



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO  
“LUÍS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”**



Programa de Maestría en Educación Mención Investigación Educativa  
Línea de Investigación: Saber y hacer de la investigación desde la formación docente

**INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA DESDE LA SUBJETIVIDAD  
DEL DOCENTE TUTOR UNIVERSITARIO**

**Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al Grado de  
Magíster en Educación Mención Investigación Educativa**

Autor: Sequera, Elodia  
Tutor: Flores, Adilia

Barquisimeto, julio 2025



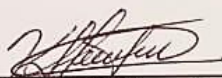
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO "LUIS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA"  
SUBDIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO  
COORDINACIÓN GENERAL DE POSTGRADO  
BARQUISIMETO




MIE-2025-II-007

## ACTA

Nosotros, los abajo firmantes reunidos el **26 de Julio de 2025**, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto Pedagógico de Barquisimeto, con el propósito de evaluar el Trabajo de Grado de Maestría titulado: **INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA DESDE LA SUBJETIVIDAD DEL DOCENTE TUTOR UNIVERSITARIO**, presentado por el (la) ciudadano (a) **ELODIA CELESTE SEQUERA DE JIMÉNEZ**, titular de la Cédula de Identidad Número: 16.957.382, como requisito para optar al Título de Magíster en Educación, Mención **INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL**, emitimos el siguiente veredicto: **APROBADO**.

  
Dra. Karla Flores (J)  
C.I: 15.673.679

  
Msc. Gabriela Rivas (J)  
C.I: 18.683.026

  
Dra. Adilia Flores (T)  
C.I: 4.726.615

RB/2025



## DEDICATORIA

A lo **Eterno**, a ti mi *Dios* de la vida y la belleza, tejedor y guía de mi historia.

A mis **Raíces**, Abuelita *Ramona* eres aroma de abrazo sincero y recuerdo de amor, nos vemos en la eternidad para que sigamos cultivando plantas, y Rafael, Celestino, Elodia, que son voces que habitan mi sangre, mapa de amor perdido.

A mis **Pilares** de mi vida, *Celestino de Jesús*, hoy tu ausencia es aroma a chocolate en la mesa, a unos brazos vacíos, es un nos vemos en la eternidad, y a mi *María Argelis*, orquídea que resiste, mi primer y más puro amor, mi lugar seguro. Los amo por siempre hasta la eternidad.

A los brazos que son mi **Hogar**, *Otto Gabriel* Mi Pedacito de Cielo, me enseñaste el amor sin barreras y a mi *Otto Reinaldo*, mi compañero de vida, cómplice y mejor amigo por siempre, gracias por soportarme en mis locuras de luna llena, los amo hasta las estrellas y más.

A mi **Sangre**, mi hermano *Jesús Celestino*, mi cómplice de luchas permanente, leal y honesto, te amo, y a *Jesús Daniel*, hermano de vida, eres modelo de lucha y resiliencia, también a mis querida *Xiomara*, tu dedicación es inagotable, eres como una segunda madre para mí, gracias por tu apoyo en mis ausencias durante esta senda de investigación, y a *Otto*, ejemplo de trabajo y dedicación, eres un modelo a seguir.

A los que **Crecen**, mis amados sobrinos: *Sebastián*, *Camila*, *Estefany*, *Adriel*, *Aram* son semillas al viento, espero que su futuro sea feliz.

.

## RECONOCIMIENTOS

A **Dios**, fuente de sabiduría y fortaleza en este camino de búsqueda constante.

A mis **Asesoras**, la Dra. Adilia Flores, mujer paciente y decidida, consejera oportuna y de llamadas inesperadas de aliento, gracias por ser luz en este sendero, su apoyo ha sido invaluable. Así mismo, a la Dra. Elena Bravo, por ser co-asesora, con valiosos aportes disciplinares al presente trabajo.

A mi **Alma Mater**, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, por brindarme las herramientas para superar este desafío, y como parte del equipo de formación la Prof. Gabriela Rivas, Dra. Any Montero, Dra. Karla Flores, el Prof. Franklin Meza, y Dra. Ramona Blanco, cada una aportó su rizoma personal en algún momento de este trabajo, gracias.

A mi **Familia**, a quienes les dediqué este trabajo, por ser mi refugio en los momentos de mayor tensión emocional y física, sin ustedes mi tiempo hubiese resultado insuficiente. Honraré el tiempo adeudado. Los amo profundamente.

A mis **Compañeros** de viaje formativo, Lisandro, Anderson, Dioselimar, Jhorman, Dexis, Josmaida, y especial mención a mi querida amiga Yuviskar, gracias por las largas conversaciones, los intercambios cognoscentes, descansos en medio de adversidades, y mis apreciados y bien recordados Joel y Wendy, los recuerdo con mucho cariño, aprendí mucho con ustedes, porque siempre la risa es el motor de buenos vínculos y el nuestro estuvo cargado de ello y permanece en el tiempo. Fuimos un grupo único. los aprecio muchísimo.

A mis **Colegas, Amigos** cercanos y **Directivos** en las instituciones que laboro, gracias por todo su apoyo en cada proceso necesario para culminar esta etapa.

A los docentes tutores de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson”, mis colegas, amigos, apoyo incondicional y fuente de significados en este trabajo, son ejemplo vivo de amor y dedicación, dignos de admirar, gracias.

*Este logro no es solo mío: es un tejido de todas las manos, que lo hicieron posible.*

## TABLA DE CONTENIDOS

	pp
LISTA DE TABLAS.....	8
LISTA DE FIGURAS.....	9
RESUMEN.....	10
INTRODUCCIÓN.....	11
MOMENTO.....	14
I.EL CONTEXTO EN PERSPECTIVA.....	14
Aproximación a la realidad de estudio.....	14
Intencionalidades.....	21
Relevancia del estudio.....	21
II. HORIZONTES TEÓRICOS.....	24
Estudios previos.....	25
Referentes Teóricos.....	29
Primer Arco: La universidad venezolana y la investigación educativa.....	30
Segundo Arco: La Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson” acerca de la Investigación Acción Participativa.....	31
Tercer Arco: El docente tutor y la investigación participativa.....	34
Cuarto Arco: El horizonte de la interpretación fenomenológica.....	37
Quinto Arco: Significados.....	38
III. LA APROXIMACIÓN LA ESCUCHA FENOMENOLÓGICA .....	40
Naturaleza de la investigación.....	41
Paradigmas y planos del conocimiento.....	42
Hacia la comprensión fenomenológica y la emergencia teórica.....	45
Etapas previas: Clarificación de presupuestos de investigación del fenómeno.....	46
Etapas descriptivas: Reducción fenomenológica y escucha empática para la emergencia del significado.....	46

	pp
Etapa estructural: Análisis fenomenológico descifrando los patrones de significado de la experiencia.....	47
Etapa de teorización: Síntesis fenomenológica, teorización desde la subjetividad.....	49
Diseño de la investigación.....	50
Criterios de elección de actores sociales.....	53
Técnicas de acopio de la Información.....	54
Técnicas para la interpretación de la información.....	57
Criterios de credibilidad del estudio.....	58
IV. ARTICULACIÓN Y RESONANCIA DE LA ESENCIA DEVELADA .....	60
Categoría central: Ser, sentir y tejer las relaciones éticas del docente tutor en IAP.....	63
Categoría temática: Construcción de la esencia del docente tutor en la IAP.....	68
Subcategoría: Percepción de identidad del docente tutor emergente en IAP.....	70
Unidad de significado: Identidad.....	71
Unidad de significado: Artesanos de cambio.....	74
Subcategoría: Aprendizaje reflexivo permanente.....	76
Unidad de Significado: Metacognición.....	77
Categoría temática: Tejido ético social en la IAP.....	79
Subcategoría: Vinculación dialógica del docente tutor con la IAP.....	81
Unidad de significado: Sentido de pertenencia.....	83
Subcategoría: Praxis transformadora del docente tutor de la IAP.....	85
Unidad de significado: Compromiso social.....	86
Categoría Central: Dinámica metodológica y transformadora de la IAP..	88
Categoría temática: Construcción colaborativa del conocimiento en la IAP.....	92
Subcategoría: Tejido metodológico de saberes situados.....	93

	pp
Unidad de significado: Co-construcción participativa en la IAP.....	94
Subcategoría: Corresponsabilidad epistémica en la acción participativa.....	96
Unidad de significado: Dialógica y participación democrática.....	97
Categoría temática: Devenir pedagógico transformador.....	99
Subcategoría: Espiral formativa y praxis liberadora.....	100
Unidad de significado: Formación Integral.....	102
Unidad de significado: Conocimiento cíclico.....	104
Unidad de significado: Reflexividad crítica y emancipación.....	105
Categoría temática: Ecología de saberes y métodos en IAP.....	107
Subcategoría: Interfaz crítica territorio-método.....	108
Unidad de significado: Saber situado.....	109
Unidad de significado: Práctica adaptativa.....	111
Categoría central: Dificultades en la aplicación de la IAP.....	112
Categoría temática: Obstáculos institucionales para la IAP.....	114
Subcategoría: Brecha teoría-práctica en la IAP.....	115
Unidad de significado: Límites entre teoría y praxis.....	116
Reflexiones Teóricas: Investigación acción participativa desde la subjetividad del docente tutor universitario, resonancia de la tridimensionalidad de la esencia de su ser, saber y resistir.....	118
V. TEJIDO COGNOSCENTE DE MI SENDERO FENOMENOLÓGICO.....	129
La Espiral Interior: En el corazón de la esencia de la artesana.....	130
La Espiral Exterior: Tejido, armadura dialógica e hilos abiertos.....	132
REFERENCIAS .....	137
ANEXOS.....	143
Anexo A-1. Protocolos de entrevistas.....	144
SINTESIS CURRICULAR DE LA AUTORA.....	158

## LISTA DE TABLAS

		pp
1	Diseño del procedimiento investigativo.....	51
2	Actores Sociales.....	54
3	Registro de protocolo de entrevista en profundidad.....	56
4	Registro de entrevista en profundidad al actor social 1.....	143
5	Registro de entrevista en profundidad al actor social 2.....	147
6	Registro de entrevista en profundidad al actor social 3.....	152



## LISTA DE FIGURAS

		pp
1	Relación de la Categorías centrales, categorías temáticas, subcategorías y unidades de significado.....	62
2	Relación de la Categoría central: Ser, sentir y tejer las relaciones éticas del docente tutor en Investigación Acción Participativa con las Categorías Temáticas, Subcategoría y Unidades de Significado.....	67
3	Relación de la Categoría central: Dinámica metodológica y transformadora de la IAP con las Categorías Temáticas, Subcategoría y Unidades de Significado.....	91
4	Relación de la Categoría central: Dificultades en la aplicación de la IAP con las Categorías Temáticas, Subcategoría y Unidades de Significado .....	114
5	Investigación acción participativa desde la subjetividad del docente tutor universitario, resonancia de la tridimensionalidad de la esencia de su ser, saber y resistir.	119
6	Representación del tejido cognoscente de mi sendero fenomenológico....	130



**REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA  
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR  
INSTITUTO PEDAGÓGICO DE BARQUISIMETO  
“LUÍS BELTRÁN PRIETO FIGUEROA”**



Programa de Maestría en Educación Mención Investigación Educativa  
Línea de Investigación: Saber y hacer de la investigación desde la formación docente

## **INVESTIGACIÓN ACCIÓN PARTICIPATIVA DESDE LA SUBJETIVIDAD DEL DOCENTE TUTOR UNIVERSITARIO**

**Trabajo de Grado presentado como requisito parcial para optar al grado de  
Magíster en Educación Mención Investigación Educativa**

Autor: Sequera, Elodia.

Tutor: Flores, Adilia.

Fecha: julio 2025

### **RESUMEN**

La Investigación Acción Participativa (IAP), desde la subjetividad del docente tutor universitario, se presentó como una experiencia vivida, entrelazada de reflexiones y saberes colectivos, convirtiendo el sentir individual en práctica educativa consciente. Tuvo como propósito generar reflexiones teóricas sobre la IAP desde la subjetividad de los docentes tutores en el contexto del Programa Nacional de Formación Avanzada (PNFA) de Dirección y Supervisión Educativa (D y SE) de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson” (UNEM). Desarrollado en una perspectiva metodológica cualitativa (Piñero et al. 2022), paradigma interpretativo (Denzin y Lincoln, 2012; Piñero y Rivera, 2013), ontológicamente los significados rizomaron de las construcciones sociales de los docentes tutores; epistemológicamente, con esencia intersubjetiva, incluyendo valores, creencias y experiencias, y metodológicamente se empleó el método fenomenológico-hermenéutico (Van Manen, 1991, Martínez, 1997, 2006) etapas: previa, descriptiva, estructural y teorización, bajo diseño artesanal. Los actores sociales fueron tres docentes tutores del PNFA de D y SE de la UNEM, seleccionados intencionalmente por su experiencia en la tutoría IAP. Para indagar en la información, utilicé la entrevista en profundidad, con apoyo de preguntas orientadoras y grabación de audio. La información fue sistematizada en registros de protocolo, para su posterior codificación, categorización y triangulación. A partir de los testimonios construí las reflexiones teóricas: Investigación acción participativa desde la subjetividad del docente tutor universitario, resonancia de la tridimensionalidad de la esencia de su ser, saber y resistir, que revelaron un tejido complejo intersubjetivo, dinámico, resistente, comprometido, dando sentido y dirección desde los ejes ontológico, epistemológico y crítico-temporal.

**Descriptor:** Tutoría Universitaria, Investigación Acción Participativa, Fenomenología hermenéutica.

## INTRODUCCIÓN

La investigación en educación en múltiples instituciones de educación superior del país, están experimentando un giro epistemológico hacia formas de investigar más participativos y situados. En este escenario, la Investigación Acción Participativa (IAP) emerge como un medio para impulsar transformaciones sociales y acercar al investigador a una praxis colectiva en la que debería estar inmerso. Ese valor de formar vínculos entre el ámbito académico con las realidades territoriales ofrece privilegios, acercando al docente tutor a otras voces de modo intersubjetivo, lo cual representa no solo un espacio de encuentro y reconocimiento territorial, sino también un núcleo para nutrir el lado humano de quien investiga.

En este contexto, y para el presente trabajo, opté por adentrarme a la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson” (UNEM) desde las voces de sus docentes tutores, razonado en que, como casa de estudios de educación superior, ha adoptado la IAP como método central en su Programa Nacional de Formación Avanzada (PNFA) en Dirección y Supervisión Educativa (D y SE). Teóricamente, esta institución se concibe como un espacio que revive el compromiso pedagógico para formar profesionales críticos y reflexivos. Me es preciso señalar que, pese a la formalidad propia como institución, persisten tensiones no exploradas, asumiendo una vertiente de ellas en el presente trabajo.

Para complementar el segmento previo, si bien existen estudios sobre la IAP en el ámbito metodológico, y de temas relacionados con investigación cualitativa, son escasos los trabajos que abordan la vivencia subjetiva de quienes ponen en práctica la IAP, sean tutorados o docentes tutores. Mas aún, relacionados a la misma UNEM. Esto debido en parte al hecho que, es una institución fundada hace pocos años, y a su vez, atravesó drásticamente una brecha, como ocurrió en muchas instituciones, de pandemia que paralizó ininidad de procesos investigativos y provocó un distanciamiento orgánico de los ámbitos donde los nudos críticos estaban en apogeo.

Para realizar este aporte de forma más significativa, abordé una estructura que inicia con las preliminares que rige la UPEL IPB (2025) para este tipo de trabajos según el nivel, así como de cinco momentos de investigación, siendo respectivamente: Momento I: El contexto en perspectiva, Momento II: Horizontes teóricos; Momento III: La aproximación a la escucha fenomenológica; Momento IV: Articulación y resonancia de la esencia develada y el Momento V: Tejido cognoscente de mi sendero fenomenológico. Esto a su vez, se acompaña de sus respectivas referencias bibliográficas utilizadas durante todo el proceso, finalizando con los anexos que incluyen tablas específicas diseñadas para este trabajo y la transcripción fiel de las narrativas de los actores sociales, además de mi Resumen curricular.

Ampliando la perspectiva descrita, el Momento I: El contexto en perspectiva, siendo más específicos en la aproximación a la realidad de estudio, capturo los principales eventos, teóricos y discursos que, para efectos del presente trabajo, me posicionaron en el fenómeno que deseaba registrar, en este caso la investigación acción participativa desde la subjetividad del docente tutor universitario, en el contexto específico de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio (UNEM). Construyendo a partir de allí las intencionalidades, centradas en metas alcanzables y cerrando este tejido inicial con la relevancia del estudio, donde señalo los vacíos y aportes en lo teórico, social, y metodológico.

Posteriormente el diseño del tejido se amplió en el Momento II: Horizontes teóricos, donde busqué anclas teóricas, que robustecieron al inicio el abordaje del fenómeno y al final sirvieron de guía para el análisis o contraste con los hallazgos. Los fragmentos recopilados en estudios previos, evocan las voces de investigadores anteriores, pero que abordan segmentos relacionados al tema en tiempos recientes; seguido a ello, los fundamentos teóricos se dividieron en 5 arcos teóricos, donde resumo aportes de autores clave en la IAP (Fals Borda, 1987; Freire, 1970), la fenomenología (Martínez, 2006; Husserl, 1913; Van Manen, 1991) y conceptos afines como el rizoma (Deleuze y Guattari, 1980) y el sentipensar (Fals Borda, 2009), así como los significados.

A la descripción anterior sumo un momento clave, el Momento III: La aproximación a la escucha fenomenológica, donde describí el abordaje metodológico donde me posicioné. Se describen desde la naturaleza de la investigación hasta cerrar en criterios de credibilidad del trabajo. Una descripción detallada y argumentada en autores reconocidos, que dieron su marca en el sendero que dibuje, un mapa para alcanzar el final del viaje. Se volvieron puntadas, y contrapuntadas para dar forma a los significados, que incluye esto, la reducción fenomenológica, la triangulación de los testimonios y la construcción de unidades de significado, subcategorías y categorías temáticas y centrales, que emergieron directamente de los discursos de los docentes tutores.

Lo anterior me condujo al Momento IV: Articulación y resonancia de la esencia develada, un momento complejo y dinámico, resonante y rizomático, no lineal. En este momento presenté los hallazgos centrales de la investigación, organizados en tres categorías centrales: ser, sentir y tejer las relaciones éticas del docente tutor en IAP, dinámica metodológica y transformadora de la IAP y Dificultades en la aplicación de la IAP. Desde las que articulé las reflexiones teóricas con el nombre: investigación acción participativa desde la subjetividad del docente tutor universitario: resonancia de la esencia de su ser, saber y resistir, explicando a través de una red semántica la estructura tridimensional del docente tutor en IAP, que articula su praxis a través de los ejes ontológico (ser), epistemológico (saber) y crítico-temporal (resistir).

Cerrando el apartado estructural, con el Momento V: Tejido cognoscente de mi sendero fenomenológico, un cierre reflexivo del trabajo, donde expongo mi tejido cognoscente, una reflexión personal sobre mi propia senda fenomenológica, y la transformación y reconocimiento de ese proceso. Resumo lo que significa el hallazgo central y como esta se convierte en armadura dialógica. Planteando algunas implicaciones teóricas y prácticas, así como hilos investigativos que pueden derivarse de este, una alegoría a que el trabajo es un punto de partida y no un final. Este estudio no solo enriquece el debate académico sobre IAP, sino que ofrece una mirada de voces no escuchadas, una invitación a repensar la formación de tutores en la UNEM y en las universidades venezolanas.

## MOMENTO I

### EL CONTEXTO EN PERSPECTIVA

*En la búsqueda de senderos, encontré en la misma vivencia un tejido por hilar, para apreciar los patrones y sus significados en las manos de los tejedores del saber, aquellos quienes navegan horizontes de posibilidades.*

*La Investigadora*

#### **Aproximación a la realidad de estudio**

Las universidades son los centros clave para extender el tejido epistémico, los intereses individuales considero, son subordinados a un enfoque centrado en lo colectivo. En este contexto, visualizo en ellas raíces de pensamiento, las normas y los métodos formales para determinado momento histórico, los que dirigen que conocimiento es legítimo para el momento dado en un momento específico. Al respecto, Escalona (2020) afirma que, “la formación disciplinaria como proyección social de la universidad tiene como finalidad la reflexión teórica, es decir, la construcción de conocimientos en áreas específicas según los requerimientos de recursos humanos” (p. 10). Por ende, este proceso, fué pilar para enraizar esa episteme como construcción social.

Hago una pausa para conceptualizar y releer la voz escrita de Foucault (1968), quien señala para el *Episteme*, que es el “que define las condiciones de posibilidad de todo saber, sea que se manifieste en una teoría o que quede silenciosamente investida

en una práctica” (p. 166). Esta definición que antes parecía abstracta, cobra forma donde el manejo del conocimiento siempre está influenciado por lo que se considera apropiado desde una perspectiva ideológica, contextual y temporal, tejiendo así el conglomerado epistémico de la academia en la educación superior. Comprendo ahora que, el saber surge cuando alguien es capaz de cuestionar lo vigente, debido a que deben responder a una necesidad, donde tienen su génesis los pensadores emergentes.

Esto permite que, desde mi experiencia, conciba la investigación como un verdadero arte, convertido ahora en principio, un-sentir y manifestación de realidades e intereses. Percibo al docente tutor como un ser humano que da sentido a las acciones, con un compromiso genuino. Para consolidar esta idea, cito a los autores Alliaud y Antelo (2018) quienes enfatizan el verdadero valor artesanal de investigar, como un proceso para crear, construir y reconstruir, no de forma individual, sino de la mano de quienes comparten los espacios educativos; es por esta razón que su esencia, conlleva una pasión única impregnada de la experiencia previa del docente tutor, una impronta natural que siempre marca la forma de investigar, ampliando esa capacidad del continuo humano y la interconexión con quienes son parte de ella.

En este sentido, este proceso investigativo está marcado por un emerger de visiones, sobre todo en la investigación educacional, que concentra su esfuerzo en capacitar profesionales de alto nivel y compromiso social, con competencias investigativas para contextos educativos diversos, siendo dinámica, y adecuándose al momento histórico para ampliar el saber, donde emergen diversas interpretaciones y *paradigmas*. Ante esta idea, cito a Morín (1998) que aclara que el paradigma:

Es un tipo de relación lógica (inclusión, conjunción, disyunción, exclusión) entre un cierto número de nociones o categorías maestras. Un paradigma privilegia ciertas relaciones lógicas en detrimento de otras, y es por ello que un paradigma controla la lógica del discurso. El paradigma es una manera de controlar la lógica y, a la vez, la semántica. (p. 99).

Por consiguiente, estos elementos me indican que nuestras concepciones del entorno y de la realidad, se modelan por las estructuras conceptuales que utilizamos de

forma social para organizar y comprender la información que percibimos de este y conforma una matriz compleja del pensamiento, en el proceso de construcción de nuestra realidad, influenciada en su totalidad por nuestras creencias y concepciones preconcebidas, siendo uno de los desafíos que enfrenta la educación superior, el asumir un nuevo paradigma, desde un enfoque crítico y reflexivo que permita dar respuestas pertinentes a las inquietudes que se presentan en el contexto, enriqueciendo la práctica pedagógica y fortaleciendo la identidad profesional.

Ampliando este contexto, Piñero, Rivero y Esteban (2020) sostienen que el paradigma crítico social se constituye como una corriente emancipadora en el ámbito de la investigación, que es consistente con preceptos descritos. Debido al hecho que no solo facilita una ruptura con la hegemonía paradigmática vigente, sino que también proporciona espacios para una reflexión profunda sobre una realidad caracterizada por su naturaleza dialógica y discursiva. La adopción de este, cobra especial relevancia en el ámbito de investigación educacional, pues fomenta la creación de universidades capaces de responder a las necesidades específicas de su entorno.

En relación con lo anterior, este cambio paradigmático, ahora en el contexto específico del Ministerio del Poder Popular para la Educación Universitaria (MPPEU) el cual genera políticas educativas que impulsan estrategias para democratizar el acceso a la educación superior, ejemplo de ello, la oferta de Programa Nacional de Formación Avanzada (PNFA) para el personal activo del Ministerio del Poder Popular para la Educación (MPPE), desde la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson” (UNEM), que, a través del programa de *Territorialización Universitaria*, ofrece oportunidades de profesionalización y desarrollo a docentes en ejercicio de funciones, los cuales están marcados por preceptos metodológicos orientadores al uso de autores latinoamericanos e Investigación centrada en el método de Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT), nombrado así solo en sus documentos oficiales al incorporar la palabra Transformadora.



Así, la descripción anterior ilustra, en resonancia con mi experiencia, como formadora de esta casa de estudio, que esta iniciativa se alinea con los principios de la IAP, puesto al valor que le atribuye a la experiencia y el conocimiento situado (territorial) de los tutores para transformar sus prácticas. Desde mi perspectiva, la UNEM contribuye al empoderar a los tutores y tutorados, como directores de sus propias prácticas, promoviendo la reflexión crítica y el abordaje de los desafíos educativos de cada contexto. Este proceso de formación aplicado en los PNFA desde el año 2008, inició con las cohortes del PNFA de Dirección y Supervisión Educativa (D y SE), y actualmente es extensivo a todos los PNFA a nivel nacional, por ende, es el programa con mayor trayectoria en IAP.

Considero importante señalar, en relación con la formación, que esta se desarrolla bajo un sistema de investigación flexible, centrado en lo experiencial, bajo el paradigma crítico social, descrito en párrafos anteriores y en el marco de un modelo basado en Investigación Acción Participativa (IAP), cuyos procesos son intersubjetivos, interpretativos y dialógicos. Por ello, asumo la IAP, tal y como la señala su principal impulsor y exponente Fals Borda (1987), quien

(...) propone una cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual ...para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo que están más atrasados (p. 5)

Adicional a lo señalado por el autor, puedo interpretar que la IAP, es dialéctica, debido al análisis de hechos que dan forma a los nudos críticos, y permite planificar estratégicamente acciones en procura de cambios significativos y graduales del contexto. Asimismo, el documento rector de la UNEM para Trabajos Especiales de Grado (2021), el cual parte de una revisión del contexto teórico del paradigma sociocrítico, con énfasis en autores latinoamericanos, y cuyo método se corresponde con el señalado; resaltando autores como Lanz (2009), Martínez (2009), Van de Velde (2014) y Valdez (2018), cuya relatoría y discursividad se enmarcan en la independencia y hegemonía del

conocimiento, para visibilizar el trabajo intelectual desde nuestro territorio como fuente pertinente del conocimiento.

Considero importante mencionar que, el desarrollo de la IAP que se lleva a cabo en esta casa de estudios, es una acción formativa supervisada por la figura del *Tutor*, que responde a lo previsto en la *Normativa Transitoria para la Organización Territorial de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson”* (2021), el cual define su perfil como “...un profesional de trayectoria docente, con estudios avanzados, con saberes y haceres relacionados con el área de estudios respectiva, con participación política, social y comunitaria” (UNEM, 2021, p.16). En dicho reglamento se enfatizan las competencias que debe poseer, esenciales para ejercer su praxis de forma efectiva, asegurando un acompañamiento de calidad, enriquecido y que potencie el desarrollo personal y profesional de sus tutorados.

Todo lo anterior, me permite reflexionar sobre los significados de la IAP que asume el docente tutor en el PNFA de D y SE, destacándose el interés en profundizar en los elementos sustanciales de esos significados en ellos como actores sociales, subrayando no solo la importancia del paradigma y del método, sino también la necesidad de comprender desde la dimensión ontológica, epistemológica y metodológica, como se fundamentan, en el entendido que la comprensión profunda de la IAP, es compleja y no es una autopercepción aislada, sino que debe reflejar una percepción generalizada respecto a la forma en que esta se desarrolla así como su praxis.

En atención a lo señalado, considero que la intersección entre la subjetividad del docente tutor y su compromiso con el desarrollo de la IAP, es un campo fértil para la reflexión, de igual forma esta conlleva a que el tutor universitario cuestione sus propias prácticas y a considerar cómo sus experiencias personales son relevantes en el proceso enseñanza aprendizaje. Este proceso reflexivo podría llevar a una transformación significativa en la manera en que los docentes abordan su labor como docente tutor y es por ello que, desde el ámbito de la UNEM, se ha estado labrando en un entorno curricular

que impulse este método de investigación, con más énfasis territorial, donde la colaboración entre docentes, estudiantes y comunidad, generando impactos positivos en la formación de futuros líderes e investigadores del área.

Desde el contexto de compromiso, al compartir experiencias y reflexiones con los docentes tutores que forman parte de la universidad en estudio, conocí de sus primeros pasos al acercamiento del conocimiento de la IAP, a través del Programa que ofrecía la Universidad Simón Rodríguez, en sus primeros inicios. Esto permitió identificar que la IAP, es poco comprendida por el grupo de docentes tutores, lo que plantea la necesidad de un mecanismo que asegure la confianza para dar respuesta a las diversas inquietudes investigativas que puedan emerger en su entorno. Situación que motivó el acercamiento de manera informal a un grupo de docentes tutores, para oír y comprender desde su subjetividad, los significados que le atribuyen a la IAP en su contexto universitario en la UNEM. Es así, como J. Flores (comunicación personal, 20 de julio de 2023) versiona:

Es una gran victoria que exista en el país un despertar en el acercamiento a los planos del conocimiento investigativo, desde la perspectiva de otros autores en investigación, pero es necesario afianzar esa transición hacia la metodología permanente de investigación acción participativa, dándole mayor claridad al proceso. (conversación, 15 julio de 2023)

En este sentido, hago mención al autor Barba (2019), el cual argumenta que la IAP pone de manifiesto la importancia de las creencias iniciales que poseen los docentes en relación con la enseñanza y el aprendizaje de ésta. En atención a lo versionado por el actor social y en correspondencia con lo argumentado por el teórico, comprendo que las creencias no solo impactan el desarrollo efectivo de las propuestas educativas, sino que también inciden de manera directa en los resultados obtenidos, en la motivación del docente tutor y en la ilusión compartida por alcanzar una meta con el desarrollo de la IAP así como el compromiso de los coinvestigadores. Al respecto J. Toledo (comunicación personal, 15 de julio de 2023) comentó:

Poco a poco la IAP ha logrado calar en los docentes, sin embargo, el seguimiento quizás no ha sido el más idóneo, en vista que, en este programa, el tiempo es esencial para las actividades programadas de los directivos en y desde sus instituciones y en ese aspecto es donde pueden verse afectada la IAP en esta universidad.

Al respecto, Balcázar (2003) indica que, “Los procesos de investigación-acción participativa toman tiempo (generalmente dos años o más) ...” (p. 73). Interpreto desde el testimonio del actor social y lo indicado por el teórico, que la vivencia particular de cualquier modelo aplicado basado en IAP, requiere de un flujo contante de alcances a corto plazo que pueden servir de apoyo para dar continuidad de logro al proceso en sí mismo, esto se afianza con un refuerzo en el sistema de valores comunes al grupo y que permite flexibilizar las responsabilidades que los miembros deben asumir, mitigando el desgaste y desinterés natural que puede emerger.

Ante esta realidad socialmente construida, me es necesario preguntar: ¿qué significados emergentes sobre la Investigación Acción Participativa le atribuyen los docentes tutores de la UNEM?; ¿qué interpretaciones se pueden generar desde los significados emergentes que a partir de la subjetividad le atribuyen los docentes tutores a la IAP en la UNEM?; ¿cómo se construyen los significados emergentes que desde la subjetividad le atribuyen los docentes tutores a la IAP en la UNEM?; ¿qué reflexiones teóricas se pueden construir a partir de la complejidad de los hallazgos emergentes sobre la IAP atribuidos por los docentes tutores en el PNFA de D y SE de la UNEM?. Éstas, me sirvieron de brújula para trazar la ruta de investigación que asumí y por tanto, logré establecer aportes reales a la descripción del fenómeno IAP, por parte de estos tutores, para construir sus significados.

En este sentido, cada una de las interrogantes me orientaron a la inmersión en la subjetividad de los docentes tutores del mencionado PNFA, para comprender en profundidad el fenómeno vivido sobre la IAP y las resonancias que ésta experiencia genera en su práctica pedagógica, para poder construir un conocimiento situado y significativo en ellos como tutores, como apertura hacia espacios posibles que dan dirección a la comprensión de la realidad educativa de la UNEM, en relación con el mencionado método y como los tutores se posicionan frente a él. Lo que me permitió generar las siguientes intencionalidades del estudio

## **Intencionalidades**

1. Develar los significados que desde su subjetividad le atribuyen a la IAP los docentes tutores en el contexto del Programa Nacional de Formación Avanzada en Dirección y Supervisión Educativa de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson”.
2. Interpretar los significados que desde su subjetividad le atribuyen a la IAP los docentes tutores Programa Nacional de Formación Avanzada de Dirección y Supervisión Educativa de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson”.
3. Comprender los significados que desde la subjetividad le atribuyen los docentes tutores a la IAP en el Programa Nacional de Formación Avanzada de Dirección y Supervisión Educativa de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson”.
4. Generar reflexiones teóricas a partir de los hallazgos sobre la IAP desde la subjetividad de los docentes tutores en el contexto del Programa Nacional de Formación Avanzada de Dirección y Supervisión Educativa de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson”.

## **Relevancia del estudio**

Las universidades venezolanas en la actualidad, se centran para la construcción curricular, que priorizan la transformación social. Aclaro que esto se lleva a cabo sin menoscabar sus funciones fundamentales de docencia, investigación y extensión. Aplicando este principio a la UNEM, considero que, el paradigma sociocrítico, y la IAP, está firmemente arraigado en su relatoría discursiva, e incluso en sus documentos oficiales. Todo ello conlleva a vislumbrar el valor o dirección que los tutores le atribuyen a la IAP desde sus subjetividades particulares. Por consiguiente, esta realidad justifica la presente investigación, que busca develar los significados emergentes que los docentes tutores universitarios atribuyen a la IAP, como reflejo de sus interpretaciones personales.

Por otro lado, la relevancia teórica radica en la capacidad para ahondar en la comprensión sobre IAP en el ámbito de la educación superior venezolana, explícitamente en la UNEM, debido a que asume tutorados que son personal directivo de las diversas instituciones educativas de Media general, por ende, funcionarios de cambio en sus diversos contextos. Esta se aborda desde las intersubjetividades de los actores sociales, los mismos tutores, relevantes agentes del proceso de investigación. Reconozco, por ende, el valor de la experiencia personal, y profesional como facilitadores clave agentes de cambio en su pensamiento y aplicación, en simultaneo siendo una oportunidad para analizar críticamente la complejidad inherente al proceso desde una perspectiva humana. En este sentido, el estudio no solo enriquece el debate existente sobre la IAP, sino que abre la puerta para ampliar redes epistémicas.

Ahora bien, la relevancia social del presente trabajo, reside en su potencial para generar un impacto significativo en el ámbito educativo de la tutoría IAP de la UNEM. Al comprender cómo los tutores perciben este método de investigación, asignar significados al desarrollo de esta metodología de trabajo, que contribuye en la implementación de la IAP en los espacios universitarios. Por lo tanto, su valor radica en la posibilidad de construir una base de comprensión intersubjetiva que permita a los docentes tutores ser voz emergente acerca de la IAP. Esto para fomentar espacios propicios para el debate académico, el diálogo constructivo, trascendiendo a una educación más colaborativa y humana, y dando valor a la experiencia pedagógica en la construcción de horizontes y utopías de quienes la hacen posible.

En atención a lo descrito, la relevancia práctica de la investigación adquiere valor al conceder voz protagónica al docente tutor, dándole una postura en un momento crítico donde los tutorados están reconfigurando estrategias pedagógicas para escenarios emergentes, promoviendo una transformación educativa centrada en el desarrollo local y poder visibilizar prácticas innovadoras. Por ende, al documentar los mismos desde sus subjetividades, se genera un proceso de introspección que revalora el saber hacer del docente universitario, distinguiéndose por su carácter participativo.

Simultáneamente, su relevancia metodológica fundamental es la configuración de ese espacio rizomático, multidialógico y diverso, donde el docente tutor participó activamente en la construcción del conocimiento. La propuesta metodológica se sustentó en la triangulación de datos, que aportó credibilidad y rigor científico, garantizando la validez de los hallazgos desde una perspectiva hermenéutica interpretativa. Desde esta mirada valoré el saber hacer de los actores sociales, consolidando una perspectiva que reconozca y registre sus subjetividades como elemento fundamental en la producción de conocimiento.

Para finalizar, con el presente estudio pretendí enriquecer la Línea de Investigación: Saber y hacer de la investigación desde la formación docente, catálogo de Líneas de Investigación UPEL, 2022; cuyo objetivo es “Estudiar los escenarios académicos del hacer de la investigación en las instituciones de educación superior” (p. 8), en vista que se visibilizan las percepciones del docente tutor, considerado como un escenario concreto y complejo, donde los significados se construyen en ellos como intelectuales orgánicos, hacedores de la pedagogía y a su vez como eje transformador, que da cuenta de la razón ontológica de la aproximación teórica.

## MOMENTO II

### HORIZONTES TEÓRICOS

*Los libros se vuelven silenciosos  
compañeros de viaje, diálogo y  
puente al saber de otros  
pensadores, ahora sus palabras  
crean mapas en la geografía de  
mi propia búsqueda.*

*La Investigadora*

Al revisar críticamente los marcos epistémicos que orientaron el acercamiento al contexto teórico referencial, en primer lugar, realicé una revisión en diversas bases de datos académicas de autores de reconocida trayectoria, la cual me facilitó la arquitectura para situarme teóricamente en el estado del arte relacionado al objeto de estudio, aproximándome de forma inicial a los elementos esenciales que confluyen en la IAP desde el docente como tutor, en la UNEM. Por ello, en esta sección, me posicioné dentro del campo de conocimiento específico, para articular distintos niveles de análisis (metateóricos, teorías intermedias y marcos teóricos), sustentados según las consideraciones de Padrón (1992), dan fundamento ontológico, epistemológico y metodológico al quehacer en la IAP.

