

**Procesos sociocognoscitivos
en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica:
Trayectorias socioculturales, trabajo
colaborativo y procesos argumentativos**

Dra. Celia Luévanos Aguirre

Dr. Óscar Reyes Ruvalcaba

Dra. Eurídice Minerva Ochoa Villanueva

Francisco de Jesús Ayón López
Secretario de Educación del Estado de Jalisco

Teodomiro Pelayo Gómez
Coordinador de Formación y Actualización Docente

Martha Patricia Villalobos
Edición y corrección

Gabriel Vélazquez Barcena
Diseño



BIBLIOTECA
UNIDAD 141 GUADALAJARA

No. de adquisición: 008348

Fecha: Marzo 2010

Procedencia: _____

No. de código de barras: 6008348

F.6428

D.R. Secretaría de Educación en el Estado de Jalisco
Coordinación de Formación y Actualización Docente

Primera edición, diciembre de 2014

ISBN: 978-607-8408-02-3

LB1731
L84
C 2

008348

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1. LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS	9
1.1 El enfoque del programa.	9
1.2 Enfoque del programa: cotidianidad e innovación socioeducativos.	10
1.3 Formación de investigadores para el estudio de la cotidianidad, la innovación y la intervención educativas.	14
 CAPÍTULO 2. PROCESOS SOCIOCOGNOSCITIVOS EN DOCTORANTES EN EDUCACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO	17
2.1 Estrategias metodológicas y técnicas de investigación.	18
2.2 Proyecto formativo y de investigación.	19
2.3 Documentos, técnicas e instrumentos.	21
 CAPÍTULO 3. TRAYECTORIAS SOCIOCULTURALES Y PROCESOS INVESTIGATIVOS	31
 CAPÍTULO 4. TRABAJO COLABORATIVO Y PROCESOS INVESTIGATIVOS	55
4.1 Trabajo colaborativo y procesos de investigación.	55
4.2 Fortalezas, debilidades y aportaciones.	69
4.3 Componentes del trabajo colaborativo.	70

CAPÍTULO 5. ARGUMENTACIÓN Y PROCESOS INVESTIGATIVOS.....	75
5.1 Argumentación, escritura y lengua hablada.	75
5.2 Objetivo, supuesto y diseño de estudio.	78
5.3 Resultados.	83
 CAPÍTULO 6. INTEGRACIÓN DE PROCESOS SOCIOCOGNOSCITIVOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE OBJETOS DE INVESTIGACIÓN.	 87
 CONCLUSIONES	 111
 REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS Y DOCUMENTALES.....	 116

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

INTRODUCCIÓN

Se ha observado que, con frecuencia, el estudiantado que ingresa a un programa de posgrado carece de las habilidades argumentativas necesarias para construir conocimiento y para establecer estrategias de colaboración que le faciliten el desarrollo de dichas habilidades; lo que se evidencia en productos en los que abundan los ejemplos anecdóticos desprovistos de argumentación, faltos de cohesión y de coherencia que, incluso, llegan a presentar falacias; al tiempo que se percibe un ambiente de competencia y exclusión que no permite que las fortalezas de algunos integrantes de los grupos puedan ser aprovechadas para complementar las que presentan otros.

Del mismo modo, se advierte que existe, en varias situaciones didácticas, pedagógicas y de aprendizaje, tanto por parte del estudiantado como de los docentes, un desconocimiento de los procesos sociocognoscitivos que ocurren durante la construcción de conocimiento.

La motivación para la realización de este estudio fue conocer las características de los procesos sociocognoscitivos que intervienen en la construcción de conocimiento, lo cual aportará sustentos para que los programas de posgrado orientados a la investigación se sostengan en enfoques y estrategias sociopedagógicas que favorezcan la construcción pertinente de dicho conocimiento por parte del estudiantado: la consideración de sus trayectorias socioculturales, la rigurosidad académica, la integración grupal y el trabajo colaborativo, entre otros.

El Centro de atención es el programa de Doctorado en Educación que se desarrolló en la Unidad 141 Guadalajara, México de la Universidad Pedagógica Nacional. La metodología es cualitativa y se trabajó en etapas interrelacionadas a través de dos dimensiones: procesos cognoscitivos y procesos socioculturales, construyendo y analizando tres categorías

principales: trayectorias socioculturales, trabajo colaborativo y procesos argumentativos. El objetivo general consiste en identificar la manera como los procesos sociocognoscitivos inciden en la construcción de los objetos de estudio de las y los estudiantes de un programa de Doctorado en Educación.

Asimismo, la inclusión de este tipo de trabajo corresponde a los objetivos del propio programa de doctorado: Formar investigadores de alto nivel, capaces de producir conocimiento nuevo y relevante, y de realizar proyectos de investigación educativa orientados a:

- a. Estudiar e innovar instituciones e instancias de la Educación Básica, los procesos educativos y los entornos que las conforman.
- b. Realizar investigación institucional e independiente.
- c. Consolidarse, desde la generación de ambientes colaborativos, como líderes de grupos de investigación y acción.
- d. Contribuir a la formación de otros investigadores, profesionales y sujetos educativos.
- e. Consolidar su compromiso ético-social.

Como se puede ver, lo anterior supone un investigador socioeducativo profesional científico y ético, a la vez, comprometido con la construcción de conocimiento nuevo pertinente y relevante; con las visiones de mejora de las situaciones educativas cotidianas en este caso, de la Educación Básica de manera particular.

Los procesos y productos de los sujetos de estudio, ejes de la presente investigación, se encuentran concluidos. Por lo anterior, se afirma que los procesos sociocognoscitivos que nos ocupan en este trabajo están terminados como objeto de estudio en los doce casos analizados; por supuesto que en sus trayectorias personales, laborales y, especialmente como investigadores, están en una etapa de despegue hacia la vida académica formal y, no hay duda, hacia la intervención comprometida en las áreas socioeducativas y personales en que se desempeñan.

Lo anterior se logró a partir del arduo trabajo personal de cada estudiante y las personas de sus contextos particulares, pero, de manera sustancial, también gracias al trabajo

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

colaborativo desarrollado en dicho programa y que implicó a autoridades, docentes, tutores, lectores, compañeros, compañeros que no continuaron por este camino, expertos invitados, administradores, personal no docente, entre muchos otros; y, de manera decisiva, a las personas con las cuales se desarrolló cada una de las investigaciones: alumnos, padres de familia, docentes, autoridades, investigadores, escuelas, instituciones y comunidades.

El texto aquí presentado contiene seis capítulos. El primero denominado “La formación de investigadores educativos” hace referencia al enfoque y propósitos del programa de doctorado, orientado hacia la formación de investigadores educativos con alto sentido profesional y rigor académico, pero además con un compromiso ético-social muy comprometido con la mejora de ámbitos educativos y sociales cotidianos.

En el capítulo 2, titulado “Procesos sociocognoscitivos en doctorantes en Educación como objeto de estudio”, se definen los conceptos clave: procesos, sociocognoscitivos y construcción; asimismo se asume una postura de investigación cualitativa, se presentan las estrategias metodológicas, las técnicas de indagación y los procesos básicos de análisis desarrollados durante la investigación.

Los capítulos 3, 4 y 5 se dedican a presentar la información y el análisis de las categorías básicas de indagación: trayectorias socioculturales, trabajo colaborativo y procesos argumentativos; todo ello en relación a la construcción y desarrollo de sus objetos de investigación.

En el capítulo 6 “Integración de procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación”, se presentan los resultados de las tres categorías de una manera integrada, que da cuenta de cómo todos ellos, más otros, presentes aunque no inherentes a los propósitos explícitos, propiciaron el logro de aprendizajes significativos, la conceptualización y reconceptualización de sus objetos de estudio y, finalmente, el buen término de sus tesis doctorales; en un ambiente donde prevaleció la confianza y el apoyo más que la descalificación y la competencia.

Esperamos con ello, sembrar una semilla para que este conocimiento generado en un

Celia Luévanos Aguirre, Óscar Reyes Ruvalcaba, Eurídice Minerva Ochoa Villanueva

grupo concreto de posgrado pueda aportar insumos para que en nosotros mismos florezca el desarrollo de programas, proyectos, actitudes y acciones socioeducativos, con altos niveles profesionales y con un gran sentido humano social; asimismo, para que otras personas y programas tengan elementos para presentar sus propias propuestas más acordes con el desarrollo tanto científico como social; ambos aspectos esenciales en nuestro contexto de los posgrados en Educación.

CAPÍTULO 1

LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS

Los programas de doctorado en general tienen como eje de sus propósitos la formación de investigadores capaces de generar conocimiento científico nuevo y relevante. Un programa de Doctorado en Educación no debe sustraerse de tal responsabilidad, pero, además, requiere vincular dicho proceso formativo con las realidades educativas cotidianas que sustentan sus procesos de investigación y, con base en ello, construir caminos tendientes a la comprensión, explicación y solución de las problemáticas socioeducativas que constituyen la razón de ser de estos programas de formación e investigación.

Una de las apuestas del programa de Doctorado en Educación que ofreció la Unidad 141 Guadalajara de la UPN, y que en ello radicó su valor, fue la formación de investigadores en el campo de la Educación, capaces de vislumbrar esperanzas de cambio y de mejora, de generar espacios de producción, de creación y diálogo que tiendan a reducir la confusión, a aprovechar lo existente y a proponer vías innovadoras para hacer frente a las dificultades de la transición constante que el campo de la educación enfrenta como dimensión sistémica de un mundo en permanente transformación.

Se considera que el programa fue un aporte necesario en el campo de la educación, puesto que generó la formación de investigadores no sólo para conocer la realidad y explicarla sino para impulsar el diálogo con el conocimiento y con las formas de sintetizarlo, sistematizarlo y aplicarlo; se buscó formar Doctores en Educación con las capacidades, hábitos y actitudes frente al conocimiento, primero para acercarse a él de maneras más significativas y luego de utilizarlo creativamente para la transformación e innovación de la realidad educativa.

1.1 Enfoque del programa: cotidianidad e innovación educativas

Como base del programa, se concibe el *proceso educativo* como la vía, por excelencia,

a través de la cual se transmiten los saberes, valores y productos culturales de una sociedad a los individuos que la conforman; pero, a la vez, como el proceso para que los sujetos recreen, cuestionen y transformen estos insumos, a partir del desarrollo de sus potencialidades humanas y caracterizados por su ubicación espacio - temporal y sociocultural (Luévanos, 2005).

Desde esta concepción, la educación misma es un proceso transformador y por ello, no puede concebirse de otra forma que como un ente dinámico y en transformación, y como tal requiere abordarse en un programa de formación y en la investigación educativa. Esta perspectiva permitirá darnos cuenta que los procesos de innovación y transformación que constituyeron el énfasis del mencionado programa de doctorado, estuvieron en el *ethos* de la educación misma, y asumir el reto de abordarla de esa manera es el compromiso de esta propuesta.

El eje orientador del programa es *Conocimiento e innovación de los procesos, instituciones e instancias de la Educación Básica y los entornos que los conforman*; dicho eje supone entender el fenómeno educativo de manera crítica y esperanzadora, y al investigador como un intelectual que participa y se involucra en el hecho educativo; con ello se pretende acercar el mundo de la investigación a la realidad educativa, asumiendo que la misión del investigador educativo es ser la conciencia crítica de su tiempo y por ende de la educación. Ello nos compromete con dos conceptos fundamentales en los que debemos detenernos: *cotidianidad e innovación* como sustentos orientadores de la intervención socioeducativa.

1.2 Enfoque del programa: cotidianidad e innovación socioeducativas

La vida cotidiana se entiende como “el ámbito inmediato de interacción del sujeto en el cual se desenvuelve y del cual aprende ciertos modos de comportamiento. La vida cotidiana es, por tanto, el ambiente inmediato de socialización del sujeto” (Fierro y Carbajal, 2003:40).

El estudio de la vida cotidiana, principalmente en el ámbito educativo, constituye una

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

fuente inagotable de nuevos conocimientos o de enfoques innovadores de percepción sobre “lo conocido”. El desarrollo actual de la educación se caracteriza por planteamientos teóricos donde parece ser que ya todo está dicho sobre los problemas y los retos de este ámbito; pero, al mismo tiempo, por prácticas escolares y sus resultados que no sólo dejan mucho que desear, sino que en muchas personas producen la sensación de un retroceso considerable.

Ante esta situación, resulta conveniente retornar a lo básico, descentrarse, en lo posible, de los discursos hechos o de los preconceptos para conocer de manera más cercana a los actores escolares, sus escuelas y sus ámbitos de interacción, pues, finalmente, ellos son los expertos en sus propios logros, necesidades y vivencias.

La vida cotidiana es un ámbito social que integra acciones y estructuras sociales, ésta se presenta como una realidad interpretada por los hombres; para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. La realidad de la vida social se presenta ya objetivada. Esta realidad, además, se presenta como un mundo intersubjetivo donde se comparte un sentido común de la realidad del mundo. Tal realidad se da por establecida, de tal forma que para salir de ella, para dudar de ella, es necesario hacer una transición extrema (Berger y Luckman, 1986).

El estudio de lo cotidiano surge como una reacción a los grandes paradigmas que buscaban explicar a la sociedad a partir de planteamientos generales derivados de las tendencias estructurales y de las funciones de la sociedad. El enfoque de lo cotidiano busca niveles micro, darle un lugar a los actores, a sus significados, pero no quedarse sólo en particularidades sino luego verlos más allá: en su contexto histórico social.

El concepto cotidianidad hace referencia a los hechos, actitudes, situaciones, procesos y productos sociales que se desarrollan en el transcurso de la vida sin ser reflexionados por los actores, pues éstos llegan a asumirlos como parte de su vida de manera casi inconsciente, por supuesto, sin cuestionarlos. Son prácticas sociales que colaboran para la convivencia y el flujo de la vida “común y corriente”, dado que el ser humano no podría estar reflexionando cada acto de su vida; ello prácticamente lo paralizaría en su actuación.

Estos procesos cotidianos son producto de la socialización que ocurre en cada sujeto, producida, a su vez, por el contexto sociocultural e histórico en que se desarrolla.

Sin embargo, si tal cotidianidad no es reflexionada como práctica social y como objeto de investigación, puede implicar actitudes y acciones anquilosadas e inclusive discriminatorias; el hecho de no analizarlas para comprenderlas y, de ser necesario, transformarlas, conduciría a un estancamiento de lo social y de lo propiamente humano: la sobrevivencia y el sentido de la vida.

Agnes Heller destaca la importancia de la vida cotidiana como reproductora y creadora de prácticas sociales, pero rescata siempre la importancia de ubicarla en una historia y un contexto social: "La cotidianidad no tiene un <sentido> autónomo. La cotidianidad cobra un sentido solamente en el contexto de otro medio, en la historia, en el proceso histórico como sustancia de la sociedad" (1994: 88).

Esta autora también advierte de los límites que tienen los estudios de la vida cotidiana, esto es, no pretender explicaciones generales de la sociedad a través de ellos, pues ello iría en contra de su propia esencia: las significaciones que interactúan en una realidad específica y delimitada: "La estructura social y el grado de desarrollo genérico no son vislumbrables inmediatamente a partir de la vida cotidiana. Pero (...), la vida cotidiana siempre expresa algo sobre ello, por lo cual hay que tenerla en cuenta cuando se quieran vislumbrar sus posibilidades" (Heller, 1994:114).

El acento está puesto en la comprensión del ser humano porque la estructura se materializa en la actividad cotidiana y el estudio de los actores nos da elementos para el estudio de lo macro. De la misma manera, la sociedad se compone entre lo objetivo y lo subjetivo, la estructura y los agentes, lo dado y lo dándose.

Sin embargo, como mencionan Lehr y Hans (1994), hay que cuidar el no hacer usos parciales o abusos del concepto *vida cotidiana*, pues es necesario abordar este enfoque cuidando el hecho que sean delimitaciones de la realidad con historicidad, ubicadas en una dimensión espacio-temporal, significativas por sí mismas a partir de las vivencias de

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

los actores y espacios sociales donde se integran procesos macrosociológicos, contextos específicos y sentidos de los sujetos.

Una relación constante entre el estudio de la cotidianidad y la perspectiva de la innovación, como proceso sistemático de investigación científica, posibilitará la intervención y la posible transformación de prácticas y estructuras anquilosadas en el campo educativo. El concepto de innovación educativa es un fenómeno sumamente complejo, tiene muchas caras y dimensiones, implica al tiempo cuestiones sustantivas, dado que se debe considerar qué se innova, por qué y para qué, y otras de carácter más procesual (cómo innovar, cuáles son las posibles condiciones y los mecanismos intervinientes en su generación, desarrollo, consolidación o fenecimiento). Por eso es resistente a cualquier afán simplista y esquematizado, sea del signo que fuere.

La innovación, desde la percepción de Saturnino de la Torre (2002:19), consiste en “una serie de cambios específicos, que pueden tener lugar en cualquier ámbito de la actividad humana con el propósito de difundirse o consolidarse. Se trata por tanto, de un nuevo lenguaje sobre la realidad y sus modificaciones”. Y agrega que la innovación en el ámbito educativo “es un proceso de gestión de cambios específicos, en ideas, prácticas o instrumentos, hasta su consolidación” (De la Torre, 2002:19). El sentido de la innovación tiene como punto de partida un conjunto de problemas y retos prácticos del campo educativo, entre los que destacan:

- a. Los desafíos que implican para la educación los acelerados cambios tecnológicos y sociales de las últimas décadas, con su complejidad e incertidumbres crecientes.
- b. La necesidad de una educación suficiente, equitativa, relevante y pertinente.
- c. Los requerimientos de aprendizajes de mayor significatividad y relevancia en las múltiples dimensiones de desarrollo de los sujetos en formación, no sólo en lo relativo a la educación para el trabajo, sino también en los aspectos éticos, psicocognitivos, socioculturales, afectivos y sociopolíticos.
- d. La exigencia de contenidos curriculares actualizados permanentemente y de modelos flexibles de organización curricular.
- e. La necesidad de que las prácticas educacionales cotidianas respondan a lo anterior

y también a los avances de la teoría y de la investigación educativa.

- f. La necesidad de retomar la existencia del sujeto, de sus relaciones y de sus entornos físicos y sociales como ejes orientadores de la educación.

Considerando lo anterior, la innovación se distingue de la tradición porque se sitúa en el eje presente-futuro, mientras que la tradición se sitúa en el eje presente-pasado. Sin embargo, ninguna institución, sujeto o práctica, pueden prescindir del pasado; en consecuencia, la apropiación del futuro se realiza sobre la base de recuperar el pasado y el reconocimiento de la tradición como fuente de fortalezas. Para innovar se hace necesario incorporar elementos de nuestra tradición que sustenten y potencien la opción de futuro que se ha elegido; de tal modo que no resulten contradictorios con la innovación a desarrollar, dado que son los sujetos educativos (personas, grupos, instituciones y contextos), con sus propias historias, los actores dinámicos de tales procesos de innovación e intervención, tal y como se menciona en el enfoque de la pedagogía sistémica “Tu éxito es tu historia” (Olvera, 2011).

En el programa de Doctorado en Educación, la innovación fue concebida desde una perspectiva dinámica y compleja, donde son importantes tanto los procesos como los productos, así como los distintos ámbitos hacia los cuales se enfoca la investigación – intervención - innovación, tales como: personales, grupales o institucionales, contextuales y socioculturales, desde una perspectiva colaborativa; otro de sus propósitos centrales.

Dicho programa también plantea como requisito inherente a la innovación, un proceso sistemático de investigación científica en una realidad educativa concreta, el cual es posible evidenciar en alguno(s) de estos tres niveles: propuestas, intervenciones y/o transformaciones, dependiendo del lugar que ocupa el investigador con los sujetos y en los contextos intervinientes, así como de sus recursos disponibles. Asimismo, se pronuncia por una innovación que sea valiente y creativa frente a los retos actuales, pero al mismo tiempo que sea humilde y se fortalezca de los logros de la tradición.

1.3 Formación de investigadores para el estudio de la cotidianidad, la innovación y la intervención educativas

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

Los procesos educativos que sólo tienen como fundamento, medio y fin la incorporación de conocimientos lingüísticos, matemáticos, de la naturaleza, históricos, sociales, técnicos o de otro tipo, sin un eje filosófico que oriente el para qué, desde una perspectiva humana y social, es una educación que no está contribuyendo a lograr los propósitos esenciales de la vida, es una educación fría, petrificada, a lo más técnica y vacía de sentido; y desafortunadamente muchas prácticas educativas en nuestro sistema educativo mexicano tienen estas características (Luévanos, 2005).

Por ello, en este programa, la concepción que subyace en el estudio de la cotidianidad y la posibilidad de la innovación educativa implica, en primer término, asumir una postura dialéctico-crítica en y frente a la realidad en que vivimos, en el sentido de que estamos inmersos en un movimiento y cambio constantes en relación con nosotros mismos y con las interacciones que desarrollamos con otras personas, grupos y sistemas físicos, biológicos, emocionales, culturales y sociales.

Desde esta concepción, no caben las posturas rígidas y los paradigmas preestablecidos, si bien es indispensable reconocer e incorporar la tradición recibida, la experiencia vivida y las construcciones realizadas. También es indispensable la apertura hacia lo diferente, el reto de transitar hacia escenarios posibles y aun a los no previstos, el desarrollo de la imaginación y la creatividad. Asimismo, es necesario asumir y desarrollar gran sensibilidad hacia los problemas socioeducativos por una parte y, por otra, hacia el reconocimiento de las bondades y potencialidades que existen inmersos en tales problemas, pues intrincadas en los mismos problemas también están las posibles soluciones.

Como profesionistas en el área de la educación, formarnos como seres innovadores implica vivir un proceso de transformación propia y del entorno de manera simultánea e interrelacionada que transita por varias etapas interrelacionadas, como: la reflexión de la práctica propia, el análisis y conceptualización de la misma a la luz de la indagación teórico-empírica, la contextualización institucional e histórico-social de la cotidianidad, la identificación de conflictos cognitivo-sociales entre lo logrado y lo anhelado, la creación sistemática de propuestas de investigación – innovación – intervención, la aplicación y

evaluación de dichas propuestas, la retroalimentación constante del proceso vivido, y la formalización de productos concretos que permitan recrear y difundir lo construido. Todo lo anterior teniendo como eje transversal el trabajo participativo - colaborativo de todos los sujetos, instancias e instituciones implicados.

Un profesionista de tal magnitud requiere para su formación, en primera instancia, el cuidado de sí mismo: de sus propias características, problemas y anhelos, pues sólo desde una postura de fortaleza propia será capaz de colaborar con los demás. Ante ello es necesario que existan dentro de los programas de formación, tiempos y espacios privilegiados y orientados por expertos para el reconocimiento y la transformación propia.

En este mismo sentido, a los formadores de estos profesionistas también les es indispensable sumergirse en procesos similares, pues sus experiencias de reconocimiento - transformación propia, así como sus proyectos de investigación dinámica constituirán la guía y motivación más segura para sus tutorados y colaboradores en este arduo y fascinante camino de la indagación – innovación – transformación de sí mismo, de los otros, de los procesos pedagógicos, de las instancias e instituciones educativas y de los entornos socioeducativos; con el fin último de vivir mejor, con más armonía y felicidad.

Hasta ahora se han planteado los sustentos y propósitos del programa, es necesario señalar que en la implementación y práctica cotidiana de los mismos se ha estado inmerso en procesos de reflexión, ruptura y resignificación, por una parte, altamente creativos y motivantes; por otra, también conflictivos o indiferentes, pues desde los propósitos de un programa de formación doctoral existen muy arraigadas por lo menos dos concepciones opuestas: que la investigación científica genera conocimiento y que los investigadores no deben involucrarse en lo que se haga o deje de hacer con dicho conocimiento o, por el contrario, que la investigación educativa, en tal proceso de generación de conocimiento nuevo y relevante, requiere tener como eje de su desarrollo, la inmersión en la realidad cotidiana y en sus procesos de mejora. Este programa asume que dicha inmersión, de una manera sistemática y profesional, contiene de forma inherente: reflexiones, cambios y procesos de mejora que pueden ir desde la resignificación hasta la transformación a través de una praxis investigativa y educativa.

CAPÍTULO 2

PROCESOS SOCIOCNOGNOSCITIVOS EN DOCTORANTES EN EDUCACIÓN COMO OBJETO DE ESTUDIO

Los procesos sociocognoscitivos en este estudio significan, en tanto procesos, un conjunto de actividades interrelacionadas para generar un resultado, no sólo tangible sino sustancialmente resignificaciones mentales, emocionales, actitudinales y prácticas en torno a la realidad propia, de los otros y del entorno natural y social.

También significan, en tanto, sociocognoscitivos, una construcción activa y profunda que transita por la reflexión, el intercambio, la convivencia y la colaboración. Es cognoscitiva porque implica la capacidad previa y potencial de conocer y comprender realidades cada vez más complejas, al mismo tiempo que se van desarrollando las competencias para resignificarlas y expresarlas de una manera coherente y argumentada. Al mismo tiempo es social porque este proceso se realiza en la interacción con otros sujetos en contextos específicos y desde una posición sociocultural, construido a partir de sus trayectorias e historias de vida.

Asimismo, implica construcción porque es un proceso en movimiento, dinámico, susceptible y, por tanto, modificable, pero no como simple voluntad, ya que se sostiene en estructuras previas construidas también a través de la herencia, la tradición y los contextos de interacción; entonces requiere de lo dado y lo que está dándose, de lo inherente y lo contingente, de la tradición y la innovación, de lo que se es y lo que potencialmente se puede llegar a ser; es tierra y es aire, es agua y es fuego, es solidez y anhelo a la vez, por ello está en construcción que puede ser diseñada más no acotada, imaginada más no concretada, sino cuando se llega a ser y hacer (...), y se reinicia un nuevo ciclo otra vez.

2.1 Estrategias metodológicas y técnicas de investigación

En este estudio, la metodología es cualitativa y se trabajó en etapas interrelacionadas a través de dos dimensiones: procesos cognoscitivos y procesos socioculturales, construyendo y analizando tres categorías principales:

- a. Trayectorias socioculturales.
- b. Trabajo y aprendizajes colaborativos.
- c. Procesos argumentativos.

Las técnicas generales y herramientas utilizadas fueron entrevistas y encuestas exploratorias y semiestructuradas, análisis de texto y de discurso, observación e intervención participante, grupo focal y foros virtuales.

Con el fin de contestar al cuestionamiento sobre las formas en que la trayectoria vital se expresó en los procesos de construcción de las tesis de grado de las y los estudiantes del Doctorado en Educación, destacan las siguientes fases de la estrategia metodológica utilizada. En un primer momento se convivió con las y los estudiantes tanto en el plano académico como personal, pues consideramos que la cercanía humana permitiría adentrarse en las motivaciones íntimas que llevaron a la elección y desarrollo de sus objetos de estudio.

En una segunda etapa, cuando se tuvieron evidencias de que las y los doctorantes habían superado las distancias que nos separan como académicos, y se identificaban también como sujetos con intereses humanos comunes, se procedió a recuperar la información pertinente para atender la interrogante central. Para realizar tal meta se usaron documentos personales (Plummer, 1989), técnicas e instrumentos de investigación. Entre los primeros destacan las tesis de grado de los doctorantes (en sus distintas etapas de construcción), su curricula vitae y las cartas en las que expusieron sus motivos para ingresar al posgrado. Las técnicas utilizadas fueron todas acordes con la investigación cualitativa, entre los que destacan la entrevista temática y la autobiografía. Asimismo, se construyeron instrumentos exprofeso, entre ellos el genograma, el biograma y la

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

trayectoria vital (Bolívar, Domingo, & Fernández, 2001).

