecto transitado a la configuración progresiva de la tesis. Durante este proceso “no se trata de predecir, sino de estar atento a lo desconocido que llama a nuestra puerta” (Deleuze, en Balbier et al., 1999, p. 160).

La construcción de sentido de las prácticas de investigación incorpora los repliegues en los que se concibe e interpretan las formas de hacer investigación y se significan los aprendizajes del proceso formativo, en este caso, con la tesis como recurso, con las significaciones sostenidas a partir de los imaginarios.¹²³ Los procesos de subjetivación en los que deviene el sujeto que investiga se tornan en posibilidades de creación de sentido, de modo diacrónico y sincrónico.

La *subjetivación* es, entonces, el proceso de creación, construcción e institución imaginaria de sentido, a partir de la imaginación radical (representaciones-afectos-deseos) y el imaginario social (normas, valores, concepciones, formas de decir, de pensar y hacer social, que se condensan en instituciones) (Anzaldúa, 2009, p. 5).

Las síntesis imaginarias construyen sentido en la práctica (Ramírez, B., 2009) en el concierto de los espacios y tiempos en los que se crean y recrean las potencialidades del sujeto, en su devenir mediante los procesos de subjetivación. Donde las prácticas de investigación adquieren especial valoración en presencia de las condiciones particulares de los escenarios de investigación en los que se despliegan. La diversidad de los escenarios de investigación plantea la complejidad de inmersión en situaciones contextuales y en diferentes procesos de negociación propios del entramado en que subyacen las prácticas de investigación mediante la estimación de las operaciones de la apertura, la expresión y la estrategia (Sánchez P., 2010).

¹²³ Para Castoriadis, *lo imaginario* son *significaciones*, construcciones de sentido: no es la imagen de algo, sino la creación incesante e indeterminada de figuras, formas, imágenes, que *actúan como significaciones*, es decir, lo imaginario es aquello a partir de lo cual las cosas *son* (significan), pueden ser “presentadas” (o re-presentadas) y *cobran sentido*. Siguiendo a Castoriadis, Beatriz Ramírez Grajeda (2003), sostiene que *lo imaginario es un esfuerzo de construcción de sentido* (Anzaldúa, 2009, pp. 4 y 5).

A: (...) yo creo que se dan un sinfín de cosas, por ejemplo, de tantas puertas... yo toqué ocho escuelas, pero de esas ochos escuelas fueron más o menos, como entre... 18 maestros y después de 18 maestros llegas a 1 que te dice ¡sí!... y como ya vas así de que no pues éste también me va a decir que no y en el momento repentino en el que te dice ¡sí!, no haya uno qué hacer porque dices, ¡ah, caray ahora me dijo que sí!... a ver ¿me lo dijo bien maestro? (sonriendo)...

B: ¡¿El diecinueve...?!

A: ¿Qué fueron...?, sí, creo que sí, 19 [docentes]... y, o sea, son muchas cosas... y entonces, para yo poder entender el por qué esos maestros me cerraron las puertas tuve que leer a Emilio Tenti, o sea, por qué hay ese miedo del maestro a ser observado, ya sea él o al trabajo de los niños... y la conclusión a la que, ¡sí es cierto!, o sea yo llegué... es que... más temor tiene el maestro de sí... que del trabajo que puedan proporcionarte los alumnos, por los comentarios o sea... más bien por las respuestas que ya tuve... con los maestros que les fui a solicitar que me dieran chance de observarlos (...) ¡pero es padre! (sonriendo) (S4E1, 150411).

El temor del docente a ser investigado es parte de la experiencia de negociación para acceder al trabajo de campo, implica una serie de consideraciones acerca de la necesidad de interacción del investigador con los otros en y desde la construcción de la investigación.

I: (...) para mí, llegó un tiempo en que fue... así... este... ¡ay!, ¿cómo les diré?... mmmh... ¡fastidioso!, porque ya te dicen que no, bueno, pero a la vez ¡de nervios! porque... ¡pues el tiempo se te viene encima!, no... y... y tienes que buscar esa parte muy... mmmh... ese tacto pedagógico para llegar a hacer la negociación con las personas (...) otros compañeros me decían, bueno sí, pero antes firmame un documento (...) donde yo no me vea involucrado en algunas otras cosas y, bueno, de alguna manera dije, si se va a sentir no en la totalidad y confianza, dije pues entonces mejor... ahora sí que me tocaba esa parte de decirle ¡no, muchas gracias!, entonces, pues ya sí usted se siente más cómodo, adelante, y si no pues no (S4, 150411). [“A” en S4E1, 150411].

Como parte del acceso al escenario de investigación se situó la necesidad del desprendimiento del rol docente y asumir la postura investigadora. Los estudiantes de la MDE expresaron el conflicto y las implicaciones de su previo

desempeño de rol como docentes y el contraste desde la mirada del investigador:

D: Hay una parte que me conflictué al estar en el campo, en la observación, primero entra uno así como que pues no sabes ni qué observar pero luego a mí se me hizo muy difícil cuando te tienes que desprender de que vas a ver un docente igual que tú... y tienes que tomar la postura investigadora, a mí se me dificultó mucho eso... primero, para tomar ese papel, observar y, pues, no digamos para hacer el análisis de este trabajo, porque a veces uno tiende a emitir un juicio, una sugerencia, una crítica, no sé (S5, 120511).

La postura investigadora conlleva la pertinencia de asumir el conflicto intrapersonal que representa el distanciamiento del contexto de investigación desde el acercamiento al escenario de investigación, como en el caso de los estudiantes de la maestría, al diferenciar/complementar el rol docente y rol en el desarrollo de la investigación.

E: (...) es complicado, por el hecho de que estamos tan apegados nosotros a vivir la práctica como docente... en el momento de ir a hacer la observación ¡sí es difícil! (S5, 120511).

La práctica de la investigación educativa "(...) se realiza desde diferentes escenarios, planos y ángulos revelando una diversidad de esfuerzos por explicar y comprender el fenómeno educativo" (Cervantes y Sandoval, 2011, p. 2), comporta la experiencia de *mirar* la práctica docente desde una postura asumida con fines de reflexión de la propia práctica a partir de una práctica ajena, en la cual se reconocen, de manera procesual, los encuentros, desencuentros y reencuentros en los escenarios de investigación.

G: (...) como proceso implica el ir y venir (...) a lo mejor te faltó profundizar en algunos aspectos y precisamente te das cuenta y regresas (...) lo ideal es eso, desprenderse y verlo como investigador y no como involucrado en ese proceso (S5, 120511).

En este proceso, la implementación de técnicas de investigación requiere la presencia de condiciones necesarias para procurar la confiabilidad en la obtención de datos.

A: (...) si llegamos a aplicar instrumentos sintiéndonos todavía parte de ese contexto, como docentes, puede ser a lo mejor no tan veraz, las preguntas que yo pueda hacer o la forma en como me van a ver a mí al momento de estar observando (...) empieza a haber un cambio, en nosotros, para la forma en la cual nos vamos a acercar ya al campo. (...). Realmente sí percibí que había... por ejemplo en los instrumentos, en las encuestas que les entregué... ahí había maestros que me contestaban las preguntas y yo cuando las revisaba decía... o sea como investigadora decía... bueno aquí tengo datos para esta dimensión y para aquello y para empezar a redactar y muchísima información que me parecía perfecta... pero ya después que sin querer regresaba yo a mis prácticas, a recordar mis prácticas, decía, pero ¿cómo este maestro me pudo poner esta información? si yo sé que a la hora de trabajar... pues ni planeaba, ni ponía atención a los niños... y aquí me habla que la diversidad y que el respeto a esto y que bla bla bla, entonces ahí sí me conflictuaba yo, mucho, de repente (S5, 120511).

En este sentido, las aproximaciones sucesivas al escenario de investigación permiten, en la particularidad de los contextos, enriquecer la percepción y la construcción de los objetos de estudio. La postura de quien investiga no es ajena a los espacios previos de desempeño de rol y no se encuentra exenta de procesos de subjetivación propios, en el entrecruzamiento de momentos y transiciones vividos como parte del desarrollo de las prácticas de investigación. “En el ámbito educativo, la investigación representa un proceso necesario para explicar, interpretar y transformar la realidad. Así, esta tarea heurística se presenta como una oportunidad para renovar los saberes y las prácticas educativas” (Cervantes y Sandoval, 2011, p. 2), en la necesidad y en la conveniencia de la socialización.

¡Socializar ayuda a hacer investigación!. La lengua es un instrumento de socialización, por medio de la lengua se expresan, se dicen, se realizan, se transfieren las significaciones imaginarias (Castoriadis, 1997A). Socializar ayuda a hacer investigación al compartir experiencias propias e integrar

experiencias ajenas. Las experiencias de aprendizaje, algunas individuales, algunas en colectivo, otras grupal, dentro de los espacios de aula compartidos, como grupo de maestría, y algunas otras más compartidas en colectivo con los grupos de trabajo con los que estuvieron los estudiantes de la MDE, trabajando con los sujetos de investigación en las escuelas de educación básica: preescolar, primaria y secundaria, enfatizan la necesidad de conocer y aprender de otros y con otros.

C: Una parte también muy importante es la de socializar, socializar con los compañeros, que en este caso yo contaba con compañeros muy jóvenes, de muy pocos años de servicio, y que me sirvió tanto compartir con ellos para continuar investigando. Esa socialización me llevó también a darme respuestas, más allá de lo que yo tenía e inclusive compartir con ellos, aprender y, sobretodo, compartir con asesores muy preparados (...) para mí es muy significativo (...) (PSR, 200511).

El intercambio de ideas y sugerencias enriquece las prácticas de investigación fundadas en el soporte que da la socialización. La presentación de ponencias fue una de las modalidades destacadas ante la pertinencia de contar con espacios de expresión necesarios para la organización de ideas, como parte del constructo que implica el desarrollo del trabajo de investigación.

A: (...) en esas ponencias [presentaciones realizadas en diferentes espacios y momentos] que tuve la oportunidad de ir, siempre me decían que estaba bien el tema pero era algo muy extenso, algo que abarcaba demasiado, y yo tenía que delimitar entonces eso me ayudó a ir sintetizando y a enfocarme en lo que realmente pues yo quería investigar, porque sí era mucho, o sea el núcleo, el centro, sigue siendo el trabajo colaborativo pero dentro de eso tenía yo que especificar qué buscaba hacer (...) para poder delimitar dentro de la investigación (S5, 120511).

El apoyo recibido en los espacios de socialización compartidos por los estudiantes de maestría resaltó la valoración de experiencias de aprendizaje, como parte del proceso formativo desde la práctica. La socialización ayuda a hacer investigación en la idea de cuestionar y clarificar (Sánchez, P., 2010) la propia investigación.

C: El proceso que yo confirmé durante este tiempo, es un proceso que se tiene que construir... pero que se tiene que construir ante todo con cuatro preguntas, que aprendí también dentro de estos mismos foros a los que yo asistía... Primero, preguntarse cuándo, cómo, dónde y con qué... cuándo es cuando me realizo yo esa pregunta de lo que voy a investigar... cómo lo voy a hacer, dónde lo voy a hacer y con qué lo voy a hacer, creo yo que son las cuatro preguntas fundamentales que a mí se me quedaron... ¡no las sabía, las fui aprendiendo!... Tuve la oportunidad de llevar a cabo, y de asistir a las ponencias al CONIE... y ¡me dio mucho gusto!, pero me sentía nada allá, porque hay compañeros, a nivel nacional, que tienen un avance en la investigación, muy formada, muy interesante, hay investigadores ya formados que conocí y que realmente son quienes se preocupan muchísimo por la educación, y que a final de cuentas nosotros que estamos frente aquello que tenemos que salvar, a veces no lo tomamos en cuenta, entonces creo yo que desde... decían ellos, desde nuestra trinchera hacer algo, verdad, son palabras de ellos, yo no las sabía, las aprendí durante este proceso, y créanme que me da mucho gusto porque se me quedaron [sonriendo y mostrando una expresión de gusto y satisfacción]... Entonces, creo yo que esa es la parte de investigación más importante, el hacernos esas cuatro preguntas para poder delimitar, para poder dirigir y para dar sustento a aquella investigación que yo estoy realizando (PSR, 200511).

Los aprendizajes compartidos mediante la socialización enfatizan la conveniencia de fortalecer los procesos de construcción del objeto de estudio. La socialización se concibe como parte de la práctica indispensable en el ejercicio de expresión y organización de ideas; la modalidad de presentación de ponencias (en espacios externos) y la modalidad de foro (de manera interna en la institución, espacios organizados dentro del programa de maestría) se destacan como una oportunidad de práctica.

La institución marca a los estudiantes rutinas en torno a la elaboración del proyecto de tesis, exposición del proyecto al grupo, la realización de correcciones, la escritura de avances de tesis, observaciones a su documento por parte de varios sinodales, hasta lograr un documento recepcional que reúna los argumentos y pueda tratar un tema o problema y asumir una postura en un examen profesional (Calvo, 2010, p. 252).

La presentación del proyecto de tesis ante el grupo representa una oportunidad para construir significados y reflexionar las observaciones (Calvo, 2010). Se

trata de disponer de las condiciones necesarias para prácticas posteriores, como parte de una preparación mediante el discurso recurso que permita reaccionar como corresponde, no dejarse confundir y seguir siendo dueño de sí (Foucault, 2012).

E: (...) una parte importante es el tener esa práctica anterior a lo del examen [de titulación], tener la práctica en ponencia. Cuando menos ya ahí en las preguntas ya se lleva uno... el cómo poder resolverlas pero con base a lo que ya se estuvo investigando.

A: (...) también los foros que se hicieron aquí, también sirvió de mucho las aportaciones de nuestros propios maestros, para hacer esa reconstrucción de lo que ya había (S5, 120511).