Partiendo de esta base, el punto de partida son los estudios previos de otros investigadores, que testimonian la relación con este estudio, continuándose con el desarrollo de los descriptores temáticos, diseñados para abordar las intenciones investigativas, que, organizados, denominé arcos teóricos, puesto que representan un



contexto extendido, que va desde los segmentos más generales hasta las particularidades más específicas.

## **Estudios Previos**

En este apartado, presento una selección de estudios previos, que son recientes y pertinentes, y me permiten sentar una arquitectura fundamental a nivel teórico en mi investigación, para ello, he seleccionado diversas perspectivas y experiencias con relación a diversas aristas de la aplicación de la Investigación Acción Participativa (IAP), o aspectos vinculados a la percepción y vivencias de los tutores con este método, dando una plasticidad contextual e interpretativa. Esta amplitud en la selección fue fundamental, debido a que como tema explícito para la UNEM los trabajos son escasos y por ende la búsqueda la orienté a segmentos que son complemento. Para una mejor organización, están dispuestos en los ámbitos internacional y nacional.

A nivel internacional, Olea y Salazar (2021) realizaron una investigación que tuvo como propósito aportar información sobre qué repercusiones tiene la acción tutorial en la formación de investigadores nóveles, en el Instituto Politécnico Nacional, ESCA Unidad Santo Tomás, México. La metodología que utilizaron consistió en una primera fase de carácter documental, la cual se enfocó en recopilar y analizar el contexto, la normativa, los aspectos inherentes a la acción investigativa, en cuanto a los saberes y las acciones de los tutores y su influencia en la formación de investigadores.

Entre sus principales hallazgos, subrayan el papel académico del tutor en el acompañamiento investigativo, señalando múltiples debilidades al enfrentar problemas complejos en la praxis y como esa responsabilidad, recae en el proceso formativo que se desvincula de las demandas del siglo XXI y curricularmente forman investigadores aun con sistemas ortodoxos, lo cual representa un desafío para la acción tutorial en IAP. Destacan la necesidad reconocer al tutor como ente indispensable, y su refinamiento necesario ante nuevos tiempos de incertidumbre, revela entonces la necesidad de

trascender lo teórico a lo vivencial en la UNEM, así mismo, perfilan en el tutor la necesidad que cuente con experiencia en el ejercicio de la práctica, con fundamentos ontoepistémicos y metodológicos demostrables a nivel teórico, práctico y pedagógico, volviéndose una parte de su Ethos como capital científico.

Este antecedente, enfatiza los desafíos del docente tutor en la formación investigativa, debido a que sus hallazgos subrayan la pertinencia de explorar a fondo las experiencias y vivencias personales de los docentes tutores en mejora de sus prácticas. Fenomenológicamente hablando, este estudio, hace una inmersión con precisión a cómo estos tutores construyen y atribuyen significados a su praxis en el contexto específico de la IAP. Así, se busca comprender cómo el ethos docente tutor se entrelaza con las habilidades propias que son autoconstruidas y forman parte de ese refuerzo identitario único para cada uno de ellos.

A nivel Nacional, destaca el trabajo de Zárraga (2020), cuyo propósito fue demostrar la pertinencia de la Investigación Acción Participativa Transformadora (IAPT) como estrategia innovadora en las prácticas pedagógicas de las docentes del nivel de educación inicial. Este estudio fue implementado por la Coordinación Territorial en el Estado Falcón, Venezuela, dentro de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio (UNEM). Metodológicamente, se empleó el método IAPT bajo el modelo INVEDECOR, estructurado en cuatro momentos clave: Comprender-sentir la realidad, Planificación de praxis compartidas, Generar y acompañar praxis compartida, y Evaluación y sistematización de la praxis y organización de saberes. Para la recolección de información, utilizó técnicas como las entrevistas y la observación participante.

Sus principales hallazgos indican que, el método IAPT, propuesta vigente de la UNEM en todos sus Programas Nacionales de Formación (PNF y PNFA), constituye un modelo pedagógico innovador, donde la perspectiva de la autora, señala tres procesos clave, como lo son: la sensibilización, repensar las ciencias sociales actualmente y sobre la pertinencia del método IAPT. Señalando a su vez que, puede promover una formación liberadora del pensamiento, a través de la comprensión de nuevas lógicas

contextualizadas a la cultura venezolana. Resalta a su vez que, el cuerpo docente inicialmente ha testimoniado resistencia al nuevo paradigma, así como la presencia de barreras actitudinales, formativas y culturales. No obstante, afirma que, a pesar de estos desafíos iniciales, hay cambios favorables hacia el proceso.

Para efectos del presente estudio, este trabajo proporcionó un aporte significativo, ya que relata un contexto de cambio (aceptación-resistencia) en la praxis investigativa de los docentes al asumir el método Investigación Acción Participativa Transformadora, esta última palabra acuñada por Fals Borda, (2008), y a su vez asumida por la UNEM entre sus bases epistemológicas, esto favorece el redireccionamientos de la praxis en los tutores, sobre todo por el dilema del pensamiento anclado en el paradigma positivista. Asimismo, enfatiza que persisten nudos críticos por superar en el contexto venezolano, enfatizando la necesidad de su identificación orientada a mitigarlos durante la implementación de otros enfoques de investigación, por ello, y en el marco de estas consideraciones me es necesario acotar que para el presente estudio develar significados de los tutores (también docentes), atribuyen a la IAP, me permite comprender las percepciones, barreras y desafíos en sus experiencias particulares en esta casa de estudio usando este método.

A nivel nacional, Paredes (2021) realizó una investigación cuyo propósito fue describir los elementos relacionados con la praxis educativa en los Programas Nacionales de Formación (PNF) impartidos en las distintas universidades politécnicas de Venezuela, especificándose a la Universidad Nacional Experimental de las Fuerzas Armadas (UNEFA), Mérida. El cual abordó desde una perspectiva crítica y reflexiva del currículo, como política de Estado en educación universitaria está fundamentado en un análisis hermenéutico etnometodológico, en armonía con la teoría crítica, y cuyo desarrolló fue a través de un modelo teórico interpretativo.

Los resultados de este trabajo, se enmarcan principalmente en describir el valor de consolidar profesionales con proyectos y propósitos personales y profesionales, con calidad académica y con particularidades propias del humanismo. El currículo visualiza

al profesional emancipado ideológicamente, describiéndolo como un modelo abierto y alternativo al sistema de escolaridad tradicional, con un sentido de protagonismo ciudadano y con miras al desarrollo local e institucional, considerando a su vez, que la formación se produce desde la dinámica tutor estudiante, a través de la pedagogía crítica, y se sustenta en diversos seminarios diseñados para tal fin.

Este trabajo es relevante para este estudio, puesto que me ofreció una mirada analítica de los aspectos curriculares y el sustento ontoepistemológico de las propuestas universitarias bajo el paradigma sociocrítico. Al estar enfocado en el tutor y los significados que le atribuye a la IAP, me permite hacer un matiz entre las concepciones teóricas contra las realidades y los significados que le atribuyen, desde la cual puedo entender la información recopilada de forma más eficiente. De este modo, poder distinguir en la triangulación, las aristas del conocimiento y la construcción de la realidad del proceso no solo desde punto de vista teórico sino también experiencial.

Seguidamente, abordo el trabajo de Varico (2024), realizado en Maracay, estado Aragua, cuyo propósito era reseñar el valor intrínseco de la tutoría en espacios académicos e investigativos, en la que maneja un discurso profundo sobre el valor de la tutoría universitaria así como las prácticas investigativas en el pleno de la formación académica, y por tanto en la construcción personal (identidad) de los tutorados, metodológicamente lo manejo como un enfoque cualitativo e interpretativo, para comprender el significado y la complejidad de la realidad de la tutorial, planteando para ello, un acercamiento al estado del arte en el contexto de la educación superior.

Entre sus hallazgos, la autora destaca de forma recurrente en su discurso, la necesidad en las instituciones educativas superiores, de ser el pilar para la adecuada formación de tutores de investigación, que brinden a los estudiantes calidad tutorial. Esta formación dependerá de dos factores esenciales: la preparación profesional y la experiencia de los docentes tutores en su campo. Lo que refleja el papel de la universidad en cumplir estos preceptos para dar rigor y robustecer las acciones investigativas de los profesionales.

Ahora bien, este antecedente es pertinente, debido a que profundiza en la perspectiva del tutor, subrayando la relación entre una sólida formación y su reflejo en experiencias que dan garantía de tutorías de valor en el ámbito investigativo. Por ello, sus hallazgos marcan la esencia de analizar las expectativas y realidades que enfrentan los docentes tutores en su desempeño, y cómo su praxeología, ejerce influencia en el sentido que asumen los proyectos de IAP en la UNEM. Permitiéndome obtener una guía acerca de las condiciones necesarias para fortalecer la práctica tutorial y los desafíos en contextos dinámicos, así como la construcción de significados como proceso de autorreconocimiento.

Todo lo descrito anteriormente, en este caso, los estudios previos, contribuyen al ampliar la perspectiva actual de la temática abordada, y los alcances actuales que propugna la UNEM, entre las que me compete abordar la IAP. Todos estos trabajos son brújula teórica y epistémica desde diversas líneas del quehacer y proceder investigativo en diversos contextos, para comprender como los docentes tutores de Dirección y Supervisión Educativa (D y SE), desde sus intersubjetividades personales, le dan significados a la IAP en esa casa de estudios, es así necesario señalar que, aunque existen diversidad en los trabajos, abordan cada uno diversas formas de profundizar en este tipo de investigación.

## **Referentes teóricos**

El presente segmento, es la liminalidad que sirve de argumento epistémico en esta investigación, en él abordé los elementos que son pertinentes y relevantes para profundizar en el objeto de estudio. Antes de avanzar, es necesario aclarar que estos están denominados como referentes teóricos, e incluyen conceptos, perspectivas, teorías y autores que, desde diversos campos del conocimiento, construyen el sendero que tránsito para poder analizar, comprender e intervenir en la realidad abordada. Dándole un orden narrativo que me permita establecer un dialogo espiral con los

conocimientos previos de teóricos reconocidos, y a su vez darle rigor científico al trabajo, así como situar la investigación en un contexto académico amplio.

Como señala Martínez (2006), la investigación progresa en ese tránsito dialógico entre teoría y realidad debido a que todo conocimiento requiere “rieles por los cuales ha de caminar; y atado a una función ideológica que le determina las metas y a la cual sirve” (p. 38), esta afirmación subraya la importancia ineludible de la teoría para que se guíe de la praxis, permitiéndome no solo dar una descripción de los fenómenos sino también añadir comprensión profunda y argumentada. Ahora bien, luego de lo descrito, asumo cinco arcos teóricos para la aproximación a la realidad en estudio, siendo: *La universidad venezolana y la investigación educativa*; *La Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson” acerca de la Investigación Educativa*; *El docente tutor y la investigación participativa*; *El horizonte de la interpretación fenomenológica*; y *Significados*.

### ***Primer Arco: La universidad venezolana y la investigación educativa***

La universidad juega un papel fundamental en la producción e interpretación del conocimiento, y para el docente tutor representa uno de sus hitos: brindar aportes a la sociedad basado en esa génesis, entonces, ésta que produce conocimiento, está llamado a aprovechar las competencias adquiridas, en aras de garantizar que la investigación que realiza sea cabal en sus parámetros y cuya idoneidad permita la efectividad de su aporte al conocimiento, por ello, las universidades son gestores y reflejo de la calidad de los trabajos que bajo su tutela son presentados.

Desde esta perspectiva, visualizo una investigación educativa que emerge con múltiples fórmulas para abordar y explicar, con una marcada idoneidad, el acto de enseñar; si bien es cierto, es crucial para el crecimiento profesional la construcción del propio discurso, así como la adquisición de cierta autonomía intelectual, a partir del sustento que otros autores, desde sus propuestas divulgadas en múltiples espacios, han

contribuido a enriquecer. Por ello, construir una gnosis investigativa es un proceso metódico y permanente de perfeccionamiento de ciertas competencias, tanto a nivel escritural, oral, así como tutorial.

A razón de ello, Spencer y Spencer (2003) señalan que las competencias de investigación son "...una característica subyacente de un individuo que está causalmente relacionada a un criterio referenciado como efectivo y/o un desempeño superior en un trabajo o en una situación." (p. 9). Complementando con los aportes de Reyzabal (2012), que indicó acerca de ellas que no aparecen espontáneamente, sino que requieren una intencionalidad, y sistematicidad, resultado de un proceso planificado, continuado y rigurosamente evaluado, implica conocimientos, destrezas y actitudes. Ahora bien, esta premisa indica que el desarrollo de una competencia específica que sea relevante al proceso, demostrará su valía en función de que permita mayor eficiencia para alcanzar las metas de investigación.

Ahora bien, estas premisas que mencioné anteriormente, me dan una guía para reforzar la idea del valor del desarrollo de una competencia específica para el docente tutor, con la suficiente relevancia para su proceso que, por si sola, muestra su impacto de formación a través de la experiencia de sus tutorados, permitiendo una mayor eficiencia para alcanzar las metas de investigación. En el contexto específico de la Investigación Acción Participativa (IAP), estas competencias son esenciales para que el docente tutor pueda construir y comprender los significados emergentes de su praxis investigativa.

### ***Segundo Arco: La Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson" acerca de la Investigación Acción Participativa***

La Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson (UNEM) fue creada oficialmente en Gaceta Oficial N° 45.515, el 1 de noviembre de 2018. En su documento rector, la UNEM describe tres premisas de su visión que incluyen:

construcción de una educación liberadora y del trabajo dignificante, así como la participación activa en los procesos de transformación política. La institución utiliza, desde la revisión realizada, las ideas fundamentales educativas de Simón Bolívar y Simón Rodríguez, aunado a que menciona en reiteradas oportunidades, el valor de la educación en las políticas de transformación social y la construcción del poder comunal.

Circunstancialmente, indica el mencionado documento rector, su origen se fundamenta en dar continuidad al programa Simón Rodríguez que, anteriormente formaba a profesionales docentes en múltiples áreas de especialidad que presentaban deficiencias en número, lo cual incrementaba exponencialmente los nudos críticos de cobertura académica para los grupos estudiantiles en educación media general. Ciertamente no se aclaran las problematizaciones coyunturales que originan estos vacíos de personal especialista, pero se logró insertar a un número bastante amplio de profesionalizados en áreas críticas como Educación Física y Deportes, Inglés, Matemática y otras especialidades en menor escala.

En cuanto a la oferta académica, la UNEM incluye Programas No Conducentes a Grado (PNC), Programas de Formación para Docentes (PNF) dirigido a Bachilleres de Educación Media General para estudios de 4to nivel, los Programas de Formación Avanzada (PNFA) dirigidos a profesionales docentes en estudios de 5to nivel Especialización (PNFAE), Maestría (PNFAM) y Doctorado (PNFAD), administrados territorialmente en los Centros Locales de Investigación y Formación (CLIF), que incluyen Unidades Locales de Gestión Universitaria (ULGU), y a nivel regional las Unidades Territoriales de Gestión universitarias (UTGU) que son dependientes del nivel central a través de las figuras de tutores regionales y un tutor nacional del programa.

Adicionalmente, la formación se realiza a través de encuentros presenciales viernes y sábados incluyendo feriados, divididos en 5 trayectos, con 3 ejes de formación, Investigación para la Transformación de la Práctica con 5 seminarios, Reflexión Pedagógica con 5 unidades curriculares y Especialidad e Integración de Saberes, que se orientan a unidades curriculares de la especialidad, todos estos ejes se sustentan en



concepciones socialistas, emancipación del pensamiento, e ideologías educativas de reconocidos teóricos latinoamericanos y responden a las exigencias de formación locales, es decir que los programas se crean sobre la base de la necesidad de cubrir las vacantes docentes en las instituciones educativas donde se encuentra el CLIF.

Ahora bien, para contextualizar los programas ofertados para estudios de 5to nivel en esta universidad, foco de este estudio, son variados con una gama abierta de opciones por especialidad, y ampliando gradualmente el acceso a plataformas educativas básicas, todas ellas en proceso de capacitación para maestrantes. Siendo el requisito para optar por la captación de profesionales docentes en ejercicio activo, quienes estén en: coordinación pedagógica, subdirectores, directores, supervisores territoriales y enlaces intercircuitales, que son quienes ejercen funciones directrices en las instituciones de todos los niveles.

En este contexto descrito, se desarrollan procesos de investigación educativa que se centran en la IAP, lo que permite al docente tutor unemista esforzarse en resolver problemas socioeducativos. Para ello, sus modelos hacen registro de la experiencia humana desde su campo de acción profesional, por ende, se transforman en foco de origen de conocimiento válido y real, con plena oportunidad de aportar comprensión a los diversos contextos, en una realidad intangible, contextual e histórica que requiere de una comprensión profunda, honesta y genuina, donde emergen nudos críticos, volviéndose eje de investigación, contando siempre con la formación permanente en el ejercicio de la praxis. Todo ello Incluye en su plan de trabajo académico, la promoción de la IAP como herramienta fundamental en el desarrollo y mejora de la educación venezolana.

Por ende, la acción investigativa en la UNEM, especialmente en el marco de la UNEM, está orientada a resolver problemas socioeducativos creando mecanismos diagnósticos con apoyo de los colegas que actualmente conforman los Colectivos de Investigación, así como la sistematización de las prácticas pedagógicas. Esto enriquece el acervo común que fortalece la acción consciente y colectiva, en cada área de

investigación y formación y en el campo educativo como un todo, siendo promotores de una comprensión compartida y transformadora de la realidad.

### ***Tercer Arco: El docente tutor y la investigación participativa.***

La tutoría en la educación superior, sobre todo en el contexto UNEM y la IAP, esta permeada en la actualidad por un escenario de apertura a lo que autores como Fernández, Ramírez y Aldana (2021), denominan ruptura de la hegemonía paradigmática, donde ellos reflexionan acerca de una realidad dialógica y discursiva que ha marcado profundamente las raíces en investigación social. Desde esta perspectiva, la realidad política, sociocultural, económica y educativa de Venezuela, en cierto modo, ha facilitado que múltiples investigadores marquen hitos en la forma de ver la investigación, sobre todo en lo que respecta al abordaje socioeducativo, con instituciones cuya discursividad está orientada al paradigma crítico social.

Esto indica que, el nuevo docente tutor confronta momentos para enriquecer el pensamiento emergente bajo este paradigma crítico social, sobre todo al momento de comprender y aproximarse a enfoques donde la sistematización de las experiencias es crucial. Esto permite visualizar la oportunidad de aportar comprensión al contexto, y poderlo equilibrar con la tutoría. En el marco de este paradigma, es necesario mencionar que el método usado por la UNEM en el PNFA de D y SE, es la Investigación Acción Participativa (IAP), esta para autores como Martínez (2006), señala que en este proceso metódico y casi artístico afirmo, el trabajo del docente tutor progresa:

a través de la dialéctica entre la teoría y la realidad, la recolección pormenorizada de la información, la categorización y la estructuración rigurosa de los datos cualitativos, la sustentación de la veracidad de sus argumentos y la preocupación por el carácter verificable de sus conclusiones (p. 256).

A modo comparativo, las acepciones de IAP que asume la UNEM se centran en dos autores, el primero de ellos Lanz (2009), con el método investigar, educar, comunicar y organizar (INVEDECOR). En el primero de ellos, se ponen en práctica las

competencias de investigación que el docente adquiere y acciona desde su territorio, partiendo del reconocimiento y reivindicación del saber popular lugarizado, visibilizando y brindando significancia a las habilidades de los grupos sociales en generar aportes al conocimiento, buscando puntos de encuentro entre lo empírico con la científicidad, tanto en lo individual como desde la producción colectiva.

Para el segundo proceso, educar, que facilita desde los espacios pedagógicos y andragógicos, la comprensión y valoración de los saberes de los pueblos, fundamentado en la práctica la emancipación del pensamiento, e incluso en las formas de enseñar, con una insurgencia directa a la cultura de dominación, así mismo, el tercer proceso, comunicar, centrado en el diálogo, la socialización de información y la difusión de las experiencias a través de diversos medios multimodales y el cuarto proceso, organizar, que desde la visión horizontal de los procesos estratégicamente logra organizar a las comunidades educativas en colectivos de investigación que fomenten el intercambio permanente de saberes en pro de la calidad educativa.

Con relación al segundo autor que asume la UNEM, menciono a Valdez (2018), del cual realizan una adaptación basada en 4 estadios o momentos en el proceso de investigación, sobre todo para lo que comprenden las fases, siendo respectivamente: comprensión de la realidad, planificación de praxis compartida, generar y acompañar la praxis y evaluar la misma. Para el primer paso, Comprender-sentir la realidad: el docente tutor está inmerso en el proceso, y por ende describe desde su subjetividad y de los actores sociales el contexto o nudo problemático, trazando significados emergentes.

Para el segundo paso, la Planificación de praxis compartidas, Construcción del Horizonte de Sueños (Microutopías) o Direccionalidad de la transformación, donde se diseñan los planes de trabajo o estrategias experienciales, esto a través del dialogo y sistematizando cada proceso de forma consensuada, para reformular las líneas de acción cada vez que sea necesario, en el tercer paso, generar y acompañar praxis compartida: implica la revisión continua de la bitácora de trabajo de manera de reorientar basados en la experiencia los procesos, las actividades, las relaciones

interinstitucionales, así como los momentos y las teorías o apreciaciones registradas para establecer la ruta de trabajo más idónea para lograr las tareas propuestas, en otras palabras, establecer el plan estratégico.

Toma forma la cuarta fase, donde lo correspondiente a la evaluación y sistematización de la praxis y organización de saberes procede a dar valor e interpretación al impacto del trabajo, en los niveles organizacional, pedagógico, social y comunitario, desde dos aristas que son la investigación y la formación; con énfasis en los sujetos sociales, considerando sus procesos, planificaciones, acciones y comprensión de la autonomía y del impacto transformador que generan de forma independiente y grupal.

Para Valdez (2018), la investigación es vital para el desarrollo de la nación, por ende su obra, conlleva una comprensión y reflexión profunda que intuitivamente nos lleva a ir más allá de la teoría, desde el reflejo del diálogo, el compartir de saberes, el ser docente tutor desde la dimensión comunitaria, tanto reconociéndose como reconociendo el ser coautor en el otro, los currículos deben tener su génesis en el territorio, y por ende son experienciales, son endógenos, son productivos, emancipadores, sistematizadores y divulgadores de la innovación.

Ahora bien, si se consideran estos preceptos descritos para la IAP, es necesario entonces señalar que desde la tutoría, como eje central para explorar los significados del presente trabajo, implica la apropiación directa de una serie de técnicas, habilidades y destrezas, transformadas en general en competencias, como docentes tutores, y más aún en investigación desde la perspectiva cualitativa y, con fundamentos propios para el método IAP, debido a que dentro del contexto descrito, la UNEM lo requiere como base metodológica para sus trabajos de investigación.

Para aclarar un poco al respecto, las competencias generales, que debe poseer un docente tutor, son diversas, siendo posible realizar una adaptación de Spencer y Spencer (2003), quienes describen en términos generales cinco (5) tipos de

competencias, la primera de ellas la motivación, representada en los intereses personales, que son de carácter consistentes y dirigen el comportamiento hacia determinadas acciones, la segunda, es de naturaleza física y facilitan el desempeño ante determinadas situaciones laborales; la tercera, el autoconcepto, representado en la actitudes, valores y autoimagen, todos procesos reactivos; la cuarta, el conocimiento, preparación o gnosis personal hacia un área específica laboral y finalmente, la quinta, la habilidad, que combina desempeño físico y mental, donde se expresa la efectividad laboral.

#### ***Cuarto Arco: El horizonte de la interpretación fenomenológica***

La fenomenología debe sus orígenes a las propuestas de Husserl (1913) aquí en el papel de fenomenóloga, la suspensión de juicios, implicó un proceso reflexivo y consciente, que me permitió internalizar acerca de las creencias, teorías y prejuicios personales que harían de impronta al momento de guiar el proceso, esta afirmación la argumento parafraseando las ideas y aportes de Martínez (1997), quien es enfático en afirmar que es un acto de apertura para que el fenómeno haga acto de presencia lo más original posible, donde el carácter inmersivo de comprensión es preponderante.

Todo ello me permite converger con los autores, en delimitar mi epojé, como la esencia de un compromiso riguroso con la descripción fiel de la experiencia de los docentes tutores en el presente trabajo, para poder tener en un registro preciso del fenómeno, los significados atribuidos a la IAP, donde puedo delinear componentes esenciales, descriptivos y sus interrelaciones significativas desde la perspectiva del actor social. Me posiciono de una forma inherentemente reflexiva, dándome mejor acceso a la dimensión de significado que reside en las vivencias de los actores sociales, para ello, como artesana de interpretación de significados, asumo la labor de una escucha activa que articula elementos, permitiendo que sus voces resuenen y revele la riqueza y la complejidad del pensamiento.

En este sentido, Van Manen (2003) ofrece una estructura flexible, dual, unas acciones fenomenológicas que me permitieron profundizar la comprensión, y a su vez enfatizar que la fenomenología busca no solo describir, sino también interpretar el significado de la experiencia, haciendo más perspicaces a quienes aprenden esta rama de intervención metodológica, por otro lado, complemento este segmento parafraseando a Giorgi (1985) el cual hábilmente propone una aproximación más sistemática con una descomposición que coincide con Martínez (2006) denominadas unidades de significados.

En síntesis, este método, tal como lo señalan Piñero y Rivera (2013) al destacar su validez en la investigación cualitativa, provee una vía privilegiada para acercarme a la complejidad de la experiencia humana, en diversos contextos. No persigue generalizaciones estadísticas, sino la comprensión profunda y densa de la vivencia particular, revelando la riqueza y diversidad de las intersubjetividades. Al honrar la voz del actor social y centrarse en los significados que este atribuye a sus experiencias, la fenomenología contribuye a la construcción de un conocimiento situado, contextualizado y éticamente consciente. Esto permite no solo enriquecer el entendimiento del fenómeno estudiado, sino también informar prácticas más sensibles, reflexivas y transformadoras, basadas en una apreciación genuina de la realidad humana.

### ***Quinto Arco: Significados***

El análisis de significados en esta investigación, lo sustento en el método fenomenológico hermenéutico de Giorgi (1985), quien señala que las razones clave radican en mantener la fidelidad de la experiencia vivida, cuyos significados emergen directamente de la experiencia del actor clave, por ende, las unidades son segmentos con significado para el actor clave, específicamente estableciendo relación con la IAP como propósito y que bajo esta óptica, es consistente con las fases propuestas por Martínez (2006), que señala en orden la lectura reflexiva de las descripciones para

aprehender de forma holística la experiencia, el identificar las unidades de significado, así como donde las inflexiones en la intencionalidad de la conciencia se hacen evidentes.

Posteriormente, transformé estas unidades de significado en expresiones abstractas y relevantes, con el fin de eliminar redundancias y el lenguaje coloquial. Lo que orientó a una descripción técnica ampliada, para luego sintetizar una descripción general y la formulación de una estructura esencial del fenómeno estudiado. Permitiendo articular de forma coherente las construcciones y vivencias del significado de la IAP en su quehacer tutorial. La familiaridad del contexto y el discurso que manejé con los actores sociales facilitó la inmersión empática y la identificación de las unidades de significado, dándome un acceso más auténtico a la experiencia.

Por tal motivo, es pertinente cerrar este apartado indicando que, sin negar la existencia de otros modelos de análisis de significados, este en particular, es el que resulta con mayor consistencia para el presente estudio. Esto debido a las características descritas, donde la familiaridad del discurso metodológico resulta fundamental entre los actores sociales, al confluir signos lingüísticos en común, propios a las experiencias vividas como docentes tutores, y por ende facilita la interpretación y apropiación del significado acerca de investigación acción participativa desde la subjetividad del docente tutor y a partir de allí aproximarme a reflexiones teóricas propias de los significados emergentes.

## MOMENTO III

### LA APROXIMACIÓN A LA ESCUCHA FENOMENOLÓGICA

*La metodología ahora es la brújula que, en danza de diálogos y encuentros, orientó mis manos a revelar los sentidos ocultos de los senderos de la vivencia.*

*La Investigadora*

Luego de haber presentado los momentos inherentes al acercamiento contextual, las intenciones que guían este estudio, así como el entramado teórico que lo sustentan, el presente segmento está diseñado para presentar la configuración de mi ruta metodológica, siendo este momento clave, ya que es la cristalización de las decisiones que asumí, con el fin de asegurar una aproximación sistemática y profunda al fenómeno en cuestión. Asumo, por tanto, presentar los elementos metodológicos, que considero idóneos en proporcionar para la mejor comprensión posible de la experiencia vivida por los docentes tutores, en relación con los significados que le asignan la IAP en el Programa de D y SE de la UNEM, esto en concordancia con el enfoque cualitativo y el método fenomenológico en los que sitúo mi investigación.

En razón de ello, presento de forma argumentada donde compete, la naturaleza interpretativa del estudio, el paradigma que lo sustenta, así como el método específico que he seleccionado para guiar la indagación en los actores sociales. Para ello, detallo el proceso reflexivo a partir de los criterios empleados para la selección de los actores sociales, cuyas voces y perspectivas son esenciales para esta investigación. Igualmente, describo las técnicas e instrumentos de recolección de información, que he juzgado



pertinentes para capturar el patrimonio vivenciado por los docentes tutores en el marco de la IAP, donde las estrategias de análisis fueron el medio para interpretar los significados emergentes, cerrando con los criterios de credibilidad que he adoptado para asegurar el rigor científico de este trabajo, aspectos que presento a continuación.

## **Naturaleza de la investigación**

La presente investigación la asumo desde una perspectiva cualitativa, la cual, para Piñero et al. (2022), representa una:

...perspectiva metodológica, porque hace referencia a la dinámica interactiva de construcción y reconstrucción de estrategias técnico-operativas realizadas por los investigadores, en el marco del método científico elegido y guiado mediante la reflexión, a los fines de recrear, analizar, comprender o transformar las significaciones del accionar cotidiano intersubjetivo de un grupo de participantes vinculados con el objeto de estudio (p. 535).

Esta apreciación, me permite acercarme a la realidad, con claridad teórica y como un proceso de comprensión profunda de la misma y del contexto, con un rigor metodológico amplio que estará definido por el método, así mismo está permeado por las realidades de los actores sociales, sino de mí misma como investigadora, por tanto, me orienta hacia una mejor comprensión del conocimiento organizado de la realidad educativa, acerca de la investigación acción participativa desde la subjetividad del docente tutor en la UNEM.

Ahora bien, para profundizar en esta línea temática, sigo la clasificación de enfoques establecida por Padrón (1992), que, siguiendo las características descritas, me permite situar esta investigación en el enfoque Introspectivo-Vivencial. Puesto que logré abordar la realidad como una construcción intersubjetiva, donde el conocimiento emergió de la interpretación de las vivencias, los sentimientos, las intenciones y las percepciones de los sujetos. Considero de igual forma, que esta aproximación es adecuada con la naturaleza fenomenológica que presento, cuyo propósito medular es capturar la esencia misma de la experiencia vivida en torno a los sentidos y significados que otorgan los

docentes tutores en el contexto de la IAP en el mencionado programa y casa de estudios superiores.

Esto quiere decir que, al adoptar como investigadora este marco del enfoque introspectivo-vivencial, no solo de forma declarativa, sino que más bien me ofrece las herramientas epistémicas para concebir tanto la realidad como el conocimiento, permitiendo dar dirección y sentido a las subsiguientes decisiones metodológicas. Me aproximo así al universo subjetivo de los participantes con una actitud de profunda escucha y apertura, reconociendo en sus narrativas la fuente primordial para comprender el fenómeno en su riqueza y singularidad.

### **Paradigma y planos del conocimiento**

Las diversas corrientes del pensamiento que nutren la episteme, son arcos ideológicos distintivos de cada paradigma. Estos actúan como guías del quehacer del docente tutor, por ello, ofrecen un marco conceptual y orientaciones a través de parte de los planos que conforman la matriz epistémica, aplicado a este trabajo: *ontológico*, que interroga sobre la naturaleza misma de la realidad; el *epistemológico*, que define la relación con el conocimiento y cómo este puede ser adquirido y validado; el *metodológico*, que delinea las estrategias y procedimientos para abordar la realidad.

Ahora bien, luego de establecido esto, me sitúo en el paradigma *interpretativo*. Asumí para ello, en primera instancia, los aportes de Piñero y Rivera (2013), quienes señalan que este paradigma "...ofrece la posibilidad de producir conocimiento a partir de los significados que le atribuyen las personas que forman parte de dichas realidades y que se hacen visibles a través de sus creencias, intenciones y motivaciones" (p. 32). Tal consideración, refleja la transcendencia de la interpretación a partir del diálogo con los actores sociales.

Así mismo, Romero y Piñero (2014) indican que:

Desde este paradigma, el investigador considera el conocimiento como algo subjetivo, personal y único, la relación investigador – investigado es subjetiva porque los sucesos sociales se explican mediante la interpretación que los propios actores sociales le atribuyen a sus acciones; en cuanto a la metodología que se emplea, predomina el diálogo y la interacción continua entre el investigador y la realidad investigada. (p. 73).

En simultáneo, los autores Denzin y Lincoln (2012), entre sus diversas apreciaciones, logran poner de manifiesto que el paradigma interpretativo, parte de una realidad social que se caracteriza por ser diversa, subjetiva, entretejida de la interacción y significados que los individuos atribuyen a sus experiencias. Desde esta mirada, el interés que como investigadora decido estructurar, reside en la comprensión del fenómeno tal como es vivenciado por los docentes tutores, con énfasis en los significados propios que otorgan estos a la IAP, develando y comprendiendo el entramado que determinan esta complejidad estructural en la investigación.

Luego de considerados estos acercamientos conceptuales, me es oportuno indicar que me proporcionaron luces acerca de las competencias de las que debía apropiarme, utilizando como base el *interaccionismo simbólico*, este término acuñado por Blumer (1982) a partir de los trabajos de su instructor Mead (1934), considera que este se forma a partir de la designación e interpretación cuando afirma que “La vida es un proceso de continua actividad en que los participantes desarrollan líneas de acción ante las innumerables situaciones que han de afrontar” (p.16), por ende los significados son variables a pesar que estén en contextos semejantes, ya que las interacciones son disimiles entre sí.

Ahora como complemento para esta investigación, indico que es de carácter rizomático, emergente y flexible, y surgió a medida que avanzó el estudio, ante ello me posiciono teóricamente en Guba y Lincoln, (1994), quienes establecen lo que estos autores denominan “respuesta a las preguntas fundamentales” (p. 108) para proveer de identidad a la cosmovisión del presente estudio y por tanto giran en torno a tres planos del conocimiento, siendo respectivamente ontológico, epistemológico y metodológico. Al describir el primero, el *plano ontológico*, asumo que “...las realidades son captables en

forma de construcciones múltiples, mentalmente intangibles, basadas en la experiencia social, de naturaleza local y específica y dependiendo en la forma y contenido que adoptan de las personas individuales o grupos que la sostienen...” (Guba y Lincoln, 1994 10). Entendiendo en el presente estudio, que los significados que emergen, son fruto de las construcciones sociales de los actores clave, los docentes tutores.

Desde esta visión, con una realidad múltiple, los significados emergen de las construcciones sociales de los actores sociales (docentes tutores), me hago consciente y empática al contexto dado, tanto por haber sido parte del personal de la UNEM, como de la cultura institucional de la primera cohorte de Dirección y Supervisión Educativa, estando sensibilizada hacia los sutiles matices culturales y las dinámicas comunitarias que definen a este grupo, estando a su vez en una posición privilegiada para identificar y comprender los símbolos, las narrativas y las prácticas compartidas de los docentes tutores, pudiendo develar los significados, interpretarlos y desde una comprensión situada, comprender los significados asignados a la IAP.

Adentrándome en *plano epistemológico*, aclaro que resultó fundamental reconocer otros elementos que definen la naturaleza del conocimiento emergente. Sigo entonces la línea de pensamiento de autores como Guba y Lincoln (1994), quienes caracterizan la relación investigador-investigado en el paradigma interpretativo como “transaccional y subjetiva... de tal modo que los resultados son literalmente creados a medida que la investigación sigue adelante” (p. 11), por ello, asumo que el conocimiento fue una co-construcción emergente, inscrito en un carácter subjetivista, reconozco así, que los valores, las creencias y las experiencias previas, tanto de los docentes tutores como de mi propia persona, inevitablemente portaron una impronta a menudo imperceptible en la investigación.

Finalmente, en *plano metodológico*, los mismos autores (Guba y Lincoln, 1994) señalan que la indagación cualitativa es dialéctica y hermenéutica, siendo válido el argumento que “la naturaleza variable y personal de las construcciones sociales sugieren que las construcciones individuales pueden ser extraídas y refinadas solamente a través

de la interacción...a través de un intercambio dialéctico” (p. 11) Esta concepción orientó mi proceder, moldeando la aplicación específica del método fenomenológico, que se describiré en un segmento siguiente, donde las narrativas de los participantes resultaron de carácter comprensivo/interpretativo, continuo, de contraste, tejido y entretejido donde la dialogicidad natural, cultivada en un ambiente de confianza y colaboración, que me permitió la génesis de la teorización.

### **Hacia la comprensión fenomenológica y la emergencia teórica**

Para este estudio, el método se caracterizó por ser un proceso reflexivo y sistemático, que implicó la revisión consciente de las teorías existentes, así como la apropiación del abordaje de la experiencia humana desde una mirada cercana a teóricos reconocidos. Inspirada en los principios de la fenomenología hermenéutica, especialmente en los planteamientos de Van Manen (1991), quien me sumerge en lo que denomina *mundo vivido* de las personas. A su vez consideré el enfoque de Martínez (2009), que resalta la importancia de la interpretación de las experiencias significativas en la investigación. Este enfoque me permitió ver las vivencias de los docentes tutores de manera significativa, reconociendo sus relatos, así como los significados que estos conllevan, en la búsqueda de comprender el sentir de estos docentes en relación con los significados que le atribuyen a la Investigación Acción Participativa (IAP).