Posteriormente se procedió al análisis de dicha información. Un reto importante fue cruzar las diferentes narrativas generadas por los doctorantes; de cada uno se integró su trayectoria vital en tanto educador y educando. Para ello se realizó un “mapa analítico de la historia vital”, auxiliándose tanto de los programas Atlas Ti, como de Cmap Tools. Dada la complejidad de la trayectoria de cada estudiante, se procedió a identificar dos aspectos relevantes de cada sujeto, su “nodos temáticos expresados en sus narraciones, así como las tensiones que expresaban, principalmente entre su vida privada y su quehacer académico” (Gibbs, 2012).

Finalmente, se elaboraron tres argumentos que daban respuesta al cuestionamiento original y que se expresa en el Capítulo 6 de este texto.

2.2 Proyecto formativo y de investigación

Al ser este programa de doctorado un espacio curricular formal y específico, la tarea sustancial fue la formación intencionada de los procesos sociocognoscitivos en las construcciones de los estudiantes, al tiempo que se realizaban tareas sistemáticas de investigación sobre tales procesos.

El proyecto se desarrolló para propiciar el logro de los fines, tanto de formación como de indagación. Esto consistió tanto en talleres y actividades creadas *ex profeso* como en una perspectiva transversal inserta en todo el plan curricular y extracurricular. Algunas se enuncian a continuación, las cuales fueron videograbadas y/o reseñadas por escrito para su posterior consulta y análisis.

- a. Diálogos grupales referentes a situaciones reales o ficticias relacionadas con el trabajo individual que propicia aislamiento, el trabajo individual que genera competencia, el trabajo colectivo que produce inequidad y el trabajo colectivo que se sostiene en la colaboración.

- b. Diálogos grupales y exposiciones individuales sobre sus temas de estudio: avances, delimitaciones, dudas y comentarios.
- c. Encuestas y entrevistas a estudiantes con la finalidad de conocer a las personas, tanto en su ámbito personal como profesional, sus fortalezas y áreas en las que se requieren trabajar para enriquecerlas.
- d. Ejercicios de expresión oral, escrita y gráfica respecto a sus procesos y productos de investigación, propiciando que fuesen vistos desde una perspectiva sistémica, inclusiva e integral; reconocer cada persona, proceso, situación y relación interviniente a partir de las preguntas: ¿qué elementos y relaciones son necesarios para desarrollar mi investigación doctoral?, ¿qué necesito?, ¿qué y quiénes están involucrados?, ¿quién tiene derecho a pertenecer a este sistema?, ¿qué o a quiénes estoy excluyendo?, con la intención de posibilitar que sea un sistema completo (están todos) y armonioso (están en el lugar que les corresponde).
- e. Actividades diseñadas e implementadas por los estudiantes en el grupo, con el objetivo explícito que contribuyeran al desarrollo de los trabajos de investigación doctoral de todos. Para ello se organizaron tres equipos y cada uno desarrolló un proyecto colaborativo: 1) Biblioteca Interactiva Digital del Doctorado en Educación, 2) Construcción del Marco Empírico, y 3) Construcción del Paradigma Epistemológico.
- f. Actividades de lectoría, análisis y propuestas de los productos parciales de investigación de alguno(s) de sus compañero(s).
- g. Coloquios semestrales donde se tuvo la oportunidad de exponer sus avances y recibir retroalimentación, previa lectura del trabajo, de sus compañeros, tutores, lectores y otros asistentes.
- h. Planeación, organización, desarrollo y evaluación de uno de estos coloquios por parte de los estudiantes.
- i. Realización de grupos focales y de encuestas; teniendo como eje de estructuración sus proyectos y avances de investigación, el trabajo colaborativo y las significaciones de aprendizajes logrados y faltantes, colaboración, convivencia y sus contrapartes.

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

- j. Foros en la plataforma virtual donde se tuvo la oportunidad de expresar opiniones, solicitar apoyos y realizar sugerencias en torno a sus procesos investigativos, ya sea a través de preguntas generadoras o del desarrollo de actividades específicas.
- k. Seminarios trabajados con la metodología de seminario-taller, con el propósito de vivir la experiencia de lograr que converjan el aprendizaje, la recreación y la convivencia en torno a la construcción de sus objetos de investigación.
- l. Actividades de convivencia y recreación grupal con estudiantes y docentes, donde también hubo muchos aprendizajes a partir del diálogo no formal.
- m. Coorganización del acto académico de egresados del programa.

Es pertinente aclarar que muchas de las actividades descritas se realizaron a partir de lo que se denominó *cuadro de congruencia metodológica*, que realizaron y redefinieron en innumerables ocasiones los estudiantes y sus colaboradores, cuyos aspectos principales fueron: título, pregunta(s) de investigación, fundamentos teórico-metodológicos, categorías centrales, dimensiones de las categorías, sujetos y contextos del estudio, métodos, técnicas e instrumentos de investigación.

En este sentido, para fines descriptivos y de análisis se presentan en el Capítulo 2 los diversos títulos que fueron dando sustento y precisión a las investigaciones doctorales desarrolladas; en el entendido que las diversas conceptualizaciones se realizaron en un marco amplio que repercutió en los distintos componentes del mencionado cuadro de congruencia metodológico, por ende, en la reconstrucción de los objetos de estudio; para el análisis de ello, fueron necesarios no sólo los textos que fueron presentando, sino un acompañamiento y registro puntual en los procesos que fueron viviendo y desarrollando.

2.3 Documentos, técnicas e instrumentos

Para dar cuenta del proceso realizado para llegar a los resultados y conclusiones, se presenta un extracto de algunos de los documentos, técnicas e instrumentos usados para la recolección de información, que sirvieron como fuentes primarias para la construcción de los datos de investigación. A continuación se muestran algunos ejemplos.

a. Documentos personales

Ejemplo de texto autobiográfico (extracto)

Apuntaré que nací un 24 de agosto de 1978, en el seno de una familia de origen campesino. Mi padre, nacido en 1933, es originario de Ameca, Jalisco; primero jornalero, luego “hornero” en talleres de cerámica. Mi madre, nacida en 1939, y originaria de la población Puente Grande, municipio de Tonalá, Jalisco, se repartía entre las labores domésticas y la costura. Soy el menor de nueve hermanos (todos varones).

Mi vida como educando inicia bastante temprano. Cuando yo tenía dos años de edad, uno de mis hermanos (Daniel) ingresó a la Normal de Jalisco, y al año siguiente otro más (Eliseo) hizo lo propio; de suerte que en mis más remotos recuerdos me veo explorando libros y cuadernos. Por la estimulación recibida en el entorno familiar, aprendí a leer antes de cumplir los cinco años.

Recuerdo que a los cuatro de edad, hubo un intento por ingresarme a un preescolar cercano a la casa, pero me recuerdo como un niño abrumado por extraños que daban órdenes e indicaciones. Al preescolar asistí alrededor de unos tres meses; luego de la pastorela de diciembre seguramente perdí el interés, pues no recuerdo nada más del preescolar. Las versiones que he escuchado indican: “Ya no quisiste regresar”. Además, por esa época padecía de convulsiones esporádicas, lo que me tenía continuamente entre pediatras, neurólogos y cardiólogos.

Así fue como al cumplir seis años ingresé a la escuela primaria “Niño Artillero”, del centro de Tonalá, a tres cuerdas de casa, al grupo de 1º B, a cargo de la maestra. “Lupita”, a quien recuerdo como una señora guapa de cabello negro y rizado, y de un trato casi maternal con sus alumnos. En su grupo estuve cerca de dos meses, pues recuerdo que, al conocer la mayoría de las lecciones de los libros de texto (había libros idénticos en casa), terminaba con rapidez mis actividades. No recuerdo haber sido inquieto o extremadamente *parlanchín* en clase, pero sí recuerdo haber sido objeto de comentarios de la maestra

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

ante el director de la escuela (el Profr. Saúl Fernández Torres). También me recuerdo siendo objeto de observación y cuestionamientos del tipo “a ver, escribe esto (...)”, “¿cuánto en tanto más tanto?”, “a ver, ¿qué dice aquí?, y otros por el estilo. Cierta día de octubre o noviembre de mi primer ciclo escolar (estaba cerca el desfile del 20 de Noviembre, pues recuerdo los ensayos de “pirámides” que se llevaban a cabo en el patio escolar), se acercó la maestra Lupita y me explicó algo que entendí como: “Mañana ya no vas a estar en primer año (...), te voy a llevar con tu nuevo maestro (...)”, y me condujo al salón de enfrente con el profesor Tomás, de segundo grado. Esa tarde, el profe Tomás me dijo muy sereno: “Mañana te vienes a mi salón, y dile a tu mamá que ya pasaste a segundo”. Yo estaba entre triste y confundido, pues ya no estaría con Lupita la maternal, sino con Tomás, el seco¹. Recuerdo también haberle contado a mi madre y hermanos; al parecer juzgaron la noticia como algo fantasioso, pues me creyeron hasta que les mostré mi dotación de libros de segundo grado.

a. Técnicas

Ejemplo de entrevista temática (extracto)

Guadalajara, Jal. 21 de agosto de 2012

Entrevistado: Mtro. Adrián

¿Qué circunstancias personales y familiares influyeron para tomar la decisión de cursar un programa de Doctorado en Educación?

En el año de 1980, y después de haber estudiado en la Escuela Normal obtuve mi primera plaza de primaria, y a partir de 1987 trabajé durante tres años en secundaria, pero en el año de 1990 me cambió la vida al ingresar a la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), gané mi primera plaza, y en 1994 gané una plaza de profesor de tiempo completo. Esto obliga o invita a que profesores de universidades de tiempo completo se sometan a lo que le llaman la movilidad profesional, es decir, estudiar maestrías o doctorados como el de este tipo, con el

² Curioso, al paso de los años fue mi compañero de zona, y tuve oportunidad de recordarle el evento. Él no lo recordaba y se limitó a espetar: “¿A poco? (...)”

fin de brindar un mejor aporte a los programas de desarrollo institucional, lo que se le puede llamar la prescripción institucional, esta es como mi primera prioridad. El doctorado ofrece tres grandes cosas valiosas para mí. En lo personal es una aspiración válida, considero que me he tardado, debí de haber cursado un doctorado desde hace diez o quince años. En este sentido, considero tres grandes aciertos o tres grandes cosas en las que me he beneficiado:

- Por un lado desnuda la realidad y la humildad que uno debe tener para reconocer que no se sabe todo, y de que siempre hay muchas cosas por aprender.
- El reto de tener que estar estudiando, a ser estudiante de tiempo completo de manera permanente y disciplinada.
- El componente de la investigación en términos de que aprender a investigar implica muchas más cosas que sólo el hecho de querer hacer algo.

El doctorado ha sido una oportunidad importante en lo personal y en lo profesional para concluir con esta trayectoria personal que inició en 1980 y que siguió en 1990, cuando ingresé a la Educación Superior, estudié Psicología en la Universidad de Guadalajara, pero al estar en la Normal y obtener mi primera plaza de maestro de Educación Primaria, me sesgué. Me considero un psico-socio-pedagogo, si se pudiera definir disciplinalmente mi inserción. La temática que estoy trabajando fue por una circunstancia al ingresar a PROMEP. Me hubiera gustado continuar con las temáticas que he trabajado durante toda mi vida (formación y práctica de los docentes), de estudiar a los sujetos, pero que por cosas de la vida y de las exigencias del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) inserté mi trabajo en los riesgos psicosociales ligados con las relaciones de exclusión al interior de la escuela secundaria.

Menciona alguna otra circunstancia familiar que te haya impulsado a estudiar

Bueno, tuve que hacer negociaciones personales, familiares, me casé tarde y tengo dos nenes pequeños primorosos. La vida familiar es muy absorbente, me siento dividido, no puedo dar todo lo que puedo, aquí en la Unidad de la UPN tengo apoyos muy valiosos, pero no basta eso, ojalá pueda concluir y ser capaz de obtener el grado de Doctor. Quiero decir - entre paréntesis - que hice trámites en paralelo para ingresar a la UdeG., andaba muy sobrado, ya me sentía adentro, pero no ingresé -y que bueno- por edad o por algún otro factor. Tengo 55 años de edad, al inicio de la brecha final de la vida. Quiero explotar el doctorado y seguir produciendo, obviamente.

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

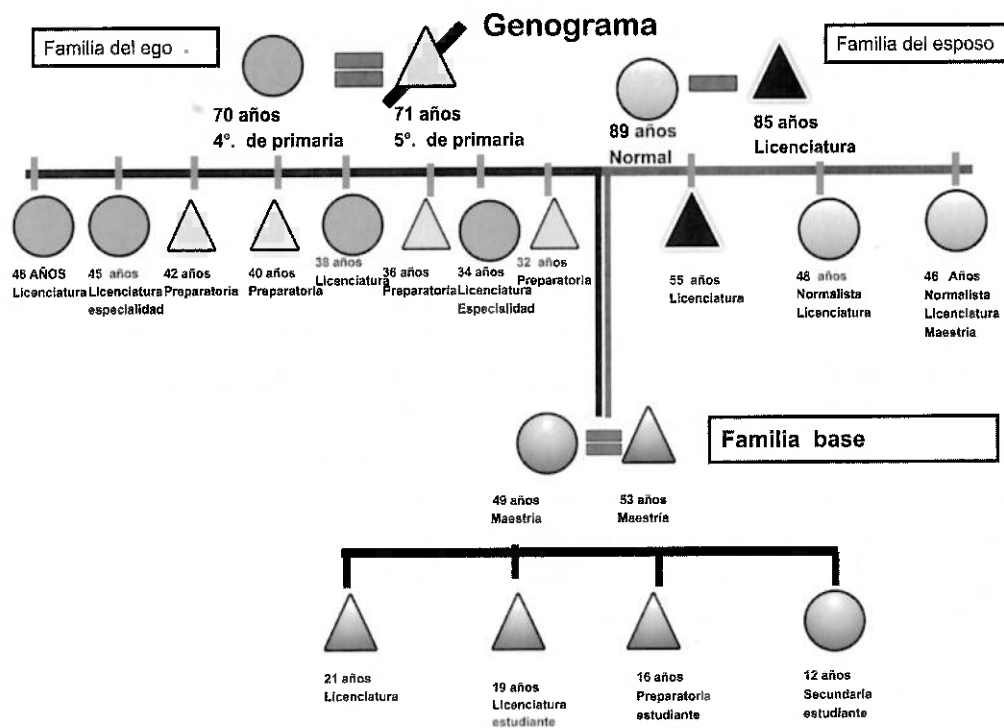
¿Qué relación guarda tu temática con el proceso personal?

No encuentro relación aparente. He querido ser muy profesional al pensar que la temática rectora de mi proyecto de investigación está más ligada a mi inserción laboral, a la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) de la UPN, a mi proyecto en el seno del PROMEP y a una temática emergente que se vincula con educación.

Detenerme en las manifestaciones, origen, dispositivos ligados con la exclusión social, es relativamente reciente, tiene que ver con mi experiencia al formar parte en el diseño de la LIE (2000 – 2002), y abocar la atención con sujetos en situación de riesgo o de vulnerabilidad social; lo cual no es mi caso, pero sí mi punto de interés.

c. Instrumentos

Ejemplo genograma



*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

Ejemplo biograma de trayectoria formativa laboral (extracto)

	A. FAMILIARES Y/O PERSONALES	B. ESCOLARES Y/O FORMATIVOS	C. DOCENTES Y/O PROFESIONALES	¿CUÁL ES LA IMPORTANCIA QUE TIENE EN MI VIDA ESE SUCESO?
0 a 5	Nacimiento, hijo de madre que se dedica a la docencia y de padre que realiza tareas administrativas en la SARH.	Cursar el Jardín de Niños.	Se participa activamente en actividades extraescolares.	a. Nazco en un ambiente familiar en el que se lucha para lograr la superación.
	Accidente en el Jardín de Niños que genera una herida en el rostro y pérdida de la consciencia durante algunas horas.			b. Me permite tener acercamientos con otras personitas, algunas de ellas aún se frecuentan de manera esporádica.
				c. A pesar de las múltiples ocupaciones de mi madre, siempre se dio el tiempo para incentivarnos a participar en las actividades escolares.
6 a 10	Enfrentar a compañero que constantemente agrede en la primaria, tanto de manera verbal como física.	Las agresiones de compañeros generaron aislamiento social.	Aprender a leer y escribir mediante reforzadores positivos.	d. El círculo de amigos era muy pequeño. Gran parte del grupo, quienes destacaban en deportes y en actividades físicas, marginaban a otros compañeros.
	Se consigue el primer empleo informal en un taller de talabartería	Era un estudiante regular que generalmente cumplía con las tareas, pero no destacaba en ningún terreno.	Aún no hay interés por la docencia.	e. Se comienza a configurar una personalidad introvertida al recurrir al aislamiento social.
				f. Las herramientas ofrecidas en el primer año permiten acceder a la escritura y a la lectura.
11 a 15	Se práctica el basketbol y se forma parte del selectivo de la Prepa Regional.	El logro de calificaciones altas en la Preparatoria, permite destacar sobre los compañeros	El reconocimiento de compañeros por obtener calificaciones altas, aislamiento social.	G. Se participa en actividades grupales y se comienza a realizar esfuerzos para destacar en actividades.
				H. Tener la posibilidad de elegir la carrera y tener acceso sin mayor dificultad.
				I. Constantemente me invitaban a integrarme a equipos de trabajo para realizar proyectos y demás tareas, aunque en ocasiones se recurría al aislamiento, al no comulgar con las ideas de los compañeros.
16 a 20	Los padres de familia otorgan apoyos necesarios para cursar la carrera. Se conoce a la compañera con la que más tarde se contrae matrimonio.	Se elige cursar una Ingeniería, se logran los puntajes para el ingreso, pero no se contó con recursos económicos para radicar en la ciudad de Guadalajara. Se cursa la ENECO	Se inicia a cursar una carrera que no es por elección vocacional. Durante el primer año se tiene un desempeño bajo	J. Es trascendente debido a que se determina la profesión a ejercer durante toda la vida.

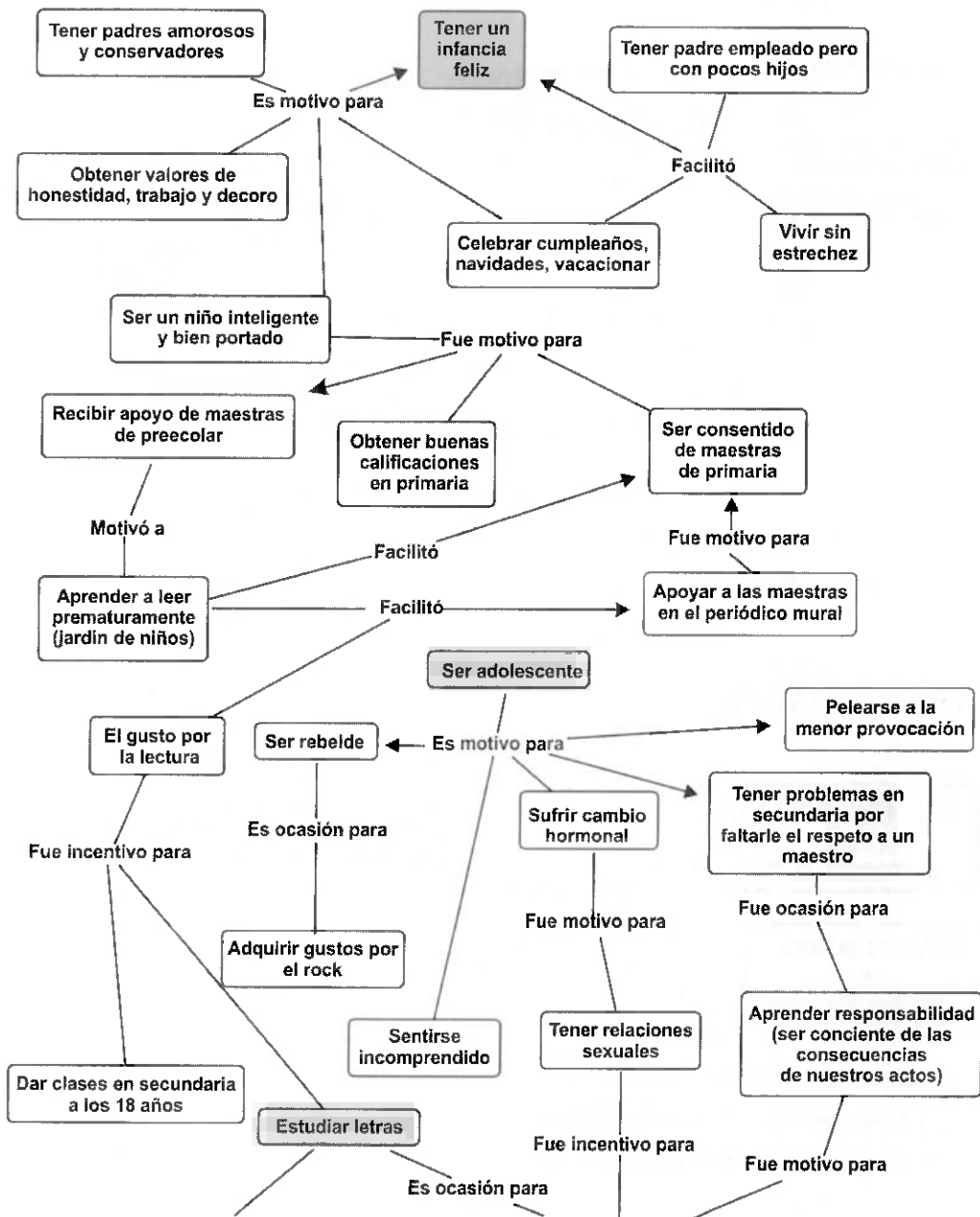
d. Proceso analítico

Una vez recopilada la información básica, con apoyo en distintas documentos, técnicas e instrumentos, se dio paso al proceso analítico. El principal reto fue organizar en un solo instrumento la diversidad de datos generada por los diversos medios de captura de información. Con auxilio de los programas Atlas Ti y Cmap Tools se elaboró un mapa analítico de cada doctorante, del cual derivaron otros tres instrumentos de síntesis, un esquema de los temas nodales de cada estudiante, un análisis de sus principales tensiones y la visualización del ciclo vital de cada uno. Presentamos un ejemplo de dichos instrumentos de análisis.

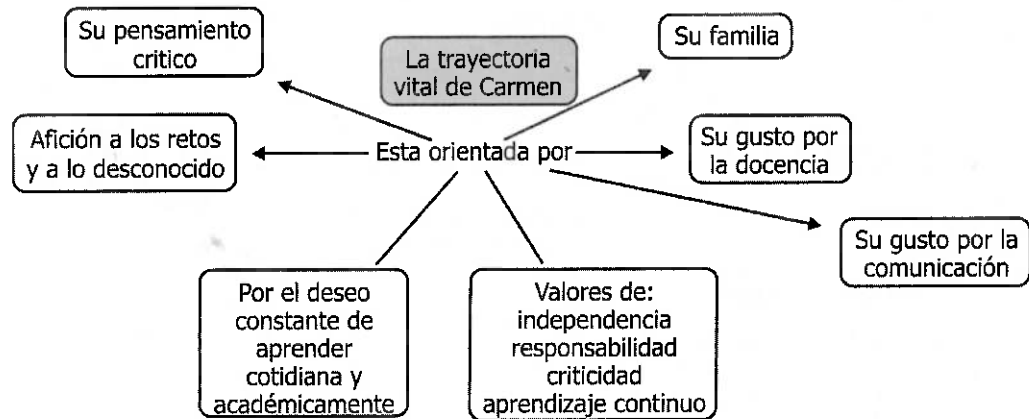
*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

Mapas analíticos

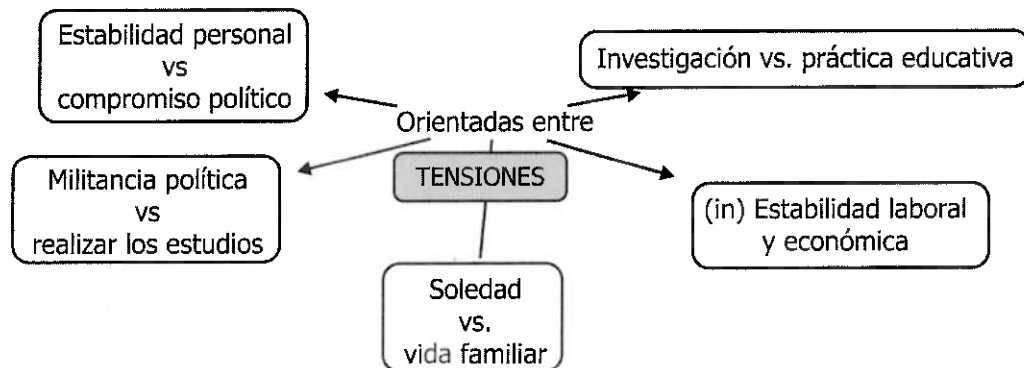
Mapa analítico de la trayectoria vital de Julio



Temas nodales, ejemplo



Tensiones vitales, ejemplo

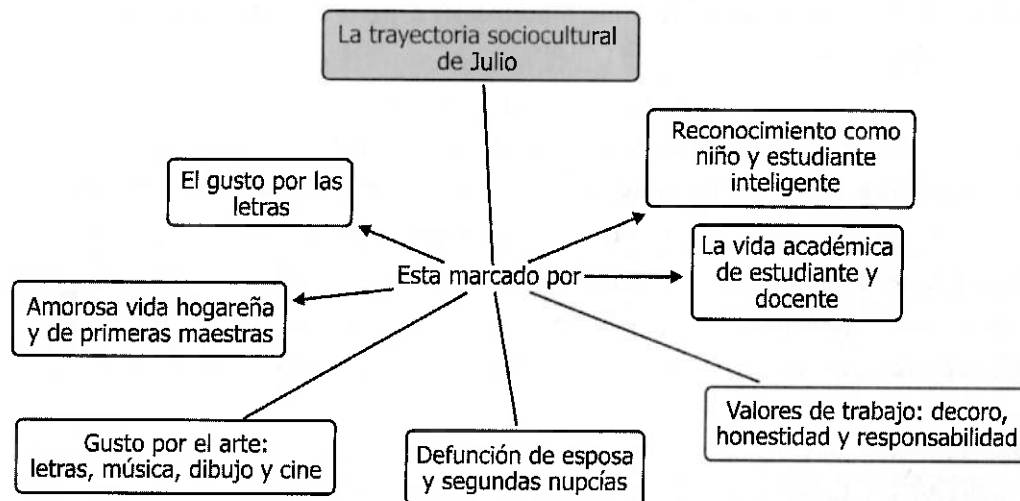


CAPÍTULO 3

TRAYECTORIAS SOCIOCULTURALES Y PROCESOS INVESTIGATIVOS

A fin de dar a conocer a cada uno de los doctorantes, se presentan las trayectorias vitales y educativas de cada uno, pues coincidimos con Plummer (1989), que el propósito central de la investigación cualitativa es su perspectiva humanista, en el sentido de dar el punto de vista de cada persona en su historia vital e irrepetible. Estas historias son una reconstrucción de uno mismo, pero tratan de conservar lo más fiel posible las voces de los interlocutores.

a. Trayectoria vital de Julio



Julio nació a principio de la década de los setenta en el seno de una clase trabajadora, pero siendo tan sólo cuatro miembros, pudo vivir sin estrechez económica en uno de los barrios tradicionales de Guadalajara: "Santa Tere". De su familia aprendió los valores de trabajo, decoro y responsabilidad, que sus padres supieron transmitirle con el ejemplo y con una disciplina amorosa; por lo que creció con un buen nivel de autoestima y un concepto de sí mismo como un ser inteligente y responsable.