En este sentido, cobra importancia el proceso de formación del sujeto a partir de las condiciones en que desarrolla sus prácticas de investigación y potencia sus capacidades como autor de su tesis, desde una perspectiva construida en sintonía con otros, de manera subjetiva e intersubjetiva. “El investigador (...) [que] cancela sus sentimientos y hace a un lado su capacidad comprensiva, pierde dos referentes fundamentales tanto para la construcción del objeto, como para la realización del proceso de investigación en su conjunto” (Anzaldúa, en Delgado y Primero, 2006, p. 189). De manera que ¡nadie puede ser “objetivo”!, esta es una afirmación categórica defendida en uno de los equipos de trabajo, constituye parte de la esencia de comprensión de las prácticas de investigación educativa a partir de los procesos de subjetivación de quien investiga. Es la posición asumida desde la subjetividad del sujeto en interdependencia con la posición histórico social¹²⁴ (Castoriadis, 1986).

D: Yo no considero que se tenga que pensar así de ¡ser objetivo!... porque nadie puede ser... entre comillas “objetivo”... a final de cuentas desde que escoges el tema, desde cómo lo estás desarrollando va una

¹²⁴ El pensamiento es esencialmente histórico, cada manifestación del pensamiento es un momento en un encadenamiento histórico y es también -si bien no exclusivamente- su expresión. De la misma manera, el pensamiento es esencialmente social, cada una de sus manifestaciones es un momento del medio social; procede, actúa sobre él, lo expresa, sin ser reducible a ese hecho (Castoriadis, 1997A, p. 3).

tendencia tuya, una cuestión subjetiva, nada más lo que si quiero decir es que se cuide la triangulación para que tenga fundamento...

A: ¡Ah!, que ya es una parte de la metodología, pero tu manera de expresar, tu manera de interpretar siendo objetivo... difiere de la visión y de la formación de cada quien...

D: ¡Qué nadie es objetivo! (sonriendo), o sea, en eso sí coincidimos... no se puede decir estoy siendo objetivo... inclusive, quién te dice qué es lo objetivo...

A: ¡Es difícil ser objetivo!.

B: Que sí no, ¡súper re-complicado!.

A: Más que si es de tu propio trabajo.

D: Pero yo no estoy diciendo eso, yo nada más estoy diciendo de cuidar la triangulación, es todo...

A: ¡Eso es lo difícil!.

B: Eso, y es... ¡es complicado!... y es que ¡es complicadísimo eso!.

C: Saberla... que se sepa embonar adecuadamente (S1E2, 250311).

El diálogo incluido da cuenta de la presencia de la carga subjetiva¹²⁵ desde el diseño de investigación y su expresión. La proximidad entre los estudiantes de la MDE al contar con dudas e intereses en común, sobre el proceso de elaboración de la tesis, favoreció el intercambio de algunas explicaciones emergentes de acuerdo con su experiencia inmediata.

(...) antes que investigadores somos personas y nuestra personalidad está integrada a un mundo simbólico (cultura, lenguaje, religión, tradiciones, costumbres, creencias, usos y prácticas) del que somos producto y desde el cual, pensamos, sentimos y actuamos e interactuamos con nuestro entorno, físico, y humano. Por lo tanto, el primer momento de toda investigación, involucra a la persona que va a ejecutar o realizar la investigación y por ello, está cruzado por un universo subjetivo que le da una orientación y no otra a nuestras inquietudes, a nuestras dudas e intereses y desde ese ángulo es que planteamos unas preguntas y no otras (Ornelas, A., en Primero y Ornelas, 2010, pp. 107 y 108).

¹²⁵ (...) hay desacuerdo en el papel de la subjetividad en el proceso de investigación: hay quien sostiene que el conocimiento científico exige controlar la subjetividad del investigador y hay quien argumenta que en el proceso de investigación es imposible deshacerse de las implicaciones subjetivas de los agentes intervinientes. Estos contrastes son una muestra de los diferentes posicionamientos dentro del campo de la investigación educativa en México (Martínez, R., 2011, p. 53).

En el caso de esta investigación, se da lugar al reconocimiento de inserción de la parte subjetiva en el diseño y desarrollo de una investigación, se integra la mirada diacrónica en la sincrónica y la correspondencia de ésta en aquélla (Granja, 2003); desde la elección del tema y su base teórico-metodológica se presenta una tendencia propia de quien investiga, “en la elección del tema vemos el entrecruzamiento de las trayectorias” (Calvo, 2010: 209), con necesidad de fundamento en el proceso de triangulación dentro de la sistematización del informe de investigación. El embate de la subjetividad impregna las posibilidades de creación y recrea las potencialidades de construcción en la propia tesis.

B: (...) uno de los problemas... de los cuales yo discutía con mi asesora [de tesis]... cuando tú estás investigando y vas con una persona... siempre uno pensaría que tú vas limpio de todo y ¡no es cierto!... Llevas prenociones, llevas conocimientos, llevas muchas cosas que te significan como lo que eres, (...) entonces el sujeto a la vez es objeto, o sea hay una... interrelación sujeto-objeto... eso es lo que permite investigar, obvio no son palabras mías, son de... pues a lo mejor de Sánchez Puentes, o de algún otro, pero tú no te das cuenta hasta que lo vives en carne propia, que efectivamente el sujeto investigador se maneja en el campo de la investigación de manera subjetiva... porque ¡cargas todo lo que eres! (S2, 310311).

Los procesos de subjetivación en los que deviene el sujeto¹²⁶ que investiga dotan de una carga psíquico-afectiva su desenvolvimiento en el desarrollo de su trabajo de investigación. El sujeto se produce a partir de la interiorización-*subjetivación* (Anzaldúa, 2009).

D: (...) en mi caso el estudio de caso pues es también, tanto el enfoque y el estudio de caso, todo es muy subjetivo, porque todo se da de esa manera muy natural... entonces hasta tu propia forma de llevar la investigación también la vas hacer de una manera, o sea, tú vas a hacer la investigación tratando de seguir los pasos que te menciona el

¹²⁶ (...) el ser humano se encuentra inmerso en dos órdenes irreductibles e inseparables: el de la *psique* y el *histórico-social*, en ambos el sujeto constituye un mundo *para sí* en el que lo imaginario juega un papel central. Lo imaginario se manifiesta en el dominio de la *psique*, como *imaginación radical*. Mientras que en el dominio *histórico social*, se lo nombra como *imaginario social* (Anzaldúa, 2009, p. 4).

método... pero tu forma, tu formación, tu personalidad, la vas ir ahí incluyendo, o sea no la puedes separar, porque no eres un investigador aparte un día y aparte otro, la vas a incluir de esa manera, ahí está tu esencia, tu forma de redactar ahí está, tu forma de percibir las cosas (...)
(S2, 310311).

El contraste y la complementariedad, simultáneas, de la visualización del escenario de investigación y del escenario laboral de quien investiga posibilitan la comprensión del objeto estudiado, en el distanciamiento y aproximación de los contextos considerados, en la vinculación docencia-investigación:

A: Fue muy difícil el tratar de ser objetivo porque yo creo que... para empezar más que nada en un proceso de investigación sí hay que buscar estar no totalmente alejado porque seguimos siendo docentes pero sí siquiera del contexto, de la escuela, en específico donde uno laboró, donde uno ya estableció ciertas relaciones, donde hay cierto conocimiento de uno hacia los demás y de los demás hacia uno... porque sí se dan muchas situaciones... Y yo creo que si volviera a hacer el trabajo, yo creo que mi tema y todo sería lo mismo pero a lo mejor si hubiera buscado otro espacio que a lo mejor hiciera las cosas un poquito más... pues no relajadas porque si estuvieron bien pero... mejor...

D: Como más frías... para poder valorar eso que estás viendo...

A: Poder valorarlo... y que ellos se sintieran con la confianza también, porque muchas veces hubo de que, ¡ay, no!, pues es que me está preguntando eso, pero sí ya sabe que yo trabajo así y así y así... o sea me está observando y a lo mejor no con la confianza de que yo iba como investigadora porque ya nos conocíamos, entonces sí hubiera sido una buena opción... en otro momento (S5, 120511).

Los procesos de subjetivación dotan a las prácticas de investigación de cualidades específicas de significación, en la interrelación de momentos y espacios, mediante la correspondencia de la dimensión de la psique y la dimensión social histórica (Castoriadis, 1997A) en la convergencia de voces de los sujetos implicados. La comprensión de las prácticas de investigación desarrolladas permite valorar la voz de los sujetos investigados y que, a su vez, la voz de esos sujetos hable, desde donde se posicione la mirada de quien investiga y esto está presente en la construcción de la tesis conforme a la organización, análisis y presentación de información.

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 (Hernández B., 2011, p. 8).

Es pertinente aprender a desarrollar la capacidad de entender a los otros sin encerrarse en la propia perspectiva (Weiss, en Delgado y Primero, 2006). En ese encuentro con otros autores o con otros sujetos se da la configuración de sentido de la propia investigación, así:

La investigación se puede concebir como:

Una práctica reflexiva (...) parte necesariamente de las posiciones situadas de los propios agentes, considerando sus universos de significado. Se trata, entonces, de investigaciones realizadas por personas situadas en un contexto personal, institucional, social, económico y cultural (...).

Una práctica creativa. Inicia a partir del interés personal por conocer; interés que muestran los estudiantes en formación, mismo que se expresa en una disposición constante de búsqueda y formación, abierta a nuevas posibilidades de comprensión y entendimiento mediante el diseño e implementación estratégica de proyectos nuevos. (...).

Un proceso heurístico. Fuera de la racionalidad metódica rígida que caracteriza la producción de conocimiento desde **El** método científico, se acepta que la investigación está orientada por supuestos heurísticos (a manera de hipótesis orientadoras), que se generan desde antes del proceso, se precisan, desaparecen, sustituyen y/o modifican durante el mismo y dan paso al surgimiento de nuevos supuestos (incluso al momento de tener que dar por terminado un proceso de investigación); enclavados en tradiciones en las que se crean, recrean y producen conocimientos compartidos (Velasco, 2000; Pereda, 2000).

Una práctica articuladora. (...), el proceso de formación pone énfasis en el conjunto (operaciones articuladoras) y no en alguna de sus partes, que involucra los planos epistemológico, teórico, metodológico y técnico, necesariamente, y no puede limitarse a sólo alguno(s), por lo que provoca la permanente adecuación o acomodación de estos planos sobre el proceso mismo de investigación, planteando una permanente vigilancia epistemológica, lo cual significa que la flexibilidad articuladora está acotada, en última instancia, por esta dimensión (Sánchez Puentes, 1995) (Pons y Cabrera, J., 2009, pp. 3 y 4).

En complementariedad con los señalamientos anteriores, el complejo entramado de los procesos de subjetivación en los que devienen los estudiantes de la MDE compartieron la necesidad de socialización de sus experiencias en el desarrollo de sus trabajos de investigación en relación con las condiciones en las que se presentaron. La pregunta simple y, a la vez, compleja ¿qué significa hacer investigación? evocó, básicamente, aprendizajes sobre el proceso y en el proceso de comprensión de las implicaciones de “hacer investigación” desde la propia experiencia de los sujetos investigados.

A: Desde la parte investigadora yo aprendí... (sonriendo)... a observar... a organizarme... Y desde la parte profesional, aprendí mucho del sujeto, aprendí a reflexionar, a analizar, a ver algo que... desde luego que no a comparar sino a ver lo que hace uno... lo que hace... lo que hizo... lo que hago yo y qué resultados obtuvo... por qué hace las cosas así... y ahora me quedó... no siempre buscar el por qué de las cosas, pero sí preguntarme por qué estoy haciendo algo, o sea, cosas así que antes no se hacían... porque ¡la vista sólo me dejaba ver aquí!, entonces ahora como que ya nos motivó a ir a utilizar ¡la parte meta!... (sonriendo)... ¡Meta!... por ejemplo, la meta-acción, la metacognición, esas cosas que es dar otro sentido, hasta a la vida... tan simple (S3, 120411).

La visualización del proceso construido remite la conveniencia de complementar el proceso formativo de los estudiantes en la correspondencia de la dimensión profesional y personal en la que se los constituye en correlación a las condiciones facilitadoras y limitantes de “hacer investigación”. La orientación profesionalizante del programa de la MDE demanda un posicionamiento orientado a la formación y desarrollo profesionales con impregnación de una actitud hacia la investigación de la práctica propia y ajena.

B: (...) desde mi área, de educación especial... yo veía a la práctica de una manera y que a lo mejor me parecía... eh, el trabajo cotidiano... como algo sencillo... viéndolo desde mi formación, entonces yo muchas veces me cuestionaba y me complicaba también en entender por qué estaba la problemática que yo veía... en relación a la atención de los niños integrados, entonces, ya después de estar investigando, de escuchar a los mismos compañeros desde el área que cada quien trabaja... me voy dando cuenta de que... pues desde nuestra formación tenemos una visión, y teníamos una visión un poquito diferente de las

cosas (...) de llevar a cabo la práctica. Hay muchas situaciones que van detrás, no solamente de que... pues aquí está este niño, está esta forma de trabajo, están estas condiciones, pero qué es lo que te hace desenvolverte en ellas, cómo poder interpretar eso, llegar a ser objetivo también dentro de ese mismo contexto al cual tú perteneces pero como investigadora estás fuera de... [ese contexto]. Entonces, esto pues la verdad en lo personal y en lo profesional, me ha aclarado muchas cosas... poder entender mejor mi trabajo... y sobre todo... pues tengo tantas propuestas para mejorarlo, o sea, desde mí yo lo veo para mejorar y que a la vez puedas servir a otros (S3, 120411).

La carga motivacional que impulsa la elección de un tema y su posterior tratamiento hacia la elaboración de tesis conlleva el énfasis de la vinculación personal y profesional, detona acciones encaminadas desde el área de actuación de los sujetos y su influencia en los contextos, en la integración de las necesidades e intereses propios de quien investiga.