Ahora bien, asumo el papel de intérprete fenomenológica usando la hermenéusis, operando con una escucha activa las experiencias de los docentes tutores, reconocidos por mí y colegas. A través de la entrevista en profundidad, la técnica central de este estudio pude crear un espacio donde los actores sociales compartieron sus historias de forma auténtica. Esta interacción resultó en una conversación que permitió a los actores sociales revivir y reflexionar sobre sus propias vivencias y profundizar así en el fenómeno estudiado y que significados le asignan desde diversas miradas.

En este caso y según las consideraciones de Van Manen (1991) y Martínez (2009) me vislumbré como observadora más que objetivo, una involucrada y reflexiva, atenta y consciente, todo ello para obtener la perspectiva intersubjetiva de los docentes tutores en relación con la IAPT, quienes, como grupo institucional, son quienes poseen las mismas directrices o lineamientos internos de acción, pero con procesos diversos de apropiación del proceso. Para alcanzar ello, me apropio, de las fases del método *Fenomenológico* descrito en Martínez (2006, p.141), quien distingue diferentes etapas propias a este siendo respectivamente: Clarificación de los presupuestos de investigación, descriptiva, estructural y teorización, las cuales describo a continuación.

### ***Etapas previas: Clarificación de presupuestos de investigación del fenómeno***

Una Mirada Introspectiva se corresponde en una fase inicial, donde clarifiqué mi relación con el objeto de estudio. Por lo tanto, siendo parte de la formación docente y con conocimiento del papel del docente tutor universitario para con la IAP en la UNEM, abordé el proceso de mi narrativa personal con plena conciencia de mi trayectoria. Llegado a este punto, apliqué la epojé fenomenológica suspendiendo mis juicios y prejuicios para analizar el fenómeno tal como se presentó en la subjetividad de cada docente tutor.

### ***Etapas descriptivas: Reducción fenomenológica y escucha empática para la emergencia del significado***

La reducción fenomenológica va más allá de la simple recolección de datos. En este trabajo, la entrevista en profundidad fue un espacio de diálogo respetuoso entre colegas, donde me posicioné como una oyente, facilitando que los docentes tutores expresaran libremente los significados que le atribuyen a la IAP, en el mencionado programa. Con miras a captar la esencia de sus experiencias, sus emociones, sus motivaciones, y las significaciones desde su mirada como docentes tutores. La estructura

de la entrevista se diseñó para estimular la narrativa libre, permitiendo que los significados emergentes se revelen gradualmente, luego de la transcripción, con rigor de las entrevistas.

Para alcanzar ello, Martínez (2006) menciona que, en esta etapa confluyen tres pasos, que son: la elección de la técnica, la realización de la entrevista y descripción protocolar. Para describir este proceso, menciono que estructuré la entrevista fenomenológica con palabras de bienvenida, así mismo, presento un planteamiento general que orienta la narrativa, así como lo que se deseaba conocer del objeto de estudio, y, por tanto, diseñé como apoyo una serie de preguntas guía, en caso de requerir reorientar las acciones propias del entrevistado, habiendo diseñado en simultáneo una matriz para registrar el protocolo.

### ***Etapla estructural: Análisis fenomenológico descifrando los patrones de significado en la experiencia***

Este análisis, es de naturaleza interpretativa, interactiva y a su vez reflexiva, siendo explícito en todo momento y justificando sus decisiones interpretativas, en el punto de referencia, representado en el discurso de los actores sociales, por ende, la subjetividad del docente tutor y la significancia que le atribuye a la IAP. Este proceso fue minucioso, y siguiendo las precisiones de Martínez (2006) consta de siete pasos ineludibles, que permitieron construir una estructura comprensiva del fenómeno, revelando patrones y significados compartidos. Estos se aplicaron de la siguiente forma:

*Paso 1.* Inmersión comprensiva en los protocolos de entrevista: Comencé mi senda profundizando en las transcripciones de las entrevistas en los formatos diseñados para tal fin, comprendiendo de forma integral cada relato individual, el uso de metáforas, así como aquellas expresiones que pudieron albergar significados personales. Aquí apliqué la epojé (puesta entre paréntesis de mis preconcepciones), limitando lo que el autor denomina ambigüedades y contradicciones propios, que pudiera imbuir, con

importancia en recordar los detalles, y estableciendo así la idea general reflejada de los relatos y su consistencia con los planteamientos abordados.

*Paso 2. Identificación de las unidades de significado (código de significancia):* a medida que avancé en mi lectura comprensiva, comencé la identificación de las unidades de significado. Esencialmente son textos, palabras, conceptos, ideas o patrones emergentes repetitivos, a los cuales le asigné significados que, aun solos, se vuelven parte del todo. Estos códigos son la emergencia de subcategorías, para revelar aspectos de interés de la experiencia del docente tutor en relación con los significados que le atribuyen a la investigación acción participativa (IAP). Cada unidad que extraigo es etiquetada con un código descriptivo, que luego me permitió establecer relaciones más amplias y ejes transversales.

*Paso 3. Categorización de las unidades de significado:* Luego, procedo a realizar agrupaciones de estas unidades en subcategorías y estas a su vez en categorías temáticas, buscando patrones recurrentes en las experiencias de los docentes tutores, lo que me permitió identificar patrones en común en su percepción e interpretación de la IAP. Este proceso es de carácter rizomal, se expande y contrae en la medida que surgen nuevos arcos y me permiten reubicar las ideas que ameriten hacerse, para establecer un orden estructural, legible, tácito y aplicativo al describir el fenómeno estudiado, pasando de las subcategorías, a categorías temáticas hasta llegar a la categoría central.

*Paso 4. Descripción de categorías en lenguaje científico:* Ahora bien, en este paso asumí las categorías que sintetice a partir de las unidades de significado, las cuales estaban en lenguaje técnico, ya que son profesionales a quien se entrevistó. Seguidamente, amplí la profundización narrativa propia a la descripción particular de cada categoría. Estas fueron detalladas a partir de los resúmenes de los aspectos centrales y las características particulares de las unidades que componen cada una.

*Paso 5. Descubrimiento de las relaciones entre categorías:* En esta etapa, realicé una revisión de categorías para constituir las posibles conexiones a partir de la



identificación de propiedades y atributos inmersos en lo significados y a su vez, identifiqué relaciones no visibles en el texto a través, en este caso, de lo recopilado en el lenguaje verbal, ubicándolos con jerarquías e interdependencias.

*Paso 6.* Formulación de la estructura esencial del fenómeno: A partir del análisis realizado, formulé la estructura esencial del fenómeno en una sola descripción, por ende, establecí el punto en común de significados que emergieron, todo ello compensado con la estructura fundamental que lo compone, usando afirmaciones de conexión entre partes, así como un lenguaje metafórico ampliado, contextual y adaptado al apartado del momento IV donde compete este proceso. Esta estructura se convierte entonces en una síntesis conceptual del fenómeno.

*Paso 7.* Expresión del fenómeno en un lenguaje científico: Finalmente, comunico esta estructura esencial en un lenguaje preciso y académico. Mi intención es evitar ambigüedades o subjetividades innecesarias, presentando los resultados de manera clara y sistemática. Este paso es crucial para asegurar que mi investigación sea comprensible para la comunidad científica, reflejando al mismo tiempo la complejidad de la experiencia vivida.

### ***Etapas de teorización: Síntesis fenomenológica, teorización desde la subjetividad***

La síntesis fenomenológica, en este caso Martínez (2006) no le menciona como una etapa propiamente dicha, sino como todo un capítulo entero, que narra la integración de los procesos cognitivos aplicados en momentos previos, tales como categorización, estructuración, contrastación para llegar a la mencionada en este apartado, la teorización, que en palabras del autor, es un proceso creativo, dinámico, transicional, que da coherencias a las observaciones, asignándoles un significado relacionante al tema en estudio, no tiene por tanto una técnica que oriente al proceso, sino que más bien, es la compleja organización de elementos incorporando conceptos y estableciendo relaciones con otros, desde lo teórico y los grafismos, para hacer visible una realidad.

Esto me llevó a pensar que, los hallazgos se complejizan al integrarlos, para generar un nuevo conocimiento acerca de los significados que sobre la IAP poseen los docentes tutores. Se busca responder a las interrogantes de investigación, basada en la rica información cualitativa contextual, que llega a ser analizada en profundidad, interpretándola, y a su vez, generando una comprensión holística que se basa en la interacción entre las vivencias de los participantes, la interpretación teórica de la investigadora y el aporte de los teóricos, generando una nueva comprensión en un lenguaje accesible y reflexivo.

## **Diseño de la investigación**

Para el desarrollo del presente estudio, asumí un diseño fenomenológico hermenéutico de carácter artesanal, emergente y recursivo, que tiene por objetivo principal develar, interpretar y comprender los significados atribuidos por los docentes tutores universitarios al desarrollo de la Investigación Acción Participativa (IAP) desde su subjetividad, en el contexto específico del Programa Nacional de Formación Avanzada en Dirección y Supervisión Educativa de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson” (UNEM). Este diseño se cimenta en la premisa de que las experiencias vividas y los significados otorgados por los actores sociales, son el centro de conocimiento, ajustándose así a la esencia de la fenomenología aplicada a la educación superior.

Ahora bien, la representación artesanal del diseño, le argumenté haciendo inmersión en las perspectivas propuestas por Denzin y Lincoln (2012), reflejando el papel del docente tutor en el marco del enfoque cualitativo, como un arte, creativo y diverso, permeado de una praxis pensada. Implica reconocerse como agente activo y creativo, en la construcción del conocimiento, sin obviar la rigurosidad, adaptación y sensibilidad contextual para captar la riqueza y complejidad del fenómeno vivido. Para clarificar todo ello, presento un esfuerzo de orden de acciones, en atención a las etapas del rigor

establecidas por el método fenomenológico hermenéutico, propuestas por Martínez (2006), organizadas en la tabla 1, tal como se presenta a continuación:

**Tabla 1**

*Diseño del procedimiento investigativo*

<b>ETAPA PREVIA: CLARIFICACIÓN DE PRESUPUESTOS DE INVESTIGACIÓN DEL FENÓMENO</b>	
<b>Momentos</b>	<b>Descripción de eventos</b>
Paso único. Clarificando el objeto de estudio	Consistió en clarificar de forma introspectiva la relación personal y profesional con el objeto de estudio, donde mi rol propio en el campo de formación docente, así como el conocimiento específico del docente tutor universitario en la IAP en la UNEM, me hace consciente que esa subjetividad personal como investigadora, ahora es herramienta para la interpretación y el acercamiento respetuoso al fenómeno.
<b>ETAPA DESCRIPTIVA: REDUCCIÓN FENOMENOLÓGICA ESCUCHA EMPÁTICA PARA LA EMERGENCIA DEL SIGNIFICADO</b>	
<b>Momentos</b>	<b>Descripción de eventos</b>
Elección de la técnica y procedimiento apropiados	Para fines prácticos, elegí la <i>entrevista en profundidad</i> como técnica de acercamiento para recoger los datos, usando el dialogo como el método para alcanzar la misma, para ello, se define la conducción técnica que esta llevo, eligiendo las comunicaciones formales como contacto inicial, y estableciendo tiempo y lugar de las mismas, seguidamente, estructuré dos grandes planteamientos, que sin inferir o guiar las ideas en los docentes tutores, me permitieron que estos agoten el curso del pensamiento de su discurso, de igual forma conserve preparados planteamientos orientadores, en caso que la narrativa fluyera en una dirección opuesta a lo previsto en el fenómeno objeto de estudio. Se solicitó permiso para grabar solamente audio para realizar la transcripción fiel posterior a la misma.
Aplicación de la técnica y procedimiento Seleccionados	Luego de seleccionado el espacio, y antes de iniciar las entrevistas, primeramente, aplico las reglas de reducción ( <i>epojé</i> ) fenomenológica, para limitar las subjetividades personales (reglas negativas) logrando un equilibrio adecuado entre "...aptitud, entrenamiento y autocritica..." Martínez (2006, p. 144), así como ampliar la visión compleja (regla positiva), para ello me apoye en tres actores sociales, que, en los espacios y tiempos destinados, oyeron prestos los planteamientos de mi persona, procediendo a la escucha activa de sus apreciaciones, registrando e forma escrita y digital las mismas, posteriormente realimentadas al ser devueltas en formato digital a los actores sociales entrevistados, proporcionando fuerza a la legitimidad del estudio.
Elaboración de la descripción del material Protocolar	Se procedió a la transcripción fiel de los relatos, dados por los actores sociales (docentes tutores), manteniendo la espontaneidad y el lenguaje original de estos, luego se realizó la estructuración del protocolo, elaborando para ello un documento ordenado y sistemático (protocolo) que agrupan y categorizan las descripciones según los momentos de la experiencia, sin omitir o modificar información, captando todos los detalles y matices posibles, evite deliberadamente la interferencia interpretativa, para conservar la pureza de la descripción. Para ello se diseñaron unas tablas de datos en Microsoft Office Word, que son específicas para tal fin, que me permitieron visualizar de forma clara los elementos narrativos significantes presentes en la narración verbal transcrita.

**Nota:** Elaboración propia a partir de Martínez (2006) y Pérez (2020).

**Tabla 1 (cont.)**

<b>ETAPA ESTRUCTURAL: ANÁLISIS FENOMENOLÓGICO DESCIFRANDO LOS PATRONES DE SIGNIFICADO EN LA EXPERIENCIA</b>	
<b>Momentos</b>	<b>Descripción de eventos</b>
Categorización	Se comienza con una lectura comprensiva y profunda de las transcripciones, aplicando la epojé para suspender prejuicios y comprender significados subjetivos y simbólicos (metáforas, expresiones propias u otras), identificando las unidades de significado, relacionadas con la experiencia de los docentes tutores, para luego asignar descriptivos que representen sus significados emergentes. Seguidamente, realizo la agrupación en subcategorías y categorías temáticas, que compartan atribuciones semejantes, para relacionar subcategorías, buscando patrones y propiedades, contando con la opción de reorganizar algunas en función de la aparición de nuevos vínculos de mayor relevancia para fortalecer las apreciaciones iniciales.
Estructuración	Procedo a realizar la descripción narrativa y técnica, de cada categoría temática con un lenguaje claro y científico, explicando las características centrales a partir de la significancia, incluyendo las subcategorías que la componen, identificando los atributos que describen estas variaciones dentro de cada categoría, así mismo, dentro de los grafismos propios de estos diseños de investigación, se diseñan redes semánticas, con el fin de poder visualizar las conexiones entre categorías temáticas, sus subcategorías y unidades de significado, mostrando interrelaciones y jerarquías para refinar y ajustar la estructura para que refleje fielmente la complejidad y riqueza del fenómeno, finalizando con la génesis de los temas centrales como núcleos interpretativos.
Saturación	Una vez realizadas las tres entrevistas en profundidad y completado el análisis según el protocolo, se aplicó el proceso de triangulación para validar los significados emergentes y fortalecer la interpretación del fenómeno, el cual incluyo, la confrontación de unidades de significancia, subcategorías y categorías temáticas entre testimonios (fuentes), para estructurar y visualizar relaciones a través de las redes semánticas, así como la comparación con marcos teóricos (teórica) pertinentes citados como precedentes, en función de las categorías centrales, todo ello con una revisión crítica para minimizar sesgos e identificar contradicciones, asegurando así la saturación de la información y consolidando la estructura esencial del fenómeno estudiado.
<b>ETAPA DE TEORIZACIÓN: SÍNTESIS FENOMENOLÓGICA TEORIZACIÓN DESDE LA SUBJETIVIDAD</b>	
<b>Momentos</b>	<b>Descripción de eventos</b>
Teorización	Procedo en este momento a hacer una revisión de las categorías saturadas y entrelazar las conexiones explícitas e implícitas entre ellas, para definir con la mayor claridad posible sus roles en el fenómeno, estableciendo las categorías centrales, en una estructura esencial, a partir de la que pude sintetizar de una descripción conceptual única, que integra los significados compartidos y las relaciones detectadas, generando una teoría sustantiva. Por lo tanto, se constituyó en un grafismo que comunica e interpreta la estructura conceptual del mismo, para finalmente retroalimentar críticamente en razón de la coherencia interna y la pertinencia de la teoría emergente, confrontarle con la literatura afianzado a su vez con los docentes tutores para dar solidez.

**Nota:** Elaboración propia a partir de Martínez (2006) y Pérez (2020).

**Tabla 1 (cont.)**

<b>ETAPA DE TEORIZACIÓN: SÍNTESIS FENOMENOLÓGICA TEORIZACIÓN DESDE LA SUBJETIVIDAD</b>	
<b>Momentos</b>	<b>Descripción de eventos</b>
Comunicación de Hallazgos	En esta etapa final se refleja la riqueza narrativa consolidada durante todos los pasos propios por la Maestría en esta casa de estudios, tanto de forma oral, traducida al escrito, y, por tanto, constituyen un argot académico en sí mismo, uno que me permitió interpretar y reinterpretar de forma permanente, siguiendo los preceptos institucionales en la unidad académica correspondiente, así como las orientaciones consistentes de la tutora académica como representante institucional.

**Nota:** Elaboración propia a partir de Martínez (2006) y Pérez (2020).

### **Criterios de elección de actores sociales**

Los actores sociales constituyeron un elemento fundamental para mi investigación, pues fueron pilar para profundizar en los significados que los docentes tutores le atribuyen a la IAP. A estos los denominé *actores sociales*, y se encuentran representados por los docentes tutores de Trabajos Especiales de Grado de la UNEM en el PNFA de Dirección y Supervisión Educativa, así mismo, y de acuerdo a mi condición como docente facilitadora del programa de Dirección y Supervisión Educativa, durante cinco (05) años en apoyo a los colegas tutores con estudios superiores, tengo la oportunidad de acercarme a estos académicos que poseen esta vasta y específica experiencia en la materia.

Para ello, la selección de los actores sociales, la realicé a través de un “muestreo intencional y por criterio de selección” (Martínez, 2006, p.86), y se corresponde con un tipo de muestra intensiva debido a que “estudia casos muy ricos en información, que manifiestan un fenómeno intensamente, pero no en forma extrema...” (Martínez, 2006, p. 87). Confluyendo características de elegibilidad, siendo la primera su función como docentes tutores dentro de PNFA de D y SE, de igual forma su adscripción a la UNEM, una casa de estudios de reciente creación, cuyo perfil curricular se orienta hacia la IAP

como eje de investigación, y finalmente su inmersión directa con la IAP en los proyectos de investigación.

Ampliando estas ideas, destaco el hecho de la decisión asumida, ya que esta estrategia, me permitió asegurar que los docentes elegidos son precisamente aquellos que poseen una experiencia rica, profunda y matizada como docentes tutores en IAP, siendo los más idóneos para iluminar la subjetividad en torno a este fenómeno desde su propia vivencia. Este proceso de selección lo mantuve hasta alcanzar la saturación de los significados emergentes de la experiencia. Como concreción de este proceso, se generó la siguiente tabla de caracterización de actores sociales elegidos:

**Tabla 2**  
*Actores Sociales*

Nomenclatura	Identificación	Años de Servicio	Cargo	Trabajos Tutorados
V1	JT	22	Tutor	12
V2	GP	18	Tutor	9
V3	DG	17	Tutor	11

**Nota.** Elaborado por la investigadora

## **Técnicas de acopio de la información**

En la búsqueda de consistencia con los principios del método fenomenológico, la técnica fundamental de acopio de información empleada en esta investigación fue la *entrevista en profundidad*. Esta se alinea de forma consistentemente, debido a que su propósito es precisamente que emerjan los significados subyacentes, en relación con sobre la IAP desde la visión del docente tutor, esos relatos de vida, perspectivas internas, vivencias expresiones y demás, son el nicho para un conglomerado de ideas, que en apariencia no presentan un orden, pero cuentan la historia de una red sistemática de procesos, que si bien están marcados por una impronta del actor social, son fundamentados en procesos de formación, percepciones autoconstruidas o procesos mentales a los que quise acceder.

Al respecto, Martínez (1997) subraya que la entrevista en profundidad, es esencial en la fenomenología, esta me ofreció el acceso a la integración de estructuras de pensamiento de mis actores sociales, para construir y deconstruir nodos de significados personalizados, complejizados por la propia narrativa experiencial, de igual forma, Van Manen (2014), refuerza al respecto de la entrevista fenomenológica, que es una conversación diligentemente encaminada a obtener descripciones ricas de la experiencia vivida. Para el autor, el objetivo es “obtener material de experiencia vivencial del participante en sus propias palabras, lo que luego puede ser examinado para encontrar las estructuras esenciales del fenómeno” (p. 66). Posibilitandome capturar las cualidades del fenómeno.

En cuanto a la aplicación práctica, direccioné la entrevista primeramente con comunicaciones formales para el contacto inicial, estableciendo previamente el tiempo y el lugar más adecuados para cada sesión, para ello, proporcioné una dirección en forma de dos grandes planteamientos narrativos iniciales, de tal forma de no propiciar inferencia, ni guiar las ideas de los docentes tutores, sino darles la oportunidad de agotar el curso de su propio pensamiento y discurso. Ahora bien, estando consciente, que el diálogo fácilmente puede asumir direcciones opuestas a lo previsto, mantuve preparados planteamientos orientadores que serían utilizados solo en caso de que la narrativa fluyera significativamente lejos del fenómeno objeto de estudio, asegurando así la pertinencia de la información recolectada sin imponer una dirección.

Es por ello que, garantizo la confidencialidad y el anonimato de los actores sociales, participantes, obteniendo su consentimiento informado verbal, antes de iniciar cada entrevista, las mismas fueron grabadas digitalmente (con previo consentimiento de los docentes tutores, registrando solamente el audio para preservar su privacidad) y posteriormente transcrita *verbatim* (palabra a palabra), lo que permitió un análisis riguroso y sistemático del discurso, conforme a las etapas de la reducción y estructuración propuestas para el método fenomenológico por los autores utilizados para efectos de este estudio.

Este proceso se afianza en la transcripción detallada en tablas diseñadas para tal fin, la cuales denominé Registro de Protocolo, que contienen en orden descendente:

1. Código de protocolo, que son EPAS1GP, EPAS2JT o EPAS3DG, cuyas siglas significan Entrevista en Profundidad Actor Social (1, 2 o 3) seguido de las iniciales de nombre y apellido.
2. Fecha, que indica numéricamente días, mes y año.
3. Contexto de la entrevista, único Significados que le atribuye a la Investigación Acción Participativa.
4. Técnica, señalando Entrevista en Profundidad.
5. Líneas, que en orden descendente enumeran línea por línea las palabras narradas por los actores sociales.
6. Transcripción original, diagonal derecha a Líneas, que contiene palabra por palabra fiel y exacta al audio las expresiones verbales de los actores sociales,
7. Unidad de Significado, donde se usa un código de color (no repetido), en cada unidad de significado que emerja de la relatoría discursiva revisada, y que serán llevadas fiel y exactas a los anexos del presente trabajo.

**Tabla 3**

*Registro de protocolo de entrevista en profundidad*

<b>Código Protocolo:</b>		
<b>Fecha:</b>		
<b>Contexto de Entrevista:</b>		
<b>Técnica:</b>		
<b>Líneas</b>	<b>Transcripción original</b>	<b>Unidad de Significado</b>
L1	Transcripción fiel	
n		

**Nota.** Elaborado por la investigadora



## Técnicas para la interpretación de la información

En este segmento, desde lo fenomenológico, orienté mis acciones en captar la esencia, riqueza y diversidad de la experiencia vivida por los docentes tutores en el contexto de la Investigación Acción Participativa (IAP). Para ello, adopté fundamentos de la fenomenología descriptiva y hermenéutica (Giorgi, 2009; Van Manen, 1991), integrados con una perspectiva contextualizada sobre el uso social del lenguaje (Martínez, 2006, 2009), que empleé para describir e interpretar el fenómeno en las dimensiones que emergen *in vivo*, empleando así la codificación en tres segmentos esenciales, siendo respectivamente: codificación inicial descriptiva, de patrones y agrupación, y de síntesis y emergencia de categorías.

Para ampliar lo mencionado anteriormente, a modo de lograr la codificación inicial descriptiva, me dediqué a la lectura línea por línea de cada transcripción tal como se describió en las fases del método, empleando el término *unidades de significado* o segmentos del texto que expresaban una experiencia significativa desde la perspectiva del docente tutor (a) que emergió en el momento, estas se etiquetaron empleando las propias palabras de los actores sociales. Ahora bien, en la codificación de patrones y agrupación, usando las unidades de significado, agrupé las que compartían significados en común, de los cuales emergieron las *subcategorías descriptivas* que a su vez originan agrupaciones mayores denominadas *categorías temáticas*.

Finalmente, en relación con la síntesis y emergencia de *categorías temáticas*, luego de agrupadas estas, surgieron las *categorías centrales*. En ellas comprender la esencia del fenómeno revelando estructuras subyacentes y significados de la experiencia del docente tutor en relación con la IAP. Apliqué entonces la reducción fenomenológica, sintetizándole interpretativamente, cuya cúspide es el proceso de triangulación, el cual aplique usando dos procesos lógicos de contraste: *triangulación de fuentes* (a partir de diversos actores sociales) y *triangulación teórica* (mediante la contrastación de hallazgos emergentes con el marco conceptual pertinente), para robustecer la comprensión del

fenómeno, finalizando así la síntesis fenomenológica y la teorización para la comunicación de hallazgos.

### **Criterios de credibilidad del estudio**

En el trabajo presente, los procesos descritos me permitieron asegurar con la mayor fiabilidad posible la credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmación de los hallazgos, al respecto Guba y Lincoln (1994), señalan que estos son los criterios que permiten dar el rigor científico propio a los trabajos basados en fenomenología, donde se asume la triangulación, como táctica para profundizar la comprensión y fortalecer la integridad de las interpretaciones realizadas, fortaleciendo dicho rigor como lo indica Padrón (2007), construyendo un diseño coherente, la garantía de procesos transparentes, así como la capacidad de interpretaciones íntegras del fenómeno.

Considerando estas apreciaciones, integré la rigurosidad basada en las visiones de Giorgi (1985), Van manen (1991), Padrón (1992), Martínez (2006 y 2009), así como otros emergentes, para asegurar el alcance de las intenciones de investigación, que incluyeron develar, interpretar y comprender los significados que los docentes tutores atribuyen a la IAP, así como para generar reflexiones teóricas firmes, a partir de las estrategias de triangulación, donde en la triangulación de datos, (a través de múltiples docentes tutores en el papel de actores sociales), me permitió recopilar diversas narrativas sobre un mismo fenómeno (la IAP), en la búsqueda permanente de los rizomas de significados atribuidos que lo transformaron gradualmente en una descripción densa reflejando el fenómeno de forma fiel a como es experimentado.

En relación con la segunda forma, la triangulación de investigadores, para que las interpretaciones sean confirmadas y tuviesen la mayor credibilidad posible, aparte de mis procesos cognitivos de revisión y procesamiento aplicados, ya explicados en apartados anteriores, se asume el rol de la tutora como un auditor externo, cuya experiencia en el campo de la fenomenología, y su participación activa y supervisora del proceso, permitió

llegar a consensos sobre los significados emergentes entre las partes, contribuyendo en minimizar el sesgo individual y aumentar, como postula Padrón (1992), la pluralidad de perspectivas analíticas.

A modo de cierre de este segmento, en relación con la triangulación teórica, relacionada directamente con la etapa de teorización, se convirtió en un proceso controlado y reflexivo, donde una vez que emergieron los significados subyacentes, y que se constituyeron en fuente de interpretación, son puestos en interacción permanente con el marco conceptual teórico seleccionado, que sirvió de brújula para enriquecer la comprensión de los hallazgos empíricos, cuya articulación epistemológica, me permitió situar las reflexiones teóricas generadas en un diálogo académico más amplio y pertinente de naturaleza argumentativa para vincular la experiencia vivida con la teoría.

## MOMENTO IV

### ARTICULACIÓN Y RESONANCIA DE LA ESENCIA DEVELADA

*Y el tiempo, tejedor paciente,  
silencioso, e indetenible, cual  
aguja extiende sus hilos en el  
inmenso tejido de significados y  
sombras del pensamiento, reveló a  
esta alma viviente, la poesía oculta  
y profunda de las palabras*

*La Investigadora*

Mi visión filosófica, así como la perspectiva metodológica que delineé en el momento anterior, me acercaron de forma reflexiva a la realidad que se configura dentro del Programa Nacional de Formación Avanzada en Dirección y Supervisión Educativa de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson”. Donde de forma atenta establecí un diálogo con los docentes tutores, ellos como actores sociales cuyo mundo subjetivo y experiencia se constituyen en la fuente principal para develar y comprender los significados que atribuyen a la Investigación Acción Participativa (IAP) en el mencionado programa e institución.

Este momento de la investigación, considero es una de los más arduos y que requieren de la mayor atención posible, así como de una minuciosidad orientadora, puesto que explorar esas construcciones de sentido desde las voces de los docentes tutores IAP, desde la intersubjetividad que emerge en sus discursos, donde la IAP no es solo un método o estrategia, sino una vivencia que se asienta en horizontes compartidos y diálogos profundos lo amerita. Aquí el proceso hermenéutico cobró relevancia,

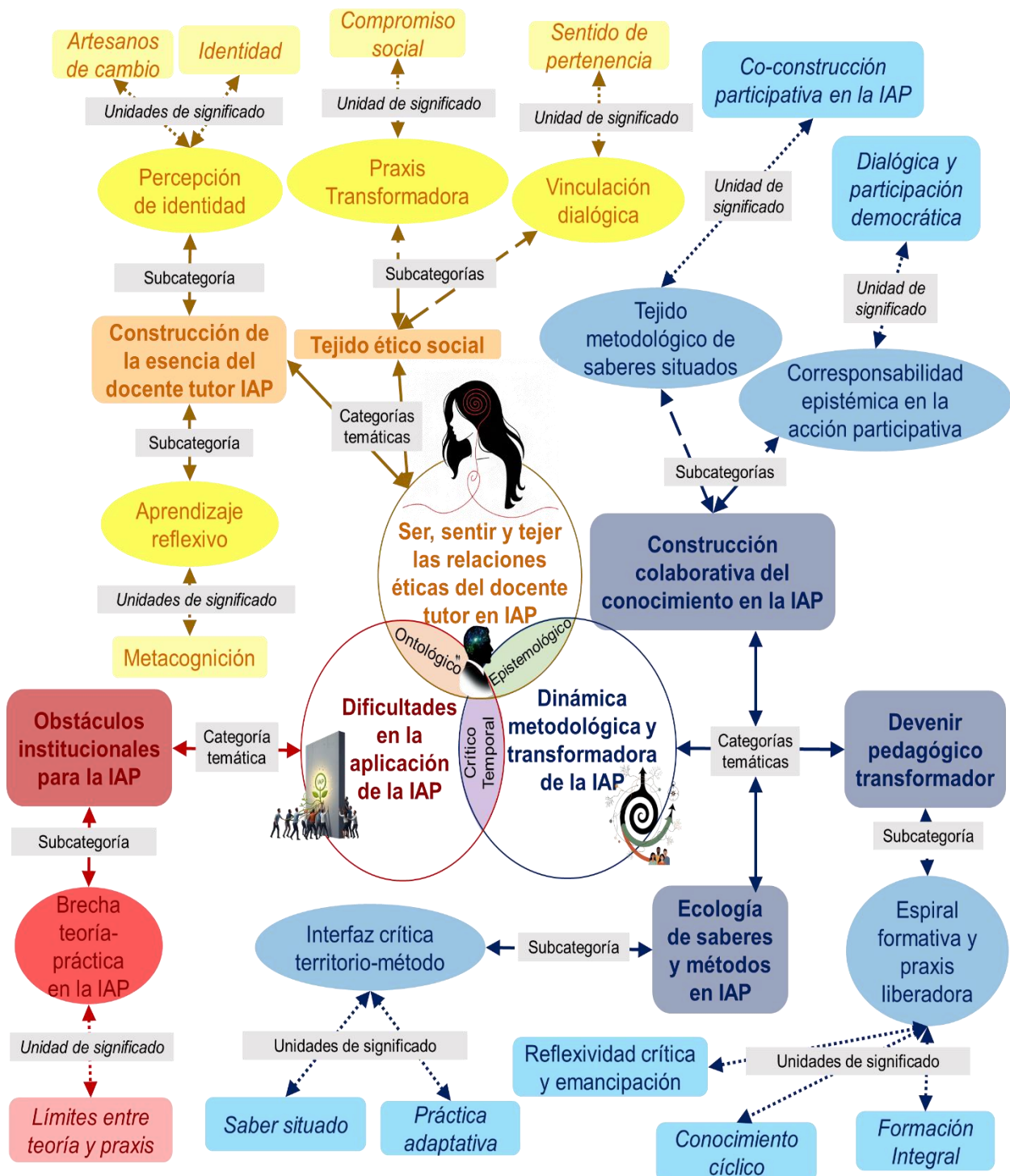
interpretando las capas ocultas de significados, y cómo estas resonancias esenciales emergen y se entretajan dándome una visión holística enriquecida desde los diversos diálogos que se robustecen con el proceso de triangulación tanto con mi capital cultural, así como con los teóricos que se interesaron en tiempo previos en estas temáticas.

Para llevar adelante esta resonancia de significados, emprendí de forma rigurosa y sistemática procesos de búsqueda, selección, codificación y triangulación, en observancia permanente de las unidades de significado que emergían en las voces de los docentes tutores. Estas se representan de forma organizada, en torno al fenómeno, del cual emergen nuevas agrupaciones denominadas subcategorías, seguido de categorías temáticas y finalmente las categorías centrales, que al final moldean una forma que puedo describir con palabras acorde a la profundidad teórica requerida, y, sin perder el hilo conductor que es comprender los significados atribuidos por estos docentes tutores a la IAP. Esto me permite generar un mapa hermenéutico, que aclara los horizontes en la interpretación crítica y reflexiva implícita en sus diálogos que quise develar.

Ahora bien, este proceso estuvo permeado por las perspectivas fenomenológicas de diversos autores y, realizadas las fases del diseño, emergieron tres categorías centrales donde la primera: *Ser, sentir y tejer las relaciones éticas del docente tutor en IAP*, la segunda: *Dinámica metodológica y transformadora de la IAP* y la tercera: *Dificultades en la aplicación de la IAP*. Todo complemento del hallazgo central, descrito al final de este momento. Aclaro que es una estructura segmentada relacionada para visualizar las relaciones entre cada nivel emergente respecto al significado, la IAP. En el desglosé categorías centrales, categorías temáticas, subcategorías y unidades de significado, siempre respetando las voces de los actores sociales. Para mejor visualización, estas relaciones las presento a continuación en la figura 1.

**Figura 1.**

*Relación de las Categorías centrales, categorías temáticas, subcategorías y unidades de significado.*



Sobre la base de la figura presentada, comienzo a desarrollar en profundidad la categorías centrales con sus partes correspondientes, las mismas presentan acercamientos conceptuales, tratamiento con las voces de los actores sociales donde se refleja el significado subyacente, y los puentes dialógicos con los que vinculan esas ideas, estas provenientes del cuerpo teórico que seleccione para tal fin e incluso, destaco la emergencia de teóricos no previsto en el momento II, pero que emergieron como susurros en los discursos y robustecen los diálogos subyacentes.

### **Categoría central: Ser, sentir y tejer las relaciones éticas del docente tutor en IAP**

La categoría central que denominé: Ser, sentir y tejer relaciones éticas del docente tutor en la IAP, la configuro como el núcleo integrador que da sentido profundo a las experiencias y praxis formativas de los tutores dentro del proceso de Investigación Acción Participativa (IAP). Consolidando la figura del tutor, no solo como un profesional de su campo, sino como un sujeto ético, sentipensante, permeable, socioconstruido en la interacción constante con su contexto, que dialoga consigo mismo y con el colectivo al que pertenece para forjar capas de conocimientos y remodelarlos a las necesidades personales, éticas, profesionales y comunitarias, para ello, me es necesario describir cada fragmento de la categoría por separado, el ser, el sentir y el tejer.

Al observar el primer fragmento de la categoría, el ser, es complejo identificar el ser tutor IAP, a pesar de esto, puedo añadir elementos emergentes en el discurso construido por los actores sociales, para ellos, se nutre del dinamismo, las constantes tensiones dialécticas que dan forma a las preconcepciones autoconstruidas por los tutores de IAP en la UNEM, de igual forma, se manifiesta como una cartografía entre las funciones asignadas por la institución y la postura como agente político, pedagógico y transformador. Es una dualidad constante, como expresa EPAS2JT: “...somos parte del programa...” (L19-23), pero a su vez se perciben como “...acto político-ideológico” (L19-23).

Esta tensión entre el tutor institucional y el tutor político, entre la esperanza consciente y la estructura que limita, da testimonio de una identidad que entiende la necesidad de remodelarse, donde pueda asumir prácticas reflexivas, divergentes y generar una conciencia liminal, como la autoevaluación crítica que impulse mantener esa agitación cognitiva activa: “...mantener activo y agitado el pensamiento crítico, y de esta manera poder ser verdaderos agentes de cambio...” (EPAS1GP, L35-38). Volviéndose el habitar de encrucijadas de pensamiento entre teoría y práctica, con la búsqueda constante entre su discurso consciente y metacognitivo con una praxeología identitaria.

Como complemento, el tutor se reconoce como holón (Koestler, 1967, p. 48), que modela transformaciones (artesanos de cambio), proactivas. No solo se ven como tutores, sino modeladores de realidades, con una esencia marcada por una cualidad de esperanza intrínseca, la crítica reflexiva, y una visión de la IAP como camino hacia la innovación y la justicia educativa. Para ellos, la esperanza de cambio es indeclinable, pero a su vez debe estar permeada por acciones innovadoras, tal como señala EPAS2JT “...La mayoría de los tutores se mantienen firmes en la esperanza en un modelo educativo más inclusivo...crítico...” L 71-79 pero como contraparte señala la necesidad de “...apropiarse de la metodología ... como un camino a la innovación y la justicia educativa” (L87-89). Convirtiéndose en verbo rebelde dispuesto ontológicamente al cambio. Se vuelven conciencia e identidad resiliente y emergente.