Desde muy chico mostró su inclinación por las letras, pues en preescolar aprendió a leer y en primaria desarrolló el gusto por la literatura de aventuras. Allí realizó sus primeras incursiones en la escritura poética, motivado por una compañerita que le sirvió de musa inspiradora. También mostró su talento para el dibujo, con la obtención de un primer lugar en un concurso a nivel nacional.

Durante su adolescencia se conjuntaron varios factores que dieron lugar a una etapa rebelde y contestaría. El cambio de residencia familiar, y a una secundaria conflictiva, lo condujeron a desarrollar sus dotes boxísticas y estar dispuesto a mostrarlas a la menor provocación. Bajas calificaciones, el gusto por el rock estridente, la afición por el tabaco y otras manifestaciones contestarías emergieron junto a la transformación hormonal. En la primera fase de la preparatoria continuó la crisis existencial, aunque refinó su gusto por la música, su adhesión al cine de autor y su afición por la literatura de ficción. Sintió aversión por la Física, la Química y las Matemáticas, pero descubrió su afición por las materias humanistas.

Después de titubeos, debido a la presión familiar para que estudiara carreras reeditables económicamente, Julio finalmente se decidió por estudiar letras; su pasión de toda la vida. En la universidad conoció maestros notables, compañeros de aficionados a la escritura y a la bohemia, y a la compañera que pronto se convertiría en su primera esposa, con quien realizaría su tesis de licenciatura y con quien tendría una hija. La bohemia pasó a segundo plano, mientras que las responsabilidades laborales y académicas a primer plano.

Debido a su trayectoria como estudiante destacado, y a la tesis premiada de su licenciatura, fue invitado a laborar como docente en la propia universidad. En esos momentos también laboraba en una secundaria, por lo que decidió estudiar Pedagogía en la Normal Superior. Allí conoció personas que lo convidaron a fungir como maestro en la Normal. Sin embargo, al tiempo de trabajar allí padeció problemas políticos sindicales que los llevaron a comisionarse al Sindicato de Trabajadores de la Educación.

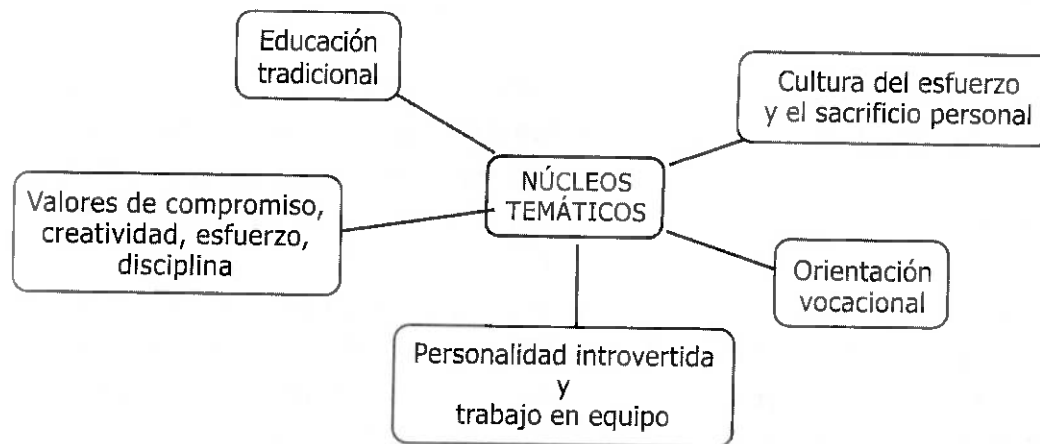
Titulado en la Normal Superior, decidió estudiar una Maestría en Educación. En el transcurrir de esos años, obtuvo la plaza de profesor de tiempo completo en la universidad donde

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

laboraba y posteriormente retorna a trabajar a la Norma donde actualmente tiene un puesto de primer orden académico-administrativo.

En cuanto a sus estudios, posteriormente incursiona a un Doctorado en Educación, del cual tiene el trabajo de tesis concluido, con los dictámenes favorables correspondientes.

b. Trayectoria vital de Bernardo



Bernardo descende de una familia campesina (abuelos), pero cuyos padres lograron ser profesionistas, aunque con limitados recursos económicos. Quizá por ello desarrolló tanto un gusto por la superación académica, así como una atracción por las artes manuales. Fue el segundo de cuatro hermanos.

La infancia de Bernardo fue paradójica, pues por un lado recibió gratas orientaciones de sus maestras y participaba asiduamente en las actividades escolares pero, por otra parte, experimentó malas maneras de algunas docentes, sufrió un fuerte accidente y padeció el acoso de ciertos compañeros; lo que contribuyó a tener un carácter reservado. Sin embargo, durante los años mozos, lo que más disfrutó fueron las actividades con amigos y vecinos. Con la chiquillada del barrio formaba parte en los juegos tradicionales, pero lo que más disfrutaba era usar sus manos e imaginación para construir pequeñas edificaciones de tierra y palo, desde modestas casas, hasta elaborados puentes y modernas carreteras;

todo un ingeniero en ciernes.

Desde edad temprana ayudó a los abuelos en las labores del campo, y a sus padres ejerciendo el oficio de talabartero, en donde no sólo trabajó con tenacidad y creatividad sino que aplicaba saberes escolares. Todo ello le ayudó a forjar valores como: el compromiso, el esfuerzo y la disciplina. Bernardo creó un puente entre los aprendizajes desarrollados en la escuela, y las habilidades y valores adquiridos en el ámbito laboral y familiar.

La preparatoria constituyó una época de plenitud para este joven. Adquirió el gusto por el baloncesto, en el cual destacó y lo acercó a nuevos núcleos de amigos. Le gustaba el trabajo en equipo, sin detrimento del esfuerzo individual. Destacó en materias consideradas difíciles, como la Física y las Matemáticas, lo que motivó una condecoración estatal.

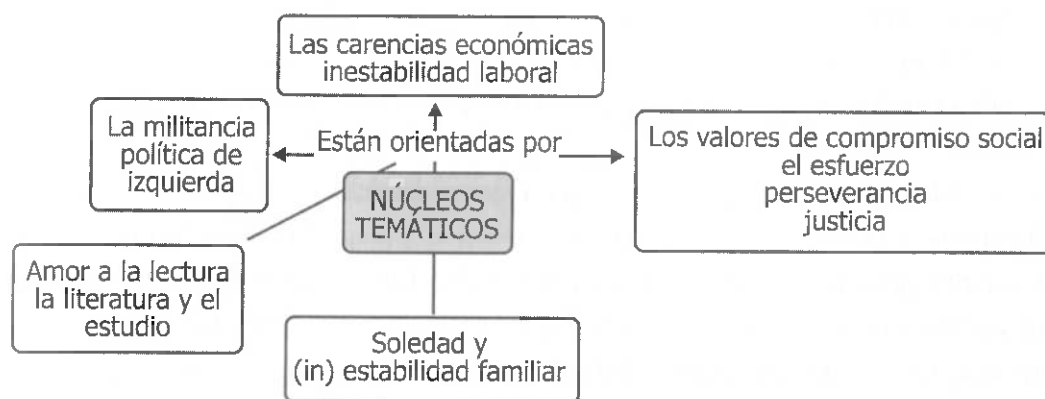
Bernardo visualizaba su profesión de ingeniero a la vuelta de la esquina. Sin embargo, no consideró que el bolsillo familiar no alcanzaría para costear sus estudios en Guadalajara. Por lo que tuvo que “hacer de tripas corazón” e ingresar al normalismo. Su falta inicial de vocación le contrajo bajas calificaciones y algunos problemas de actitud y rebeldía con autoridades y maestros, pero recapacitó a tiempo y desplegó la afición por la enseñanza y la pedagogía, además de la motivación de una compañera que se convertiría en madre de sus hijas.

Se volvió un defensor del normalísimo, tanto dentro como fuera del campus. Luchó porque se les concediera la plaza automática a los docentes recién egresados, y como sanción política justamente a él no le otorgaron una plaza de base; por lo que tuvo que suplir algunos interinatos en comunidades rurales alejadas de su recién creada familia, sin embargo, allí aquilató la importancia de ser un maestro entregado a su profesión. Aprovechó el tiempo y estudió una maestría los fines de semana, cuya culminación le permitió laborar en una escuela preparatoria y posteriormente concursar y obtener una plaza como Profesor de Escuela Normal Experimental. Posteriormente fue asesor de un diplomado para formar a docentes de Educación Media, en el nuevo modelo pedagógico.

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

Finalmente, es invitado a laborar en el nivel universitario y a dar clases en maestría; lo que lo motivó a estudiar el Doctorado en Educación. Su buen desempeño en la Normal y su titulación doctoral, lo impulsaron para ejercer hoy como director de la Escuela Normal donde él se formó.

Trayectoria vital de Ismael



Ismael ha tenido una vida azarosa, llena de altibajos, pero llevada adelante con esfuerzo, perseverancia y compromiso social. Siendo muy pequeño su familia pasó de ser una familia campesina a obrera. Viviendo en una población urbana el pequeño asistió a una primaria pública, orientada por prácticas donde imperaba la regla y el regaño como principales herramientas pedagógicas. No en vano el menor aprendió mucho más de la información que venía en las estampas de su álbum Mi Mundo, que de las enseñanzas de maestras y catequistas.

Problemas legales de su padre lo hicieron interrumpir sus estudios primarios y que emigrara a la gran urbe tapatía, donde para apoyar al sostenimiento familiar tuvo que realizar trabajo infantil y estudiar en una escuela nocturna, junto a mayores que frecuentemente lo molestaban y hostigaban. Sin embargo, los dos últimos años de primaria se convirtieron en tres, por problemas administrativos y burocráticos de la administración escolar.

En secundaria, el adolescente trabajador, ingresó a una secundaria vespertina donde conoció a compañeros y a una maestra de izquierda con los que pronto simpatizó. A

través de ellos se aficionó a las letras y fue esculpiendo el compromiso social como una permanente característica de su personalidad. El trabajo y el estudio los combinó con la práctica del boxeo, donde contrarrestaba algunos de los golpes que le había atestado la vida.

Ingresó a la preparatoria, pero la disolución hogareña, los múltiples trabajos y una militancia política de tiempo completo lo llevaron a terminar sus estudios bachilleres en ocho años. De hecho, su partido político se convirtió en esa época en su segundo hogar. Allí comía, dormía, estudiaba, convivía e incluso conoció a quien sería su primera compañera.

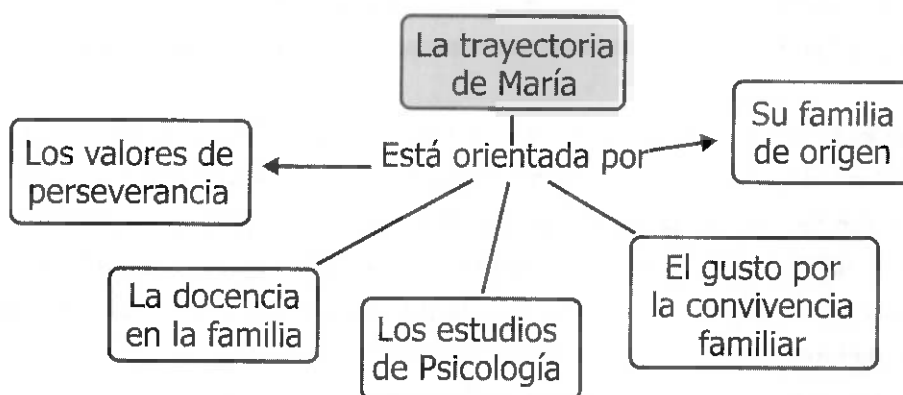
Debido a que los horarios no eran compatibles con su trabajo, se vio en la necesidad de abandonar la carrera de Odontología. Inició vida de pareja, con quien tuvo a su primera hija, y ambos participaron en movimientos sociales, forma alterna de compromiso social. A los pocos años su compañera fallece, Ismael se ve de nuevo ante situación de soledad y de tomar fuerzas para rehacer su vida.

Para su fortuna conoce a quien es hoy su compañera, y con quien procrea dos hijas. Logra estabilidad laboral a través de la fabricación y comercio de ropa. Continúa sus incursiones en las letras, y se vuelve un diestro ajedrecista, logrando ganar un torneo municipal de altos vuelos. Entonces decide estudiar Derecho, carrera que culmina a los pocos años.

Decide ejercer como abogado, lo cual implicó descuidar el comercio de ropa. La profesión no avanza y sus negocios se vienen a pique. Sin “miel y sin jícara” vuelve sus ojos a la docencia como opción de vida. Inicia con unas cuantas materias en secundaria. Concurra y acrecienta su carga horaria; complementa su erario con clases en instituciones privadas. Para reforzar sus competencias docentes estudia una maestría, la cual culmina con honores. A su vez, estudia un diplomado que lo lleva a conocer tierras españolas. Motivado por su familia ingresó a estudiar el Doctorado en Educación, el cual culmina con méritos especiales.

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

d. Trayectoria vital de María



María fue la primogénita de una familia pequeña, por lo que su primera infancia estuvo llena de atenciones familiares y materiales. Provieniendo de una familia de educadores por el lado materno, su inclinación a los gises y el pizarrón le parecía natural, pues dedicaba mucho tiempo dando clases a sus Barbies.

Sin embargo, a los seis años su vida dio un pequeño giro, pues nació su único hermano y tuvo que compartir los afectos paternos. Por otra parte, ingresó a la primaria y conoció otra cara de la enseñanza, con maestras duras y mal preparadas que en ocasiones ridiculizaban y amenazaban a sus discípulas, aunque también conoció maestras atentas y consideradas que la motivaban a estudiar e incluso, por sus aptitudes, llegó a ganar un lugar en la escolta escolar.

En la secundaria Mari se volvió más sensible a los acontecimientos de su entorno y de su persona, pues llegó a considerar que la línea que separa la ficción de la realidad es muy delgada. La separación temporal de su padre, por cuestiones de trabajo, le hacía sentir “un nudo en la garganta”, pero esas ocasiones eran compensadas por el retorno del progenitor, lleno de fiesta y regalos. Además, la ausencia materna por cuestiones de trabajo y estudios también le ocasionaron malos ratos, pues sentía la responsabilidad de cuidar a su hermanito, y ella no sé sentía lo suficientemente preparada.

En la preparatoria emergió una faceta de su personalidad rebelde y lúdica. Dio preferencia a los amigos que a los profesores; optaba la fiesta que el estudio, la calle que la escuela, y la música que las letras. Esa actitud le valió bajas calificaciones y amonestaciones, por lo que tuvo que cambiar de escuelas, de públicas a particulares, pero con resultados similares.

Sin embargo, recapacitó al llegar a la universidad, allí se volvió metódica y responsable, además valoró el apoyo materno y familiar. Ingresó a una institución privada y descubrió su gran pasión de vida, la Psicología, que le permitió realizar ejercicios de introspección y aprender lo valiosa que es la vida. Para profundizar en esos aspectos estudió la Maestría en Constelaciones Familiares, y pudo aplicar los principios allí aprendidos al ámbito laboral, familiar y personal.

Se casó y tuvo un pequeño que se convirtió en su más preciado tesoro. Además de la Psicología, ingresó como docente universitaria, y allí pudo aplicar también las enseñanzas de la Psicología Sistémica, por lo que estableció un puente entre ambos entornos laborales. El estudio de un doctorado constituyó un escaño más en su profesionalización y superación personal. María ha culminado con honores su doctorado y ahora puede orgullosamente decir que su trayectoria ha estado “al servicio de la vida”.

e. Trayectoria vital de Francisco



*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

Francisco nació con la tinta dentro de sus venas. Usando las paredes de su casa como lienzos; de niño plasmó sendos monigotes que expresaban el gran pintor en ciernes. Motivado por sus padres pintaba todo lo que veía. Esa tendencia artística la combinaría posteriormente con las Letras, la Historia y la Educación, sus otras pasiones.

El gusto por las Letras nació junto al de la enseñanza, pues de pequeñas, las hermanas mayores jugaban con él a las maestras, y combinado con el talento natural del infante dio lugar a un aprendizaje precoz por la lectura y la escritura. De tal suerte que cuando ingresó a la primaria parroquial de su pueblo era poco lo que sus primeras maestras tenían que enseñarle. Sin embargo, allí conoció a una maestra que le enseñó los vericuetos y el orgullo por la correcta escritura. Pero quizá la huella más profunda la tomó de su maestro de cuarto grado, un párraco que les enseñaba narraciones de la historia de México, que se convertían en luchas de carne y hueso entre la muchachada del pueblo; lo que llegó a ocasionar algún descalabro realistas, pero eso poco importó, el gusano de la historia patria y del terruño no volvería a abandonar al pequeño historiador.

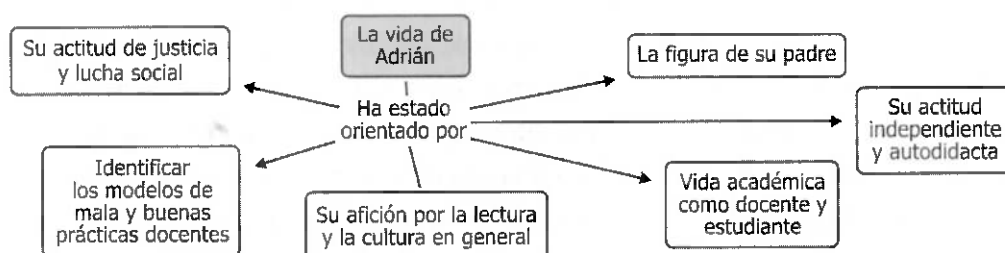
Al ingresar a secundaria, alejado de su pueblo natal, aprendió técnicas pictóricas; la distancia le hizo apreciar aún más a su terruño, además de madurar el gusto por la enseñanza. De tal forma que al regresar a su hogar, lo invitaron a dar clases en su primera Alma Mater, iniciando así su larga y exitosa carrera docente. Para ello estudió en la Normal Abierta, se licenció en la Universidad Pedagógica; realizó maestría en Educación; formación paralela a su profesionalización, primero como profesor de escuela particular, poco después como profesor con plaza en el sistema educativo estatal, y posteriormente como director de escuela, supervisor y ocasionalmente como jefe de sector.

A la par de su trayectoria educativa, Francisco se dedicó al otro amor de su vida, el culto a la historia local. Estudió sendos diplomados en Geografía e Historia de Jalisco. Se especializó en microhistoria y en cultura local. Aprovechó sus dotes artísticas en letras y dibujo para escribir la historia de su pueblo y elaborar un libro didáctico para menores, con ilustraciones y textos de su puño y letra.

Ese amor por su pueblo también se ha manifestado en el servicio público, ya como cronista

oficial, promotor cultural, organizador de festividades cívicas y, sobre todo, como un culto parroquiano que sabe apreciar el ritmo y canto de la provincia jalisciense. Por ello su tesis de doctorado la dedicó a analizar la enseñanza de la Historia, a partir de la cual obtuvo el orgulloso grado académico.

f. Trayectoria vital de Adrián



Adrián es el tercero de nueve hermanos de una familia trabajadora de un barrio tradicional de la Guadalajara de antaño. El padre fue ebanista y dueño de una carpintería, y la madre provenía de una familia tapatía de renombre “venida a menos”.

En la infancia temprana Adrián ingresa a preescolar, pero lo que le marcó fue una deshidratación aguda que lo llevó al borde de la muerte; pero la intervención oportuna de parientes y el médico, logró retornarlo al camino de la vida.

El pequeño Adrián pasó su niñez entre la viruta, cuadernos, amigos y el fútbol. En su Educación Primaria, supo distinguir entre los malos y buenos maestros; recuerda como excelente a la maestra de sexto año, una mujer firme, pero talentosa y que le transmitía, además de saberes, convicciones cívicas. Sin embargo, este actor considera a su padre y patrón, a su principal maestro y consejero.

Su paso por la secundaria se vuelve significativa, no por sus docentes sino por la socialización del círculo de amigos al que se adscribió. Sin embargo, en ese periodo tuvo un lado oscuro, pues sintiéndose incomprendido por su familia, suspende sus estudios durante tres años, Adrián decide dejar a su familia y tras un periodo de ausencia de más de

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

un mes, regresa el hijo pródigo al seno del hogar.

Queriendo recuperar el tiempo perdido, el jovencito ingresó al mismo tiempo a estudiar el bachillerato y a la Escuela Normal. Se aplica bien en ambos sistemas y además se da tiempo para departir entre la escuela, la carpintería, la bohemia y su iniciación política cultural.

Para Adrián el compromiso social fue muy importante, pues inició muy joven, primero de forma autodidáctica, leyendo historietas de Rius, y posteriormente integrándose a diversos círculos políticos. En ellos desarrolló una conciencia crítica y disidente a la normatividad institucional, que se convertiría en una constante en su trayectoria vital. En su juventud temprana sufrió un duro golpe, la trágica muerte de su padre y maestro. Sin embargo, ese fatal acontecimiento vino acompañado de uno bueno: se titula y adquiere plaza como maestro normalista; eso le permitió contribuir al ingreso familiar y compensar un poco la ausencia paterna. Pronto Adrián se vió envuelto en responsabilidades familiares, laborales, políticas y hasta académicas, pues terminando el bachillerato se inscribió a la Facultad de Psicología.

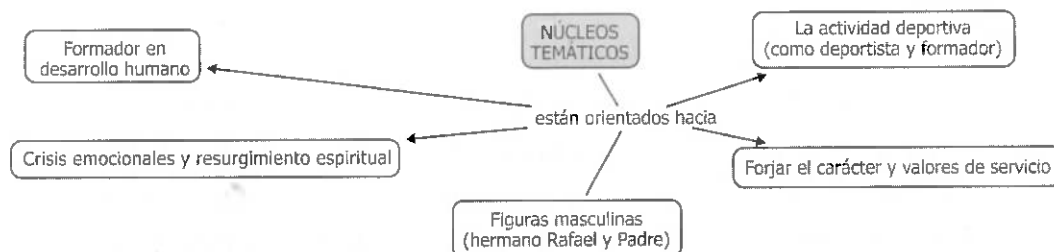
Llegado el momento, el inquieto joven decidió vivir solo, a la vez que ejerció su profesión como docente de primaria, de secundaria y profesor normalista; combinadas con prácticas sindicales, sociales y culturales. Se convirtió en un lector ávido de temas diversos, principalmente en áreas humanistas, ya sean literarias, filosóficas, educativas y sociológicas.

Como educar-educando estudió la Maestría en Ciencias de la Educación, ingresó como docente en diferentes sedes de la Universidad Pedagógica Nacional, y las prácticas educativas se convierten en el foco de su interés, ampliándose después a la educación social, motivado por fungir como diseñador de una Licenciatura en Intervención, y por su participación en congresos nacionales e internacionales.

Ya maduro consideró asentar cabeza, adquirió una casa propia, contrajo matrimonio y tiene dos hijos. Sin embargo, comparte las responsabilidades familiares con las académicas

y laborales, pues ingresó al PROMEP, y decidió estudiar un doctorado. Para Adrián apenas inicia una nueva fase de su agitada vida.

Trayectoria vital de Adán



Adán vivió su primera infancia feliz, en un ambiente de camaradería y fraternidad. Aunque durante la niñez su padre tenía largos periodo de ausencia por cuestiones de trabajo, la figura varonil fue compensada por alguno de los cuatro hermanos mayores, quienes le motivaban tanto en el estudio como en el juego. Esto le dio al pequeño seguridad personal y alta estima. Pronto desarrolló cierto liderazgo entre sus compañeritos, pues además de habilidades motrices y cognitivas, desarrolló competencias sociales y valoró la amistad aun desde su tierna infancia.

Su Educación Primaria transcurrió de manera semejante; amplió su círculo de amigos, buenas notas, los lazos familiares se fortalecieron, pero antiguos juegos infantiles se disciplinaron y transformaron en actividades deportivas: fútbol, karate y gimnasia ocuparon gran parte de su espíritu y energía.

Al llegar a la secundaria su padre estabilizó su residencia hogareña, lo cual permitió mayor comunicación padre e hijo. La alta estima, la seguridad personal, el buen carácter y la perseverancia le valieron el reconocimiento familiar, escolar y deportivo. Fue en la temprana adolescencia cuando le dedica su energía a una disciplina apenas conocida, la gimnasia olímpica, de tal manera que es identificado como un deportista nato y es invitado a formarse en el Comité Olímpico Nacional con los jóvenes más talentosos del país. Su familia lo apoyó a emigrar a la ciudad de México y, aunque sufre la partida, se topó con

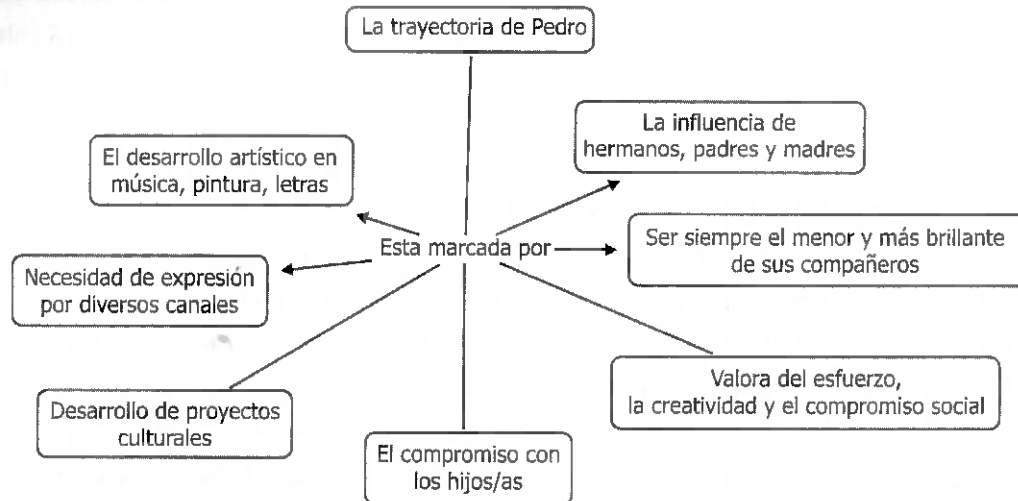
*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

quien llegó a conocer no sólo como entrenador, sino también como un guía espiritual, pues le enseñó que el éxito no se encuentra sólo en el cuerpo, sino en la cabeza y el corazón. Todas estas experiencias le dan una mayor visión de su vida y del entorno. Su alto rendimiento no sólo se expresa en el deporte, sino también en la licenciatura que estudió y en las relaciones de compañerismo y amistad que entabla.