L: Yo aprendí a construir un conocimiento, si algo no sabía pues había que investigarlo, en los libros, más en internet, aprendí a vencer miedos porque yo recuerdo mucho cuando iba a iniciar al [trabajo de] campo para la observación, dije, ¡ah, esta semana ya tengo que ir!... no, voy la otra semana, porque me ponía prejuicios, ¡qué tal si me dice que no!, entonces, sentí una etapa como que con cierto miedo... porque qué vas a investigar o cómo lo vas a interpretar... desde ahí, fue vencer ese miedo, ¿cómo le voy a hacer?. Entonces fui a hablar con el maestro [sujeto de la investigación], a platicarle el proyecto y... que dijera que... ¡sí puedes entrar!... para mí ¡fue algo complicado! (...). Después, pues ir venciendo el miedo cada día... por ejemplo, ya tengo observado esto, ahora qué voy a decir... o sea ahora qué... cómo escribo lo que estoy viendo (...), tendría que decir que también observé, como lo no visible, como las expresiones... cómo las digo para que también los demás las vean, (...), a mí se me hace chistoso que, por ejemplo, ahorita a esta fecha, ¡todo lo quiero justificar!... ¿quién dice esto? y ¿quién dice lo otro? y decir ¿y por qué está diciendo esto? (...) [al integrar dato empírico y teórico], en el discurso me está diciendo [el sujeto entrevistado] ¡no me siento frustrado por no saber!..., por no dominar... por ejemplo, de lo pedagógico (...) desde ahí yo siento que ahí hay mucho tema de dónde ir sacando (...) ¿me lo dice a mí o se lo está diciendo a él?, ¿se quiere convencer él o me quiere convencer a mí? (...) hay algo más de fondo; entonces, a mí me deja muchas enseñanzas, sobre todo vencer muchos miedos (...) solamente enfrentándote a ese miedo que tienes... vas a lograr una respuesta (S3, 120411).

En la confrontación del análisis del dato se entrecruza la capacidad de interrogación y de organización de la información, elementos indisociables en la construcción de la investigación. El sujeto que investiga aprende desde y en la investigación misma, configura el sentido de su hacer según las posibilidades de la apertura, la expresión y la socialización (Sánchez P., 2010) en la asociación de aprendizajes logrados y saberes incorporados.

J: (...) medio quise aprender, un poquito a diferenciar entre los productos de supuesta investigación... divididos entre los juicios de valor y los productos como investigación... así como que juicio de valor como que no es ir a observar, más bien, a no ir a observar y enjuiciar lo que estoy observando... o a determinar lo que estoy observando... sino más bien como que a ver la investigación más como un ente vivo (...). Entonces, en ese sentido, al estar en contacto con todo el proceso de la investigación, con el producto de la investigación y cómo la investigación se iba regulando... me fui formando a mí mismo de una manera diferente en relación a la investigación... y fui observando cómo la investigación se iba formando en relación a mí... como un intento de investigador... entonces, en ese sentido, pienso que aprendí eso, diferenciar, por un lado, lo que sería una investigación y, por otro lado, lo que sería un texto con juicios de valor (S3, 120411).

La valoración de posibilidades de construcción y la diferenciación de procesos y productos articulados en las prácticas de investigación reconoce en ésta la necesidad de un saber organizador, un saber de mediaciones y un saber fundante desde un saber práctico (Sánchez P., 2010). Así, la investigación puede concebirse, además, como un camino que vincula caminos.

J: (...) la investigación es un camino que te lleva por caminos que tú no sabes finalmente a dónde vas a llegar, diseñas algo, pero vas transitando por incertidumbres, y las pequeñas certidumbres que vas encontrando son las que te permiten ir construyendo tu trabajo de investigación, ¡no hay otro modo! (PSR, 200511).

La incertidumbre forma parte de la investigación, a decir de Ricardo Sánchez “se presentarán imponderables, situaciones inesperadas y resultados sorprendidos” (2010, p. 83); es necesario que se presente la duda y la inquietud en y sobre los caminos recorridos, y a partir de ello cuestionar qué se está

haciendo, cómo se está haciendo, por qué de esa manera y no de otra. La práctica de la investigación cobra sentido desde la misma investigación, no puede entenderse solamente leyendo o conceptualizando qué es o cómo se hace, es necesario vivirla para comprender, de cierta forma, en qué consisten sus procesos, y cuáles son algunas de sus implicaciones, dificultades, intereses e incertidumbres que se dan como parte de los riesgos que, a su vez, se asumen en los procesos, se trata del andar andando, la búsqueda hacia el encuentro en el proceso de construcción de la investigación, en consideración de lo previsible e imprevisible. “Las prácticas reales tienen que ver con presiones externas, momentos específicos, asignatura o temáticas especiales, materiales empleados, la participación de otros agentes, acciones que el docente concreta en hechos, aunque no necesariamente de manera consciente” (Aldana y Cervantes, 2011, pp. 6 y 7).

A partir de sus experiencias, “hacer investigación” significó la articulación de prácticas sentidas, percibidas, analizadas, interpretadas y sistematizadas, desde la potencialidad de los estudiantes de maestría,¹²⁷ así, en sus aportaciones en el Seminario de Reflexión significaron a la investigación como:

- ◆ experiencia procesual y situacional
- ◆ proceso metodológico y sistemático
- ◆ inquietud y necesidad del investigador
- ◆ compromiso
- ◆ reconstrucción
- ◆ abundancia
- ◆ forma de aprender a percibir
- ◆ desprendimiento de creencias

Estas aportaciones derivaron del intercambio de ideas generadas en colectivo, compartiendo la experiencia inmediata sobre el desarrollo de sus trabajos de investigación; su importancia radica en una construcción reflexiva en torno a las

¹²⁷ Parece pertinente seguir indagando la subjetividad del profesorado; sus creencias pedagógicas en torno a las prácticas; conocer los imaginarios socialmente construidos respecto al papel social de la educación y, por tanto, a los sentidos que otorgan a su práctica cotidiana (Aldana y Cervantes, 2011, p. 7).

condiciones y situaciones que influyeron en el reconocimiento de las prácticas de investigación durante la marcha. Los estudiantes de maestría valoraron la complejidad de hacer investigación y apreciaron las posibilidades de acercamiento progresivo a la misma, al situar la pertinencia de reconciliación entre las partes involucradas en el trabajo de campo y las consideraciones asociadas en el proceso de sistematización.

a) La investigación como experiencia procesual y situacional

La comprensión de la investigación como proceso de construcción simultánea, en sus diferentes etapas, facilita el entretrejo teórico-metodológico de forma estratégica, desde una conceptualización procesual y situacional, en relación con el recorrido y los momentos por los que se transita, se trata de “(...) una interacción a partir de los actos y en el contexto de actos anteriores y posteriores y de otros actos”. (Weiss, en Delgado y Primero, 2006, p. 21). La complementariedad de los momentos de trabajo de campo y de sistematización soporta la integración de las partes en el todo experiencial.

D: Para mí hacer investigación es un proceso difícil, a mí se me hizo difícil porque... al menos en ciertos momentos había en que yo quería terminar por ejemplo una sola cosa... terminar todo lo de antecedentes y luego otra cosa, ir por partes, cuando en realidad me di cuenta que lo puedes hacer... Los maestros [asesores académicos] decían es que le van a avanzar a la par todo, pero yo decía pero ¡ay, primero yo voy a terminar una parte y después lo demás!, pero no, entonces, para mí fue complejo y es un trabajo que hay que ir haciendo a la par, no lleva un orden como quien dice, o, pues no hay un camino que te digan vas a hacerle así, te tienes que inventar tus propias estrategias, tus propios... técnicas y métodos para poder sacar adelante, y sobre todo echar muchas ganas, tu responsabilidad y tu compromiso que tienes tanto personal como... profesional, para sacar adelante el trabajo (...), solamente haciéndolo, intentándolo, es como te vas a dar cuenta qué tan fácil o qué tan difícil es, entonces para mí ¡ha sido una experiencia muy muy padre!, te deja muchas enseñanzas (S4, 150411).

La influencia del entorno profesional y laboral en los sujetos que realizan investigación se encuentra motivada por experiencias individuales y colectivas que potencializan las posibilidades de desarrollo de investigación desde la cultura experiencial. Las experiencias de investigación, a través del diseño y desarrollo de investigaciones, contribuyen a la formación mediante procesos consecutivos de apreciación de situaciones problemáticas y expresión de hallazgos en las áreas exploradas. Se trata de la integración de diferentes cauces experienciales que permiten enriquecer, progresivamente, la visión y la perspectiva de quienes investigan, ante la complejidad del campo problematizador y sus posibilidades de análisis y comprensión.

b) La investigación como proceso metodológico y sistemático

El reconocimiento de la investigación desde un planteamiento metodológico implica la pertinencia de procedimientos estratégicos en la sistematicidad del proceso, según la intencionalidad de la tesis, en este caso.

A: La investigación es un proceso metodológico que se orienta hacia encontrar la solución a un problema o conocer más sobre determinado tema, en general, proceso metodológico más que nada, sistemático (...), ese proceso metodológico nos lleva a conocer más sobre algún tema en específico de la educación... a conocer más sobre lo ya existente...

B: Comprender... contribuir...

A: El fin es contribuir... o intervenir en el proceso... (S5, 120511).

En el proceso metodológico se entretajan las formas de obtención y análisis del dato, a manera de construir estrategias de investigación que articulan los elementos empíricos y el sustento teórico, mediante la sistematización que da cuenta del recorrido en diferentes momentos, al realizar las prácticas de investigación de un modo estratégico y con un estilo propio, en la indagación de un tema específico por interés particular.

c) La investigación como inquietud y necesidad del investigador

La motivación primera de una investigación integra el deseo de búsqueda, la curiosidad por conocer y aprender, la inquietud que despierta el planteamiento de ideas iniciales hacia la satisfacción de una necesidad sentida, "(...) en las más de las veces seleccionamos ámbitos de intereses, nos apasionamos y nos seducimos sin pedir permiso a la razón" (Carrizales, s.f., pp. 82 y 83). Se toman los referentes de partida y se conducen en un proceso amplio y creativo desde la potencialidad del sujeto que investiga.

F: (...) para mí igual... lo que es la parte de la investigación... la considero como el inicio, como punto de partida de una inquietud, de una necesidad que parte del investigador y esa necesidad es curiosidad, te permite, en primera instancia, hacer una ubicación de tú como investigador (...). Yo también de un inicio... ¡me veía perdido!... yo no sabía para dónde agarrar, entonces en el transcurso del proceso de la investigación te vas ubicando... y dices, bueno, a ver, inicio, como punto de partida, desde qué paradigma, desde qué enfoque tengo que realizar esta investigación... eh, qué método tengo que realizar... qué técnicas, qué instrumentos, en dónde, con quién y todo, entonces es una actividad... mmmh, no sé... muy global, muy holística, porque se pone como centro... tu objeto de estudio y que abre el abanico para realizar... un cúmulo de actividades que te permiten llegar hacia un objetivo definido que ya has planteado... y, en lo personal, para mí la investigación es un proceso muy creativo, muy amplio, muy atractivo, cuando te va naciendo esa creatividad de realizar tu proceso de investigación, que te sientes parte de ese proyecto, que tienes esa motivación... y es lo que te va conduciendo, de manera... mmh, digamos... "normalita"... "sencilla", te va llevando a donde tú te has planteado... y así es como yo percibo esa actividad... para mí, ahorita inicial... pero que me motiva a indagar más sobre este proceso (S4, 150411).

La necesidad de reconocimiento contextual de los diferentes ámbitos educativos, como escenarios de investigación, permite fortalecer el diálogo conceptual y empírico en torno al objeto de estudio, en consideración de los referentes disponibles y las maneras asequibles de entendimiento de lo que significa e implica hacer investigación. Básicamente, como una inquietud manifiesta que se satisface en el diseño de un proyecto creativo orientado a

través de propósitos definidos y los alcances que en el transcurso se presentan como parte de la experiencia y el compromiso asumidos.

d) La investigación como compromiso

El significado que adquiere la investigación involucra el compromiso del sujeto que investiga, en relación con las condiciones profesionales y laborales percibidas desde la dimensión personal. A su vez, la motivación personal en el planteamiento inicial de una investigación es clave para contribuir al desarrollo deseable de la misma.

A: A mí, en lo particular... me ha significado, desde un inicio, como un compromiso, saber que estoy investigando para hacer algo... me remite a comprometerme... es decir, cuando yo regrese a mi escuela a laborar... qué de lo que yo investigué... me va a servir, ya estando otra vez frente a los adolescentes, verdad, porque... pues sí ha sido un proceso difícil para mí (...), es un compromiso muy grande el que tengo... (S4, 150411).

La investigación asumida como compromiso, de carácter personal, potencia las capacidades de diseño, organización y desarrollo de experiencias de investigación y, a su vez, contribuye al fortalecimiento profesional de quienes participan en los procesos de formación por medio del intercambio de ideas y sugerencias, con intereses comunes según las necesidades de exploración y análisis, en sí, se favorece la formación en y por la investigación desde intencionalidades personales y compartidas en el proceso.

e) La investigación como reconstrucción

Las transiciones de un momento a otro implica la posibilidad de avances y regresiones, a modo de espiral constituyente, puede haber incluso pausas para orientar o reorientar, como parte de la experiencia, durante el proceso se valora qué es necesario, qué no es necesario y de qué manera se pueden hacer esas

transiciones, de forma que la misma investigación demanda la percepción y satisfacción de necesidades.