Este elemento interactúa con el sentir y el tejer relaciones éticas, debido a que se explora la dimensión emocional, afectiva y moral del docente tutor IAP en la UNEM en el PNFA de D y SE, así como la construcción de vínculos basados en valores y principios arraigados en los actores sociales, donde el sentir se pone de manifiesto a través de las voces sentipensantes de los tutores, que forjan identidad en el apogeo de su praxis, donde la vinculación dialógica es fundamental como capa emocional, reflejado en los testimonios cuando EPAS2JT señala su valor “...democratizar el conocimiento...” (L 102-105) y EPAS1GP afianza la esencia y sensibilidad, cuando afirma el valor de “...la huella que dejamos en los espacios donde aprendemos a escuchar...” (L 60-69). Convirtiéndose en un eje reflexivo, a su vez eje transversal que valida el proceso como



parte de la esencia del tutor y destacar el valor humano, donde el motor motivacional se vuelve una necesidad ontológica que es armadura de lucha en trincheras sobrecargadas de burocracia.

Ahora bien, el tejer esas relaciones en el tutor IAP, implica una no espontaneidad, sino que es equitativo, donde se hilan redes de colaborativas y de co-creación de mejoras significativas a las grietas que trabajan en declive del sistema educativo superior, asignándole un plus de pertenencia, un reflejo de cohesión social y un sentido de identidad compartida, que se vuelve inclusivo y solidario, donde las huellas de la participación se vuelven parte de la cartografía del docente tutor, un mapa de logros, una bitácora geográfica y humana. Cuando EPAS1GP señala que como institución superior la UNEM tiene el deber de “...*promover la transformación social y la mejora de las condiciones de vida de las comunidades...*” (L 53-57). Es la materialización de la red de valores, relaciones y compromisos que sostienen al docente tutor en su praxis y que nunca cesa, es permanente, disruptivo y situado.

En síntesis, esta categoría central es testimonio de la interdependencia inseparable entre el ser del tutor como identidad ética política, el sentir, como pertenencia, compromiso emocional y moral, y el tejer, una construcción de redes relacionales y colaborativas que sostienen la praxis transformadora. Una triada compleja, crucial para la efectividad y continuidad de la IAP como método que persiste en incidir en los contextos.

Esta emergió a partir de la siguiente estructura: la primera Categoría Temática: Construcción de la esencia del docente tutor en Investigación Acción Participativa, conformada por dos subcategorías, la primera de ellas la Subcategoría: Percepción de identidad del docente tutor emergente en IAP que conforma las Unidades de Significado: Identidad y Artesanos de cambio; y la segunda Subcategoría: Aprendizaje reflexivo permanente, con la Unidad de significado: Metacognición.

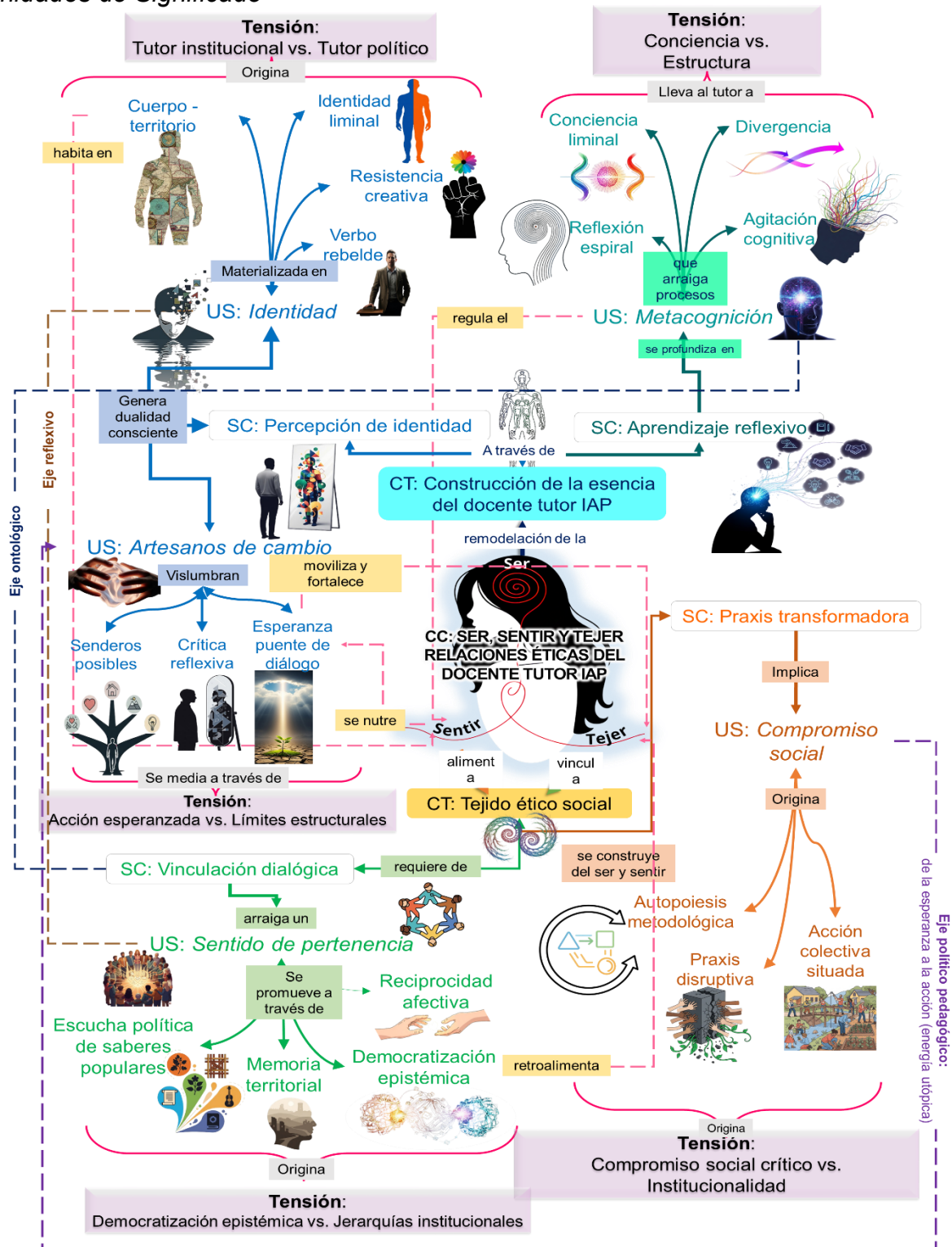
Como segunda Categoría temática: Tejido ético social en la Investigación Acción Participativa, la cual está conformada por dos subcategorías, la primera Subcategoría: Vinculación dialógica del docente tutor con la Investigación Acción Participativa, con su respectiva Unidad de significado: Sentido de pertenencia; y la segunda Subcategoría: Praxis transformadora del docente tutor de la Investigación Acción Participativa, que contiene la Unidad de significado: Compromiso social.

Para representar de forma más legible, y tal como señale en el Momento III, se presenta ahora la figura 2 denominada: *Relación de la Categoría central: Ser, sentir y tejer las relaciones éticas del docente tutor en Investigación Acción Participativa con las Categorías Temáticas, Subcategoría y Unidades de Significado*. Esta se presenta como una red semántica de relaciones entre conceptos, que muestra como está construida la red de significados de los tutores en Investigación Acción participativa (IAP) en el Programa Nacional de Formación Avanzada (PNFA) de Dirección y Supervisión Educativa (D y SE) de la Educativa de la Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson” (UNEM).

Para su mejor legibilidad, focalizo del centro la categoría central y ramificándose con la representación de la categoría temática que comprenden el ser el sentir y el tejer. Cada una de ellas, subramificadas en categorías temáticas, subcategorías y unidades de significado, estas últimas mencionando los principales hallazgos en cada una, finalizando con los extremos que reflejan las tensiones encontradas, así como otros elementos que confluyen en complementar significados entre sí, se aclara que sobre cada flecha se puede leer el atributo que explica la siguiente ramificación de significados.

**Figura 2.**

*Relación de la Categoría central: Ser, sentir y tejer las relaciones éticas del docente tutor en Investigación Acción Participativa con las Categorías Temáticas, Subcategoría y Unidades de Significado*



**Legenda:** CC: Categoría Central; CT: Categoría Temática; SC: Subcategoría; US: Unidad de Significado.

### ***Categoría temática: Construcción de la esencia del docente tutor en la IAP***

Para dar forma al tejido de la categoría temática: Construcción de la esencia del docente tutor en la IAP, ahora, antes de avanzar quiero indicar que articular estas esencias que por sí solas se aprecian entrelazadas, resulta complejo ya que las frases de los docentes tutores fueron en algunos casos sutiles susurros, aprovechados en uso de mi experiencia, y siendo conocedora del vocabulario de los tutores, colegas y ahora mis actores sociales, los cuales convergieron en múltiples ideas que dieron forma a esta categoría temática, donde me alejo en los diálogos de ellos de la forma instrumental del ser tutor de la IAP, y doy pequeñas puntadas para armar el tejido final que sea parte de la categoría central en esencia.

Al adentrarme en la experiencia, percibí que la narración de los participantes en este tema siempre tuvo dirección y sentido lógico pero abstracto, que, sin darse cuenta, dan razón de una calidad discursiva que se ha nutrido en la epistemología propia de la IAP, una que es relacional, dinámica, con la materia prima del conocimiento personal, profesional, colectivo y que es a su vez es crítica y reflexiva. Es allí donde convergen como líneas difusas los autores a los que hice mención en cada segmento, incluso dando valor añadido con otros emergentes, pero necesarios que no fueron parte del proceso teórico en su primer momento para esta investigación pero que dan cuenta de ideas que surgen en la experiencia.

Como primer elemento que destaco, es la presencia de dos tensiones dialécticas bastante marcadas en el discurso, la primera de ellas, la relacionada con la identidad tutorial que la UNEM le asigna y a su vez la identidad o postura como político pedagogo transformador. Que, si bien es un precepto teórico, genera cierta resistencia de forma natural como todo procese que está en afianzamiento; y la segunda tensión se ve reflejada entre la conciencia metacognitiva introspectiva del tutor contra la vinculación comunitaria y jerárquica limitada este segmento es más evidente en los discurso de EPAS1GP quien enfatiza el valor metodológico pero también humano de la IAP, sobre todo cuando afirma *“nos vinculamos con realidades geográficas y humanas concretas,*

*que nos permite arraigar el saber*” (L 60-69), así mismo en *“inclusivo”* (EPAS2JT, L 71-79), *“...camino a la innovación y la justicia educativa...”* (EPAS2JT, L87-89). En ambos casos es un proceso de negociación entre partes, dinámico, marcado por la lógica de acción y otros no lineales como la crítica reflexiva, que, como indican el testimonio, reclama espacios de agitación creativa y convierte al tutor en un complejo recipiente para distribuir aprendizajes, y a su vez seguir siendo formado, modelando sus procesos introspectivos en ello.

Esta agitación propia del oficio de ser tutor IAP, requiere una divergencia en el pensamiento, que se testimonia en sus características esenciales en la voz de EPAS1GP quien invita a ir más allá del análisis *“...ser verdaderos agentes de cambio...”* (L 35-38) así mismo, la busque da de ideas a partir de conocimiento del contexto completo en la voz de EPASJT *“...promoción de debates sobre equidad, justicia social y derechos humanos...”* (L 57-61). Esa metacognición es la gota de agua que poco a poco socaba la roca de estructuras burocráticas inconsistentes con modelos abiertos propuesto por la IAP, rígidas por lejos, y que dejen de ser abstracción utópica de lo posible. Las palabras son danza viva, vestidas de tejido reflexivo, y su melodía es la acción, donde el cuerpo del tutor es el territorio de lucha, su psique, es el encuentro de sentimientos y conciencia para habitar lo ontológico y descolonizar el silencio hermeneútico en el que se sofocan los docentes tutores, que reclaman espacios donde sus voces sean oídas.

En esta etapa, el tutor es tejido liminal de sí mismo, observa y habita las grietas de una identidad fragmentada recubierta de teorías. Espera silenciosamente como un artesano que modela arcilla en la obscuridad, con emotividad e insurgencia y una esencia de vivencialidad, en espera de senderos a recorrer. Aquí, el docente tutor acciona como verbo rebelde, sobre todo en las apreciaciones del actor social EPAS2JT, quien tiene un discurso más denso en cuanto a las tensiones vividas: *“...crítica permanente a las condiciones materiales que dificultan su implementación...”* (L 71-79), *“...acto político-ideológico...”* (L 19-23), y desafía la pasividad *“...replantear la formación de tutores desde enfoques hermenéuticos que prioricen la interpretación crítica...”* (L 91-94). Todos estos testimonios me permiten reafirmar la pertinencia de Padrón (2007), por el que es

visto como praxólogo, y señala con énfasis que la reflexión sobre la acción, es lo que sustenta la construcción de conocimientos pertinentes y transformadores.

Desde una perspectiva fenomenológica, esta categoría temática se construyó a partir de dos subcategorías que son percepción de identidad y aprendizaje reflexivo. No son en la voz de los actores sociales significados sencillos, sino construcciones personales que le dieron forma a través de su relatoría discursiva. La percepción de identidad, se reveló como el docente tutor vive la IAP. Una percepción personal, construida constantemente, que le ayuda a encontrar su propósito como guía, la subjetividad de ser un agente de cambio. Ahora bien, el aprendizaje reflexivo es la conciencia liminal, acto de retroalimentar los significados de su praxis. Ambas subcategorías se nutren entre sí y son inseparables y habitan el cuerpo del docente tutor.

***Subcategoría: Percepción de identidad del docente tutor emergente en IAP.***

Una verdad propia subyace en las palabras de los tutores, sentipensantes en toda su esencia, quienes han forjado una identidad al sudor de su práctica, que se entreteje de experiencias narrativas diversas y complejas, contundentes y marcadas por un silencio institucional al que ahora le hacen un llamado de atención, uno de cambios necesarios, voz intersubjetiva que llama a repensar la IAP, así como redefinir la percepción de la identidad del docente tutor, ese que está en proceso, que ante una esperanza que late firme y constante, no quiere ser evaporado al calor de las carencias teóricas y metodológicas que callan y ciegan su propia voz.

La narración de los actores sociales, ilumina cual luciérnaga que lucha contra las ráfagas de los silencios para iluminar a este artesano, que se vislumbra como maestro, miembro de una familia, actor social, trabajador, tutor, uno que bajo esa tenue luz usa sus manos para modelar una arcilla cargada aún de imperfecciones, la cual sabe y entiende que nunca será perfecta, pero logrará al final cumplir la función para la que es modelada, dejando su huella única e indeleble en ella, esa esperanza en manos de un artesano tutor que busca “...la innovación y la justicia...” (EPAS2JT, L87-89), que usa

su voz para tejer puentes de diálogo con “...enfoques hermenéuticos...” (EPAS2JT, L 91-94 ) en demanda de construir “...*las relaciones de poder en educación...*” (EPAS2JT, L 71-79), entre nudos críticos, sirviendo de soldadura dialógica que abre y cierra puertas de cambio para fracturar la política educativa rígida.

Converge esta lírica con las voces de mis autores, sobre todo esa autoconstrucción del sentipensante que evocaba Fals Borda (1987) en su obra, el cual no marcaba límites entre la integración de la razón (pensar), la emoción y la intuición (sentir), así mismo, con Giorgi (2009), que de entre sus ideas, puedo parafrasear que la experiencia es esencia interactiva de la identidad; mientras algunos muestran el deber ser como un proceso artesanal que es integrador y multidiverso, a su vez, está mapeado de hilos de dialogo, abstracciones y contradicciones, pero que de forma permanente, mantiene avivado el fuego de la lucha con oxígeno de esperanza.

Siguiendo la figura 1, la subcategoría percepción de identidad del docente tutor emergente en IAP, se desdobra en dos unidades de significado, estas capturan el testimonio de los actores sociales, donde la primera de ellas, Identidad, emerge con una tensión dialéctica el ser tutor institucional versus el tutor político. Generando micro-resistencias en acciones compartidas. Por otra parte, la unidad de significado Artesanos de cambio, muestra un panorama más esperanzador, donde el docente tutor se visualiza a sí mismo como modeladores proactivos, su discurso indica que usan sus manos, su voz y su pensamiento para construir caminos posibles. Ser docente tutor, por ende, asume una esencia dinámica y ética que se moldea en la práctica diaria.

*Unidad de significado: Identidad.* La identidad tutorial en el PNFA D y SE de la UNEM, es definida por los tutores de forma intuitiva como una tensión dialéctica entre dos dimensiones, la primera lo inherente al rol asignado teórico administrativo y la segunda lo asumido como agente político pedagógico. EPAS2JT dibuja esta dualidad cuando afirmó: “*Los docentes tutores somos parte del programa enfocado en dirección y supervisión educativa, por ello veo la IAPT no solo como una metodología, sino como un acto político-ideológico.*” (L 19-23), este significado no es fortuito, es un conflicto

identitario estructural, debido a que la institución asigna formadores, pero la praxis exige transformadores. Giorgi (2009) triangula esto al definir identidad como un “entretejido interactivo” (p.134), donde el encuentro entre directrices institucionales y convicciones éticas, tejen el entramado de la subjetividad del tutor.

Es por ello que, la identidad la percibo como orientación y dirección que el docente tutor le otorga a su accionar y, por tanto, a los compromisos o la fortaleza con la que adquiere los mismos. En el ámbito de la Investigación Acción Participativa (IAP), ellos reflejaron una parte de esta construcción del significado de identidad, ya que, en su discurso, imperceptiblemente, denoté un eje central para la acción, bastante diferente entre cada uno de ellos, siendo ambivalente ya que unos lo reflejan como un viaje más idílico y otros confrontan su narrativa con una realidad menos amigable, no obstante, revelando esta confrontación adaptaciones creativas y orgánicas al contexto.

Se revela entonces que, uno de los nudos críticos estructurales de la experiencia tutorial de la UNEM, es catalizar esa función como actor clave de cambio en la IAP, exigiendo de este, una identidad ética trascendente hacia el cambio social, al sujeto reflexivo y ético, posicionado como educador, tutor y político corresponsable de formación de directores y supervisores educativos, comprometido para robustecer su identidad desde la versión de Freire (2005), quien critica abiertamente la reducción de la IAP a técnica neutral teórica señalándola como una domesticación política, donde la praxis liberadora implica volverse un verdadero “agente político” (p. 89). Considero que, para crear senderos viables de recorrer, el tutor, debe reconocer la naturaleza política de su trabajo, transformándose en él, en acción de desafío del *statu quo*, cuestionando las estructuras de poder.

Es así como, al releer las entrevistas, comprendo que esta dualidad genera un impulso hermenéutico de resistencia, si para Martínez (2016) ilustra esa acción como el “habitar político” (p.45), para Giroux (1983) sería una necesidad radical, señalando que debe tener “...una función reveladora, que crítica la dominación y ofrezca las oportunidades teóricas para la autorreflexión” (p. 145). A partir de allí, triangulo con



EPAS2JT quien visibiliza ambas apreciaciones con este llamado: “*Considero necesario replantear la formación de tutores desde enfoques hermenéuticos que prioricen la interpretación crítica de su rol.*” (L 91-94), aquí claramente dialoga deconstruyendo el significado instrumental de la educación desde su voz como tutor y a su vez entrelaza el discurso con su praxis, y una necesidad latente que le de competencias para navegar las contradicciones emergentes en el nicho tutorial.

El fenómeno que describo, lo dilucido como una autodefinición cartográfica identitaria, tejida con la aguja ética entre el ser y deber ser, un llamado latente a recibir instrumentalismos y más herramientas críticas, que le permitan como tutores navegar las contradicciones emergentes en su rol, articulándose en ellos una resistencia naciente, que anhela coherencia entre el discurso y acción ya que está en una encrucijada entre teoría y práctica, así mismo, en el núcleo de estas vivencias, veo un despertar crítico silencioso, pero que a su vez es contundente en cada afirmación, que reclama una identidad que exige sanar, ya que persiste atrincherada en un discurso que desgaste los diálogos genuinos y praxis permeada de obligaciones, saliendo de la retórica imaginaria y dándole forma real al discurso crítico y a su papel como docentes tutores, una salida hacia narrativas más sólidas que dejen de asfixiarse en el discurso.

Si bien es cierto, la identidad es algo que se remodela desde dos aristas como lo son la formación y la interacción, su concreción llega a su cúspide cuando el docente tutor ya reconociéndose como tal, aplica conscientemente esa práctica de reflexión y autorreconocimiento como constructor, donde asume lo que está a su alcance y las pone a la orden de la praxis de investigación, surgiendo entonces la unidad de significado en los testimonios denominada artesanos de cambio. Como una acción de modelamiento personal, que entreteje las funciones propias con la plasticidad para dar soluciones proactivas a los procesos estructurales en el IAP, las misma se describe desde las voces de los mismos actores sociales y surge como un complemento inseparable de la identidad y se describe en el segmento siguiente.

*Unidad de significado: Artesanos de cambio.* La unidad emergente, artesanos de cambio, aunque es similar y a su vez puente estructural con la unidad de significado anterior, identidad, me presentó por sí sola, segmentos suficientes para garantizar una descripción fenomenológica densa significativa en sí misma. Por ello, puedo identificar en la exploración de este significado emergente, que los tutores lo describen conceptualmente como un proceso artesanal, donde el tutor, considerando toda su carta de competencias educacionales, administrativas y políticas, puede generar cambios positivos en su entorno, destacando su naturaleza proactiva y transformadora, muy propio de la IAP.

Este constructo, puede desglosarse en los testimonio desde tres ejes fundamentales, a través de esperanza (motor motivacional), de su acción crítica (reflexión analítica), y la visión de la IAPT (cambio colaborativo), consistentes con ese artesano que Alliaud (2017) describe, como artesanos de la enseñanza, y lo explica de forma bastante amplia sobre todo cuando señala “los docentes en formación tienen que ejercitar paulatinamente su oficio: probando, ensayando, experimentando y poniéndose a prueba” este proceso se aprende *in situ* y no de forma teórica en la IAP, evocando los tres ejes que menciono, pues son arquetipo de acción.

Ese motor motivacional, la esperanza, emerge con fuerza cuando el actor social EPAS2JT afirma: “La mayoría de los tutores se mantienen firmes en la esperanza en un modelo educativo más inclusivo...” (L 71-79), dando ese carácter al colectivo tutorial, hilándose de forma profunda en la psique de estos como algo valioso por lo que luchar, que si bien es un futuro incierto, no por menos tiene valor, y se convierte en una batería social de calidad ética, una visión utópica de inserción que exige ser consolidada y de la cual también soy defensora. Bien lo clarifica Freire (1992) al significarla afirmando: “La esperanza es una necesidad ontológica...” (p. 24) “se funda...en la calidad ética de su lucha...” (p.25), por tanto, es inclusiva, diluyendo las divisiones y colocando a todos los actores sociales en la IAP, en igualdad de condiciones y con la misma significatividad de sus aportes al proceso de cambio educativo.

El significado fundamental testimonia a su vez una tensión clara, entre esa esperanza, el ejercicio crítico y el cambio colaborativo, donde EPAS2JT indica que persiste “...una crítica permanente a las condiciones materiales que dificultan su implementación. Esto refleja como la IAPT en un contexto de formación avanzada, no es solo una metodología, sino un acto político y pedagógico que demanda las relaciones de poder en la educación” (L 71-79), dejando en claro la relación en cuanto a la construcción pedagógica esperanzadora con el pensamiento y visión política del tutor y la visión propuesta por esta casa de estudios, como lo nombre, un agente de cambio que impulsa un “lenguaje de la posibilidad” (Giroux, 2003. p. 162), que, con las herramientas disponibles, que señalan insuficientes, insiste y persiste en la transformación de la realidad educativa de la UNEM en los PNFA de D y SE, cuyo ejercicio formativo sigue siendo visto como una relación de poder en educación que exige cambios y reestructuración.

Así mismo, otro elemento constitutivo revelado, es esa apropiación necesaria de la metodología en IAP por parte de los tutores, al respecto EPAS2JT afirmó: “*Los tutores que logren apropiarse de la metodología la ven como un camino a la innovación y la justicia educativa*” marcándolo como un hito para docente tutor, cuyos cambios se traducen en las últimas dos en despliegue equitativo de las oportunidades que este agente puede dar a su contexto. Reforzando nuevamente, la conexión con Freire (2005), al convertir esta apropiación, en una praxis liberadora, empoderada, y la resistencia activa y creativa.

Finalmente, hablar de los docentes tutores IAP como artesanos de Cambio, me muestra la profunda vivencia arraigada en los actores sociales, quienes son testimonio y personifican el complejo entramado institucional, que permea hacía su praxis y su diálogo interno, donde la esperanza como motor motivacional, impulsa una crítica constante a las condiciones que limitan el hecho educativo. Esta combinación reflexiva, muestra como las relaciones de poder en la UNEM, hacen a este artesano habitar la paradoja de transformación interna, y que, en apogeo de su hermenéusis, le enfrenta activamente a una visión de la IAP en la UNEM con esa construcción como modelador de sendas hacia

la innovación y la justicia con una realidad permeada de necesidades teóricas e instrumentales.

Las unidades de significado identidad y artesanos de cambio, revelaron como diversos elementos autoperceptivos dan forma a la esencia del tutor IAP. Ahora bien, para ampliar construcción de esta y como cambia de forma y evoluciona, me es esencial presentar la subcategoría aprendizaje reflexivo. Para ello, desarrollé la misma con su respectiva unidad de significado asociada, tal y como sigue:

**Subcategoría: Aprendizaje reflexivo permanente.** La metacognición como unidad sola de significado, me establece un hilo directo al aprendizaje reflexivo permanente, marco lógico teórico de la IAP en la UNEM, sobre todo en los PNFA de D y SE, con una especificidad de la cual emergió metacognición, haciendo una abstracción mayor a un concepto amplio permeado por la divergencia del pensamiento, siendo “...*agente de cambio...*” (EPAS1GP, L 35-38) el cual a partir de ese proceso lógico existencial, existe en el ser docente tutor, y a su vez consolida soluciones no contempladas en espacios de incertidumbre. Así, la vivencia de los tutores que surgió como verdad propia desde su identidad y proceso artesanal, el cual se nutre desde el principio de reciprocidad, también se consolida con ese aprendizaje reflexivo permanente, y no me refiero a algo que es esporádico, es como ya he descrito reflejo del ser y actuar, ya un hábito, una necesidad y una demanda para el tutor IAP.

Esta danza de conciencias entre dinámica y ética, refleja una constancia, que en las voces de los tutores me mostró acción tatuada de reflexión, una que busca su nicho. Un claro reflejo de la voz previa de Valdez (2018) quien mencionó en sus escritos: que el docente tutor “...tiene el compromiso de desarrollar una acción emancipadora...” (p. 35). Por ende, el docente tutor es crítica cargada de esencia, de expectativa, no como una confrontación para socavar las bases de los procesos sino una que reafirma lo existente, y se manifiesta en mejorar las sendas de posibilidades, abriendo así hilos narrativos a la obra de Van Manen (2016) que afirmó: “el pensamiento reflexivo es el

corazón mismo...y la esencia de la pedagogía” (p. 104) por tanto se vuelve una disposición ontológica del tutor.

Esta subcategoría, tiene sus bases partir de la unidad de significado metacognición, donde los docentes tutores dan testimonio de cómo su discurso está cargado de una reflexión crítica permanente sobre su práctica. Se hacen conscientes de sus procesos cognitivos y los vuelven en acción pedagógica, ahora en esta unidad se describieron hallazgos puntuales de procesos como se desarrollan a continuación:

*Unidad de Significado: Metacognición.* El significado de metacognición, como palabra estricta, no se refleja en las palabras de los tutores, a pesar de ello, aclaro que conceptualmente la metacognición por sí misma, es un término poco usado en los diálogos habituales entre tutores. Llegar a la descripción fenomenológica en este trabajo, me lleva primero a hacer mención a Flavell (1979), que, a pesar de ser un autor de larga data, es quien acuñó por primera vez el uso integral de este término, del cual indicó: “La metacognición se refiere al conocimiento y regulación de los propios procesos cognitivos, destacando la importancia del monitoreo y control en el aprendizaje efectivo.” (p. 907). Consistente esta definición con la estructura del discurso de mis actores sociales, pues esta capacidad emerge en sus procesos implícitos naturales, como lo son la reflexión, el pensamiento crítico, la autoconciencia y la autoevaluación.

Ahora bien, todo lo mencionado, lo comprendo cuando EPAS1GP menciona la necesidad de “*mantener activo y agitado el pensamiento crítico, y de esta manera poder ser verdaderos agentes de cambio*” (L35-38), esto entra en complemento directo con la voz de EPAS2JT el cual vincula al señalar: “*esto implica autoevaluación institucional con un enfoque dialógico en la promoción de debates sobre equidad, justicia social y derechos humanos en los procesos de supervisión educativa*” (L57-61). Ambas citas revelan sincronía entre introspección, dialogo abierto y verdadera acción ética en entornos propicios, por ende, las partes del significado emergen como una praxis reflexiva, incluso dándole una profunda implicación ética, que en cierto modo es

consistente y puente con las unidades de significado anteriormente descritas, por ende, revela la orientación a la transformación educativa y social como eje de acción del pensamiento.

En el corazón de la vivencia, observo la plausibilidad de acción que anhela el tutor, que labrado desde diversos sistemas de formación que lo han llevado a ser tutor, le dan una compleja estructura multidiversa y multidualógica, que sienta las bases en ellos para ser acción y reacción de cambio, no solo a nivel individual sino ya institucional, una que favorezca los aspectos éticos descritos, dándole forma a la supervisión educativa no solo como formación sino como centro del aprendizaje permanente, a la luz de la naturaleza abierta y recursiva de los cambios profundos que van orientados a debates permanentes para dar significado a las experiencias tal como lo describe en su obra Van Manen (2003) cuando señala que “la pedagogía requiere una orientación reflexiva hacia la vida práctica: ... la capacidad de aprender de la experiencia y de cultivar un compromiso permanente con el crecimiento y la formación del otro”. (p. 32).

A su vez este diálogo intersubjetivo, me muestra un carácter disruptivo que testimonio de una clara intención de desafío, en el buen sentido de la palabra, del pensamiento de control que limita los procesos de cambio en el orden establecido educativo, lo veo como una incomodidad en el discurso que sutilmente se asoma para dar rasguños a una realidad presente. En total concordancia con las ideas de la educación problematizadora Freiriana a su vez una tensión entre conciencia metacognitiva y la vinculación comunitaria, puesto que me es notorio que los tutores quedan en el encierro introspectivo para no interpelar desde la comunidad las jerarquías limitando esto ese cambio necesario que se pide en el discurso.

Las múltiples formas que se alinearon en el discurso me permiten hacer una síntesis eidética, donde en esencia ahora es tutor con metacognición divergente, que como pedagogo y político, esta agitado internamente por una sólida autocrítica que le permite aprehender a seguir siendo aprendiz y tutor en simultáneo, con una flexibilidad natural adaptativa, y que en el marco de la exteriorización de sus procesos

metacognitivos está en permanente búsqueda y diseño de institucionalidad democrática y cuyo propósito, en estos actores sociales que son comunidad a su vez, es una conciencia de justicia social que repiensa los modelos de formación y buscan reestructurar soluciones de cambio que no queden en diálogo solamente.

### ***Categoría temática: Tejido ético social en la IAP***

El tejido ético social en la IAP, está sustentado en una red compleja de valores y prácticas, donde el sentido de pertenencia y el compromiso social de los tutores como unidades de significado, emergieron como ejes fundamentales. Como bien expresó EPAS2JT: la IAP se vuelve una *“herramienta”* (L102-105) para *“democratizar el conocimiento”* (L102-105). El ser parte de un colectivo, fomenta que se democratice el conocimiento, configurado desde un vínculo ético (Valdez, 2018), lo cual refuerza la identidad y la motivación del tutor. Por otro lado, el compromiso social activo materializado en la promoción de transformaciones reales y mejoras continuas sostiene la praxis participativa orientada hacia la justicia social, tal como plantea Martínez (2016). Evocando EPAS1GP que la UNEM busca *“promover la transformación social”* (L 53-57). Por ello, se refiere a la red de valores, relaciones y compromisos que sustentan la práctica investigativa en el tutor IAP.

Es innegable que, las experiencias de los docentes tutores testimonian el valor de la vinculación para dar solidez e incluso confianza en que los procesos tendrán mejor efectividad. EPAS3DG lo aclara al señalar que *“busca la acción de los actores involucrados, una investigación que debe identificar los problemas...para mejorar de manera progresiva, paulatina y significativamente las situaciones de un entorno”* (L52-72). En contraposición a ello se denota en el discurso una necesidad tácita de robustecer la ética del docente tutor IAP, una responsabilidad compartida y corresponsable en cambio social, uno que hace partícipe al docente tutor de la recuperación de las memorias del pueblo. Al respecto, Van Manen (2014) aporta que, la experiencia

educativa es inseparable del entorno social, donde el sentido de pertenencia y el compromiso social emergen como hilos centrales del tejido ético.

Lo fundamental es que esta categoría temática, da testimonio de las vivencias y significados de cada actor social, en ese sistema moral. Todo ello vinculado dialógicamente entre avances y tensiones propias de cualquier espacio académico, constituyéndose en un tejido ético político que cobra vida en la democratización epistémica propuesto por Fals Borda (2001) o Giroux (1983), que puede denominarse ética de la humildad, la reciprocidad afectiva o ética del encuentro (Maturana, 1995) y la resistencia creativa que cuestiona los procesos rígidos que limiten el avance de la educación superior.

Al explorar el fenómeno, el tejido ético social del docente tutor IAP, también esta permeado por la ética relacional, una pertenencia que genera cohesión ética, donde todos construyen su identidad a la par del otro, se observa así mismo en la relatoría discursiva similitudes entre tutores, sobre todo por el uso de frases en común. De igual forma, hay un rechazo hacia las abstracciones teóricas y se concentra en el territorio como una insurgencia afectiva, puesto que al estar en una escucha activa, consciente y sensible, logramos hacernos con el otro y nos convertimos en un todo situado, creativo y estratégico, y esa es la esencia de la IAP y a su vez es su fortaleza que permite que se arraigue fuertemente en los tutores.

Se observó que esta categoría temática, está construida a partir de la subcategoría vinculación dialógica del docente tutor con la IAP, en la cual los docentes tutores relacionan horizontal y colaborativamente con las comunidades en su praxis de investigación. Acá se entrelaza el valor del saber académico con la praxis popular, donde comprendo cómo se posicionan como facilitadores de diálogos en, por y para la transformación, a razón de esto la misma se describe a continuación.



**Subcategoría: Vinculación dialógica del docente tutor con la IAP.** La vinculación dialógica, emerge como subcategoría reforzada en el sentido de pertenencia, una experiencia para los tutores totalmente relacional, centrada en dos aristas que sería la perspectiva como tutor en IAP y los vínculos comunitarios que fortalecen esa espiral del pensamiento, por ende, no emerge espontáneamente, sino a través de tres procesos clave que incluyen: la democratización epistémica, donde el tutor dimite en sus privilegios académicos de jerarquías, para hacerse actor sensible del contexto y rescatar las memorias históricas para validar saberes populares; así mismo la reciprocidad afectiva, que lo vuelve un escucha atento, de naturaleza política y a su vez agente de resistencia de estructuras educativas superiores que fragmentan el conocimiento, donde la pertenencia se vuelve una armadura de insurgencia.

Se manifiesta el primer proceso clave de este diálogo, la democratización epistémica, este término valida la acción democratizadora propuesta en la IAP. Al respecto cito al actor social EPAS3DG “...*donde todos los actores educativos y sociales participan, sobre todo con demostrar la pertinencia de esta investigación participativa...*” (L 65-68) y, por ende, se robustece en Giroux (1983) quien afirma que la educación superior es “espacio público democrático” (p. 89), y con Fals Borda (2001) quien afirma “El diálogo de saberes exige despojarse de privilegios epistémicos” (p. 112). Reconociendo el valor de la experiencia local y el empoderamiento de los actores sociales como legitimadores del conocimiento sin jerarquías y con humildad de pensamiento, poniendo en práctica la metodológica viva de la IAP (autopoiesis).

Ahora respecto al segundo proceso, la reciprocidad afectiva, que emerge en los actores sociales como una nueva capa emocional, una resignificación transversal muy natural arraigada en el discurso como puntadas robustas, que valida este proceso como parte de la naturaleza del tutor IAP, no como un sentimentalismo sino un acto recíproco de reconocimiento de las partes en igualdad de condiciones, en la voz de EPAS1GP “*nos vinculamos con realidades...humanas...y valora la huella que dejamos en los espacios*” (L 60-69) y en EPAS2JT “...*repensar la gestión educativa desde lo humano y colectivo*” (L104-105), unos guiños a Fals Borda (2001) al afirmar que “la investigación

debe devolver al pueblo lo que es del pueblo” (p. 115) y así mismo, a Maturana (1995), quien señala que “El amor es la emoción que funda lo social: sin aceptación del otro en la convivencia, no hay fenómeno social genuino” (p. 78). Por esta razón, este proceso establece nexos desde la igualdad cognitiva de la democratización epistémica.

De igual forma, el tercer proceso la resistencia, inicialmente reflejé que pudo ser confrontacional, pero el discurso demostró que evoca sutilmente a un proceso natural de la IAP, donde el tutor consciente confronta las estructuras y lógicas que obstaculizan los cambios educativos a nivel superior. Cuando EPAS1GP menciona “...*donde aprendemos a escuchar y aprenhendemos de quienes históricamente fueron excluidos...*” (L 60-69). Por ende, al ejercer una escucha atenta, de naturaleza política, interactúa con su realidad y la cuestiona profundamente, identificando nudos críticos que fragmentan el conocimiento y deshumanizan los procesos. Esta praxis se manifiesta en la búsqueda constante de soluciones contextualizadas, motor de una resistencia creativa para romper las puntadas que limitan la movilidad, evitando que la rigidez institucional diluya las prácticas transformadoras, y las vacíe de su potencial crítico.