Circunstancias muy particulares lo llevaron a ejercer su profesión en Guadalajara, donde se sintió “como pez en el agua”, desenvolviéndose en el área de recursos humanos, fomentando el crecimiento personal de las personas con quienes trabajó, ya sean de nivel gerencial u obrero. Son años de gran desarrollo profesional y humano. Sin embargo, la noticia de la muerte paterna, le provocó que entrara en una primera crisis no sólo existencial sino también financiera. Pero esto también le permite realizar un ejercicio de introspección y reconsiderar aspectos de su vida que puede mejorar. Por una parte, ingresó al sector magisterial, por otra, decidió que el servicio desinteresado a niños y niñas de escasos recursos es la manera más adecuada de honrar la memoria de su padre.

Sin embargo, no todo fue miel sobre hojuelas, y algunos años después la muerte de un hermano mayor y una ruptura matrimonial lo orillan de nuevo a sentir un nuevo vacío existencial. *Pero las crisis y los errores también son grandes maestros, siempre y cuando aprenda uno de ellos*, dice un Adán ya maduro. Considera que el desapego es una gran virtud y agradece a Dios por estas duras enseñanzas, y ofrece su vida al servicio a los demás. Para ello considera que el sector educativo es una gran área de oportunidad, pero debe formarse. Estudió primero la maestría y después un doctorado, que en su tesis dedica al tema de las identidades y la convivencia como una forma de comprender a uno de los grandes sectores estigmatizados de la sociedad, los jóvenes de secundaria. Obtuvo su grado académico de Doctor, con mención honorífica. Definitivamente la vida de Adán promete un nuevo paraíso.

h. Trayectoria vital de Pedro



Pedro fue el menor de nueve hermanos, todos varones. Quizá porque su madre lo tuvo a una edad avanzada el pequeñín nació con fuertes problemas de salud, los cuales sufrió, sin embargo, con el tiempo los superó demostrando sus intensas ganas de vivir. Desde edad muy temprana mostró su afición por la expresión gráfica que primero se expresaba en el manejo de las letras y del dibujo; no en vano aprendió a leer a los cuatro años sin haber asistido al preescolar.

Ese talento se pronunció cuando entró a primaria, pues cursó primero y segundo año en un mismo ciclo escolar. A lo largo de su vida fue el "cerebritito", y en cada uno de los grupos escolares se vio en la necesidad de desarrollar estrategias para ser aceptado por los demás y evitar el hostigamiento infantil. Pero no siempre fue así, pues durante un tiempo él mismo tuvo problemas de autoestima y autoaceptación, pues ser diferente le acarreaba más perjuicios que beneficios.

Por fortuna tuvo el modelaje de sus hermanos, padres y otros parientes. Primero canalizó su talento hacia el trabajo artesanal en el taller familiar de cerámica. Su madre le enseñó el oficio del corte y la bastilla. Sus hermanos le enseñaron a tocar guitarra y lo integraron a la rondalla de su parroquia. En la primaria conoció a compañeros y maestros buenos, malos y feos de carácter. Pero el pequeño vivió para contarlos.

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

Siendo puberto desarrolló sus talentos artísticos. En el taller familiar realizó labores con el papel maché, latón y cerámica. Cambió la guitarra por un bajo eléctrico y tomó clases sabatinas en el Taller Popular de Música. Sus hermanos lo integraron a un grupo juvenil donde realizó acciones cívicas y culturales en favor de su comunidad. Canalizó parte de su rebeldía a través del gusto y ejercicio de la música de trova y del rock. Expresó su crítica escolar a través de historietas que le valieron el reconocimiento de compañeros, pero la sanción de las autoridades y maestros.

En la adolescencia sus dotes se canalizaron en forma más estable y por canales institucionales. Por ejemplo, sus dibujos, pinturas y textos se publicaron en la revista "Thinta y Pappel", que él mismo editaba en el Taller de Comunicación de su bachillerato; allí mismo elaboró programas radiofónicos en los que vierte parte de su creatividad e imaginación. Las incursiones en la literatura se vierten en poesías y cuentos, con algún premio en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara.

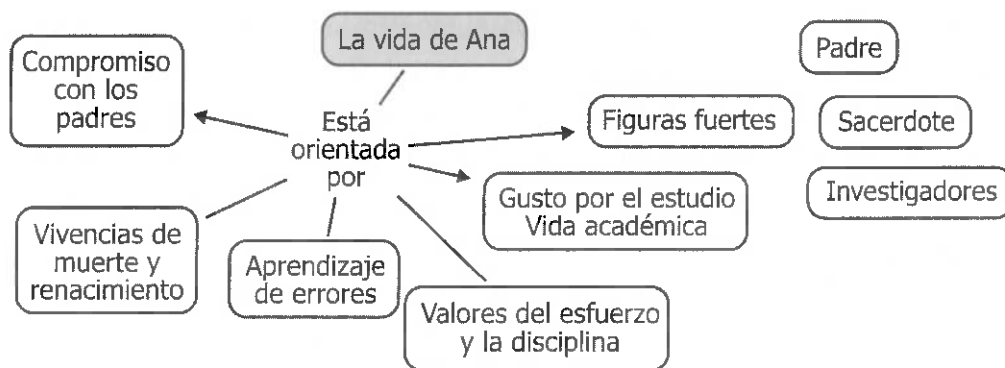
Formó un grupo de música con sus hermanos. Dicha comunión musical se convirtió en un nexo espiritual que le hizo valorar aún más los vínculos fraternos. Pero no todo era arte para este inquieto joven, también conoció la pasión futbolera en un equipo local, al tiempo que le tomó gusto a las cascaritas basquetboleras. También conoció las virtudes del trabajo manual en los veranos, trabajando como chalán de su padre y otros parientes en el oficio de la mezcla y la cuchara. Además, en esa época, lo invitaron a sustituir a una maestra de Educación Primaria; allí descubrió que tenía habilidades didácticas y pedagógicas.

Aunque hubiera preferido estudiar alguna carrera de comunicación o expresión gráfica, las necesidades financieras lo hicieron optar por recluirse en una Escuela Normal Rural; allí ahondaría en sus convicciones políticas de mano con las culturales. Se involucró en los movimientos sociales estudiantiles, junto a la integración de un grupo político-musical de charango y jarana, recorriendo varias sedes normalistas del país. Los sábados apoyó como docente la preparatoria abierta y participó en el teatro estudiantil.

Al terminar su carrera, después de una breve incursión como operativo de IBM, finalmente le otorgan una plaza en la Sierra Occidental de Jalisco. Canalizó sus dotes didácticos en apoyar a las y los menores de las áreas rurales, obteniendo logros como premios y reconocimientos. Pero también inició su éxodo de los maestros rurales por acercarse poco a poco a su terruño a través del cubrimiento de ausencias y permutas. Durante ese lapso combina la docencia con la enseñanza paralela de Taller de Música y Pintura, e incluso con la elaboración y venta de artesanías para cubrir los gastos de una familia de tres “chilpayates”, un niño y dos niñas.

Cuando finalmente logró establecerse en su terruño natal, adquiere: estabilidad emocional y financiera, y reinicia su formación académica. Adquiere: el grado de Master en Educación y el gusto por la investigación y la ciencia; razón por la cual ingresó a un doctorado del cual se tituló con los honores correspondientes. Se puede decir que en su devenir vital Pedro fue desplegando y tejiendo sus diversos dotes de artista, de educador y de científico.

i. Trayectoria vital de Ana



*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

Anita fue parte de una familia integrada por cinco hermanas y cinco hermanos. Nació junto con su cuata en circunstancias difíciles, por lo que estuvo al borde de la muerte, y cuya experiencia cercana a ésta ha sido una constante en su historia personal, aunque también ha sido como un incentivo para revalorar y dar nuevo sentido a su trayectoria vital.

Ana siempre se sintió amorosamente acogida por una familia tradicional tapatía, católica y acomodada. Su formación transcurrió la mayor parte de su vida en colegios de formación religiosa, pero de gran exigencia académica. Desde pequeña valoró la cultura del esfuerzo y autoexigencia, sobre todo porque en ocasiones sus compañeros e incluso sus familiares se burlaban de sus errores; lo que hacía que a veces desconfiara de sus propias capacidades; sin embargo, aprendió a reírse de sí misma y de sus errores, y consideró que éstos pueden ser guías de orientación vital.

Ya adolescente se integró a grupos juveniles de la iglesia, pero más que las actividades religiosas y de convivencia, lo que le gustaba eran las actividades de apostolado con grupos vulnerables de la ciudad. La conciencia de las diferencias sociales le motivó a desarrollar una conciencia solidaria con los sectores marginados de la sociedad.

De joven estudió en escuelas públicas, y pudo observar el contraste entre la formación instituciones educativa privadas y las públicas, en detrimento de estas últimas. Quizá por ello decidió estudiar como educadora.

Siendo apenas una jovencita sufrió un aparatoso accidente automovilístico que le hizo vivir una experiencia cercana a la muerte y considerar lo efímero pero bello de la vida. Ya más madura sufrió un segundo accidente, además de la pérdida de un amigo y guía muy cercano. Estas pérdidas le hablaban de la fragilidad de la vida, y de la importancia de dedicar la vida a motivos trascendentes.

En el ámbito profesional se da cuenta del abismo entre la teoría pedagógica aprendida y la realidad educativa en el quehacer docente cotidiano. Este desajuste le incentivó para participar en diversas comisiones de formación magisterial. Sin embargo, se dio cuenta que necesitaba formarse e investigar sobre la realidad educativa del país. Dio paso así a

sus estudios de maestría y a participar con un equipo especializado en tareas artesanales de investigación.

Una faceta muy importante en su vida fue el trabajo que por once años realizó con menores en situación vulnerable (niños de la calle). Participó en la fundación de asociaciones destinadas a atender a este sector infantil, aunque desavenencias en la orientación de algunos integrantes de estos colectivos llevó a rupturas y a reconsiderar su acción social.

Además de formar una vida en pareja, volcó entonces su vida a la investigación.

Apoyándose en investigadores con los que laboraba, decidió dedicar buena parte de su vida a esta tarea. Decidió estudiar un doctorado para reforzar esta convicción. Ya terminó su doctorado dedicado a un tema por demás interesante: *Los usos de la investigación en el campo educativo*.

j. Trayectoria vital de Carmen



*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

Carmen fue la mayor de nueve hermanos, quizá por ello desde muy temprano desarrolló el sentido de responsabilidad, pero también el gusto por la convivencia y las amistades. Proveniente de una familia pueblerina que emigró a la capital del país cuando ella era muy pequeña, aprendió a cuidar de sí y de sus hermanitos, con quienes jugaba a la escuelita; ella era la maestra. De tal manera que el gusto por la comunicación humana y la docencia tuvieron sus orígenes en este cálido contexto familiar.

La escuela primaria pasó de una forma natural, destacando por su responsabilidad, asiduidad, pero sobre todo por su facilidad para hacer amistades, tanto con compañeritas como con vecinos y vecinas, que aunado a sus ya ocho hermanos formaron en ella un gusto por dirigir grupos y un liderazgo nato.

En su temprana adolescencia recibió orientación jesuítica en Didáctica de la Religión y participó como catequista en grupos parroquiales. Conocer la forma de trabajo de las madres misioneras y de los sacerdotes jesuitas, le incentivó un humanismo y espíritu de servicio que ya traía, pero ahora le daba las bases teológicas.

Una experiencia fue visitar a sus familiares en su pueblo natal y darse cuenta de la distancia cultural con sus primas, por ejemplo, mientras ellas tenían como expectativa tener un novio y casarse lo antes posible, para Carmen su visión de futuro se presentaba como un área de oportunidad de innumerables desarrollos personales y profesionales. Esa experiencia le llevó a ser conciencia de su visión liberal de género.

Muy jovencita ingresó a estudiar a la Normal de Maestros, allí descubrió el pensamiento marxista centrado en el reconocimiento de las diferencias sociales y de clase. Carmen recuperó estos saberes y los conjuntó con su actitud de género liberal, la visión humanista jesuítica y la práctica solidaria de su trabajo catequístico. De tal forma que desarrolló aún más su pensamiento crítico, que combinado con su creatividad innata, le otorgan herramientas para empezar a desplegar un estilo pedagógico comprometido, crítico e innovador. Sin embargo, a media carrera sus padres migraron a Guadalajara, dejándole la responsabilidad de cuidar de sí; cuestión que ella asumió sin dificultad, aunque sintió nostalgia por la convivencia familiar.

Al titularse le otorgaron una plaza en un pueblo cercano a Guadalajara, por lo que regresó a vivir con sus padres. En ese lugar ejerció la docencia con entrega y segura de sus habilidades para motivar a las y los menores a construir conocimiento. Aprovechó para estudiar su otra vocación, la comunicación. Así, entre bancas, libros y tareas se dió el suficiente tiempo para salir a bailar con compañeras y conocer chicos. Se casó a los 23 años.

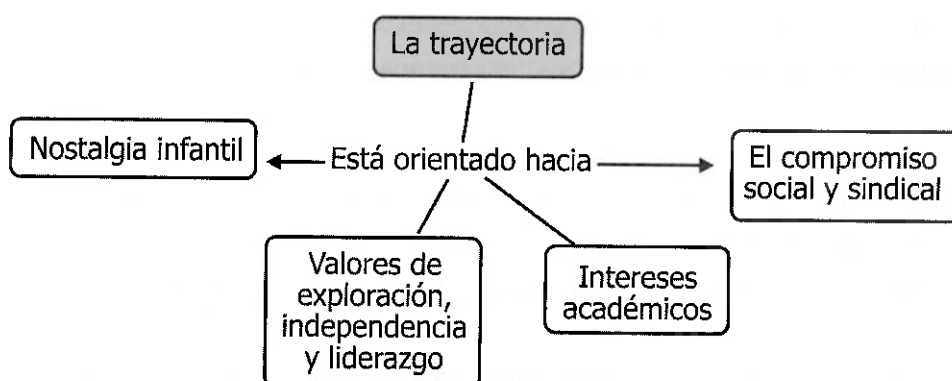
Con dos licenciaturas, casada y con hijos, se da el tiempo para ejercer ambas profesiones: como maestra de primaria, secundaria y profesional; como responsable de una empresa publicitaria e incluso como productora de videos para ejecutivos y empresas. Y aún se da el tiempo para estudiar fotografía y ejercerla.

Con cuatro hijos y un marido que la apoya para que se siga desarrollando profesional y académicamente, Carmen estudió una Maestría en Educación y ejerce como docente en varias instituciones de posgrado. Trabaja además como productora de televisión educativa e incluso como locutora de radio.

Siendo señora cercana a las cuatro décadas, Carmen asume funciones de dirección en instituciones públicas, tanto en el sector de la comunicación educativa, como el área académica de posgrado, diseña cursos *on line*, participa formalmente en un colectivo de investigación, es coautora de un libro sobre intervención socioeducativa, participa en congresos y sigue ejerciendo la docencia, y por si fuera poco, ingresó a estudiar un Doctorado en Educación, el cual concluyó con amplio reconocimiento.

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

k. Trayectoria vital de Juan



Juan reconoce su infancia como la etapa más feliz de su vida. Se recuerda como un chiquillo inquieto, alegre, curioso y explorado; siempre descalzo y descamisado. Se visualiza recorriendo terracerías, remojándose en arroyos, trepado en árboles, comiendo fruta. A pesar que desde muy niño tuvo que trabajar para complementar el ingreso familiar, esto no lo considera un problema sino una virtud, pues le permitió identificarse con la cultura del esfuerzo, donde cada uno debe merecerse su lugar en la vida.

En la escuela recuerda con cariño a sus maestras Irene y Esthercita, a quienes les brotaron canas verdes por las desavenencias del travieso “mocoso”, pero fueron, a veces, impacientes docentes las que lo introdujeron al mundo mágico de las letras y las cuentas. Sin embargo, lo que más le gustaba de la escuela y la calle era la amistad, los partiditos de fútbol y hasta a veces de trompadas, pero eso no interrumpía la camaradería grupal. Fue allí donde le tomó gusto al trabajo y al liderazgo colectivo.

En la secundaria continuó el espíritu inquieto y curioso del muchacho, pero se le añadió el gusto por las morenas de ojos oscuros, quienes respondían a las palabras lisonjeras del güerito de ojos claros. Las jugarretas se volvieron bailes. Mudó la gritería infantil por trova y serenatas, los refrescos por cervezas, y los amigos por muchachas de faldas cortas. Pronto sus andanzas en terracerías se convirtieron en carreteras asfaltadas, y los campos en urbes.

Al entrar a la Normal, la música popular cambió por el rock estridente de Led Zeppelin y Carlos Santana. Su bohemia lo era también de compromiso comunitario. Le hizo al teatro de barrio, tanto popular (pastorelas) como político. Se hizo un rebelde comunista de papel y llegó a sufrir la represión por su pensar y actuar divergente.

Como precoz profesionista vivió las vicisitudes de ser maestro rural. Le gusta su profesión e incursionó como profesor de secundaria, pues se identificó con las expectativas de los jóvenes del campo, además de comprometerse con las causas sociales comunitarias. Además de docente, se visualizaba en esa época como un luchador social.

Sin embargo, recibió un duro golpe no social sino personal, la muerte de su padre. Este hecho lo vuelve a acercar a su madre y a sus hermanos. Decidió asentar cabeza, contrajo matrimonio y cambió de residencia a Guadalajara, dando clases en una escuela unitaria en la Barranca de Huentitán. Ingresó a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Guadalajara, conoció profesores de izquierda, de quienes obtuvo las bases epistémicas de su hasta entonces comunismo empírico.

Consecuente con su ideología, denunció y actuó en contra del autoritarismo y corrupción escolar; lo que le trae serías consecuencias laborales, por lo cual se ve obligado a suspender sus actividades académicas y docentes para emigrar de mojado a Estados Unidos, mientras amainaban las aguas.

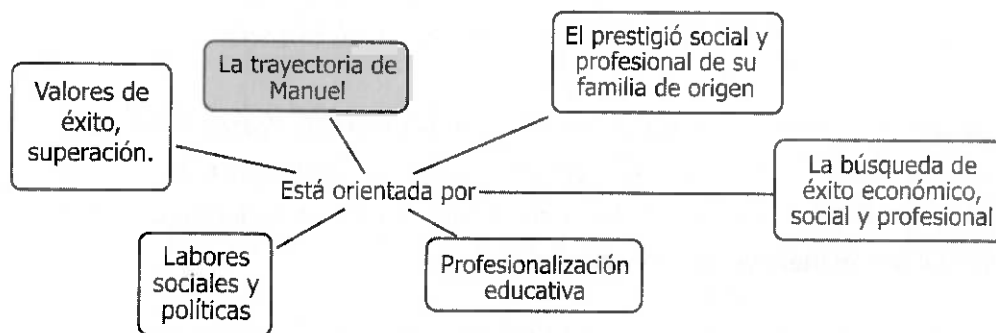
Más maduro, al regresar a tierras tapatías, el espíritu guerrillero visceral lo transformó en un sujeto comprometido, pero más racional. Participó con responsabilidad y seriedad en diversas funciones dentro del sindicato de maestros, muchas veces de "apaga fuegos" - señala el antiguo joven incendiario-. La camarería sindical lo regresó a la bohemia y a recorrer antros tapatíos.

Retornó a la academia y a la escuela. Estudió la Licenciatura en Educación, una maestría en el Tecnológico de Monterrey, a la vez que regresó a las actividades escolares, pero ahora en calidad de director, tarea a la que se abocó con dedicación y madurez, al mismo tiempo que estrechó lazos con sus hijos, quienes son ya adolescentes.

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

Regresó a su tierra natal y se reconectó con su familia de origen. Le designan director de la escuela Normal donde realizó sus estudios; recuperó amistades de infancia. Estrechó relaciones con un grupo de docentes comprometidos con la educación, con quienes realizó tanto trabajo político como académico. Junto a algunos de ellos decidió cursar un doctorado, del cual es un honorífico titulado.

a. Trayectoria vital de Manuel



Manuel proviene de una de las familias más prestigiosas de su pueblo natal. Allí su apellido de abolengo está asociado con el servicio magisterial de calidad, pues la estirpe docente viene desde su abuela, pasa por su madre y tías, y se expresa tanto en él como en su esposa.

Procedente de este linaje es previsible que al pequeño Manuel le haya gustado la escuela, lleno de dieces y condecoraciones. Jugaba más con los libros que con los balones, prefería el estudio a las pataditas futboleras; incluso cursó el sexto año tanto en turno matutino como vespertino, pues la escuela era su segundo hogar y a veces el primero. En la secundaria tuvo igual gloria, no obstante de darse cuenta que no siempre los mejores maestros son las mejores personas, pero eso no mermó en su rendimiento escolar.

La solvencia familiar llevó a Manuel a estudiar en una preparatoria urbana y fue quizá la nostalgia familiar, la edad de rebeldía y el exceso de libertad, lo que le condujo a pasar con más pena que gloria el bachillerato urbano. Quiriendo mostrarse diferente, intentó estudiar Derecho y después Administración, pero truncó ambos proyectos para ingresar

al ámbito laboral con gran éxito. De empleado menor pronto ascendió a gerente; lo que repercutió favorablemente en su autoestima y en su capacidad personal.

En su terruño ingresó a la política con sendos cargos representativos de las juventudes panistas. Reconsideró su situación profesional y retomó su vida académica estudiando paralelamente dos licenciaturas, como profesor de Educación Primaria y de Educación Especial. En esa época contrajo matrimonio del cual tiene el fruto de tres hijos. Adquirió dos plazas en sus respectivas áreas de formación, lo cual le otorgó recursos para adquirir bienes y servicios para disfrutar de una vida sin estrecheces financieras.

Estudió una maestría en una institución particular de prestigio. Posteriormente se motivó para estudiar un doctorado al que le dedica uno de los temas que más le apasionan: la Educación Especial. A este tema está enfocado, no sólo en su investigación doctoral, también de una manera vivencial comprometida.

Como puede verse, trayectorias socioeducativas e historias de vida diversas, convergen en un ámbito educativo, donde, si bien existen objetivos comunes, la forma de llegar a ellos necesariamente implica reconocer esas trayectorias, sus fortalezas y sus áreas de oportunidad, así como la construcción conjunta para aprovechar las cualidades de cada integrante del grupo en bien no sólo de su desempeño personal sino también del grupal. En el capítulo sexto se ahondará en estas temáticas tan singulares e interesantes y, a la vez, con grandes visos de posible integración.

CAPÍTULO 4

TRABAJO COLABORATIVO Y PROCESOS INVESTIGATIVOS

4.1 Trabajo colaborativo y procesos investigativos

Tanto el trabajo como el aprendizaje colaborativos están integrados en un proceso educativo que reúne las características para considerarlo de esta manera, pues se asume que un trabajo colaborativo propicia dichos aprendizajes, asimismo, que éstos sólo se logran a partir de un trabajo de esta índole. Entonces son dos aristas de un mismo proceso, no sólo pedagógico, sino fundamentalmente socioeducativo.

De acuerdo con Barkley, Cross y Howell (2007:17), “colaborar es trabajar con otra u otras personas. En la práctica, el aprendizaje colaborativo ha llegado a significar que los estudiantes trabajan por parejas o en pequeños grupos para lograr unos objetivos de aprendizaje comunes. Es aprender mediante el trabajo en grupo, en vez de hacerlo trabajando solo”.

Las autoras se pronuncian por una definición de aprendizaje colaborativo flexible, y acorde con las características grupales y los objetivos pretendidos; sin embargo, explican tres características que consideran esenciales y que en este estudio se retoman:

La primera característica del aprendizaje colaborativo es el *diseño intencional* (...) En el trabajo colaborativo los profesores estructuran las actividades de aprendizaje intencional para los alumnos. Pueden hacerlo seleccionándolas de entre una serie de tareas preestructuradas (...), o pueden hacerlo creando sus propias estructuras. Sea utilizando unas ya existentes, u otras nuevas, la clave está en la estructura intencional.

Además del diseño intencional, *la colaboración* es una característica importante del aprendizaje colaborativo (...) Todos los participantes del grupo deben comprometerse activamente a trabajar juntos para alcanzar los objetivos señalados. Si un miembro del grupo realiza una tarea asignada al grupo mientras los otros se dedican a mirar, no se realiza un aprendizaje colaborativo. Si todos los miembros del grupo reciben la misma

tarea o si todos realizan actividades diferentes, que juntas constituyen un único proyecto mayor, todos los estudiantes deben contribuir más o menos por igual. No obstante, la participación equitativa es aún insuficiente.

La tercera característica del aprendizaje colaborativo es que tenga lugar una *enseñanza significativa*. Cuando los estudiantes trabajan juntos en una tarea colaborativa, deben incrementar sus conocimientos o profundizar su comprensión del currículum de la asignatura. La tarea encomendada al grupo debe estructurarse para cumplir los objetivos de aprendizaje de la asignatura. Traspasar la responsabilidad a los alumnos y hacer que la clase vibre con un trabajo animado y activo en pequeños grupos es atractivo, pero desde el punto de vista educativo, carece de sentido si los estudiantes no alcanzan los objetivos de enseñanza que se pretenden: unos objetivos compartidos por el profesor y los alumnos. El aprendizaje colaborativo, por tanto, consiste en que dos o más estudiantes trabajen juntos y compartan equitativamente la carga de trabajo mientras progresan hacia los resultados de aprendizaje previstos (Barkley, Cross y Howell, 2007:17).

Matthews (1996:101) afirma que el aprendizaje colaborativo tiene su origen en el *constructivismo social*. “El aprendizaje colaborativo se produce cuando los alumnos y los profesores trabajan juntos para crear el saber. Es una pedagogía que parte de la base de que las personas crean significados juntas y que el proceso las enriquece y las hace crecer”.

Por tanto, “en vez de dar por supuesto que el saber existe en algún lugar de la realidad exterior, y que espera ser descubierto mediante el esfuerzo humano, el aprendizaje colaborativo, en su definición más estricta, parte de la base de que el saber se produce socialmente por consenso entre compañeros versados en la cuestión” (Barkley, Cross y Howell, 2007:19).

En este libro se afirma que el trabajo colaborativo en procesos educativos, tanto formales como no formales, tiene por lo menos tres componentes sustanciales e interrelacionados: el aprendizaje, la recreación y la convivencia.

El aprendizaje como el desarrollo sociocognoscitivo, se espera lograr en los estudiantes

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

en relación con objetivos curriculares definidos o con escenarios sociales deseables; en este caso la construcción y desarrollo de los proyectos de investigación doctoral.

La recreación desde una perspectiva amplia que incluye tanto el disfrute de las actividades realizadas como la oportunidad para desarrollar la imaginación y la creatividad que en la interacción cotidiana propicie procesos y productos innovadores.

La convivencia, como un ambiente propicio para dialogar tanto con las demás personas en las diversas situaciones y motivos de aprendizaje, redundará en mejorar el conocimiento y la estima propia y de los demás; en una interacción que supone relaciones de apoyo y reconocimiento mutuos, de procesos y productos enriquecidos, más allá del esfuerzo individual y de la suma del trabajo de diversas personas.

