

Las caras del prisma en la formación de investigadores



Bertha Ivonne Sánchez Luján
Celia Carrera Hernández
Coordinadoras





Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C.

Consejo Directivo 2023-2026

Presidenta

Romelia Hinojosa Luján

Secretaria

Stefany Liddiard Cárdenas

Vocal

Bertha Ivonne Sánchez Luján

Coordinación de Divulgación

Laura Irene Dino Morales

Coordinación de Vinculación

**Marisa Concepción
Carrillo Manríquez**

Coordinación de Admisiones

Alberto Pérez Piñón

RECIE. Revista Electrónica Científica
de Investigación Educativa

Bertha Ivonne Sánchez Luján

Tesorera

Berna Karina Sáenz Sánchez

Coordinación de Formación

Celia Carrera Hernández

Estados de Conocimiento

Sandra Vega Villarreal

Coordinación de

Evaluación y Seguimiento

Yolanda Lara

IE. Revista de Investigación Educativa

Jesús Adolfo Trujillo Holguín

Programa de radio

Rosa Isela Romero Gutiérrez

Página web

Renzo Eduardo Herrera Mendoza

Bertha Ivonne Sánchez Luján
Celia Carrera Hernández

Coordinadoras

Las caras del prisma **en la formación** **de investigadores**



Chihuahua, México, 2023



**Editorial
Rediech**

Las caras del prisma en la formación de investigadores

Primera edición, 2023

© Bertha Ivonne Sánchez Luján, Celia Carrera Hernández,
por coordinación

D.R. Red de Investigadores Educativos Chihuahua, A.C.
Calle Efrén Ornelas No. 1406, Col. Obrera, C.P. 31350
Chihuahua, Chih., México

Este libro fue sometido a dos dictámenes doble ciego externos,
conforme a los criterios académicos del Comité Editorial de la
Red de Investigadores Educativos Chihuahua

Servicios editoriales: **Jorge VILLALOBOS** /  **enves**

ISBN: 978-607-59732-2-7



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional
Se autoriza el uso del contenido de esta obra sin fines de lucro, siempre y cuando se
cite la fuente y se respeten los derechos patrimoniales de las autoras y los autores,
y las titulares de los derechos de autor de la misma, incluyendo la REDIECH.

Índice

9 Introducción **Fortaleciendo la investigación educativa:
las caras del prisma en la formación de investigadores**

Parte 1. **Formación de investigadores y prácticas docentes**

23 La importancia de la madurez científica
durante las estancias de investigación

*David Antonio Buentello Montoya
y Erika Judith Carreón Andujo*

35 Experiencias en el proceso de estudios de doctorado,
bajo tres miradas femeninas

*María Teresa Martínez Acosta, Alba Jyassu Ogaz Vasquez
y Blanca Irene Ahumada Maldonado*

49 La jaula de hierro. ¿Atrapados en una sola
estructura de pensamiento? Reflexiones
sobre la formación en investigación educativa

Aranzazú Esteva Romo

61 El papel de la colaboración y la mentoría
en la formación de investigadores educativos

Bertha Ivonne Sánchez Luján

Parte 2. **Métodos y procesos de investigación**

73 Ubicación y delimitación del problema
de investigación. Una etapa clave y poco
comprendida en el proceso de investigación

Jaime García Sánchez

85 La incidencia social en la investigación educativa.
Experiencias desde el posgrado universitario

*Evangelina Cervantes Holguín, Pavel Roel Gutiérrez Sandoval
y Cely Celene Ronquillo Chávez*

Las caras del prisma en la formación de investigadores

- 97 Una mirada a la investigación educativa en licenciatura y posgrado: narrativa de la experiencia de un cuerpo académico
Reyna María Montero Vidales, Cintia Ortiz Blanco y Gloria Angélica Espíndola Escobar
- 113 Los posgrados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH, comunidad epistémica en historia de la educación
Stefany Liddiard Cárdenas, Jesús Adolfo Trujillo Holguín y Francisco Alberto Pérez Piñón

Parte 3. **Integridad académica y plagio**

- 129 Integridad académica y plagio: autoinspección en la investigación educativa
Jesús Eduardo Hinojos Ramos y Diana del Carmen Torres-Corrales

Parte 4. **Reflexiones sobre la investigación educativa**

- 141 Reflexiones de profesores en servicio sobre su experiencia en la construcción de la tesis
Luis Roberto Martínez Guevara y María Cristina Amaro Amaro
- 157 Investigación educativa y análisis visual con perspectiva decolonial
Evangelina Cervantes Holguín, Ana Laura Meneses González y Natalia Vital Cruz
- 169 Aportes desde las implicaciones y retos en la práctica docente
Vianey Sariñana Roacho y Santa Edén Sariñana Roacho
- 181 La formación de investigadores en el contexto contemporáneo, apuntes para un debate en torno a la investigación educativa y sus procesos formativos
David Manuel Arzola Franco

- 195 Intertextualidad y retórica en los artículos publicables,
lo que no se ve, pero se evalúa
Élida Elizarrarás-Ramírez

Parte 5. **Investigación educativa en pandemia y postpandemia**

- 209 La metodología ABI para analizar adecuaciones
curriculares en tiempos de pandemia.
Una experiencia de aprendizaje
María del Rosario Landín Miranda
- 227 Identificar en el alumno normalista aspectos que
favorecen el desarrollo de la investigación educativa
Santa Edén Sariñana Roacho y Vianey Sarinaña Roacho
- 237 “Didáctica afectiva” para formar
investigadoras durante la pandemia
José Luis Ramos R.
- 253 Autoras y autores

Fortaleciendo la investigación educativa: las caras del prisma en la formación de investigadores

La investigación educativa es el prisma a través del cual se ilumina el conocimiento en el ámbito de la educación, descomponiendo sus distintas facetas para comprender su complejidad y transformarla en saberes significativos. En este libro, titulado *Las caras del prisma en la formación de investigadores*, nos adentramos en un fascinante viaje por los diferentes enfoques, reflexiones y experiencias que dan forma a la formación de investigadores educativos.

La necesidad de fortalecer la investigación educativa se vuelve más apremiante que nunca. La sociedad contemporánea enfrenta desafíos y cambios constantes, y la educación juega un papel crucial en la construcción de un futuro más justo y equitativo. Para responder a estos desafíos es imprescindible formar a investigadores capaces de abordar problemáticas complejas y de generar soluciones innovadoras que impacten positivamente en la práctica docente y en las políticas educativas.

Cada capítulo de este libro nos ofrece una mirada única y valiosa sobre la formación de investigadores educativos. Desde la perspectiva de docentes, estudiantes y expertos en el campo de la educación, se nos presenta un abanico de experiencias que van más allá de la teoría y que se adentran en la práctica y en la realidad de quienes se enfrentan a los retos de investigar en contextos diversos y en tiempos cambiantes.

La formación de investigadores educativos no es un proceso aislado, sino un acto social que involucra tanto a los formadores como a los estudiantes. Reconocer la dimensión subjetiva de los involucrados

Las caras del prisma en la formación de investigadores

y entender las particularidades que surgen en cada contexto es esencial para lograr una formación integral y significativa. La pandemia ha sido un escenario que ha puesto a prueba nuestra capacidad de adaptación y ha demandado una “didáctica afectiva” que atienda las necesidades emocionales y formativas de quienes se forman en la investigación educativa.

Además, las estancias de investigación se revelan como un espacio fundamental para el crecimiento académico y personal de los investigadores en formación. Estos periodos de inmersión en diferentes ambientes y culturas científicas permiten adquirir nuevas perspectivas y conocimientos, pero también conllevan retos que pueden marcar el rumbo de una carrera científica.

En este viaje a través del prisma encontraremos también reflexiones sobre la importancia de la madurez científica, la experiencia práctica, el desarrollo de habilidades investigativas, la importancia de la creatividad y la innovación educativa, la ética en la investigación, la relevancia de la colaboración y la mentoría en la formación de investigadores y otros temas significativos para la formación de investigadores. Cada capítulo enriquece el debate y nos invita a replantearnos cómo estamos formando a los investigadores educativos en el contexto actual.

Las caras del prisma en la formación de investigadores es un llamado a la apertura, al diálogo y al enriquecimiento mutuo. Cada mirada y cada experiencia que se presenta en este libro nos muestra una faceta única del prisma de la investigación educativa, y todas ellas se complementan para iluminar de manera integral este importante campo del conocimiento.

Al emprender este recorrido a través de las páginas de este libro, esperamos que los lectores encuentren inspiración para seguir fortaleciendo la investigación educativa y que estas experiencias motiven el desarrollo de nuevas estrategias y enfoques en la formación de investigadores, construyendo así un futuro más prometedor para la educación y para la sociedad en su conjunto.

La investigación es una actividad fundamental en el desarrollo de la sociedad, ya que permite descubrir nuevos conocimientos y solucionar problemas en diversos ámbitos. Por esta razón, la formación de inves-

tigadores en los ámbitos académico y científico es de vital importancia para asegurar la continuidad y el progreso de investigaciones de calidad.

A través de los diferentes capítulos se busca ofrecer una visión completa y multidimensional de la formación de investigadores, con el objetivo de orientar a aquellos que desean formarse como investigadores y también a los profesionales y educadores que buscan mejorar y perfeccionar sus prácticas de enseñanza y formación. El libro se divide en diferentes grupos de categorías, y en cada uno de ellos se presentan diversos estudios e investigaciones que abordan temáticas específicas. A través de una cuidadosa exploración de diversos capítulos, abordaremos cuestiones cruciales que afectan a este campo de estudio en México y en el contexto universitario actual.

PARTE 1.

FORMACIÓN DE INVESTIGADORES Y PRÁCTICAS DOCENTES

La formación de investigadores y el desarrollo de prácticas docentes representan dos pilares fundamentales en el ámbito de la educación y la generación de conocimiento. En esta primera parte del libro se abordan distintos enfoques y experiencias relacionadas con la formación de investigadores educativos, reflexionando sobre los desafíos, oportunidades y transformaciones que se presentan en este campo.

En el primer capítulo, Buentello Montoya y Carreón Andujo abordan el papel fundamental que juegan las estancias en el proceso de formación de un investigador. Estas estancias permiten el desarrollo personal y el aprendizaje de distintas perspectivas, lo que enriquece la formación y amplía la red de contactos en el ámbito científico. Sin embargo, también se plantean las posibles consecuencias negativas, como un cambio de paradigma poco favorable o un “malinchismo científico”. Es fundamental que los investigadores más jóvenes, como los estudiantes de posgrado, desarrollen una identidad científica sólida para aprovechar al máximo las oportunidades que brindan las estancias de investigación. El capítulo presenta relatos de experiencias de estancias en diferentes contextos, tanto en México como en el extranjero,

Las caras del prisma en la formación de investigadores

y aborda la importancia de la madurez del investigador al realizar esta experiencia.

Por otro lado, Martínez Acosta, Ogaz Vasquez y Ahumada Maldonado presentan las vivencias de tres profesoras de nivel superior que cursaron un programa de doctorado en ciencias de la educación entre los años 2017 y 2021, fuera de la ciudad donde radican y ejercen su profesión docente. Estas experiencias narrativas describen los desafíos, logros, aprendizajes y satisfacciones que enfrentaron durante su proceso de formación doctoral. Cada una de ellas comparte su perspectiva individual, destacando las situaciones que consideran retadoras para los docentes que tienen planeado estudiar un posgrado. Exploran diferentes aspectos de la formación de investigadores, desde la elección de tema hasta la defensa de la tesis, y cómo estos procesos pueden ser influenciados por factores como el género y la cultura académica. A pesar de los obstáculos, estas mujeres destacan la importancia de resistir las adversidades personales y cumplir sus metas académicas.

La tercera propuesta en esta primera parte, presentada por Esteva Romo, ofrece un ensayo en el que la autora comparte una visión íntima y reflexiva de su experiencia como estudiante, asesora e investigadora en el campo de la investigación educativa. A partir de este bagaje, se plantean preguntas fundamentales que nos llevan a reflexionar sobre la dirección que está tomando la formación de investigadores en el ámbito de los posgrados. En este análisis se cuestiona el propósito, las metodologías y los paradigmas imperantes, así como el impacto de la institucionalidad universitaria de corte empresarial y las estructuras académicas inflexibles. El capítulo también se convierte en un manifiesto a favor de la apertura hacia la construcción de ideas y conocimientos, con la finalidad de promover nuevas perspectivas y voces enriquecedoras.

En la misma línea de acción, Sánchez Luján aborda otro aspecto fundamental en la formación académica. Aquí, se examina detenidamente el valor de la colaboración entre investigadores y la mentoría en el desarrollo de futuros investigadores. Se destaca cómo la interacción y sinergia entre colegas puede fomentar la creatividad y la innovación en el ámbito de la investigación educativa. Asimismo se resalta la

importancia de la mentoría como una herramienta clave para guiar y empoderar a los nuevos investigadores, permitiéndoles adquirir habilidades y conocimientos esenciales para una carrera exitosa en la investigación educativa.

Estos cuatro capítulos iniciales presentan distintas aristas de la formación de investigadores educativos y las prácticas docentes, subrayando la importancia del desarrollo de una identidad científica consolidada y el valor de las experiencias personales en el proceso formativo. Cada relato enriquece el panorama académico y contribuye al avance del conocimiento en el campo de la investigación educativa. A través de estas experiencias y reflexiones se abren las puertas para el diálogo, la exploración y el aprendizaje conjunto, construyendo un sólido fundamento para las siguientes partes de este libro que abordan temáticas igualmente relevantes y enriquecedoras.

PARTE 2.

MÉTODOS Y PROCESOS DE INVESTIGACIÓN

La segunda parte de este libro, titulada “Métodos y procesos de investigación”, abarca una serie de capítulos fundamentales que enriquecen nuestro entendimiento de la formación de investigadores educativos. Estos textos presentan diversos enfoques y reflexiones sobre etapas cruciales del proceso investigativo, así como sus implicaciones sociales y académicas.

Como entrada a esta temática, García-Sánchez arroja luz sobre una etapa esencial en el desarrollo de un protocolo de investigación: el planteamiento del problema y las preguntas de investigación. El autor destaca la relevancia de este paso en la estrategia metodológica, señalando que una delimitación clara del problema es indispensable para el desarrollo exitoso de cualquier investigación. Se enfatiza que el diseño adecuado del problema y las preguntas de investigación son el faro que guía tanto al investigador como al desarrollo exitoso de la investigación propuesta. Sin esta base sólida, el investigador corre el riesgo de perderse en la oscuridad y, peor aún, de engañarse a sí mismo

Las caras del prisma en la formación de investigadores

creyendo que puede llevar a cabo un proyecto de investigación sin una dirección clara.

Seguidamente, Cervantes Holguín, Gutiérrez Sandoval y Ronquillo Chávez presentan un acercamiento exploratorio a las acciones de incidencia social llevadas a cabo por estudiantes de un posgrado en investigación educativa. Se analiza cómo la propuesta oficial de formar investigadores con compromiso social se traduce en el desarrollo de competencias investigativas orientadas hacia la planificación de cambios y la promoción de la innovación, con el objetivo de contribuir significativamente a la transformación social. El análisis cualitativo realizado a partir de los proyectos de tesis destaca la diversidad y el alcance de las acciones de incidencia social, dirigidas a comunidades, jóvenes indígenas, colectivos escolares, familias, estudiantes y docentes de educación básica. Se exploran los procesos de vinculación con distintos sectores y la variedad de acciones que forman parte del trabajo de campo y la socialización de resultados.

La propuesta de Montero Vidales, Ortiz Blanco y Espíndola Escobar muestra una reflexión sobre el papel de la investigación educativa en los trayectos de formación inicial y continua, desde la perspectiva de un cuerpo académico en una escuela Normal pública. Se resalta cómo la investigación enriquece los conocimientos pedagógicos a través de sus hallazgos y fortalece el acompañamiento hacia los estudiantes de licenciatura y posgrado. Se evidencia la importancia de enseñar a investigar y cómo la formación para la investigación educativa se integra en los planes de estudio, fortaleciendo las habilidades para el ejercicio de la práctica docente. El capítulo busca enriquecer la discusión sobre la orientación que deben tener los programas de formación de docentes en relación con la investigación educativa.

Finalmente, Liddiard Cárdenas, Trujillo Holguín y Pérez Piñón ofrecen un análisis general de la productividad académica de estudiantes y profesores adscritos a la línea de investigación de *Historia e historiografía de la educación* en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Se valora el impacto de esta comunidad epistémica en los procesos formativos y en las dinámicas propias del campo de la

investigación educativa a nivel estatal. Se destaca el papel fundamental de los programas de posgrado de la Facultad en la consolidación de esta comunidad, liderando las actividades de investigación, producción y difusión del conocimiento en el área a nivel estatal.

Con esta segunda parte se busca profundizar en los métodos y procesos de investigación educativa, con el propósito de contribuir al avance y enriquecimiento de este importante campo de estudio. Estos capítulos nos invitan a reflexionar sobre la importancia de una formación académica sólida y comprometida con la sociedad, a través de la investigación como motor de transformación y mejora educativa.

PARTE 3. **INTEGRIDAD ACADÉMICA Y PLAGIO**

La tercera parte de este libro aborda un tema de suma relevancia para la investigación educativa. La integridad académica es un asunto ampliamente discutido en diversos foros académicos, sin embargo, ha recibido poca atención por parte de las instituciones de educación superior en México. En particular, el plagio, como una práctica desleal y carente de ética, ha quedado en ocasiones fuera de los marcos legales aplicables y de las disposiciones normativas de dichas instituciones.

Con el propósito de abordar esta problemática, Hinojos Ramos y Torres-Corralles presentan una revisión documental guiada por cinco preguntas fundamentales, que conduce a una reflexión teórica-metodológica sobre los criterios de ética aplicables a la integridad académica, específicamente en relación con el plagio en la investigación educativa. Como resultado de este análisis se propone un esquema de autoinspección para el investigador, a fin de que realice una vigilancia continua sobre su propia labor y prácticas investigativas. Esta autoevaluación constante busca fomentar la autorregulación y el compromiso con la integridad académica, fortaleciendo así la calidad y credibilidad de la ciencia y la investigación educativa.

En resumen, esta parte del libro nos invita a reflexionar sobre la importancia de la integridad académica y la lucha contra el plagio en la investigación educativa. A través de un enfoque ético y autocrítico,

Las caras del prisma en la formación de investigadores

se busca promover una cultura de integridad en el ámbito académico y subrayar la relevancia de mantener altos estándares de honestidad y respeto en la producción del conocimiento. Con ello se aspira a fortalecer el campo de la investigación educativa y contribuir a una sociedad más justa y comprometida con la verdad y la excelencia académica.

PARTE 4.

REFLEXIONES SOBRE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Se presentan cinco capítulos que abordan diversos aspectos y desafíos relacionados con la práctica de la investigación en el ámbito educativo. Estas propuestas ofrecen una mirada profunda y reflexiva sobre distintos temas, desde la experiencia de profesores en servicio hasta el análisis visual con perspectiva decolonial y la importancia de la formación de investigadores en el contexto contemporáneo.

En este sentido, Martínez Guevara y Amaro Amaro ponen de relieve el desafío que representa la escritura de la tesis para los estudiantes de posgrado, especialmente para los profesores en servicio que cursan la Maestría en Educación Básica en una institución específica. El ensayo muestra las dificultades que enfrentan estos profesores y cómo estas se convierten en objeto de análisis para encontrar soluciones. Se destacan las reflexiones sobre la experiencia de los profesores durante el proceso de construcción de la tesis y se señalan los retos que enfrentan, así como los aprendizajes que generan en su trayecto. Además se resalta la importancia de conectar las acciones de mejora institucional con las necesidades surgidas de la experiencia de los estudiantes, a fin de mejorar las condiciones de formación y promover el éxito en la culminación de sus estudios de posgrado.