Esta reflexión, hace caer en cuenta que los docentes tutores visualizan la IAP como una espiral dialéctica, donde la democratización epistémica permite que el saber popular sea valorado y validado como conocimiento legítimo, afianzando la confianza, que, a su vez, empodera a la comunidad y la vuelve insurgente para cuestionar jerarquías, retroalimentando nuevamente la democratización epistémica, como un proceso autopoietico, donde desaprenden ante una exigencia de cambios en los procesos estructurales institucionales de la UNEM, tránsito del holón (tutor) como individuo al somos (colectivo), reflejo de autopoiesis de la IAP, por tanto, un sistema que se autocrea mediante relaciones dialógicas.

*Unidad de significado: Sentido de pertenencia.* El sentido de pertenencia, en esencia como unidad de significado, me remite a realizar una distinción que pueda diluirse del significado de identidad, ya que si bien es cierto ambas están muy relacionadas entre sí, y como componente socioemocional puede robustecer la identidad

profesional y el compromiso ético del tutor, en este caso, la separación es inequívoca puesto que esta pertenencia se enfoca en una visión humanista de la gestión educativa: Aquí la pertenencia hacia la IAP evoca la democratización del conocimiento, lo cual traduzco como experiencia de inclusión y validación, por lo tanto, se vuelve una experiencia netamente relacional, centrada en la conexión con otros y la percepción personal en la IAP como tutor.

Esta afirmación, toma forma en el discurso del actor social EPAS2JT cuando lo declara como un principio al afirmar que la IAP es: “...*herramienta para democratizar el conocimiento y repensar la gestión educativa desde lo humano y colectivo*” (L102-105), aunque es una cita sencilla, es bastante profunda en significado, puesto que el sentir de esa pertenencia, es ahora un nosotros como acción construida, ya no es un yo consciente de su entorno que acciona, sino que somos un todo, por ello, el ethos de esta unidad se corresponde con lo que evidencié en tres ideales, que serían: la democratización del conocimiento, repensar la gestión educativa y la pertenencia en sí misma.

Al abordar el primero de ellos, me es necesario citar la formalización de este término en las obras de Giroux (1983), quien indica “La escuela debe ser un espacio para la democratización radical del conocimiento, donde los oprimidos puedan reclamar su voz.” (p.89), dando luces respecto al acceso equitativo al conocimiento, sin importar la jerarquía socioeconómica, ubicación geográfica u otro. Este entramado teórico implica una postura de los tutores frente a la exclusión educativa viéndose a la IAP como un medio para alcanzar esta visión.

Ahora bien, cuando menciona el actor social repensar la gestión educativa desde lo humano y colectivo, enfatiza evidentemente el valor de los procesos colaborativos y horizontales, en contraposición a estructuras jerárquicas verticales y lineales centralizadas, y como tercer ideal, el sentido de pertenencia en sí mismo afianza sus puntadas en la construcción de relaciones significativas dentro del proceso educativo, donde la cohesión social y el sentido de identidad compartida, promueve un ambiente

inclusivo y solidario, convirtiendo esta pertenencia en un nosotros, que solo requiere de validación de un colectivo que ha trabajado en pos de la misma visión.

Estos planteamientos se afianzan y sintetizan cuando el actor social EPAS1GP señala que en la IAP *“nos vinculamos con realidades geográficas y humanas concretas, que nos permite arraigar el saber, por ello creo que el sentido de pertenencia de la IAP, deja de un lado los títulos o cargos, y conserva y valora la huella que dejamos en los espacios donde aprendemos a escuchar y aprenhendemos de quienes históricamente fueron excluidos de la producción de conocimiento.”* (L 60-69). Esta frase es consistente con las afirmaciones de Freire (1992), que señaló en su momento “Enseñar exige saber escuchar. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.” (p.32). Noto puentes de este actor social con las ideas freireanas, donde ideales emergentes de investigación emergen en las grietas del sistema educativo y la IAP para estos tutores permite la reconexión de vínculos perdidos, actuando como hilos que reafirman el tejido social y amplían el significado de la IAP para la educación superior.

Lo que subyace a esta vivencia de ambos actores sociales, es el reflejo de dos elementos significantes como lo son el anhelo de una pertenencia plena en la IAP, como espacio sentipensante y las realidades institucionales, contextuales sociales que fragmentan procesos y dejan testimonio de los intentos de estos tutores para abordar estas fragmentaciones, una constante búsqueda y resistencia frente a las estructuras educativas reales. En este contexto, la noción de concienciación y comunión de Freire (1970) cobra una fuerza, ya que afirma “Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo” (p. 66). Reforzando la idea que la pertenencia en la IAP no es pasiva, se vuelve insurgente de forma colectiva, adquiriendo forma en el pensamiento del tutor, por ende, esta emergió en los tutores como reflejo de una concienciación que trasciende el individuo y se enfoca en una liberación compartida de las practicas dialógicas y transformadoras.

Finalmente, para esta subcategoría, la vinculación dialógica del tutor con la IAP, trasciende la metodológica y centra el diálogo de saberes como compromiso ético de reconocimiento. Priorizando para ello la escucha activa y la co-construcción, donde los

docentes tutores son tejedores de alianzas epistémicas con las comunidades. Esta conversación entre el ser y sentir, me lleva ahora a dilucidar la concreción de la acción, el tejer, a través de la subcategoría: Praxis transformadora del docente tutor de la IAP, con su respectiva unidad de significado compromiso social. Materializando al actor social en la IAP, y se articula teoría y práctica en territorios reales.

***Subcategoría: Praxis transformadora del docente tutor de la IAP.*** La praxis transformadora del docente tutor IAP, considerando los significados en los discursos de los docentes tutores, emerge como un proceso dialéctico reflexivo, de participación y de acción crítica, cuyo fin es deconstruir la lógica tradicional con la que se valida el conocimiento en la educación superior, reemplazándola con enfoques participativos, situados y emancipatorios. Esta praxis tiene su nicho en el compromiso social del tutor, donde se vuelve consciente ético y corresponsable político, Tal como lo señala Freire (1970), este compromiso esencialmente representa “reflexión y acción transformadora sobre el mundo” (p.79), delineando una vinculación primero dialógica, luego practica y ética.

Antes de profundizar, la praxis transformadora del tutor IAP, describe la unidad de significado compromiso social, pero no visto como un ancla de acción, sino como proceso complejo de procesamiento que da al docente tutor, autonomía epistémica, una autogeneración metodológica, puesto que cada metodología es artesanal y se reinventa de forma constante, sobre todo en el significado subyacente de las voces del actor social EPAS2JT quien señala que al ajustar metodologías según los saberes locales, la praxis se autorregula sin perder su esencia crítica. (L52-72). Así mismo, la autoreproducción política, una vinculación contante entre la afectividad, el conocimiento, la practicidad, una indudable dinámica de transformación y expansión contante, dinámica y alimentada en el mismo contexto por las memorias de los pueblos.

*Unidad de significado: Compromiso social.* El compromiso social, para los docentes tutores implica la responsabilidad consciente, uno que decide según su discurso, incidir en su contexto, impulsando transformación en la forma de investigar. Este como unidad de significado fundamental en esta investigación, emergió de forma compleja como segmento personal de la praxis del tutor, en el contexto de la IAP. Por ello, lo consideran un refuerzo ético y político, materializado en la activa intervención y la búsqueda de soluciones colaborativas que mitiguen los principales nudos críticos en el sistema educativo superior. Todo ello en total sintonía con Freire (1970), quien señala que este compromiso social implica: “reflexión y acción transformadora sobre el mundo” (p.79). Por ello, los tutores sutilmente describen una doble dimensión: la decisión personal de incidir en algo y el arraigo territorial, este último fortalece los vínculos y la apropiación, tejiendo lazos hacia unidades de significado anteriores como identidad y pertenencia y a su vez transversaliza hacia los demás ejes emergentes.

Complementariamente, para los tutores, la UNEM es vista por el tutor como catalizador de cambios subyacentes y tangibles en el tejido socioeducativo, reflejado cuando EPAS1GP declara respecto a esta casa de estudios que: “*no sólo busca generar conocimiento, sino también promover la transformación social y la mejora de las condiciones de vida de las comunidades*” (L 53-57). Alineándose con una pedagogía profundamente arraigada en la acción, contrastado con Spencer y Spencer (2003) que reducen la motivación a un “interés personal” (p.9), los tutores IAP del PNFA de D y SE demuestran que su compromiso surge de conexiones críticas con el territorio, en parte derivado por la amplitud de funciones que en estos cumplen en los cargos que desarrollan su praxis.

En simultáneo, el discurso de EPAS2JT amplía esta noción de compromiso a una dimensión política e institucional, al referirse este tutor a la necesidad de “*diseñar políticas educativas que formalicen espacios para la IAPT como estrategias de mejoras continuas en programas de posgrado*” (L 94-97). Esto indica que el compromiso social no se limita a la intervención *in situ*, sino que también busca una institucionalidad con prácticas transformadoras de la IAP sostenibles que de garantía de permanencia y de

impactos significativos en la educación superior, siendo reflejo de una disyuntiva del pensamiento del tutor, entre la necesidad de formalidades que pongan marcos liminales a la IAP en la educación superior en contraposición a la flexibilidad natural en la IAP para facilitar el abordaje contextual lo que puede ser una descripción eidética confusa.

Una articulación más detallada, emerge en el discurso de EPAS3DG, quien describe un proceso dinámico y complejo: *“busca la acción de los actores involucrados, una investigación que debe identificar los problemas o el problema, hasta buscar soluciones, un proceso reflexivo permanente, donde la crítica sobre todas las realidades sociales, que subyacen en cada espacio, en cada territorio educativo, para mejorar de manera progresiva, paulatina y significativamente las situaciones de un entorno... con un propósito de demostrar la pertinencia de esta investigación participativa, como estrategia innovadora...”* (L 52-72). Este tutor desglosa caracteres esenciales en ese compromiso social, siendo respectivamente: la acción colectiva, la identificación de problemas en contextos reales, la reflexión crítica permanente, la búsqueda de soluciones contextualizadas y la validación de la IAP como estrategia pertinente e innovadora para la transformación educativa.

En conjunto, las voces de los docentes tutores revelan que el compromiso social es una praxis que integra la teoría con la realidad. En contraste Olea y Salazar (2021) señalan que existen tutores desvinculados de las demandas actuales, mientras los significados dan testimonio en el presente trabajo, que la concienciación y su poder para reducir las brechas hacia las praxis innovadoras persisten en las tutorías IAP. Aquí los tutores UNEM no solo identifican problemas, citado de Spencer y Spencer (2003) en segmentos anteriores y que hacen puente con Reyزابال (2012), afianzando el valor de la complementariedad de procesos que confluyen en un tutor IAP y como materializa sus conocimientos, destrezas y actitudes, en la construcción de soluciones desde la participación protagónica de las comunidades tal como amplía Fals Borda (1987). Por lo tanto, se elimina la postura pasiva, dando paso a una intervención consciente que busca la mejora continua y significativa del entorno socioeducativo.

La categoría central ser, sentir y tejer relaciones éticas del docente tutor IAP, construye desde el dialogo con los actores sociales, un perfil de un tutor con un equilibrio entre la construcción de su esencia, su tejido ético social y como asume su praxis transformadora, desde su propia percepción de la IAP, son entramado se significados, en el cual convergen la construcción identitaria del docente tutor, la reflexión crítica permanente respecto a su praxis, así como el compromiso político y pedagógico, tanto hacia sí mismo como para con la comunidad. Retomo una hermosa palabra, el ser artesano, porque la IAP es así, se construye y remodela en el proceso, se adapta a realidades, y como se testimonió, también está cargado de tensiones que permean al docente tutor y lo vuelven tejedor de utopías posibles.

A través de las unidades de significado emergentes, aparece un sentipensante dual, mientras unos ven utopías concretas, entretejidas a lo personal y profesional, otros ven la IAP como ética de resistencia y esperanza de senderos posibles, dando una mirada humana, al compromiso, que perfila al docente tutor IAP como un holón esencial, donde su compromiso afectivo juega un papel importante nutriendo una esperanza de posibilidades. Un rebelde divergente, adaptable, que fortalece los puentes entre la academia y el saber popular, pero que a su vez con un anhelo permanente denotado en los discursos. Siendo allí el núcleo central del verdadero potencial de la IAP. Una que enseña al docente tutor a habitar el mundo, sentirlo y éticamente comprometerse con un cambio.

Si bien es cierto, la categoría central anterior es bastante densa en cuanto a sus posibilidades, esta no es funcionalmente aislada, sino que irradia hacia otras categorías centrales, y por tanto, se denomina categoría central dinámica metodológica y transformadora de la IAP, la cual testimonia los significados metodológicos que los docentes tutores le atribuyeron a la IAP, con énfasis a como se construye el saber, y convierte a este método en un ejercicio colectivo de construcción de la memoria territorial, siguiendo la misma estructura de significados anterior, categoría central, categoría temática, subcategoría y unidades de significado.



## **Categoría Central: Dinámica metodológica y transformadora de la IAP**

Como dinámica metodológica y transformadora de la IAP emerge con una fundamentación fenomenológica y epistémica marcada, siendo no solo un método para los docentes tutores, sino una ontología relacional, que rediseña la producción del conocimiento hacia la dialéctica viva entre sentipensantes históricamente situados. Como destaca EPAS3DG al afirmar que “...*la IAP es un método indudablemente de investigación de forma cooperativa, transparente, eficaz y democrática que ha permitido...cambios a la vida cotidiana, a la transformación...*” (L19-41). Aquí el saber deja de ser un objeto estático para convertirse en un campo de lucha epistémico.

Esta opera con intencionalidad colectiva, conciencia temporal y esta permeada de la praxis compartida. Los tutores, tal como testimonió EPAS1GP “...*cavilan por diversos espacios educativos que permiten vivenciar cómo cada vez más se involucra la comunidad en la resolución de problemas*” (L40-45), suspendiendo la epoché tradicional materializando el conocimiento en el territorio, trascendiendo la dicotomía sujeto objeto hacia una intersubjetividad transformadora tal como lo propone Habermas (1987) y a su vez, se presentó como un ecosistema cognitivo donde lo académico, lo popular y lo ancestral se entrelazan en una “cartografía rizomática” (Deleuze y Guattari, 1980).

Ahora bien, en cuanto a su dinámica metodológica, la co-construcción se mostró en tres ejes dialécticos tensionados: el primero de ellos el cuestionamiento de la universalidad del conocimiento, priorizando el conocimiento local, donde el hilo testimonial me lleva a donde EPAS1GP afirma que “...*cada vez más se involucra la comunidad en la resolución de problemas...*” (L40-45) asumiendo la incertidumbre como una virtud donde el conocimiento es temporal y se reconfigura en la acción colectiva. El segundo eje, la territorialización cognitiva, donde EPAS2JT señala que “...*todos los tutores enfatizamos la recuperación histórica o lo que en los textos señalan como uso de la narrativa local...*” (L51-54), haciendo presente el método en el territorio. Y el tercer eje, y no menos importante, la validación emancipatoria, donde EPAS3DG destaca que “...*la*

*participación democrática es el verdadero principio que valida el conocimiento...*” (L123-135), dándole validez intersubjetiva al conocimiento a través del consenso no jerárquico.

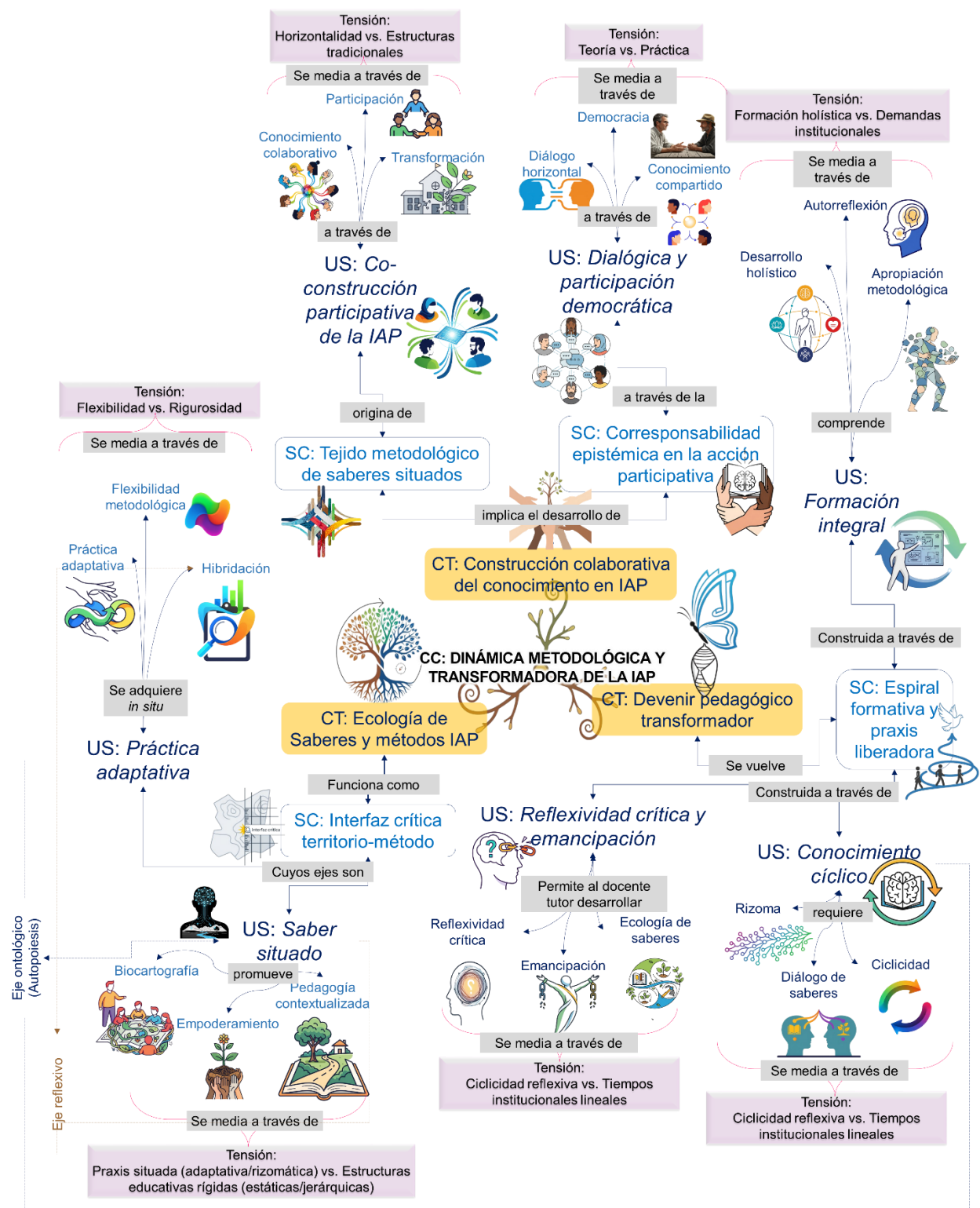
Todas las capas profundas revelan, que la co-construcción dialógica es el corazón metodológico y político de la IAP, le da dinamismo, al rechazar el estatismo contra diseños emergentes, convirtiendo la investigación en acto de democracia cognitiva. A su vez es utópica, ya que materializa la “esperanza crítica” en la voz de Freire (1997), convirtiendo a la IAP en movimiento epistémico político que, al entrelazar voces, territorios y tiempos, donde el conocimiento se vuelve territorio en lucha permanente.

Ahora bien, para ilustrar mejor esta categoría central, se presenta la siguiente estructura emergente a partir de los significados revelados por los docentes tutores acerca de la IAP: la primera categoría temática: Construcción colaborativa del conocimiento en la IAP, conformada por dos subcategorías, la primera de ellas la subcategoría: tejido metodológico de saberes situados que lo conforma la unidad de significado: co-construcción participativa en la IAP; la segunda subcategoría: corresponsabilidad epistémica en la acción participativa, con la Unidad de significado: dialógica y participación democrática.

Se complementa a su vez, con la categoría temática: devenir pedagógico transformador, que tiene la subcategoría espiral formativa y praxis liberadora que la conforman tres unidades de significado: formación Integral, conocimiento cíclico y reflexividad crítica y emancipación; cerrando esta unidad central, con la tercera categoría temática ecología de saberes y métodos en IAP, que la conforma la subcategoría interfaz crítica territorio-método que a su vez estructuré a partir de las unidades de significado: saber situado y práctica adaptativa, representadas las tres categorías en una red semántica que presenta la relación entre conceptos, los hallazgos y las tensiones encontradas. La misma se presenta en la siguiente página.

**Figura 3.**

*Relación de la Categoría central: Dinámica metodológica y transformadora de la IAP con las Categorías Temáticas, Subcategoría y Unidades de Significado*



**Legenda:** CC: Categoría Central; CT: Categoría Temática; SC: Subcategoría; US: Unidad de Significado.

### ***Categoría temática: Construcción colaborativa del conocimiento en la IAP***

Esta categoría temática, articula desde los testimonios, la dicotomía sujeto objeto del conocimiento, estableciendo ejes transversales donde la IAP suaviza la rigidez epistémica, al validar saberes populares como conocimiento válido. A su vez, concibe la génesis de este conocimiento en contextos específicos y que proporciona criterios de validez intersubjetiva. Ahora bien, esta construcción colaborativa opera mediante tres principios dialécticos, el cuestionamiento de los conocimientos universalizados, la territorialización cognitiva, y la validación emancipatoria del saber, por lo tanto, los tutores un nuevo papel, “el investigador militante es aquel que se compromete orgánicamente con las comunidades oprimidas, no como observador neutral, sino como cómplice en su lucha por la liberación” (Fals Borda, 2001, p.31), colocando en forma de transformación educativa y no de lucha política.

Esta apreciación, la viven los docentes tutores cuando EPAS1GP (L 40-45) señala la priorización de saberes locales y como se involucran más en la IAP a las comunidades en esa construcción, así mismo EPAS3DG (L 96-102), señala el valor de adaptar métodos a ritmos comunitarios, confluyendo con la incertidumbre como virtud que describe Morin (1999), puesto que los saberes son provisionales y están en constante transformación y revisión por parte de las comunidades involucradas, por ende, trasciende la participación para postular una ecología de saberes (de Sousa Santos, 2010). Aquí la IAP es tanto praxis transformadora como teoría crítica en acción. Todas estas ideas, en palabras de los docentes tutores, generan tensión con las estructuras académicas tradicionales, revelando que la construcción colaborativa de un conocimiento válido, es una moneda de dos caras, la primera un logro metodológico en esencia y la segunda y no menos importante un acto político.

Si bien es cierto ya mencioné en un segmento anterior la estructura de esta unidad, considero importante señalar que, la *construcción colaborativa del conocimiento en la IAP*, enfatiza procesos sumamente importantes para la IAP como el diálogo, la interacción y la colaboración, que en correspondencia con la categoría central ser, sentir

y tejer relaciones, surgió como momento clave para la modelación del ser docente tutor en IAP. Es por esta razón que la primera subcategoría *tejido metodológico de saberes situados* nos muestra como los actores sociales visualizan la producción responsable y conjunta del saber; anclado a la narrativa con la segunda subcategoría *corresponsabilidad epistémica en la acción participativa*, debido a que este compromiso compartido entre docentes tutores y comunidades respeta la horizontalidad y valida el saber. Estas subcategorías tienen estructuras y construcciones semejantes, pero con significados ambivalentes que permiten separarlas y se describen como continua.

**Subcategoría: Tejido metodológico de saberes situados.** La subcategoría tejido metodológico de saberes situados aplicados a la IAP, emerge como una vivencia de los tutores, como un proceso IAP donde entrelazan conocimientos académicos y populares, con una metodología adaptiva a territorios específicos, cuya misión es dar soluciones prácticas de naturaleza colaborativa comunitaria, por ende, afianzan el empoderamiento de los procesos y el método. EPAS1GP lo vive en su discurso al mencionar: “*Cada vez más se involucra la comunidad en la resolución de problemas*” (L 40-45) de igual forma al mencionar EPAS3DG que: “*Investigación... cooperativa, transparente, eficaz y democrática*” (L 19-41).

Así se ilustra la adaptación a los ritmos comunitarios, con el uso de lenguajes accesibles, fomentando el arraigo territorial, con saberes producto del intercambio entre actores sociales en la IAP, un dialogo directo con Martínez (2016) cuando este menciona las “Epistemologías fronterizas” (p. 72), que combinan los datos académicos en la voz y acción del tutor IAP con los relatos orales del pueblo. De allí que, se vuelve en sus palabras práctica viva, testimoniando la necesidad de abandonar protocolos rígidos para priorizar herramientas co-diseñadas con las comunidades (EPAS3DG), lo que Valdéz (2018) denomina investigación en movimiento, citando que esta “...no es un método estático, sino un proceso dinámico donde las herramientas se adaptan a los ritmos, lenguajes y necesidades de los territorios” (p. 112).

De estos testimonios, comprendo la existencia de parte de los docentes tutores, de una intencionalidad adaptativa, que da corporeidad al saber, pero requiere armonía para dar forma al conocimiento, por ello es un proceso artesanal enraizado, que hace justicia cognitiva. Para ello, esta subcategoría se conforma a partir de la unidad de significado *co-construcción participativa en la IAP*, la cual emergió como núcleo metodológico de la IAP, donde los docentes tutores reconocen y validan la diversidad de saberes y experiencias, manifestado a su vez como un proceso cíclico integrador, reflexivo, con acción permanente, llegando a lo que interpreto como la autoría compartida.

*Unidad de significado: Co-construcción participativa en la IAP.* La co-construcción participativa, como unidad de significado, emergió como el núcleo metodológico de la IAP, y resultó fundamento recurrente en la relatoría discursiva de los docentes tutores, reflejándole una característica clave a la IAP como lo es la transformación, esta viene de la mano con un enfoque post-positivista y crítico, el cual reconoce y valida la diversidad de saberes, experiencias y de voces, en este caso de tutores. Todo ello dando cuenta de la representación de significados que circunda el arraigamiento de un conocimiento, y su visibilidad con potencial para impulsar el cambio social y educativo a nivel superior.

Ellos en su postura como docentes tutores de la UNEM, ilustran en su praxis, una co-construcción, y como esta se afianza no solo en la forma de pensar y comunicar sus ideas sino como mencione en como de investiga en IAP, esto lo afirma EPAS1GP quien enfatiza:

*Durante mis años de experiencia y teniendo la posibilidad de cavilar por diversos espacios educativos que me han permitido vivenciar cómo cada vez más se involucra la comunidad en la resolución de problemas, logrando que se sientan parte activa de la investigación (L 40-45).*

A su vez, mientras EPAS1GP focaliza la co-construcción en la “*resolución de problemas*” (L 40-45), EPAS3DG la vincula a un “*proceso reflexivo permanente*” (L 33). Esto se refiere a una temporalidad extendida donde aprehendes de forma constante, con la búsqueda de resultados prácticos, a su vez de forma cíclica. Este compromiso, es visto

como motor del intercambio de saberes, como añade el mismo docente tutor al expresar: *“y estando la comunidad inmersa de manera activa en el proceso investigativo, promueve el intercambio de saberes entre investigadores, participantes y agentes involucrados en el proceso”* (L 49-53). Lo cual pone de manifiesto que el conocimiento es significado como un bien gestado en la común unión de las partes. Por ende, esta acción es dialógica ya que señala la existencia de un intercambio de partes, es decir, entre docente tutor y comunidad.

Estas perspectivas expuestas por los docentes tutores, se alinean profundamente con los preceptos fundamentales de la IAP establecidos por Freire (1970) y Fals Borda (1991), quienes, de forma sintética, postulan que el conocimiento legítimo es fruto dialógico recíproco, y priorizan la participación y la validación de los saberes populares. Esta conexión con los autores mencionados anteriormente, se materializa en una espacialidad territorial, en la voz de EPAS2JT, cuando afirma:

*Si bien es cierto nuestro enfoque se superpone a la visión de Freire y Fals Borda, la IAPT va más allá de la teoría, se vincula con la emancipación de comunidades marginadas y la democratización del conocimiento, creo que para la UNEM esto se traduce en proyectos que buscan resolver problemas locales mediante la participación activa de estudiantes y comunidades educativas* (L 23-31).

De igual forma, la dinámica metodológica de la co-construcción de detalla ampliamente por EPAS3DG, quien describe la IAP como un método transformador donde:

*“la acción participativa, desde lo que es la investigación como un proceso innato en el ser humano a través de la observación de otros elementos importantes en la recolección de información, válida, oportuna, certera, eficiente y eficaz dentro de lo que es la construcción del conocimiento y del sendero del aprendizaje, nos conseguimos con lo que es la investigación acción participativa, la IAP, es un método indudablemente de investigación de forma cooperativa, transparente, eficaz y democrática que ha permitido que el investigador, dé cambios a la vida cotidiana, a la transformación, a develar la complejidad inmensa de los problemas a mediano, largo y corto plazo, de manera colaborativa y sin duda alguna, bueno, el método ha permitido y permitirá lo que es la investigación, el conocimiento amplio que hay, la transformación a través de un proceso colectivo participativo reflexivo y protagónico, donde involucran a todos los actores que lo identifican”* (L 19-41).

El sentido develado, enfatiza el protagonismo, la reflexión cuya cúspide es la transformación, sobre todo cuando EPAS3DG recalca los fines prácticos del conocimiento así como la horizontalidad del proceso de co-construcción, ya que señala que *“Desde el punto de vista metodológico, la investigación va a permitir que todos los participantes, actores educativos, actores sociales, subyacen en orientaciones, en reflexiones, en experiencias significativas, para dar respuesta a corto, mediano y largo plazo”* (L 96-102).

Esto es testimonio del papel que representan el diálogo y la reflexión como mecanismos cognitivos clave en la integración de las experiencias y saberes. Todas estas a voces de los tutores dialoga con autores como susurros en una lente contemporánea, tal como señala Martínez (2016) y Valdez (2018), quienes a grandes trazos conceptualizan, no en términos explícitos, la co-construcción como un proceso de intercambio de saberes que democratiza el conocimiento, fusionando lo técnico, lo indígena, lo local y lo académico. Viéndose a Van Manen (2014), debido que la experiencia en este caso propia de los testimonios, denotan un arraigo experiencial enriquecido, que le da al tutor un valor como facilitador y no como divulgador epistémico.

Esta unidad de significado, co-construcción participativa, anclado a subcategoría tejido metodológico de saberes situados, no es un segmento aislado, sino que más bien revela su plena potencia al trascender hacia la subcategoría corresponsabilidad epistémica en la acción participativa, ya que se convierte en un puente cualitativo donde la participación reclama espacios y deconstruye los roles tradicionales del docente tutor, instaurando una autoría colectiva que problematiza los criterios mismos de validación del saber una metodología que nace para incluir.

***Subcategoría: Corresponsabilidad epistémica en la acción participativa.*** La corresponsabilidad epistémica en la IAP, se manifestó en la voz tutorial, como un proceso de diálogo entre docentes tutores, comunidad, teoría y praxis en conjunto pleno; esta autoría compartida materializa la legitimidad del proceso y afianza el hacer ciencia con



el pueblo (Fals Borda, 1991), ante ello tutores como EPAS2JT, enfatizan la una construcción desde lo local con metodologías propias, adaptativas, y que rompen las estructuras formales de hacer conocimiento valido y situado.

Esta validez consensuada del conocimiento, emergió como columna vertebral, donde EPAS3DG (L 123-135) destaca que, la participación democrática da validez y propugna la liberación del conocimiento. En total consonancia con Habermas (1987), para quien la legitimidad del saber nace de acuerdos simétricos no coercitivos. A pesar de esta utopía, aunque no mencionadas directamente por los actores sociales, persisten tensiones señaladas por Olea y Salazar (2021), debido a que el discurso de los tutores revela el desafío de equilibrar rigor metodológico con flexibilidad participativa.

Finalmente, en relación con la reciprocidad intelectual, esta se traduce en prácticas como formación mutua y las que Valdez (2018) señala como metodología en la IAP las “microutopías” (Valdez, 2018), que son espacios donde se traducen los principios dialógicos que en voz de EPAS3DG permiten “*dar respuesta a corto, mediano y largo plazo*” (L 96-102) a partir de acciones concretas que priorizan la necesidad del sentipensante, con lógicas centradas en la corresponsabilidad epistémica. Por ello, se aclara que, para los actores sociales, los docentes tutores no solo transfieren conocimientos, sino que aprenden de las comunidades, generando un diálogo transformador que Van Manen (2014) describiría como “encuentro experiencial” (p. 92).

*Unidad de significado: Dialógica y participación democrática.* El fenómeno desde las voces de los docentes tutores, es definido en los testimonios discursivos en palabras del primer actor social EPAS2JT como “*un mecanismo para desafiar estructuras jerárquicas... fomenta la co-construcción desde lo local, participación y empoderamiento colectivo*” (L 34-41), lo cual evoca un fragmento del dialogo igualitario de Freire (1970) que reza “El diálogo no impone, no manipula, no domestica, no sloganiza. Es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo pronuncian, esto es, lo transforman.” (p.109) debido en parte a que el autor critica abiertamente la

educación vertical, y promulga el acercamiento conjunto y corresponsable, así mismo es una representación intangible de la reflexividad colaborativa en los procesos propios de los tutores IAP.

Ahora bien, como complemento a la construcción conceptual, EPAS3DG describe que “*La participación democrática...valida el conocimiento...liberador porque asume todas las partes*” (L 123-135), y comulga con dos autores como lo son Fals Borda (1991) respecto al valor de los “...Los saberes populares...y el diálogo horizontal con el conocimiento académico, ...es el corazón de la IAP...” (p. 48), siendo oportuno destacar el énfasis en ser claros en la *acción comunicativa* de Habermas (1987) cuando menciona “...la validez del conocimiento surge del consenso logrado sin coerción, donde todos los afectados participan en condiciones de simetría” (p. 156). Por su parte Olea y Salazar (2021) dialogan con EPAS2JT L (34-41) en la necesidad de resistir las jerarquías, es evidente que emerge en los tutores IAP, un rechazo a la imposición de ideas, donde los espacios dialógicos son colaborativos.

Surge entonces de forma sutil, un complemento del significado que es la corresponsabilidad cognitiva, reflejada en la frase “*Democratización del saber*” (EPAS3DG) que establece puente epistémico con Fals Borda (1991) debido a que este autor enfatiza que el conocimiento se legitima cuando se construye con las comunidades. siendo contundente al afirmar “La ciencia popular no es solo para el pueblo, sino con el pueblo” (p. 12), entonces en la IAP, se refuerza la idea del conocimiento pertinente y contextual. Resumiéndose esta unidas en tres elementos fundamentales como lo son una horizontalidad radical evocando a lo que Van Manen (2014) describiría como “...una forma de encuentro experiencia” (p. 92) que necesita ser desafiada, un conocimiento consensuado que da validez al mismo y le brinda una connotación de corresponsabilidad epistémica a todos los actores del proceso.

La construcción colaborativa del conocimiento en la IAP, se consolidó como praxis dialógica. Este tránsito reconfigura la identidad del docente tutor, donde se refleja una dualidad en el proceso transformador. Interconectándose a la emergencia de una nueva

categoría temática, el devenir pedagógico transformador. En ella, los docentes tutores dan testimonio del proceso dinámico de la IAP y como es necesario experimentar una reconfiguración identitaria y epistemológica, mediada a través de la praxis investigativa. Ella se presenta construida en la base de una subcategoría denominada *espiral formativa y praxis liberadora*, y esta a su vez, a partir de tres unidades de significado: *formación integral, conocimiento cíclico y reflexividad crítica y emancipación*.

### ***Categoría temática: Devenir pedagógico transformador***

La categoría devenir pedagógico transformador, emergió como un proceso lógico donde la formación en IAP se ve por los tutores como una espiral ontológica, puedo mencionar a Husserl (1928), que a pesar de no utilizar este término de forma explícita, describe una triada temporal donde coexiste la no linealidad del proceso formativo, sino su oscilación entre devenires experienciales, una autoconstrucción ontológica del saber pedagógico y la experiencia como acto consciente, muy propio y aplicable a la Investigación Acción participativa (IAP) para la UNEM.

Ahora bien, la descripción de la esencia de este devenir, se refleja a partir de tres senderos clave que cursan los docentes tutores, el primero de ellos la suspensión de lo establecido, donde la ruptura epistémica teoría versus praxis, testimonian un diálogo crítico marcado en los tutores, sobre todo en EPAS2JT, que pone énfasis en el valor de desaprender para transformar y como la institucionalidad en la figura de la UNEM en el PNFA de D y SE, juega un papel fundamental en afianzar el papel del tutor frente a la IAP.

Existe entonces, una intencionalidad colectiva, que se ve plasmada en la relatoría discursiva descrita por EPAS3DG "*participación activa de todos los involucrados*" (L 103-116), que materializa en su voz tutorial el principio de praxis compartida propuesto por Fals Borda (1985). Si bien es cierto, esta intencionalidad está permeada de juicios personales de los tutores, esa es la esencia que no estatiza la IAP, sino que la alimenta

de un dinamismo adaptativo, que este concentrado en su ahora y genera proyecciones al futuro. Todo este proceso descrito para esta categoría temática se consolida en tres unidades de significado: formación integral, conocimiento cíclico y reflexividad crítica y emancipación.

De forma resumida de la formación integral, emerge una reconfiguración del docente tutor, uno que es consciente de su entorno, con capacidad de ser parte de un conocimiento cíclico, construido a partir de espirales de acción, reflexión y acción (Fals Borda, 1985) donde, como describe EPAS1GP, como un proceso de retroalimentación constante. Esta ciclicidad es similar al rizoma de Lanz (2009) y se valida a través del diálogo permanente (Habermas, 1987). Ahora, en relación con la reflexividad crítica y emancipación, este en la voz de tutores se articula en tres principios: la resistencia crítica, la tensión dialéctica y el crecimiento recíproco.