Desde esta perspectiva, a lo largo del desarrollo del programa se analizaron los productos parciales de las investigaciones doctorales de los estudiantes y los procesos personales y académicos en que se desarrollaron en torno a la construcción de los mismos. A partir de ello se destacan los procesos sociocognoscitivos que fueron construyendo, evidenciados en la inclusión de la teorización en sus temas de interés, en la delimitación concreta y más profunda de sus objetos de estudio, en el acercamiento comprensivo a los fenómenos estudiados, en la elaboración de reflexiones y propuestas fundamentadas, y en las interacciones grupales que se propiciaron y se consolidaron. Todo ello en congruencia con los objetivos explícitos del programa de doctorado.

En primer término, se realiza un análisis a partir de las reconstrucciones de los títulos de dichos trabajos, mismos que expresan las reconceptualizaciones que fueron construyendo sus objetos de estudio; recuérdese que un cambio de título les implicó la reestructuración de su cuadro de congruencia metodológico y, a su vez, la reconstrucción de sus avances de tesis; asimismo, que el análisis de los mismos implicó un estudio de sus productos y un acompañamiento sistemático formativo-investigativo.

Estudiante: Pedro

Títulos en su avance de investigación:

- a. La revista virtual: Un proyecto situado de enseñanza, y su incidencia sobre las habilidades para la expresión escrita en alumnos de sexto grado de Educación Primaria.
- b. Los sentidos que los adolescentes otorgan a sus consumos y producción culturales en medios digitales, y su relación con sus entornos ecológicos.
- c. Relación entre la producción cultural digital de adolescentes de secundaria y la construcción de su identidad personal.
- d. La producción e intercambio de formas simbólicas digitalmente mediadas y su implicación en los procesos de construcción de la identidad personal de adolescentes de secundaria.
- e. El despliegue simbólico digital de adolescentes de secundaria en Facebook y sus implicaciones en la construcción de su identidad personal.

Análisis:

- a. Se asume como eje del objeto de estudio las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), y su relación con los procesos de aprendizaje.
- b. Se incorpora de manera sustancial la producción digital de los sujetos.
- c. Se relaciona dicha producción con el intercambio simbólico y con la identidad personal.
- d. Se delimita el ámbito cultural.
- e. Se amplía la visión educativa hacia lo socioeducativo y, a la vez, se delimita el campo de investigación.

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

Estudiante: Francisco

Títulos en su avance de investigación:

- a. Gestión para la mejora de la enseñanza de la asignatura *Exploración de la naturaleza y sociedad*, en primero y segundo grados de Educación Primaria en la zona escolar No. 69 estatal.
- b. El aprendizaje del conocimiento histórico en los alumnos de primero y segundo grados de Educación Primaria, y su implicación en la valoración de la cultura local.
- c. La enseñanza de la Historia del entorno sociocultural y su contribución en la construcción de la identidad comunitaria en los alumnos de primero y segundo grados de Educación Primaria.
- d. La enseñanza de la historia local en la asignatura de *Exploración de la naturaleza y la sociedad en Guachinango, Jalisco*. Un estudio evaluativo.
- e. La enseñanza de la historia local y las competencias docentes.
- f. Competencias docentes desarrolladas en la enseñanza de la historia local por profesores de Guachinango, Jalisco.

Análisis:

- a. Inicialmente se posiciona en la intervención más que en la investigación.
- b. Se define la necesidad de investigación como eje del trabajo.
- c. Se incorporan aspectos de teorización como el de identidad comunitaria.
- d. Se delimita hacia los procesos de enseñanza y se asume una postura preponderante de investigación de una realidad, dejando de lado la intervención.
- e. Se delimita aún más hacia las competencias docentes como componente de la enseñanza.
- f. Se precisa el ámbito de investigación y se delimita el objeto en torno a las competencias desarrolladas.

Estudiante: Marfa

Títulos en su avance de investigación:

- a. Hacia una propuesta psicopedagógica para que fluya en sintonía el aprendizaje entre el maestro y el alumno, a partir del reconocimiento de los sistemas familiares, escolares y sociales que fundamenta la filosofía sistémica transgeneracional.
- b. Representaciones sociales y satisfacción cotidiana de las necesidades humanas de supervivencia y crecimiento en la niñez de Educación Primaria. Una propuesta psicopedagógica a través de la literatura infantil.
- c. Representaciones sociales de la obesidad infantil y prácticas cotidianas para la salud alimentaria de los niños y las niñas, a partir de los padres y otros sujetos educativos en el ámbito de la escuela primaria.
- d. Representaciones sociales de la obesidad infantil en niños y niñas de Educación Primaria.

Análisis:

- a. Se centra el objeto de estudio en la intervención.
- b. Se amplía el campo de interés y se reitera la intervención más delimitada a la literatura infantil.
- c. Se delimita a un enfoque teórico metodológico: representaciones sociales, y hacia dos aspectos de la realidad social: la obesidad infantil y las prácticas de salud alimentaria.
- d. Se delimita aún más, poniendo como eje de investigación a los niños y las niñas a partir de las representaciones sociales de la obesidad infantil.

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

Estudiante: Adán

Títulos en su avance de investigación:

- a. Desarrollo de la inteligencia existencial/espiritual en alumnos de Educación Básica.
- b. Convivencia escolar cotidiana y aprendizajes sociointrospectivos en alumnos de tercer grado de secundaria.
- c. La relación entre convivencia escolar cotidiana e identidades sociales estudiantiles en alumnos de Educación Secundaria.
- d. La construcción social recíproca entre las identidades psicosociales y la convivencia escolar cotidiana.

Análisis:

- a. Se parte de un proceso de intervención.
- b. Se retoman procesos de investigación y se amplían las categorías de atención.
- c. Se incorporan aspectos de teorización: identidades sociales y se asume una postura psicosocial.
- d. Se incorpora una relación más dinámica entre las categorías y una posición teórico-metodológica más definida.

Estudiante: Julio

Títulos en su avance de investigación:

- a. Evaluación de los procesos de tutoría académica en la formación inicial de docentes de Educación Básica, desarrollados en tres Escuelas Normales de la zona metropolitana de Guadalajara.
- b. La tutoría académica en la formación inicial de docentes de Educación Primaria en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco; un estudio desde la cotidianidad y una propuesta de innovación.
- c. La tutoría académica como espacio de representación social de la cultura escolar en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco. Un estudio desde la cotidianidad de los sujetos y una propuesta de innovación.
- d. La cultura escolar en la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco desde las representaciones sociales de los estudiantes y profesores.

Análisis:

- a. Se asume una postura de investigación evaluativa.
- b. Se delimita el campo de investigación y se amplía la perspectiva, incluyendo la innovación.
- c. Se amplía la visión hacia una postura teórica: representación social de la cultura.
- d. Se pone en el centro del estudio, la cultura escolar como categoría central y las representaciones sociales como enfoque de investigación.

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

Estudiante: Bernardo

Títulos en su avance de investigación:

- a. El alineamiento constructivo, un desafío para los docentes normalistas ante la incorporación del enfoque por competencias.
- b. Los significados que tienen los estudiantes normalistas sobre su práctica docente durante su inserción profesional en la Escuela Normal Experimental de Colotlán.
- c. Los significados que tienen los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria sobre la docencia en sus prácticas profesionales.
- d. La construcción del sentido de la profesión docente en estudiantes normalista al concretar sus prácticas profesionales del Plan 1997 de la Licenciatura en Educación Primaria.
- e. El sentido de la profesión docente en estudiantes de la Escuela Normal Experimental de Colotlán, al concretar su iniciación al trabajo docente del Plan de Estudios 1997, de la Licenciatura en Educación Primaria.

Análisis:

- a. Se ubica en un enfoque descriptivo de la realidad sociopolítica.
- b. Incorpora aspectos de teorización: los significados, y delimita el campo: la práctica docente.
- c. Delimita los significados en relación a las prácticas profesionales.
- d. Incorpora el estudio de procesos y delimita más su objeto.
- e. Se precisa el ámbito de estudio, tanto físico como conceptual.

Estudiante: Ana

Títulos en su avance de investigación:

- a. Representaciones sociales de la investigación en actores de Educación Básica en Jalisco.
- b. Representaciones sociales de la investigación educativa de sujetos en colectivos académicos de Educación Básica.
- c. Uso de la investigación en Educación Básica en Jalisco. Un estudio desde las representaciones sociales de sujetos en colectivos técnico-pedagógicos.
- d. Uso de la investigación en Educación Básica en Jalisco. Un estudio de asesores técnico-pedagógico (ATP) desde sus representaciones sociales.
- e. Asesores Técnico Pedagógicos de Educación Básica como usuarios de la producción científica educativa desde sus representaciones sociales.

Análisis:

- a. Se ubica en una perspectiva investigativa y muy amplia.
- b. Delimita los sujetos del estudio.
- c. Delimita el campo de estudio de la investigación educativa: el uso.
- d. Delimita, además, los sujetos del estudio.
- e. Conserva el enfoque teórico metodológico de las representaciones sociales.
- f. Se delimita el objeto de estudio y se precisan los sujetos y los aspectos a investigar.

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

Estudiante: Juan

Títulos en su avance de investigación:

- a. El cambio organizacional, un reto para las escuelas primarias ante la reforma de Educación Básica de 2009.
- b. El cambio organizacional, un reto para dos escuelas primarias ante la RIEB en el contexto wixárika del norte del estado de Jalisco.
- c. Trayectoria socio-profesional de profesores wixaritari, y su influencia en la cultura organizacional de la escuela primaria indígena en Tuxpan de Bolaños.
- d. Formación profesional de docentes wixaritari de Educación Primaria del norte de Jalisco. Indagación desde los sujetos para dar cuenta del proceso histórico de su formación profesional.
- e. Formación profesional de docentes wixaritari de Educación Primaria del norte de Jalisco.

Análisis:

- a. Se ubica en una perspectiva descriptiva de la realidad sociopolítica.
- b. Delimita el ámbito de estudio e incorpora un contexto específico.
- c. Se centra en los sujetos profesores y en la cultura organizacional.
- d. Accede a la teorización y delimita más el ámbito de estudio.
- e. Define la formación profesional como categoría central del estudio y un contexto específico.
- f. Se simplifica el título, pero se suprimen aspectos metodológicos del proceso que se abordará.

Estudiante: Carmen

Títulos en su avance de investigación:

- a. Impacto del aprendizaje virtual en docentes egresados de la primera generación 2010 en el contexto de su práctica cotidiana en Educación Básica, en el estado de Jalisco.
- b. Trayectorias de formación *e-learning* en TIC, y su impacto en las prácticas pedagógicas de las/los docentes de escuelas públicas en Educación Básica de la Secretaría de Educación en el estado de Jalisco.
- c. Trayectorias profesionales de las/los docentes egresados/as de programas de formación *e-learning* en TIC y su impacto en las prácticas pedagógicas en Educación Primaria.
- d. Trayectorias escolares de las/los docentes egresados/as de diplomados a distancia en TIC y su incidencia en las prácticas en Educación Primaria en Jalisco.

Análisis:

- a. Se ubica en la educación virtual, y el centro de atención es un enfoque evaluativo de la práctica cotidiana.
- b. Se agrega una categoría más teorizada: trayectorias de formación.
- c. Se delimita el objeto de estudio hacia trayectorias profesionales y el contexto del estudio.
- d. Se precisan aún más, los diplomados a distancia y se le da un enfoque más cualitativo con la categoría *incidencia* en lugar de *impacto*.

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

Estudiante: Adrián

Títulos en su avance de investigación:

- a. La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB) y los retos políticos, institucionales y pedagógicos en el trabajo de los docentes de los tres niveles educativos.
- b. La relación educativa en alumnos de Educación Secundaria: las disposiciones de inclusión y exclusión educativas.
- c. La convivencia escolar en alumnos de tercero de secundaria y las implicaciones en los procesos de inclusión y exclusión educativas.
- d. La construcción del mundo propio por parte de jóvenes adolescentes escolarizados de tercero de secundaria.
- e. La construcción de mundo propio por parte de los y las adolescentes escolarizados de tercero de secundaria.

Análisis:

- a. Se ubica en una perspectiva político-social y en un amplio campo de sujetos del estudio.
- b. Se centra la atención en los sujetos alumnos y se delimita el contexto del estudio. También se incluyen categorías más teorizadas.
- c. Se delimita el objeto de estudio en el concepto *convivencia escolar* y en los sujetos a estudiar.
- d. Se asume una postura más descriptiva que relacional entre las categorías de estudio, y no hay evidencias si se tiende a la ampliación o a la delimitación.
- e. Se precisa la perspectiva de género, se delimitan los sujetos de estudio de manera más acorde con la realidad, y se continúa con la necesidad de acotación del objeto de estudio.

Estudiante: Manuel

Títulos en su avance de investigación:

- a. La gestión en la integración educativa: adversidades en el proceso de integración de alumnos con discapacidad a la escuela regular.
- b. La cosmovisión wixarika de la discapacidad: su influencia en la atención educativa de los alumnos con discapacidad.
- c. La atención de alumnos con discapacidad en la escuela primaria convencional en Jalisco.
- d. Contextos que promueven y dificultan el aprendizaje y la participación de los alumnos en la escuela: análisis de la cultura, propuesta y generación de un modelo participativo.
- e. Un modelo de gestión para impulsar el desarrollo de escuelas inclusivas.

Análisis:

- a. Se centra el interés en la integración educativa y en los alumnos con discapacidad.
- b. Se incluye un contexto específico y se incorpora una categoría más teorizada.
- c. Se asume una perspectiva descriptiva y se amplía el objeto de estudio.
- d. Se enfoca la atención hacia ámbitos educativos: la escuela, y a procesos culturales y de intervención.
- e. Se pone el énfasis en la categoría de gestión educativa y se ratifica el estudio de procesos de intervención.

Estudiante: Ismael

Títulos en su avance de investigación:

- a. Los valores democráticos de los estudiantes de secundaria frente al currículum oficial.

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

- b. El imaginario social de autoridad en adolescentes de secundaria.
- c. Las significaciones imaginarias sociales de autoridad en adolescentes de secundaria.

Análisis:

- a. Se ubica en una perspectiva descriptiva evaluativa.
- b. Incorpora categorías teóricas: imaginario social y adolescentes.
- c. Delimita la categoría central: significaciones imaginarias.
- d. Prevalecen los sujetos y el contexto del estudio.

4.2 Fortalezas, debilidades y aportaciones

Otra de las actividades desarrolladas para propiciar y dar seguimiento a los procesos sociocognoscitivos y de colaboración, contruidos o faltantes, fue un diagnóstico realizado periódicamente y, en voz de los estudiantes, para detectar tanto aspectos en los que necesitan apoyo como en los que les es posible colaborar. Entre ellos destacan las actividades de tutoría, tanto en el agradecimiento, en varios casos, por constituirse en un soporte cotidiano para consolidar procesos como en otros por la necesidad de tenerla más clara y/o cercana para solventar carencias que se les presentaron.

Asimismo, en la mayoría de casos se destaca la necesidad del apoyo institucional, tanto referida al ámbito laboral como a la que ofrece el programa; en la primera en cuanto a tiempo para dedicarse al estudio, y en la segunda el apoyo referente a la economía financiera, a través de cuotas accesibles, descuentos o soportes bibliográficos y para la difusión.

Respecto a sus compañeros(as) en general, se sienten apoyados cuando las situaciones son propiciadas por las actividades del propio programa, por ejemplo: en las lectorías, en trabajos de equipo, en los comentarios de los coloquios o de los foros virtuales; sin embargo, se reconoce que, básicamente por falta de tiempo, son pocas las ocasiones en que se conforman ellos mismos como grupo colaborativo; eso lo ubican más en pequeños grupos por afinidad de amistad, temáticas o seminarios comunes. Asimismo,

afirman que sí se sienten en un ambiente grupal de respeto a la persona y proceso de cada participante, y también reconocen que cuando requieren o solicitan un apoyo en algún aspecto específico han tenido buena respuesta de sus compañeros(as); también que están dispuestos a ofrecerlo a partir de sus fortalezas personales, laborales, académicas o experienciales.

4.3 Componentes del trabajo colaborativo

A partir de entrevistas, encuestas y diálogos con los y las estudiantes, es posible derivar que sus significados en torno a las categorías principales del trabajo colaborativo se sintetizan de la siguiente manera:

Respecto a los aprendizajes consideran que han sido muchos y cada vez de mayor complejidad, sobre todo referentes al propósito central de formarse como investigadores. También asumen que iniciaron desde muy distintos niveles de formación, lo cual propició ciertos atrasos en algunos para concretar los objetivos de cada semestre en cuanto a avances de investigación requeridos. Sin embargo, se reconoce que, con mayor o menor dificultad y calidad, todos y todas han demostrado ir logrando los avances necesarios para culminar las investigaciones.

En relación a la recreación, sus opiniones explícitas denotan que la ubican solamente en el sentido de jolgorio, dejando de lado la perspectiva creadora; en gran parte por esta concepción, asumen que la tarea académica les absorbe casi todo su tiempo dedicado al programa doctoral, pues además deben atender asuntos laborales y familiares; pero en sus sensaciones respecto al proceso de investigación, sí se puede observar esta arista: la recreación en el proceso mismo de aprendizaje. A continuación se muestra un concentrado ilustrativo de algunos de estos procesos, en distintos momentos del desarrollo de sus investigaciones.

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

	27/03/12	24/11/12	25/11/13
Pedro	Involucrado, Intranquilo.		Emocionado con los hallazgos y contento con la perspectiva que brinda el proceso de análisis; aunque un poco tenso por la redacción
Ismael	Apremiado	Animado	Satisfecho
Adán	Entusiasmo	Satisfecho e insatisfecho (claridad pero falta)	En estos momentos me siento feliz con mi tesis, estoy empezando a disfrutar más con la visión del todo y porque sorprendentemente estoy atando cabos de manera natural
Juan	Comprometido	Inquieto	Me siento muy cansado, con ansiedad porque no me alcanzan las 30 horas del día. Pero también con la emoción de saber que próximamente tendré concluida mi tesis.
Carmen	Incertidumbres	Sueño Falta claridad y ánimo	Contenta porque ya está más con la parte empírica y los aportes al conocimiento
Manuel	Angustiado		Angustiado, estresado, atrasado, confundido, poco satisfecho
Bernardo	Optimista	Entusiasmado	
María	Tranquila	Tranquila	Se me va la respiración, me trabo, quiero llorar, empiezo a salivar más, me sudan las manos, me emociona, a la vez me angustia
Francisco	Tranquilo	Poco intranquilo	Poco presionado por los trabajos de campo (...), y los tiempos
Ana	Emocionada	Entusiasmada y estresada	Emocionada pero apresurada por la fecha de entrega próxima
Julio	Insatisfacho	Satisfecho y con postre	
Adrián		Satisfecho y gratificado	Bien, me siento metido y comprometido con muchas ganas de seguir. El doctorado ha sido una experiencia insustituible

Esos aspectos se complementan con la siguiente información en la cual se propició que fuese más amplia y en un punto crucial del desarrollo de sus investigaciones: el último bimestre del último semestre del programa.

Encuesta aplicada el 12 de mayo 2014		
Nombre	¿Cómo te sientes con tu investigación doctoral?	¿Cómo te sientes con el programa de doctorado?
Juan	Me siento cansado, pero muy animado porque el esfuerzo ha sido intenso y en ese mismo sentido lo reflejo en satisfacción. Comprendo que pude haber concluido una mejor tesis, pero estoy satisfecho porque el tiempo dedicado no fue el deseable y sin embargo creo haber realizado un buen trabajo.	Una gran experiencia a nivel personal y profesional, fue un programa que cumplió con mis expectativas, serio, profesional, con rigor académico. Me brindó la oportunidad de compartir experiencias profesionales y con la satisfacción de conocer y convivir con personas nuevas, con una gran calidad humana. Fortalecieron mi profesión y en lo personal aportó a la madurez humana. Gracias.
María	Satisfecha, tranquila por los resultados, contenta por las conclusiones.	Sentimientos encontrados. El desarrollo del programa muy ligado a otros aspectos de mi vida personal y laboral. Es demasiado, todavía no lo acomodo. Entre melancolía, gusto, tristeza, algo así como convalecencia y necesito descanso pero ya empiezo a respirar.
Manuel	Comprometido, con ganas de llegar al final.	Agradecido por el apoyo recibido, por las enseñanzas literalmente obsequiadas y por los aprendizajes obtenidos. Muchos sentimientos diversos.
Bernardo	Insatisfecho debido a que considero que puedo presentar un informe con más contenido y sin tantas fallas de redacción. En los últimos capítulos se presentó el análisis e interpretación de la mitad del material, no me alcanzo el tiempo para tratar todas las entrevistas. A pesar de que tuve una excelente directora de tesis considero que sería mucho mejor tener un especialista en el fundamento teórico del propio estudio.	El doctorado en educación de la UPN me parece una alternativa confiable para formar nuevos investigadores en educación, considero que los procesos vividos permitieron el desarrollo de habilidades necesarias para la generación del conocimiento. Agradezco las consideraciones.
Adrián	Bien muy bien, atareado, saturado, disfrutando mucho la fase actual, pero con la angustia del factor tiempo, con la angustia de no poder poner punto final y de saber con claridad si todo lo producido tiene un valor académico que esté a la altura de este programa doctoral.	Un programa doctoral que cambia la vida (cambió la mía) en términos del rigor al estudio. El programa que cursé fue muy bueno a la distancia haría tres observaciones de fondo: 1. Comenzar en el campo directo viviendo la realidad de la Educación Básica para de ahí hacer mejoras y tomar el problema de investigación. 2. El papel de la cotidianidad, la vida cotidiana del espacio debió haber sido un eje transversal que guiara todos los trabajos. 3. El análisis de datos, requeriría más tiempo.

(Continúa en la siguiente página)

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

(Continuación)

Julio	Bien, mi preocupación estriba sin embargo más en aspectos administrativos que académicos son derivados de los requerimientos, como en mi caso no dependen de mí sino de procesos burocráticos. Mi investigación me parece interesante y bien orientada. Estoy ya en la última reunión y mi asesora me ha ayudado muchísimo	Me siento muy satisfecho, he crecido a través de vivencias y metas con las que me he comprometido. La ruta hasta aquí, sin embargo, ha sido difícil debido a que no conté con ningún tipo de beca para poder dedicarme absolutamente al doctorado. Mi temor en estos momentos es el tiempo suficiente para dar más de mí. Agradezco a la coordinación del doctorado y a la UPN 141 su amabilidad y consideración, ya que eso tuvo mucho que ver para que concluyera.
Francisco	Me siento fortalecido y a punto de lograr la meta.	Considero que fue atinada mi decisión de ingresar al Doctorado en Educación. He aprendido a ser un mejor investigador educativo. Muchas gracias por contribuir en mi formación.
Ismael	Con mi investigación me siento bien, pues me da para seguir escribiendo, además que me ha permitido aprender a investigar, cosa que al momento no se cierra pues sigue adelante.	Con el programa doctoral, en general me siento bien, pues conocí grandes profesores y compañeros; varios de ellos, son hoy mis amigos. Un agradecimiento a la UPN, pues según parece, las puertas para un mejor empleo te ayudan.
Ana	Me siento muy emocionada, aunque expectante todavía por su revisión final, y sus observaciones para la definitiva.	Me sentí saturada y con poco espacio para aprender de más doctores con aportes a todos. Al final sentí que muchas actividades nos implicaban tiempo de más y menos para Faltó más exigencia para publicar más artículos, pudimos haber dedicado más sesiones al respecto.
Carmen	Ya está terminada y deseos de seguir puliendo más.	El programa de doctorado me permitió desarrollar habilidades con una mayor dedicación y atención. Aprender más en mi trayectoria académica y ver la problematización educativa de forma sistémica y compleja.
Adán	Me siento feliz y satisfecho porque está casi completo el documento solo le faltan pequeños detalles.	El programa doctoral estuvo bien en términos generales.
Pedro	Me siento apremiado y comprometido, pero contento. Apremiado porque siento que hay aspectos que deben cuidarse a detalle (tratamiento de datos – interpretación – engarces teóricos) y que requieren más tiempo del que les he podido dedicar, aunque he dedicado cuanto he podido, fuera de ficciones, he dedicado jornadas de 12 horas al día en el último mes y no me siento conforme, pero sí contento.	Me siento agradecido por las experiencias vividas y los aprendizajes. Creo firmemente que el equipo podrá recuperar esta experiencia para generar las mejoras convenientes. En lo personal, no sé qué agregar, además de mi gratitud al cuerpo docente y directivo.

Relacionado con la categoría de convivencia, los estudiantes en general refieren que hubo muy poca convivencia que no fuera referente al desarrollo académico como tal; aunque en éste hubo muchas oportunidades de conocerse, a partir de sus inquietudes y avances de investigación, pero que les faltó una convivencia más cercana fuera del contexto propiamente educativo. Además, señalaron que esperan concretarla a través de continuar con trabajos afines en pequeños grupos, tales como: una publicación conjunta o una red académica.

También se expresa el deseo de continuar como grupo, tanto en actividades recreativas como en proyectos académicos y fortalecimiento laboral conjunto; sin embargo, reconocen que cada uno de ellos está muy comprometido en tareas familiares y laborales, por tanto, les es muy difícil contar con el tiempo necesario para dialogar y convivir más sobre sus ideas.

En ese sentido, se vislumbra una línea de investigación muy interesante: ¿qué sucede con los docentes u otros profesionales de la educación que cursan un posgrado, aun quienes obtuvieron un apoyo institucional para realizarlo?, ¿cómo son (des)aprovechados por el sistema educativo y por sus contextos cotidianos donde se desempeñan?, ¿de qué manera continúan o truncan su carrera de investigadores educativos?, ¿qué, quiénes y cómo se benefician con la obtención de un posgrado académico? Ojalá existan respuestas al respecto. Un primer acercamiento pudiese ser un estudio de seguimiento de estos doctores y doctorantes.

CAPÍTULO 5

ARGUMENTACIÓN Y PROCESOS INVESTIGATIVOS

En este apartado se analizan los avances de investigación producidos por los estudiantes del doctorado en dos momentos distintos de su proceso formativo. Esto con la intención de identificar y clasificar los argumentos a los que recurren para sustentar su propuesta, así como para determinar si la modalidad lingüística (oral o escrita) en la que exponen sus adelantos incide en la elección de las estrategias argumentativas que utilizan.

Lo anterior permitirá conocer si las estrategias argumentativas a las que recurren las y los participantes se manifiestan de manera diferente o semejante en las formas oral y escrita de sus avances, y aportará elementos para el diseño futuro de propuestas que contribuyan a resolver la necesidad de que los estudiantes de posgrado desarrollen las habilidades argumentativas requeridas para construir productos parciales y finales de investigación educativa con las características propias de un trabajo científico, pues se ha observado que con frecuencia el estudiantado que ingresa a un posgrado carece de ellas; lo que se evidencia en productos en los que abundan ejemplos anecdóticos desprovistos de argumentación, faltos de cohesión y de coherencia que incluso llegan a presentar falacias.

5.1 Argumentación, escritura y lengua hablada

a. La argumentación

Se ubicó a la argumentación considerando la clasificación tradicionalmente aceptada que distingue cuatro tipos principales de géneros textuales o discursivos: la descripción, la narración, la exposición y la argumentación. Hubo interés en su estudio debido a que es un elemento indispensable para el sustento de investigaciones, pues junto con la exposición “representarían las modalidades relacionadas con las vertientes científicas y humanísticas de la comunicación” (Álvarez, 1998: 11).