A continuación, Cervantes Holguín, Meneses González y Vital Cruz proponen el desarrollo de una estrategia para el análisis de fotografías desde una perspectiva decolonial comprometida con visibilizar discursos marginados en contextos específicos. El trabajo recupera la experiencia de dos proyectos de tesis en curso, en los cuales se analizaron fotografías históricas y contemporáneas relacionadas con la educación. Se reflexiona sobre el análisis visual decolonial, no solo como

una herramienta analítica sino también como una competencia clave en la formación de investigadores educativos. La estrategia propuesta se divide en cuatro momentos: observar, situar, valorar e interpretar. Esta propuesta flexible y sensible invita a una autocrítica constante y al diálogo en el análisis de las imágenes.

El capítulo de Sariñana Roacho y Sariñana Roacho se origina en la experiencia del ejercicio docente, donde los profesores se enfrentan a diversas situaciones y desafíos en su labor. El texto busca generar contrastes, reflexiones y análisis a partir de los retos e implicaciones de la práctica docente, y retoma algunas aportaciones teóricas que han influenciado los enfoques de enseñanza en las instituciones formadoras de docentes. Se destacan elementos experienciales, necesidades y realidades que generan implicaciones y retos para fortalecer el desempeño docente en las instituciones formadoras de docentes. Se abordan aspectos como la habilitación y actualización, dominio de contenidos, el trabajo colegiado, el uso de tecnología y plataformas digitales, la evaluación, entre otros, contrastándolos con aportes teóricos de destacados pedagogos.

Por otro lado, Arzola Franco tiene como objetivo analizar las dimensiones que hacen de la formación de investigadores una tarea dilemática. Se abordan disputas relacionadas con el origen y la naturaleza del conocimiento científico, la práctica de la investigación, el posicionamiento de los investigadores, las políticas públicas y el desarrollo institucional, así como las implicaciones pedagógicas, éticas, económicas, políticas, sociales, culturales e ideológicas en los procesos formativos. El ensayo invita a reflexionar sobre el papel de la formación de investigadores en el contexto actual y a generar un debate que enriquezca esta importante área de estudio.

Por último, Elizarrarás-Ramírez destaca la importancia de la comunicación clara y coherente en la presentación de artículos científicos, especialmente en el proceso de revisión y evaluación por expertos. Se enfatiza en la intertextualidad y la retórica como elementos fundamentales para lograr una comunicación efectiva y persuasiva en el texto. Se resalta que, además de ceñirse a las directrices de cada revista y trabajar con rigor científico, es crucial utilizar un lenguaje claro y bien

Las caras del prisma en la formación de investigadores

estructurado que conecte las ideas y los argumentos con otros escritos y teorías relacionadas. La propuesta del ensayo busca evitar rechazos en el proceso de revisión y producir textos de lectura atractiva y significativa.

Esta penúltima parte del libro trata sobre diversos aspectos de la investigación educativa, desde la experiencia de los estudiantes y profesores hasta la importancia de la comunicación efectiva en la presentación de resultados y análisis, y nos provoca a pensar sobre ellos. Estos capítulos contribuyen a enriquecer el panorama académico y a impulsar la calidad y relevancia de la investigación educativa en el contexto contemporáneo. Con esta diversidad de temas y perspectivas, el libro se convierte en una herramienta valiosa para investigadores, docentes y estudiantes comprometidos con el desarrollo del conocimiento y la mejora de la educación.

PARTE 5.

INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN PANDEMIA Y POSTPANDEMIA

Comprende tres capítulos que exploran distintas experiencias y enfoques de investigación educativa en un contexto particularmente desafiante: la pandemia global que afectó al mundo en el año 2020 y continúa dejando su huella en la educación.

En la primera parte Landín Miranda describe un proyecto educativo innovador que incorporó la metodología de aprendizaje basado en investigación (ABI) con una práctica académica de investigación mediante estudio de caso. El objetivo principal del proyecto fue brindar a los estudiantes la oportunidad de aplicar sus conocimientos sobre el campo curricular, ampliando su comprensión desde diversos contextos académicos reales durante la pandemia. Los estudiantes llevaron a cabo una investigación cualitativa que abordó las adecuaciones curriculares realizadas en diferentes instituciones educativas para adaptarse al contexto de la pandemia. El enfoque reflexivo e inquisitivo permitió el descubrimiento de nuevos contenidos en el campo de la pedagogía y fortaleció la formación en investigación educativa.

En el capítulo “Identificar en el alumno normalista aspectos que favorecen el desarrollo de la investigación educativa” se presentan apor-

taciones para identificar aspectos que influyen de manera positiva en la formación del alumno normalista rural, con énfasis en su preparación para la práctica docente y la importancia de la investigación educativa. Se destaca la influencia de la innovación educativa y la importancia de la comunidad normalista como elementos fundamentales para obtener resultados positivos en la formación de estos futuros docentes. La investigación educativa adquiere relevancia en la etapa de formación inicial de los normalistas, permitiéndoles diseñar nuevas formas de intervención en la educación primaria, romper paradigmas establecidos y fortalecer las habilidades requeridas para su perfil de egreso.

Finalmente, Ramos ofrece una reflexión narrativa que destaca la importancia de considerar la formación de investigadores como un acto social y no solo académico. En el contexto de la pandemia, esta experiencia formativa implicó cambios significativos en la relación didáctica y las condiciones para llevar a cabo la investigación en campo. Las condiciones familiares y de salud de las estudiantes se vieron afectadas, lo que demandó un mayor acompañamiento docente para atender sus requerimientos formativos y emocionales, dando lugar a una “didáctica afectiva”. Esta experiencia sociopedagógica resalta la importancia de la dimensión subjetiva de los involucrados en el proceso formativo de investigadores, reconociendo la necesidad de un enfoque sensible y empático en la formación durante situaciones de crisis como la pandemia.

Estos tres capítulos de la última parte del libro ofrecen valiosas contribuciones a la investigación educativa en el contexto de la pandemia y en la formación de futuros docentes. Abordan temas actuales y retos significativos que enfrenta la educación en estos tiempos de cambios y transformaciones. La incorporación de metodologías innovadoras y la reflexión sobre la formación docente permiten vislumbrar nuevas perspectivas y enfoques para enfrentar los desafíos presentes y futuros en el ámbito educativo.

Esta última parte del libro, junto con las anteriores, conforma una obra rica y diversa que abarca distintos aspectos de la investigación educativa, que presenta experiencias, reflexiones y propuestas que

Las caras del prisma en la formación de investigadores

contribuyen al avance del conocimiento en este campo. Las distintas perspectivas y enfoques aquí presentados enriquecen el diálogo académico y aportan al desarrollo de la investigación educativa, en un esfuerzo conjunto por mejorar la calidad de la educación y formar a investigadores y docentes comprometidos con la transformación y mejora del ámbito educativo en beneficio de la sociedad.

El texto tiene como objetivo aportar una visión integral y multidisciplinar sobre la formación de investigadores, que permita reflexionar sobre sus desafíos actuales y proponer estrategias y soluciones para mejorarla. En resumen, este libro es una valiosa herramienta para aquellos interesados en la formación de investigadores y la investigación educativa, en la que se aborda desde distintas perspectivas la importancia de la investigación educativa y se presentan experiencias y reflexiones que contribuyen al desarrollo de esta área de estudio.

Esperamos que esta obra proporcione una aportación significativa al debate académico y pedagógico en el campo de la investigación educativa, y que sus reflexiones e ideas inspiren una transformación positiva en la formación de investigadoras e investigadores comprometidos con el desarrollo de la sociedad y el conocimiento.

BERTHA IVONNE SÁNCHEZ LUJAN

CELIA CARRERA HERNÁNDEZ

Coordinadoras

Las caras del prisma en la
formación de investigadores

Parte 1.

Formación de investigadores y prácticas docentes

La importancia de la madurez científica durante las estancias de investigación

DAVID ANTONIO BUENTELLO MONTOYA
ERIKA JUDITH CARREÓN ANDUJO

Las estancias son parte fundamental en el proceso de formación de un investigador. Además de proporcionar la oportunidad de realizar trabajo de campo y de enriquecer el aprendizaje en la disciplina del investigador, las estancias permiten un vistazo a un ambiente más allá del grupo de investigación, de la institución, y en algunos casos, del país.

Una estancia implica desarrollarte personalmente, aprender del mundo (o siendo poéticos, de la vida), de otras maneras de vivir, habitar y una oportunidad de expandir nuestra red de contactos dentro y fuera del país (*networking*). Particularmente los investigadores más jóvenes (por ejemplo los estudiantes de posgrado) carecen de una idiosincrasia e identidad científica consolidada y bien definida, por lo que para ellos las estancias de investigación son especialmente importantes y significativas. Desafortunadamente, aunque la estancia es una poderosa herramienta para el desarrollo de actitudes y aptitudes en una carrera científica, una estancia de investigación puede acarrear consecuencias no precisamente positivas, pero sí muy importantes, en el investigador (y el futuro de su investigación). Particularmente, se puede tener un mal cambio de paradigma, y muchas veces, por falta de consciencia, un “malinchismo científico”, con el cual se asume que toda la ciencia desarrollada fuera es mejor que la ciencia mexicana (Academia Mexicana de la Lengua, 2022).

Las caras del prisma en la formación de investigadores

Este trabajo presenta relatos de experiencias de estancias de investigación, tanto en México como en el extranjero, para dar paso a la presentación de una discusión. En la discusión se comparan las estancias en países en desarrollo con estancias en países desarrollados, y se enuncian algunas de las ideas que un estudiante de un país en desarrollo puede adquirir al realizar una estancia en un país “desarrollado”. Además de esto, en la discusión se aborda la importancia de la madurez del investigador al realizar la estancia. Posteriormente, el manuscrito cierra con una serie de conclusiones.

Respecto a las estancias nacionales (realizadas en México), todas las discutidas se realizaron fuera del estado de origen de los autores, por lo que, en cierta manera, hubo un intercambio cultural rico y significativo. Las estancias en el extranjero descritas en el trabajo corresponden a experiencias en Colombia, Italia y Finlandia. A Colombia se asistió durante estudios de maestría, mientras que las visitas a Italia y Finlandia se realizaron durante estudios de doctorado.

Es importante destacar que lo presentado en este documento va alineado a lo experimentado, pero no implica que otras personas no puedan tener experiencias distintas.

CONTEXTO DE LOS AUTORES

El *alma mater* de los autores es una universidad relativamente pequeña y descentralizada, perteneciente al sistema del Tecnológico Nacional de México. Posteriormente, ambos autores realizaron estudios de posgrado en México, en universidades estatales de renombre, que cambiaron su contexto de la investigación y ciertamente formaron su camino.

Finalmente, uno de los autores realizó sus estudios de doctorado en el Reino Unido; la experiencia en Reino Unido no se encuentra en el marco de los testimonios de las estancias de investigación, pues no fue una estancia de investigación como tal.

ESTANCIAS EN MÉXICO

La primera estancia para relatar fue en un centro de investigación de la UNAM, en México. En el centro de investigación se percibió un ambiente muy distinto al de una universidad, pues no eran muchísimas aulas, algo extraño a lo que se tiene en una institución educativa convencional. Esto tenía sentido, pues en un centro de investigación el producto es la ciencia y no los estudiantes, así que el espacio (y dinero) destinado a aulas mejor se canaliza en laboratorios. Además, por primera vez, se entró a un ambiente (incluso fuera de la investigación) lleno de extranjeros, donde el inglés era la primera lengua, y donde se descubrió lo atractivo que es el ecosistema de investigación mexicano para investigadores extranjeros. Resaltó ver que los extranjeros no solamente fungían como visitantes, sino que algunos de ellos estaban consolidados con sus plazas de investigador en la institución. Además, la convivencia con investigadores externos a la investigación de posgrado permitió abrir el paradigma del estudiante a distintas (nuevas) metodologías, formas de pensar y de investigar. También fue el primer contacto del estudiante con investigadores miembros del nivel 3 del Sistema Nacional de Investigadores, y el primer acercamiento a publicaciones en revistas del más alto impacto como *Nature*, cosa que, se juraba, solo encontraría en instituciones como el MIT en Estados Unidos, Oxford en Inglaterra o el ETH en Suiza. Ciertamente, aquí se descubrió que realizar una estancia en México permite desarrollar un sentido de esperanza por la investigación, consciencia por lo que se hace en México y el mundo, y pertenencia por descubrir el potencial del país.

La literatura indica que conocer el valor de tu investigación es reconfortante y reduce el nivel de estrés por el trabajo (Guthrie et al., 2018); en una estancia en México bien planeada se puede ver el futuro de uno como investigador, y se pueden conocer las posibilidades que tenemos. Esto puede traer sentimientos de satisfacción y realización, y consolidar un deseo de realizar investigación para ganarse la vida.

ESTANCIAS EN EL EXTRANJERO

Cuando uno piensa en las estancias de investigación fuera de México, lo primero que se piensa es “otra cultura, otro paisaje, otros colores y tal vez otro idioma”. A continuación se enuncian las distintas estancias en el extranjero, así como las experiencias vividas.

Colombia

Durante la maestría, uno de los autores visitó la Universidad de Buenaventura, en Medellín, Colombia, en compañía de algunos compañeros de maestría. La investigación se basó en el análisis de dos ciudades latinoamericanas que compartían problemáticas y culturas similares, iniciando con el Centro Histórico de Guadalajara y posteriormente el Centro Histórico de Medellín. En la estancia en Medellín, Colombia, los visitantes fueron recibidos por una investigadora reconocida y realizaron una investigación urbana en el Centro Histórico de Medellín.

En esta ocasión, la doctora anfitriona de la universidad receptora fue muy hospitalaria y se aseguró de que la estancia cumpliera con la finalidad académica, guiando a los visitantes en todo momento tanto en el trabajo de campo como en el trabajo teórico. De forma interesante, y como era de esperarse, la metodología de trabajo era similar a la de un posgrado en México: tomar clases, hacer investigación de campo el tiempo necesario y desarrollar la investigación. Fuera del entorno físico, como el medio urbano y el clima, se detectaron pocas diferencias culturales y de trabajo, el ecosistema de investigación era un tanto similar al de México. Las jornadas de trabajo tanto en la parte de la investigación en México como en Colombia eran extensas. Aún así, es de destacarse que en todo momento se contó con un espacio cómodo e infraestructura adecuada para la investigación.

Italia

Durante el primer año de doctorado, uno de los autores tuvo una estancia en Milán, Italia. El autor asistió a tomar una capacitación sobre el uso de un *software* desarrollado por un grupo de investigación en el

Politecnico di Milano; aparentemente nadie fuera de ese grupo podía explotar todo el potencial del *software*.

Gestionar la visita fue muy sencillo; la asesora encargada de la investigación y el autor como estudiante contactaron al líder del grupo de investigación, quien los dirigió con uno de sus postdoctorantes para que auxiliara con los trámites de matriculado. Pasaron un par de meses desde el contacto inicial y la formalización de la estancia hasta la visita. Una vez que el visitante llegó al Campus, se tuvo un *tour* por las instalaciones y los laboratorios; también hubo una presentación con el equipo de investigación, el personal, y finalmente se asignó un escritorio al visitante. Acto seguido, el postdoctorante a cargo de la visita se marchó para continuar con su trabajo, pues se enfrentaba a una fecha de entrega. El autor no pudo más que leer “manuscritos” para hacer tiempo, en lo que llegaba personal a capacitarlo. Pasaron horas para que el autor descubriera la realidad: no lo iban a llevar a un aula para impartirle una clase sobre el *software*. Se esperaban preguntas e ideas concretas sobre la programación (y no sobre el uso del *software* en sí), pues así es como funciona la investigación de “primer mundo”. No le iban a enseñar a usar el *software*, pues el estudiante ya “era un investigador viviendo de la investigación”, y se esperaba que este aprendiera por su cuenta. La estancia, principalmente, sirvió para comprender el sistema de posgrados no-escolarizados en Europa, donde la autonomía y la investigación libre están la orden de cada día. Entonces fue que el sentimiento de autonomía y tener un objetivo se convirtió en una fuerte motivación para la investigación, muy alineada a la teoría de motivación de Ryan y Deci (2000). A la terminación de la estancia, el investigador volvió renovado a trabajar en su proyecto, con el conocimiento adquirido, nueva experiencia y otro paradigma sobre la investigación.

Finlandia

La segunda estancia realizada internacional en Europa fue al VTT Research Center, un centro de investigación en Espoo, Finlandia, durante el segundo año de doctorado. Esta vez el autor visitante iba a usar

Las caras del prisma en la formación de investigadores

instalaciones especializadas (laboratorios) para realizar experimentos. En esta ocasión, ya sabía qué esperar, por lo que el visitante llegó con un plan de trabajo más elaborado, día a día, paso por paso. Ya se sabía que nadie impartiría clases ni enseñaría al autor cosas nuevas (con un método convencional) y que solamente se iba a usar el equipo disponible para aprender (por cuenta propia) y hacer ciencia. Al mismo tiempo, la duración de la estancia no permitía ningún revés, ningún tiempo muerto, ni ningún fallo. Nuevamente, y como se esperaba, no hubo un guía (salvo en cuestiones de seguridad), y el autor visitante tenía el control de qué hacer y qué no hacer. Los días pasaron y, afortunadamente, los experimentos fueron funcionando casi al pie de la letra. Al final, tras leer y observar los resultados, al investigador visitante se le ocurrieron más experimentos, pero no pudo realizarlos por una limitante importante impuesta por la cultura finlandesa. A pesar de que todo fluyó de maravilla, en esta estancia el visitante tuvo una serie de pequeños “lamentos” atribuidos a la cultura finlandesa: a pesar del libre albedrío, el visitante tenía que irse del laboratorio a las 5:00 p.m., pues “no era sano estar tanto tiempo trabajando”. Aunque se creía (con muchísima certeza) que con más tiempo por día dedicado a experimentos se iban a tener más resultados, los finlandeses fueron muy estrictos con sus políticas de trabajo. Fue bastante interesante tener que dejar de trabajar, aún en contra de la voluntad propia.

A pesar de todo, al final del día, la estancia en Finlandia fue provechosa y de mucho éxito, probablemente por la mayor madurez relativa como investigador del visitante, en comparación con las previas oportunidades de movilidad.

DISCUSIÓN

Balance vida-trabajo

Tanto en Italia como en Finlandia se trabajó, aproximadamente, de 8:30 a.m. a 5:00 p.m., con una o dos horas a mediodía dedicadas para comer. Jamás hubo una necesidad inexorable (o tal vez oportunidad) de alargar las horas laborales, aun cuando la estancia se acercaba a

su fin, y aún tenía mucho que aprender o muchos experimentos por realizar. En comparación, en México se puede estar en la universidad virtual y presencialmente todo el día, aunado a las noches de desvelo. En la experiencia de los autores, las únicas veces en que se es forzado a dejar de trabajar es cuando no se puede estar en los laboratorios sin supervisión de un experto.

Al compararse con México (y Colombia), los países desarrollados tienen un concepto completamente distinto del balance vida-trabajo. Además, en los países desarrollados se cuida bastante la salud mental del trabajador, o en este caso, del estudiante. Se sabe que los estudiantes de posgrado son particularmente vulnerables al estrés y condiciones mentales (Guthrie et al., 2018), por lo que las instituciones en los países desarrollados intentan mitigar este tipo de problemas alentándole a trabajar bajo un horario normal. Pareciera que para uno como estudiante de posgrado en México llegar al sentimiento de “burnout” es mandatorio. El estrés cuando los experimentos no funcionan, cuando los números no coinciden, cuando no obtenemos las encuestas suficientes o cuando nuestro asesor no responde los correos electrónicos es algo normal. ¿Será que estas situaciones, en las que el estudiante vive estresado, hacen pensar al mexicano que estudiar fuera es mejor? ¿Es que es necesario un cambio en el paradigma del estudiante de posgrado? Tal vez podríamos comenzar a combatir el malinchismo científico si cuidásemos más a nuestros estudiantes de posgrado y les diésemos más sentido de relevancia y participación.

Asignación de recursos, ¿fuente de estrés?

Es importante mencionar que en los países desarrollados la investigación es, en gran parte, financiada por el sector privado. Esto conlleva a varias consecuencias importantes. Por un lado, esto garantiza que la investigación a desarrollarse no es mero ejercicio académico, y que tiene un fin que eventualmente se verá reflejado en los procesos productivos o la vida cotidiana. Por otro lado, hace que la investigación se convierta en una feroz batalla, en la cual lo más probable es que solo el más fuerte sobreviva. Los profesores compiten día tras día por acarrear

Las caras del prisma en la formación de investigadores

más dinero, ya sea por financiamiento privado o por fondos perdidos, para continuar con la investigación y atraer estudiantes.