B: Ha sido para mí como una reconstrucción, entre más se conoce surgen a lo mejor otras dudas que te permiten configurar esa investigación y hasta reconfigurar la propia percepción que uno tenía de las cosas que está investigando, entonces ¡sí es una satisfacción, en lo personal, muy buena!... también al aplicar las técnicas, por ejemplo, en las entrevistas semi-estructuradas que se grabaron, después las escuché y ahí uno rescata muchas cosas tanto de la persona que se investiga como de uno mismo, de cómo uno se conduce, entonces ahí yo me di cuenta de algunas cosas que a lo mejor pude haber hecho de una mejor manera y que más adelante lo pude aplicar así, entonces, las cosas fueron mejorando según yo... no nada más analizaba a otros sino me analizaba también a mí dentro del campo... (S4, 150411).

La reconstrucción se percibe como un proceso vivencial, mismo que concede las posibilidades de involucrarse y distanciarse en compañía de otros para facilitar la percepción de los ámbitos de investigación y la reconfiguración de los primeros acercamientos, así como sus formas de exploración progresivas en la complementariedad de momentos y espacios contemplados.

f) *La investigación como abundancia*

En el desarrollo del trabajo de investigación se enfatizó el acercamiento a formas de trabajo inexploradas conducentes a un conocimiento práctico relacionado con prácticas de búsqueda de información, lectura y expresión escrita en un proceso abundante en forma y contenido.

E: (...) para mí sí es algo nuevo, sobre todo la abundancia, la extensión de la que se debe hacer... porque creo que al principio me imaginaba yo que era algo pues más sencillo... pero sin embargo ya con el trabajo de los seminarios, con el asesoramiento de las personas que se nos encargo [asesores de tesis], pues me fui dando cuenta de que ¡sí era algo más complicado!... pero a la vez también me hace reflexionar, sobre todo, porque se aprende como investigador... y lo que me llama la atención (...) que a final de cuentas el trabajo de investigación es algo que no puedo decir ya está completo sino que siempre está abierto a hacerle alguna modificación o a agregar o quitar o simplemente cambiar

lo que ya puse... Entonces, creo que toda esta abundancia tanto de leer, buscar bibliografía, de una manera o de otra, utilizando quizás programas que a lo mejor yo ni conocía, por ejemplo... sinceramente yo no conocía lo que es el COMIE... o simplemente la Revista de Investigación Educativa... entonces son pautas que al ir las abriendo pues me fui dando cuenta de que el trabajo de una investigación es amplio y, al final de cuentas, esto me lleva a sentirme más satisfecho porque sé que ya no estoy igual que antes, sino que sí he aprendido sobre este proceso... pero creo que es un proceso muy extenso... muy amplio... y que siempre nos va a permitir movernos hacia donde nosotros queramos o nos convenga más (S4, 150411).

La complejidad de diseño y desarrollo de la investigación reconoce la necesidad de la consulta de fuentes; al respecto, la lectura y la selección de información favorecen la reflexión de quien investiga y satisfacen, en parte, la abundancia requerida, con la apertura susceptible a las reorientaciones del proceso, y con aprendizajes paulatinos en los desplazamientos.

g) La investigación como forma de aprender a percibir

La investigación, como saber práctico, potencializa la percepción de la realidad estudiada y permite al investigador trascender la percepción sensorial en la complementariedad de los sucesos apreciados. “La investigación parte de las apariencias y debe cuestionarlas; para ello ha de hacer un trabajo de problematización de lo evidente” (Anzaldúa, 2009A, pp. 222 y 223).

G: (...) yo siento que la investigación, en sí, es una forma de aprender a percibir... fuera de lo que sería aprender a observar o de aprender a escuchar, es como aprender a percibir lo que estás viviendo o lo que está pasando a tu alrededor, o sea, no sólo dar cuenta de lo que los sentidos te dan a conocer sino empaparte de lo que está sucediendo en realidad (...). (S4, 150411).

La integración de experiencias mediante la investigación misma despliega saberes, capacidades y habilidades propios, orientados a la movilización de potencialidades perceptivas, explorativas y analíticas, que van desarrollando

generalidades de las prácticas de investigación a partir de las particularidades que son objeto de estudio. Las diversas formas de hacer investigación privilegian la conformación de aprendizajes por medio de los sentidos y, además, sus modos de expresión sobre la lectura de la realidad en cuestión.

h) La investigación como desprendimiento de creencias

El posicionamiento del investigador requiere de un acercamiento-alejamiento simultáneo hacia y desde el objeto que se estudia, con necesidad del desprendimiento de creencias limitantes.

H: Desde mi experiencia, es desprenderse de creencias... yo creo que trabajando de esta manera va a funcionar... yo creo que si le hago así va a tener éxito... Para mí es desprenderse de creencias, fundamentar, en este caso, mi práctica desde una perspectiva, con autores, con expertos y pues estar siempre abierto a saber más, cualquier cosa que pasa es algo que nos sirve para aprender (S4, 150411).

El sujeto que investiga posee nociones preliminares de acuerdo con sus apreciaciones personales. En este sentido, las prácticas de investigación requieren de un estilo particular y de un interés genuino, aunque con las reservas que comporta el desprendimiento de creencias, para contar con la convicción de una mirada franca sin la ingenuidad de su subjetividad.

La expresividad emotiva, la curiosidad por explorar y la intencionalidad del investigador, cobran forma y sentido en lo que es en sí la investigación. El involucramiento del investigador en el propio proceso facilita el desarrollo de las prácticas de investigación mediante la configuración de sentido desde la investigación en sí y desde la subjetividad del investigador.

(...) debe existir la **curiosidad**. Este deseo por saber impulsa a preguntarse por algo –una situación, una relación, unas consecuencias y/o implicaciones–, que debe ser aclarado. Será tanto más fácil hacerse buenas preguntas, plantearse adecuados objetos de investigación, cuántas más interrogaciones previas se hayan formulado, cuánto más curiosos hayamos sido (Primero, en Delgado y Primero, 2006, p. 227).

En ese proceso de avance, la curiosidad trasciende y se complementa con la capacidad para el trabajo intelectual, de manera que la construcción de la propia investigación se constituye a sí misma, a partir de las percepciones, las observaciones, el desprendimiento de creencias, las motivaciones, los intereses y las necesidades; en este caso, cada estudiante con sus estilos, sus formas y sus ritmos de avance, de construcción y sistematización de su trabajo de investigación, como parte de la experiencia vivida y sentida durante su proceso de formación en la maestría mediante la elaboración de la tesis.

Los procesos de subjetivación en los que deviene el sujeto que investiga caracterizan su constitución en la diversidad de condiciones en las que se configura su ser siendo a través del pasado que lo influye, el presente que lo actualiza y el futuro que lo proyecta, por medio del trazo de líneas inciertas e inmensurables que le significan. Hacer investigación no se limita a la percepción de alguien que única y exclusivamente puede ser reconocido desde el prestigio que su trayectoria profesional amerita, en espacios y eventos de renombre; en su lugar, permite la radicalidad de su concepción, de modo que quien se inicia en los avatares de la IE puede ser considerado desde la óptica que sus capacidades y posibilidades permiten concebir la investigación. Pues será la experiencia y la irrupción en diferentes escenarios lo que configure la concepción de la investigación en quien por la misma se interesa y, en suma, su reconocimiento como investigador.

Las prácticas de investigación se imbrican en los contextos de los escenarios en los que se des-doblan y se repliegan como parte de las tentativas del encargo que comportan en el “lugar” al que se las convoca (Ramírez, B., 2009). La investigación constituye un proceso que recupera la experiencia formativa, donde las representaciones, las finalidades y los afectos constituyen las significaciones imaginarias en su entrecruzamiento (Castoriadis, 1997A) en la construcción de sentido de las prácticas de investigación mediante su vinculación, en este caso, en la elaboración de tesis.

Las aportaciones encaminadas en el presente documento estiman la reflexión sobre los procesos de formación en los posgrados, en y por la investigación como práctica, durante su propio proceso; remite la falta de formación de quienes se inscriben en los programas y, en su caso, el interés de los estudiantes por aprender mediante las posibilidades de elección y decisión sobre la construcción de la tesis; además, la pertinencia del acompañamiento de la sensibilidad de los asesores sobre lo que implica la elaboración de una tesis y la viabilidad de su consideración en seminarios de investigación.

CONCLUSIONES

Las prácticas de investigación educativa: una experiencia formativa sobre el recuerdo, la actualización y la proyección

La experiencia de investigación compartida en la construcción del presente documento expresa el deseo de desarrollo profesional y, sobretodo, de formación personal. A partir de la escucha del lenguaje del deseo en la significación de un llamado atendido con reconocimiento de un lugar en el espacio en el propio tiempo subjetivo mediante el encargo del proceso formativo (Ramírez, en Murga, 2011), representa un contingente de experiencias vivenciales, algunas según ciertas expectativas de desarrollo del trabajo de investigación y otras de acuerdo con circunstancias diversas, imprevistas e inesperadas en la actualización vincular de los procesos afectivos y cognitivos. "Así, lo que se vive y se logra en un doctorado no es sólo de orden académico, (...) [es más bien] la amalgama de situaciones en las que se genera un proceso de formación (...)" (Moreno, 2011, p. 5). En este sentido, los procesos de subjetivación estuvieron presentes no sólo en los sujetos de estudio sino, básicamente, se implicaron en la construcción del dispositivo de investigación, como acontecimiento y síntesis de mis experiencias, en el recorrido de mi propio proceso y en la manifestación de mi subjetividad. Desde la visibilidad de acciones desarrolladas en la convergencia de condiciones constituidas y constituyentes, a través de la invisibilidad de estrategias recurridas como abrigo del trayecto recorrido en la búsqueda hacia el encuentro, en la interiorización de la exterioridad y en la exteriorización de la interioridad.

A su vez, parte de la riqueza de esta experiencia formativa radica justamente en la apreciación de las prácticas de investigación educativa propias y ajenas, en el entramado de elementos subjetivos que caracterizaron la movilización del ser siendo. Donde los procesos de subjetivación (Foucault, 2009), en cierta forma, se condujeron a manera de un peregrinaje cultural

(Bourdieu y Passeron, 2008), en el entrecruzamiento de los órdenes de la psique y el histórico social (Castoriadis, 1986, 1997A y 1997B). El arribo a este momento de las “conclusiones” (entrecorrido) de la presente investigación ha implicado una fusión de experiencias sobre el recuerdo, la actualización y la proyección, en el repensar de planteamientos iniciales, nociones fundantes, construcciones y reconstrucciones teórico-metodológicas. Indudablemente en el encuentro de la incertidumbre y el desencuentro de la estabilidad heurística necesaria para una estructura lógica, en la creación y recreación que implica la escritura formal, en este entendido, mediante el entrelazamiento del desarrollo conceptual y del trabajo empírico.

El recorrer este proceso de construcción en la presente investigación evoca el deseo de continuar aprendiendo y el interés de expresar una síntesis de experiencias personales y profesionales. Como refiere Beatriz Ramírez, “(...) un tema no puede ser agotado, la interpretación despliega sobre él nuevas posibilidades de sentido” (Ramírez, en Anzaldúa, 2010, p. 101), de manera que el presente trabajo de investigación queda abierto a innumerables interpretaciones, en la intencionalidad de compartir la experiencia¹²⁸ del entrecruzamiento de situaciones y procesos por los que se transita en la necesidad de construir y en el interés de aprender desde la práctica. De tal modo que resulta conveniente recuperar el planteamiento de Foucault (2009) en cuanto a una triple estrategia: la de la necesidad, la del momento y la del estatuto, según las condiciones presentes en la elaboración de esta tesis, sobre la cual se recuperan las siguientes consideraciones, a manera de conclusiones.

¹²⁸ “Una *experiencia* es siempre una ficción; es algo que se fabrica para uno mismo, que no existe antes y que existirá luego” (Foucault, en Castro, 2004:129). Es también una *afección*, *algo que me pasa* en relación con un *acontecimiento* que es visto como un campo de fuerzas heterogéneas (de orden histórico, económico, político, social, discursivo, intersubjetivo, etcétera), ante el cual el sujeto crea un sentido *para sí* (siguiendo a Castoriadis) como una *forma de intelección* “que se fabrica para uno mismo [y] que instaura la relación consigo mismo y con los otros, y constituye al ser humano como sujeto ético” (Foucault, en Castro, 2004:128) (Anzaldúa, 2012, p. 197).

El planteamiento de los propósitos en la presente investigación fue alcanzado en tanto que:

- La presencia de las condiciones procesuales y situacionales se reconoció en los procesos de construcción realizados como parte de las prácticas de investigación educativa en la elaboración de tesis de los estudiantes de la MDE de la UPN Unidad 241, incluso, el contexto institucional permitió reconocer el devenir diacrónico y sincrónico de las condiciones que han impulsado las prácticas de investigación.
- La constitución de las prácticas de investigación educativa se expresó ante el ser siendo de los estudiantes, en su subjetividad, así el análisis de las prácticas recuperó las maneras de hacer investigación y las formas de significar los procesos y las situaciones en el tiempo subjetivo.
- Las prácticas de investigación educativa se vincularon en la elaboración de tesis de los estudiantes y configuraron su sentido a partir de su propia perspectiva, desde las miradas procesual y situacional, de acuerdo con sus necesidades e intereses, relacionados con su formación y su práctica docente.

La **tesis** que comporta este documento es la siguiente:

Las prácticas de investigación educativa significan una perspectiva procesual y situacional sobre las maneras de hacer investigación desde procesos de acercamiento e iniciación a partir de intereses e intencionalidades de quien investiga, en este caso, en un programa de posgrado profesionalizante, en el que se favorece la formación en y por la investigación de los estudiantes de maestría en la elaboración de sus tesis, cuyo proceso de construcción remite los procesos de subjetivación en los que deviene el ser siendo ante las condiciones en las que se constituyen dichas prácticas de investigación.