Aunado a lo anterior, se coincide en que “argumentar es la operación mental y comunicativa

que más se necesita en todas las ocupaciones y profesiones” (Leal et al., 2010: 7); condición de la que no escapan los profesionales de la educación, especialmente si se considera que

Uno de los principales fines de la educación, a cualquier nivel, es ayudar a desarrollar habilidades generales de pensamiento, y en particular, habilidades de pensamiento crítico. Casi todo mundo está también de acuerdo en que los estudiantes no adquieren dichas habilidades tanto como pudieran o debieran. La parte difícil es saber qué hacer al respecto (Van Gelder, 2010: 98).

En ese sentido, la propuesta es partir del análisis de los avances de investigación que presentan las y los participantes de este estudio a fin de conocer si logran exponer argumentaciones válidas que sustenten sus producciones y, de ser así, identificar de qué tipo son sus argumentos y si existen variaciones al respecto al exponer sus avances de manera oral o escrita. Este conocimiento permitirá, a futuro, diseñar propuestas que contribuyan al enriquecimiento de los procesos argumentativos a partir de lo que se identifique en sus avances, es decir, con certezas respecto a las evidencias de sus habilidades argumentativas previas.

Como formadores se persiguen varios objetivos, y uno de ellos es que los estudiantes “razonen, que piensen por sí mismos, que piensen productivamente, es decir, que no importa cuál sea el problema que se presente y que les toque resolver, estén en posición de plantear premisas, y a partir de ellas sacar conclusiones de acuerdo con reglas sólidas y robustas que excluyan en la medida posible falsedades, fraudes y falacias” (Leal et al., 2010: 8), a lo que sin duda abona trabajar en el desarrollo de habilidades argumentativas.

Finalmente, “la argumentación contribuye a competencias básicas y objetivos generales de la educación, aprender a aprender y desarrollar el pensamiento crítico y la cultura científica” (Jimenez, 2010: 31).

b. Escritura y lengua hablada

Escribir es un proceso complejo que requiere la activación y coordinación de una serie

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

de conocimientos y habilidades de distinta naturaleza, e involucra cuatro fases (Hayes y Flower, 1987) que son a su vez operaciones cognitivas (Kellog, 1994): recolectar información, planear ideas en la esfera de los símbolos personales, trasladar esas ideas a la esfera de lo consensuado en textos escritos y revisar las ideas y el texto.

También implica la diferenciación entre modalidad oral y modalidad escrita, ya que no se transmiten de la misma manera; una utiliza el canal auditivo a través de sonidos, y la otra el visual a través de grafías; la primera —en su forma esencial, sin estar mediada por dispositivos tecnológicos— requiere cercanía y es inmediata; la segunda establece una distancia espacial o temporal. Además, escribir implica diferente grado de planificación, elaboración y progresión sintáctica, determinadas regulaciones pragmáticas del discurso, distintas al habla, y brinda la posibilidad de corregir y editar el texto (Oesterreicher, 1996).

Otra distinción se evidencia en el proceso que conlleva a la apropiación, pues el dominio de la lengua hablada ocurre de una forma más natural, por contacto lingüístico con otros hablantes, en tanto que la escritura requiere de enseñanza y entrenamientos sistemáticos iniciados principalmente en la escuela. Aquella resulta de un proceso de adquisición y ésta de un proceso de enseñanza y de aprendizaje (Briz, 1996).

Un fenómeno recurrente en la relación entre la modalidad oral y la escrita de la lengua es que en nuestra cultura se suele asociar el registro formal con lo escrito, mientras que el coloquial parece quedar relegado a lo oral (Briz, 1996); lo que probablemente obedece a la planificación previa que implican el registro formal y la escritura. No obstante, los ejemplos de aproximación, empalme y cruce entre lo oral, lo escrito, lo formal y lo coloquial son abundantes, especialmente en la actualidad, cuando las tecnologías de la información y la comunicación permiten interacciones de lo más variado. Sin embargo, no hay que perder de vista las distinciones entre el medio o soporte y la concepción o formulación de lo comunicado, elementos que, a su vez, están determinados por otros aspectos a tener en mente, como la situación comunicativa y el género o subgénero discursivo o textual.

En resumen, escribir resulta más complejo porque requiere no sólo del dominio de saberes y habilidades gramaticales y pragmáticos, sino también de los propios de esa modalidad

(Vigara, 1992).

5.2 Objetivo, supuesto y diseño del estudio

En este trabajo el objetivo es conocer los tipos de argumentos que utilizan en sus avances de investigación, y en dos momentos de su proceso formativo, las y los estudiantes de un Doctorado en Educación, así como si la modalidad en que los presentan, oral o escrita, incide en la elección de las estrategias de argumentación empleadas.

Se parte del supuesto de que dada la mayor complejidad que caracteriza a la modalidad escrita de la lengua, resultará más complejo para las y los participantes formular y presentar argumentos en sus avances escritos. Esto es, se considera que la modalidad tiene un efecto en la argumentación que hace que ésta resulte más frecuente, contundente y variada en la presentación oral de los avances de investigación, por lo que será en la que encontraremos mayor cantidad y diversidad de argumentos válidos.

a. Participantes

En la primera etapa del estudio se analizaron las producciones de cuatro estudiantes, dos mujeres y dos hombres, estudiándose la presentación escrita de su avance de investigación, entregado al finalizar el tercer semestre del Doctorado en Educación que se imparte en una universidad pública ubicada en Guadalajara, Jalisco, México, así como la exposición oral del mismo en un coloquio. Ambos procedimientos son habituales al finalizar cada periodo. Se analizó concretamente la sección correspondiente a la justificación o relevancia del estudio, en ambas modalidades. El documento se entregó vía electrónica y la exposición fue videograbada y transcrita.

En la segunda etapa se trabajó con producciones realizadas por seis estudiantes, cuatro del sexo masculino y dos del femenino; en este caso el corpus se conformó con la presentación escrita de su avance de investigación y la exposición oral del mismo en el coloquio del quinto semestre.

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

b. Análisis

Etapa 1

En los textos estudiados se evidencia que cada uno de los participantes tiene una estrategia argumentativa preponderante; lo que se ilustra en los siguientes ejemplos:

De hecho:

“La inclusión de la tutoría académica dentro de los programas educativos [...], en Educación Básica, responde a esta tendencia de transformación de las normales [...].”

Lógico racionales:

“En un contexto mundial cambiante, en el que los problemas de salud son cada vez más complejos, las investigaciones que abonen a la comprensión y a la solución de dichos problemas que viven los niños y sus familias son muy pertinentes.”

De autoridad:

“Como dice Tardif (2004: 54, en Bolívar 2007) ‘los saberes experienciales del docente profesional se derivan en gran parte de preconcepciones de la enseñanza y del aprendizaje heredadas de la historia escolar’, por lo que ya están aprendiendo el oficio antes de iniciarlo”.

Carencia de argumentación:

“En México en los últimos años ha aumentado en los medios el interés por la ciencia, hay varios diarios de circulación nacional que incluyen sesiones del tema; existen varias revistas de divulgación científica que venden más o menos bien [...].”

“Sin embargo, es importante que se comuniquen los adelantos científicos, aunque

para dicho fin es necesario que exista una relación entre científicos y periodistas que, en muchos de los casos, no es la relación más sencilla, ya que los científicos argumentan que algunas veces a los periodistas lo que les interesa es tener la primicia de la noticia y no le dan el valor que en realidad posee [...]”.

En las exposiciones analizadas se observó la siguiente correspondencia en relación con lo ocurrido en la modalidad escrita:

Modalidad	Oral	Escrito
Estilo de argumentación	De hecho	De hecho
	Lógico racionales	Narrativa
	De autoridad	Descriptiva
	Carente de argumentación	Carente de argumentación

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

Por su parte, en lo que se refiere a las estrategias de cohesión, se observaron las siguientes en cada modalidad:

Estrategias de cohesión en modalidad escrita	Estrategias de cohesión en modalidad oral
Concordancia	Concordancia
Conectores	Conectores
Morfología verbal	Morfología verbal
Guía al lector	Guía al escucha
Catáfora	
Conectores no siempre adecuados	Conectores no siempre adecuados
Falta de cohesión	Falta de cohesión

En el caso concreto de los conectores o nexos, la relación encontrada entre modalidades se ilustra en la siguiente tabla:

Conectores	
Modalidad escrita	Modalidad oral
De hecho	De hecho
Aditivos	Aditivos
Disyuntivos	Disyuntivos
Adversativos	Adversativos
Causales	Causales
Concesivos	Concesivos
Consecutivos	
Condicionales	Condicionales

Si se ponen en relación las modalidades, los tipos de argumento, el estilo de exposición y el tipo de conectores utilizados, los resultados evidencian lo siguiente:

Modalidad	Escrita	Oral	Escrita	Oral	Escrita	Oral
Tipo de argumento estilo de exposición	Lógico racionales	Narrativa	De autoridad	Descriptiva	Carente de argumentación	Carente de argumentación
Tipo de conectores	Aditivos	Aditivos	Aditivos	Aditivos	Aditivos escasos	Aditivos abundantes
	Disyuntivos	Disyuntivos	Disyuntivos		Adversativos inadecuados	
	Adversativos	Adversativos	Adversativos			
	Causales	Causales	Causales			
	Consecutivos					

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

Etapa 2

Para esta segunda etapa, la identificación y clasificación de argumentos se realizó a partir de las formas argumentativas contemporáneas; es decir, se retomaron aspectos proyectados por Perelman (1988), Toulmin (1958) y Naess (1966), quienes además de plantear formas más actuales de argumentar que las de la retórica clásica, integran el enfoque comunicativo que considera al contexto, destinatario y objetivos como determinantes. Esto es, la argumentación no ocurre en lo abstracto, sino que implica interacción social. Esto resulta pertinente para el presente estudio debido a que la situación comunicativa en la que se obtuvieron los materiales podría llamarse típicamente académico científica, por lo que se esperó encontrar los tipos de argumento generalmente aceptados para el sustento de investigaciones: de hecho, de autoridad, de ejemplo y lógico racionales.

- a. Los argumentos de hecho son aquellos que se basan en pruebas observables, sustentan sus planteamientos a través de la presentación de acciones, sucesos, obras o entidades concretas.
- b. Los de autoridad apoyan la tesis basándose en los planteamientos de personas, instancias o instituciones de reconocida autoridad en la materia tratada.
- c. Los de ejemplo son los que presentan casos concretos y representativos. En sentido estricto suelen ser también de hecho, aunque aquí se trataría exclusivamente de hechos ejemplares.
- a. Los lógico racionales son los que se basan en razonamientos a través de los que, ya sea de manera deductiva o inductiva, construyen el respaldo de la tesis.

5.3 Resultados

En la modalidad oral, únicamente en cuatro de las seis exposiciones analizadas, se presentaron argumentaciones válidas. En un caso se tuvieron sólo argumentos de hecho y, en los otros tres, de hecho y de autoridad. Aquí cabe destacar dos aspectos: la ausencia de argumentación en dos de las presentaciones, lo que significa que se trató de discursos narrativos descriptivos que no lograron construir una discusión académica, y la preferencia por los argumentos de hecho en la modalidad oral de los avances de investigación.

Por su parte, en la modalidad escrita los seis documentos estudiados contaron con argumentaciones. Dos presentaron sólo un tipo de argumentos, de hecho y de ejemplo, respectivamente; otro exhibió argumentos de hecho y autoridad; otro, de autoridad y ejemplo; dos tuvieron de tres tipos: de hecho, autoridad y ejemplo, y de hecho, autoridad y lógico racionales, respectivamente.

La Tabla 1 ilustra estos resultados:

Tabla 1. Tipos de argumentos identificados en ambas modalidades

No. de estudiante / tipo de argumento	Exposición oral de avance				Avance escrito			
	Hecho	Autoridad	Ejemplo	Lógico racional	Hecho	Autoridad	Ejemplo	Lógico racional
1	✓				✓			
2	✓	✓			✓	✓		✓
3					✓	✓	✓	
4	✓	✓			✓	✓		
5	✓	✓					✓	
6						✓	✓	

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

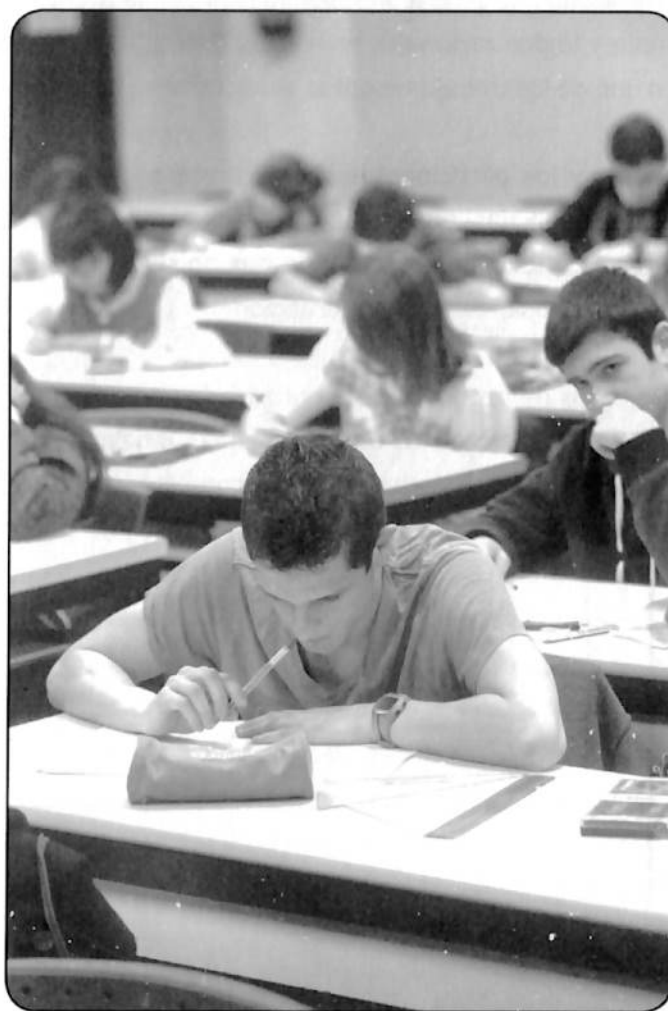
Como puede verse, y contrario a lo que se expuso en el supuesto, se encontró mayor cantidad y variedad de argumentos en la lengua escrita.

Si se comparan los resultados de ambas modalidades, llama la atención la ausencia de argumentos de ejemplo y lógico racionales en lo oral. Estos últimos resultaron los más escasos, pues sólo en uno de los trabajos escritos se localizaron argumentos de este tipo.

Asimismo, al parecer las y los participantes tienen preferencia por el uso de ciertas estrategias argumentativas, y las ponen en juego durante sus investigaciones en detrimento de las otras; lo que da como resultado que no se recurra, en ninguno de los avances, a todas las formas posibles de argumentación.

Finalmente, los argumentos de hecho y los de autoridad resultaron los más frecuentes, pues representan el 100 por ciento de los utilizados en la modalidad escrita, y alrededor del 70 por ciento en la oral. Los más escasos fueron, como se mencionó anteriormente, los lógico racionales.

Celia Luévanos Aguirre, Óscar Reyes Ruvalcaba, Euridice Minerva Ochoa Villanueva



Los participantes tienen preferencia por el uso de ciertas estrategias argumentativas, y las ponen en juego durante su investigación

CAPÍTULO 6

INTEGRACIÓN DE PROCESOS SOCIOCOGNOSCITIVOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE OBJETOS DE INVESTIGACIÓN

En este capítulo se desarrolla una integración entre los procesos sociocognoscitivos contruidos por los estudiantes y el desarrollo de sus trabajos de investigación doctoral; después de acompañar a los estudiantes durante este trecho de sus estudios doctorales, de indagar en sus trayectorias socioculturales, de implementar actividades enfocadas a la mejora y consolidación de sus procesos de argumentación y a la creación de ambientes que posibiliten el trabajo colaborativo a partir de sus aprendizajes, su recreación y su convivencia. Todo ello de manera interrelacionada y como eje transversal del desarrollo curricular del programa. Además de un mayor y más profundo acercamiento al objeto de estudio, se ajustó el propósito central del estudio de la manera siguiente:

Identificar el modo en que las trayectorias socioculturales del estudiantado del Doctorado en Educación y sus procesos de argumentación y su trabajo colaborativo se expresan en la construcción de sus objetos de investigación.

Como puede observarse, la modificación principal del objetivo se centra en el conector “incide”, por el de “expresa”, permaneciendo las tres categorías principales. Con ello se ajustó de mejor manera a los propósitos de fondo que se tenían en las concepciones a lo largo de este trabajo, pues el término “incide” tiene una connotación causal y determinista, mientras que este estudio está orientado a la interpretación y a la descripción cualitativa.

En este apartado se sostiene que estas tres categorías emanadas del ser y el hacer de los estudiantes se expresan al menos en los siguientes aspectos:

- a. En la elección de la temática de investigación.
- b. En la forma de enfocar y desarrollar sus objetos de estudio.
- c. En la apropiación de competencias previas, especialmente de lectura y en el desarrollo de otras como la argumentación y la colaboración.

En cada uno de estos aspectos se desprenden las siguientes tesis; las cuales se sustentarán debidamente.

Tesis 1

Aquellos doctorantes cuya temática de estudio se relaciona directamente con su proyecto vital, mantienen una mayor pasión, dedicación y compromiso en su investigación.

Tesis 2

Aunque en ocasiones el tema de estudio no se relaciona de manera directa con su trayectoria sociocultural, las y los doctorantes enfocan su investigación de tal manera que logran expresar algunas de las preocupaciones esenciales de su vida.

Tesis 3

El gusto temprano por la lectura y los apoyos recibidos en sus trayectorias previas, por personas clave, se constituye en un aliciente y un soporte para la construcción de su objeto de estudio de manera científicamente argumentada y con apertura al aprendizaje, la convivencia y la colaboración.

A continuación se sustenta cada una de dichas tesis.

Tesis 1

Aquellos doctorantes cuyo temática de estudio se relaciona directamente con su proyecto vital, desarrollan una gran dedicación y compromiso con su investigación.

Aunque en principio todos los doctorantes tuvieron la oportunidad de elegir su tema de investigación, algunos de ellos se vieron en la necesidad de ajustarlo a la temática de estudio de su asesor u asesora de tesis. Sin embargo, en todos se encontraron problemáticas relacionadas ya sea con sus preocupaciones vitales, académicas o profesionales. Veamos algunos casos.

Carmen, es una estudiante cuya investigación trata de indagar las relaciones entre las trayectorias escolares de los egresados de los programas de formación en tecnologías de la información y su impacto en sus prácticas educativas. Respecto a la elección del

tema de estudio, la doctorante señala que le interesó “porque en él confluyen mis dos formaciones, una de ellas es la licenciatura en la carrera de Ciencias y Técnicas de la Comunicación, que estudié en la UNIVA y, la otra, mi profesión de docente que estudié en la Escuela Normal Nacional de Maestros” (Carmen, 2012).

Efectivamente, la estudiante se ha desempeñado en el campo de la tecnología de la comunicación desde 1987 y como docente a partir de 1984. La hilación entre sus dos campos formativos los ha trabajado desde la perspectiva académica, aun en su documento de maestría que versó sobre los procesos de comprensión de la lectura audiovisual en estudiantes de Educación Primaria. De esta manera, la estudiante no sólo se ha especializado en ambos campos sino los ha vinculado en su vida académica como profesional, tanto en procesos de formación virtual como en la elaboración de materiales audiovisuales para apoyar la educación formal y no formal (Carmen, Biograma, 2012).

De esta manera, su interés por el estudio de las trayectorias educativo-laborales, se engarza directamente con su propia historia académica y profesional, pues la estudiante considera que el análisis del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en su quehacer cotidiano, suele potenciar su hacer educativo si se reúne una serie de condiciones, como: un entorno laboral tecnológicamente equipado, por el incentivo del uso de los directivos, por la actualización de los profesores e incluso por el ambiente familiar mediado tecnológicamente y por la propia trayectoria tecnológica (Carmen, Borrador de tesis, 2014). Algunas de estas condiciones las vivió Carmen en su propia trayectoria vital, sin embargo, el interés por su objeto de estudio también se presenta como tema de actualidad y de proyección a largo alcance, pues como señala la entrevistada:

Me fascina la transformación que han generado las redes sociales en la población de todas las clases sociales, de todas las edades, a nivel mundial y local en el proceso de aprendizaje y en el desarrollo de las habilidades cognitivas, comunicacionales, desarrolladas a través de los medios de comunicación, especialmente el internet (Carmen, Entrevista, 2012).

Carmen con su investigación aportó al conocimiento de la vinculación entre la capacitación docente y las prácticas cotidianas, asimismo, brindó al grupo su integridad como persona

y como profesional.

Otro caso es el de **Julio**. Este estudiante considera un privilegio haber estudiado en escuelas públicas, en donde siempre obtuvo buenas calificaciones y conoció a los docentes más estimulantes como a algunos negativos, pero cuyo contraejemplo también le sirvieron para aquilatar lo que considera ser un buen profesor. Reconoce que desde pequeño quería obtener el mayor grado de estudio, pues siempre fue empeñoso y estudioso en la escuela (Julio, Entrevista, 2012).

El doctorante ha ejercido la profesión docente desde los 18 años de edad. A los 23 años ejerció como profesor de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco, en la que actualmente ostenta un alto puesto de académico y de dirección. Por ello no sea extraño que su tesis verse sobre la cultura escolar en la centenaria Normal. En ella da cuenta de la vida cotidiana de directivos, profesores y estudiantes normalistas y sus representaciones del quehacer educativo.

Aunque una preocupación importante para Julio es la visión que la sociedad, le es más interesante la visión que los actores tienen sobre sí mismos, sobre las formas de organización, sobre la alineación en diversos corporativos (por género, nivel académico, sindical o generacional) para adquirir cotos de poder, pues el mismo doctorante rememora que fue víctima de uno de estos grupos cuando ingresó como docente a la Benemérita institución: “ (...), a partir de un conflicto generado desde el sindicato magisterial y la federación estudiantil contra la directora de la Escuela Normal, en el que me involucré por lealtad, tuve que salir de la institución, sin renunciar a mi plaza, pero comisionado a la Sección 47 del SNTE” (Julio, 2012).

Julio aportó al conocimiento profundo de la vida cotidiana institucional, y el grupo pudo aprender de él su seguridad.

Bernardo es un joven doctorante introvertido, formal y fuertemente comprometido con su investigación. En su relato biográfico narra cómo “después de salir del Jardín de Niños, varios vecinos nos acompañaban a jugar el patio trasero de la casa; ahí realizábamos obras

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

de ingeniería como: caminos, puentes, poblados” (Bernardo, 2012). Es decir, desde muy pequeño descubrió una clara inclinación por la ingeniería civil. Sin embargo, para cursar exitosamente sus estudios de maestría, bachillerato y cursar esa carrera, debía mudar de ciudad, entonces, por cuenta propia, “y sin la aprobación de los padres participó en los procesos para incorporarse a cursar una ingeniería en la Universidad de Guadalajara; situación que se logró, pero al llegar al último paso para concretar la inscripción, los padres no estuvieron de acuerdo” (Bernardo, 2012). Por lo cual no tuvo más alternativa que estudiar en la Escuela Normal Experimental de Colotlán, con resultados adversos al principio. En palabras del actor:

El primer año estuvo lleno de sinsabores, no estaba convencido de cursar la carrera, había poco cumplimiento de las actividades planteadas en los diferentes cursos del primer y segundo semestre. Sin embargo, al tener los primeros acercamientos a la práctica docente, se valoró la importancia de realizar un trabajo a consciencia y se optó por retomar el camino y tratar de hacer las cosas de una mejor manera (Bernardo, 2012).

Ahora, en su tesis doctoral, Bernardo recupera esta preocupación para las nuevas generaciones. Pues considera que “muchos de los jóvenes que entran a las Escuelas Normales, del contexto del cual provengo, les sucede lo mismo [que yo]; son de las pocas opciones que tienen para seguir estudiando” (Bernardo, Entrevista, 2012).

Bernardo observa que a muchos colegas y estudiantes de posgrado sólo les interesará un trabajo estable y la renumeración económica, pero muestran poco compromiso con la profesión docente. Considera que “en el campo educativo hace falta trabajar más la actitud, por encima de la vocación. Hay mucha gente que está en la docencia por circunstancias, y allí están ofreciendo sus servicios; pero si se trabaja la actitud en esas personas, se tendrán resultados muy diferentes” (Bernardo, Entrevista, 2012).

Es por ello que Bernardo considera que como investigador y profesor de la Escuela Normal puede incidir en algunos estudiantes, pues su trabajo “trata la formación de docentes, particularmente la formación inicial. Creo que allí está la ruptura para sembrar algunas inquietudes, y que esto se refleje en el trayecto profesional” (Bernardo, Entrevista, 2012).

Ante esta problemática vital y académica, el doctorante está investigando sobre “la conformación del sentido común de estudiantes normalistas, y las funciones de los profesores de Educación Primaria”. Pues para él es muy importante identificar las representaciones que tienen los alumnos sobre el quehacer educativo a fin de “proponer transformaciones en las acciones planteadas en las prácticas profesionales” (Bernardo, Borrador de tesis, 2014: 37).

En síntesis, el doctorante recuperó una vivencia personal, su acceso no vocacional a la docencia, y la convirtió en una preocupación académica que se expresa en la construcción de su objeto de estudio, pero sobre todo en las expectativas que tiene para incidir en las trayectorias de los propios estudiantes. Él se compromete con el adagio: *conocer para transformar*.

Bernardo aportó a la comprensión de la formación profesional docente significativa, y el grupo pudo nutrirse de su rectitud.

Otro docente que pretende unir su trayectoria vital, académica y profesional en su objeto de estudio es **Francisco**. En la introducción de su borrador de tesis lo expresa de manera clara y contundente:

La presente investigación parte del aprecio que tengo por la Historia. La labor de maestro, aunado al trabajo de historiar un girón del occidente de Jalisco como cronista oficial, ha creado en mí un gusto especial por esta materia. Ser microhistoriador del municipio de Guachinango por veintiocho años, me ha dado fortaleza para atreverme a realizar una investigación relacionada sobre este tema (Francisco, 2014).

En su autobiografía, el doctorante señala cómo nació su pasión por la Historia, cuando en cuarto grado, en la primaria parroquial, la impartió el padre Benito Hernández, quien contaba los episodios históricos mexicanos con una narración tan envolvente, que hacía volar la imaginación de los pequeños. De tal forma que saliendo de clases los propios párvulos trataban de escenificar de bulto las propias batallas campales; pero con tal

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

realismo que pronto hubo más de algún herido, no ficticio sino de carne, hueso y sangre. Estos excesos dramáticos les valieron castigos y supresión de las correrías históricas. Pero con nostalgia recuerda ya adulto Francisco: “Hasta la fecha, considero que la enseñanza de la Historia, que recibí del padre Benito, despertó en mí el gusto por esta asignatura” (Francisco, 2014).