A pesar de la existencia de fondos nacionales o federales para la investigación, los investigadores más distinguidos son aquellos que investigan para la industria y reciben aportaciones de fuera de la academia. Entonces, los profesores con más alto renombre, capaces de obtener los mejores financiamientos, se van a las mejores universidades del mundo que admiten únicamente a los mejores estudiantes a nivel mundial, la verdadera élite. Así, aunque estés en un país superdesarrollado, ser estudiante de una universidad líder mundial conlleva un estrés causado por la competencia; la competencia es mucho mayor a lo que podrías percibir en condiciones normales (Guthrie et al., 2018). La otra cara de la moneda corresponde a la investigación en una universidad en un país desarrollado, pero fuera del *top* mundial. Una universidad con recursos, pero sin estrés, puede suponer una alternativa muy atractiva para el estudiante. Es difícil decir si soportar el estrés por varios años vale la pena para todos, aunque para muchos sea el inicio de una brillante carrera.

¿Una estancia es un pie fuera de México?

Las estancias de investigación muchas veces se toman demasiado a la ligera, y dependiendo del destino, se pueden hasta considerar “paseos” o “vacaciones pagadas”. Por si fuera poco, podría parecer que una estancia en el extranjero actúa como una estocada para la investigación en México, pues para muchos es el primer paso para “salir o vivir fuera del país”, o un catalizador para la “fuga de cerebros”. Al realizar una estancia en el extranjero se prueban nuevas mieles que muchos se niegan a abandonar. No es rara la ocurrencia de que un estudiante visitante se ve maravillado y decide volver para quedarse, a toda costa y muchas veces sin propósito fijo, es decir, sin saber para qué se va de México. Se debe combatir la excusa del “turismo científico” y las estancias de investigación mal canalizadas, sin un propósito de trabajo bien establecido, y bajo un clima en el que no se promueve el pensamiento creativo y el desarrollo adecuado de la ciencia. Aunque las estancias son requisito de egreso de muchos posgrados, en muchas ocasiones estas

se desvirtúan y se vuelven un “fin” y no un “medio” para la ciencia; la ciencia me lleva a viajar, pero no por la ciencia viajo. En más de una ocasión se ha sabido de estudiantes que realizan una estancia de verano en una universidad fuera del Top 200 que, al llegar a México, solo piensan en cómo volver a irse, o cómo buscar financiamientos para “escapar”. Particularmente, se recuerda un caso de una estudiante, quien al llegar a Europa se enteró de que el equipo a usar (y el motivo del viaje) estaba descompuesto; entonces, para no desperdiciar el tiempo, la estudiante se encaminó en un *Euro-tour* de dos semanas antes de volver a la universidad a finalizar el verano. Cuando la estudiante volvió a la institución en México, comenzó a pasar día y noche buscando becas para volver a la universidad donde solo pasó dos semanas trabajando, misma universidad que ni siquiera estuvo preparada para recibirla adecuadamente. Un juez externo podría pensar que el mal funcionamiento del equipo, y la falta de comunicación del investigador que recibió a la estudiante hablan de la baja seriedad del trabajo; esto jamás le importó a la visitante, quien se maravilló por su oportunidad de viajar.

Por situaciones como la mencionada en el anterior párrafo, se puede pensar que los asesores deben ser responsables al promover las estancias, y deben seleccionar experiencias realmente significativas. Aunque se pudiese creer que facilitar la experiencia a un estudiante es algo noble y que los estudiantes deben aprovechar y disfrutar las oportunidades, si no se tiene cuidado, las estancias pueden contribuir a un colapso en el clima de la investigación en México, por falta de estudiantes interesados y financiamiento. Pese a que la ciencia sigue avanzando a pasos agigantados en los países desarrollados, si los países en desarrollo no avanzan, el escenario es poco favorable. Eventualmente, todas las naciones llegarían a problemas económicos, ambientales y tecnológicos por el estancamiento de parte del mundo.

Quererse ir tras realizar una estancia de investigación es un fenómeno curioso, pensando que en nuestro país de origen muchas veces tenemos a nuestra familia, nuestros amigos, y a veces un negocio familiar y tal vez la vida ya resuelta. ¿Será que decir “yo me fui de México” otorga un sentimiento empoderador? ¿O será que se considera a cualquier

Las caras del prisma en la formación de investigadores

clima de investigación, independientemente del país, como superior al mexicano? A pesar de tener instituciones de renombre mundial y consideradas dentro de las 200 mejores, como la UNAM y el Tecnológico de Monterrey (QS World University Rankings, 2022), ¿es necesario irse y no volver para prosperar? Investigaciones demuestran que muchas veces los estudiantes de países en desarrollo tienen una percepción de que la calidad de la educación es mejor en el extranjero (Lombard, 2019); uno de los retos para la academia es combatir esta percepción. México es uno de los diez países con mayor “fuga de cerebro” (Weiss, 2021). Si se considera que México es una de las veinte economías más grandes a nivel mundial, se puede inferir que algo anda mal en el sistema (Worldometer, 2017). La mayoría de los argumentos de aquellos que emigran va alineada a la “falta de apoyo y oportunidades”; en una economía rica, se podría concluir que el problema en México es un problema estructural, con falta de la formalización de la relación academia-sector privado, y relevancia para la investigación.

Ciertamente, México no tiene un ambiente muy favorable en algunas situaciones, y para algunas disciplinas y tecnologías. Sin embargo, es importante justificar las decisiones de migración académica, y concientizar a los jóvenes académicos en las implicaciones.

CONCLUSIONES

Las estancias de investigación suponen una gran oportunidad de desarrollo tanto en el ámbito personal como profesional, pero deben ser planeadas con responsabilidad y tomadas con cautela, pues el resultado depende en parte de la madurez del estudiante. Los asesores de posgrado, como formadores académicos, tienen la tarea de decidir a quién, a dónde, por qué, y en qué etapa. Los estudiantes deben tener más arraigado el sentimiento de responsabilidad.

Uno de los autores considera que la enseñanza más valiosa de su estancia nacional fue “descubrir lo que guarda México para uno como investigador”. Queda en la sociedad y el sistema mexicano, así como el gobierno, combatir el empoderamiento de la emigración. Aunque

uno de los autores pasó varios años en el extranjero, para él, no volver a México jamás fue una opción. Posiblemente la estancia nacional fue lo más impactante y lo que dejó la huella más profunda en el investigador, pues este conoció las oportunidades y posibilidades en México. De no haber realizado la estancia, quizás pensaría que la investigación en México carece de seriedad, que no hay oportunidades para los investigadores, y que el conocimiento de valor únicamente viene de Inglaterra, Estados Unidos, China o Alemania.

Otro problema importante radica en que la investigación en México carece de difusión, y se debe dar más valor al pensamiento crítico como capacidad de buscar y discernir información (Incerti, 2022). La mayoría de la población no conoce los grandes avances en la ciencia realizados en México, y en los medios es más fácil encontrar las llamadas “fake news” que información sobre estudios fidedignos (Peters et al., 2018). Podría hasta creerse que gente perdió la fe en la ciencia, y solo se impresiona e interesa por descubrimientos cósmicos y futuristas. Difícilmente las personas conocen más de astronomía que el telescopio de Webb, o más de robótica que lo compartido por Elon Musk, y para fortalecer la ciencia, el escenario debe cambiar.

Una mejora en el pensamiento crítico de la sociedad, y un incremento y mejora en la difusión y accesibilidad de la ciencia supone una oportunidad para empoderar la investigación en México, para que las estancias cumplan su valor y traigan conocimiento hacia México, y no al revés. La formalización de la ciencia en México, y la consolidación del país como productor de ciencia, depende de la estructura de investigación y de la actitud de sus investigadores.

REFERENCIAS

- Academia Mexicana de la Lengua (2022). *¿Cuál es el origen de malinchismo y malinchista?* <https://www.academia.org.mx/consultas/consultas-frecuentes/item/malinchismo-y-malinchista>
- Guthrie, S., Lichten, C. A., Van Belle, J., Ball, S., Knack, A., y Hofman, J. (2018). Understanding mental health in the research environment: A rapid evidence assessment. *Rand Health Quarterly*, 7(3).

Las caras del prisma en la formación de investigadores

- Incerti, G. (2022). *Critical thinking: A must for maintaining data integrity*. <https://www.forbes.com/sites/forbesbusinesscouncil/2022/05/11/critical-thinking-a-must-for-maintaining-data-integrity/?sh=652e39c76146>.
- Lombard, A. (2019). *International students in Switzerland: Trajectories, stay rates, and intentions for post-graduate mobility* [Tesis de Doctorado no publicada]. University of Neuchâtel.
- Peters, M., Rider, S., Hyvonen, M., y Besley, T. (2018). *Post-truth, fake news, viral modernity & higher education*. Springer.
- QS Quacquarelli Symonds Limited (2022). *QS World University Rankings 2022*. <https://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings/2022>
- Ryan, R., y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Weiss, S. (2021). México lucha contra la fuga de cerebros. *DW*. <https://www.dw.com/es/m%C3%A9xico-lucha-contra-la-fuga-de-cerebros/a-59667352#:~:text=Para%20un%20pa%C3%ADs%20emergente%20como,el%20s%C3%A9ptimo%20a%20nivel%20mundial>
- Worldometer (2017). *GDP by Country - Worldometer*. <https://www.worldometers.info>

Experiencias en el proceso de estudios de doctorado, bajo tres miradas femeninas

MARÍA TERESA MARTINEZ ACOSTA
ALBA JYASSU OGAZ VASQUEZ
BLANCA IRENE AHUMADA MALDONADO

Bajo las miradas de tres profesoras de nivel superior que laboran en la zona sur del estado de Chihuahua, quienes desarrollaron estudios en un programa de doctorado en Ciencias de la Educación entre el periodo de tiempo del 2017 al 2021, fuera de la ciudad donde radican y ejercen su profesión docente, se presentan las vivencias durante el desarrollo de su proceso académico, y las experiencias adquiridas. Exponen los problemas a los que se enfrentaron durante el proceso y desarrollo. Comentan, bajo su experiencia y de manera individual, las situaciones que les parecen actualmente más retadoras para los y las docentes que tienen planeado estudiar un posgrado; describen situaciones que en algún momento consideraron un riesgo para abandonar su objetivo, el cual era terminar el programa de estudios seleccionado, así como exaltan los logros alcanzados, las satisfacciones obtenidas, los nuevos aprendizajes incorporados a sus prácticas docentes y a las labores investigativas

Tomar la decisión de estudiar un posgrado no es sencilla para las profesoras de jóvenes, que son madres y amas de casa. El deseo y las ganas de estudiar un doctorado en ciencias de la educación se generan por la pretensión de ser mejores docentes y contar con una mayor formación que incremente los conocimientos y haga más eficientes

Las caras del prisma en la formación de investigadores

las funciones, con el objetivo de ofrecer un mejor servicio educativo al alumnado.

Las y los estudiantes de posgrado, sobre todo aquellos que se inician en el campo de la investigación, se enfrentan con realizar diversas tareas, como la identificación y lectura exhaustiva de artículos científicos, reflexionar las ideas teóricas, diseño de experimentos o estudios que se realizarán; analizar datos, interpretarlos y comprobarlos; para finalmente concluir con la escritura del documento (Barba, 2020). Conforme se obtienen avances en la generación del contenido de la tesis, se encuentran nuevos hallazgos intermedios, que despiertan el interés del autor, los cuales podrán incluirse en el mismo trabajo, empero, si estos hallazgos requieren de involucrar mayores recursos, se debe valorar y no perder de vista los objetivos de investigación.

El proceso investigativo es una actividad que se remonta a tiempos muy antiguos, por medio de ella, la humanidad se ha beneficiado en conocimiento en todos los ámbitos, además ha evolucionado su manera de vivir, desde los más sencillos hasta los más complicados, por mencionar algo, es de ahí que nace el uso del fuego hasta la elaboración de la medicina, además esa evolución se ha transformado en mayor comodidad para su quehacer diario en el hogar, escuela, deportes y en todas las profesiones, sin dejar de incluir el ámbito de la salud y todo el sector primario (agricultura, pesca, ganadería, silvicultura, por mencionar algunos rubros).

El proceso de creación de una tesis de posgrado es un camino arduo, repleto de información que se encuentra en distintas fuentes, el análisis y la reflexión juegan un papel muy importante para mantener el enfoque en el estudio que se construye; las y los tesistas que desde el inicio cuentan con la experiencia en investigación pueden tener un panorama más claro de sus metas y la metodología para llegar al logro de estas. Sin embargo, la creación de una tesis de posgrado es una actividad académica sin precedentes, dado que va más allá de la aprobación de una asignatura, de la creación de un proyecto académico e incluso de llevar seminarios de posgrado (Carlino, 2005).

EXPERIENCIAS EN EL PROCESO DE ESTUDIOS DE DOCTORADO

Desde la generación de la idea para realizar un estudio que contribuya al desarrollo educativo, social, económico o tecnológico, es necesario realizar un análisis minucioso del entorno, identificar problemas o áreas de oportunidad en los que se pueda incidir, de aquí parte un proceso en el cual la autorregulación de los estudiantes de posgrado es crucial, debido a que, aún cuando muchas de las instituciones educativas que ofertan doctorados consideran dentro de su plan de estudios incluir procesos formativos para la generación de una tesis, cada trabajo es original y requiere que los autores regulen a consciencia las actividades de investigación y uno de los mayores retos: la escritura del documento.

Por otra parte, la importancia del acompañamiento a los estudiantes a través de la dirección de tesis radica en el apoyo profesional, la experiencia compartida y el consejo que los asesores proporcionan durante la realización del estudio. Los espacios colectivos integrados por comunidades científicas para la construcción de investigación resultan básicos en la formación de los alumnos, puesto que les comparten experiencias y conocimientos para su avance gradual, con criterios rigurosos que les permitan progresar hacia la obtención del grado (Valencia, 2019). Otros de los factores que cobran relevancia para la creación de una tesis es la vinculación y el apoyo de las instancias y de las personas que se involucran y de alguna manera facilitan las condiciones para que se realice el proyecto.

En relación a la motivación para realizar un posgrado, las razones pueden ser diversas, como el conocimiento, la seguridad, la promoción laboral, autorrealización, entre otros; conforme el tiempo pasa y la complejidad o la cantidad de actividades se incrementa, es posible que el ánimo de continuar disminuya. Por lo anterior, el trabajo del asesor y los tutores tiene impacto en el nivel del avance del pupilo; la guía asertiva, la experiencia y el conocimiento que pueda compartir es un elemento fundamental en la continuidad de los estudios.

La evolución de un documento de tesis de posgrado es significativa en varios sentidos, por los retos que se afrontan, Valencia (2019) menciona una clasificación en dos escenarios: los intrínsecos al programa

Las caras del prisma en la formación de investigadores

educativo con situaciones relacionadas con la interacción con el resto de los estudiantes, los docentes, la administración escolar, los sinodales y los directores, y los extrínsecos que se relacionan con las condiciones personales como la situación familiar, el trabajo y la disposición del tiempo suficiente para dedicar al trabajo de investigación. Ambos escenarios son importantes para los alumnos, porque de aquí se derivan factores que influyen en la permanencia y la motivación para concluir los estudios de posgrado. De acuerdo con el trabajo desarrollado en Argentina por Cardoso (2014), expresa que son muchos los pupilos que terminan su plan de estudios pero no entregan su trabajo de tesis, por tanto no se titulan.

En el abordaje a los escenarios que viven los estudiantes de posgrado, donde realizar múltiples tareas simultáneamente es algo común, el tema de la organización y establecimiento de prioridades para realizar las diversas actividades es fundamental. La neurociencia explica que la multitarea es “una alternancia continuada de la atención” (Rojas, 2018, p. 157) de tal manera que el cerebro dedica minutos o incluso segundos para realizar una tarea, luego otra y regresar a la anterior, así sucesivamente. La autora explica que el cerebro no es capaz de realizar dos acciones al mismo tiempo, si se involucra la misma área cerebral. Las personas por naturaleza cuando dirigen su atención a un objeto, lo demás es ignorado dado que todos los recursos sensoriales se ponen al servicio del objeto de interés, lo que en realidad sucede es que desarrollan la capacidad para pasar rápidamente de una tarea a otra, siempre y cuando se trate de acciones más o menos automatizadas (Méndez, 2021).

Experiencia estudiante A

Una vez que queda claro que la multitarea es una actividad que disminuye la atención, la organización del tiempo para la realización de las actividades es muy importante para lograr efectivamente la adquisición de competencias para la obtención del grado. En mi experiencia consideraba aplicar la realización de diferentes tareas simultáneamente en los distintos ámbitos de la vida, sin embargo resultó ser agotador e incluso tomé consciencia de que la atención en cada actividad era insuficiente,

la administración del tiempo se convirtió en una necesidad no solo para la eficacia, también para la salud física y mental.

Gestionar el tiempo hace referencia a establecer las metas y el tiempo disponible para obtenerlas en el corto y largo plazo, establecer prioridades, tomar decisiones de lo que se puede o no hacer, planificar el tiempo que se dedicará a cada actividad ya sea personal, social, profesional o académica, pero sobre todo cumplir con esa planificación (Grez, 2018). Sin la intención de generalizar, distribuir los horarios en los estudiantes de posgrado es complejo, puesto que la cantidad de actividades a realizar en ocasiones supera al total disponible; Bustínduy y Aguilar (2020) expresan que se debe tomar conciencia del despilfarro de tiempo que en ocasiones sucede, y presentan un modelo que se puede aplicar para optimizar la agenda diaria:

- Etapa 1. Incompetencia inconsciente: sucede cuando el sujeto no es consciente de su mala organización del día.
- Etapa 2. Incompetencia consciente: invita a realizar un esfuerzo y registrar cada 15 minutos el tiempo invertido en cada actividad.
- Etapa 3. Competencia consciente: con base en los resultados de la etapa 2 se despierta la consciencia de la cantidad de horas minutos que se necesita en cada actividad y se busca la optimización de este valioso recurso.
- Etapa 4. Competencia inconsciente: una vez que la etapa 3 se realiza continuamente, esta se desarrolla y se consolida.

El método presentado es interesante y puede tener resultados positivos para la administración de la agenda, no solo de los estudiantes, para cualquier aspecto que se desee lograr, sin embargo, es poco común llevar a cabo un proceso de planeación del tiempo, aunque es muy recomendable trabajar esta interesante dinámica para planear actividades y las horas necesarias, con el objeto de disminuir el estrés durante la realización de la tesis.

En cuanto a la búsqueda de información, se ha trabajado comúnmente en el tema de lo social, los comportamientos, pensamientos, costumbres y prácticas de las personas, los resultados han sido favo-

Las caras del prisma en la formación de investigadores

rables en la ayuda para solucionar los problemas que se suscitan en la sociedad. De ahí se desprende la indagación en el campo educativo y se divide desde el sector preescolar hasta los niveles superiores; se presentan diversos problemas en cada uno de ellos, por mencionar algo, por sectores o por zonas, en ocasiones la dificultad es similar, sin embargo, el tratamiento para atender la situación es diferente, depende del grupo, ubicación, personas involucradas, nivel de estudios de los participantes, en ocasiones hasta la estación de tiempo (primavera, verano, otoño e invierno).

Algunos de los contratiempos personales que se pueden presentar desde el momento en que requiere el estudiante realizar una tesis, por mencionar algunos, son: si ya se es adulto y se tiene responsabilidad laboral, compromisos por atender que no se tenían previamente, por ejemplo, el tiempo es un factor determinante debido a que es un trabajo más que se tiene que cumplir a cabalidad y con calidad, así como la redacción correcta del texto en lo que respecta a la gramática y ortografía, la búsqueda de información reciente para la elaboración del marco teórico, sin dejar de lado las citas y las referencias, la construcción de instrumentos de medición, y el análisis de los mismos para plasmarlos y graficarlos si es su caso.