La comprensión de los desplazamientos en los procesos de subjetivación en la elaboración de tesis mediante las prácticas de investigación educativa incorporó las vicisitudes del recuerdo, la actualización y la proyección de significaciones. Estas apreciaciones conceden la oportunidad de una valoración favorable en el proceso de construcción de la investigación, a reserva de las posibilidades de desarrollo posterior, en el entendido de continuidad del proceso de inteligibilidad y de un trabajo susceptible de mejora, abierto a innumerables interpretaciones, con ocasión de apertura a líneas de investigación y un posible tratamiento de información desestimada, debido a los alcances de la perspectiva asumida o bien por la delimitación contextual y temporal. De esta manera, la organización del presente documento, integrado en tres capítulos, responde a las preguntas de investigación recuperadas en el alcance de los propósitos de la investigación, mencionados anteriormente.

En primera instancia, las aproximaciones sucesivas a las prácticas de investigación educativa permiten reconocer el planteamiento de la investigación educativa en los programas de posgrado, así como la potencialización de los procesos de formación de estudiantes, en aras del acercamiento a los ámbitos remitidos en la complejidad de condiciones¹²⁹ de existencia, producción y desarrollo de la IE. Por su parte, el contexto institucional de la UPN 241, en el estado de San Luis Potosí, recupera el planteamiento referencial de la iniciación y desarrollo de la IE en diversas circunstancias locales, influidas por los contextos nacional y estatal, en la percepción, apreciación y expresión de las formas de entender la tarea asumida al hacer investigación, conforme a compromisos institucionales, sociales, educativos y de índole personal.

¹²⁹ Las condiciones para que surja un objeto de discurso, las condiciones históricas para que se pueda “decir de él algo”, y para que varias personas puedan decir de él cosas diferentes, las condiciones para que se inscriba en un dominio de parentesco con otros objetos, para que pueda establecer con ellos relaciones de semejanza, de vecindad, de alejamiento, de diferencia, de transformación, esas condiciones, como se ve, son numerosas y de importancia. Lo cual quiere decir que no se puede hablar en cualquier época de cualquier cosa; no es fácil decir algo nuevo; no basta con abrir los ojos, con prestar atención, o con adquirir conciencia, para que se iluminen al punto nuevos objetos, y que al ras del suelo lancen su primer resplandor (Foucault, 2010B, p. 63).

En particular, la formación para la investigación comprendida en el ánimo de procesos de formación intencionados para la generación de conocimiento por parte de sujetos interesados propiamente en el oficio de investigador, remarca las posibilidades de incluir como agentes potenciales a los estudiantes de posgrado. De modo que, en algunos casos, los programas de doctorado (en especial) y los programas de maestría involucran la tendencia de formación destinada a la formación de investigadores debido a intereses particulares e institucionales. Los agentes de la investigación se conciben desde diferentes vías de formación, entre las que destacan la vía práctica, la vía formal y una posible vía de integración. Entre éstas es sugerente la identificación de demandas de formación y los intereses sobre el oficio de investigador. En la conformación de sus saberes teóricos y procedimentales, el investigador enriquece su bagaje experiencial, y mediante el contacto con sus colegas y otros intermediarios en el desarrollo de la investigación se activa el reconocimiento de sí mismo, ante otros, con otros y para otros. La práctica de investigación educativa estima la conveniencia del intercambio de experiencias entre quienes han tenido la posibilidad de incursionar en diversos espacios de formación en investigación.¹³⁰

Este preámbulo aludido sobre las aproximaciones sucesivas a las prácticas de investigación educativa contribuyó a la construcción del objeto de estudio en cuestión y a la construcción del dispositivo teórico metodológico estimado en la pertinencia de complementariedad de las disposiciones teórico metodológicas venidas en el transcurso de la investigación. De tal forma que la elección de los medios de obtención de información y las formas de análisis de los datos permitieron reconocer la tarea de investigación educativa como un

¹³⁰ Como se refirió en el capítulo 2 acerca de los investigadores con aportes para el entendimiento de la construcción de objetos de estudio y la configuración de marcos teóricos, esto para resaltar la diversidad de acepciones venidas desde la cultura experiencial, en la coincidencia de remitir la creatividad y el estilo personal de quien se interesa por hacer investigación y construir una trayectoria profesional en este oficio, en la diversidad de situaciones y procesos azarosos.

esfuerzo de intelección y comprensión del escenario de investigación y de los partícipes en el proceso: los estudiantes de la MDE.

En el presente caso, se reconoce como investigador educativo al estudiante de maestría, desde el planteamiento de procesos de iniciación mediante la formación en y por la investigación, atravesada por la dimensión curricular del programa de la MDE y por la manifestación subjetiva de los sujetos implicados. De igual manera, se enfatiza en el “hacer investigación” a partir de diferentes posicionamientos de intereses y perspectivas de análisis en los casos expuestos por medio del grupo de reflexión, esto es, las prácticas de investigación educativa son vistas en el entrecruzamiento de condiciones en las que convergen en el trayecto de formación de los estudiantes.

(...) “la formación tiene su fundamento en la subjetividad” (Murga, 2008) y la subjetividad es el devenir siempre abierto a procesos de subjetivación. En consecuencia la *formación* se realiza a través de proceso de subjetivación donde el sujeto se *trans-forma adquiriendo y/o cambiando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender* (cfr. Ferry, 1990:52) y *de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas* (Anzaldúa, 2009B, p. 7).

En correspondencia, hacer investigación no se reduce a la concepción de regímenes de gubernamentalidad con financiamientos ni se percibe desde demandas puramente institucionales, como parte del prestigio y reconocimiento de “investigadores legitimados”. Los estudiantes de maestría se encuentran en la posibilidad de hacer investigación, a partir del interés personal por explorar diferentes formas de acercamiento a sus ámbitos laborales, al indagar desde una perspectiva diferente a la únicamente desarrollada como docentes. De ahí la necesidad de posicionarse en la complementariedad de ser docente y ser investigador, esta situación permitió a los estudiantes identificar sus necesidades de formación académica para satisfacerlas de modo procesual en la comprensión de la significación de hacer investigación.

Así, dentro de la consideración de este documento se encuentra la elaboración del anteproyecto como planteamiento inicial de ideas sobre la elección de un tema y su transición a proyecto de investigación mediante la construcción del dispositivo teórico metodológico, incluido el estilo propio del estudiante que se inicia como investigador, el enfoque adoptado, los propósitos y las preguntas de investigación, en una estructura metodológica con sustento teórico. Aunado a lo anterior se encontró la disponibilidad y la distribución de tiempos, la necesidad de negociar con los sujetos involucrados para acceder al trabajo de campo, la elaboración de instrumentos para registrar la información de las técnicas de investigación implementadas, según algunos criterios de selección definidos de acuerdo con el escenario de investigación, las necesidades y los intereses de los estudiantes de la MDE en sus trabajos de investigación. La perspectiva de análisis del dato recuperó la transcripción (entrevistas, observaciones, cuestionarios, relatos, otros) y la triangulación (la pre categorización y la categorización), en algunos casos se incluyó el planteamiento de dimensiones, además, la revisión de fuentes de consulta para la discusión e interpretación, en la sistematización de los hallazgos.

Las prácticas de investigación plantean la valoración de la elaboración de tesis como recurso de articulación de dichas prácticas en la emergencia de las operaciones desarrolladas durante el proceso, en la significación de hacer investigación. La creación de sentido en su proceso formativo integra las vicisitudes propias de quien se inicia y se fortalece en el transcurso que proyecta formarse en y por la investigación. El entendido de las prácticas de investigación educativa, en la diversidad de intereses como se las percibe, como acciones realizadas de manera intencionada y articulada que contribuyen a dar cuenta del proceso, en la dispersión y fusión afectivo-cognitiva de situaciones y procesos, como parte de la elaboración/producción parcial e integradora de sus diversas formas de expresión (básicamente, la elaboración de la tesis), resalta la formación de los estudiantes de maestría como

manifestación de su subjetividad mediante las experiencias de aprendizaje reportadas. Por lo que se expresa la articulación del concepto, el proceso y el producto en el despliegue de las prácticas de investigación, mediante la elaboración de la tesis, en cuyo proceso destaca la formación del tesista a través de la construcción de conocimiento (Calvo, 2010), en relación con las condiciones procesuales y situacionales presentes.

Las *condiciones procesuales* que influyeron en las prácticas de investigación educativa incluyeron los diferentes posicionamientos desde los que se miraron los estudiantes de maestría, como parte del acceso al contexto de investigación. La angustia, la ansiedad y la presión experimentadas, se manifestaron respecto a la simultaneidad de desempeño de roles, de acuerdo con la capacidad de percepción del investigador en proceso de iniciación, ante el conflicto de desprendimiento de la concepción sobre práctica docente, como docente, para asumir una práctica de investigación, como investigador, y, paradójicamente, de manera complementaria una y otra, a partir de las experiencias fundantes de la trayectoria de formación y los procesos de subjetivación de los sujetos de estudio.

La actualización vincular con los otros, ante el entrecruzamiento de las condiciones presentes en el desarrollo de las tesis de los estudiantes estuvo presente ante las variaciones de dirección por las que se movilizaron, dentro de las circunstancias experienciales en las que se forman los sujetos, mismas que incluyeron la dimensión psico-afectiva. Las prácticas adquieren sentido en los ámbitos laborales cotidianos desde los cuales se contextualizan, donde los investigadores estiman posiciones y realizan prácticas que los integran con un exterior del cual también forman parte. Así, en algunos casos, los estudiantes se encontraron ante la necesidad de persuadir a los involucrados en su trabajo de campo para acceder a los diferentes escenarios de investigación.

Por una parte, el sentido de pertenencia al grupo y la interacción entre los partícipes del programa de la MDE evidenció el compañerismo, la

comunicación y la socialización, asimismo, integró experiencias de aprendizaje compartidas que potencializaron la formación mediante el planteamiento y desarrollo de sus trabajos de investigación. La diversidad en el grupo, valoró los procesos de formación precedentes entre los estudiantes percibido como uno de los aspectos que influyó en la elección de sus temas de interés desde el planteamiento de sus anteproyectos. Por otra parte, el reto de estudiar y el deseo de aprender de la experiencia contrarrestó el desánimo y, en su caso, la posibilidad de deserción. La emoción y el entusiasmo provinieron del gusto por construir y avanzar en sus trabajos de investigación.

Elaborar la tesis representó una experiencia nueva para algunos tesisas, con requerimientos específicos que podían integrar aprendizajes de los semestres cursados, y vincular la lectura y la exposición de avances, con la necesidad de construir una postura propia, con apoyo en la consulta de fuentes de información (incluso en otro idioma, por ejemplo, textos en inglés), ya fuera para aclarar conceptos, o bien, formas de diseño y desarrollo de la investigación, como cuando los estudiantes diferenciaron “método”, “técnica” e “instrumento”. Fue recurrente la necesidad de cuestionamiento y clarificación personales así como la socialización entre pares, y entre los estudiantes y los asesores de tesis, dadas algunas dificultades en: la construcción del objeto de estudio, la implementación de determinadas técnicas de investigación como parte del método y la forma de desarrollarlo, así como la dificultad de sistematización de los hallazgos, sobre cómo organizar y plasmar las ideas en una escritura concreta, con articulación de los datos empíricos y teóricos.

El des-doblamiento de los trabajos de investigación de los estudiantes de la MDE, mediante las prácticas de investigación, implicó la integración de elementos consecutivos. Así, el anteproyecto de investigación se dirigió hacia el proyecto de investigación, según los momentos de construcción y los desplazamientos epistemológicos como parte del proceso de transición. La construcción del dispositivo teórico metodológico incluyó la correspondencia de

qué y cómo se investigó en la estimación de las condiciones presentes, aunque no necesariamente en una clara correspondencia, la ambigüedad estuvo presente ante la inseguridad de avance de los estudiantes en sus propios procesos. Los “qué se investigó” refirieron los temas de investigación (centrados en la práctica docente) y los “cómo se investigó” destacaron: el método, las técnicas e instrumentos de investigación, el enfoque, el paradigma, la delimitación, el sustento teórico, el periodo de investigación, los sujetos de investigación, los recursos empleados, el análisis de datos, la inserción en el trabajo de campo, los acuerdos y las condiciones de negociación. La discusión e interpretación de los hallazgos, en los trabajos de investigación de los estudiantes de maestría, representaron la oportunidad de sistematización de sus experiencias de investigación, desde una perspectiva cualitativa, principalmente; con apoyo de la lectura y re-lectura de textos revisados previamente y en el transcurso de elaboración de sus tesis. La sistematización de los hallazgos recuperó las formas de expresar las abstracciones de las prácticas de investigación desarrolladas, de acuerdo con las posibilidades de elección y decisión en el encargo de la tesis (Ramírez, en Murga, 2011).

Evidentemente la IE fue concebida en razón de las experiencias de trabajo empírico y acercamiento teórico-metodológico progresivo, se trató de elucidar las maneras de “hacer investigación” conducentes en el proceso.

De manera conjunta, las *condiciones situacionales* que influyeron en las prácticas de investigación educativa consideraron tanto los espacios formales como los informales en los trabajos de investigación de los estudiantes de la MDE. Las situaciones personales precedentes, como la formación profesional y la experiencia laboral, además de la carga motivacional, impulsaron la elección de temas y su posterior tratamiento hacia la elaboración de tesis, ante la presencia de una diversidad colectiva de grupo, en relación a formación e intereses personales, laborales y profesionales.

En un primer momento, las diferentes posibilidades de atención al llamado de la convocatoria del programa de la maestría y la decisión de participar en el proceso de selección expresó el interés de estudiar la maestría impulsado por la iniciativa de los aspirantes para reunir los requisitos de admisión, por ejemplo, con la elaboración del anteproyecto y cubrir las expectativas de la entrevista, con la anticipación de expectativas y la previsión de preocupaciones en consideración de sus condiciones individuales. Desde el proceso de admisión a la maestría, la influencia de la condición familiar fue una de las condiciones con mayor presencia, debido a la proyección de las posibilidades de ingreso y permanencia en el programa, dada la necesidad de disponer de tiempo y dedicación a los estudios. Paralelamente, la influencia familiar, impulsa el deseo de estudiar; en algunos casos, se señalan, además, los intereses de: gestionar becas-comisión para estudiar; los puntajes escalafonarios; vislumbrar otros ámbitos de trabajo; y posibilidades de mayor ingreso económico. Estas condiciones personales, laborales y profesionales formaron parte del proceso de desarrollo de los trabajos de investigación.