Esas enseñanzas tempranas quedaron grabadas en un lugar muy íntimo de este actor, pues a los 23 años, siendo parte de la Comisión Cultural de los festejos de su comunidad, descubrió que faltaba mucho por investigar de la historia de su pueblo. Tres años después fue designado como Cronista Oficial de su terruño. Así, con calma, pero sin pausa, se dedicó en cuerpo y alma a la construcción del Museo Histórico de Guachinango. La experiencia acumulada en esos menesteres le facilitó indagar sobre los antecedentes pueblerinos que culminó con su libro “Historia de Guachinango”, en 1997 (Francisco, Biograma, 2012). El propio Francisco narra con emoción: “La obra fue editada por la Secretaría de Cultura de Jalisco (SC). Se presentó en el interior del templo parroquial. Me sorprendí de la cantidad de personas que asistieron. Fue una fiesta a un libro” (Francisco, Borrador de tesis, 2012). Su vinculación entre la Historia y la Pedagogía la expresa en la producción de una obra de la que se siente particularmente orgulloso, en palabras del autor: “Uno de mis aportes fue la elaboración del cuaderno para colorear que hice para las niñas y niños que cursan 1º, 2º y 3º de Educación Primaria, y que es un material didáctico en la enseñanza de la Historia local” (Francisco, Entrevista, 2012).

En la construcción de su objeto de estudio se expresan ambas preocupaciones académicas y vitales, la docencia y la historia: La enseñanza de la historia local en la asignatura de Exploración de la Naturaleza y la Sociedad en Guachinango, Jalisco. En su borrador de tesis parte del supuesto de que entre más temprano los docentes desarrollen el gusto en sus alumnos por los propios orígenes, hará de ellos, sujetos orgullosos por su terruño y mejores ciudadanos; como de hecho a él mismo le ocurrió.

Francisco aportó al reconocimiento de las raíces que nos sostienen, de nuestra historia, y el grupo aprendió a través de él la respetuosidad.

En el caso de **Ana**, su interés se expresa tanto en el plano académico como en el profesional. Ella ubica su gusto por el saber y el conocimiento desde sus años de infancia; pues como ella señala: “El seguir estudiando siempre lo he tenido desde niña, siempre ha existido en mí, el interés por aprender, conocer y desarrollarme en lo que me interesa hacer” (Ana, 2012). Sin embargo, su inserción plena en la investigación ocurre cuando conoce un padre académico, y se incorpora formalmente como su asistente. “Unido a ello, inicié a adentrarme a tareas artesanales de investigación, de apoyo, de transcripciones, de registros, de análisis de datos, de interpretaciones, que formaban parte de estudios mayores que la Dirección impulsaba en diversas áreas y campos de conocimiento”.

Fue la capacidad profesional y el perfil humano de ambos académicos los que motivaron a Ana a culminar su maestría e iniciar sus estudios de doctorado, pues ella manifiesta que se sentía segura para realizar esa tarea. Pues como señala: “Puedo afirmar, sin duda, que ellos creyeron primero en mí, para serlo, que yo misma. Y los tips artesanales, las bases y consejos mejores que tengo sobre la investigación, los he recibido de ellos, de acompañarlos, de apoyarlos, de observar cotidianamente sus actividades y actitudes académicas” (Ana, 2012).

Las motivaciones para estudiar fueron de dos tipos, por motivación de sus jefes de proyecto, como por las habilidades que, paso a paso, fue desarrollando en su diario quehacer como asistente; pues ella recuerda que los niveles de exigencia de sus asesores era alto. De ellos aprendió que “un investigador no existe si no publica; no existe si no se apropia de la teoría; no existe si su estudio no tiene impacto social y educativo para la mejora; y que un investigador novel, es el que tiene apenas el doctorado”. Por ello su investigación se ocupa de los usos de la investigación en el campo formativo, particularmente de los asesores técnico-pedagógicos del nivel de Educación Básica.

La doctorante tiene especial interés en conocer cuáles son las representaciones que estos sujetos tienen de la investigación; justamente para realizar propuestas a fin de que el mundo de la práctica educativa cotidiana se nutra de los productores del conocimiento. Pero también le interesa lo contrario, que los investigadores conozcan la problemática cotidiana de los docentes, con el propósito de atender sus preocupaciones. Considera que

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

lo más trascendente es convertir a cada docente en un investigador de su propia práctica, y al conjunto de docentes en gestores de conocimiento pedagógico ((Ana, Borrador de tesis, 2014).

Ana con su investigación aportó a la vinculación de la investigación educativa con las necesidades cotidianas de las escuelas, y el grupo pudo nutrirse de su nobleza.

En el caso **Manuel**, se vuelve a encontrar el vínculo cercano entre objeto de estudio y su trayectoria académica y profesional. El doctorante recuerda que fue un estudiante de notas altas y dieces. Reconoce que pertenece a una estirpe de educadores de gran prestigio en su pueblo natal; por lo que convertirse en un educador de excelencia representa un reto personal y una exigencia social:

El pertenecer a una familia de maestros influyó de forma determinante en la profesión que elegí como forma de vida, es una responsabilidad muy grande llevar el apellido Manuel y ser maestro, ya que la forma en que se desempeñaron mi madre y mis tíos deja unos zapatos muy grandes por llenar (Manuel, 2012).

Manuel identifica cómo en el curso de su vida académica conoció a malos y buenos docentes, pero que aprendió de ambos, pues supó que la educación se teje con texturas de todos colores, que no sólo es negro sobre blanco. Por ejemplo, rememora que en su escuela secundaria se encontró “ con un maestro que fue muy importante en mi vida como docente, mi admiración por su sabiduría chocaba con su forma tan particular de relacionarse; lo admiraba como profesional, pero lo reprobaba como persona” (Manuel, 2012).

Al tratar de encontrar su propio camino profesional, estudió una carrera administrativa que le dejó buenos aprendizajes, ejerció profesionalmente como tal, y con relativo éxito, incluso incursionó en la política, pero no brindaba la total satisfacción que esperaba. Fue entonces que volvió la vista a sus raíces familiares y se optó de manera definitiva por la docencia. Como él mismo señala: “El tomar la decisión de ingresar a la Escuela Normal, particularmente la de Especialidades, lo sigo considerando como una de las más

acertadas en mi vida, me apasiona el trabajo de educador, sobre todo con las personas con discapacidad” (Manuel, 2012).

Si bien fungió como docente frente a grupo en Educación Básica, sus máximas satisfacciones las ha realizado en la atención de personas con capacidades diferentes, pues ha ejercido en programas innovadores y pilotos en ese campo: “Mi carrera como docente me ha permitido ser pionero en aspectos importantes del ámbito educativo. Por ejemplo, en la reorientación de los servicios de la Educación Especial, en una de las modalidades de Educación Especial” (Manuel, 2012). Y como pionero se ha integrado al programa de doctorado, con una tesis titulada “Mediaciones para impulsar el desarrollo de escuelas inclusivas”. Ese trabajo tiene como propósito proponer un modelo de gestión para lograr la integración de los menores con necesidades especiales en escuelas regulares. Es decir, el estudiante pretende rebasar las exigencias de la investigación básica a fin de incidir prácticamente en los factores cotidianos que obstaculizan las barreras del aprendizaje (Manuel, Borrador de tesis, 2014).

Manuel aportó al conocimiento vivencial de las escuelas inclusivas y el grupo aprendió de él su perseverancia.

Tesis 2

Aunque en ocasiones el tema de estudio no se relaciona de manera directa con su trayectoria sociocultural, las y los doctorantes enfocan su investigación de tal manera que logran expresar algunas de las preocupaciones esenciales de su vida.

Pedro ha destacado por ser un estudiante inquieto, reflexivo, profundo y apasionado en su investigación. Desde los primeros semestres expresaba en las sesiones comentarios pertinentes, brillantes y con enfoques nuevos e interesantes. Su tema de estudio versa sobre la relación entre jóvenes y las tecnologías de la información, particularmente su investigación tiene como propósito: “Conocer la manera en que la producción e intercambio de formas simbólicas digitalmente mediadas se implican en los procesos de

construcción de la identidad personal de adolescentes de secundaria” (Pedro, 2014: 18).

En sus relatos biográficos, el doctorante narra que tuvo una adolescencia muy impetuosa, plena, con influencias culturales diversas; pues al ser el menor de nueve hermanos, éstos influyeron de manera significativa en su propio despertar artístico y social: “Esto, si bien no forma parte de mi educación formal, sí lo considero como parte de mi formación, pues aún me recuerdo escuchando conversaciones sobre actividades culturales o sobre resistencia política, o hurgando cassettes de The Beatles, Carlos Mejía Godoy, Silvio Rodríguez, José de Molina, entre otros” (Pedro, autobiografía, 2012).

En esa época incursionó en la música. Participó en una rondalla que interpretaba música popular y acompañaba ceremonias religiosas. Esto, junto con la influencia del rock de la época, motivó al jovenzuelo a asistir los sábados al Taller Popular de Música de la Universidad de Guadalajara para estudiar bajo eléctrico, aunque curiosamente no contaba con dicho instrumento. Allí conoció a jóvenes con inquietudes semejantes y para 1992 llegaron a formar un grupo musical. Esa experiencia:

Constituyó parte importante de mi formación personal, con ellos pasé gran parte de mi tiempo libre, durante casi cuatro años y aprendí a trabajar en equipo, a enfrentar auditorios fáciles y difíciles, conocí la parte nocturna de la ciudad; crucé palabras con gente del ámbito cultural local (radio, prensa, artes plásticas, músicos, poetas); compartí conciertos, gustos musicales y conocí a gentes de diversas “tribus” urbanas (skatos, taggers, darketos, punketes, metaleros, choopers, hardcores, trashers, rastas, etcétera) (Pedro, Autobiografía, 2012).

A la par que el inquieto muchacho repartía sus noches y fines de semana en el ambiente musical de la ciudad, no descuidaba sus estudios matutinos, ni sus labores vespertinas en el taller de su padre; donde aprendía labores artesanales que, combinados con su gusto por el dibujo, le abrieron el gusto por el arte pictórico. Esta habilidad la expresaba de manera espontánea en el cuaderno de historias “Las pifaventuras” en honor a “Don pifas”, el profesor que les daba el taller de Mecánica de manera puramente teórica. Sin embargo, ya en la preparatoria el gusto por las letras y el dibujo, Pedro lo pudo desarrollar de manera formal a través de la revista Thinta y pappel” que tuvo 16 tirajes. Allí mismo, en

la preparatoria, el inquieto mozalbete pudo expresar otras inquietudes culturales:

Otro proyecto interesante de esa etapa fueron las “maquetas”, una serie de “programas de radio” ficticios que grabamos con materiales caseros, y de los cuales se reprodujeron copias que circulaban entre los miembros del taller. En conjunto produjimos alrededor de 12 horas de “radio”, que complementaba el concepto de la revista que habíamos creado tiempo atrás (Pedro M. , Autobiografía, 2012).

Ya joven, el normalista Pedro se integró al grupo Los Chacalkis, con quienes tocaba música del folklore latinoamericano, como Atahualpa Yupanki, Violeta Parra, Víctor Jara, Óscar María, entre otros. Esta integración fue muy significativa no sólo en el aspecto artístico sino que le abrió otros horizontes vitales: “Se trataba de un grupo con una configuración heterogénea; todos eran aprendices de músico, de políticos, e intentos, casi todos, de lectores ávidos, de bohemios y noctámbulos” (Pedro M. , Autobiografía, 2012).

La incursión a su tema de investigación está conectada no sólo con su propia historia sino con la de su actual descendencia. Ahora, el Pedro maduro, tiene un hijo preadolescente con inclinaciones artísticas como las suyas, y por ello quiere facilitarle el camino que él tuvo que abrirse “a la brava”:

En mi hijo el mayor detecté, desde que era muy pequeño, que tenía ciertas habilidades fuera de lo común; tiene una facilidad casi innata hacia las artes visuales, el dibujo, la escultura, el modelado. Pintar todo eso le gusta mucho, y me gustaría que él pudiera acceder a una formación profesional digamos que esté a la altura de sus expectativas. No quisiera orientarlo ni empujarlo, pero sí que pueda tener esa opción. Yo me reflejo en su desenvolvimiento intelectual, y también en ese reflejo veo que yo no tuve las opciones, las alternativas, ¿no?, y me gustaría proporcionarle esas alternativas (Pedro M. , Entrevista, 2012).

Ese especial vínculo con su primogénito, el marcaje personal que ha tenido en su desarrollo lo ha acercado al mundo virtual, pero no sólo en su aspecto tecnológico, sino también al cultural. Esto es, a las formas específicas como los adolescentes se apropian de esos medios de comunicación. De nuevo su vástago se convierte en referencia obligada:

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

Con mi hijo tengo la experiencia, pues de su incursión con las nuevas tecnologías, veo que éstas han influido, que hay muchas cosas que no entiendo de lo que él hace o de la forma en que ha elaborado su desarrollo como persona, su identidad. Veo que él está bastante interesado en el asunto. Primero, me gustaría entenderlo mejor, él es preadolescente, tiene once años; quiero que cuando pasen otros dos o tres años, no esté tan distante su bagaje simbólico, su bagaje de signos o de significados que yo esté fuera de él. Me gustaría poder comprenderlo (Pedro M. , Entrevista, 2012).

Observa que al incursionar en la temática de los jóvenes, en su nexos con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, evalúa que de alguna manera está en deuda con las nuevas generaciones de muchachos, inquietos por la producción cultural, y desea que su propia tesis sea una contribución para que los adultos comprendamos a las posmodernas juventudes. Entiende su propia investigación como un puente para atravesar esta brecha generacional:

Siento que, en términos generales, a los adultos nos está costando trabajo comprender las cosas que están sucediendo en la relación de los adolescentes con las nuevas tecnologías; a veces censuramos, nos desconcertamos por el tipo de contenidos, el tipo de usos, el tipo de conversaciones que tienen nuestros adolescentes, su continua necesidad de estar conectados (...) Creo que tanto padres como educadores no sabemos a ciencia cierta si es necesario restringir a nuestros jóvenes, o si debemos permitir que accedan al mundo de posibilidades de conocimiento y relación que ofrecen las nuevas tecnologías(...)y, por otro lado, intuyo que la respuesta está en lo que los muchachos hacen, en cómo se comunican, en el tipo de valores que manifiestan, en las causas que enarbolan (Pedro M. , Entrevista, 2012).

Pedro aportó al reconocimiento de la expresión y la creatividad de los adolescentes y ejemplificó en el grupo de manera vivencial su integración entre la razón y el corazón.

María es una estudiante joven, menudita, con gran dedicación a su investigación que versa sobre “Representaciones sociales de la obesidad infantil en niños y niñas de educación primaria” (María, 2014). Como formación anterior tiene estudios de Psicología, tanto de

licenciatura como en posgrado. Siendo tan delgadita, nos preguntamos cuál es la relación entre su tema de tesis y su trayectoria vital. Ella misma orienta nuestro cuestionamiento:

Desde el inicio de la investigación el centro de interés estaba en los problemas actuales que viven los niños y las niñas, desde mi práctica terapéutica en psicología clínica atendiendo diversos casos con niños como: depresión, ansiedad, violencia, déficit de atención, hiperactividad, bajo rendimiento escolar, anorexia, bulimia, obesidad, entre varios más, me resultaba claro el trabajo con infantes con un interés por abordar a profundidad desde el ámbito de la educación formal alguno de los problemas (María, 2014).

Sin embargo, al indagar en su historia personal se hace patente que su objeto de estudio también conlleva una dimensión muy personal y no sólo profesional, pues la doctorante asocia la alimentación como una forma de convivencia familiar. Por ejemplo, ella recuerda que en la adolescencia “mi papá conocía a un carnicero muy bueno, casi diario comíamos todos juntos -papá, mamá, hermano y yo- en la barrita de la cocina: filete delicioso, con ensalada verde y aderezo de vinagreta” (María, Biograma, 2012). Esta relación entre alimentos y vínculos familiares la recuerda la doctorante desde edades tempranas, pues recuerda que durante su estancia en la escuela primaria le llamaba la atención cómo los pequeños “(...) sacaban de su lonchera una variedad de cosas como: un jugo, fruta picada, un racimo de uvas, unas galletas, incluso dulces; mientras lo hacían, los demás veíamos admirados tanta variedad inusual, como si estuvieran extrayendo sorpresas de una piñata” (María, Autobiografía, 2012). Sin embargo, lo que más despertaba su interés era el vínculo afectivo que establecían los menores con su progenitoras a cierta hora de la tarde:

Llamaba mi atención que en los recreos, algunas madres de familia que vivían cerca de la escuela, atravesaban unas calles y por el alambrado pasaban a sus hijos el vaso de chocomilk, con un lonche recién elaborado, en algunos casos en pequeños platos servían quesadillas y tacos, mientras los niños sacaban la mano por la tela de alambre para tomarlo y llevarlo a la boca, incluso recuerdo la imagen de algunas madres de familia con la licuadora en la mano y vaciando el último “chorrito” de cierto líquido (María, Autobiografía, 2012).

Este vínculo fraternal, entre nutrición y cuidado maternal, en ocasiones fue olvidado por la propia estudiante cuando cursaba la preparatoria, pues mantener el *glamur* era una

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

prioridad de adolescente que la propia alimentación, así recuerda que “(...), como debía irme arreglada, me maquillaba y pintaba la boca desde las 12 horas. y ya no quería comer para no desarreglarme” (María, Autobiografía, 2012). Recuerda que con el dinero que le daban ella por la tarde compraba golosinas, galletas, refrescos y demás comida chatarra, pero no sólo eso, como lo atestigua la doctorante: “Debo decir que como empecé a fumar, ahora supongo que era uno de los factores que hacía que se me calmara el hambre” (María, Autobiografía, 2012).

Ya universitaria, la joven María era consciente del esfuerzo que sus padres hacían como proveedores, pero a su vez identificaba cierto distanciamiento respecto a los lazos afectivos, sobre todo porque no tenían tiempo, ni espacio para la convivencia hogareña. Ella observaba cómo sus padres cansados llegaban de sus labores a preparar los alimentos con mucho esmero, pero a pesar del esfuerzo, ella sentía que faltaba algo esencial que no sólo alimentara el cuerpo sino también el alma: “En ocasiones, mientras ellos preparaban la comida, me sentaba enfrente para verlos un rato, no precisamente a platicar, porque cada uno se concentraba en lo que estaba haciendo [...] A veces me sentí como estorbando, así que mejor me iba a mi cuarto” (María, Autobiografía, 2012). Cuando finalmente terminaban esos menesteres los padres convocaban a sus vástagos a comer “entonces bajábamos y para esa hora ya en vez de comer, devorábamos lo que hubieran preparado, y rápido porque los papás debían regresar al trabajo” (María, Autobiografía, 2012). Entonces la universitaria se preguntaba si aquella sería la dinámica familiar en todas las casas, pero pronto obtuvo respuesta:

También visualizaba que algún día mi mamá dejaría de trabajar y entonces tendría una vida como la de las telenovelas, en la que entre semana uno se sienta a comer a cierta hora y se tiene tiempo para comer despacio y platicar. Tengo presente dos ocasiones en que dentro de la rutina semanal, la hora de la comida resultó diferente, en la primera una amiga me invitó a cenar en su casa, su mamá sirvió tacos de frijoles recién hechos, con un café con leche y un pedacito de pan dulce; en otra, la mamá preparó mole, mientras comíamos nos calentaba las tortillas y platicaba con nosotras, sentía que era el mole más bueno que me había comido en mi vida.

En suma, la investigación de María no sólo tiene un componente objetivo sino también está implicada su propia trayectoria vital, pues como ella misma señala: "... porque ingerir alimentos se identifica como resultado de una dinámica familiar, además de que el hambre tuvo un componente emocional de anhelo por transformar el ritual de la comida en un momento de mayor intimidad o relación entre la familia". Podemos aventurar que esos son justamente los motivos que están ocultos en sus propósitos académicos, pues como ella misma señala: "Finalmente, la alimentación no sólo implica ingerir alimentos para mantenernos y recuperarnos físicamente en un nivel biológico, el alimento es el primer medio de intervención en el cuerpo, nos modifica, de manera individual y colectiva, está visto que tiene implicaciones a nivel social y emocional (María, Autobiografía, 2012).

María aportó al conocimiento profundo de los niños y las niñas, y el grupo pudo aprender de ella su sinceridad.

Adán, es un doctorante con una trayectoria muy diversa. Fungió como un deportista de alto rendimiento, se licenció como administrador de empresas. Ha ejercido como formador de líderes institucionales y empresariales, como entrenador deportivo y en el área de recursos humanos. Sólo en los últimos años ha incursionado formalmente a la educación formal en el nivel básico. Sin embargo, su tesis versa sobre las construcciones de las identidades en el contexto de la convivencia cotidiana en estudiantes de Educación Secundaria. Sin embargo, al cuestionarle sobre cómo su tema de estudio se integra con sus preocupaciones esenciales, enfatiza:

En mi experiencia vital pienso que quien está bien consigo mismo (paz interior, conocimiento de los límites personales, ubicación en el mundo, etcétera), se relaciona positiva y constructivamente con los demás, por supuesto que puede suceder lo contrario con quien no está bien consigo mismo (Adán, 2012).

Para entender este vínculo entre preocupaciones vitales y académicas ayuda a incursionar en la historia de vida del doctorante. Adán relata que tuvo una familia grande, de clase media, culta y acogedora. Siendo el sexto de nueve hermanos varones aprendió mucho de ellos, tanto de sus virtudes como de sus errores. Allí fue donde primeramente adquirió

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

el gusto por la convivencia y el reconocimiento experiencial del desarrollo humano; que posteriormente trabajará en su tesis de doctorado. Esta inclinación por socializar y aprender junto con otros se amplió cuando ingresó al mundo escolar, en donde tuvo el primer contacto con otros compañeritos y así “descubrir el maravilloso significado de la amistad” (Adán, Biograma, 2012).

Siendo muy joven, el pequeño **Memo** destacó en los deportes, siendo seleccionado para integrarse a equipos estatales y después nacionales de gimnasia. Allí aprendió valores fundamentales para su vida, como fueron la disciplina y la perseverancia. Estos valores le facilitaron adquirir seguridad personal, alta autoestima y adquirir un carácter o identidad firme (Adán, Biograma, 2012).

Sus incursiones deportivas le permiten ingresar al centro de alto rendimiento del Comité Olímpico Mexicano donde experimenta un periodo de intensa convivencia con colegas deportistas, adquiere nuevos aprendizajes que modifican sus paradigmas deportivos y amplían su visión del mundo. Él mismo se convierte en entrenador juvenil, adquiriendo el gusto por la enseñanza, pues considera que: “Contribuyo mediante la gimnasia a que otros cambien su visión del mundo” (Adán, Biograma, 2012).

A la par que su carrera deportiva, realiza sus estudios universitarios con gran desempeño. Ya licenciado, se vuelve un exitoso consultor de empresas, allí continúa fomentando el desarrollo humano tanto con directivos, personal e incluso con niños y niñas de escasos recursos a través de la instrucción deportiva. En esa época Adán reconoce: “Me siento seguro de mis capacidades. Me siento autorrealizado, con reconocimiento y liderazgo en los equipos de trabajo” (Adán, Biograma, 2012).

Pero no todo se presenta como miel sobre hojuelas. En diversos momentos de su vida padece experiencias de separación muy fuertes, como por ejemplo la muerte de su padre. En sus propias palabras: “El fallecimiento me deja vacío, desmotivado. Mi visión de la vida cambia al saberme frágil, vulnerable. Concluye mi matrimonio con frustración” (Adán, Biograma, 2012). No obstante, el sufrimiento que conllevan estas pérdidas, Adán agradece a Dios la oportunidad de vivir, y realiza un proceso de introspección para encontrar el

sentido de su vida y da lugar a un resurgimiento espiritual. “Recupero energía y motivación al empezar una nueva etapa en mi vida. Soy optimista y estoy convencido que lo mejor está por venir” (Adán, Biograma, 2012).

Frente a esta intensa vida, cobra sentido los temas que el doctorante aborda en su tesis, *la construcción de identidades y la convivencia cotidiana*; ambos aspectos muy ligados a su preocupación fundamental: el desarrollo humano. Dejemos que el mismo nos explique:

Los aprendizajes identitarios tienen un fondo psicológico y se refieren al autoconocimiento, reconocimiento de los otros y la construcción del nosotros; conceptos fundamentales para el desarrollo humano [...] En mi experiencia vital pienso que quien está bien consigo mismo (paz interior, conocimiento de los límites personales, ubicación en el mundo, etcétera), se relaciona positiva y constructivamente con los demás, por supuesto que puede suceder lo contrario con quien no está bien consigo mismo.

Adán aportó a la construcción de identidades y convivencias sanas y felices y el grupo puede aprender mucho de su entrega.

Tesis 3

El gusto temprano por la lectura es un aliciente para la construcción de su objeto de estudio.

El gusto temprano por la lectura es una de las características que ha beneficiado a los estudiantes en la construcción de sus objetos de estudio. Este acercamiento literario puede provenir de mis distintas fuentes, ya sea por inducción de algún docente, entorno familiar o por inclinación autodidacta. Los orígenes pueden ser distintos, pero el destino es el mismo: el desarrollo de competencias textuales en los procesos de investigación. Observemos algunos casos:

Adrián se muestra en el doctorado como un lector voraz, inquieto por conocer las

últimas novedades en diversos campos de las ciencias sociales, pero especialmente en las disciplinas educativas. Siempre se le observa cargando un cúmulo de libros y espacio de trabajo se parece más a una bodega de libros que a un cubículo académico. Como ponente ha participado en eventos nacionales e internacionales, por ejemplo, en congresos del COMIE desde el 2003 (Adrián, Curriculum Vitae, 2014).

Él recuerda que en su casa en vez de libros tenían anaqueles y trozos de madera, pues su padre era ebanista y dueño de un taller de carpintería, en el cual él mismo laboró de pequeño. En suma, era una familia de tablas más que de letras. Sin embargo, en primaria, una docente le abriría nuevos horizontes. “En sexto grado conocía una maestra maravillosa que cambió mi vida (la maestra Sara), ella fue estricta, en cuanto al trabajo escolar, nos ponía a escribir todos los días, a leer, a pensar el futuro” (Adrián, 2012). Esa breve pero grata experiencia, junto a sus inquietudes personales, permitieron a Adrián acceder a la letras, pese a los pésimos maestros que tuvo durante prácticamente toda su carrera:

Desde mi paso por la escuela secundaria y junto con el espacio de la prepa o tal vez desde antes cuando estaba en la carpintería, me gustaba leer mucho, lo poco o lo mucho que he hecho de mi vida se lo debo a mi propio interés, me considero autodidacta, le debo realmente muy poco a la escuela. Son realmente muy pocos los maestros que aportaron algo en mi formación (Adrián, Autobiografía, 2012).

Adrián considera que fueron las lecturas las que no sólo lo formaron académicamente, sino también políticamente; recuerda: “En este espacio autodidacta me topé en el camino con la revista Los Agachados de Rius, y sus primeros libros, de ahí me surgió una natural tendencia izquierdista y una postura crítica ante la realidad social prevaleciente (Adrián, Autobiografía, 2012).

Adrián aportó al reconocimiento del mundo de los adolescentes y el grupo pudo aprender de él su apertura.