Experiencia estudiante B

Mi tesis se trabajó en el ámbito educativo de nivel superior, el nombre del estudio: “Educación financiera en estudiantes de nivel superior”. Mi formación académica es de Contador Público, realicé una maestría en educación, menciono lo anterior dado que el tema del trabajo se relaciona mucho con la profesión laboral, además de impartir clases en la misma carrera, incluso el grupo de estudio fue con los estudiantes de contabilidad.

Mi experiencia para realizar la investigación fue diversa y apasionante, la lectura para buscar el sustento teórico. Al principio hubo algunas cosas que no entendía, sin embargo conforme se desarrolló se tuvo que elaborar el marco teórico, y mi directora de tesis me envió lecturas no solo en inglés sino en francés; para cumplir con la expectativa de lectura

tuve que recurrir a varios traductores con el propósito de empaparme del conocimiento y analizarlo para insertarlo en el documento en el apartado que correspondiera. Cabe hacer mención de que los comentarios de varios autores influyeron en buscar más lecturas actuales del tema para ejemplificar con mayor claridad.

Otra travesía fue la elaboración de los instrumentos de medición basados en la teoría, en este caso de representaciones sociales (RS), se tuvo que vincular lo teórico con la práctica realizada; el tiempo para la construcción de los instrumentos fue de un semestre, el cual transcurrió en lo que se buscaba que correspondieran a esa base teórica, en ella se mencionaban algunos como el cuestionario, tablas inductoras, métodos asociativos, carta asociativa, asociación libre, constitución de conjuntos de términos, entrevistas y grupo focal, los anteriores descritos son los que se utilizaron. Una vez elaborados se buscó a los profesionales quienes pudieran realizar la validación; en ese proceso se tuvo que elegir a los participantes que reunieran características pertinentes, por citar algo, mercadólogos, contadores, investigadores, abogados, entre otros, así como también se aplicaron con un grupo de estudiantes de la misma carrera con el objetivo de que estuviera claro para ellos.

En el desarrollo de la investigación hubo dos actividades que llamaron la atención, una de ellas consistió en que tomaran virtualmente un curso de finanzas personales gratuito, la sorpresa fue que los participantes nunca habían tomado un curso de esa manera; a dos personas les gustó la manera de aprendizaje y siguieron actualizándose por internet y gratis. La otra actividad consistió en crear un grupo de WhatsApp en el que todos los días se les enviaba alguna frase o imagen referente al tema de las finanzas personales; los resultados obtenidos fueron que solo una persona contestaba y esperaba la información; aunque ellos son estudiantes jóvenes y se pudiera pensar que la aplicación iba a ser de interés para ellos, solo fue en la minoría.

Al hacer el análisis de los datos recabados en los diferentes instrumentos de RS, de esta manera tuvo más significado y comprensión la base teórica, se llegó a la conclusión de que los universitarios tienen la teoría técnica, sin embargo no la vinculan con sus prácticas cotidianas,

Las caras del prisma en la formación de investigadores

pues son alumnos de una carrera administrativa. Ellos gastan más dinero del que reciben, como se dice contablemente, “están en números rojos”, es decir, están quebrados, sus pasivos superan a los activos. Los estudiantes administrativos no elabora un presupuesto personal, un gran número de los participantes no conocía exactamente cuál era la cantidad de dinero que recibía en un periodo y mucho menos lo que gastaba.

El ahorro estaba excluido de sus prácticas cotidianas, no establecían metas económicas a corto, mediano y largo plazo, un porcentaje alto de los participantes no conocía en qué lugares podían solicitar un crédito, la mayor parte de sus gastos era en la diversión, sobre todo los fines de semana. En el estudio solo dos personas pudieron romper lo aprendido durante su vida y comenzaron a ahorrar, incluso invitaron a su familia a formar parte de ello. Estos participantes lograron impactar con sus nuevos conocimientos a su alrededor, buscaron planes de ahorro para un año y los compartieron con sus padres y hermanos, de tal manera que en dos hogares se pusieron metas económicas a corto plazo.

Experiencia estudiante C

Las instituciones educativas que ofrecen programas de doctorado con actividad presencial flexible son una oportunidad de relevancia para los aspirantes a estudiar que radicamos en municipios llamados “pequeños”, donde por varias razones no se cuenta con escuelas que proporcionen alternativas de estudio de nivel posgrado.

En mi caso, el Centro de Investigación y Docencia del Estado de Chihuahua presentaba esta característica. Al convertirme en candidata a comenzar un programa doctoral, se presentaron de poco en poco una serie de barreras que convirtieron el proceso en un caminar más lento y, por momentos, alguna de dichas barreras estuvo a punto de influir para tomar la decisión de claudicar con la meta de terminar el programa de estudios.

Uno de los primeros obstáculos fue sustentar el examen EXANI III, como requisito de aceptación en la institución educativa, pues como complicación este tipo de evaluación, que actualmente es solicitado como trámite de ingreso en varios sistemas educativos, se aplica

en ciudades grandes, en muy pocas sedes y no se ofrece en fechas consecutivas, al menos en ese entonces podía variar con más de un mes de diferencia de un periodo de aplicación a otro. Por lo tanto, la presentación de este condicionante se volvió complicada y retrasó la aprobación de ingreso a la institución.

Ser profesora en un municipio no muy grande, a tres horas de distancia por tierra de la capital de Chihuahua, “el estado grande”, así como tiene ventajas también tiene desventajas, entre las cuales se encuentran buscar y desarrollar una preparación adicional a la educación de nivel superior, ya que no se cuenta con opciones académicas en la ciudad que ofrezcan estos programas. Por otro lado, acceder a la prestación de becas de tiempo completo a las que los empleados de los sistemas educativos pueden recurrir para estudiar no es tan sencillo, situación que de ser más favorable facilitaría la preparación académica de muchos docentes que tienen la iniciativa de estudiar un posgrado con el fin de incrementar su desarrollo profesional.

La selección de que el doctorado fuera en ciencias de la educación tiene un trasfondo adicional. Como profesora en el nivel superior de estudios y profesionista en Ingeniería Industrial, del mismo modo que muchos docentes ingenieros e ingenieras lo son, la pedagogía es deficiente, ya que yo, como otros tantos compañeros, fui contratada en la institución por ser ingeniera y para enseñar ingeniería, lo cual da menos valor a la formación pedagógica. Abarca y Sánchez (2005) identifican como principal obstáculo del estudiante, en las exigencias académicas de un programa doctoral, la deficiencia en sus competencias curriculares. Para bastantes profesores y profesoras es obvio comprender que no contamos con un perfil de pedagogía, más son o somos pocos los que tenemos la intención de hacer algo al respecto para estar a la altura y aprender a ser docentes.

El apoyo de los jefes inmediatos y superiores de la institución en la que se labora tiene un impacto en la permanencia de los catedráticos estudiantes de programas de posgrado, debido que las facilidades que se brindan al inicio de los estudios no son necesariamente las mismas que se brindan a la mitad del camino, sin comentar el final, que incluye

el proceso tesis. Las escuelas de nivel superior y sus dirigentes, si bien tienen el interés y el objetivo obligado de incrementar el número de maestros que estudian de manera formal, pues sus metas institucionales lo señalan, también laboran con el problema de los recursos limitados para brindar el servicio educativo, los cuales incluyen el factor docente. La mayoría del profesorado atiende la carga máxima de grupos de clase y las descargas solicitadas por los catedráticos que pretenden estudiar con un apoyo de tiempo libre se vuelven inaccesibles.

Por otro lado, ¿qué pasa cuando la clase del estudiante que es profesor se establece a la misma hora en que debe impartir a sus alumnos una clase en la institución en que labora? Sería sencillo pensar que esto no pasaría comúnmente, pero soy una muestra de que sí sucede. Cuando ocurre una situación así es necesario realizar una petición de ayuda en uno o en el otro centro de estudios, pues puede pasar que cuando en el primer lugar no se puede realizar algún cambio, se recurre al segundo. Cualquiera que sea el apoyo recibido, tiene una consecuencia desfavorable para el estudiante que es profesor. Si como pupilo se obtiene el permiso de no asistir a clase, representa no participar en su totalidad en el proceso de enseñanza. Y si como profesor le permiten cambiar su hora de clase, su programa de trabajo cambiará, su horario laboral también, e incluso tal vez se afecte a otros compañeros docentes.

Lo anterior representó en mi caso dos experiencias que generaron confusión e incertidumbre en mi trascurso de estudios de posgrado, y las cuales tenía temor de repetir cada nuevo semestre de asignación de materias, tanto como docente y como estudiante. “Las dimensiones de la experiencia del proceso adaptativo son: cambios adaptativos, impacto emocional, adaptación a una nueva cultura y motivos y expectativas de estudio” (Pedraza, 2018, p. 23).

Otro obstáculo en el proceso de estudios en ciencias de la educación son los conocimientos previos; cuando un ingeniero u ingeniera inicia y desarrolla un programa en educación en nivel doctoral, su perfil profesional –en mi caso ingenieril, como ya lo he comentado, en gran parte con una formación cuantitativa y práctica mayormente técnica– coincide con los conocimientos cualitativos que en el mismo programa de

posgrado en educación se desarrollan y que el estudiante debe aprender o aprenderá. Para Montaña, Rivera y Olivo (2010), existen competencias curriculares que es preciso desarrollar en un estudiante de doctorado, como capacidad intelectual, habilidades lingüísticas, búsqueda de información y producciones orales y escritas.

Si bien algunos ingenieros docentes tienen la necesidad o gusto por realizar proyectos de investigación e innovación, como lo ha sido para mí, las metodologías son desconocidas cuando los trabajos investigativos a desarrollar cambian a un tipo cualitativo por el objetivo que persiguen. Entonces, las situaciones y su análisis se vuelven complejas cuando se cuenta con una formación en ingeniería, en la cual lo más común al generar proyectos es llegar a resultados numéricos que buscan obtener promedios y márgenes de error, cifras que sirven para tomar decisiones generalmente de condiciones como utilidad, capacidad, ahorro, pérdida, desperdicio, ganancias, y la etapa de análisis investigativo no es tan importante como lo son los resultados numéricos.

Para comprender y dar seguimiento a estas investigaciones de tipo cualitativo en las que lo social, el entorno y las personas son los objetos principales de estudio, la comprensión de las explicaciones de varios autores y sus obras son un gran apoyo, pero el tiempo que se requiere invertir para realizar esas lecturas y comprender las teorías necesarias es otro factor que complica el proceso, cuando el tiempo es limitado. “El manejo del tiempo es foco de conflicto del estudiante, aún sin procrastinar, se siente abrumado por el trabajo académico” (Pedraza, 2018, p. 22). Las profesoras y profesores deben cumplir con deberes adicionales a su horario laboral, en especial en ciertos periodos de tiempo, como lo es al inicio y final de una asignatura que se imparte, y si a ese tiempo se suman las obligaciones familiares y domésticas, estas tareas de lectura y comprensión se dificultan de mayor manera.

El estudiante transita un proceso continuo de adaptación, en el que se le presentan conflictos internos para hacer ajustes y armonizar las condiciones personales de su desempeño académico con las exigencias externas que plantea el programa académico; adaptación que produce nuevas necesidades y experiencias emocionales no agradables e incluso desagradables [Pedraza, 2018, p. 23].

Las caras del prisma en la formación de investigadores

Existen los periodos de revisión del avance del tema que desarrolla el alumno de doctorado durante su proceso, en varios centros de estudio son los coloquios, algunas dudas que llegan con ese mismo periodo para la mayoría de esos estudiantes son “¿voy bien con mi tema?”, “¿estoy atrasada?”, “¿voy muy mal?”. En los tiempos de proximidad a esos eventos de revisión y guía el estrés y algunas inseguridades académicas nos atacan al presentar nuestro trabajo, y es necesario enfrentar esos sucesos, aprender de los señalamientos y sugerencias de los profesores y continuar con el desarrollo.

CONCLUSIÓN

El trabajo de generación de una tesis doctoral implica que la persona debe dedicar bastante tiempo a la lectura, a buscar información y no solo en su idioma sino que debe estar abierto para consultar en otros idiomas; de igual manera la responsabilidad de conocer y/o aprender a utilizar las herramientas Word, Excel, PowerPoint y otras más que le puedan facilitar el trabajo, con el objetivo de plasmarlo en el escrito así como para darlo a conocer ante sus sinodales. Debe estar consciente de que invertirá mucho tiempo sentada frente a la computadora y que debe echar a volar su imaginación para lograr redactar y analizar el escrito de su proyecto, además de que seguramente tendrá que diseñar muchas tablas o generar imágenes y considerará realizarlo de forma estética y organizada, para lo cual, si no es muy hábil en eso, agregará más tiempo en lo que aprende.

Aunado a lo anterior, un plus muy satisfactorio fue que los directores de tesis solicitaban el envío de artículos a revistas científicas reconocidas por su calidad, conforme avanzaba el trabajo, de tal manera que al concluir la investigación hubo varios artículos en diversas revistas, así como asistencia a congresos; para lograr lo anterior también se invirtió tiempo, esfuerzo y trabajo supervisado por los directores.

Sin lugar a dudas, es un aprendizaje que cambió totalmente nuestra práctica investigativa, aprendimos diversas cosas, no solamente a investigar, todavía aprendemos a escribir, a redactar, con la gramática, ortografía, a realizar gráficas, tablas, presentaciones, imágenes, entre

otras. Fue una contribución al crecimiento personal y profesional. El tiempo invertido es muy gratificante con los resultados, sin lugar a dudas continuamos con el crecimiento y aprendizaje.

A pesar de cada uno de los obstáculos comentados en tan interesante proceso, estudiar un doctorado es gratificante; sí, las ciencias sociales son difíciles, estudiar los procesos educativos es complejo, pero es interesante; las temáticas que se van abordando en el trascurso del programa educativo, y más aún el tema que se selecciona como proyecto a abordar durante la duración del doctorado. La experiencia de los profesores y su labor de formadores construyen o refuerzan a un nuevo investigador. En pocas palabras, vale la pena enfrentar las barreras que surgen durante el proceso de estudio.

REFERENCIAS

- Abarca, A., y Sánchez, A. (2005). La deserción estudiantil en la educación superior: el caso de la Universidad de Costa Rica. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 5(4), 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v5i4.9186>
- Barba, R. (2020). Construcción de una tesis doctoral a través de las experiencias personales y profesionales. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 5(1), 145-167.
- Bustínduy, I., y Aguilar, J. (2020). *La gestión lean del tiempo*. UOC. https://books.google.com.mx/books?id=bYvcDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false
- Cardoso, N. (2014, dic). *Entre el parche y la ignominia. Políticas universitarias de permanencia y egreso en los estudios de posgrado*. Ponencia presentada en las VIII Jornadas de Sociología de la UNLP.
- Carlino, P. (2005). *La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil* [Tesis de Doctorado]. Universidad de Cuyo, Argentina. <https://fhcevirtual.umsa.bo/btecavirtual/?q=node/2525>
- Grez, P. (2018). *Efecto de una experiencia de aprendizaje por proyecto sobre el aprendizaje autodirigido, gestión del tiempo y rendimiento académico en estudiantes de tecnología médica de una universidad tradicional* [Tesis de Maestría]. Universidad de Concepción. <http://repositorio.udec.cl/jspui/handle/11594/3559>
- Méndez, G. (2021). De las neurociencias a la educación ¿Construir puentes o reducir brechas? *Educere*, 25(80), 279-284.
- Montaño, C., Rivera, A., y Olivo, J. (2010). *La divulgación de la investigación, sus implicaciones en la formación de habilidades*. Memorias del 6° Congreso de

Las caras del prisma en la formación de investigadores

- Investigación Educativa. Procesos de formación para la investigación en Educación. Puerto Vallarta, Jalisco, México. <https://es.scribd.com/document/43387148/Memoria-6-Congreso-de-InvestigacionEducativa>
- Pedraza, J. (2018). Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 136-169. <https://doi.org/10.15517/aic.v18i2.33134>
- Rojas, M. (2018). *Cómo hacer que te pasen cosas buenas*. Espasa.
- Valencia, A. (2019). Elaboración de tesis de posgrado en educación desde experiencias en procesos formativos. *Diseminaciones*, 2(3), 143-160.

La jaula de hierro. ¿Atrapados en una sola estructura de pensamiento? Reflexiones sobre la formación en investigación educativa

ARANZAZÚ ESTEVA ROMO

APERTURA

El presente texto lo escribí desde mi experiencia en el campo de la investigación educativa en México. A través de las siguientes páginas quiero compartir dudas, inquietudes, reflexiones, interpretaciones, saberes y opiniones. Es una invitación a colegas y estudiantes que participan en la aventura de la formación de investigadores e investigadoras, para seguir pensando acerca de los sentidos, los procesos y los conocimientos que se están construyendo en y sobre la educación. Aunque algunas ideas puedan tener un tono de manifiesto, lo cierto es que más que respuestas concretas y específicas, expongo cuestionamientos, visualizaciones y posibilidades que he ido planteando a lo largo de los últimos diez años. Por todo ello, me parece oportuno aclarar que el lector o lectora se encontrará con una narrativa en primera persona, y con un documento que tiene pocas referencias a otros autores. Es un primer paso en la búsqueda de mi propio pensamiento, creado a partir de muchos otros pensamientos.

Inicié este camino como estudiante de posgrado y ahora acompaño a otros estudiantes en la elaboración de tesis doctorales, a la par que realizo análisis sobre temas como prácticas docentes y políticas educativas. El rol que juego en este escenario me ha permitido reflexionar acerca de la construcción de conocimiento, a empezar a indagar en

la historia de las ideas, y a cuestionar la estructura de pensamiento. ¿Debería hablar en plural: construcciones de conocimientos, historias de las ideas, estructuras de pensamientos? Inevitablemente también pongo en tela de juicio lo que pienso, digo y hago, así como lo que está aceptado y se da por sentado en el espacio académico al que pertenezco, o intento pertenecer.

Hasta el día de hoy, para mí, acompañar a estudiantes implica escucharlos y leerles, a fin de, obligadamente, hacerles observaciones que los orienten y guíen, como si fuera un faro de luz. Sin embargo, llevo un tiempo preguntándome y confundiéndome si esta es la vía. En especial porque, de entrada, asumo abiertamente que tengo una postura crítica, es decir, que como profesora e investigadora me interesa desnaturalizar el discurso hegemónico actual en educación e investigación educativa, así confrontar estructuras de pensamiento y un poco más, esto es, al sistema civilizatorio en el que vivimos. Entones, ¿en qué medida la desnaturalización que construyo a partir del análisis, la interpretación y la conceptualización me está llevando a crear un discurso que es la otra cara de la moneda? ¿Y en qué medida desde él estoy imponiendo a las y los estudiantes principios y pautas que también constriñen sus pensamientos, procesos y voces?

Mi interés por exponer reflexiones, críticas y no respuestas sobre para qué, en qué y cómo estamos formando investigadoras e investigadores en educación, dentro del marco de los posgrados, es con la intención de ir más allá de un perfil deseable, de una lista de competencias esperadas, de objetivos precisos, de un plan y programa de estudios, de una secuencia de pasos metodológicos preestablecidos, de la productividad académica, y de los números de egresados y titulados. Pues en momentos siento que, tanto estudiantes como yo, estamos atrapados en una jaula de hierro, dentro de la cual solo logramos ver en dos dimensiones, a lo ancho y a lo largo, sin una perspectiva de fondo que nos permita mirar en tercera dimensión ni considerar siquiera una posible cuarta dimensión, un más allá. El día de hoy estoy convencida sobre la necesidad de hacer una pausa para pensar acerca de lo que hemos estado haciendo y de lo que aspiramos a hacer en la investigación

educativa y en la formación de investigadores en educación. Aclaro que estaré haciendo referencia a las dos ya que, desde mi perspectiva, están estrechamente vinculadas; la primera es el contexto en el que se desarrolla la segunda, que a su vez nutre y renueva a esa primera.