De igual forma, las condiciones institucionales y curriculares, las condiciones de producción y difusión, el estilo del investigador y la necesidad de argumentación para la defensa de la construcción personal de la tesis, desde un posicionamiento epistemológico y un planteamiento metodológico, fueron compartidas como experiencias propias que integraron experiencias ajenas al recurrir a la socialización y ayudarse de manera recíproca; evidentemente, socializar ayuda a hacer investigación.

Las miradas diacrónica y sincrónica en el entrecruce de los horizontes de inteligibilidad en los que se constituyen, hacia el interés de “hacer investigación”, valoraron la pertinencia de la interacción entre pares, la interacción con la planta docente y el desarrollo del currículum, en contextos y momentos diversos, al ser simultáneamente condiciones procesuales y situacionales influyentes en la construcción de los trabajos de investigación.

Como se enfatizó al interior del presente documento, la tesis, constituye el recurso de referencia de las prácticas de investigación dada la articulación de saberes propios y ajenos, así como experiencias de aprendizaje, y por su representatividad sobre el proceso de investigación desarrollado por los estudiantes como parte de su formación en el programa de maestría.

Los estudiantes de maestría de esta investigación coincidieron en momentos y espacios a partir de una convocatoria de formación que atravesó su tiempo subjetivo y la experiencia de manifestación de su subjetividad. En diferentes tiempos y con diferentes intensidades entre los estudiantes que participaron como sujetos de investigación, hubo vinculación con las estrategias de estudio, de trabajo, de organización del tiempo, de alternancia de prioridades, y también de apoyo familiar, de formas de trato con los formadores y con los pares, entre otros, dentro de la relación entre aspectos afectivos y cognitivos. Los estudiantes co-fortalecieron sus miradas de indagación al compartir planteamientos teóricos-metodológicos y formas de elaboración de la tesis en la unificación de sus experiencias y el desarrollo de sus potencialidades al formarse en y por la investigación. El grupo de reflexión permitió, desde la coordinación del grupo, propiciar una actitud centrada en la *facilitación* hacia el *retorno sobre sí mismo*, con orientación hacia la revisión crítica y reflexiva (Coronel, en Souto et al., 1999). La incertidumbre fue parte del proceso de construcción; en el desarrollo del trabajo de investigación se manifestaron dudas, temores ante el error, falta de concreción o avances poco significativos, aunque indispensables en la progresión de la lógica de construcción.

La investigación educativa se concibe, en este sentido, como una síntesis de experiencias formativas, en el entrecruzamiento de prácticas influidas por una amplia diversidad de condiciones y consideraciones personales, institucionales, educativas y sociales. El diálogo que se entabla entre la docencia y la investigación fue medular en los procesos de subjetivación de los estudiantes de la MDE, como docentes de educación

básica y como estudiantes de posgrado formados en y por la investigación. La investigación educativa es acontecimiento en la transposición de situaciones y procesos, en los que se estructura la organización de ideas de forma progresiva y vehiculiza la simultaneidad de procesos afectivos y cognitivos; se trata de una práctica heurística y articuladora que demanda el impulso del deseo de investigar y la pasión por aprender.

Esencialmente, los procesos de subjetivación por los que transitaron los estudiantes de maestría, en su proceso de formación en y por la investigación, enriquecieron su propio ser siendo y potencializaron la capacidad de reflexión en su hacer. Mediante la disposición en el inicio de la búsqueda, la clarificación de sus ideas, la creatividad en su proceso de construcción, la socialización en diferentes momentos y la estimación de las experiencias formativas. Las miradas procesual y situacional en el desarrollo de la experiencia de investigación matizaron la constitución de sujeto y la significación del hacer investigación, a través de los deslizamientos en los horizontes de temporalidad en sus tiempos subjetivos. El retorno sobre sí mismo, mediante el grupo de reflexión como dispositivo analizador, desencadenó una serie de reflexiones sobre las condiciones de formación y sus posibilidades de desarrollo. Los estudiantes de la MDE compartieron un ambiente de formación profesional a través del énfasis en la aventura de aprendizaje que comportaron sus experiencias, en relación con aspectos emocionales, cognitivos y sociales. Los grupos de reflexión constituyen una “*via reggia*” para transitar en la aventura de los procesos de formación, adentrarse, descubrir, seguir buscando y desocultando el camino de la formación (Coronel, en Souto et al., 1999).

El Seminario de Reflexión “Prácticas de Investigación Educativa en perspectiva” evocó los desplazamientos diacrónicos y sincrónicos en el encuentro y reencuentro de expectativas de grupo. El seminario mencionado representó una oportunidad de enriquecimiento en sus procesos de formación por medio del intercambio de experiencias e ideas en el desarrollo de sus

trabajos de investigación. Con lo que reconocieron la presencia de aprendizajes en el proceso de investigación con aportes progresivos en la construcción de sus objetos de estudio.

La construcción del objeto de investigación, parte de los cuestionamientos que el sujeto que emprende respecto a los acontecimientos en los que centra su atención. En un primer momento, hace intervenir sus creencias, prejuicios y explicaciones de sentido común acerca de lo que ocurre en eso que observa. A partir de las concepciones que derive de esto, intentará formularse un problema. Sin embargo, el proceso no termina ahí, más bien apenas comienza. Tendrá que confrontar los referentes teóricos de los que pueda allegarse, con las explicaciones tentativas que previamente ha formulado para intentar comprender el acontecimiento. De esta confrontación surgirán nuevos cuestionamientos y también podrá delimitar con mayor claridad los aspectos que entran en juego en el acontecimiento estudiado. Esto le permitirá acotar y fundamentar mejor el problema a investigar y construir paulatinamente el objeto de estudio (Anzaldúa, en Delgado y Primero, 2006, p. 186).

Las significaciones manifiestas sobre el hacer investigación reportaron las inquietudes propias de avanzar con inseguridad en la elaboración de la tesis, con la complejidad que provoca adentrarse cada vez más en los escenarios de investigación contemplados en la intermediación de las prácticas de investigación: la negociación de trabajo de campo, la implementación de técnicas de investigación¹³¹ y la integración de la experiencia mediante el análisis, la socialización y la sistematización de la investigación.

La experiencia compartida en el Seminario de Reflexión expresó el sentido de pertenencia de grupo y el recuerdo vivencial de las experiencias de aprendizaje compartidas. Los estudiantes de la MDE externaron el agradecimiento por los espacios de formación convocados, tanto la modalidad

¹³¹ En especial la observación y la lectura. Las dos son modalidades diferentes para recabar información. Por la observación, el acopio de datos es directo e inmediato; por la lectura, es posible introducirse en la tradición y en la memoria de todos aquellos que precedieron en los planteamientos y en las respuestas (Sánchez P., 2010, pp. 63 y 64).

del seminario como la del panel realizado, en la significación¹³² de la representatividad de la experiencia formativa en la maestría al formarse en y por la investigación.

Las prácticas de investigación educativa, de acuerdo con los procesos de subjetivación en la elaboración de tesis, destacaron las implicaciones personales de los sujetos de estudio, en relación con las condiciones procesuales y situacionales por las que transitaron, en la imbricación de acontecimientos y en el despliegue de las actualizaciones vinculares mediante la síntesis de sus experiencias formativas, en una vía de integración práctica. La interacción entre pares, el apoyo a través de la asesoría académica (y aún la ausencia de ésta), el diálogo con agentes externos presentes en los diversos espacios de investigación, así como el currículum, fueron condiciones reconocidas por su influencia en el impulso para el fortalecimiento y, en su caso, la consolidación de los trabajos de investigación desarrollados. Los contactos esporádicos y las conversaciones de ocasión (Bourdieu y Passeron, 2008) fueron parte de la socialización como estrategia de construcción de la investigación.

El deseo de aportación a la práctica educativa, a su vez, fue un elemento considerable en el planteamiento de las tesis, desde la elección de temas de interés personal, en el complejo entramado circunstancial que experimenta el estudiante de maestría, como investigador en proceso de iniciación, en la integración de miradas y voces en los diferentes contextos de investigación e interacción. De tal manera, que la formación profesional acontece entre prácticas discursivas contradictorias y contingentes: las demandas familiares, las demandas laborales, los avances filosóficos y técnicos, las prácticas institucionales con su organización jerárquica y las prácticas docentes sin cabida a la autonomía (Anzaldúa y Ramírez, 2010); esto, aunado a las

¹³² “La significación es un haz de remisiones a partir y alrededor de un término. El haz de estas remisiones está pues, *abierto*” (Castoriadis, 2013, p. 536).

debilidades en la delimitación del objeto de estudio, el escaso diálogo conceptual, la fragmentación en la obtención y análisis de datos, como parte de las dificultades presentadas al hacer investigación, mismas que representan obstáculos que reflejan inconsistencias en el momento de entender la lógica de análisis e interpretación.

En su proceso formativo, los estudiantes de maestría complejizaron la significación de sus tesis, mediante las configuraciones procedimentales y conceptuales en las que tuvo lugar la construcción de sus trabajos de investigación. La concepción de la tesis como el informe final, en el que se argumentan los hallazgos reportados con sustento en las disposiciones teórico metodológicas recurridas, fortalece el posicionamiento del estudiante como investigador e incorpora la valoración de la transición por varios procesos: del anteproyecto al proyecto y, en su momento, del proyecto a la tesis. La reflexión en la escritura constituye un aprendizaje, en la utilidad de los conceptos con las posibilidades de: integrar varios sentidos; referenciar su empleo; reocupar sus planteamientos; ponerlos en circulación; y autorreflexionar sobre ellos (Calvo, 2010). Se recapitulan las prácticas de investigación desarrolladas, sus orientaciones y reorientaciones, el cambio de elección del tema o la reorientación dentro del objeto de estudio.

Las connotaciones sobre la IE se modifican de acuerdo con los procesos de subjetivación en que devienen los sujetos que investigan, así la denotación de la IE corresponde a las connotaciones que se significan progresivamente. Esto es, la investigación educativa se define básicamente como un proceso de comprensión inacabado, con prácticas que remiten las posibilidades de diseño y desarrollo de las maneras de hacer investigación en diferentes contextos y condiciones. De este modo, en los procesos de subjetivación puede considerarse que “(...) lo esencial de la herencia cultural se trasmite de manera más discreta y más indirecta e incluso con ausencia de todo esfuerzo metódico y de toda acción manifiesta” (Bourdieu y Passeron, 2008, p. 36). En sus

procesos de subjetivación, la construcción de sentido de las prácticas de investigación educativa de los estudiantes de la MDE activa las nociones transitorias desplegadas en presencia de las condiciones particulares de los escenarios de investigación, en reconocimiento de la subjetividad de los sujetos, dotados de una carga psíquico-afectiva.¹³³

En el caso de la presente investigación, es necesario recordar que la tesis se sitúa desde la mirada de los sujetos que investigan y puede entenderse como: un estudio de caso por ser única; un proceso de reflexión por la paulatina clarificación de ideas; una construcción por la lógica en la que se constituye; una práctica de escritura como catarsis por permitir la expresión de sus eventualidades; un proceso de sufrimiento por la angustia que se puede llegar a experimentar al pretender cubrir algunas expectativas; un reconocimiento del actual estado del conocimiento por dar cuenta del área de interés en la que se inscribe. La tesis, como elaboración académica, reúne los requerimientos de regulaciones institucionales, que incluyen tradiciones académicas, la legitimación de relaciones de poder, la búsqueda de aprobación por parte de los asesores mediante un aceptable régimen de construcción, y las tensiones particulares que conlleva el deseo de obtención del grado.

Las prácticas de investigación educativa significan la articulación de prácticas sentidas, percibidas, analizadas, interpretadas y sistematizadas, en el desarrollo de experiencias procesuales y situacionales, como un proceso metodológico y sistemático, a partir del interés y necesidad del investigador, como un compromiso asumido, esencialmente, de carácter personal; en la construcción y reconstrucción de ideas atravesadas por el tiempo subjetivo y las condiciones en las que se despliega, en la pertinencia de una abundancia de

¹³³ Gramsci afirmaba: “el elemento popular siente, pero no siempre comprende o sabe; el elemento intelectual sabe pero no siempre comprende y sobre todo no siente. El error del intelectual [en este caso el investigador] consiste en creer que se puede “saber” sin comprender, y sobre todo sin sentir” (Anzaldúa, en Delgado y Primero, 2006, p. 188).

datos delimitada por la construcción del objeto de investigación; se trata de una forma de aprender a percibir en el desprendimiento de creencias restringidas.

Así, en el desarrollo de esta investigación se contó con la oportunidad de acercamiento y distanciamiento en relación con las prácticas de investigación educativa; esto es, la perspectiva desde la que se comenzó a mirar permitió el acercamiento necesario a las condiciones para hacer investigación; y en el transcurso del andar en el proceso, el distanciamiento en retrospectiva sobre las maneras de hacer investigación orientó la actualización y la proyección de la perspectiva inicial mediante un proceso continuo de reflexión. Los espacios y las temporalidades fueron atendidos en su especificidad, queda a consideración un mayor tratamiento de información con respecto a las implicaciones de la asesoría de tesis y las concepciones de asesores académicos sobre sus formas de hacer investigación; así como las concepciones de los estudiantes sobre sus procesos de formación y las expectativas de elaboración de tesis, o bien, la reorientación acerca de proyectos de intervención en sus respectivas áreas de influencia, de acuerdo con las tendencias de los programas de posgrado; además, la posible tarea del eslabón entre las trayectorias personales, laborales, profesionales y académicas que implican asumir formas de entender y hacer investigación con estilos propios. Estas vertientes de análisis pueden ser continuidad del trabajo de investigación expuesto o la contraparte de sus estimaciones, según la perspectiva desde la cual se enfoque la mirada del investigador.