Ante estas descripciones, me es necesario presentar el siguiente nivel de significados que conforma parte de esta categoría temática, siendo la subcategoría espiral formativa y praxis liberadora, esta surge ante los incesantes trazos reflejados en el discurso de los tutores que referencia a las diversas formas de afianzar el saber en la IAP, múltiples horizontes que tienen formaciones y construcciones propias que alimentan un sendero mayor que ha sido priorizado a través de un conjunto de decisiones consensuadas, por ende, les asignan un valor incuantificable a la praxis de investigación.

**Subcategoría: Espiral formativa y praxis liberadora.** Esta subcategoría, espiral formativa y praxis liberadora, refleja una temporalidad vivida, donde la formación en IAP se revela como tiempo no cronológico e irrepetible, describe una espiral ontológica, autoconstruida, que profundiza, en elementos que suceden desapercibidos en el territorio, pero la experiencia le permite esa perspicacia observacional. Ahora bien, la práctica liberadora emerge en gestos pedagógicos concretos. EPAS2JT en todo su discurso aclara el término y reclama una intencionalidad operativa, y a su vez una ambivalencia que en palabras del tutor pueden operar en contra de este proceso.

La esencia de esta subcategoría radica en que aparece en los diálogos con los actores clave como desafíos, y no hago referencia a una oposición oculta y desafiante, sino que evidencio, como lo señalan los tutores, marcar gestos disruptivos, hitos de resistencia para superar la dialéctica entre libertad y estructura. Esto facilita el nicho para que el docente tutor se visibilice como parte de una extensión del cuerpo pedagógico. Deja de ser aplicación de teoría, transformándose en percepción actuante donde el mundo educativo se reorganiza en por de un Eidos de cambio.

Todo lo descrito, lleva a aclarar que, la reducción fenomenológica orienta principalmente a tres ideas clave, la primera de ellas la suspensión de lo establecido, revelado en la voz de EPAS2JT quien establece un dialogo necesario entre sus ideas entre el deber ser y el ser institucional impuesto; como segunda idea surge la existencia de una intencionalidad colectiva, debido a que es común en los testimonios ver palabras consistentes con proyectos orientados la trascendencia delo individual, por citar un ejemplo EPAS3DG afirma que su praxis está marcada por la “...*participación activa de todos los involucrados...*” (L 103-116).

Todo lo descrito, marca el reconocimiento del otro como sujeto de conocimiento valido no en, sino a través, de esa espiral hermeneútica que es consciente, esa que vivencian los tutores como los señala Husserl (1928) que la describe a la perfección cuando afirma que “La conciencia del tiempo es un flujo continuo donde retención (pasado), impresión (presente) y protensión (futuro) se entrelazan constituyendo la unidad de la experiencia” (p. 98)., epistémica y ontológica, hasta encontrarse con rumbos inesperados que llevan a ese tutor con su colectivo a la liberación en acción.

La construcción para esta subcategoría, se originó de la fusión de ideas de tres unidades de significado, siendo *formación integral* la primera de ella , la cual me acerca a comprender como en el docente tutor no solo influye las instrucción institucionales dadas sino también la experiencia previa que este posee, y todo su capital cultural, educativo, social y hasta emocional, una marca única en su praxis; la segunda unidad de significado, *conocimiento cíclico* muestra como esas construcciones de la formación no

son formas lineales que llegan al actor social sino que son procesos espiral, rizomal y dinámico, no solo vertical sino también horizontal, finalizando la subcategoría con la unidad de significado *reflexividad crítica y emancipación*, donde se visualiza la puesta en práctica de ese capital cultural en beneficio de algo superior a sí mismo. para describir de forma más amplia estas unidades, las mismas se desarrollan en segmentos siguientes tal como sigue.

La estructura de significados que subyace a esta subcategoría, incluye tres unidades de significado que me permiten comprender que no son etapas aisladas sino entrelazadas y que no surgen de forma lineal, sino tienen un origen común al docente tutor. Como descifro la primera de ellas, la *formación integral*, en el segmento siguiente, revelan los docentes tutores como esta no se limita a la formación básica, sino que constantemente se actualiza para remodelar esa construcción como actor social clave del proceso, es instructor, pero a la vez aprendiz, por tanto, se reconoce como holón, agente de cambio, que entiende sus capacidades y las pone a la orden del proceso en beneficio colectivo.

*Unidad de significado: Formación Integral.* En la experiencia vivida por los tutores, la formación integral asociada a la IAP juega un papel crucial no solo por implicar el desarrollo de habilidades, conocimientos o competencias adquiridas, trasciende una búsqueda para comprender la esencia de la experiencia formativa. Los hallazgos revelan sintonía con los fundamentos de Van Manen (1991), quien con su enfoque en “La reflexión en la acción exige una conciencia inmediata de las experiencias vividas, una apertura a lo que es único y singular en cada situación educativa” (p. 132), invita a una indagación profunda y consciente de los momentos de transformación. De estos testimonios se extraen tres propósitos en la IAP en relación con la formación integral: autorreflexión y desarrollo, apropiación de la IAP, y comprende el significado de la IAP para el tutor.

En relación con primer propósito, EPAS1GP afirma “*es notorio y necesario que los docentes continúen en una constante formación*” (L 33-35), Esta perspectiva no tiene una liminalidad en la actualización de conocimientos, sino que es el reflejo de la búsqueda de la experiencia con mayor significado. En este sentido, los tutores IAP en el PNFA de Dirección y Supervisión Educativa, han modificado su manera de entender y vivir su praxis. De manera coherente, Así como Zárraga (2020) identifica en la UNEM una formación liberadora, por ello EPAS1GP y EPAS3DG viven este proceso como una reconfiguración de sus prácticas pedagógicas, donde la IAP le exige nuevos modos de intervención.

Respecto al segundo propósito, EPAS2JT señala cómo vive esta apropiación “*...la formación directiva en el programa de dirección y supervisión le permite apropiarse de la IAPT como medio para que desarrollar habilidades de liderazgo inclusivo, basado en la escucha activa y la horizontalidad de los procesos curriculares*” (L 42-50). Esto incluye una transformación profunda en la forma de vincularse con los tutorados y la comunidad, apuntando a una experiencia educativa auténtica y significativa. Estas experiencias no son casuales, sino que nutren lo emocional y espiritual en sintonía con lo académico, esto se evidencio en la voz de tutorial de EPAS3DG quien refiere experiencias nutritivas en este PNFA. Estos propósitos vinculan puentes dialógicos con Zárraga (2020) para quien la IAPT en la UNEM promueve una formación liberadora del pensamiento, a través de la comprensión de nuevas lógicas contextualizadas. Describiendo esa necesidad de la atención para identificas las aristas que alimentan esa formación integral del tutor IAP.

En relación con el emerger de la segunda unidad de significado, *conocimiento cíclico*, es necesario que aclare que una formación integral implica una amplitud de miradas desde las que el docente tutor IAP crea su armadura epistémica que le permite navegar mares desconocidos o no registrados en el conocimiento antes, desde teorías complejas, interacciones, realidades situadas que distan mucho de encajar en estándares de modelos aplicativos tradicionales, y por tanto requieren de un actor social que tenga vinculación genuina con el método y con su territorio, y que con corazón humilde este abierto a ser orientado por sus cohabitantes. Des pues de esta realidad,

surge otro fragmento en el tejido complejo de significados atribuidos a la IAP en los docentes tutores de la UNEM, tal como se describe a continuación.

*Unidad de significado: Conocimiento cíclico.* En relación con el significado emergente para la unidad de significado conocimiento cíclico, aclaro en primera instancia que este término tiene elementos hermenéuticos de diversos autores, pero el de mayor cercanía en esta unidad, y me es pertinente mencionar es Fals Borda (1985), que indica respecto a la IAP que “...se construye mediante ciclos iterativos de acción-reflexión-acción, donde el saber popular y el científico dialogan en igualdad, transformando la realidad desde la praxis colectiva” (p.43). Ahora bien, la ciclicidad emerge en retornos reflexivos experienciales, visto en la voz del tutor EPAS1GP describe el proceso de la IAP, como *“un movimiento que se retroalimenta, donde cada vuelta nos hace ver lo mismo con nuevos ojos”* (L 45-49).

Esta visión evoca la espiral hermenéutica de Van Manen (2014), quien plantea que ese ciclo es comprensivo mas no definitivo ni absoluto, sino que más bien es “el tiempo oportuno donde convergen el significado y la posibilidad” (p. 78). La esencia radica en la profundización mostrando la naturaleza dialéctica del aprendizaje en IAP, como tutores cada fase investigativa como observar, actuar y reflexionar forman parte del tejido que sostiene la reconstrucción del saber. Como complemento clave, EPAS1GP enfatiza que *“...desde el problema, la planeación, la evaluación de los resultados, la caracterización por ser procesos cíclicos importantes, donde la reflexión, la planificación, la acción y la observación se comprometen en enrumbar y lograr un cambio positivo”* (L 41-46). Esto resuena Lanz (2009) aporta al señalar que “INVEDECOR no es lineal, sino un rizoma donde cada nodo reconecta con el origen” (p. 54).

Esta unidad de significado, aporta un matizado fundamental vinculándose con Habermas (1987) y su énfasis en que “la validez del conocimiento surge del diálogo constante” (p. 143). Aquí la ciclicidad adquiere una dimensión colectiva, tal como señala Freire (1970), “no hay conocimiento definitivo, solo reconstrucción permanente” (p. 112),



principio que esboza perfectamente esta noción de conocimiento cíclico en los tutores IAP con una espiral en expansión contante e indetenible.

Ahora bien, luego de estas descripciones de las unidades de significados anteriores, surge la tercera unidad de significado, la cual en el discurso de los actores sociales es un evento crucial de la IAP, que incluso conecta con la primera categoría central puesto que en una de sus unidades de significados, relacionadas a la construcción del ser, emerge esta crítica reflexiva , proceso contundente y obligatorio, pero se aborda a nivel personal, no es algo que te enseñan, en una acción que se aprende a ritmo propio, con la interacción, y precisamente en este cruce de intersubjetividades, desde de la óptica de los docentes tutores, me permite comprender en esta siguiente unidad de significado como se entrelaza lo individual, lo colectivo y lo institucional.

*Unidad de significado: Reflexividad crítica y emancipación.* En la experiencia vivida por los tutores IAP, la reflexividad crítica y emancipación emergen como un proceso dialéctico entre conciencia individual y colectiva. Los hallazgos revelan hilos armónicos con Freire (1970), quien plantea que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (p. 79). Por ello, de esta experiencia y las voces tutoriales, se vislumbran tres principios, como lo son la resistencia crítica, seguido de una tensión dialéctica y el crecimiento recíproco.

A razón del primer principio, la educación es un acto de liberación, y en el papel del tutor IAP esta resistencia crítica, hace su entrada cuando EPAS1GP afirma que los procesos en este método deben dar: “... *respuesta a una verdadera educación liberadora y transformadora*” (L38-39). Esta afirmación no se refiere a abstracciones utópicas, sino que refleja libertad, para aclarar este término, Foucault (1984) menciona que, “La libertad es la condición ontológica de la ética; pero la ética es la forma reflexiva que toma la libertad cuando se asume como práctica de libertad” (p.12). Esta libertad, es crítica y toma forma al confrontarse con saberes populares.

Ahora bien, en relación con el segundo principio, se testimonia una tensión dialéctica entre los tres actores sociales ya que dos de ellos (EPAS1GP y EPAS3DG) describen el ideal del proceso de reflexividad crítica y emancipación, siendo uno de ellos (EPAS2JT) más denso en sus ideales, reflejando la verdadera disyuntiva entre lo que denomina *“potencial transformador de la IAPT”* (L 80-87) y los *“límites impuestos por estructuras institucionales rígidas”* (L 80-87). Evocando a la perfección a Hegel (1807), con su dialéctica como movimiento de negación y superación, donde el ápice es la negociación de ambos polos para encontrar un punto en común que beneficie a ambas partes.

Ahora quiero enfatizar que, este último testimonio de EPAS2JT, es en el único que usa la palabra transformadora en la construcción de la IAP, volviéndola IAPT, que, si bien es parte natural de la estructura formativa de la UNEM, no es algo habitual en el dialogo discursivo de los demás docentes tutores que se hubiese visualizado en las siglas presentadas en sus voces, pero si se denota en como lo significan, en sus acciones y en sus proyecciones

Para los tutores, el dialogo refleja el significado de la IAP, como espacio de lucha simbólica. En este momento aclaro que a pesar que Foucault y Hegel no son precisamente coincidente en sus marcos epistémicos, en este momento, se asumen dos segmentos de sus posturas para analizar la libertad como práctica y proceso dialéctico. Este crecimiento dialectico para los docentes tutores, se vuelve recíproco entre partes, y alude a una intersubjetividad transformadora. Para ilustrar esto, EPAS3DG describe su vivencia:

*“Como tutor, indudablemente, una experiencia única, una experiencia enriquecedora que ha permitido, entre otras cosas, crecer como persona y como investigador. Cada asesoría, cada momento es inolvidable porque ha permitido encauzar, enrumbar, direccionar, aprender mutuamente, lo que es el enfoque de la investigación, acción participativa, ya que ha permitido comprender y mejorar la realidad y la praxis educativa dentro de la participación activa de todos los involucrados, desde los estudiantes, los docentes, la comunidad, lo que hablamos de actores sociales y actores educativos”* (L103-116).

La reflexividad crítica y emancipación en la IAP, implica repisar sobre lo vivido, con una nueva mirada, mente y corazón dispuestos, para recapturar esencias perdidas que dan valor a la experiencia y pueden servir de brújula en tres direcciones: cuerpo (silencios deliberados que escuchan), tiempo (tensión entre lo instituido y los senderos posibles) y alteridad (el otro como espejo que me transforma).

Como cierre para esta categoría temática, comprendo que para el docente tutor IAP el devenir pedagógico transformador, describe como ellos han reinventado su praxis al aprender en común unión con su territorio. Este proceso de reconocimiento personal, da paso a una metamorfosis personal y profesional que permite paso a la categoría temática *ecología de saberes y métodos* en IAP, donde se muestra un abreboca cómo evoluciona la IAP, de la mano de quien la aplican, así como la forma de integrar diversos saberes en la acción transformadora. Esta categoría temática, sigue la misma estructura de segmentos anteriores, tal cómo se describe en el segmento que prosigue.

### ***Categoría temática: Ecología de saberes y métodos en IAP***

La ecología de saberes y métodos en IAP como categoría central concentra diversos elementos narrativos presentados por los actores sociales, reflejada como un sistema vivo donde confluyen conocimientos científicos, populares y territoriales en igualdad de oportunidades y con igual capacidad para construir conocimiento válido. Antes de avanzar en la descripción, enfatizo que esta ecología de saberes es un término descrito por Santos (2010) afirmando al respecto que “La ecología de saberes se basa en el reconocimiento de la pluralidad de conocimientos heterogéneos y en las relaciones de interdependencia entre ellos, contra la monocultura del conocimiento científico moderno” (p. 50).

De allí que las voces de los docentes tutores, revelan que esta ecología, es un campo de impulso epistémico. EPAS1GP lo ejemplifica al exigir “*territorializar el aprendizaje*” (L 27-33), mientras EPAS2JT (L 51-54) revela tensiones entre narrativas

locales e institución. Por ello, esta categoría opera en el tutor IAP, desarticulando la metodología tradicional, permitiendo que estas se impregnen de la lógica de funcionamiento comunitario. Esta se erige en las voces de tutores como praxis rizomática, donde los métodos artesanos siguen las líneas de fuga del contexto de una forma emergente y situada, cuya potencia utópica transformadora son dispositivos de insurgencia pedagógica. Freire (1996) lo anticipó al mencionar que: “*Enseñar es crear posibilidades para la producción del conocimiento*” (p. 25), donde los tutores IAP convierten la investigación en actos de democracia cognitiva, donde todos, como señalo EPAS3DG son “*parte de buscar soluciones*” (L 72-78).

Si bien es cierto que, esta ecología de saberes no opera en el discurso de los docentes tutores como abstracciones, es claro en los testimonios, que se materializa en un espacio dialéctico concreto, a ese espacio lo denominó la *interfaz crítica territorio-método*, que como subcategoría, es habitar para la negociación entre lógicas no coincidentes, dándole forma al conflicto en batería y potencia creativa, como todo sistema ecológico, busca un equilibrio que distribuya en igualdad esa energía potenciadora. Es campo de batalla y a la vez de colaboración dialógica.

**Subcategoría: Interfaz crítica territorio-método.** Esta interfaz crítica territorio-método, se revela que opera en palabras de los tutores como un dispositivo de traducción epistemológica donde estos, negocian constantemente entre saberes tradicional y conocimiento local. Los testimonios muestran que esta negociación no es pacífica, sino que esta permeada de tensiones, y es visible en la voz de EPAS1GP quien mantiene postura firme al exigir “territorializar el aprendizaje” (L 27-33), matizado con EPAS2JT que señala conflictos entre narrativas locales contra programas institucionales o lo denominado “*recuperación histórica*” (L 51-54). Aquí surge un hallazgo clave, donde la interfaz permite la transversalidad de saberes del pueblo, ayudándole para darle un matiz epistémico válido. Este proceso se asemeja a lo que Santos (2010) denomina “*ecología de saberes*” (p. 42), donde los tutores articulan estos saberes, para mutar tejidos metodológicos adaptados a las lógicas territoriales.

Avanzando más allá de la hibridación, las voces de los tutores demuestran que la adaptación metodológica no es una mezcla armónica sino conexiones rizomáticas divergente, sobre todo cuando EPAS3DG describe el análisis de problemas “*a pequeñas escalas*” (L 82-96), revela un patrón de recombinación siguiendo las líneas de fuga del territorio, no planificadas. Aquí la interfaz es motor de praxis insurgente, de democracia cognitiva y revela su dimensión utópica, es nicho de experimentación pedagógica radical donde, como señala Freire (1996), “Enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 25).

Esta descripción me acerca a, comprender que los docentes tutores son conscientes de la necesidad de que exista una negociación de saberes, desde el principio del *saber situado*. Ahora convertido en una unidad de significado que precede a ésta y se convirtió en una construcción viva. La cual está arraigada en sus discursos, en el cuerpo-territorio del docente tutor, del cual dan testimonio en base a su experiencia, debido a que en sus propias voces no hay conocimiento válido fuera del contexto donde se gesta. Esta se desarrolla en el segmento que precede.

*Unidad de significado: Saber situado.* El saber situado es una de las unidades de significado que más tuvo ocurrencias en las voces de los tutores IAP, resultando fundamental en la experiencia formativa de ellos, y donde el conocimiento es reconocido y vinculado al territorio. El primer testimonio de EPAS1GP recalca que este método permite que sea “*un portal visto desde otros pares académicos, y cómo según el espacio geográfico cambian las perspectivas y realidades, siendo esto una constante me permite defender el propuesto de contextualizar la educación, de territorializar el aprendizaje*” (L 27-33), testimoniando en esta tutora que las construcciones situadas en contextos específicos son múltiples y diversas. Esta perspectiva, tal como señala defiende una pedagogía territorializada que recupere las particularidades del contexto. Ahora bien, la voz de EPAS2JT refuerza esta idea al destacar que “*Todos los tutores enfatizamos la recuperación histórica o lo que en los textos señalan como uso de la narrativa local, ya*

*que esto enriquece los programas de dirección educativa*” (L 51-54). Demostrando que los saberes comunitarios cimientan el proceso de enseñanza aprendizaje.

Se entrelaza con la construcción del saber situado, el cual es, ante todo, un acto colectivo y democrático. Para EPAS3DG *“...la complejidad de estos proyectos, han permitido conceptualizar de manera democrática y colaborativa, porque todos somos parte de buscar soluciones a realidades concretas...”* (L 72-78), demostrando que, solo en comunión surgen tejidos vivos de acción. Este enfoque reemplaza el conocimiento estático, y lo transforma por un diálogo de saberes donde la comunidad educativa. Al respecto EPAS3DG, la territorialización del aprendizaje implica diseñar metodologías flexibles, que den razón y respuesta a realidades diversas, el docente tutor hace mención a *“así analizar los problemas a pequeñas escalas de áreas rurales, de áreas urbanas, de la periferia”* (L 82-96), reflejo de como el pensamiento del docente tutor IAP, va tejiendo redes de acción, ya de una forma natural incluso en su discurso, o lo que denomino cartografías del tutor IAP.

Esta cartografía del docente tutor, es una confluencia con ideas de Deleuze y Guattari (1980), que señalan que, en ese proceso de construcción *“El pensamiento no es arborescente (jerárquico), sino rizomático: se hace mediante mapas, cartografías que conectan múltiples entradas y salidas”* (p. 25). Hago un paréntesis para definir el rizoma de los mismos autores recién mencionados:

*“El rizoma es un sistema acentrado, no jerárquico y no significativo, sin general, sin memoria organizadora o autómata central, definido únicamente por una circulación de estados. Lo que está en juego en el rizoma es una relación con el territorio - y la desterritorialización que lo atraviesa - y una relación con el pensamiento que lo desterritorializa”.* (Deleuze y Guattari, 1980, p.25).

Aquí el tutor es un corpus de conocimiento que de igual forma se sigue nutriendo de las comunidades, pero lo que no puede hacer el otro en el tutor es hacerlo perspicaz, construir una cartografía natural como tutor IAP como señalan los actores sociales, es complejo y requiere una praxis situada, si esta praxis queda en la retórica teórica, muere

indeteniblemente y no favorece que el tutor se entienda y perciba como actor y administrador de la complejidad estructural del conocimiento situado.

Finalmente, este saber situado va a trascender hacia prácticas pedagógicas orgánicas, sin límites para adaptarse al contexto, sino que manejan una plasticidad natural que la va dando la experiencia y el conocer a todas las partes involucradas en el proceso. Como bien lo ilustran los testimonios, al incorporar narrativas afianzo no solo vínculos genuinos sino empoderamiento local y conocimiento pertinente. El tutor se hace parte de la coproducción crítica, y el saber situado se erige como pilar de una IAP emancipadora.

Paralelamente a esta percepción descrita en la unidad de significado anterior, me es necesario aclarar que, ese *saber situado* exige algo más que ser visibilizado, entre en ellos como actores sociales, requiere de una *práctica adaptativa*, la cual emerge como la última unidad de significado que pertenece a la categoría central *dinámica metodológica y transformadora en IAP*. Aquí los docentes tutores reconociendo los saberes situados, los activan mediante herramientas flexibles, reinventándose constantemente en un sistema que no es estático y que se alimenta de múltiples dinámicas que imbuyen la educación superior.

*Unidad de significado: Práctica adaptativa.* La práctica adaptativa, se pone de manifiesto en una marcada flexibilidad metodológica, aquí el tutor IAP vislumbra la integralidad de diversas herramientas, limitando la rigidez paradigmática. Esta es mencionada por EPAS2JT al señalar que “*también se aplican metodologías híbridas, combinación de técnicas cualitativas con un enfoque crítico*” (L 54-56). Desatacando la multiplicidad complementaria entre métodos que son aplicables a la IAP, asegurando que esta hibridación no sea selecta, sino intencional y con el toque transformador que caracteriza a la IAP. Por ello, su adaptabilidad exige ajustes micro situacionales, para reconfigurarse según las urgencias del territorio.

Esto se matiza con, la versión de EPAS3DG ya que el describe un elemento sencillo pero contundente “*ver cómo se están realizando trabajos desde una realidad contextualizada y puntual*” (p. 116-118). Una adaptabilidad que le da rigor a la IAP puesto que hay un ajuste ético a realidades específicas. Al respecto Sandín (2003) vincula tanto la combinación de técnicas como la emergencia de diseño, al señalar que:

“La investigación cualitativa exige flexibilidad metodológica para adaptarse a los contextos, no como ausencia de rigor, sino como rigor en sí mismo. El diseño emergente y la capacidad de ajuste ético a las particularidades del escenario son condiciones de validez” (p. 112).

Por ello esta unidad de significado, práctica adaptativa en IAP, se muestra como un rechazo a la metodología lineal, teniendo a la mano herramientas provisionales y situadas y con una hibridación que favorece la emancipación, explicando por qué los tutores de tu estudio no aplican la IAP, sino que la reinventan en cada territorio.

La categoría central desarrollada, *dinámica metodológica transformadora de la IAP*, da testimonio de cómo los docentes tutores se perciben con el potencial para generar conocimientos emancipadores. Siendo bastante notorio y entremezclado en los significados susurros de inconformidad, que surgen en el testimonio como necesidades o solicitudes muy puntuales. Precisamente estos reclamos dan paso a la categoría central *dificultades en la aplicación de la IAP*, donde se presentan los obstáculos que emergen en el contexto de la praxis.

### **Categoría central: Dificultades en la aplicación de la IAP**

Desde mi perspectiva fenomenológica, la experiencia vivida por los tutores me revela una contradicción aplicativa de la IAP, donde como señala Heidegger (1927) debemos estar en el mundo comunitario, con caracterización horizontalidad y flexibilidad natural de la IAP, y a su vez presenta la realidad institucional impone un ser para los tiempos de la institución, que aliena el proceso investigativo. Estos testimonios muestran cómo la materialización del docente tutor se ve tensionada entre estos dos modos de



existencia, un ritmo orgánico de las comunidades y otro la sujeción a los protocolos institucionales. Una dialéctica que tergiversa las acciones del tutor frente a la IAP.

La intersubjetividad en la IAP a su vez, se permea por todas estas realidades de conflicto, donde la UNEM no escapa a esta realidad, y los tutores testimonian que coexisten quienes se apropian del método y otros que son resistentes al mismo y tensionan aún más este proceso tutorial, esta resistencia no es solo procedimental, sino existencial, es una lucha intersubjetiva, que afecta a su vez a la institución como centro de educación superior, que a su vez se agudiza por la falta de un horizonte común de sentido que sea mediador entre la normatividad institucional y los principios de la IAP. En síntesis, la burocratización revela un proceso de suspensión metodológica donde a la esencia de la IAP se le fractura su potencial transformador. Como advierte EPAS2JT la “subjetividad del tutor” (L 97-99), requiere de un sistema que lo proteja antes un sistema que cosifica la investigación participativa. Uno que limita al tutor de ser co-constructor de saberes emancipadores, y lo orilla en actuar como administradores de procesos.

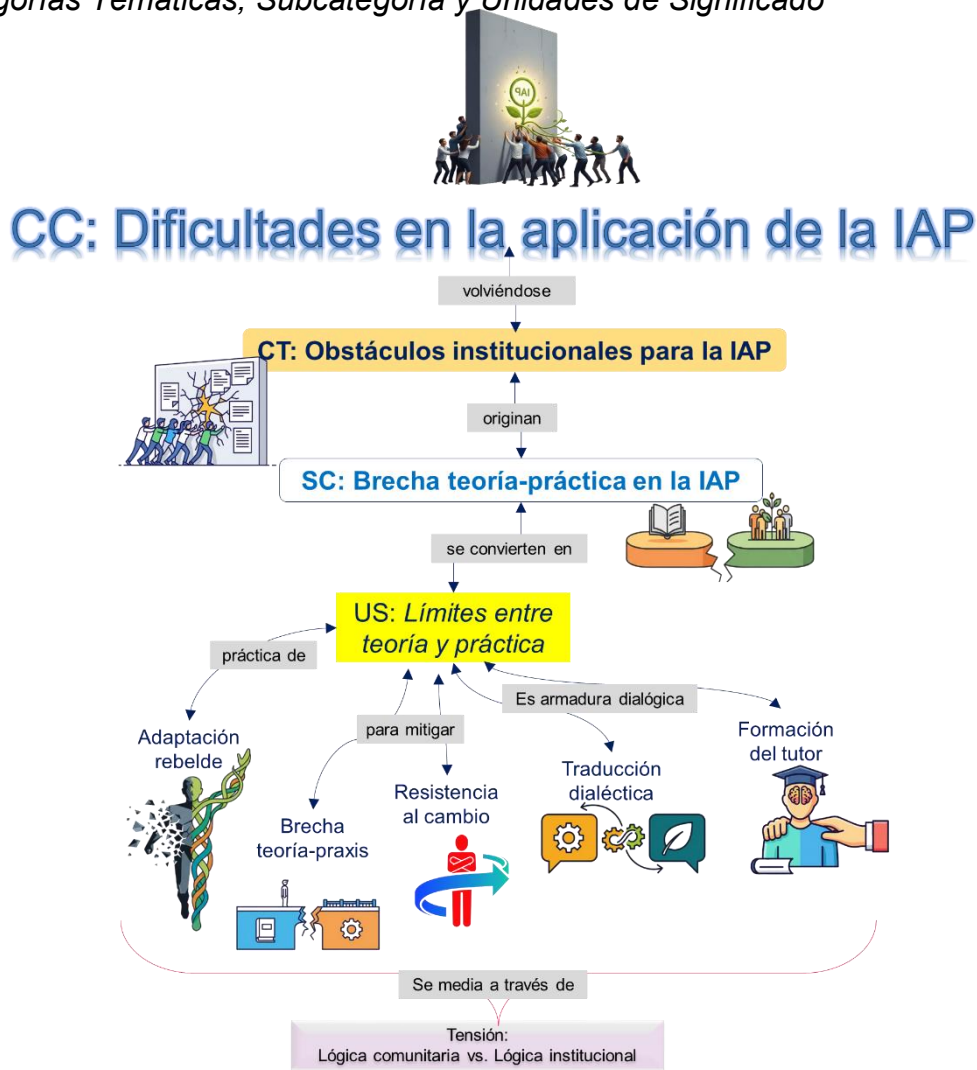
La dinámica transformadora de la IAP como categoría central, presenta en las voces de los docentes tutores múltiples distopías, que se vuelven tensiones que aplacan la naturaleza cambiante y recursiva de este método, mientras la exigencia es comunitaria, flexible y orgánica, da testimonio de un discurso que exige menos protocolo institucional, y atemporalidad sin continuidad clara del proceso. Esta dinámica en sus voces esta alienando la propia construcción del tutor IAP. Esta resistencia da testimonio de una crisis más profunda, un horizonte compartido que articule los principios de la IAP en confluencia con una estructura institucional con mayor apertura.

Estas descripciones realizadas en el curso de cada segmento, no son algo aislado, sino que a su originan otra categoría temática *obstáculos institucionales para la IAP*, en la cual surgen diversas opiniones que revelan algunos de los hilos conductores del tejido de significados que para estos tutores tiene la IAP en esta casa de estudio

superior y dan un cierre a la descripción de testimonios, triangulación y hallazgos de este estudio.

**Figura 4.**

*Relación de la Categoría central: Dificultades en la aplicación de la IAP con las Categorías Temáticas, Subcategoría y Unidades de Significado*



### **Categoría temática: Obstáculos institucionales para la IAP**

Considerando el concepto emergente, destaca que esta categoría temática sintetiza los principales desafíos estructurales que afronta la IAP en su aplicación, de los testimonios desglosados emergen tres dimensiones: las barreras normativas y

burocráticas, las resistencias organizacionales y la disociación teoría y praxis, donde la primera de ellas, nos presenta un PNFA con limitaciones en cuanto a la flexibilidad metodológica, con protocolos estandarizados y patrones de aplicación de la IAP. Ahora, en relación con las resistencias organizacionales, los tutores muestran una epistemología marcada por la IAP, siendo necesario que destaque el hecho que las practicas tradicionales siguen arraigadas, y en algunos momentos surgen susurros hacia formas narrativas tradicionales.

Al considerar la tercera dimensión de análisis, esa disociación teoría-praxis genera brechas entre los principios participativos y aplicabilidad concreta de la IAP, dificultando la traducción de enfoques comunitarios a sistemas formales y reduciendo los procesos emancipadores a requisitos académicos. Ante ello, los testimonios de los tutores (EPAS2JT) develan como “*la presión institucional contra la autonomía*” (L 61-71) y la percepción de la IAP como “*desafío a prácticas arraigadas*” (L 89-91) configuran un escenario tenso que advierte a su vez la necesidad de reducir esa tensión constante entre los ideales participativos y las realidades institucionales.

La arquitectura de esta categoría temática, deriva de la subcategoría *brecha teoría-práctica en la IAP*, la que expone una contradicción fundamental en la relatoría discursiva de los docentes tutores, que encuentran un confrontamiento dialógico entre los lineamientos propios de la IAP y las normas institucionales, que limitan diversos procesos propios de flexibilidad requerida para su aplicación. Esto conlleva a resistencias al cambio y reduccionismos administrativos que distorsionan su perfil como tutor IAP.

**Subcategoría: Brecha teoría-práctica en la IAP.** La brecha teoría-práctica en la IAP, se pone de manifiesto como un desafío estructural, aquí los testimonios de los tutores revelan cómo los lineamientos gubernamentales y normas institucionales del PNFA restringen la flexibilidad necesaria para aplicar verdaderos procesos participativos (EPAS2JT, L 61-71). Esta contradicción genera una disociación entre el discurso teórico

y la acción concreta de los tutores, lo que profundiza la resistencia al cambio dentro de la propia institución.

Como señalan los tutores, algunos actores señalan que algunos docentes perciben la IAP como una amenaza a sus prácticas tradicionales, incluso llegando a confundirse con un trámite administrativo, o una adaptación para el avance académico, y para lograr superar esta brecha se requiere no solo ajustes metodológicos, sino transformaciones estructurales contundentes que de verdad den acogida a la IAP. A partir de estas consideraciones esta subcategoría está alimentada de la unidad de significado *límite entre teoría y praxis*, la cual emerge en señal de frases que fracturan un discurso utópico de algunos docentes tutores en contraparte a otro segmento que denota incomodidad frente a los procesos que han puesto límites a su praxis.

*Unidad de significado: Límites entre teoría y praxis.* Los testimonios revelados por los tutores, indican que la existencia de una brecha entre los principios teóricos de la IAP en la UNEM y su aplicación concreta en el contexto real. Al respecto EPAS2JT señala que:

*“claro que como todo proceso transformador esto lleva a desafíos y tensiones, te puedo mencionar la que hemos vivenciado la presión institucional contra autonomía, que quiero decir con esto, el programa PNFA, opera bajo lineamientos gubernamentales que pueden limitar la flexibilidad y marcan una brecha teórica práctica sembrando la dificultad para traducir principios participativos en acciones concretas dentro de un sistema educativo burocratizado” (L 61-71),*

Revelando en esencia de forma clara y contundente, cómo esta estructura institucional limita ampliar los verdaderos procesos participativos. Todo ello genera una contradicción fundamental, ya que mientras la IAP promueve la adaptación a contextos comunitarios, las normas administrativas exigen lineamientos y tiempos estandarizados de protocolos ajenos a las realidades locales.

Además, se percibe por los tutores una resistencia al cambio por parte de algunos miembros. Como menciona EPAS2JT, la IAP es percibida de forma diferentes pro cada

tutor pues mientras unos son abiertos al cambio “otros la perciben como un desafío a sus prácticas arraigadas” (L 89-91), lo que demuestra que la metodología choca con culturas organizacionales tradicionales no solo externas sino también en el núcleo de la UNEM. Esta tensión se agrava porque, en la práctica, los tutores navegan dos lógicas una la horizontalidad de la IAP y, por otro, la verticalidad de los sistemas educativos superiores.

De igual forma, el fenómeno describe que la burocratización excesiva, es una clara amenaza a la esencia misma de la IAP. En este orden de ideas, EPAS2JT advierte que es “*necesario generar marcos éticos que protejan la subjetividad del tutor*” (L 97-99), indicando que los procedimientos administrativos vacían la crítica que intenta emerger, y que es fundamental que el tutor desarrolle, por ello, lo que en teoría debería ser un proceso flexible y emancipador, en la praxis se reduce a cumplir requisitos formales.

Mas allá de la superficie, se revela que la categoría central *Dificultades en la aplicación de la IAP* es testimonio de contradicciones en la experiencia tutorial. Como bien se parafrasea en los aportes dialógicos de EPAS2JT (L 97-99) el docente tutor se convierte en un traductor permanente de dos lenguajes que coexisten el cuerpo territorio del tutor, el de la comunidad que anhela procesos organizados y el institucional que estandariza los procesos. Esto constituye el núcleo dialéctico que define la praxis del tutor IAP en la UNEM. Es importante debido a que la IAP tomó forma en las voces de los actores sociales como tres categorías centrales ya descritas, que, si bien se presentan separadas en organización, funcionan como una unidad que confluyen en direcciones rizomadas. Dando origen a un docente tutor sentipensante ético, con una identidad resiliente y creativa que emerge entre las tensiones. Para ello, desarrollan una inteligencia metodológica situada, valiéndose de ella para tejer saberes rizomáticos, y materializan la incertidumbre transformando los obstáculos en espacios de creación rebelde.