Abro cuestionando el sentido o los sentidos en la formación de investigadores o investigadoras en el campo de la educación; después reflexiono acerca del conocimiento o conocimientos que se construyen durante estos procesos formativos, y finalmente cierro con una discusión sobre la estructura académica como posibilidad para dicha construcción, pero también como un dispositivo de silenciamiento o una barrera para la creación.

¿QUÉ SENTIDO?¹

¿Para qué formar investigadoras e investigadores en educación? O más ampliamente, ¿para qué hacer investigación educativa? Preguntas a las cuales les otorgo varios sentidos. Uno pragmático relacionado con funciones académicas, educativas, políticas o sociales de los estudios que abordan fenómenos educativos. Otro de naturaleza más epistemológica, enfocado a la construcción de conocimientos en el campo de la educación. Y uno de corte existencial, ¿para qué hacemos lo que hacemos?, ¿para qué investigamos en educación?, ¿para qué la formación de investigadores? Por lo tanto, considero también diversas respuestas. De entrada, intento pensar en una clasificación elaborada según las posturas más establecidas. Algunas y algunos investigadores desde una mirada moderada dirán que para conocer, explicar y comprender fenómenos educativos. Otros que comparten visiones, discursos y acciones con las autoridades educativas podrán decir que para validarles y sustentarlos. Aquellos ubicados en una perspectiva crítica denunciarán que para analizar y desnaturalizar esos discursos, políticas y prácticas que hacen que la educación forme parte de la reproducción del sistema actual. En

¹ Estas reflexiones las discutí durante las sesiones del seminario “¿Para qué investigar en educación?”, como parte del Posgrado en Educación, del Centro de Investigación Educativa –CIE– de la Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Las caras del prisma en la formación de investigadores

un intento más radical o de acción están las y los que expresarán que para la praxis y la transformación. No obstante, al tomar en cuenta las observaciones que he hecho a lo largo de mi trayectoria en este campo, me pregunto: ¿en verdad investigadores y estudiantes en investigación nos interrogamos acerca del sentido de nuestro quehacer, y a partir de esa reflexión desarrollamos una conciencia política, social y epistemológica en congruencia con nuestras investigaciones?

Pero estas intenciones, búsquedas, intereses, objetivos y/o metas no dependen solo de los individuos. Desde hace décadas el campo de la investigación educativa en nuestro país se ha institucionalizado, de tal forma que tenemos al Consejo Mexicano de Investigación Educativa –COMIE–, grupos, asociaciones y redes de trabajo, así como revistas, y en particular ubico universidades como la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad Autónoma Metropolitana, el CINVESTAV, la Universidad Veracruzana, la Universidad de Guadalajara, la Universidad Autónoma de Baja California y la Universidad Autónoma de Tlaxcala que cuentan con espacios dedicados a la investigación educativa y a la formación de investigadores e investigadoras. Así, existen estructuras, normas, principios y valores, formales y no-formales, que en gran medida guían los trabajos de las y los investigadores en formación, noveles e incluso de los experimentados.² Entonces la interrogante es: en este ambiente institucionalizado, ¿qué sentido o sentidos tiene hacer y formar en investigación? Aquí vuelvo a mis percepciones: como grupo académico creo que se investiga para explicar, comprender, interpretar, criticar o validar, difícilmente para teorizar o transformar. Pongo el ejemplo de los análisis descriptivos, explicativos, interpretativos y críticos sobre las políticas en educación superior que desde hace tres décadas se realizan, en ellos se dejan ver contradicciones y perversidades en la academia mexicana, sin embargo, en las prácticas y en las cotidianidades las situaciones que se revelan y denuncian no han cambiado, seguimos inmersos en un capitalismo académico, en

² Para estas interpretaciones retomo de manera muy general la mirada de la corriente sociológica del neoinstitucionalismo (Powell y DiMaggio, 2001).

un sistema de meritocracia, sobre todo en una desconexión entre las exigencias administrativas y los procesos complejos de la construcción de conocimientos.³

Considerando mis experiencias como estudiante, investigadora y asesora, mi inquietud está en creer que, además de las funciones pragmático-instrumental y social que tienen las investigaciones en educación, por tanto, la formación de investigadores, epistemológica y existencialmente encuentro también un sentido estético en el placer de pensar o en pensar por placer, por el simple gusto de tener una conciencia, una mente, unos sentimientos que nos hacen estar en este universo y en esta vida (De Sousa, 2021), como lo creyeron los griegos al hacer sus famosos banquetes (Platón, 2001). Estoy convencida de que al sumar este sentido a nuestro trabajo dentro del campo de la construcción de conocimientos en educación podemos expandir la jaula de hierro y la visión, llegar a mirar por lo menos en tercera dimensión y, en una de esas, ¿por qué no?, entrar a una cuarta. Y digo *expandir la jaula*, porque no creo que se pueda salir de ella.⁴

CARENCIAS EPISTEMOLÓGICAS

En este contexto, donde observo que a la investigación y a la formación en investigación educativa se les dan sobre todo funciones pragmático-instrumentales y sociales, me pregunto entonces: ¿qué tipo de conocimiento estamos construyendo o buscamos construir? En México, como lo mencioné, existen pautas en el campo que nos concierne, que se han ido desarrollando y consolidando a lo largo de las últimas cuatro décadas. De esa manera existen grandes líneas o temas como pueden ser la educación superior, la educación intercultural, la educación ambiental, la educación y las tecnologías, la educación en valores, la formación de sujetos, la enseñanza en la escuela, el currículo, la evaluación, entre

³ Ver campo de investigación sobre educación superior.

⁴ Estas reflexiones las he ido construyendo a partir de la desesperanza y el sinsentido que me dejó un ecocidio que viví, así como a través de algunas lecturas de filósofos y pensadores, y también en las conversaciones con Daniel, colega del CIE.

otros, algunos de los cuales incluso son considerados subcampos de investigación. En su interior las temáticas son diversas, entre las cuales reconozco tendencias como el interés por estudiar políticas, prácticas, didácticas, representaciones sociales, identidades, trayectorias, discursos, poder... en fin, la lista es amplia. En este tenor, los enfoques teóricos que se utilizan para crear y abordar objetos de estudio también son variados, encuentro que la mayoría provienen de otras disciplinas o ciencias como la psicología, la sociología, la antropología, la filosofía, la lingüística, las ciencias políticas. Y los métodos se mueven entre la postura cualitativa y la cuantitativa, siendo así estudios descriptivos, explicativos, interpretativos, comprensivos y/o en algunos casos críticos. Las investigaciones se exponen a través de ponencias en congresos, o son publicadas en revistas especializadas y en libros coordinados, siendo contadas las obras de un solo autor.

Entiendo, por lo tanto, que es posible hablar de una comunidad científica en educación o una tribu académica (Becher, 2009), en la cual además de líneas de investigación, enfoques y métodos, hay discursos, lenguajes, valores, códigos, territorios y reconocimientos. Ahora bien, desde hace tiempo mi cuestionamiento es: además de la acumulación de información, de la descripción, explicación e interpretación, y en algunos casos de la crítica, ¿hasta qué punto las prácticas, los procesos y los discursos dentro del campo de la investigación educativa están en constante movimiento, por ende, transformación?, ¿las investigaciones discuten en un nivel teórico conceptual? En pocas palabras, ¿qué tanto se hace teoría educativa en México? Creo que esta preocupación no es solo mía, hace algunos meses se publicó el libro *Investigar la educación desde la educación* (Plá, 2022), a través del cual su autor comparte que, ante la dominación de las perspectivas sociológicas, psicológicas, antropológicas y administrativas sobre el estudio de la educación, su pregunta es “¿qué de educativo tiene la investigación educativa? O más puntualmente, ¿cómo hacer investigación de la educación desde la educación?” (p. 14). Comparto varias de sus ideas, algunas reafirmaron mis inquietudes y otras me hicieron nombrar situaciones que no sabía cómo conceptualizar, pero también creo que mi interrogación va un

poco más lejos, esto es, sin importar desde dónde se parta, ¿las investigaciones están discutiendo, están rompiendo, están abriendo grietas a fin de entender desde una mirada sistémica cómo lo educativo es parte de un sistema de sistemas y cómo su presente y futuro no solo depende de políticas, reformas o prácticas? Desde mi intuición considero que hay algo que no queremos o no podemos aún ver, ¿será que en nuestro país los estudios sobre educación se mantienen en dos dimensiones? Falta camino por recorrer, preguntas por preguntar, discusiones por realizar.

Cuando noveles investigadores y estudiantes en investigación educativa inician su formación, se insertan en dicha comunidad. Lo que he podido observar y escuchar a lo largo de mi experiencia es que muchas y muchos inician con carencias epistemológicas en sus formaciones. En las escuelas mexicanas difícilmente enseñan la complejidad de la investigación, esto es, leer, analizar, reflexionar, discutir, problematizar, tomar un posicionamiento político, estructurar, escribir. Los casos de excepción tienen que ver con el capital cultural de la familia (Bourdieu, 1998) o con intereses personales, pero sistémicamente hay poca formación en investigación antes de los posgrados. Por lo tanto, al comienzo de sus procesos es fácil observar un analfabetismo científico (Cereijido, 2009), o en la mejor de las situaciones arrancan desde una concepción cartesiana y/o positivista y/o empirista de la ciencia, simplificada y descontextualizada, sin conciencia de que al interior de la ciencia moderna, occidental y patriarcal ha habido autocríticas, cambios, transformaciones, y cohabitan diferentes pensamientos (Chalmers, 2009).

En este punto no sé qué fue primero, el huevo o la gallina. No sé si, ante los vacíos formativos y las inseguridades de los estudiantes, los programas de posgrado se han visto en la necesidad de crear una serie de pasos y de elementos para que puedan realizar sus investigaciones y escribir sus tesis, o bien, ante la exigencia de esos pasos y elementos, los estudiantes se ven obligados a seguirlos. Lo que aprecio es que en su formación falta problematizar, discutir, posicionarse política y epistemológicamente, articular lo metodológico con lo teórico. En su lugar rescato el término utilizado por Plá (2022), hay un *fetichismo* hacia el método, esto es, como si el método fuera la investigación en sí, cuando,

en el caso de las ciencias sociales y humanas, es una parte del todo. Aquí concuerdo con Morin, Ciurana y Motta (2006) cuando afirman:

El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa. Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante. No es el discurrir de un pensamiento seguro de sí mismo, es una búsqueda que se inventa y se reconstruye continuamente [p. 15].

En esa búsqueda hay incertidumbre, pérdidas, caídas, accidentes, errores, vagabundeos. Querer establecer recetas, manuales o pasos lineales parece a estas alturas un absurdo. Sin embargo, tanto estudiantes como asesores tenemos miedos, preferimos alinearnos a la estructura que ha funcionado y funciona. Aquí abro la invitación a seguir reflexionando y cuestionando: ¿la estructura de pensamiento académico que estamos siguiendo con los noveles en investigación les permite trascender carencias epistemológicas y qué tipo de conocimientos pueden construir?

Creo que necesitamos, por paradójico que parezca, leer más. Leer filosofía, poesía, literatura, sobre historia de las ideas, historia de la ciencia, filosofía de la ciencia, leer más allá de textos pedagógicos o estudios sobre educación. Establecer diálogos con otras disciplinas, sin caer en la dominación de ellas hacia la educación, como lo denuncia Plá (2022), sino para ampliar el horizonte dentro de la jaula de hierro. Esto implica tanto a investigadores y asesores como a estudiantes en investigación. La postura de Braidotti (2015) sobre ciencias posthumanas, para trascender al humanismo clásico, al *Hombre de Vitruvio* y al antropocentrismo, a fin de pretender la interdisciplinariedad y ser nómadas en la geografía disciplinaria y de conocimientos, me parece una posibilidad, entre muchas otras. Lo importante desde mi opinión es abrir debates para ampliar las visiones, entrar al mundo de la construcción de las ideas. Frente al momento histórico civilizatorio y en el mundo de las ideas, ¿qué rol juega la educación?, ¿cómo pensamos a la educación?

LA ESTRUCTURA ACADÉMICA COMO UN DISPOSITIVO DE SILENCIAMIENTO DE PENSAMIENTOS Y VOCES

Tanto las funciones pragmático-instrumentales y sociales como las carencias epistemológicas que han marcado los derroteros de la investigación y la formación en investigación educativa –por lo cual me encuentro sobre todo con estudios descriptivos, explicativos, interpretativos, en menor medida con análisis críticos, y con muy poca construcción conceptual, teórica y filosófica– forman parte del contexto institucional universitario, atravesado por una política de modernización educativa que desde hace casi cuatro décadas domina a nivel global. En nuestros días la universidad se asemeja más a una empresa que produce o debe producir conocimientos y formar capital humano que a una organización educativa y social para las élites intelectuales, para el desarrollo del pensamiento liberal y universal o para las ciencias. Al trabajo académico se le han asignado las funciones de construcción, enseñanza, integración y difusión del conocimiento científico (Boyer, 2003), pero desde una perspectiva administrativa, lo cual se ha traducido en financiamientos condicionados a través de programas institucionales y estímulos personales, basados en la evaluación externa y la meritocracia. Mientras más respondas a los indicadores cuantificables eres más eficiente y eficaz, más productivo, entonces mereces más. En nuestra civilización el conocimiento es sobre todo para producir algo, debe tener una utilidad. Pensar por pensar, por estética, por pasión, es totalmente cuestionable e inconcebible. La formación de investigadores en educación se ha visto permeada por esta mirada de producción, entonces lo importante es que los estudiantes realicen investigaciones que sean útiles al sistema educativo, haciendo énfasis en que se hagan en concordancia con los tiempos y las formas establecidas administrativamente, así aumente el indicador de egresados y titulados para las evaluaciones externas.

A lo anterior se suma o articula otra situación de corte académico. En la formación en investigación educativa se ha creado y recreado una estructura, que también domina en otros campos y disciplinas de las ciencias sociales y humanidades. Es un tipo de pensamiento que

Las caras del prisma en la formación de investigadores

establece una modelización para la realización de investigaciones y particularmente en la construcción de las tesis doctorales. Pautas de tipo epistemológico en las cuales parece que hay muy pocos caminos para construir y abordar el objeto de estudio. Pautas en la manera en que se presentan las tesis, esto es, en orden de aparición que se inicia con el estado del conocimiento, luego la delimitación del objeto de estudio, las preguntas, los objetivos, el contexto, el marco conceptual, la metodología, los resultados, a veces las discusiones y las referencias. Pautas en la escritura, como el uso del *nosotros* y prohibición del *yo*, la citación de autores constantemente para evitar el plagio, el recurso de las reglas APA en sus versiones actualizadas. Pautas para crear un discurso explícito, directo y expositivo-argumentativo. Pautas para establecer el desarrollo de análisis explicativos y/o interpretativos. En fin, pautas que, aunque no son ni pueden ser normas o leyes, sí influyen en las formaciones de los noveles investigadores e investigadoras. Entonces, coincido con Gregorio Hernández (2017), quien escribió un artículo donde expone a la escritura académica como una experiencia de silenciamiento, cuando manifiesta:

La hipótesis que desprendo de esto es que en nuestras instituciones predominan visiones y prácticas normativistas, prescriptivistas y estandarizadoras que crean matices potencialmente repulsivos para la emergencia de discursos e identidades auténticas y diversas. Y no es el discurso académico o científico en sí lo que ahuyenta, sino las versiones deformadas, puristas, acartonadas y anticreativas que dominan el paisaje universitario [p. 51].

La interrogante ahora es: ¿para quién o quiénes están pensadas las tesis o las investigaciones de los noveles?, ¿para profesores, tutores, sinodales?, ¿para que las puedan leer fácilmente? Vuelvo a Hernández:

El resultado de exigir una escritura convencional, en sintaxis, estilo, estructura textual y lógica argumentativa es, en el mejor de los casos, la producción de textos como las tesis de muchos estudiantes: escritos que si uno los lee como sinodal (jurado académico), fácilmente puede probarlos, pues incluyen citas de principio a final; tienen introducción, marco teórico, resultados y conclusiones; están escritas totalmente en

modo impersonal; tienen las partes que “debe” llevar una tesis. Uno lee una tesis así, en calidad de sinodal, y la aprueba, punto. Pero eso solo es posible mediante una lectura superficial y reificada de la tesis en sí. Es decir, si solo ves la tesis como texto convencional y no como huellas de un proceso de producción que consistió en gran medida en *suprimir la voz de los alumnos en tanto autores de su discurso y de sí mismos* [pp. 51-52].

Entonces observo que el contexto institucional universitario y la estructura académica dominante están constriñendo a profesores, asesores y estudiantes en el campo de la formación en investigación educativa. Están siendo barreras para búsquedas y discusiones epistemológicas, para el desarrollo de pensamientos más sistémicos y abiertos. No solo están acallando voces, están acallando pensamientos.

Frente a este panorama mi postura es que, como profesoras y asesores en la formación de investigadores, hay que comenzar por escucharlos para poder ayudarles a desarrollarse en el espacio académico, pero que sea un lugar en donde existen diferentes pensamientos, diversas estructuras, distintos caminos. Acompañarlos en que sus elecciones sean conscientes, respondan a sus intereses y pasiones, sin descuidar las estructuras científicas, al contrario, adentrarse junto con ellas y ellos en la construcción de ideas y conocimientos.

PARA CERRAR...

Las percepciones, reflexiones, críticas y preguntas que acabo de compartir las ubico en una etapa inicial, es decir, recién comienzo a analizar y comprender qué estoy o qué estamos haciendo, para qué y cómo en la formación de investigadoras e investigadores, y en general en la investigación educativa. Como mencioné, hay camino por recorrer, interrogantes por plantearse, discusiones y debates por realizar. Ante el contexto institucional que ha generado el capitalismo académico, la estructura académica rígida, las carencias epistemológicas y la ausencia de cuestionamientos, estoy empezando a crear una nueva ruta con mis estudiantes del Doctorado en Investigación Educativa. Pretendo iniciar una búsqueda grupal para establecer puntos de equilibrio entre sus intereses, sus pasiones, sus voces y los pensamientos, estructuras

Las caras del prisma en la formación de investigadores

y discursos científicos. Quiero partir desde una mirada sistémica, en la cual sea posible ver la interconexión de las cosas y los fenómenos, ¿para qué?, para que la experiencia de la formación en investigación sea una oportunidad de recreación y de expansión, en lugar de rigidez y silenciamiento. Para que comience a haber movimiento, vida. No está siendo fácil pues implica hacer una pausa, mirarse, confrontarse, cuestionarse y desaprender.

REFERENCIAS

- Becher, T. (2009). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Boyer, E. (2003). Prólogo. El trabajo académico, una jornada personal. En *La valoración del trabajo académico. Evaluación del profesorado. Un proyecto de Ernest Boyer de la Fundación Carnegie por el mejoramiento de la enseñanza* (pp. 21-24). ANUIES/UAM Atzacapozalco.
- Braidotti, R. (2015). *Lo posthumano*. Gedisa.
- Cerejido, M. (2009). *La ciencia como calamidad. Un ensayo sobre el analfabetismo científico y sus efectos*. Gedisa.
- Chalmers, A. (2009). *¿Qué es esa cosa llamada ciencia? Una valoración de la naturaleza y el estatuto de la ciencia y sus métodos*. Siglo XXI.
- De Sousa, B. (2021). *Descolonizar la universidad. El desafío de la justicia cognitiva global*. CLACSO.
- Hernández, G. (2017). Agencia, voy y *ethos* en conflicto. La escritura académica como experiencia de silenciamiento. En S. Espino y C. Barrón (coords.), *La lectura y la escritura en la educación en México* (pp. 35-60). IISUE.
- Morin, E., Ciurana, E., y Motta, R. (2006). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Plá, S. (2022). *Investigar la educación desde la educación*. Morata.
- Platón (2001). *Le banquet*. GF Flammarion.
- Powell, W., y DiMaggio, P. (2001). *El nuevo institucionalismo en el análisis organizacional*. FCE.