“Las prácticas de investigación educativa: una perspectiva procesual y situacional” significan una experiencia formativa en curso.

REFERENCIAS

LIBROS

- Anzaldúa Arce, Raúl E. (2004). Trabajo grupal: investigación e intervención. En *La docencia frente al espejo. Imaginario, transferencia y poder*, 1ª ed., pp. 155-208. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Anzaldúa Arce, Raúl E. (2006). Investigación sobre el docente y sus procesos subjetivos. Las tensiones del inicio de un proceso. En Delgado Reynoso, Juan Manuel y Primero Rivas, Luis Eduardo (comps.) (2006). *La Práctica de la Investigación Educativa I. La construcción del objeto de estudio*, pp. 185-211. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Anzaldúa Arce, Raúl Enrique (2010). Dispositivo Teórico-Methodológico. En Primero Rivas, Luis Eduardo y Ornelas Tavarez, Gloria (coords.) (2010). *La Práctica de la Investigación Educativa II. La construcción del marco teórico*, pp. 89-105. México: Editorial Torres Asociados.
- Anzaldúa Arce, Raúl Enrique (2011). La Orientación Educativa: una práctica paradójica. En Murga Meler, María Luisa (coord.) (2011). *Lugar y proyecto de la Orientación Educativa. Reflexiones en la contemporaneidad*, pp. 13-39. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bourdieu, Pierre y Passeron Jean-Claude (2008). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*, 1ª ed.. México: Siglo XXI Editores.
- Calvo López, Mónica Angélica (2010). *Tramas y figuras en el tiempo de una tesis*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carrizales Retamoza, César (s.f.). El docente entre la indiferencia y la seducción. En *El Discurso Pedagógico. Análisis, debate y perspectivas*, pp. 81-98. México: Editorial Dilema.
- Castoriadis, Cornelius (1997B). *El Avance de la Insignificancia*, pp. 131-172. Buenos Aires: EUDEBA.
- Castoriadis, Cornelius (2013). *La institución imaginaria de la sociedad*, pp. 9-265, 342-350 y 529-576. México: Fábula Tusquets Editores.
- Cattaneo, Mabel (1999). ¿Cuál fue la aventura?. En Souto, Marta, Barbier, Jean Marie, Cattaneo, Mabel, Coronel, Mirtha, Gaidulewicz, Laura, Goggi, Nora E. y Mazza, Diana. *Grupos y dispositivos de formación*, 1ª ed., pp. 23-31. Argentina: Ediciones Novedades Educativas/Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Coronel, Mirtha (1999). Grupos de reflexión en formación. Las pasiones del formador o el formador de pasiones. En Souto, Marta, Barbier, Jean Marie, Cattaneo, Mabel, Coronel, Mirtha, Gaidulewicz, Laura, Goggi, Nora E. y Mazza Diana. *Grupos y dispositivos de formación*, 1ª ed., pp. 113-128. Argentina: Ediciones Novedades Educativas/Universidad Nacional de Buenos Aires.

- Deleuze, Gilles (1999). ¿Qué es un dispositivo?. En Balbier, E., Deleuze, G., Dreyfus, H. L., Frank, M., Glüksmann, A., y otros, *Michel Foucault, filósofo*, 2ª reimpr., pp. 155-163. Barcelona: Gedisa.
- Delgado Reynoso, Juan Manuel (2006). De la Universidad Pedagógica Nacional como objeto de estudio: o del Sísifo metódico. En Delgado Reynoso, Juan Manuel y Primero Rivas, Luis Eduardo (comps.) (2006). *La Práctica de la Investigación Educativa I. La construcción del objeto de estudio*, pp. 159-183. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Eco, Umberto (2004). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- Foucault, Michel (2009). *Historia de la sexualidad 2.- El uso de los placeres*, 17ª reimpr.. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (2010A). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas*, 2ª ed.. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (2010B). *La arqueología del saber*, 2ª ed.. México: Siglo XXI Editores.
- Foucault, Michel (2012). *La hermenéutica del sujeto*, 5ª reimpr., pp. 296, 341-343, 438, 447. México: Fondo de Cultura Económica.
- Granja, Josefina (2003). Análisis Conceptual de Discurso: Lineamientos para una Perspectiva Emergente. En Granja, Josefina (comp.) (2003). *Miradas a lo Educativo. Exploraciones en los Límites*, pp. 229-251. México: Plaza y Valdés.
- González Villarreal, Roberto (2006). Problematizar, o cómo desmarcarse de un régimen de gubernamentalidad investigativo. En Delgado Reynoso, Juan Manuel y Primero Rivas, Luis Eduardo (comps.) (2006). *La Práctica de la Investigación Educativa I. La construcción del objeto de estudio*, pp. 77-91. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- González Villarreal, Roberto (2010). ¿La teoría... Un kit de instrumentos? O, el rigor del libertinaje. En Primero Rivas, Luis Eduardo y Ornelas Tavares, Gloria (coords.) (2010). *La Práctica de la Investigación Educativa II. La construcción del marco teórico*, pp. 69-88. México: Editorial Torres Asociados.
- Guerra Ruíz Esparza, Javier (2007). La docencia, la innovación y la investigación educativa desde el Instituto de Ciencias Educativas de la UASLP. En Lòpez, Oresta (coord.) (2007). *Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa*, pp. 183-197. México: Ediciones Pomares.
- Jablonska, Aleksandra (2010). La elaboración del marco teórico versus la ilusión del saber inmediato. En Primero Rivas, Luis Eduardo y Ornelas Tavares, Gloria (coords.) (2010). *La Práctica de la Investigación Educativa II. La construcción del marco teórico*, pp. 147-163. México: Editorial Torres Asociados.
- López, Oresta (2007). Asimetrías y retos de la investigación educativa en San Luis Potosí. En Lòpez, Oresta (coord.) (2007). *Entre lo emergente y lo*

- posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa*, pp. 150-182. México: Ediciones Pomares.
- López, Yolanda (2007). Construcción, desarrollo y retos de la investigación educativa en un contexto de formación de profesores. En López, Oresta (coord.) (2007). *Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa*, pp. 183-197. México: Ediciones Pomares.
- López, Yolanda (coord.) (2010). Reflexiones sobre la investigación educativa en S.L.P. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- López y Mota, Ángel D. (2006). Un ejemplo del campo de la “Educación en Ciencias Naturales”. En Delgado Reynoso, Juan Manuel y Primero Rivas, Luis Eduardo (comps.) (2006). *La Práctica de la Investigación Educativa I. La construcción del objeto de estudio*, pp. 145-157. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Lozano Medina, Andrés (2006). Seguimiento de los profesionales de la educación. En Delgado Reynoso, Juan Manuel y Primero Rivas, Luis Eduardo (comps.) (2006). *La Práctica de la Investigación Educativa I. La construcción del objeto de estudio*, pp. 213-223. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Morín, Edgar (1994). El paradigma de complejidad. En *Introducción al pensamiento complejo*, pp. 87-110. Barcelona: Gedisa.
- Nivón Bolán, Amalia (2010). Historia de un marco teórico. En Primero Rivas, Luis Eduardo y Ornelas Tavarez, Gloria (coords.) (2010). *La Práctica de la Investigación Educativa II. La construcción del marco teórico*, pp. 165-182. México: Editorial Torres Asociados.
- Ochoa Franco, Julio Rafael (2006). La formación del formador de formadores. El caso de la Escuela Nacional para Maestras de Jardines de Niños. En Delgado Reynoso, Juan Manuel y Primero Rivas, Luis Eduardo (comps.) (2006). *La Práctica de la Investigación Educativa I. La construcción del objeto de estudio*, pp. 93-102. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Ornelas Huitrón, Ana (2010). Reflexiones básicas sobre la construcción del marco teórico. En Primero Rivas, Luis Eduardo y Ornelas Tavarez, Gloria (coords.) (2010). *La Práctica de la Investigación Educativa II. La construcción del marco teórico*, pp. 107-117. México: Editorial Torres Asociados.
- Ornelas Tavarez, Gloria y Primero Rivas, Luis Eduardo (2010). Prólogo. En Primero Rivas, Luis Eduardo y Ornelas Tavarez, Gloria (coords.) (2010). *La Práctica de la Investigación Educativa II. La construcción del marco teórico*, pp. 9-50. México: Editorial Torres Asociados.
- Primero Rivas, Luis Eduardo (2006). La construcción del objeto de estudio desde la *pedagogía de lo cotidiano*. En Delgado Reynoso, Juan Manuel y Primero Rivas, Luis Eduardo (comps.) (2006). *La Práctica de la Investigación Educativa I. La construcción del objeto de estudio*, pp. 225-236. México: Universidad Pedagógica Nacional.

- Primero Rivas, Luis Eduardo (2010). Reflexionar sobre el concepto de marco teórico desde la pedagogía analógica de lo cotidiano. En Primero Rivas, Luis Eduardo y Ornelas Tavarez, Gloria (coords.) (2010). *La Práctica de la Investigación Educativa II. La construcción del marco teórico*, pp. 131-145. México: Editorial Torres Asociados.
- Ramírez Grajeda, Beatriz (2010). Significación y sentido en los procesos de investigación. En Anzaldúa Arce, Raúl Enrique (2010). *Imaginario Social: Creación de sentido*, 1ª ed., pp. 87-109. México: Horizontes Educativos-Universidad Pedagógica Nacional.
- Ramírez, Grajeda, Beatriz (2011). Elección de carrera. Convocatoria y tiempo personal. En Murga Meler, María Luisa (coord.) (2011). *Lugar y proyecto de la Orientación Educativa. Reflexiones en la contemporaneidad*, pp. 41-54. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez Ledesma, Xavier (2006). La construcción de una pasión. En Delgado Reynoso, Juan Manuel y Primero Rivas, Luis Eduardo (comps.) (2006). *La Práctica de la Investigación Educativa I. La construcción del objeto de estudio*, pp. 39-57. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rodríguez Ledesma, Xavier (2010). Urdimbres, construcciones y obsesiones. Teoría y práctica del marco teórico. En Primero Rivas, Luis Eduardo y Ornelas Tavarez, Gloria (coords.) (2010). *La Práctica de la Investigación Educativa II. La construcción del marco teórico*, pp. 51-68. México: Editorial Torres Asociados.
- Sánchez Puentes, Ricardo (2010). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*, 3ª ed.. México: Universidad Nacional Autónoma de México/Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación/Plaza y Valdés Editores.
- Serrano Castañeda, José Antonio (2006). Producir al sujeto y construir el saber. Esbozo metodológico de la construcción de trayectorias biográficas. En Delgado Reynoso, Juan Manuel y Primero Rivas, Luis Eduardo (comps.) (2006). *La Práctica de la Investigación Educativa I. La construcción del objeto de estudio*, pp. 103-130. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Souto, Marta (1999). Un dispositivo de formación: El Seminario-Taller Grupos de Formación. En Souto, Marta, Barbier, Jean Marie, Cattaneo, Mabel, Coronel, Mirtha, Gaidulewicz, Laura, Goggi, Nora E. y Mazza, Diana. *Grupos y dispositivos de formación*, 1ª ed., pp. 11-22. Argentina: Ediciones Novedades Educativas/Universidad Nacional de Buenos Aires.
- Torres Hernández, Rosa María (2006). Una investigación de los momentos fundacionales y refundacionales de la Normal Rural de El Mexe. En Delgado Reynoso, Juan Manuel y Primero Rivas, Luis Eduardo (comps.) (2006). *La Práctica de la Investigación Educativa I. La construcción del objeto de estudio*, pp. 27-37. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Universidad Pedagógica Nacional (2004). *Posgrado de la UPN 2004*, pp. 9-14 y 68-77. México: UPN.

- Weiss, Eduardo (coord.). (2003). *El Campo de la Investigación Educativa 1993-2001*, 1ª ed.. Colección La Investigación Educativa en México 1992-2002. México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C.. Edición: Grupo Ideograma Editores.
- Weiss, Eduardo (2006). Reflexiones de un pedagogo hermeneuta o sociólogo cultural en la construcción del objeto de estudio. En Delgado Reynoso, Juan Manuel y Primero Rivas, Luis Eduardo (comps.) (2006). *La Práctica de la Investigación Educativa I. La construcción del objeto de estudio*, pp. 11-25. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Weiss, Eduardo (2007). El desarrollo de la investigación educativa en México, avances y retos. En Lòpez, Oresta (coord.) (2007). *Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa*, pp. 131-149. México: Ediciones Pomares.

REVISTAS

- Anzaldúa Arce, Raúl E. (2009A). La teoría como elucidación. En *Tramas* 32, pp. 217-233. México: UAM-X.
- Delgado de Colmenares, Flor (2002). La investigación educativa, su concepción y su práctica. Algunos aspectos teóricos para la reflexión y discusión. En *Educere*, enero-marzo, año/vol. 5, número 016, pp. 405-412. Mérida, Venezuela: Universidad de los Andes.
- García Perea, Ma. Dolores (2012). El investigador educativo: autoridad epistemológica y autoridad legal. En *Revista de investigación educativa de la REDIECH*, pp. 73-89, Año II, Núm. 4. Chihuahua, México.
- Lankshear, Colin y Knobel, Michele (2000). Problemas asociados con la metodología de la investigación cualitativa. En *Perfiles Educativos*, Vol. 22 No. 87, pp. 6-27. México: UNAM-CESU-IRESE.
- Martínez Escárcega, Rigoberto (2011). *Teoría crítica e investigación educativa. Imaginarios políticos de una definición polémica*, col. Cuadernos de pedagogía crítica n. 3. México: Instituto de Pedagogía Crítica-Doble Hélice Ediciones.
- Pasillas Valdez, Miguel Ángel (2001). Condiciones socioinstitucionales de la actividad docente y la formación en el diálogo. En *Perfiles Educativos*, Vol. 23 No. 92, pp. 74-97. México: UNAM-CESU-IRESE.
- Reyes Hernández, Norma Sanjuana (2012A). El proceso de investigación como proceso de construcción. En *Revista Institucional de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí*. México: BECENE.
- Reyes Hernández, Norma Sanjuana (2012B). La práctica de la investigación educativa: una práctica articuladora de experiencias formativas. En *educaupn.mx Revista Universitaria* de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco, No. 11. México: UPN.