Un acceso también heterodoxo al mundo de las letras y de la ciencia es el que experimentó **Ismael**, cuando contrasta entre el cerrado entorno escolar con el de la libertad que

experimentaba en la pueblerina ciudad de Tamazula y sus alrededores. En sus palabras:

Las maestras de la primaria que se dedicaban a castigarnos a la menor provocación [pero fue], sobre todo, al álbum que coleccioné de “Mi mundo” (era una especie de enciclopedia condensada que comprendía el conocimiento científico, del Big Bang al Sputnik) de ahí le tomé gusto a la lectura y surgieron las primeras dudas religiosas [pues]. La lectura que contenían las “cartitas” en su reverso, me convencían más que las explicaciones de las catequistas (Ismael, 2012).

Sin embargo, fue ya en la escuela secundaria donde conoció a una maestra de Historia, quien verdaderamente le abrió las puertas de la lectura, pues a raíz del golpe de estado al gobierno de Chile en 1973, narra el doctorante:

Mi profesora me pidió que memorizara un poema de Pablo Neruda y lo declamara en un evento cívico de la escuela, era una forma de reivindicar al gobierno popular y legítimo de Salvador Allende y de rechazar la dictadura pinochetista. Ahí surgió mi gusto por la poesía y por la literatura en general. Siempre recordaré a la profesora Teresa (Ismael, 2012).

Ismael aportó al conocimiento de las relaciones constructivas con las autoridades y el grupo se nutrió de su solidaridad.

Otro compañero que desarrolló el gusto temprano por la lectura y la escritura fue Julio, quien ha convertido ese hábito en un recurso para facilitar sus estudios doctorales. Sus primeras incursiones literarias las ejerció de manera práctica escribiendo cartas de amor, y fue la puerta por la que penetró “la loca de la casa”. El poeta en ciernes comenta:

Ahí encontré las primeras señales inequívocas que me llevarían años después hacia las humanidades: me di cuenta que nada era tan maravilloso para mí como la imaginación [...] En la construcción de mi mundo imaginario, influyeron decisivamente mis primeras lecturas, mis primeros libros, todos de aventuras: *La vuelta al mundo en ochenta días*, *20 mil leguas de viaje submarino* y mi favorito, *Manuel Strogoff*, de Julio Verne; me divertían mucho los libros de Emilio Salgari, sobre Sandokan y sus piratas malayos; así como una colección de distintos episodios nacionales en cómic, escrita por Sealtiel Alatríste y Paco

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

Ignacio Taibo II. En mi casa había siempre qué leer, gracias a que mi padre era un buen proveedor de lecturas y un lector variopinto, igual se leía a Poe o a Dickens que revistas de monitos como *La Familia Burrón*, *Kalimán* o *Chanoc*, mi favorita (Julio, 2012).

Ya joven, este lector de abierta imaginación, ante la disyuntiva de elegir una carrera, aún en la fila para entregar su inscripción para ingresar en la universidad dudaba qué carrera estudiar, entonces llegó la epifanía, o en palabras del propio actor:

El cielo se abrió y un rayo de luz me iluminó: decidí estudiar Letras, simplemente porque sabía que en esa carrera haría tres de las cosas que más me gustaban hacer: leer, escribir y hablar. Si bien, el campo laboral parecía incierto, sentí que si estudiaba Letras hacía lo que un querido maestro de la prepa nos recomendaba: “Es mejor estudiar lo que nos gusta, pues no hay mejor dinero –poco o mucho- que el que se nos paga haciendo lo que nos gusta”. Y no se equivocó (Julio, 2012).

Otro compañero, lector ávido, escritor prolífico y churrigueresco, es **Pedro**. Siendo el menor de nueve hermanos, recibió la influencia de éstos por las actividades culturales y de la lectura en particular. Con ello adquiere una triple afición, el gusto por la música, la pintura y las letras. Aprendió a escribir antes de entrar a la primaria, sin haber cursado preescolar. Se inicia como escritor clandestino con una historieta improvisada, “Las pifiaventuras”, en las que hace sorna de un mal maestro apodado “El Pifias” (Pedro, 2012). A la par que editor de pasquines, se muestra como un goloso lector de autores latinoamericanos memorables: Rius, García Márquez, Rulfo, Kafka, Flaubert, Francisco, Valadés, Zepeda, Balzac, Bennedetti, Sabines (Pedro, Biograma, 2012) A los 16 años obtuvo un premio en la modalidad de cuento juvenil en la Feria Internacional del Libro de Guadalajara (1994). Pero sus dotes formales de escritor, dibujante y animador cultural los desarrolló formalmente cuando realizó la Educación Media Superior, como él lo recuerda:

En la preparatoria estuve inscrito, primero, en el Taller de Ecología, y luego en el rimbombante “Taller de comunicaciones y publicidad”, donde coincidí con mi ex compañero de secundaria, Claudio. A la par que la banda, con Claudio desarrollamos una propuesta para el taller, que consistía en una revista a la que nombramos “Thinta y pappel”. Consistía en secciones humorísticas y de información, y el centro era una

historieta que elaborábamos de forma conjunta, en la que el personaje central era un cerdo con super poderes. Todo el trabajo fue hecho “a pulso”, salvo el texto que era con máquina de escribir; se fotocopió y engrapó. El primer número fue apoyado por el docente titular del taller, y se nos dieron facilidades para reproducir hasta 16 números, con tirajes de entre 100 y 200 ejemplares (Pedro, Autobiografía, 2012:).

Francisco es un estudiante que destaca por su escritura pulcra, clara y precisa, con prácticamente ningún error ortográfico, ni de sintaxis. Creció en un entorno femenino, en el cual sus cinco hermanas mayores que él solían invitarlo a participar en sus juegos infantiles. El propio Francisco lo expresa con claridad:

Cuando tenía cuatro años mis hermanas mayores jugaban a la “escuelita” en el corredor de la casa. Los “alumnos” éramos mis hermanos menores, mis primos y yo. Una tabla pintada de negro era el pizarrón. Cuando mis hermanas escribían las letras con un pedazo de gis me parecía un juego. Y así, creyendo que lo que hacían ellas era un juego, me enseñé a leer y a escribir (Francisco, Autobiografía, 2012).

A pesar de que en primer año de primaria la maestra trabajaba con un libro titulado: “Leo y escribo”, el pequeño Pancho prefería leer los cuentos de Kalimán y Memín Pinguín, que su padre solía traerle de Guadalajara, junto a libretas y colores para que se dedicara al arte del dibujo y la escritura libre. Con ello se sentía feliz el pequeñín (Francisco, Autobiografía, 2012). Pero ese informal aprendizaje adquirió tintes académicos cuando en los últimos grados de primaria sus maestras le mostraron la belleza del idioma de Cervantes: [en quinto grado] *Me aprendí al derecho y al revés la Gramática de Emilio Marín*. De sexto grado recuerdo el libro de lecturas: *Corazón. Diario de un niño* de Edmundo de Amicis” (Francisco, Autobiografía, 2012). A partir de allí se acercó a la lectura seria, y dejó arrinconados los pasquines de vecindad.

Su gusto por la lectura se centró en obras históricas, de las cuales él mismo se convirtió en autor, al publicar “Historia de Guachinango”, en 1997 y “Guachinango, mi Municipio” ((Francisco, 2005)); este último es un cuaderno para colorear para niños. Su preocupación por introducir a los menores en el mundo de las letras y de la historia se expresa en su propio objeto de estudio, en el cual aborda la enseñanza de la Historia para alumnos del

primer ciclo escolar.

Por su parte, **Adán** observa que si bien su madre fue ama de casa y su padre fungía como empleado, él considera que “provenía de una familia culta, por su parte, mi padre fue una persona muy culta, a quien le interesaba la lectura, por lo que en casa siempre hubo libros de diversos tópicos, así como revistas y enormes cajas de cuentos de todo tipo para los niños. Con ello, al menos se tenía garantizada la práctica de la lectura”.

Además, considera que al ser el sexto de nueve hermanos, eso le permitía recibir con beneplácitos las enseñanzas e influencias de ellos. Así se forjó en el pequeño “Memo” un interés especial por todas las manifestaciones culturales, como él mismo señala: “En realidad, desde niño me ha interesado la lectura; recuerdo que siempre fue un placer para mí recibir libros nuevos, me gustaba su olor y estaba ávido por revisar su contenido” (Adán, Entrevista, 2012). Estas motivaciones lo convirtieron en un joven muy inquieto por adquirir todo tipo de conocimiento e integrarlo a su vida. Por ello afirma:

Durante mi formación académica estudié diversas áreas como: Educación física y recreación, desarrollo corporal y motricidad, biomecánica del cuerpo, actividad física y salud, Administración de empresas, Cálculo diferencial e integral, Derecho constitucional y laboral, Psicología, Sociología, Contabilidad, etcétera. El haber incursionado en diferentes campos del saber me proporcionó una visión holística de la vida (Adán, 2012).

Sus inclinaciones intelectuales las combinó con sus aptitudes deportivas de alto rendimiento. Allí también aprendió valores como: el esfuerzo, perseverancia y la disciplina, combinadas con un espíritu de servicio y de bienestar consigo mismo; que potencian el despertar espiritual. De allí que señala: “Posteriormente, y por mi formación deportiva, relacioné mi afición por leer, con temas específicamente sobre desarrollo humano” (Adán, 2012).

En resumen, los doctorantes señalan al menos tres tipos de situaciones que les permitieron incursionar al mundo de las letras y la escritura. Para algunos, el ambiente cultural de sus propias familias de origen, ya sea de sus propios padres (Julio, Adán) o bien por influencia

de sus hermanos y hermanas mayores (Francisco, Pedro). Otra motivación puede estar incentivada por algún docente, como les ocurrió a Ismael, Adrián y a Francisco. Otra fuente de inspiración fueron los materiales que se encontraron fortuitamente en su entorno, pero que les fueron altamente significativas; como fue un Álbum de estampas coleccionables para Ismael, los cuentos de “Memín Pinguín” para Francisco o la revista “Los Agachados” para Adrián; afluentes diversos que desembocaban en un mismo océano, el de la lectura y la escritura.

El deleite por la lectura y la escritura a lo largo de su formación escolar extraescolar fortaleció, sin duda, habilidades que los doctorantes han puesto en operación al cursar el programa de doctorado y en la construcción de su objeto de estudio.

Otro compañero, que reconoce tanto la influencia del entorno familiar como la mediación docente para adquirir el hábito por la lectura y la escritura, es Juan. A pesar de que tuvo maestras desalmadas que pegaban a los menores con una vara de membrillo, él señala: “Cuando inicié mi formación escolar en la escuela primaria de niños fue muy emocionante”. Esa emoción no sólo provenía de las aulas, sino de los corredores, pasillos y patios de recreo donde el pequeño Juan aprendió lo que es el compañerismo, la solidaridad y alguna otra “diablura”. Sin embargo, reconoce la influencia positiva de algunas maestras, especialmente de una:

Mi maestra Raquel Mares me enseñó a leer y a escribir. Entonces había primero A y primero B; dos años de cursar primero para luego pasar al segundo. Ella fue también mi maestra de segundo. Tenía cinco años cuando ingresé a primero, y a los siete años ya estaba en tercero de primaria. No sé si me ayudó mi maestra Raquel o sería porque mi madre era maestra de la escuela de niñas (Juan, Entrevista, 2012).

Una influencia docente similar la tuvo Juan, ya joven, cuando decidió estudiar en la Facultad de Filosofía y Letras, a la cual ingresó tanto por sus inquietudes sociales, como por su gusto por la lectura. Allí conoció al Dr. Jaime Tamayo, profesor-investigador y directivo de la Universidad de Guadalajara, quien era identificado con los movimientos de izquierda. De esta manera Juan expresa: “Regreso al comunismo en lecturas” (Juan, Biograma, 2012).

Juan aportó al conocimiento y reconocimiento de las historias y los contextos de los docentes, y el grupo pudo aprender de él su entereza.

Es posible afirmar que, a partir de las vivencias cercanas y la información recabada, este grupo de doctorantes logró una sinergia entre trayectorias, historias, procesos, aportaciones y enseñanzas que los caracteriza como grupo comprometido con lo académico y ético con la sociedad.

CONCLUSIONES

Los doctorantes señalan al menos tres tipos de situaciones que les permitieron incursionar al mundo de las letras y la escritura.

Para algunos el ambiente cultural de sus propias familias de origen, ya sea de sus propios padres (Julio, Adán) o bien por influencia de sus hermanos y hermanas mayores (Francisco, Pedro). Otra motivación puede estar incentivada por algún docente, como les ocurrió a Juan, Ismael, Adrián y a Francisco.

Una fuente de inspiración y altamente significativos fueron los materiales que se encontraron fortuitamente en su entorno, como: un Álbum de estampas coleccionables para Ismael, los cuentos de "Memín Pinguín" para Francisco, o la revista "Los Agachados" para Adrián.

En resumen, afluentes diversos que desembocaban en un mismo océano, el de las letras. El deleite por la lectura y la escritura a lo largo de su formación escolar extraescolar fortaleció, sin duda, habilidades que los doctorantes han puesto en operación al cursar el programa de doctorado y en la construcción de su objeto de estudio.

Respecto a los procesos argumentativos, los resultados obtenidos en la primera etapa evidencian un efecto de la modalidad en la presencia de la argumentación, en la

estrategia argumentativa elegida y en el uso de conectores. Mientras que en la segunda etapa se observa que en la presentación de avances de investigación existe un efecto de la modalidad, oral o escrita, que afecta tanto la presencia como el tipo de argumentos utilizados. Es decir, las estrategias argumentativas de los avances de investigación variarán de acuerdo con la modalidad lingüística en que dichos avances se expongan.

Por otra parte, y contrario a las expectativas, las y los participantes incluyeron más argumentos válidos y de mayor variedad en lo escrito, pese a las exigencias inherentes a la modalidad; fenómeno que quizá responde a lo expuesto por Oesterreicher (1996) y Briz (1996) con relación a que la escritura permite la corrección y la edición, y requiere de más planeación que la lengua hablada; lo que favorecería que quien escribe tenga más oportunidades para asegurarse de incluir, si el género lo requiere, argumentos, así como analizar y, en su caso, garantizar la validez de los mismos.

También es factible que haya una incidencia del proceso de enseñanza y de aprendizaje de la escritura, pues al ser expresamente sistemático y ocurrir por lo general en un ambiente escolarizado, estaría más ligado a situaciones y experiencias académicas y científicas que exigen, frecuentemente, actos argumentativos.

Asimismo, la complejidad de la escritura y el cuidado que demanda su ejercicio podrían estimular el pensamiento crítico, pues la operación cognitiva de revisar las ideas y el texto, correspondiente a la última etapa del proceso de escritura que plantean Hayes, Flower (1987) y Kellog (1994), requiere de altos niveles de conciencia y atención para lograr el automonitoreo.

Al parecer, la argumentación encuentra en la escritura un campo fértil para su cultivo, por lo que una propuesta para fomentar el desarrollo eficiente de habilidades argumentativas resultaría más exitosa si parte de lo escrito para incidir en lo oral.

Los resultados aquí expuestos deben considerar que en la presentación oral de los avances de investigación, los participantes estaban ceñidos al formato del coloquio, y aunque se trata de una situación comunicativa que exige la presentación de argumentos, es probable

que hubo factores que contribuyeron a que tendieran más a la narración o descripción, que a la construcción de un discurso con riqueza, variedad y validez argumentativa.

Por ejemplo, el hecho de tener restringido el tiempo, o el de encontrarse cara a cara con sus compañeros de programa y con sus profesores, tutores y lectores son aspectos de la situación comunicativa que pueden afectar la construcción del discurso, por lo que a futuro convendría explorar el desempeño argumentativo oral de estudiantes de posgrado, en diferentes contextos y situaciones.

En relación a su formación como investigadores, en el análisis del transcurso de construcción del objeto de estudio, a partir de la reconceptualización de sus investigaciones, pero también de manera sustancial del acompañamiento sistemático de los procesos vividos por cada uno de los estudiantes en colaboración con sus tutores y lectores, y en la interacción grupal, es posible definir algunas tendencias que tuvo el grupo en dicha construcción:

- a. Se parte del sentido común y de la experiencia vivida para transitar hacia procesos de teorización y reconceptualización, y luego regresar a lo concreto enriquecido. En este sentido, se puede afirmar que lograron, en la redefinición de sus objetos de estudio, acceder a una praxis investigativa.
- b. Se inicia con una perspectiva descriptiva-evaluativa y prescriptiva para ir avanzando hacia un enfoque sistémico-relacional, centrado en la investigación de la cotidianidad; por tanto, generador de conocimiento nuevo y relevante para realizar propuestas fundamentadas. Así se llega a la comprensión de situaciones y fenómenos de la realidad social y se tienen las bases para la innovación educativa.
- c. Se transita de una visión sólo pedagógica a una socioeducativa, que permite concebir los procesos de enseñanza y de aprendizaje desde un enfoque complejo, donde intervienen diversos sujetos con historias y contextos específicos que caracterizan su ser y hacer, sus identidades y sus culturas.
- d. La construcción de la interacción grupal, y por ende del trabajo colaborativo se va propiciando a partir de dos vertientes sustanciales: por una parte, la propia

disposición de los estudiantes para el respeto mutuo y el diálogo y, por otra, los valores, actitudes y acciones propiciadas y explicitadas en el propio programa doctoral, desde el diseño de sus objetivos hasta la conformación, no sin dificultades de una labor sinérgica del colectivo académico, que pretendía ser muy amplio en cuanto a personas intervinientes, y que logró ser más acotado pero más profundo.

Hay múltiples referencias de los doctorantes respecto a que, en la medida que no tuvieron sesiones grupales y cada uno se dedicó al desarrollo de su investigación, menguó la convivencia. Juan lo sintetiza así:

En los primeros semestres se observaba más colaboración, se prestaban libros, se organizaban para hacernos de algunos materiales. A veces de manera espontánea se ofrecía material digitalizado, se hablaba del proyecto del otro. Creo que así estaba diseñado el seminario, pero hasta ahora (cuarto semestre), las actividades colaborativas se han reducido, veo que cada quien está preocupado y ocupado en su tema; las sesiones son más focalizadas y nos exigen trabajo individual.

Lo anterior implica que, para que se consolide el trabajo y los aprendizajes colaborativos es necesario el intercambio entre las personas de manera más consistente, ya sea informal o académico; pues a medida que los propósitos curriculares requieren más avances individuales, aunado a la falta de tiempo para dedicarlo al programa educativo, los esfuerzos se van aislando y el trabajo común se desdibuja. Ante ello, cabe la reflexión sobre el propio diseño curricular de dichos programas y los productos esperados: si son individuales y exhaustivos difícilmente se promueve la convivencia y la colaboración, más bien se propicia lo contrario.

Se ha observado que en los estudios que tienen como eje de atención *la convivencia en los procesos educativos*, generalmente a ésta se le ubica como medio de prevención o intervención para situaciones de conflicto o de violencia. En el caso que nos ocupa, no se parte de un problema, sino de una potencialidad en el sentido de favorecer los tres ámbitos mencionados: aprendizaje, recreación y convivencia; como proceso formativo para consolidar una cultura de la inclusión, la colaboración y la innovación educativa, misma cultura que espera verse multiplicada en los diferentes ámbitos personales y

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

profesionales de los doctorantes, como generadores de conocimiento científico, ético y social, que contribuya a construir mejores personas y mejores sociedades ante los retos y oportunidades actuales.

Los resultados demuestran que un programa curricular educativo que considere e incorpore las trayectorias de los estudiantes, los lineamientos explícitos de la argumentación y los procesos grupales colaborativos impacta de manera positiva en el desarrollo de las personas y los grupos, tanto en el plano personal y social, como en la calidad de los productos académicos presentados, abriendo una tendencia hacia investigadores educativos de calidad profesional y con una sólida perspectiva ético-social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M. (1988). *Tipos de escrito I: Narración y descripción*. Madrid: Arcos/Libros.
- Barkley, Elizabeth F., Ana Cross y Claire Howell Major. (2007). *Técnicas de aprendizaje colaborativo*. Ministerio de Educación y Ciencia. España: Ediciones Morata, S.L.
- Berger, Peter y Thomas Luckmann (1986). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrotu.
- Bertely, María (2000) "La entrada al campo", en *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós. (pp. 43-62)
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Madrid: Editorial La Muralla S.A.
- Briz, A. (1966). *El español coloquial: situación y uso*. Madrid: Arco/Libros.
- De la Torre, Saturnino (2002). *Innovación educativa (T.I.): El proceso de innovación*. Madrid: Dykinson, S. L.
- Fierro y Carbajal (2003). *Mirar la práctica docente desde los valores*. México: Gedisa.
- Flower, L, y J. Hayes (1981), "A cognitive process theory of writing". En *Collage composition and communication*, Vol. 32, No. 4.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Heller, Agnes. (1994). *La revolución de la vida cotidiana*. Barcelona: Península.
- Jiménez Aleixandre, M. (2010). *Competencias en argumentación y uso de pruebas*. Graó.
- Johnson, W. David, Roger T. Johnson y Edythe J. Holubec. (2009). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Argentina: Paidós Educador.
- Kellog, R. (1994). *The psychology of Writing*, Oxford University Press.
- Leal, F. M., C. F. Ramírez y V. M. Favila. (2010). *Introducción a la teoría de la argumentación*. Editorial Universitaria.

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

Lehr, Úrsula y Hans Thomae (1994). *La vida cotidiana. Tareas, métodos y resultados*. Madrid: Herder.

Luévanos, Celia (2005). "Significados y valores en la construcción de identidades escolares y socioculturales de niños de sexto grado de Educación Primaria, pertenecientes a contextos socioeducativos diversos". Tesis de Doctorado. México: Universidad La Salle Guadalajara.

Naess, A. (1966). *Communication and argument: elements of applied semantics*. Allen y Unwin.

Oesterreicher, W. (1996). "Lo hablado en lo escrito. Reflexiones metodológicas y aproximación a una tipología", en Kotschi, Th., W. Oesterreicher, y Z. Zimmermann (eds.). *El español hablado y la cultura oral en España e Hispanoamérica*. Vervuet, Iberoamericana.

Olvera, Angélica (2011). *Tu éxito es tu historia*. México: Cupec.

Stigliano, Daniel y Gentile, Daniel. (2006). *Enseñar y aprender en grupos cooperativos: comunidades de diálogo y encuentro*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.

Perelman Ch. y Olbrechts-Tyteca L. (1988). *The new rhetoric*. University of Notre Dame Press.

Plummer, K. (1989). *Los documentos personales. Introducción a los problemas y la bibliografía del método humanista*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores, S.A.

Toulmin, S. (1958). *The uses of argument*. Cambridge University Press.

Van Gelder, T. (2010). "Enseñar a pensar críticamente. Algunas lecciones de la ciencia cognitiva", en Leal, F. M., C. F. Ramírez y V. M. Favila *Introducción a la teoría de la argumentación*. Editorial Universitaria.

Vigara, A. (1982). *Morfosintaxis del español coloquial. Esbozo estilístico*, Gredos.

Woods, Peter (1993) "El comienzo de la investigación", en P. Woods, *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Buenos Aires, México: Ediciones Paidós. (pp. 15-29).

Referencias virtuales

Aprendizaje colaborativo en las redes de aprendizaje. Disponible en línea: <http://urtol.tol.itesm.mx/webpage/ppt/ponenciabtrabajocolaborativovirtual.doc> (19 de Mayo de 2004). Consultado en agosto, 2011.

Arteaga Pupo Frank. Aprendizaje colaborativo: Un reto para la educación contemporánea. www.monografias.com Consultado en agosto, 2011.

Referencias documentales

Adán (20 de Agosto de 2012). Biograma. Tonalá, Jalisco, México.

Adán (20 de Agosto de 2012). Entrevista (M. Manuel, Entrevistador).

Ana (20 de Agosto de 2012). Entrevista (G. Quezada, Entrevistador).

Ana (Enero de 2014). Borrador de tesis. Guadalajara, Jalisco, México.

Adrián (20 de Agosto de 2012). Autobiografía. *Autobiografía*. Guadalajara, Jalisco, México.

Adrián (20 de Agosto de 2012). Entrevista. (R. Julio, Entrevistador).

Adrián (2014). Curriculum Vitae. Guadalajara, Jalisco, México.

Bernardo (27 de Agosto de 2012). Autobiografía. Colotlan, Jalisco, México.

Bernardo (20 de Agosto de 2012). Entrevista. (A. Adán, Entrevistador).

Bernardo (Enero de 2014). Borrador de tesis. Colotlán, Jalisco, México.

Carmen (20 de Agosto de 2012). Biograma. Guadalajara, Jalisco, México.

Carmen (27 de Agosto de 2012). Entrevista individual. (L. Juan, Entrevistador).

Carmen (Enero de 2014). Borrador de tesis. Guadalajara, Jalisco, México.

Francisco (2005). *Guachinango, mi Municipio*. Guadalajara: Conaculta.

Francisco (27 de Agosto de 2012). Autobiografía. Guachinango, Jalisco, México.

Francisco (20 de Agosto de 2012). Biograma. Guachinango, Jalisco, México.

Francisco F. (27 de Agosto de 2012). Borrador de tesis. Guachinango, Jalisco, México.

Francisco F. (20 de Agosto de 2012). Entrevista. Guadalajara, Jalisco, México.

Francisco (Enero de 2014). Borrador de tesis. Guachinango, Jalisco, México.

Juan (20 de Agosto de 2012). Biograma. Guadalajara, Jalisco, México.

Juan (20 de Agosto de 2012). Entrevista. (A. Ismael, Entrevistador).

Julio (Agosto de 2012). Autobiografía. *Autobiografía temática*. Guadalajara, Jalisco, México.

Julio (20 de Agosto de 2012). Entrevista. (M. Adrián, Entrevistador).

*Procesos sociocognoscitivos en la construcción de objetos de investigación
en el campo de la Educación Básica*

- Manuel (27 de Agosto de 2012). Autobiografía. Guadalajara, Jalisco, México.
- Manuel (14 de Enero de 2014). Borrador de tesis. *Mediaciones para impulsar el desarrollo de escuelas inclusivas*. Etzatlán, Jalisco, México.
- María (27 de Agosto de 2012). Autobiografía. Guadalajara, Jalisco, México.
- María (27 de Agosto de 2012). Biograma. Guadalajara, Jalisco, México.
- María (Enero de 2014). Borrador de tesis. Guadalajara, Jalisco, México.
- Ismael (27 de Agosto de 2012). Autobiografía. *Autobiografía temática*. Guadalajara, Jalisco, México.
- Pedro (27 de Agosto de 2012). Autobiografía temática. Guadalajara, Jalisco, México.
- Pedro (20 de Agosto de 2012). Biograma. Tonalá, Jalisco, México.

Celia Luévanos Aguirre, Óscar Reyes Ruvalcaba, Eurídice Minerva Ochoa Villanueva

008348

PROCESOS SOCIOCOGNOSCITIVOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE
OBJETOS DE INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN
BÁSICA:

TRAYECTORIAS SOCIOCULTURALES, TRABAJO COLABORATIVO Y
PROCESOS ARGUMENTATIVOS

Secretaría de Educación en el Estado de Jalisco
Coordinación de Formación y Actualización Docente

Impreso en México Printed in Mexico
Impreso por: Imagen Soluciones en Impresión
Guadalajara, Jalisco, México.

UNIDAD 111 GUADALAJARA