El papel de la colaboración y la mentoría en la formación de investigadores educativos

BERTHA IVONNE SÁNCHEZ LUJÁN

PRESENTACIÓN DEL TEMA

En este capítulo se explorará el papel de la colaboración y la mentoría en la formación de investigadores. Se discutirá cómo la colaboración entre investigadores puede fomentar la creatividad y la innovación en la investigación, así mismo cómo la mentoría puede ayudar a los principiantes a desarrollar habilidades y conocimientos cruciales para su carrera como investigadores. Además se explorarán algunas estrategias que las universidades pueden emplear para fomentar la colaboración y la mentoría entre investigadores, y cómo esto puede ayudar a mejorar la calidad de la investigación y la formación de nuevos investigadores.

INTRODUCCIÓN

La investigación es un aspecto clave en el desarrollo de la sociedad. A través de la investigación se generan nuevos conocimientos y se descubren soluciones a problemas importantes. Por esta razón, la formación de investigadores es crucial para el progreso y el avance en la ciencia y la tecnología. Si tenemos en cuenta que el 57% de los investigadores se desempeñan en el ámbito universitario en Iberoamérica, y menos del 12% de los catedráticos son doctores, se percibe una creciente necesidad de fortalecer la investigación desde las instituciones de educación superior (IES) por ser el lugar donde se genera la mayor producción

Las caras del prisma en la formación de investigadores

científica en la región, según el documento *El estado de la ciencia. Principales indicadores de ciencia y tecnología Iberoamericanos/Interamericanos 2021* (RICYT, 2021). El indicador 15 del mismo documento menciona los porcentajes que se muestran en la Tabla 1 para los años del 2010 al 2019.

Tabla 1

Porcentaje de investigadores por sector empleo en México

Sector	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Gobierno	16.7	16.4	22.3	20.3	15.8	14.6	12.8	12.2	11.6	10.2
Empresas (públicas y privadas)	23.2	24.3	19.8	20.2	23.5	24.5	31.6	33.2	34.8	37.6
Educación superior	57.1	56.4	55.3	56.7	58.8	59.2	53.9	53.2	51.4	51.1
Organizaciones privadas sin fines de lucro	3.0	2.9	2.6	2.7	1.9	1.7	1.6	1.4	1.3	1.1

Fuente: OEI (2021, p. 82).

La Tabla 1 muestra una disminución del porcentaje de investigadores cercana al 37% del 2010 al 2019 en los sectores de gobierno y organizaciones privadas sin fines de lucro; en la educación superior disminución del 10.3% y en las empresas un aumento del 62% en el mismo lapso. Aún con estas variaciones, la producción científica del país es soportada por los investigadores en las IES.

La colaboración y la mentoría son dos elementos esenciales en la formación de investigadores en cualquier campo de estudio. La colaboración permite a los investigadores trabajar en equipo para abordar problemas complejos y alcanzar soluciones innovadoras. Además, la colaboración fomenta el intercambio de procesos y prácticas y permite a los investigadores aprender de las fortalezas y debilidades de sus colegas. Por otro lado, la mentoría es una herramienta valiosa para el desarrollo de habilidades y conocimientos especializados en los investigadores principiantes, permitiéndoles adquirir experiencia y aprender de la destreza de investigadores más experimentados.

En el ámbito educativo, una formación de calidad en investigación debe incluir la promoción de ambientes de trabajo colaborativos que

fomenten la mentoría (Quijada, 2019), para así garantizar que los nuevos investigadores educativos adquieran las habilidades necesarias para enfrentar los retos del mundo actual y para impulsar la investigación en los diferentes procesos educativos.

LA COLABORACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN

La colaboración en la investigación se refiere al trabajo en equipo entre investigadores de diferentes áreas y disciplinas para abordar un problema de investigación en común. En lugar de trabajar de manera aislada en sus áreas de especialización, los investigadores colaboran para aportar diversas perspectivas, habilidades y conocimientos en la resolución del problema. La colaboración puede ser interna, en la que los investigadores de una misma institución trabajan juntos, o externa, en la que se involucran investigadores de diferentes instituciones o países (González y Gómez, 2014); además puede darse entre expertos de la misma etapa de su carrera o con diferentes niveles de experiencia y habilidades.

La colaboración en este campo se ha vuelto cada vez más importante en la actualidad debido a la complejidad de los problemas de investigación que a menudo requieren enfoques interdisciplinarios y de una amplia gama de habilidades. La colaboración en investigación es importante por varias razones (Arribas, 2020; González y Gómez, 2014):

1. Combinación de habilidades y conocimientos: la colaboración permite que los investigadores con diferentes habilidades y conocimientos trabajen juntos en un proyecto. Esto puede llevar a una mayor eficiencia y a resultados más completos y precisos.
2. Acceso a recursos: al trabajar en colaboración, es posible compartir recursos como datos, equipos, herramientas y técnicas especializadas, lo que puede permitir que se realicen investigaciones que de otra manera no serían posibles.
3. Aumento de la creatividad: al colaborar, los investigadores pueden combinar diferentes enfoques y perspectivas, de esta

Las caras del prisma en la formación de investigadores

forma se generan ideas y descubrimientos más creativos e innovadores.

4. Fortalecimiento de la red de contactos: en este apartado, puede ayudar a establecer relaciones de trabajo duraderas entre investigadores de diferentes instituciones y disciplinas, lo cual es un beneficio para futuras colaboraciones y para la carrera académica de los involucrados.
5. Mayor impacto y visibilidad: es posible generar resultados más significativos y relevantes, con un mayor impacto en la comunidad académica y en la sociedad en general; además la colaboración puede aumentar la visibilidad y el reconocimiento de los investigadores involucrados en el proyecto.

Se analizaron diversos textos (González et al., 2007; Morales y García-Galván, 2020; Perines y Murillo, 2017), encontrándose diferentes tipos de colaboración en la investigación: entre investigadores del mismo campo, de diferentes campos, con la industria, con la comunidad, entre instituciones de diferentes países. Esta clasificación representa las principales ideas encontradas:

- Colaboración entre investigadores del mismo campo: es la colaboración más frecuente, en la que los investigadores que trabajan en el mismo campo se unen para abordar un problema de investigación en común.
- Colaboración entre investigadores de diferentes campos: implica la unión de investigadores de diferentes disciplinas para resolver un problema común, se ha vuelto cada vez más habitual en la investigación multidisciplinaria.
- Colaboración con la industria: los investigadores trabajan con empresas o industrias para desarrollar soluciones para problemas específicos, o para desarrollar nuevos productos o tecnologías.
- Colaboración con la comunidad: involucra a los investigadores en estudios que tienen un impacto directo con proyectos que buscan mejorar la calidad de vida de la sociedad, o aquellos que incluyen a la comunidad en el proceso de investigación.

- Colaboración internacional: los investigadores de diferentes países trabajan juntos en proyectos internacionales. Puede ser especialmente importante en campos como la ciencia y la tecnología, en los cuales los avances en un país pueden beneficiar a otros países y a la sociedad en general. La cooperación entre IES en temas educativos en el ámbito internacional ha ido gradualmente en aumento.

LA MENTORÍA EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EDUCATIVOS

La mentoría en la formación de investigadores se refiere al proceso en el cual un investigador experimentado (mentor) guía y orienta a un investigador principiante (*mentee* o mentorado) en su carrera académica y de investigación (Jiménez, 2015). Este proceso puede ser formal o informal y puede abarcar aspectos como la elección de proyectos de investigación, la adquisición de habilidades técnicas y metodológicas, la publicación de trabajos y la obtención de financiamiento para la investigación.

El papel de la mentoría es crucial para el desarrollo de investigadores exitosos, ya que proporciona una guía y retroalimentación valiosa, así como oportunidades para establecer contactos en la comunidad académica y para navegar los desafíos y obstáculos comunes en la investigación educativa. Además, los mentores pueden ayudar a los *mentees* a desarrollar habilidades interpersonales, liderazgo y gestión de proyectos, lo que puede ser fundamental para el éxito en su carrera investigativa. Permite la transferencia de conocimiento, habilidades y técnicas de investigación para el desarrollo de su capacidad de indagación y contribuye a la generación de nuevos conocimientos y avances en el campo de la educación.

En la revisión de la literatura (Camacho, 2018; Jiménez, 2015; Pastrana, 2019; Quijada, 2019) se identificaron características clave de los mentores y los programas de mentoría que influyen en su efectividad.

Las caras del prisma en la formación de investigadores

Las características de un buen mentor en investigación educativa pueden variar según la perspectiva y las necesidades específicas del mentorado, pero en general se consideran importantes las siguientes:

1. Experiencia y trayectoria en investigación: contar con una sólida trayectoria en investigación y experiencia en el área de estudio del mentorado.
2. Disponibilidad y compromiso: con el desarrollo profesional y académico del estudiante.
3. Habilidad para guiar y enseñar: poseer habilidades para guiar al mentorado en su proyecto de investigación y enseñarle las habilidades necesarias para ser un investigador exitoso.
4. Comunicación efectiva: un mentor debe tener habilidades de comunicación efectiva para establecer una relación de confianza con el aprendiz y transmitirle los conocimientos necesarios.
5. Empatía y comprensión: debe ser capaz de ponerse en el lugar del mentorado, entender sus necesidades y dificultades, y brindarle apoyo emocional y académico.
6. Orientación ética: mostrarse como un modelo de integridad y ética en la investigación educativa, y guiar al investigador novel en la toma de decisiones éticas en su proyecto de investigación.
7. Apoyo a la diversidad: debe ser capaz de reconocer y apoyar la diversidad, y ser sensible a las diferentes culturas, perspectivas y experiencias.

En la Tabla 2 se muestran los principales beneficios para el aprendiz en investigación educativa.

Los textos revisados indican que la mentoría resulta beneficiosa para los mentores y los mentorados en diversos aspectos, como el desarrollo de habilidades investigativas, la productividad académica, la confianza y la satisfacción en el trabajo. Se concluye que la mentoría es una práctica valiosa para la formación de investigadores en educación, y se sugieren recomendaciones para futuras investigaciones y prácticas en el campo de la mentoría.

Tabla 2

Acciones y beneficios de la mentoría

Beneficio	Acciones del mentor
Adquisición de habilidades	Apoyar para adquirir habilidades y conocimientos en la investigación educativa, lo que lo prepara para su futura carrera como investigador
Orientación y dirección	Brinda orientación y dirección al estudiante, lo que lo ayuda a tomar decisiones informadas sobre su carrera y su investigación
Apoyo emocional	Ofrece apoyo emocional al estudiante, lo que puede ser especialmente importante en momentos de estrés y dificultades en la investigación
Oportunidades de establecer una red de contactos	Facilita oportunidades para establecer conexiones y redes en la comunidad académica, lo que puede ser valioso para la carrera del estudiante
Mayor motivación	Puede ayudar a mantener al estudiante motivado y comprometido con su investigación, lo que se traduce en una mayor productividad y éxito en la investigación educativa

Fuente: Elaboración propia.

ESTRATEGIAS PARA FOMENTAR LA COLABORACIÓN Y LA MENTORÍA EN LOS CENTROS DE ESTUDIO

1. Creación de grupos de investigación y laboratorios. Una de las estrategias para fomentar la colaboración y la mentoría en torno a la investigación educativa en las IES es a través de la creación de grupos de investigación y laboratorios; esto permite que los investigadores tengan un espacio común para desarrollar proyectos de investigación, compartir experiencias y conocimientos.
2. Programas de mentoría. La implementación de estos programas empareja a investigadores experimentados con estudiantes o investigadores principiantes, proporcionándoles apoyo y orientación para el desarrollo de sus proyectos de investigación.
3. Talleres y conferencias. La organización de estos eventos proporciona una oportunidad para que los investigadores experimentados y en formación se reúnan, discutan ideas, compartan experiencias y establezcan nuevas colaboraciones.
4. Redes de investigación. La creación de redes de investigación multidisciplinarias en las IES permitirá que los investigadores se

Las caras del prisma en la formación de investigadores

- conecten con colegas de diferentes instituciones y establezcan colaboraciones más amplias y diversas.
5. Programas de intercambio. Permiten que los investigadores visiten otras instituciones para trabajar en colaboración y compartir conocimientos y experiencias.
 6. Promoción de la investigación colaborativa en la evaluación del desempeño. Esto puede motivar a los investigadores a colaborar más y a establecer relaciones de mentoría, al ser considerada como un criterio importante en la evaluación del desempeño académico.

CONCLUSIONES

La colaboración y la mentoría son fundamentales en la formación de investigadores educativos ya que permiten el intercambio de conocimientos y la transferencia de habilidades entre investigadores experimentados y principiantes.

La colaboración fomenta el trabajo en equipo, la retroalimentación y el intercambio de conocimientos y experiencias entre investigadores, lo que puede resultar en una mayor productividad y calidad en la investigación; puede darse entre investigadores del mismo campo, de diferentes campos, con la industria o con la comunidad, y puede contribuir a generar investigaciones más completas y a generar soluciones más efectivas a problemas educativos complejos.

Por otro lado, la mentoría en investigación educativa puede proporcionar a los investigadores principiantes una guía valiosa y experiencias prácticas, lo que les permite desarrollar habilidades de investigación, el acceso a nuevas redes de colaboración, la creación de una identidad profesional y una mayor confianza en su capacidad para investigar. Se enfoca en el desarrollo personal y profesional del mentorado, y el buen mentor debe ser alguien con experiencia en investigación educativa, dispuesto a compartir conocimientos y habilidades, y comprometido con el éxito de su mentorado.

Las IES tienen un papel primordial en las acciones para fomentar un ambiente de trabajo colaborativo y de mentoría en investigación educativa, y deberán implementar estrategias efectivas para lograrlo.

Es necesario crear programas de mentoría, establecer grupos de investigación y redes de colaboración con proyectos multidisciplinarios, crear comunidades de práctica, organizar eventos para promover la colaboración y promover la cultura de trabajo en equipo, así como el intercambio de conocimientos.

RECOMENDACIONES

Una aportación destacable en el campo de la colaboración y la mentoría en la formación de investigadores educativos podría ser el fortalecimiento de la colaboración interinstitucional entre IES y organizaciones o asociaciones educativas para crear programas de mentoría más amplios y diversificados, que permitan la formación de investigadores en diferentes áreas de la educación y promuevan la colaboración en la investigación en red.

Además sería valioso investigar y aplicar estrategias innovadoras que permitan la mentoría y colaboración a distancia, a través de tecnologías de comunicación y plataformas virtuales, para alcanzar a un mayor número de investigadores y superar las limitaciones geográficas, de forma tal que los involucrados puedan desarrollar todo su potencial y hacer contribuciones significativas al campo.

REFERENCIAS

- Arribas Lozano, A. (2020). ¿Qué significa colaborar en investigación? Reflexiones desde la práctica. En A. Álvarez, A. Arribas y G. Dietz (eds.), *Investigaciones en movimiento. Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 237-263). CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20201216092831/Investigaciones-en-movimiento.pdf>
- Camacho, M. (2018). Mentoría en educación superior, la experiencia en un programa extracurricular. *Redie. Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 86-99. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/1999/1716>
- González, G., y Gómez, J. (2014). La colaboración científica: principales líneas de investigación y retos de futuro. *Revista Española de Documentación Científica*, 37(4), e062. <https://doi.org/10.3989/redc.2014.4.1186>
- González, N., Zerpa, M., Gutierrez, D., y Pirela, C. (2007). La investigación educativa en el hacer docente. *Laurus*, 13(23), 279-309. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102315>

Las caras del prisma en la formación de investigadores

- Jiménez, V. (2015). La importancia del mentor en la formación del investigador. *Academio*, 2(1), 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=688273461009>
- Morales, M. y García-Galván, R. (2020). Colaboración tecnocientífica academia-empresa. Un análisis de la percepción de profesores-investigadores. *Economía Teoría y Práctica*, 28(52), 171-206. <https://doi.org/10.24275/etypuam/ne/522020/morales>
- Pastrana, L. (2019). El lugar de la tutoría en la formación de maestros investigadores. En F. Vázquez (ed.), *La tutoría de investigación: reflexiones, prácticas y propuestas* (pp. 55-66). Unisalle. <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1054&context=libros>
- Perines, H. y Murillo, F. (2017). ¿Cómo mejorar la investigación educativa? Sugerencias de los docentes. *Revista de la Educación Superior*, 46(181), 89-104. <https://doi.org/10.1016/j.resu.2016.11.003>
- Quijada, K. (2019). *Mentoring* en la academia: experiencias y avatares de los profesores de dos universidades mexicanas. *Sociológica (México)*, 34(96), 239-273. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-01732019000100239&lng=es&tlng=es
- RICYT [Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología] (2021). *El estado de la ciencia. Principales indicadores de ciencia y tecnología Iberoamericanos/ Interamericanos 2021*. RICYT/OEI/UNESCO. <https://n9.cl/yr16u>

Las caras del prisma en la
formación de investigadores

Parte 2.

Métodos y procesos de investigación

Ubicación y delimitación del problema de investigación. Una etapa clave y poco comprendida en el proceso de investigación

JAIME GARCÍA SÁNCHEZ

El conocimiento aislado de las técnicas de investigación, por sí mismo, no proporciona los elementos necesarios para elaborar y poner en práctica un proyecto de investigación. Se requiere además tener la necesidad de su conocimiento y uso en función de una problemática identificada que debe ser resuelta. Para iniciar el desarrollo de una investigación es necesario en primera instancia el planteamiento claro y preciso del problema que se pretende indagar, para posteriormente y con base en ello delimitar el enfoque metodológico desde el cual se intenta llevarla a cabo, aun cuando algunos investigadores priorizan fijar de inicio la postura teórico-metodológica que guiará la investigación (Ramos, 2016). Sin esta delimitación es prácticamente imposible iniciar, desarrollar y llevar a buen término una investigación. El mayor riesgo que se corre sin esta demarcación previa es elegir cuestiones demasiado triviales o bien demasiado amplias, en ambos casos la vaguedad o la ambigüedad impiden que el investigador, sobre todo sin experiencia, tenga posibilidades efectivas de éxito.

Si el aprendizaje de las técnicas de investigación se emprende a partir de una necesidad real, identificada por el estudiante/investigador, los contenidos del curso y sus respectivas acciones no se abordarán solo para acreditar una unidad o el curso en general, sino que lo verdaderamente significativo será *entender* y *comprender* los conceptos y las ideas, así como elaborar *productos originales* que resulten útiles en el momento

en que sea necesario incorporarlos a la estructura de un anteproyecto de investigación.

I. LAS PREGUNTAS Y EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Un paso significativo por su importancia en el desarrollo de un protocolo de investigación (y para el propio éxito de la investigación misma), es el planteamiento claro y preciso *tanto del problema como de las preguntas de investigación*.¹ A pesar de lo antepuesto, esta etapa, por lo general, no tiene tanta importancia para la mayoría de los metodólogos y teóricos de la investigación. De hecho, una rápida “googleada” no arrojará mucha información sobre dichos términos lo cual nos da una idea de la poca importancia que se le da a tales procesos.

Una de las contrariedades más recurrentes en el desarrollo de una investigación, particularmente en el campo de las ciencias sociales y humanas (lugar donde se sitúa generalmente al fenómeno educativo), es la ubicación y delimitación del problema de investigación por parte del investigador en ciernes. Algo que a lo lejos se puede evaluar como un paso o proceso casi intrascendente, en realidad es un punto nodal para el desarrollo de una investigación y un verdadero talón de Aquiles para aquellos que toman de manera diligente el desarrollo de la misma.

En primera instancia, el protocolo de investigación, como todos saben, es el documento en el que se proyecta a grandes rasgos la estrategia (y secuencia de pasos) a seguir para el inicio de una investigación en toda forma. Es, luego entonces, una senda obligada tanto para la aceptación y el fondeo de una investigación en toda forma, como para cumplir, en segunda instancia, con un requisito, obligado de igual manera (en el caso del investigador novel), para la consecución de un grado académico. En ambos casos, el documento protocolario debe, por obligación, tener claramente definido y planteado el *problema de investigación* a ser abordado y en su caso resuelto con el desarrollo de la secuencia de pasos planteados en dicho documento (Van Dalen y Meyer, 1994).

¹ En lo sucesivo, todas las anotaciones en cursivas son nuestras.