A raíz de todo este proceso de comprensión y reflexión subjetiva fue posible búsqueda, la complejización de todos los hallazgos descritos que revelaron elementos subyacentes, donde actores sociales, en la figura de los docentes tutores, teóricos y mi

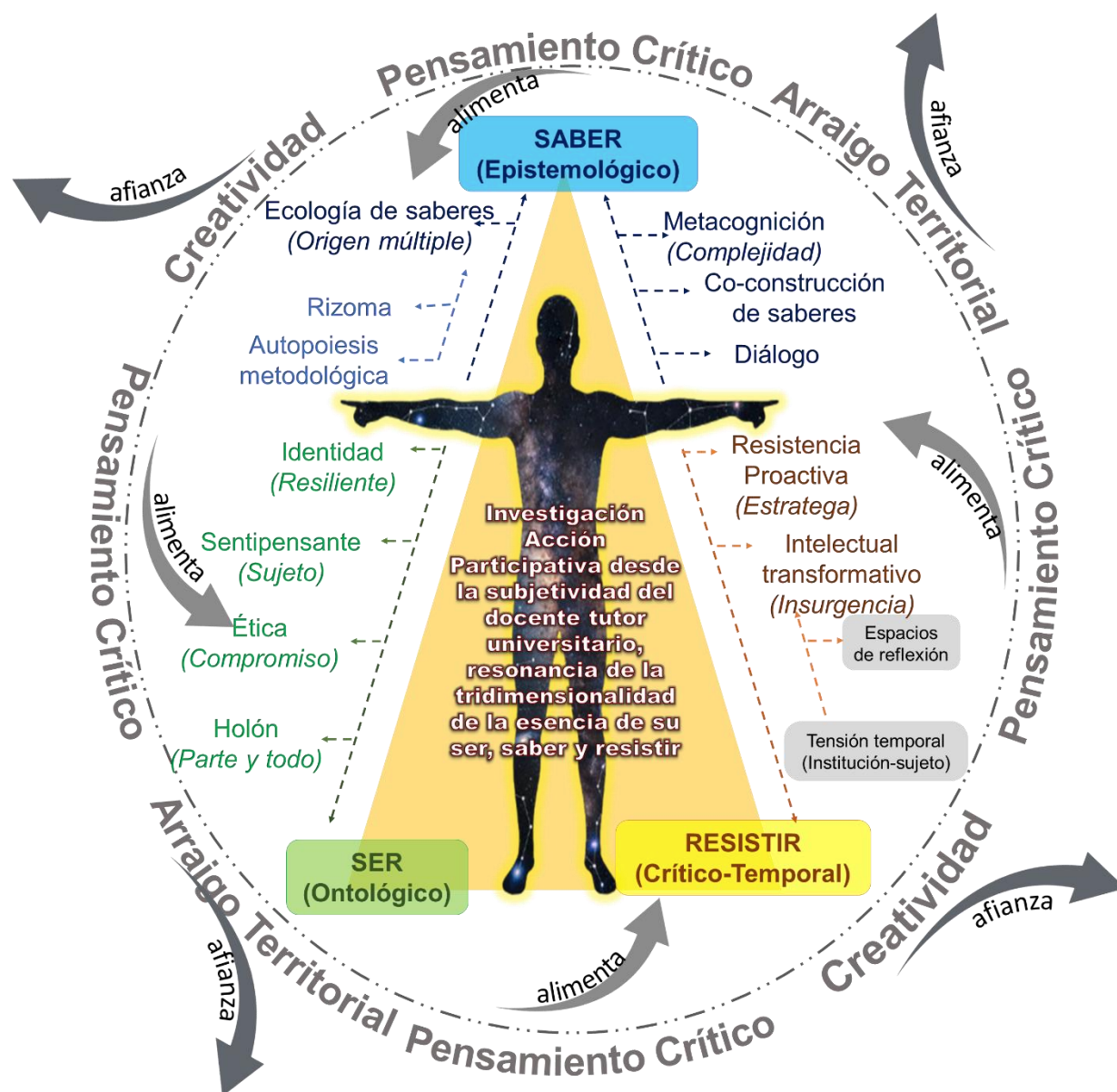
persona como investigadora, me permitió construir reflexiones teóricas que adquirieron su forma conceptual bajo el nombre: *Investigación Acción Participativa desde la subjetividad del docente tutor universitario: Resonancia de tridimensionalidad de la esencia de su ser, saber y resistir*, a razón de las estructuras reveladas en el pensamiento de los docentes tutores respecto a la IAP, una construcción poco perceptible que traza líneas entre lo sutil y complejo, que profundizó en estructuras muy propias de ellos, y que a su vez testimonió fisuras que son inicio de procesos críticos aún más profundos, dando cuenta del profundo tejido que en ellos esta arraigado y como las diversas perspectivas revelaron matices inesperados para esta investigación, estas reflexiones teóricas las presento tal como sigue.

### **Reflexiones Teóricas: Investigación acción participativa desde la subjetividad del docente tutor universitario, resonancia de la tridimensionalidad de la esencia de su ser, saber y resistir**

A menudo, la investigación se presenta con sendas lineales y desprovista de voz. En la inmersión de este proceso investigativo, surgen los rizomas (Deleuze y Guattari, 1980) de una praxis en IAP, donde latén historias y se tejen significados, los cuales muchas veces pasan desapercibidos en las rigurosidades metodológicas. En tal sentido, esta investigación se volvió mi acto de escucha, donde habito el territorio de los docentes tutores y tracé hilos entre los significados que le dan a este método. Convirtiéndose en un viaje hacia la subjetividad de ellos, donde el actor social, mí docente tutor, hace metamorfosis en una tridimensionalidad resonante entre las dimensiones de su esencia. Todo ello me condujo a un punto donde el docente tutor en IAP toma forma en lo ontológico (ser), epistemológico (saber) y lo crítico- temporal (resistir). Es aquí donde hacen eco al recuerdo que el método es pretexto para encuentros, y donde la ciencia comprende el alma que habita la praxis, esta se representó en mi psique tal como se observa en la figura 5.

**Figura 5.**

*Investigación acción participativa desde la subjetividad del docente tutor universitario, resonancia de la tridimensionalidad de la esencia de su ser, saber y resistir*



Los ejes mencionados, no son estáticos ni aislados, sino aristas dinámicas de los significados subyacentes que se articulan en la praxis del docente tutor IAP del PNFA de D y SE de la UNEM. Como sintetiza EPAS1GP (L 72-74), ser docente tutor implica habitar contradicciones para transformarlas, evidenciando que esta praxis es un acto de insurgencia cognoscente, política y territorial, cuyo principio esencial es el pensamiento crítico, la co-construcción de saberes y la resistencia hacia estructuras institucionales. A

continuación, desgloso cada uno de los tres ejes a partir de su concepción, desde las voces de los actores sociales que les dieron vida.

El eje ontológico del docente tutor en el marco de esta investigación, lo concibo como un principio o eje de orden conceptual, que denomino así ya que entorno a él se hilan las ideas donde el ser emerge de la experiencia vivida por los docentes tutores. Si bien es cierto es un proceso inconsciente, el tutor teje sobre el umbral de la consciencia de sus palabras y la construcción que de él emerge parte de un proceso de orden lógico de procesos con múltiples aristas. Señala al respecto Martínez (2006) que “toda realidad, y más las realidades humanas, son poliédricas”. (p.11). Esto me indica que, las miradas son desde la perspectiva del observador y cada eje ontológico en cada tutor IAP alimentó un modelo del ser que no es estático, sino que se nutre de la comunidad y cuya psique se encuentra en negociación entre lo existencial y lo institucional.

Entre las recurrencias narrativas de los docentes tutores, este *eje ontológico*, se construyó desde la mirada de estos como propósito *ético y de resistencia*. Con una mirada compleja al adentrarme en sus miradas, su mundo personal, dando significado genuino. Si bien la UNEM predefine cómo éste debe ser, y reconociéndose como parte de ella “*Somos parte del programa enfocado en dirección y supervisión educativa*” (EPAS2JT, L19-21), el docente tutor, se desprende de esa piel y continúa construyéndose en una dirección y sentido divergente “*Veo la IAP no solo como metodología, sino como acto político-ideológico*” (EPAS2JT, L21-23). En este punto lo existencial contrasta con lo institucional, no es violento, sino que es constante, un territorio de negociaciones, que mitiga las contradicciones manteniendo “*activo y agitado el pensamiento crítico para ser...agentes de cambio*” (EPAS1GP L35-38), mostrando cómo la reflexión permanente permite habitar esta dualidad, donde la ética renace con fuerza.

Me es oportuno destacar que, el pensamiento crítico, en la práctica tutorial IAP se manifiesta como esa “capacidad de admiración, de asombro, de cuestionamiento” (Freire, 1997, p. 43) que permite a los docentes tutores mantener “activo y agitado” el



ejercicio reflexivo frente a las contradicciones institucionales. Esta práctica crítica se funda en una ética compleja que, como señala Morin (1999), “nos obliga a asumir las paradojas y a navegar en un océano de incertidumbres” (p. 77). Esta dualidad paradójicamente entre pensamiento y ética le permite habitar su espacio tutorial asumiendo control de su acción y reaccionando a que le sea un límite claro que definir.

Esta descripción, me permite visibilizar el pensamiento crítico como eje transversal que a su vez alimenta no solo al eje ontológico sino a los ejes en conjunto, puesto que en este caso se convierte en una capacidad de búsqueda permanente, de simpatía proactiva ante la realidad, que para el docente tutor se vuelve, se convierte en una armadura que se fortalece constantemente de la interacción con el otro, un motor que impide que se asuman los preceptos institucionales contradictorios como verdad absoluta de cumplimiento. Por ello se pone de manifiesto como praxis de conciencia que transforma las tensiones en oportunidades de cambio.

Aclarando un poco el termino ética, que se compagina en el eje y a su vez con el pensamiento crítico, este emergió desde lo percibido en los testimonios y aludió con claridad a Fals Borda (1985), quien denota, a pesar del momento en que expresó sus ideas, que “el compromiso del intelectual o activista no es solo teórico, sino práctico y vital. Se expresa en la devolución del conocimiento a la comunidad, en el aprendizaje mutuo y en la participación directa en las luchas transformadoras.” (p. 27). Por lo tanto, es principio ineludible en la IAP y que apareció en diversas formas en las expresiones de los docentes tutores, es por ello que, es interesante ahondar en esa construcción de la ética en el tutor IAP, comprender las características que subyacen y ver como de los testimonios emergió de forma natural inmerso en la propia narrativa de ellos.

El modelo de ética propuesto en estas reflexiones teóricas, aparece como un principio trascendente sobre las políticas institucionales, puesto que, por la naturaleza propia de la IAP, no se adhiere a una linealidad exhaustiva, ni a conceptos preestablecidos, sino que emerge en el apogeo de la experiencia, en consonancia con la propia construcción personal que caracteriza al tutor. Acá es un compromiso genuino

que necesita nutrirse, y le da coherencia dual entre pensamiento y acción. Esta le permite al docente tutor asumir paradojas y navegar las incertidumbres propias en su accionar actuando como un sistema de autocontrol liminal cargado de una profunda responsabilidad social.

En este mismo hilo narrativo, el docente tutor se concibió en un sujeto sentipensante, este término fue propuesto por Fals Borda (2003), para dar contexto a la pérdida del vínculo con el contexto, esto lo percibo cuando él señaló “hay que ser sentipensante, ...tener la capacidad de integrar el sentimiento al conocimiento, el corazón a la cabeza, la teoría a la práctica, para poder así lograr una comprensión holística de la realidad y actuar en consecuencia” (p. 46), entonces, el docente tutor es un ser que no disgrega razón de emoción, abraza la nueva realidad, la aprovecha y se apropia de ella conscientemente para responder en conformidad a su sistema de valores propio combinado con sus elementos racionales propios a la función desempeñada y dándole una comprensión holística para interrelacionar de forma equilibrada su sistema de valores personal con la formalidad propia de sus funciones.

Todos lo descrito me indica que, su identidad, es resiliente o como Freire (1992) también lo llamó su “devenir permanente” (p.24), no es un atributo innato, sino resultado de una autoconciencia y autoevaluación constante, que le da herramientas ontológicas como ser integral, no solo como docente tutor, sino como cohabitante de tensiones, aprendiendo a surcarlas con la comprensión integra de sus capacidades individuales y colectivas. En él, la resiliencia la percibo como su propia identidad en movimiento, se adquiere, puesto que no es un principio innato, sino el resultado de ese tejido rizomal y su vez espiral autoconciente de sí mismo y de sus propias capacidades. Es una forma de devenir permanente que nutre la esperanza y se convierte en el motor de su accionar, permitiéndole reconocerse en sí mismo y en el otro como un holón en esencia.

Para el docente tutor, el compromiso que es inherente a la ética, ya definido anteriormente como característica subyacente, es una necesidad, la cual nutre la esperanza “*La mayoría de tutores se mantienen firmes en la esperanza de un modelo*

*educativo más inclusivo*” (EPAS2JT, L71-73), una disposición ética, ahora motor de su accionar, permitiéndole reconocerse en sí mismo, y en el otro como un holón en esencia. Para comprender mejor este último término, me es necesario evocar el término propuesto por Koestler (1967), que menciona que es “Una entidad que es simultáneamente un todo y una parte de un sistema mayor” (p. 48). Como síntesis eidética, los docentes tutores aluden a características de este, entre ellas, se percibe con identidad, saberes y resistencia propia, para ellos es un habitar, ser parte de un sistema mayor como lo es la comunidad educativa, donde la UNEM a su vez, funge como mediador entre lo individual y lo colectivo tal como Wenger (2001) lo describe “actuar como un puente entre comunidades” (p.158). y se complementa con EPAS2JT quien completa esta visión al proponer “repensar la gestión educativa desde lo humano y colectivo” (L104-105), estableciendo así un puente dialógico entre la ética personal y la transformación institucional.

Resulta a su vez necesario vincular estos procesos éticos con este concepto propuesto, debido a que, los valores éticos juegan a favor de una praxis tutorial más cónsona con las realidades que describe la IAP, y se evidencia en los testimonios que muestran cómo la teoría se materializa en la praxis de los docentes tutores. EPAS1GP describe “*Nos vinculamos con realidades geográficas y humanas concretas*” (L60-61), demostrando un compromiso que supera las abstracciones teóricas. Esta conexión con lo real, se ve profundizada en sus reflexiones cuando afirma “*Valoramos la huella que dejamos en los espacios donde aprendemos a escuchar*” (EPAS1GP L65-67), donde la escucha es una de las acciones más relevantes para él ellos como actores sociales de la experiencia, se convierte en un acto político, pedagógico e integrador que evoca al ser, sentir y tejer el docente tutor que requiere la IAP de la UNEM.

Se entrelaza a su vez este eje ontológico, con el emergente *eje epistemológico*, como *ecología de saberes*, y me gustaría presentar una analogía, si lo ontológico representa el ser docente tutor, lo fenomenológico sería en este caso aplicado la experiencia de tutorar IAP, en otras palabras, como se experimenta y se le da significado a ese ser tutor construido previamente. Hago referencia a experiencias conscientes y

significados subjetivos, donde se significa la realidad, darle corporalidad territorial al compromiso. Es fundamental en este caso citar a Van Manen (2003), puesto que señala desde este eje “se interesa por el significado de la experiencia en sí misma, en su cualidad vivida y prereflexiva” (p. 36). A partir de ella los docentes tutores se volvieron conscientes de su realidad y dieron puntadas certeras que demostraron una comprensión profunda del hacer tutoría IAP.

Como mencioné anteriormente, el eje epistemológico como ecología de saberes, esta última propuesta por De Sousa (2010) quien le define como: “un marco epistemológico que se basa en la idea de la diversidad epistemológica del mundo, es decir, de que existen múltiples conocimientos del mundo más allá del conocimiento científico”. (p.50). Esta ecología de saberes, es un proceso constante de intercambio, en el cual se reconoce la diversidad epistémica intersubjetiva. Si para un ecosistema en el sentido estricto de la palabra confluyen el biotopo (sustrato no vivo) y la biocenosis (elementos vivos), en la ecología de saberes confluyen de forma equilibrada, complementaria y constante, la formalidad científica, las experiencias y los saberes populares. Por ello, para el docente tutor, es la transformación de lo intangible a un espacio vivo y sustentable, que se remodela y tiene una plasticidad natural para amoldarse a las necesidades del territorio.

A su vez esta ecología de saberes está fundamentada en el *método rizomático* (Deleuze y Guattari, 1980), estos autores respecto al rizoma, lo reinterpretan a un significado amplio “Un rizoma no comienza ni concluye, propiamente hablando; siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, intermezzo... es alianza, únicamente alianza. ...tiene por tejido la conjunción...fuerza suficiente para sacudir y desarraigar el verbo ser”. (p.10). Por ende, lo epistémico emerge en la conciencia de los docentes tutores IAP.

Este rizoma descrito, mismo que, como fenómeno creado y habitado, obra un amplio significado, él, como metáfora perfecta, permite desde los testimonios de quienes explicaron como el saber es percibido, visibilizado, validado y aceptado en la IAP,

brotando de lugares, momentos inesperados y sin un orden preestablecido, incluso no siempre con las respuestas esperadas, pero eso es parte del dinamismo de los contextos donde estos docentes tutores han forjado rizomas muy diversos y sustanciales, que a su vez se interconectan como el rizoma botánico del cual precede el termino, hacia otro rizomas nuevos y emergentes que le dan forma al complejo tejido del pensamiento y la acción.

La manifestación de este rizoma, forma parte de la ecología de saberes, ahora el docente tutor (praxólogo) desarrolla una autopoiesis metodológica (capacidad de autogeneración) que, si bien el término se aplicó para este trabajo, me resulta oportuno aclarar que la autopoiesis, como término fue acuñado por Maturana y Varela (1984) como un sistema o “fenómeno de auto-producción” (p. 49). Entendiéndose para este trabajo que al extrapolar lo metodológico, hay una afinación teórica, que reconoce en la IAP como un sistema vivo, cuyo diseño tiene el potencial de redefinir sus procedimientos con capacidad adaptativa y recursiva. Estaríamos referenciando directamente otro fundamento emergente en el docente tutor IAP.

Esta descripción conceptual integrada, esta manifestada en la IAP, en procesos dinámicos como el reconocimiento del capital intelectual, académico o no, como espacio vivo, sustentable, que requiere interacción para nutrirlo. Así mismo, el fomentar la co-creación de conocimiento “*La comunidad participa activamente*” (EPAS3DG L68-70), logrando fortalecer la metacognición, la creatividad y el arraigo territorial, una apertura de espacios donde experiencias, historias y saberes populares se entrelazan con la formalidad de la UNEM. EPAS1GP lo explica cuando afirma “*reinventamos herramientas según los contextos*” (L45-46), mostrando la flexibilidad necesaria para romper con la verticalidad académica, y como bien los indica proceso que se sostiene en la voz de EPAS3DG “*un proceso reflexivo permanente*” (L56-58), que los haga cognoscentes.

Cuando observé durante el proceso la concurrencia de términos y frases pude compaginar la existencia en la relatoría discursiva de los docentes tutores IAP de la mencionada palabra metacognición, que no es un término nuevo e incluso me atrevo a

señalar que es poco usado en la bibliografía reciente que fue consultada relacionada con IAP, puesto que como termino complejo aparece de la mano de Flavel (1976), indicando que es el “conocimiento que uno tiene sobre sus propios procesos cognitivos y productos, o cualquier cosa relacionada con ellos”. (p.232), tomar conciencia de ellos y cumplir tu propia autoconstrucción y remodelamiento. Pocas veces los procesos reflexivos del docente tutor IAP aparecen en algún punto, lo que me lleva a entender que es fundamental su profundización y atención por las instituciones de educación superior.

Como segundo término emergente, la creatividad se refleja con recurrencia en el dialogo del docente tutor IAP, es una devolución que converge desde este eje hacia los demás, ello quienes constantemente testimoniaron su participación activa en diseñar estrategias adaptativas al contexto, algo muy propio a la este tipo de trabajos de investigación. Esta característica que es algo muy orgánico en cada persona, aplicado a este trabajo emergió como una capacidad de adaptación, entonces comprendo que esta fuerza natural es un respuesta ético-práctica a una necesidad, bien sea del contexto propio de la praxis tutorial o de los procesos que verticalizan el accionar en la IAP, ella se vuelve sustrato para la autopoiesis metodológica.

El proceso creativo que describí anteriormente a su vez, me es oportuno entrelazarlo con el arraigo territorial, que es definido por González (2006), como el “conjunto de lazos materiales y simbólicos que ligan a una comunidad con su espacio vital, generando un sentimiento de pertenencia, identidad y un proyecto común de vida que se construye históricamente” (p. 45), entonces relacionando ambos términos emergentes, se refiere a un proceso complejo no solo físico sino multidiverso, donde el docente tutor se hace parte de los holones comunitarios, buscando un fin en común que brinde satisfacción para con su comunidad y también para sí mismo al garantizando que ese su práctica logra que esta gane independencia.

Y finalmente, la última dimensión que cierra la arquitectura, el *eje crítico-temporal, tensiones entre el tiempo vivido y las estructuras institucionales*. En este eje agrupo la conciencia de tiempo vivido, espacio de negociación política permanente, en la búsqueda

de un equilibrio entre las posturas institucionales y los tiempos orgánicos de las comunidades. Me es necesario y pertinente citar a Rosa (2016) quien señala respecto a esta temporalidad que “El régimen de aceleración social establece una forma de alienación temporal: nos impide resonar con el mundo, es decir, establecer una relación de respuesta afectiva y significativa con él, porque nos mantiene en un estado de adaptación permanente que solo busca el control y la disponibilidad” (p. 145). En la IAP es relevante para el docente tutor tal como lo señalaron subjetivamente los docentes tutores formar vínculos, puesto que estos son punta de lanza para consolidar procesos significantes en la construcción del tutor IAP.

Es necesario que aclare respecto al nombre e este eje que, para los actores sociales permean dos temporalidades, la objetiva que va a incluir los tiempos institucionales, descrito por EPAS2JT al señalar que existe “*presión institucional contra autonomía por los lineamientos gubernamentales*” (L61-64), mostrando la tensión estructural, y la temporalidad subjetiva, que incluye el tiempo para generar reflexión o conexión profunda con una comunidad ampliamente relacionado con el arraigo territorial descrito en párrafos anteriores. Son dos formas de ver el tiempo, testimonio de una tensión temporal, una resistente que desafía la existencialidad misma de la IAP, que por naturaleza es orgánica, creativa y otra que se contrapone a una realidad institucional que limita su acción.

A pesar de los obstáculos, los docentes tutores son estrategias de resistencia proactiva e insurgencia, son esfuerzo por darle voz al mundo de la IAP desde sus miradas. Bien lo reflejó EPAS1GP el cual relata cómo “*generamos espacios paralelos de reflexión crítica*” (L48-50), Giroux (2011) reflejó las partes esenciales de estas palabras cuando los define como “*intelectuales transformativos*” (p.172), y “*necesitan desarrollar un discurso que conjugue el lenguaje de la crítica con el de la posibilidad*” (p.178), todo ello facilitando que se creen espacios no oficiales para la IAP. Su sentido de pertenencia, no se debe a la institución, sino a la comunidad, ante ello, EPAS2JT propone cambios estructurales: “*Consideramos necesario replantear la formación de tutores desde*

*enfoques hermenéuticos*” (L91-94), llevando la crítica al nivel de las políticas institucionales, un intento de sincronizar los tiempos institucionales y subjetivos.

Es así como en este proceso de transformación en docentes tutores IAP, se convierte en buscadores constantes de herramientas dialógicas que fortalezcan su praxis, de una forma que no es pasiva, sino que es de acción en para y por un cambio que sea favorable. Esta apropiación para el cambio permite la emergencia de confluencias de reflexión crítica, territorio primigenio para la IAP. Que, si bien ellos aún no se reconocen en sus propias palabras como intelectuales, sus palabras hablan por sí mismos, con la conjugación de un lenguaje icónico y propio, que da sincronía imperceptible entre pueblo y academia, genuinos puentes ideológicos en toda esencia.

Esta investigación me permitió comprender los significados que los docentes tutores dan la IAP en la UNEM, ellos han decidido trascender la función académica. Al observar la relatoría discursiva de cada uno de ellos, emerge un grafismo configurado en una tridimensionalidad el ser, saber y resistir, una unidad dialéctica que si bien es cierto no es mencionada directamente por Freire (1970), sus partes esenciales resuenan con su frase acerca del liderazgo “Su quehacer, acción y reflexión, no puede darse sin la acción y la reflexión de los otros, si su compromiso es el de la liberación”. (p.112). Esto resulta una evocación poderosa del papel de líder el docente tutor IAP.

Todo ello me permite afianzar la existencia de esta tridimensionalidad del ser docente tutor IAP, cuyas palabras se integran y entretajan, donde el ser, saber y resistir no son hilos sueltos, ellos ahora habitan el mundo y son conscientes de él, las partes que le componen resuenan de forma profunda entre ellos, son danza de hallazgos significantes rizomales que permean de forma transversal cada dimensión y la complejizan. Esta articulación, define al tutor de la IAP como un artesano pedagógico y un líder ético, se construyen bajo una filosofía de vida y de acción que entiende su papel para remodelar la realidad. La praxis de la IAP en ellos se ha soldado como armadura y espacio de cognoscencia, y resiliencia, remodeladores del puente dialógico entre el territorio de la academia y el del pueblo.



## MOMENTO V

### TEJIDO COGNOSCENTE DE MI SENDERO FENOMENOLÓGICO

*Artesanos, hermosa palabra, una que resuena hábilmente en los confines de la investigación. Ahora, los puentes se construyen uniando pensamientos y nuestras manos quedan de forma sutil habituadas a la textura de la arcilla del pensar.*

*La Investigadora*

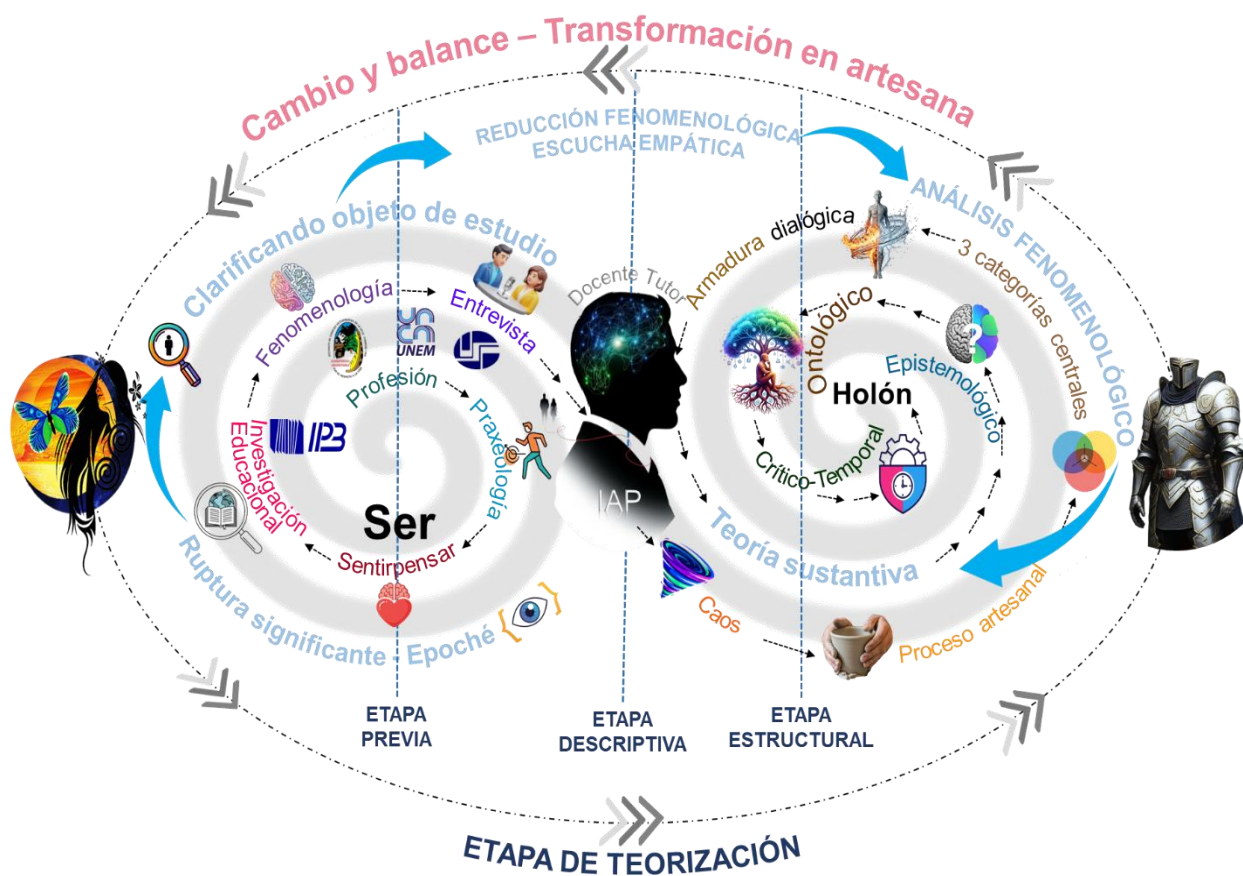
A lo largo de esta senda, la investigación presente dejó de ser un método para convertirse en una brújula metodológica (Van Manen, 2014) que se redirigía ante cambios en los significados. Llegada a este momento, la brújula se ha detenido porque la biocartografía del ser docente tutor IAP en la UNEM ha cobrado forma. Los hallazgos han formado un tejido cargado de los hilos de existencia en la experiencia de estos actores sociales. Estas reflexiones que continúan son las puntadas finales para cerrar este viaje.

Para ilustrar mejor, visualizo esta complejidad como una doble espiral que conecto de dos maneras: hacia mi interior y exterior, haciéndome cognoscente (Husserl, 1913) de quien debía ser. Es la representación que se nutre de la forma del rizoma (Deleuze y Guattari, 1980), una naturaleza del camino, que encuentra dirección del viaje en la doble espiral, del quién era como investigadora, al quién necesitaba ser como fenomenóloga. En ella muestro mis pasos cercanos a la IAP, y luego como límite mis preconcepciones acerca de ella, para bajo una escucha empática poder acceder a los significados que los docentes tutores le atribuyeron a este método.

Esta descripción la represento de la siguiente manera a nivel simbólico, para una mejor comprensión y visualización de relaciones entre eventos distribuidos entre ambas espirales que reflejan la comprensión de mi esencia en esta investigación:

**Figura 6.**

*Representación del tejido cognoscente de mi sendero fenomenológico*



### La Espiral Interior: En el corazón de la esencia de la artesana

Como punto de partida, en la espiral izquierda, empiezo a reconocirme, entenderme y verme como investigadora. Fue un proceso complejo, sobre todo en investigación fenomenológica, esto implicó en mi caso, redimensionar las formas en que hacía investigación. Viniendo de una impronta académica marcada por las ciencias, tuve mis contradicciones propias. Prosiguiendo con el análisis, para dilucidar los significados

que los docentes tutores le atribuían a la IAP y establecer complejización teórica, fue necesario rememorar cómo leer, comprender, internalizar y apropiarme del discurso del otro. Este proceso que implicó la selección cuidadosa de frases, segmentos, gestos narrativos, dio cuenta de perspicacias profundas del fenómeno, convirtiéndolo en mapa de diálogo intersubjetivo.

Mis primeros *acercamientos a la IAP* (Fals Borda, 1991) ocurrieron en mis funciones docentes en la UNEM. Allí comprendí los conceptos teóricos que le dan forma; donde a pesar de la amplia matriz teórica subyacente, existían enigmas dispersos que nunca fueron dilucidadas en mi transitar. Para ese entonces, el preconcepto de IAP se concentró en que las acciones del docente tutor que en teoría debían ser horizontales persistían en una linealidad inequívoca y, tal como fui orientada por la misma casa de estudios, tenía el deber de dirigir según los lineamientos y tiempos institucionales, percibiéndome como un guía más que como orientador de procesos. Si bien es cierto, teóricamente lo vislumbraba y conectaba de forma horizontal, pero en la praxis funcionaba aun de forma vertical según las directrices dadas.

Al asumir este fenómeno, los significados que los docentes tutores le atribuían a la IAP en el PNFA de D y SE de la UNEM, fui adentrándome en esa superficie, primero de la fenomenología, donde asumo un diseño que, si bien tiene una linealidad de acciones, también es artesanal y se va rizomando hacia segmentos que lo retroalimentan. La necesidad de suspender mis juicios no fue un simple paso en la metodología, sino una ruptura significativa; fue neutralizar mis vivencias académicas, ya que podrían representar sesgos narrativos imperceptibles pero que contaminarían la voz auténtica de los actores sociales, los docentes tutores. Significó dejar la certeza que me arropaba en las ciencias con cierta incomodidad al principio, en alusión a la *crisis epistemológica* propuesta por Freire (1970), sobre todo respecto a la forma escritural, lineal, técnica, impersonal. Se volvió en reconstruir una armadura nueva que me diera una forma de pensar fluida y subjetiva, empezando la transformación de la artesana: La arcilla empezó a moldearse.

Para empezar a delinear el fenómeno, los primeros intentos con los docentes tutores fueron infructuosos debido a la naturaleza laboral que ocupan, aunado a los retrasos temporales, se pudieron concretar los encuentros con tres actores sociales. El impacto de escuchar sin permitirme interferir en términos de opiniones en las que pude o no compartir, fue difícil en lo personal, aprendiendo en ese proceso las formas de contención para conservar la integridad del presente trabajo, de la mano y orientación constante y firme de mi tutora académica. Las voces de los actores fueron directas, algunas evocadoras a utopías soñadas de funcionalidad de la IAP en la UNEM, otros más circunspectos en la forma narrativa, menos fluidos y más directos a reflejar las tensiones vividas desde su experiencia.

Desde este punto, empecé a comprender que la IAP en cada docente tutor es percibida de formas diversas e incluso creativas y disímiles, concentrados más en la acción desde el territorio que en el uso teórico, y esto es un gran avance, saliendo de la retórica narrativa y apropiándose de la práctica crítica reflexiva, siendo esto un punto esencial en el docente tutor IAP de la UNEM. Y no solo en esta casa de estudios de educación superior, sino en cualquier otra que aplique este método. Empezó aquí un trenzado resonante, donde la escucha empática se volvió mi aguja para tejer, apropiándome de la entrevista como punto guía para empezar el tejido orgánico.

### **La Espiral Exterior: Tejido, armadura dialógica e hilos abiertos**

Al transformarme con la fenomenología, puedo formalizar mis aportes en la espiral derecha: Inicio un proceso donde tomo el caos de ideas entremezcladas en las transcripciones, y empiezo a marcar palabras, frases, segmentos en común entre partes, inicio la reducción fenomenológica, el diálogo intersubjetivo, la saturación, y la triangulación, que son ancla sólida para construir los hallazgos. Todo ello es un proceso metódico y artesanal, cuidadoso. Tejer esas palabras y luego unirlas a las mías, fue la verdadera meta de este viaje. Fue un ir y venir en los relatos, una danza de diálogos y

significados, relectura, de retroalimentar, de vincular, para poderlo dotar de nuevos significados.

A partir de allí, algunas de sus apreciaciones formaron puentes con mis concepciones personales acerca de IAP, haciéndome presente como habitante a su vez del fenómeno. Con paciencia y respeto empecé de forma cognoscente a entender cómo darles forma a las ideas de los sentipensantes, mis actores sociales, los docentes tutores. Sus hilos danzantes se vuelven armadura dialógica, y a través del desarrollo de unidades de significado, subcategorías, categorías temáticas y agrupadas todas en ejes centrales, adquieren una estructura que toma forma visual en redes semánticas, estableciendo puentes para la génesis del hallazgo principal: la tridimensionalidad del docente tutor en IAP, como una gran síntesis identificadora para todo este conglomerado teórico.

Mi hallazgo principal, ya descrito en el momento anterior da cuenta que el docente tutor, no se construye fragmentado, sino que es tridimensional, cuya praxis se articula de forma equilibrada desde lo ontológico, fenomenológico y crítico-temporal. Esa coherencia reside sus tres ejes, el primero, el ontológico, le da forma a como se percibe y como se apropia de sí mismo y se su praxis de forma ética, en el segundo, el epistemológico, ahora se volvió un constructor activo que da forma a los hilos dispersos, en una ecología rizomática; y el ultimo, pero no menos relevante, el crítico-temporal, que lo sitúa como agente resistente y transformador, ante las distopías del sistema.

Para dar sentido a esta estructura tridimensional como armadura, la percibo como la protección flexible tejida de diálogos, que le da solidez al docente tutor y a la génesis de mi propuesta teórica. Cada una de las tres dimensiones contribuye al unísono, pero en armonía perfecta, donde la ontológica robustece la fibra ética que le permite tener coherencia interna; la epistemológica utiliza la red de intersubjetividades cognoscentes para construir significados, y la crítico-temporal, es una brújula para el navegante que le permite amoldarse y adaptarse a las andanzas institucionales y las presiones del sistema donde aún sigue vigente lo que Giroux (2018) mencionó “los académicos pueden luchar

por los derechos de los estudiantes...un educación formidable y crítica no dominada por los valores corporativos, tener voz y voto en su formación, y para experimentar lo que significa ampliar y profundizar la práctica de la libertad y la democracia” (p. 24) . Esta armadura no solo sirve de protección para el docente tutor, sino que es epítome a través del cual su praxis hace acto de presencia. Ganando solidez esta teoría puesto que se originó en la revisión de las categorías saturadas, la confrontación con teóricos y los testimonios de los actores sociales.

Es importantes señalar que, estos preceptos ganan relevancia natural, puesto que pueden contribuir a redefinir el potencial de los docentes tutores en la educación superior no solo a nivel de la UNEM. Una que demuestra que no solo hacen falta habilidades técnicas, sino que hay que alimentar y cultivar la dimensión humana. Revestirse de ella, le permite como agentes de cambio, navegar de forma más eficiente las incertidumbres que arropan el sistema, sobre todo con preceptos como la ética, sabiduría y resiliencia. Esto le permite una mayor comprensión de sus limitaciones, y potenciar sus habilidades naturales y la de quienes les rodean.

Luego de estas consideraciones, abro una invitación a la academia para reconocer que la acción del docente tutor es un acto profundamente humano, dialógico y transformador. El ser en esencia y su cuidado, de parte de las instituciones a los que le prestan sus servicios, deben no solo garantizar las condiciones inherentes a cualquier cargo laboral, sino que, en el marco de la IAP, deben ganar el terreno cognitivo para no solo brindarles las herramientas epistémicas suficientes, sino establecer los mecanismos que le permitan reconocerse de forma holística, y cuya praxis pueda ser consolidada bajo lineamientos que le den valor a su praxis.

A pesar de que la biocartografía del ser docente tutor IAP cobró forma y el tejido de su experiencia ha sido cuidadosamente entrelazado, la voz de los tutorados resulta un hilo que, por el tiempo, no pudo ser explorado. En el presente trabajo delineé las distopías del sistema, todo ello desde la mirada y voz activa de los docentes tutores. Donde persiste una pregunta fundamental que hace eco en lo profundo: ¿cuáles son los

significados que los tutorados le atribuyen a la IAP en el mismo programa de la UNEM, y de qué manera estos significados hacen resonancia con la armadura dialógica que los docentes tutores han diseñado para sí mismos?: Considero que es un silencio latente discursivos que, al considerar ambas partes de la vivencia, podría develar un tejido intersubjetivo aún más complejo, formando un mapa denso de la IAP en la UNEM.