Reyes Hernández, Norma Sanjuana (2013). Reflexiones sobre la investigación como acontecimiento y síntesis de experiencias. En *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, No. 5. México: REDIECH.

PÁGINAS ELECTRÓNICAS

Anzaldúa Arce, Raúl Enrique y Ramírez Grajeda, Beatriz (2010). Sujeto, autonomía y formación. En *Tramas* 33, pp. 113-130. México: UAM-X. Consultado el 1 de noviembre de 2012 en http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-539-7698mlm.pdf

Anzaldúa Arce, Raúl Enrique (2012). Infancias y adolescencias en el entramado de los procesos de subjetivación. En *Tramas* 36, pp. 177-208. México: UAM-X. Consultado el 1 de noviembre de 2012 en http://148.206.107.15/biblioteca_digital/articulos/6-603-8653jlo.pdf

Castoriadis, Cornelius (1986). El Campo de lo social histórico, pp. 1-13. Consultado el 26 de octubre de 2012 en http://www.infoamerica.org/teoria_articulos/castoriadis02.pdf

Castoriadis, Cornelius. (1997A). El Imaginario Social Instituyente, pp. 1-9, Zona Erógena. N° 35. Consultado el 26 de octubre de 2012 en <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20EI%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>

Colegio Nacional de Investigación Educativa (CONIE). Antecedentes de los Encuentros de Investigación. Consultado el 4 de marzo de 2015 en <http://www.conie-mexico.org/index.html>

Universidad Pedagógica Nacional. (MDE) Estructura del plan de estudios. México: UPN. Consultado el 30 de mayo de 2013 en <http://www.upn.mx/index.php/estudiar-en-la-upn/posgrado/226-mde-estructura-del-plan-de-estudios>

OTRAS FUENTES

VERSIÓN ELECTRÓNICA DE PONENCIAS COMIE

Abovsky, André, Alfaro Rivera, Jorge Antonio y Ramírez Montoya, María Soledad (2011, noviembre). *Relaciones interpersonales virtuales y empatía en el manejo de conflictos personales: ¿Factores determinantes en el proceso de asesoría y en la formación de investigadores educativos a distancia?*, pp. 1-9. En Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. D.F.

Aldana, Sandoval y Cervantes Holguín, Evangelina (2011, noviembre). *Estado de conocimiento en la subárea de profesores en el estado de Chihuahua*,

- pp. 1-9. En Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. D.F.
- Alfaro Rivera, Jorge Antonio (2011, noviembre). *Conformación de comunidades epistémicas: espacio para la formación de investigadores educativos*, pp. 1-10. En Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. D.F.
- Anzaldúa Arce, Raúl Enrique (2009B, septiembre). *La formación: una mirada desde el sujeto*, pp. 1-10. En Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México.
- Cabrera Fuentes, Juan Carlos, Hernández Reyes, Nancy Leticia y Pons Bonals, Leticia (2011, noviembre). *Actores colectivos en el campo de la Investigación Educativa: experiencias de un cuerpo académico consolidado en la creación-recreación de conocimientos*, pp. 1-11. En Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. D.F.
- Calderón López Velarde, Jaime Rogelio (2011, noviembre). *Los docentes ante la investigación educativa. La tesis de maestría en educación*, pp. 1-9. En Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. D.F.
- Castillo Castillo, Guillermo (2009, septiembre). *Interminables comienzos en la formación del investigador educativo en Chiapas*, pp. 1-11. En Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México.
- Castro López, Antelmo, Lavigne, Gilles y Madueño Serrano, María Luisa (2007A, noviembre). *Percepción de profesores y estudiantes hacia las tutorías orientadas a la formación de investigadores*, pp. 1-11. En Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Yucatán, México.
- Castro López, Antelmo, Lavigne, Gilles y Madueño Serrano, María Luisa (2007B, noviembre). *Relaciones tutor-estudiante al nivel del posgrado observadas a través de videos*, pp. 1-10. En Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Yucatán, México.
- Cervantes Holguín, Evangelina y Sandoval Aldana, Jorge (2011, noviembre). *Procesos de Formación Docente en Chihuahua: estado de conocimiento*, pp. 1-9. En Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. D.F.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2007, noviembre). Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Yucatán, México.
- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2009, septiembre). Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México.

- Consejo Mexicano de Investigación Educativa (2011, noviembre). Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. D.F.
- Fernández Rincón, Héctor (2007, noviembre). *Asesoría de tesis y formación en investigación*, pp. 1-12. En Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Yucatán, México.
- Fragoso Fernández, Esther (2011, noviembre). *La investigación acción, metodología de formación de investigadores en la práctica educativa*, pp. 1-9. En Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. D.F.
- García Perea, Ma. Dolores (2007, noviembre). *Nociones y dispositivos de formación en los investigadores*, pp. 1-10. En Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Yucatán, México.
- Glasserman Morales, Leonardo David y Ramírez Montoya, María Soledad (2011, noviembre). *Generación de recursos educativos abiertos y móviles para la formación de investigadores educativos: estudio de casos a través de un esfuerzo interinstitucional*, pp. 1-10. En Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. D.F.
- Hernández Becerril, Susana (2009, septiembre). *Formación inicial para la investigación educativa, interpretaciones de los estudiantes. Maestría en Pedagogía, FES Aragón*, pp. 1-10. En Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México.
- Linares Gonzalva, Francisco Javier (2011, noviembre). *La investigación educativa como fortalecimiento para el desarrollo de Tabasco*, pp. 1-10. En Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. D.F.
- López Ruiz, Martha y Schmelkes, Corina (2011, noviembre). *Formación para la Investigación: continúa el proceso*, pp. 1-11. En Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. D.F.
- Martín Torres, Glendy y Carvajal Ciprés, Margarita (2011, noviembre). *La escritura de tesis, su proceso y dificultades en una Maestría en Investigación Educativa*, pp. 1-10. En Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. D.F.
- Martínez González, Bertha Alicia, Alfaro Rivera, Jorge Antonio y Ramírez Montoya, María Soledad (2009, septiembre). *Formación de investigadores educativos en ambientes a distancia: gestión de información y construcción del conocimiento ¿factores aislados o complementarios?*, pp. 1-13. En Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México.
- Martínez Núñez, María Teresa de Jesús, Espinosa Cuello, Edgar y Balmori Méndez, Elsa Esther Rocío (2009, septiembre). *El método de casos*,

- como estrategia para el desarrollo de habilidades en investigación en el alumno de posgrado*, pp. 1-16. En Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2007, noviembre). *Algunos costos asociados a la obtención del grado de doctor en educación*, pp. 1-8. En Memoria electrónica del IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Yucatán, México.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2009, septiembre). *La aportación de los doctorados a la formación de investigadores en educación*, pp. 1-10. En Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México.
- Moreno Bayardo, María Guadalupe (2011, noviembre). *La vinculación afectivo-cognitiva en los procesos de formación doctoral*, pp. 1-8. En Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. D.F.
- Mungarro Matus, Jesús Enrique y Montiel de la Rosa, Leticia (2011, noviembre). *La investigación educativa en los programas de posgrado del Instituto de Formación Docente del estado de Sonora: periodo 2002-2010*, pp. 1-13. En Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. D.F.
- Oropeza Amador, María del Socorro (2011, noviembre). *La conformación de grupos de trabajo en el programa de maestría en Pedagogía de la FES-Aragón, un dispositivo para la gestión de conocimiento*, pp. 1-9. En Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. D.F.
- Osorio Madrid, José Raúl (2009, septiembre). *Potencial de recursos humanos para la investigación educativa en los estados*, pp. 1-13. En Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México.
- Peña Carrillo, Miroslava (2009, septiembre). *Formación para la investigación educativa. Una primera mirada a la producción investigativa en los congresos del COMIE*, pp. 1-12. En Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México.
- Pons Bonals, Leticia y Cabrera Fuentes, Juan Carlos (2009, septiembre). *Formación de investigadores educativos regionales*, pp. 1-11. En Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México.
- Ramírez Grajeda, Beatriz (2009, septiembre). *La formación profesional entre convocatorias, encargos y figuraciones*, pp. 1-11. En Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México.
- Ramón Santiago, Pedro, May Landero, Juana y Hernández Rebolledo, Astrid (2011, noviembre). *Estado del conocimiento de la investigación educativa en las Instituciones de Educación Superior de Tabasco*, pp. 1-15. En

- Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. D.F.
- Ramos Salas, Juan Enrique (2011, noviembre). *Primera panorámica completa, por entidad federativa, de la investigación educativa en México (2009)*, pp. 1-9. En Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. D.F.
- Reyes Hernández, Norma Sanjuana (2010A, septiembre). *Prácticas institucionales de investigación educativa en la formación docente*, pp. 1-12. En Memoria electrónica del VII Encuentro Nacional de Investigación Educativa y XIV Regional, CONIE, Pachuca, Hidalgo, México.
- Reyes Hernández, Norma Sanjuana (2010B). Una búsqueda hacia el encuentro: el proceso de construcción de una investigación. En *Foro Interinstitucional Experiencias y expectativas de la investigación educativa en las instituciones formadoras y actualizadoras de docentes*, Departamento de Educación Normal-SEGE. San Luis Potosí, México.
- Reyes Hernández, Norma Sanjuana y Anzaldúa Arce, Raúl Enrique (2011, noviembre). *La práctica de la investigación educativa como proceso de subjetivación*, pp. 1-9. En Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. D.F.
- Sánchez Aviña, José Guadalupe (2011, noviembre). *La formación para la investigación educativa en México*, pp. 1-9. En Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. D.F.
- Sánchez Dromundo, Rosalba Angélica (2009, septiembre). *Propuesta teórica para el análisis de la conformación del oficio de investigador en el doctorado de pedagogía*, pp. 1-10. En Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México.
- Torres Frías, José de la Cruz (2009, septiembre). *En busca de habitus científicos: la tutoría en un doctorado en educación*, pp. 1-11. En Memoria electrónica del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, Veracruz, México.
- Torres Frías, José de la Cruz (2011A, noviembre). *Tutoría y desarrollo de habitus científicos en un doctorado en educación: el caso de Mónica y Karla*, pp. 1-8. En Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. D.F.
- Torres Frías, José de la Cruz (2011B, noviembre). *Sentido de la formación doctoral en educación: mirada desde sus actores*, pp. 1-9. En Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. D.F.
- Vázquez Cruz, María del Ángel, Meza Luque, Marily y Cordero Arroyo, Graciela (2011, noviembre). *Una década de investigación en el Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo: análisis bibliométrico de las tesis de maestría en Ciencias Educativas (1998-2008)*, pp. 1-15. En Memoria

electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. D.F.

Velázquez Trujillo, Héctor, Reyes Mejía, Basilio y González Escobar, Lucio (2011, noviembre). *Diagnóstico de la producción académica en las escuelas normales del Estado de México. Los investigadores educativos del Valle de Toluca en el marco de PROMEP*, pp. 1-11. En Memoria electrónica del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE, México. D.F.

CONFERENCIA MAGISTRAL

Latapí Sarre, Pablo (2007). *¿Recuperar la esperanza? La investigación educativa entre pasado y futuro*. Conferencia de clausura. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa. Mérida, Yuc., 5-9 de noviembre de 2007.

PROGRAMA INÉDITO

Reyes Hernández, Norma Sanjuana (2011). *Programa del Seminario de Reflexión "Prácticas de Investigación Educativa en perspectiva"*. San Luis Potosí, México: UPN Unidad 241.

ARTÍCULO INÉDITO

Reyes Hernández, Norma Sanjuana (2012C). *La Investigación de la Investigación Educativa: antecedentes descriptivos y preámbulo de consideraciones*.

INFORME DE INVESTIGACIÓN INÉDITO

Vázquez S., J. Pablo (2013). *Tres décadas de maestrías en educación: ¿una opción real de mejora de la educación potosina?*, pp. 152. San Luis Potosí, México: UASLP.

ENTREVISTA

Datos de entrevista 080613 proporcionados por el Dr. J. Pablo Vázquez Sánchez, Asesor Académico fundador de la UPN Unidad 241, de San Luis Potosí.

ANEXOS

anexo A

Mapa curricular					
Maestría en Desarrollo Educativo					
1er Semestre	Teoría Educativa 3 Hrs. 6C	Análisis Sociopolítico de la Educación en México 3 Hrs. 6C	Diversidad Cultural e Institución Escolar 3 Hrs. 6C	La investigación en el Campo Educativo 2.5 Hrs. 5C	Introducción al Campo 4 Hrs. 8C
2do Semestre	Institución y Currículum 3 Hrs. 6C	Aprendizaje Escolar 3 Hrs. 6C	Seminario Especializado I 4 Hrs. 8C	Seminario de Tesis I 4 Hrs. 8C	
3er Semestre	Teoría y Práctica del Quehacer Docente 3 Hrs. 6C	Seminario de Temas Selectos I 2 Hrs. 4C	Seminario Especializado II 4 Hrs. 8C	Seminario de Tesis II 4 Hrs. 8C	
4to Semestre	Seminario de Temas Selectos II 2 Hrs. 4C	Seminario Especializado III 4 Hrs. 8C	Seminario de Tesis III 4 Hrs. 8C		
...	Formación Básica			Tesis de grado: 20 créditos	
	Formación especializada			Total de créditos de la maestría: 125	