Como un derivado del planteamiento del problema se deben de presentar también las *preguntas de investigación* a ser resueltas mediante el desarrollo y la conclusión de la indagación (Codina, 2018; Abreu et al., 2012; Hamui, 2016; Barraza, 2017). Ambos eventos van concatenados, por lo que se puede decir que son prácticamente indivisibles. El problema de investigación da paso a las preguntas de investigación, aun cuando algunos autores consideran que dicho proceso es inverso. En todo caso, reiteramos, es un evento entrelazado.

Podemos afirmar, junto con otros teóricos de la metodología de investigación, que sin problema ni preguntas de investigación claras y precisas no existe ni podrá existir investigación alguna, de hecho, uno de los sectores más preocupados por la generación de protocolos de investigación bien estructurados mediante preguntas y problemas claramente definidos es el médico o relacionado con las ciencias de la salud. En tales ámbitos existe una diversa literatura que puntualiza una serie de pasos bien establecidos tales como los criterios Finer y la estrategia Picot (Palomino, 2015; Trillos, 2022; Cañón y Buitrago-Gómez, 2018; Pérez y Sandoval, 2015; Padilla et al., 2014).

Esta condición *sine qua non* del problema y las preguntas de investigación es olvidada en la mayoría de los casos por los investigadores noveles cuyo ímpetu los lleva a buscar y acumular una gran cantidad de información sobre *un tema*, misma que, entre más abundante sea, más entorpecerá el inicio de un verdadero proceso de investigación.

La recopilación de información y datos sobre un tema no quiere decir que se encuentre en la senda correcta para dar inicio a un proceso investigativo y sí a una sobresaturación cognitiva por la cantidad de datos que se pueden acumular y que, en general, no tienen ningún sentido. Dicha sobresaturación, dado que al final no podrá ser utilizada, traerá como consecuencia el desánimo y la frustración del investigador en ciernes.

Este evento, que pudiese ser evaluado como algo excepcional, en realidad es el común denominador en nuestros estudiantes que aspiran, mediante el desarrollo y aplicación de un protocolo de investigación, a la consecución de un grado académico superior o al reconocimiento,

Las caras del prisma en la formación de investigadores

registro y fondeo de un proyecto de investigación por las instancias públicas y/o privadas existentes para ello.

Tomando en consideración lo antepuesto, es significativo estar convencidos de que el planteamiento claro del problema y las preguntas de investigación son el verdadero faro que en medio de la oscuridad guiará el rumbo de una investigación. Sin tal faro solo se encontrará una densa penumbra que conducirá sin rumbo fijo hacia la nada. He aquí la importancia de tales etapas en el diseño de una estrategia investigativa, pasos a los cuales se les ha dado poca importancia en la mayoría de los textos referentes a la metodología y sin embargo se les debe prestar la mayor importancia, como trataremos de explicar a continuación.

II. EL PROTOCOLO Y LA INVESTIGACIÓN, ¿POR DÓNDE EMPEZAR?

En general como docentes de las áreas o asignaturas que se encargan del aspecto metodológico, damos por hecho que la selección de un problema de investigación y sus correspondientes preguntas son un evento sencillo, ¿y cómo no, si los problemas se encuentran en todas partes y en nuestro rededor?

Esto que para los ojos de aquellos ya instruidos durante cierto tiempo en el ámbito investigativo puede parecer simple o una verdad de Perogrullo, para el investigador novel es algo, a veces, muy difícil de entender.

Es cierto que el mundo se encuentra rodeado de problemas de todo tipo, pero no todos los problemas son susceptibles de ser resueltos mediante un método sistemático de investigación. Existen los problemas básicos cotidianos o los de tipo personal de toda índole que no necesitan un esfuerzo metodológico para su solución, Estos son los problemas que por lo general identifican nuestros alumnos y los investigadores en ciernes. Son problemas superficiales que no merecen mucha atención.

Los problemas significativos requieren para su identificación ciertos grados tanto de conocimientos teóricos (el conocimiento de un área disciplinar en particular) e incluso algún grado de intuición para saber

que el vacío teórico o procedimental que se ha ubicado o encontrado es un problema susceptible de ser investigado. En este momento es importante que el investigador principiante cuente dentro de su acervo intelectual cuando menos dos cosas, a saber:

- Ciertos conocimientos previos, y
- Con base en tales conocimientos, la delimitación de un tema de interés.

Se presupone que todo estudiante se enfrenta a la necesidad de plantear y desarrollar un protocolo de investigación para la consecución de un grado académico, la necesidad lo obliga a tener que plantear un protocolo y la subsecuente investigación. Todo lo anterior con el fin de lograr concluir un reporte académico final, un documento al cual se le denomina en términos genéricos como *tesis* y que da cuenta tanto del dominio de una disciplina o área de las ciencias como de su capacidad para solucionar un problema (dentro de esa misma área) de una manera metódica.

Para alcanzar lo anterior, el investigador en principio debe de poseer un bagaje de conocimientos mínimos sobre una disciplina, es decir, debe de tener en su haber cognitivo ciertos *conocimientos previos* (Souza, 2013). Estos conocimientos previos son los cimientos sobre los cuales se basa para ubicar tanto el problema como las preguntas de investigación. Es algo muy lógico, se puede pensar, pero ello se encuentra muy lejos de la realidad, sobre todo por los eventos que describiremos a continuación.

En primer lugar, el trayecto académico se funda en la consecución de numerales para la aprobación de las asignaturas de un programa de formación académico (llámese licenciatura, maestría o doctorado) y no en la adquisición de conocimientos, por lo cual, los conocimientos previos son, la mayoría de las veces, escasos o inconexos, lo cual limita las capacidades intelectuales para la ubicación y planteamiento de un problema y sus correspondientes preguntas. Consecuentemente, durante el trayecto curricular de un programa académico, el estudiante trasciende las barreras académico-burocráticas (calificaciones, aprobación del o los cursos, etc.) pero abreva pocos conocimientos, lo cual trae como

Las caras del prisma en la formación de investigadores

consecuencia unos conocimientos disciplinares previos muchas veces sumamente raquíticos.

En segundo lugar, la masificación de la educación ha permitido la flexibilización de los procedimientos para la consecución de títulos superiores, por lo cual, la secuencia *planteamiento de un problema/desarrollo de un protocolo de investigación/desarrollo de la investigación/presentación del informe final (tesis)* se ha visto rota. En tal sentido, existen alumnos que se enfrentan a su primer proyecto de investigación en el intento de lograr el último grado académico (doctorado) sin haber tenido con anterioridad alguna práctica investigativa que les hubiese aportado alguna experiencia, es decir, llegan a ciegas.

Aunado a lo anterior, por lo general las asignaturas que se abocan a la enseñanza de las estrategias metodológicas para la investigación se ubican al final del programa educativo y ordinariamente tienen como objetivo que el alumno termine lo más rápidamente tanto su protocolo como la investigación derivada del mismo y por último el reporte final (tesis) que podrá habilitarlo con un grado académico. Todo este proceso es apabullante y no da margen al investigador novel para la reflexión a profundidad, situación que resulta imperativa para ubicar los verdaderos problemas susceptibles de ser investigados en el área sobre la cual, se supone, se ha estado preparando.

Uno de los eventos más comunes a los que recurren los estudiantes es a la acumulación de información inconexa y por lo general desapegada a un problema y una serie de preguntas de investigación. Cabe decir que los más aguerridos incluso aplican cuestionarios, encuestas o búsquedas de información con el fin de, posteriormente, redondear tales datos y presentarlos como parte de “su” investigación. Es claro que lo anterior no es más que un ejercicio de pérdida de tiempo, pues todas estas acciones no se fundamentan en un problema claramente definido ni en unas preguntas de investigación bien planteadas.

Como ya hemos reiterado, no existe ni existirá un protocolo de investigación ni la investigación propiamente dicha si no se ubica primero un problema de investigación y las preguntas derivadas. Si a lo anterior agregamos que la mayoría de las asignaturas dirigidas al área

metodológica son pocas y consumen más tiempo en explicar otras etapas tales como la elaboración de instrumentos para la recogida de información, la definición y selección del diseño que guiará la investigación, la elaboración del marco teórico, etc., y muy poco al problema central que es el problema y las preguntas, entenderemos por qué cuesta tanto trabajo la investigación en general.

Una de las acciones que en primer instancia podemos hacer para lograr que el investigador principiante avance en su tarea es tratar de fijar su atención en *un tema* susceptible de utilizar para dar inicio al proceso investigativo (Padilla-de-la-Torre et al., 2021). Se debe de entender que un tema no es un problema, muchos investigadores principiantes e incluso teóricos de la metodología de la investigación confunden tema con problema, cuando son cosas diametralmente distintas.

La idea de que el alumno o investigador en ciernes se centre en un tema de investigación tiene como objetivo que el sujeto acote su interés y fije su atención en un conjunto de ideas (tema) que verdaderamente lo motiven a conocer más al respecto. Ello traerá como consecuencia que se empeñe en buscar no solo información con cierto grado de dirección sino que logre aplicar la misma en la ubicación de un problema propiamente dicho, así como en sus respectivas preguntas de investigación.

Se debe de hacer notar que el tema no es el problema, pero bien conducido el proceso antes descrito, puede allanar el camino para la consecución del problema, además de que (en caso de que el cometido sea exitoso) el alumno/investigador podrá sentar las bases para, posteriormente y con base en la información recabada sobre el tema, dar inicio al desarrollo del estado del arte y/o el marco teórico que acompañará al protocolo de investigación.

De igual manera se pueden efectuar algunas acciones que implican una mayor planeación del programa de estudios y que serán planteadas en las conclusiones que acompañan al presente escrito.

Finalmente, a continuación trataremos de clarificar algunos conceptos (o etapas si se gusta) del proceso de investigación que la mayoría de las veces los alumnos/investigadores confunden o no les resultan muy claros.

III. PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN, INVESTIGACIÓN Y TESIS

Algunos conceptos comúnmente utilizados dentro del ámbito académico que rodea e influye en el estudiante/investigador novicio lo pueden situar en una posición de conflicto al no entender sus diferencias o los límites de su influencia o aplicación, conceptos tales como los que dan origen al presente apartado de este artículo, por lo que nos parece pertinente efectuar algunas precisiones al respecto. Para efectos de lograr la consecución de un grado académico (licenciatura, maestría o doctorado), la secuencia que se sigue, por lo general, es presentar un protocolo de investigación que en general contempla, dependiendo de la institución educativa, una serie de etapas tales como las siguientes:

- Portada,
- Introducción,
- *Planteamiento del problema*,
- Justificación,
- Objetivos generales y específicos (algunos autores equiparan los objetivos con las *preguntas de investigación* según el enfoque metodológico del cual se es partidario, nosotros consideramos que deben de existir tanto las preguntas de investigación como los objetivos),
- Marco conceptual,
- Estrategia metodológica,
- Cronograma de actividades,
- Anexos, y
- Bibliografía (Jarillo, 2022).

A partir del desarrollo, presentación y aceptación del protocolo de investigación, el proceso se bifurca y se pueden seguir dos caminos que describiremos a continuación.

Si el protocolo tiene como origen y objetivo el desarrollo de una investigación en particular, una vez terminado el proceso investigativo se procede a la presentación del informe final o informe de investigación, mismo que debe de contener como mínimo los siguientes apartados:

- Portada,
- Introducción,

- *Planteamiento del problema*, justificación y objetivos,
- Marco conceptual,
- Estrategia metodológica,
- Resultados,
- Discusión,
- Conclusiones,
- Anexos, y
- Bibliografía (Jarillo, 2022).

Por último, si el protocolo tiene como objetivo la elaboración de una investigación para la consecución de un grado académico superior, la conclusión se estructura en función de una tesis. La tesis (y su defensa) avalará, en su momento, la posesión de los conocimientos que permitan otorgar un grado académico al sustentante. La tesis no tiene la misma estructura de un reporte de investigación, integrándose por los siguientes apartados (se anotan los más comunes u obligatorios):

- Portada,
- Hoja de autorización de impresión,
- Índice de contenido,
- Resumen,
- Introducción,
- *Planteamiento del problema*,
- Hipótesis o supuestos,
- Marco teórico,
- Metodología,
- Resultados,
- Conclusiones,
- Bibliografía,
- Anexos y/o apéndices (Jarillo, 2022; IPN, 2022; Instituto Irapuato, 2020).

Para finalizar, es importante considerar tanto el ambiente académico como emocional e intelectual que priva en los sujetos que van a ser partícipes de una investigación. Los resultados, la pericia y la predisposición para el inicio y desarrollo de la tarea dependen de la población que va a estar desarrollando la investigación, así como del objetivo

Las caras del prisma en la formación de investigadores

de la misma. Debemos tener claro, como investigadores, que no es lo mismo trabajar con otros investigadores que trabajar con estudiantes que necesitan desarrollar y presentar un protocolo de investigación que derive en una investigación y que finalmente esta a su vez resulte en una tesis, son dos poblaciones distintas con caminos diferentes. El presente trabajo se dirige a concienciar a todos aquellos que, en general, trabajan con estudiantes (y a los propios estudiantes), ya que es, consideramos, la población más inerte en cuanto a la esfera metodológica.

CONCLUSIONES

Creemos que algunas de las posibles soluciones al problema aquí abordado podrían ser las siguientes: conocer con antelación la experiencia previa del alumno por cuanto respecta al ámbito de la metodología, sobre todo si el plan de estudios plantea como obligatorio el desarrollo de una tesis para la consecución del grado académico que aspira a obtener. Para el desarrollo de una tesis (la cual exige a su vez la generación de un protocolo y con base en el mismo una investigación) es necesario no solo conocer la experiencia y los conocimientos previos sino también fijar algunas estrategias como las siguientes: a) acciones extracurriculares horizontales tales como generar de inicio un breve taller de identificación y solución de problemas (independientemente de las asignaturas de corte metodológico que por lo general se incluyen al final del programa educativo), dicho taller habrá de desembocar precisamente en la concreción de un problema y sus respectivas preguntas; b) establecer la obligatoriedad de que cada alumno –sugieren algunos autores– trate de generar un diario de campo donde vaya anotando los posibles problemas y preguntas que va identificando a lo largo de su trayectoria académica. Ello ayudará a tener, al final del programa, un listado de posibles problemas a ser planteados y solucionados mediante el trabajo investigativo (Shagoury y Miller, 2000).

Todo lo antepuesto podrá ayudar a ubicar el problema y las respectivas preguntas de investigación, que (como ya se evidenció) son eventos que tienen que ser abordados de manera obligatoria en el proceso de investigación, sea este en forma o para la elaboración de una

tesis con el objetivo de la adquisición de estudios superiores. Como ya hemos reiterado en el presente artículo: sin problema no puede haber investigación.

REFERENCIAS

- Abreu, J., Parra, C., y Molina, E. (2012). El rol de las preguntas de investigación en el método científico. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(1), 169-187. <http://www.spentamexico.org/v7-n1/7%281%29169-187.pdf>
- Barraza, A. (2017). La construcción de preguntas de investigación dentro de la metodología cualitativa con una orientación interpretativa. *Praxis Investigativa ReDIE*, 9(16). http://praxisinvestigativa.mx/assets/16_6_construccion.pdf
- Cañón, M., y Buitrago-Gómez, Q. (2018). La pregunta de investigación en la práctica clínica: guía para formularla. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 47(3), 193-200. <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v47n3/0034-7450-rcp-47-03-00193.pdf>
- Codina, L. (2018). *Preguntas de investigación en tesis doctorales y trabajos académicos*. Máster Universitario en Investigación en Comunicación Social, Universitat Pompeu Fabra (eRepositorio UPF). <https://www.lluiscodina.com/wp-content/uploads/2018/07/PreguntasInvestigaci%C3%B3nTesisDoctorales-v2.pdf>
- Hamui, A. (2016). La pregunta de investigación en los estudios cualitativos. *Revista de Investigación en Educación Médica*, 5(17). <https://doi.org/10.1016/j.riem.2015.08.008> Disponible en: <https://n9.cl/2on85>
- Instituto Irapuato (2020). *Estructura general del trabajo de tesis para efectos de titulación*. [https://uii.edu.mx/assets/estructura-general-\(tesis-m\).pdf](https://uii.edu.mx/assets/estructura-general-(tesis-m).pdf)
- IPN [Instituto Politécnico Nacional] (2022). *Estructura general de tesis*. <https://www.ipn.mx>
- Jarillo, E. (2022). *El proceso y protocolo de investigación*. <https://biblioteca.xoc.uam.mx/docs/tid/jarillo.pdf>
- Padilla-de-la-Torre, M., Medina-Mayagoitia, N., y Cervantes-Velázquez, M. (2021). La pregunta de investigación en los estudios de medios. De la identificación de vacíos al cuestionamiento del conocimiento existente. *Comunicación y Sociedad*, 18, e7966. <https://comunicacionysociedad.cucsh.udg.mx/index.php/comsoc/article/view/e7966/6342>
- Padilla, J., Rojas, R., y Lindo, F. (2014). Cómo responder la pregunta de investigación. Elección del diseño de estudio adecuado. *Revista Peruana de Pediatría*,

Las caras del prisma en la formación de investigadores

- 67(4). https://www.researchgate.net/publication/280101058_Como_responder_la_pregunta_de_investigacion_Eleccion_del_diseno_de_estudio_adeecuado
- Palomino, M. (2015). La pregunta de investigación. *Revista de Pediatría Electrónica*, 12(1). <http://pediatrianorte.med.uchile.cl/investigacion/cursos/La%20pregunta%20de%20investigacion.pdf>
- Pérez, J., y Sandoval, M. (2015). ¿Cómo formular una buena pregunta de investigación? Estructura y redacción de la pregunta de investigación. *Ortho-tips*, 11(2), 74-78. <https://www.medigraphic.com/pdfs/orthotips/ot-2015/ot152d.pdf>
- Ramos, C. (2016). La pregunta de investigación. *Av. Psicol.*, 24(1), 23-31. https://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/2016_1/Carlos.Ramos.pdf
- Shagoury, R., y Miller, B. (2000). *El arte de la indagación en el aula*. Gedisa.
- Souza, M. (2013). La formulación del problema de investigación: preguntas, origen y fundamento. En M. S. Souza, C. J. Giordano y M. A. Migliorati (eds.), *Hacia la tesis: itinerarios conceptuales y metodológicos para la investigación en comunicación* (pp. 39-49). Universidad Nacional de La Plata. <http://tecnicasavanzadas sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/156/2020/08/B01.03-Souza.-Cap-3.-La-formulacion-del-problema-de-investigacion-preguntas-origen-fundamento.pdf>
- Trillos, C. (2022). La pregunta, eje de la investigación. Un reto para el investigador. *Rev. Cienc. Salud*. 15(3), pp. 309-31. <http://www.scielo.org.co/pdf/recis/v15n3/1692-7273-recis-15-03-00309.pdf>
- Van Dalen, D. B., y Meyer, W. J. (1994). *Manual de técnica de la investigación educativa*. Paidós.

La incidencia social en la investigación educativa. Experiencias desde el posgrado universitario

EVANGELINA CERVANTES HOLGUÍN
PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL
CELY CELENE RONQUILLO CHÁVEZ

El presente trabajo tiene como propósito presentar un acercamiento exploratorio a las acciones de incidencia social consideradas por el estudiantado de un posgrado en investigación educativa, adscrito al Sistema Nacional de Posgrados del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT). Se parte del supuesto de que la investigación educativa actual reconoce como propio el desafío de cambiar el mundo, confrontar la injusticia e impulsar el cambio.

Una cuestión clave para las y los investigadores educativos refiere al sentido y relevancia de esta: ¿qué significa hacer investigación educativa? ¿para qué hacerlo? ¿cuándo contribuye al cambio y a la mejora de la educación? Tradicionalmente a la investigación educativa se le han asignado tres finalidades: a) generar conocimiento para *describir, explicar* y *comprender* la realidad educativa; b) innovar los procesos educativos; c) evaluar los procesos, acciones y demás aspectos educativos (Martínez, 2007; Sabariego y Bisquerra, 2009). En el ocaso del siglo XX, desde diversas realidades geopolíticas surgieron diferentes propuestas interpretativas, críticas, transformadoras e inclusivas que, en conjunto, cuestionaban el papel de la investigación; en respuesta proponían “*comprender la realidad para transformarla*, buscando soluciones –y no

Las caras del prisma en la formación de investigadores

solamente explicaciones— que resuelvan los problemas” (Sabariego y Bisquerra, 2009, p. 26).