En relación con los nuevos caminos que puede asumir esta investigación, la estructura tridimensional del docente tutor IAP en la UNEM (ontológica, epistemológica y crítico-temporal) la presenté como el hallazgo central, el cual visualizo como un rizoma que se ramifica hacia nuevos senderos. La IAP no es metodológicamente nueva, tiene varias décadas de acumulación epistémica y de consolidación teórica, pero las teorías sociales no son inmutables en el tiempo, sino que se abren a caminos más prometedores. Unos que lleven a la UNEM y a otras instituciones superiores al diseño de programas de formación docente que, en lugar de centrarse solo en epistemes, materialicen esa praxis en la fibra humana del docente tutor. Un nuevo modelo de desarrollo profesional que se aleje de la linealidad y se adapte a la real tridimensionalidad del ser en la praxis.

Para cerrar este tejido narrativo, considero que, la máxima expresión de este trabajo de investigación es el dogma que el ser docente tutor IAP es un acto de artesanía humana, donde resiliencia y sabiduría son tan esenciales como las habilidades técnico-científicas adquiridas. Las universidades tienen el deber de reconocer y nutrir la esencia del docente tutor IAP. Y ellos a su vez tienen el derecho a sentirse seguros en su praxis, protegidos por su sistema que los acune y los robustezca en su praxis profesional y humana. Una invitación a redefinir el potencial de ellos como agentes de cambio tridimensionales, un espejo a su interior, a la construcción de un discurso que no agrede, uno que nutre al tejido vivo, donde cada puntada dada por el docente tutor sea valorada como un acto de profunda humanidad.

Y como reflexión final, la doble espiral y el rizoma de esta senda fenomenológica, no la veo concluida en un punto final al tejido, sino en un vasto horizonte rizomático que abrió sus puertas a nuevos senderos. Mi viaje fenomenológico llegó a puerto, pero los

hilos abiertos de esta investigación quedan dispersos en el aire esperando a otro artesano tejedor que amplíe el vasto hilo de significados subyacentes en este fenómeno, uno que resulta poco explorado en el contexto explícito y, por ende, nicho de nuevas formas. Entrego este tejido de cognoscencia como recordatorio de que la verdadera investigación se encuentra en la voluntad de quien habita la acción.



## REFERENCIAS

- Alliaud, A., y Antelo, E. (2008). *Sentidos Perdidos de la Experiencia Escolar: Angustia, Desazón, Reflexiones*. (Cap. I). Brailovsky, D. (Coord.). *El fracaso de enseñar: Ideas para pensar la enseñanza y la formación de los futuros docentes*. (pp. 27-56). Noveduc – Argentina.  
[https://books.google.co.ve/books?id=XPw\\_JBP2DBoC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.co.ve/books?id=XPw_JBP2DBoC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)
- Balcazar, F. (2003). *Investigación acción participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación*. *Fundamentos en Humanidades*, 7(4), 57-59.  
<https://www.redalyc.org/pdf/184/18400804.pdf>
- Bárba, R. (2019). *La investigación-acción participativa desde la mirada de las maestras participantes en un proceso de formación permanente del profesorado sobre educación inclusiva*. (Tesis doctoral, Universidad de Valladolid - España).  
<https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/37920/Tesis1545-190913.pdf>
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Hora. Estados Unidos.
- Deleuze, G. y Guattari, F. (1980). *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia*. Pre-Textos.
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). *El campo de la investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa*. Manual SAGE de investigación cualitativa. (Vol. I). Gedisa. España.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: Más allá del pensamiento abismal*. CLACSO, Prometeo Libros. México.
- Escalona, O. (2020). *Desafíos de la universidad venezolana en el siglo XXI*. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*, 48, pp.263-277.  
<https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/06/Ed.48263-277-Escalona-Omaira.pdf>
- Fals Borda, O. (1985). *Conocimiento y poder popular*. Siglo XXI.
- Fals Borda, O. (1987). *Investigación participativa y praxis rural*. Punta de Lanza.

- Fals Borda, O. (1991). *Acción y conocimiento: Cómo romper el monopolio con investigación-acción participativa*. Cinep: Colombia.
- Fals Borda, O. (2001). *La ciencia y el pueblo: Nuevas reflexiones*. Rosca.
- Fals Borda, O. (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. CLACSO, Siglo del Hombre Editores. México.
- Fernández, O., Ramírez, C., y Aldana, E. (2021). *La muerte de una hegemonía paradigmática ante la pandemia del covid-19*. *Revista Filosófica El Búho*, 21, 396-403. <https://elbuho.revistasaaafi.es/buho21/Buho21.pdf>
- Flavell, J. (1979). Metacognición y monitoreo cognitivo. *Psicólogo estadounidense.*, 34(10), 906-911.
- Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas: Una arqueología de las ciencias humanas*. Siglo XXI Editores. Argentina.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. España.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores. España.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*. Siglo XXI Editores. España.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI Editores. España.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo VXXI Editores. España.
- Freire, P. (2005). *Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. España
- Giorgi, A. (1985). *Fenomenología e Investigación Psicológica*. Duquesne University Press. Estados Unidos.

- Giorgi, A. (2009). *sentipen*Giorgi, A. (2009). *El método fenomenológico descriptivo en psicología: Un enfoque husserliano modificado*. Duquesne University Press. Estados Unidos.
- Giroux, H. (1983). *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI Editores. Argentina.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Paidós. España.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía crítica en tiempos oscuros*. Paidós. Argentina.
- Giroux, H. (2018). *La guerra del neoliberalismo contra la educación superior*. Editorial Haymarket. España.
- González, C. (2006). *Territorio y arraigo. La construcción social del desarrollo local*. Editorial La Colmena.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (1994). *Competencia de paradigmas en investigación cualitativa*. En N. K. Denzin y Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Sage Publications.
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Taurus. España.
- Husserl, E. (1913). *Ideas relativas a una fenomenología pura*. FCE. México
- Koestler, A. (1967). *El fantasma en la máquina*. Hutchinson & CO. Reino Unido.
- Lanz, C. (2009). *Invedecor y la crítica de la División Social del Trabajo Capitalista (su Concreción en la Evaluación - sistematización)*. *Diálogo de Saberes*, (2), pp. 910-101. <https://info-biblioteca.mincyt.gob.ve/wp-content/uploads/2025/02/Lanz-Rodriguez-2009.pdf>
- Martínez, M. (1997). *El paradigma emergente: hacia una nueva teoría de la racionalidad científica*. Trillas. México
- Martínez, M. (2006). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas. México.

- Martínez, M. (2006). *Fundamentación epistemológica del enfoque centrado en la persona*. *Revista Persona y Otredad*, 15.
- Martínez, M. (2009). *Nuevos Paradigmas en la Investigación*. Alfa. Caracas.
- Martínez, M. (2016). *Epistemología fenomenológica*. Trillas. México.
- Maturana, H. y Varela, F. (1984). *El árbol del conocimiento: Las bases biológicas del entendimiento humano*. Editorial Universitaria. Chile.
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿Objetiva o construida?*. Anthropos. México.
- Mead, G. H. (1934). *Espíritu, Persona y Sociedad desde el punto de vista del conductismo social*. Paidós - Argentina.
- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa. España.
- Olea, E., y Salazar, R. (2021). *La acción tutorial en el posgrado. Reflexiones y principales desafíos en la formación investigativa*. *Revista de Desarrollo del Sur de Florida*, 4(2), 5689-5699. <https://doi.org/10.46932/sfjdv2n4-054>
- Padrón, J. (1992). *La estructura de los procesos de investigación*. USR. Venezuela
- Padrón, J. (2007). *Tendencias epistemológicas de la investigación*. USR.
- Paredes, J. (2021). *Praxis educativa en universidades politécnicas*. FEDUPEL.
- Paredes, G. (2021). *Los estamentos humanista, social y dialéctico como praxis educativa ontoepistémica en los Programas Nacionales de Formación*. s/n. 2 (5), pp. 142-152. <http://aulavirtual.web.ve/revista/ojs/index.php/aulavirtual/article/view/81/181>
- Pérez, T. (2020). *Episteme de la gestión del conocimiento mediante el uso de las TIC en los docentes de la UPEL-IPB*. (Tesis doctoral - Versión definitiva no publicada). UNY - Doctorado en Gerencia.
- Piñero, M., y Rivera, M. (2013). *Investigar en el aula: Un enfoque cualitativo*. FEDUPEL. Caracas.

- Piñero, M., Rivera, M., y Esteban, E. (2019). *Proceder del investigador cualitativo: Precisiones para el proceso de investigación*. FRABIRAY. España.
- Piñero, M., Rivera, M., Vanga, M., y Esteban, E. (2022). *Hacia una reconceptualización de la investigación cualitativa*. *Revista de Filosofía*. [https://www.researchgate.net/publication/365484632\\_Hacia\\_una\\_reconceptualizacion\\_de\\_la\\_investigacion\\_cualitativa\\_Towards\\_a\\_Reconceptualization\\_of\\_Qualitative\\_Research](https://www.researchgate.net/publication/365484632_Hacia_una_reconceptualizacion_de_la_investigacion_cualitativa_Towards_a_Reconceptualization_of_Qualitative_Research)
- Reyzabal, M. (2012). *Las competencias comunicativas y lingüísticas, clave para la calidad educativa*. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), pp. 62-77. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55124841006>
- Romero, R., y Piñero, M. (2014). *El proceso investigativo en la concepción del investigador cualitativo*. *Revista Científica*, 1(1), pp.72-88. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6521697.pdf>
- Rosa, H. (2016). *Aceleración y alienación: Hacia una teoría crítica de la temporalidad en la modernidad tardía*. Ediciones Akal.
- Spencer, L., y Spencer, S. (2003). *Competencias en el trabajo. Modelos para un rendimiento superior*. McBer and Company. España.
- Universidad Nacional Experimental “Samuel Robinson”. (2018). Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela N° 41.515, noviembre 1, 2018. Venezuela <https://unemejeestehome.files.wordpress.com/2019/02/unem-docrector.pdf>
- Universidad Nacional Experimental del Magisterio “Samuel Robinson”. (2020). *Orientaciones generales para la elaboración y presentación de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. UNEM.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2022). *Líneas, núcleos y centros de investigación UPEL - IPB*. Subdirección de Investigación y Postgrado.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2025). *Manual de Trabajos de Grado de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales*. (7a. ed.). FEDUPEL.
- Valdez, J. (2018). *Investigación cualitativa – Claves teóricas y prácticas*. Ediciones del Rectorado UNEM. Venezuela.

- Van de Velde, H. (2014). *Construyendo escenarios educativos basados en la cooperación genuina*. ABACO en Red. Nicaragua.
- Valdez, M. (2018). *Investigación acción transformadora*. CLACSO. Venezuela.
- Van de Velde, H. (2014). *Metodologías críticas en educación*. UCV. Venezuela.
- Van Manen, M. (1991). *Investigación sobre experiencias vividas*. SUNY Press. Estados Unidos.
- Van Manen, M. (2003). *El tacto en la enseñanza*. Paidós. España
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Idea Books. España.
- Van Manen, M. (2014). *Fenomenología de la práctica*. Left Coast Press. Estados Unidos.
- Van Manen, M. (2016). *Pedagogía sensible*. Paidós. España.
- Van Manen, M. (2016). *El Tacto Pedagógico: Saber Qué Hacer Cuando No Sabes Qué Hacer*. Routledge. Reino Unido.
- Varico, L. (2024). *La tutoría universitaria en el siglo XXI*. FEDUPEL. Venezuela.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Paidós - España.
- Zárraga, M. (2020). *IAP en educación inicial*. UPEL. Venezuela.

## ANEXO A-1

### Protocolos de entrevistas

**Tabla 4**

*Registro de entrevista en profundidad al actor social 1*

<b>Código Protocolo:</b> EPAS1GP		
<b>Fecha:</b> 17/05/2025		
<b>Contexto de Entrevista:</b> Significados que le atribuye a la Investigación Acción Participativa		
<b>Técnica:</b> Entrevista en Profundidad		
<b>Líneas</b>	<b>Transcripción original</b>	<b>Unidad de Significado</b>
L1	Transcripción fiel	
1	<i>Bueno profesora, primero que nada quiero</i>	
2	<i>agradecerle por participar en esta entrevista,</i>	
3	<i>aprecio mucho su tiempo y disposición, este</i>	
4	<i>trabajo tiene como intencionalidad Develar,</i>	
5	<i>interpretar y comprender los significados que</i>	
6	<i>desde su subjetividad le atribuye a la IAP esto</i>	
7	<i>para poder generar reflexiones teóricas a partir</i>	
8	<i>de los hallazgos de las presentes entrevista, así</i>	
9	<i>mismo quiero asegurarle que toda la</i>	
10	<i>información que comparta será tratada con</i>	
11	<i>confidencialidad y se utilizará únicamente con</i>	
12	<i>fines académicos.</i>	
13	<i>¿Primero me gustaría si podrías describirme</i>	
14	<i>brevemente el rol que has ejercido como tutor</i>	
15	<i>en el programa de formación en Dirección y</i>	
16	<i>Supervisión Educativa en la UNEM esa vivencia</i>	
17	<i>que has tenido y qué significa para ti la</i>	
18	<i>investigación acción participativa?</i>	

**Tabla 4 (cont.)**

<b>Código Protocolo:</b> EPAS1GP		
<b>Fecha:</b> 17/05/2025		
<b>Contexto de Entrevista:</b> Significados que le atribuye a la Investigación Acción Participativa		
<b>Técnica:</b> Entrevista en Profundidad		
<b>Líneas</b>	<b>Transcripción original</b>	<b>Unidad de Significado</b>
L1	Transcripción fiel	
19	Como docente tutor del programa de formación	Contextualización y territorialización del conocimiento Formación integral Metacognición Reflexividad crítica y emancipadora Investigación Participativa y co-construcción del conocimiento
20	de Dirección y Supervisión, he tenido la	
21	oportunidad de adentrarme a diferentes niveles	
22	y modalidades por medio de trabajos	
23	investigativos de directores y supervisores que	
24	cumplen su función en diferentes áreas, esto ha	
25	contribuido a tener una visión más holística de	
26	lo que es realmente el sistema desde cada uno	
27	de los nichos educativos. Ha sido como un	
28	portal visto desde otros pares académicos, y	
29	cómo según el espacio geográfico cambian las	Durante mis años de experiencia y teniendo la posibilidad de cavilar por diversos espacios educativos que me han permitido vivenciar cómo cada vez más se involucra la comunidad
30	perspectivas y realidades, siendo esto una	
31	constante me permite defender el propuesto de	
32	contextualizar la educación, de territorializar el	
33	aprendizaje, además de que es notorio y	
34	necesario que los docentes continúen en una	
35	constante formación que les permita mantener	
36	activo y agitado el pensamiento crítico, y de esta	
37	manera poder ser verdaderos agentes de	
38	cambio y den respuesta a una verdadera	
39	educación liberadora y transformadora.	
40	Durante mis años de experiencia y teniendo la	
41	posibilidad de cavilar por diversos espacios	
42	educativos que me han permitido vivenciar	
43	cómo cada vez más se involucra la comunidad	



**Tabla 4 (cont.)**

<b>Código Protocolo:</b> EPAS1GP		
<b>Fecha:</b> 17/05/2025		
<b>Contexto de Entrevista:</b> Significados que le atribuye a la Investigación Acción Participativa		
<b>Técnica:</b> Entrevista en Profundidad		
<b>Líneas</b>	<b>Transcripción original</b>	<b>Unidad de Significado</b>
L1	Transcripción fiel	
44	en la resolución de problemas, logrando que se	Investigación
45	sientan parte activa de la investigación. Vista la	Participativa, saberes
46	comunidad como fuente de conocimiento se	colectivos y co-
47	logra un efecto cíclico donde se investiga, se	construcción del
48	interviene, se transforma y vuelven a surgir	conocimiento
49	nuevas situaciones y estando la comunidad	Aprendizaje espiral
50	inmersa de manera activa en el proceso	Compromiso social
51	investigativo, promueve el intercambio de	Sentido de pertenencia
52	saberes entre investigadores, participantes y	
53	agentes involucrados en el proceso. La UNEM	
54	no sólo busca generar conocimiento, sino	
55	también promover la transformación social y la	
56	mejora de las condiciones de vida de las	
57	comunidades, mediante la intervención de los	
58	participantes o docentes investigadores que	
59	pertenecen a las distintas áreas académicas	
60	que ofrece la universidad del magisterio, nos	
61	vinculamos con realidades geográficas y	
62	humanas concretas, que nos permite arraigar el	
63	saber, por ello creo que el sentido de	
64	pertenencia de la IAP, deja de un lado los títulos	
65	o cargos, y conserva y valora la huella que	
66	dejamos en los espacios donde aprendemos a	
67	escuchar y aprenhendemos de quienes	

**Tabla 4 (cont.)**

<b>Código Protocolo:</b> EPAS1GP		
<b>Fecha:</b> 17/05/2025		
<b>Contexto de Entrevista:</b> Significados que le atribuye a la Investigación Acción Participativa		
<b>Técnica:</b> Entrevista en Profundidad		
<b>Líneas</b>	<b>Transcripción original</b>	<b>Unidad de Significado</b>
L1	Transcripción fiel	
68	históricamente fueron excluidos de la	Sentido de pertenencia
69	producción de conocimiento.	
70	<i>Agradecida nuevamente profesora por sus</i>	
71	<i>aportes, al realizar la transcripción protocolar se</i>	
72	<i>la enviare a su correo electrónico para validad</i>	
73	<i>por su propia persona que se transcribió de</i>	
74	<i>forma fiel a su discurso, y cualquier elemento</i>	
75	<i>del cual tenga dudas le contactare nuevamente</i>	
76	<i>en caso de requerir alguna aclaratoria.</i>	

**Tabla 5**

*Registro de entrevista en profundidad al actor social 2*

<b>Código Protocolo:</b> EPAS2JT		
<b>Fecha:</b> 20/05/2025		
<b>Contexto de Entrevista:</b> Significados que le atribuye a la Investigación Acción Participativa		
<b>Técnica:</b> Entrevista en Profundidad		
<b>Líneas</b>	<b>Transcripción original</b>	<b>Unidad de Significado</b>
L1	Transcripción fiel	
1	<i>Bueno profesor, primero que nada quiero</i>	<b>Identidad</b> Investigación Participativa y co-construcción del conocimiento
2	<i>agradecerle por participar en esta entrevista,</i>	
3	<i>aprecio mucho su tiempo y disposición, este</i>	
4	<i>trabajo tiene como intencionalidad Develar,</i>	
5	<i>interpretar y comprender los significados que</i>	
6	<i>desde su subjetividad le atribuye a la IAP esto</i>	
7	<i>para poder generar reflexiones teóricas a partir</i>	
8	<i>de los hallazgos de las presentes entrevista, así</i>	
9	<i>mismo quiero asegurarle que toda la</i>	
10	<i>información que comparta será tratada con</i>	
11	<i>confidencialidad y se utilizará únicamente con</i>	
12	<i>fines académicos.</i>	
13	<i>¿Primero me gustaría si podrías describirme</i>	<b>Identidad</b> Investigación Participativa y co-construcción del conocimiento
14	<i>brevemente el rol que has ejercido como tutor</i>	
15	<i>en el programa de formación en Dirección y</i>	
16	<i>Supervisión Educativa en la UNEM esa vivencia</i>	
17	<i>que has tenido y qué significa para ti la</i>	
18	<i>investigación acción participativa?</i>	
19	<b>Los docentes tutores somos parte del programa</b>	
20	<b>enfocado en dirección y supervisión educativa,</b>	
21	<b>por ello veo la IAPT no solo como una</b>	
22	<b>metodología, sino como un acto político-</b>	
23	<b>ideológico. Si bien es cierto nuestro enfoque se</b>	
24	<b>superpone a la visión de Freire y Fals Borda, la</b>	

**Tabla 5 (cont.)**

<b>Código Protocolo:</b> EPAS2JT		
<b>Fecha:</b> 20/05/2025		
<b>Contexto de Entrevista:</b> Significados que le atribuye a la Investigación Acción Participativa		
<b>Técnica:</b> Entrevista en Profundidad		
<b>Líneas</b>	<b>Transcripción original</b>	<b>Unidad de Significado</b>
L1	Transcripción fiel	
25	IAPT va más allá de la teoría, se vincula con la	Investigación Participativa y co-construcción del conocimiento Dialógica y participación democrática Formación integral
26	emancipación de comunidades marginadas y la	
27	democratización del conocimiento, creo que	
28	para la UNEM esto se traduce en proyectos que	
29	buscan resolver problemas locales mediante la	
30	participación activa de estudiantes y	
31	comunidades educativas, alineados con el lema	
32	institucional “formación docente Territorializada,	
33	crítica y transformadora”.	
34	La IAPT es un mecanismo para desafiar	
35	estructuras jerárquicas en la educación	
36	tradicional porque primeramente fomenta la co-	
37	construcción de soluciones desde lo local, de	
38	igual forma la participación y empoderamiento	
39	colectivo, que implica la creación de espacios	
40	para el aprendizaje colaborativo y la toma de	
41	decisiones compartidas, ¿dónde lo vemos de	
42	forma tangible?, en las estrategias pedagógicas	
43	que integran a docentes y estudiantes en la	
44	identificación de necesidades educativas, esta	
45	entonces desde la formación directiva en el	
46	programa de dirección y supervisión le permite	
47	apropiarse de la IAPT como medio para que	
48	desarrollar habilidades de liderazgo inclusivo,	

**Tabla 5 (cont.)**

<b>Código Protocolo:</b> EPAS2JT		
<b>Fecha:</b> 20/05/2025		
<b>Contexto de Entrevista:</b> Significados que le atribuye a la Investigación Acción Participativa		
<b>Técnica:</b> Entrevista en Profundidad		
<b>Líneas</b>	<b>Transcripción original</b>	<b>Unidad de Significado</b>
L1	Transcripción fiel	
49	basado en la escucha activa y la horizontalidad	Formación integral
50	de los procesos curriculares.	Contextualización y territorialización del conocimiento
51	Todos los tutores enfatizamos la recuperación	Práctica adaptativa
52	histórica o lo que en los textos señalan como	Metacognición
53	uso de la narrativa local, ya que esto enriquece	Rigidez institucional y burocrática
54	los programas de dirección educativa, también	Artesanos de cambio
55	se aplican metodologías híbridas, combinación	
56	de técnicas cualitativas con un enfoque crítico,	
57	esto implica autoevaluación institucional con un	
58	enfoque dialógico en la promoción de debates	
59	sobre equidad, justicia social y derechos	
60	humanos en los procesos de supervisión	
61	educativa, claro que como todo proceso	
62	transformador esto lleva a desafíos y tensiones,	
63	te puedo mencionar la que hemos vivenciado la	
64	presión institucional contra autonomía, que	
65	quiero decir con esto, el programa PNFA, opera	
66	bajo lineamientos gubernamentales que pueden	
67	limitar la flexibilidad y marcan una brecha	
68	teórica practica sembrando la dificultad para	
69	traducir principios participativos en acciones	
70	concretas dentro de un sistema educativo	
71	burocratizado. La mayoría de los tutores se	
72	mantienen firmes en la esperanza en un modelo	
73	educativo más inclusivo existiendo una crítica	

**Tabla 5 (cont.)**

<b>Código Protocolo:</b> EPAS2JT		
<b>Fecha:</b> 20/05/2025		
<b>Contexto de Entrevista:</b> Significados que le atribuye a la Investigación Acción Participativa		
<b>Técnica:</b> Entrevista en Profundidad		
<b>Líneas</b>	<b>Transcripción original</b>	<b>Unidad de Significado</b>
L1	Transcripción fiel	
74	permanente a las condiciones materiales que	Artesanos de cambio Reflexividad crítica y emancipadora Brecha entre teoría y práctica participativa Identidad Compromiso social Rigidez institucional y burocrática
75	dificultan su implementación. Esto refleja como	
76	la IAPT en un contexto de formación avanzada,	
77	no es solo una metodología, sino un acto	
78	político y pedagógico que demanda las	
79	relaciones de poder en la educación.	
80	Los significados emergentes que veo, sin duda	
81	alguna, reflejan una tensión dialéctica entre el	
82	potencial transformador de la IAPT como	
83	práctica emancipadora y colaborativa, debido	
84	mayormente a los límites impuestos por	
85	estructuras institucionales rígidas y las	
86	tensiones estructurales del sistema educativo	
87	venezolano. Los tutores que logren apropiarse	
88	de la metodología la ven como un camino a la	
89	innovación y la justicia educativa, mientras que	
90	otros la perciben como un desafío a sus	
91	prácticas arraigadas. Considero necesario	
92	replantear la formación de tutores desde	
93	enfoques hermenéuticos que prioricen la	
94	interpretación crítica de su rol, diseñar políticas	
95	educativas que formalicen espacios para la	
96	IAPT como estrategias de mejoras continuas en	
97	programas de posgrado, y necesario generar	
98	marcos éticos que protejan la subjetividad del	

**Tabla 5 (cont.)**

<b>Código Protocolo:</b> EPAS2JT		
<b>Fecha:</b> 20/05/2025		
<b>Contexto de Entrevista:</b> Significados que le atribuye a la Investigación Acción Participativa		
<b>Técnica:</b> Entrevista en Profundidad		
<b>Líneas</b>	<b>Transcripción original</b>	<b>Unidad de Significado</b>
L1	Transcripción fiel	
99	tutor frente a la burocratización excesiva y pues	Rigidez institucional y burocrática Sentido de pertenencia
100	todos estos planteamientos enriquecen la	
101	discusión sobre la formación de directivos y	
102	supervisores en Venezuela, <b>destacando la IAPT</b>	
103	<b>como herramienta para democratizar el</b>	
104	<b>conocimiento y repensar la gestión educativa</b>	
105	<b>desde lo humano y colectivo.</b>	
106	<i>Agradecida nuevamente profesor por sus</i>	
107	<i>aportes, al realizar la transcripción protocolar se</i>	
108	<i>la enviare a su correo electrónico para validad</i>	
109	<i>por su propia persona que se transcribió de</i>	
110	<i>forma fiel a su discurso, y cualquier elemento</i>	
111	<i>del cual tenga dudas le contactare nuevamente</i>	
112	<i>en caso de requerir alguna aclaratoria.</i>	

**Tabla 6**

*Registro de entrevista en profundidad al actor social 3*

<b>Código Protocolo:</b> EPAS3DG		
<b>Fecha:</b> 04/06/2025		
<b>Contexto de Entrevista:</b> Significados que le atribuye a la Investigación Acción Participativa		
<b>Técnica:</b> Entrevista en Profundidad		
<b>Líneas</b>	<b>Transcripción original</b>	<b>Unidad de Significado</b>
L1	Transcripción fiel	
1	<i>Bueno profesor, primero que nada quiero</i>	<b>Investigación Participativa y co-construcción del conocimiento</b>
2	<i>agradecerle por participar en esta entrevista,</i>	
3	<i>aprecio mucho su tiempo y disposición, este</i>	
4	<i>trabajo tiene como intencionalidad Develar,</i>	
5	<i>interpretar y comprender los significados que</i>	
6	<i>desde su subjetividad le atribuye a la IAP esto</i>	
7	<i>para poder generar reflexiones teóricas a partir</i>	
8	<i>de los hallazgos de las presentes entrevista, así</i>	
9	<i>mismo quiero asegurarle que toda la</i>	
10	<i>información que comparta será tratada con</i>	
11	<i>confidencialidad y se utilizará únicamente con</i>	
12	<i>fines académicos.</i>	
13	<i>¿Primero me gustaría si podrías describirme</i>	<b>Investigación Participativa y co-construcción del conocimiento</b>
14	<i>brevemente el rol que has ejercido como tutor</i>	
15	<i>en el programa de formación en Dirección y</i>	
16	<i>Supervisión Educativa en la UNEM esa vivencia</i>	
17	<i>que has tenido y qué significa para ti la</i>	
18	<i>investigación acción participativa?</i>	
19	<i>Buenas noches, bueno desde la acción</i>	
20	<i>participativa, desde lo que es la investigación</i>	
21	<i>como un proceso innato en el ser humano a</i>	
22	<i>través de la observación de otros elementos</i>	
23	<i>importantes en la recolección de información,</i>	
24	<i>válida, oportuna, certera, eficiente y eficaz</i>	



**Tabla 6 (cont.)**

<b>Código Protocolo:</b> EPAS3DG		
<b>Fecha:</b> 04/06/2025		
<b>Contexto de Entrevista:</b> Significados que le atribuye a la Investigación Acción Participativa		
<b>Técnica:</b> Entrevista en Profundidad		
<b>Líneas</b>	<b>Transcripción original</b>	<b>Unidad de Significado</b>
L1	Transcripción fiel	
25	dentro de lo que es la construcción del	Investigación Participativa y co-construcción del conocimiento Aprendizaje espiral Formación integral
26	conocimiento y del sendero del aprendizaje, nos	
27	conseguimos con lo que es la investigación	
28	acción participativa, la IAP, es un método	
29	indudablemente de investigación de forma	
30	cooperativa, transparente, eficaz y democrática	
31	que ha permitido que el investigador, de	
32	cambios a la vida cotidiana, a la transformación,	
33	a develar la complejidad inmensa de los	
34	problemas a mediano, largo y corto plazo, de	
35	manera colaborativa y sin duda alguna, bueno,	
36	el método ha permitido y permitirá lo que es la	
37	investigación, el conocimiento amplio que hay,	
38	la transformación a través de un proceso	
39	colectivo participativo reflexivo y protagónico,	
40	donde involucran a todos los actores que lo	
41	identifican, desde el problema, la planeación, la	
42	evaluación de los resultados, la caracterización	
43	por ser procesos cíclicos importantes, donde la	
44	reflexión, la planificación, la acción y la	
45	observación se comprometen en enrumbar y	
46	lograr un cambio positivo, ahora bien, dentro de	
47	la universidad nacional del magisterio, podemos	
48	conseguir unas experiencias muy nutritivas, que	
49	han permitido y permitirán en los procesos de	

**Tabla 6 (cont.)**

<b>Código Protocolo:</b> EPAS3DG		
<b>Fecha:</b> 04/06/2025		
<b>Contexto de Entrevista:</b> Significados que le atribuye a la Investigación Acción Participativa		
<b>Técnica:</b> Entrevista en Profundidad		
<b>Líneas</b>	<b>Transcripción original</b>	<b>Unidad de Significado</b>
L1	Transcripción fiel	
50	formación continua del magisterio larense, en	Formación integral Compromiso social Contextualización y territorialización del conocimiento
51	este caso en Barquisimeto, tener unas	
52	experiencias significativas, ya que busca la	
53	acción de los actores involucrados, una	
54	investigación que debe identificar los problemas	
55	o el problema, hasta buscar soluciones, un	
56	proceso reflexivo permanente, donde la crítica	
57	sobre todas las realidades sociales, que	
58	subyacen en cada espacio, en cada territorio	
59	educativo, para mejorar de manera progresiva,	
60	paulatina y significativamente las situaciones de	
61	un entorno, donde subyacen muchas causas,	
62	muchos problemas, pero la idea es buscar	
63	soluciones basadas en contextos reales, en	
64	contextos pioneros, que permitan de alguna	
65	manera, desde el hacer educativo, donde todos	
66	los actores educativos y sociales participan,	
67	sobre todo con un propósito de demostrar la	
68	pertinencia de esta investigación participativa,	
69	como estrategia innovadora, en algunos casos	
70	en las prácticas pedagógicas de nosotros los	
71	docentes, a nivel de diferentes niveles de	
72	nuestro sistema educativo, la complejidad de	
73	estos proyectos, han permitido conceptualizar	
74	de manera democrática y colaborativa, porque	

**Tabla 6 (cont.)**

<b>Código Protocolo:</b> EPAS3DG		
<b>Fecha:</b> 04/06/2025		
<b>Contexto de Entrevista:</b> Significados que le atribuye a la Investigación Acción Participativa		
<b>Técnica:</b> Entrevista en Profundidad		
<b>Líneas</b>	<b>Transcripción original</b>	<b>Unidad de Significado</b>
L1	Transcripción fiel	
75	todos somos parte de buscar soluciones a	Contextualización y territorialización del conocimiento
76	realidades concretas, a realidades permanentes	
77	en nuestro quehacer educativo, y por supuesto	Investigación participativa y co-construcción del conocimiento
78	desarrollar estos procesos que han permitido,	
79	desde sus inicios aquí en el magisterio, ver	
80	cambios significativos y propuestas para cada	
81	realidad que subyace en nuestro territorio	
82	venezolano, en los territorios educativos, donde	
83	la participación de las comunidades son	
84	fundamentales, ya que es parte de un proceso	
85	de investigación, un proceso continuo de	
86	identificar los elementos más importantes que	
87	existen y formular premisas que permitan	
88	diseñar un método, acorde o una metodología,	
89	para que sean investigadas, sin duda alguna, y	
90	así analizar los problemas a pequeñas escalas	
91	de áreas rurales, de áreas urbanas, de la	
92	periferia, donde se vean complejos entre lo	
93	urbano y lo regional, lo regional y lo urbano, la	
94	salud, entre otros elementos, porque va a	
95	permitir ese mosaico de oportunidades para	
96	generar respuestas concretas. Desde el punto	
97	de vista metodológico, la investigación va a	
98	permitir que todos los participantes, actores	
99	educativos, actores sociales, subyacen en	

**Tabla 6 (cont.)**

<b>Código Protocolo:</b> EPAS3DG		
<b>Fecha:</b> 04/06/2025		
<b>Contexto de Entrevista:</b> Significados que le atribuye a la Investigación Acción Participativa		
<b>Técnica:</b> Entrevista en Profundidad		
<b>Líneas</b>	<b>Transcripción original</b>	<b>Unidad de Significado</b>
L1	Transcripción fiel	
100	orientaciones, en reflexiones, en experiencias	Práctica adaptativa
101	significativas, para dar respuesta a corto,	Reflexividad crítica y
102	mediano y largo plazo.	emancipadora
103	Como tutor, indudablemente, una experiencia	Formación integral
104	única, una experiencia enriquecedora que ha	Investigación participativa
105	permitido, entre otras cosas, crecer como	y co-construcción del
106	persona y como investigador. Cada asesoría,	conocimiento
107	cada momento es inolvidable porque ha	
108	permitido encauzar, enrumbar, direccionar,	
109	aprender mutuamente, lo que es el enfoque de	
110	la investigación, acción participativa, ya que ha	
111	permitido comprender y mejorar la realidad y la	
112	praxis educativa dentro de la participación	
113	activa de todos los involucrados, desde los	
114	estudiantes, los docentes, la comunidad, lo que	
115	hablamos de actores sociales y actores	
116	educativos. Asimismo, ver cómo se están	
117	realizando trabajos desde una realidad	
118	contextualizada y puntual y bueno, en suma,	
119	también es importante agregar que la	
120	transformación del ser del estudiante del	
121	investigador del tutor en suma de toda una	

**Tabla 6 (cont.)**

<b>Código Protocolo:</b> EPAS3DG		
<b>Fecha:</b> 04/06/2025		
<b>Contexto de Entrevista:</b> Significados que le atribuye a la Investigación Acción Participativa		
<b>Técnica:</b> Entrevista en Profundidad		
<b>Líneas</b>	<b>Transcripción original</b>	<b>Unidad de Significado</b>
L1	Transcripción fiel	
122	verdadera transformación hacia una educación	Formación integral Dialógica y participación democrática
123	de calidad de inclusión. Por ello,	
124	epistémicamente hablando, la participación	
125	democrática, es el verdadero principio que	
126	valida el conocimiento, es como digamos una	
127	garantía de que el conocimiento es útil para	
128	quien se necesita, justo porque involucro a las	
129	partes implicadas y liberador porque asume	
130	todas las partes que conforman ese	
131	conocimiento, cuando democratizamos el saber,	
132	se rompe con la jerarquía tradicional de este, y	
133	se vuelve una acción que es genuina para	
134	todos. Agradecida nuevamente profesor por sus	
135	aportes, al realizar la transcripción protocolar se	
136	la enviare a su correo electrónico para validad	
137	por su propia persona que se transcribió de	
138	forma fiel a su discurso, y cualquier elemento	
139	del cual tenga dudas le contactare nuevamente	
140	en caso de requerir alguna aclaratoria.	
141		

## **SINTESIS CURRICULAR AUTORA**

Profesora Especialidad Biología, mi nombre Elodia Celeste Sequera de Jiménez, casada con Otto Jiménez y madre de Otto Gabriel, soy egresada de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Especialista en Dirección y Supervisión Educativa. Con múltiples actividades formativas como ayudante de laboratorio, preparadora de Biología Vegetal Animal, fundadora del Club de Zoología UPEL y miembro del Grupo Guardaparques Universitarios, inicio mis funciones laborales en el año 2008 en el Liceo Bolivariano Rural Tintorero, actualmente me desempeño como coordinadora Pedagógica de 2do año y coordino la Brigada Ecológica Tribu "Arijí" del Liceo "Ricardo Arcadio Yépez", ejercí como docente contratada de Biología Animal en la UPEL, así mismo, como docente en el Colegio Adventista "Florencio Jiménez" en las áreas de Biología, Orientación, Proyectos, y Química, además participé como formadora en la Universidad Nacional Experimental del Magisterio "Samuel Robinson" en el PNFA de Dirección y Supervisión Educativa, cursante de la Maestría en Pedagogía Crítica en la Universidad Simón Rodríguez y participante de la Maestría en Educación Mención Investigación Educativa UPEL - IPB. Proactiva, con amplio manejo en recursos tecnológicos y habilidades para el diseño creativo de presentaciones multimedia en diversos formatos, así mismo habilidades para la redacción rápida, y la organización de equipos de trabajo.