En México, a partir de la propuesta del CONACYT, en el año 2020 surgieron los Programas Nacionales Estratégicos (PRONACES) que refieren a 10 problemáticas específicas: agentes tóxicos y procesos contaminantes, agua, cultura, educación, energía y cambio climático, salud, seguridad humana, sistemas socio-ecológicos, soberanía alimentaria y vivienda. Cada uno requiere “de una atención urgente y de una solución integral, profunda y amplia” (CONACYT, 2022, párr. 1), a través de la colaboración de distintos actores, tanto del sector público como del privado, a fin de generar soluciones con incidencia social.

Desde el gobierno federal, para “resolverlos primero hay que entenderlos desde la pluralidad de saberes y con la participación de diversos actores [grupos multi-actor]” (CONACYT, 2020, 00m17s), a través de proyectos de investigación orientados a alcanzar un alto impacto social. A partir del discurso oficial, esto representa “un cambio de paradigma en la forma de hacer investigación en México porque favorecen la cooperación enfocada en el bien común y la justicia socioambiental” (01m49s).

En el marco de la propuesta gubernamental, la incidencia social se materializa en actividades de retribución social, entendida como

...el compromiso que adquiere el becario para la realización de diferentes actividades con los actores sociales, académicos, institucionales y productivos de su contexto, para que de forma colaborativa se promueva la apropiación social de los conocimientos, tecnologías e innovaciones que se generaron durante el proceso de investigación y formación científica que tuvieron en el ámbito de incidencia de su posgrado [CONACYT, 2021a, p. 59].

En esta lógica, la retribución social se despliega en un listado de más de 25 actividades, entre las que se encuentran: asesorar a las y los jóvenes de licenciatura en su formación, crear materiales multimedia y de comunicación social con resultados de investigación, impartir cursos o talleres de formación e innovación social, prestar servicio social en instituciones y organizaciones de la sociedad civil, elaboración de

notas y artículos de difusión. Según las indicaciones del CONACYT, el estudiantado deberá, en tanto becario, realizar algunas de las actividades de retribución social previamente señaladas y conservar evidencia documental de su cumplimiento. Con ellas se pretende

Propiciar la reflexión y conciencia sobre el compromiso ético de las becarias y los becarios sobre el apoyo que reciben gracias a las aportaciones de la sociedad mexicana, para su formación.

Contribuir con diferentes estrategias para la aplicación de los resultados de investigación y su comunicación, para el mejoramiento de las condiciones de vida de las familias y comunidades.

Colaborar en la atención y solución de problemas prioritarios en los contextos en donde se ubican las instituciones de educación superior y centros de investigación.

Dar sentido y significado a los procesos educativos de formación, al articular los procesos formativos, con las realidades y problemas prioritarios de las regiones donde se realizan las investigaciones [CONACYT, 2021a, p. 1].

El presente trabajo forma parte de un estudio mayor sobre los procesos de formación para la investigación educativa en el estado de Chihuahua, México; en particular, en este texto se analizan las acciones emprendidas por el estudiantado de un posgrado en investigación educativa para incorporar a sus proyectos de tesis acciones de relevancia social.

APROXIMACIÓN TEÓRICA

Durante los años recientes la investigación se ha configurado a través de distintos giros epistemológicos –se remite a la noción de giro como “un cambio de rumbo que supone pensar la realidad y a los sujetos investigados e investigadores, de una forma diferente y alternativa” (Rivas, 2020, p. 13)–: el giro cualitativo, el giro narrativo, el giro decolonial y el giro comunitario; este último se sostiene en la transformación al lado de las y los sujetos involucrados –en tanto agentes– en diversos contextos de actuación. Para Torres (2013), frente al individualismo en las formas y los propósitos de la investigación se presenta un “renacimiento de la

comunidad... [una] creciente preocupación intelectual por la comunidad y la reactivación de demandas, reivindicaciones, prácticas, proyectos y utopías comunitarias” (p. 18).

Priorizar la dimensión comunitaria en la investigación educativa atiende al principio ético de justicia social basado en la distribución, el reconocimiento y la participación (Murillo y Hernandez, 2011). Para Sánchez-Corral (2021), la justicia social refiere al “acceso a derechos y oportunidades para asegurar una completa participación de los seres humanos en la vida en sociedad, particularmente, para aquellos que han sido sistemáticamente excluidos” (p. 100).

En esta línea, un criterio para valorar la calidad de la investigación cualitativa alude a si esta es *prácticamente significativa*, es decir, si el conocimiento que genera es útil: “¿Ayuda a aclarar o enmarcar de manera útil un problema contemporáneo? ¿Empodera a los participantes a ver el mundo de otra manera? ¿Proporciona una historia que pueda liberar a las personas de la injusticia?” (Tracy, 2021, p. 191).

En el contexto actual se propone priorizar la generación de conocimiento vinculado “con los *problemas reales* que afectan de manera directa a los receptores de la investigación [...] contribuir al cambio y a la mejora de [sus] condiciones de vida” (Sabariego y Bisquerra, 2009, p. 26). En el ámbito de la investigación educativa, las y los investigadores son interpelados a situarse “en el camino de coparticipar en los procesos de cambio y transformación necesarios para alcanzar los objetivos de un mundo más justo, más libre y más solidario” (Rivas, 2020, p. 5).

Para Denzin y Giardina (2010), las y los investigadores cualitativos tienen la responsabilidad de cambiar el mundo a través de un trabajo ético que marque una diferencia positiva, en especial, están desafiados a confrontar los hechos de la injusticia, a hacer visibles las injusticias de la historia y, por lo tanto, a abrirse al cambio y la transformación.

Mientras a nivel internacional hay consenso sobre la urgencia de investigaciones con impacto social—dado el interés del presente trabajo se prefiere la noción de *sentido social* de la investigación—; a nivel local, un reto para las instituciones con posgrados en educación es lograr que las investigaciones que se realizan en ellas no solo sean documentos

inertes para obtener el grado, sino proyectos viables para la mejora de la educación (García e Hinojosa, 2017). Así, frente a la pertinencia social de la investigación educativa conviene tener presente la “responsabilidad como investigadores sociales [y educativos] para hacer mejor este mundo de hoy” (Galeano, 2021, p. 39).

METODOLOGÍA

El trabajo cualitativo se realizó a partir de los proyectos de tesis realizados por las y los 14 estudiantes que conforman las dos generaciones activas del programa de maestría: la generación 2020-2022 en cuarto semestre y culminando la tesis, y la generación 2021-2023 en segundo semestre que, al momento, cuenta con un plan de actividades avalado por las y los directores de tesis para realizar el trabajo de campo durante el tercer semestre a fin de obtener el grado a finales del 2023 y con ello concluir las obligaciones en tanto becarias y becarios.

El análisis de los datos se realizó en apego a la propuesta de Miles, Huberman y Saldaña (2014) consistente en el flujo de tres actividades simultáneas: a) condensación, que permitió seleccionar, centrar, abstraer y transformar el *corpus* del material empírico; b) visualización, para ello se elaboró una matriz de análisis cualitativo para mostrar de forma estructurada la información, y c) verificación de conclusiones, en este punto se observaron patrones, explicaciones, flujos causales y proposiciones.

RESULTADOS

En este apartado se presentan los resultados de la investigación en apego a los criterios de rigor y credibilidad cualitativas (Tracy, 2021) que se caracterizan por “la descripción minuciosa, el detalle concreto, la explicación del conocimiento tácito” (p. 179).

Tipo de actividades

En la experiencia analizada, las actividades de relevancia social incluidas en los proyectos de investigación se eligen del listado propuesto por

Las caras del prisma en la formación de investigadores

el CONACYT, a modo de menú a la carta –conformada por un conjunto de “tópicos marcados por agendas ajenas” (Rivas, 2020, p. 10)– que, sin momentos de análisis y construcción situada que parta de las necesidades de las comunidades, puede dejar al margen a las personas implicadas, los proyectos pueden legitimar disposiciones unilaterales fuera del debate público y la vida democrática.

En el caso del estudiantado de cuarto semestre, la exigencia de incorporar actividades de retribución social implicó realizar un ejercicio retrospectivo a fin de encontrar coincidencias entre el camino recorrido y las expectativas del CONACYT. En algunos casos, especialmente en aquellos proyectos vinculados a la investigación-acción o a la intervención educativa, las acciones de relevancia social emergieron de forma natural en apego a los objetivos de cada tesis. Por su parte, para las y los estudiantes de segundo semestre, que se encontraban en el diseño de la estrategia metodológica, la incorporación prospectiva de este tipo de actividades permitió considerarlas con mayores márgenes de libertad.

De este modo, según el semestre, el enfoque y el método de investigación, las acciones se consideraron como parte del trabajo de campo –por ejemplo, talleres participativos empleados para recuperar información–, de la devolución –a través de creación de páginas de internet con materiales multimedia– o de la socialización de resultados –mediante la participación como ponentes en congresos nacionales e internacionales–.

Pese a las intenciones del nuevo gobierno, esta forma de alinear los procesos de formación delegada a los posgrados puede convertir esta iniciativa en una acción a favor de un “sistema de representación que vincula las decisiones a intereses partidistas y a lógicas de gestión ajenas a las prácticas educativas y la investigación sobre las mismas” (Rivas, 2020, p. 7). Para evitarlo se requiere promover espacios de reflexión sobre el significado de la incidencia/relevancia social, los modos de promoverla, el papel de las/os investigadores y de las/os participantes, así como de los propósitos de la investigación educativa.

Tipo de competencias para la investigación

Según Cervantes y Rojas (2020), la práctica de la investigación educativa requiere de sus agentes el desarrollo de siete competencias: 1. Metodológicas, vinculadas con el trabajo de campo, el diseño de instrumentos y el uso de diferentes métodos; 2. Éticas, afines a la honestidad académica y la búsqueda de la justicia social; 3. Discursivas, orientadas a la escritura académica; 4. Instrumentales, vinculadas al uso de diversos procesadores de texto, paquetes estadísticos, bases de datos y programas de análisis; 5. Heurísticas, en relación con la observación crítica de la realidad educativa; 6. Hermenéuticas, dirigidas a interpretar, analizar, argumentar, justificar y evaluar, y 7. Socioemocionales, de tipo interpersonal, vinculadas al trabajo en equipo, al intercambio de ideas y al afrontamiento a la adversidad.

Ante la necesidad de promover la investigación educativa con relevancia social se identifica un octavo conjunto de competencias, de naturaleza sistémica o integradora, entendidas como aquellas que “suponen una combinación de la comprensión, la sensibilidad y el conocimiento que permiten al individuo ver cómo las partes de un todo se relacionan y se agrupan. Estas capacidades incluyen la habilidad de planificar cambios [...] y diseñar nuevo sistemas” (Blanco, 2009, p. 23). La realización de las actividades de relevancia social requiere de las y los investigadores educativos en formación la movilización de una serie de competencias diferenciadas para provocar el cambio y promover la justicia social. Para el CONACYT (2021b) esto significa

Desarrollar habilidades sociales, de comunicación, valores éticos, identidad cultural y significado de la labor académica (solución de problemas prioritarios, ética de la investigación, comunicación social de la ciencia, desarrollo de habilidades para trabajo en equipos inter y transdisciplinarios), así como actitudes solidarias y para la transformación social [2h45m04s].

Personas beneficiadas

Según lo señalado por las y los estudiantes, las actividades de retribución social integradas a sus proyectos de investigación están dirigidas a beneficiar a diversos grupos, entre ellos: comunidades, jóvenes indíge-

Las caras del prisma en la formación de investigadores

nas, colectivos escolares, familias, estudiantes y docentes de educación obligatoria.

Desde la posición del CONACYT (2021b), la retribución social implica “regresar a la sociedad el apoyo brindado en la formación [...] [además de] beneficiar directamente a las personas, familias, grupos sociales, empresas, organizaciones e instituciones” (2h44m14s).

Tipo de vinculación

La inclusión de dichas actividades refiere a diferentes tipos de vinculación, ya sea con el sector educativo, el sector civil, el sector gubernamental, la academia y el público en general (ver Tabla 1). De este modo se promueve la colaboración social como

...una acción estratégica y transversal del posgrado que permite la interrelación de la institución con los sectores académicos, sociales, institucionales y productivos que reconocen las actividades de colaboración, la transferencia de tecnologías y conocimientos, el intercambio de experiencias para retroalimentar la pertinencia del programa de posgrado y los procesos de aprendizaje [CONACYT, 2022a, p. 40].

Pese al esfuerzo del gobierno federal para promover “una cultura colaborativa y multidisciplinaria” (CONACYT, 2022, párr. 3), la experiencia analizada muestra la intención del estudiantado para cumplir los requisitos señalados para su egreso; sin embargo, la imposición de la relevancia social —en algunos casos, limitada a elegir alguna actividad del listado oficial—, se aleja de los principios de “efectividad, justicia y responsabilidad social” (párr. 4) en que se justifican los PRONACES. La ausencia de procesos dialógicos con las comunidades y las/os participantes determina la naturaleza de la investigación. Sin momentos de reflexión sobre las posiciones sociales, políticas o académicas en que se configura la investigación, la práctica investigativa individual y aislada puede cercenar, marginar o simplemente ignorar los intereses de las personas implicadas, promoviendo una incidencia social artificial.

Tabla 1

Actividades realizadas por el estudiantado según el tipo de vinculación

Tipo de vinculación	Descripción
Con el sector educativo	Asesoría o tutoría a jóvenes de licenciatura en su formación; presentar resultados de su investigación ante comunidades educativas; impartir cursos o talleres de formación e innovación social; sistematizar y presenar iniciativas sociales y de innovación; construir comunidades de aprendizaje-comunidades de vida; colaborar en actividades de animación sociocultural; divulgar la ciencia y tecnología a niños y jóvenes, mediante cursos y pláticas; participar y organizar eventos culturales (conciertos, obras de teatro, recitales, exposiciones)
Con el sector civil	Presentar resultados de su investigación ante grupos e instituciones sociales; sistematizar y presentar iniciativas sociales y de innovación
Con el sector gubernamental	Presentar resultados de su investigación ante instituciones gubernamentales; actividades de apoyo y colaboración social
Con la academia	Participar en foros, encuentros o congresos
Con el público en general	Crear materiales multimedia y de comunicación social con resultados de investigación; actividades de apoyo y colaboración social; participar y organizar eventos culturales

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos obtenidos del trabajo de campo.

CONCLUSIONES

La investigación con relevancia social llegó como sello distintivo del gobierno actual, justificado en la alternancia política y la promesa de una “cuarta transformación”, como una noción contrahegemónica a la llamada “ciencia neoliberal”. Esta nueva reglamentación para hacer ciencia establece diferentes criterios, procedimientos, alcances que legitiman ciertos intereses. Así se confirma que

El desarrollo de la investigación y del conocimiento ha venido siempre ligado a los intereses y/o necesidades de un colectivo particular en un determinado ejercicio del poder, de un sistema social particular y su necesidad de sobrevivir, consolidarse o expandirse o de la acción política de estados, gobiernos, etc. [Rivas, 2020, p. 6].

Las caras del prisma en la formación de investigadores

Frente a esta nueva forma de investigar se cuestiona el papel de las y los investigadores educativos, en especial, su capacidad de agencia. En este escenario, se interpela a investigadoras e investigadores dispuestos a ser agentes activos, promotores del cambio en sus comunidades.

Del trabajo se concluye que: 1. Las acciones de retribución social se declaran a partir de la propuesta oficial o del diseño original del trabajo de investigación; 2. Dichas acciones incluyen tutorías, talleres, artículos de difusión, actividades de animación sociocultural, elaboración de materiales, creación de recomendaciones de política pública y formación de comunidades de aprendizaje; 3. Entre los beneficiarios se alude a comunidades, jóvenes indígenas, colectivos escolares, familias, estudiantes y docentes de educación básica; 4. Su planificación refiere a procesos de vinculación con el sector educativo, sector civil, sector gubernamental, la academia y el público en general, y 5. Según el semestre y el enfoque/método de investigación, las acciones forman parte del trabajo de campo, de la devolución o de la socialización de resultados. Finalmente, la exploración permitió inferir algunas implicaciones tanto en la formación, la práctica y la valoración de la investigación educativa, clave para nuevos acercamientos y estudios de mayor profundidad. Además, el análisis muestra cómo la propuesta oficial de promover la formación de investigadoras/es educativos con compromiso social, a través de los PRONACES, se traduce en el desarrollo de un conjunto de competencias investigativas de tipo sistémico o integrador orientadas a planificar cambios, promover la innovación y contribuir significativamente a la transformación.

Hoy se necesita revisar con urgencia el sentido y la relevancia de la investigación educativa, particularmente, porque pese a los recursos financieros y humanos invertidos en ella, los resultados son limitados.

REFERENCIAS

- Blanco, A. (2009). *Desarrollo y evaluación de competencias en educación superior*. Narcea.
- Cervantes, E., y Gutiérrez, P. (2020). El profesorado como agente de cambio educativo: entre la docencia y la investigación. *Educación y Ciudad*, (38), 59-72. DOI: 10.36737/01230425.n38.2020.2316

- Cervantes, E., y Rojas, B. (2020). Experiencias docentes en torno a la formación investigativa en un posgrado del norte de México. *Atenas*, 3(51), 69-83. <https://bit.ly/3eRnAvn>
- CONACYT [Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología] (2020, feb. 5). *Qué son los PRONACES*. <https://www.youtube.com/watch?v=4qatPyQtaZA>
- CONACYT (2021a). *Anexo. Instrumento de evaluación*. https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/PNPC/2021/Anexo_Escolarizados.pdf
- CONACYT (2021b, jul. 2). *Retribución social*. <https://www.facebook.com/ConahcytMX/videos/160536589471881/>
- CONACYT (2022). *Programas Nacionales Estratégicos*. <https://conacyt.mx/pronaces/>
- Denzin, N. K., y Giardina, M. D. (2010). *Qualitative inquiry and human rights*. Routledge.
- Galeano, M. E. (2021). *Investigación cualitativa. Preguntas inagotables*. Universidad de Antioquia.
- García, E., e Hinojosa, R. (2017). Mesa 3. Ética en la investigación educativa. *Foro Regional Noroeste. Formación de investigadores* (pp. 1-5). Chihuahua: Red de Investigadores Educativos de Chihuahua (REDIECH). <https://www.rediech.org/inicio/images/k2/Mesa3.pdf>
- Martínez, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. MEC.
- Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative data analysis. A methods sourcebook* (3a. ed.). Sage.
- Murillo, F. J., y Hernandez, R. (2011). Hacia un concepto de justicia social. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(4), 8-23. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/432>
- Rivas, I. (2020). La investigación educativa: del rol forense a la transformación social. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(1), 3-22. DOI: 10.24310/mgnmar.v1i1.7413
- Sabariego, M., y Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. En R. Bisquerra, *Fundamentos metodológicos de la investigación educativa* (pp. 19-49). La Muralla.
- Sánchez-Corral, E. (2021). Educar para la justicia social. Una apuesta desde el análisis interseccional para estudiantes de grupos privilegiados. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(3), 97-124. DOI: 10.48102/rlee.2021.51.3.399
- Torres, A. (2013). *El retorno a la comunidad. Problemas, debates y desafíos de vivir juntos*. Universidad Pedagógica Nacional.

Las caras del prisma en la formación de investigadores

Tracy, S. (2021). Calidad cualitativa: ocho pilares para una investigación cualitativa de calidad. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 2(2), pp. 173-201. DOI: 10.24310/mgnmar.v2i2.12937

Una mirada a la investigación educativa en licenciatura y posgrado: narrativa de la experiencia de un cuerpo académico

REYNA MARÍA MONTERO VIDALES
CINTIA ORTIZ BLANCO
GLORIA ANGÉLICA ESPÍNDOLA ESCOBAR

Las instituciones educativas son escenarios idóneos que permiten observar la realidad social y la complejidad de las interacciones multiculturales de quienes se encuentran inmersas en la cotidianidad de los espacios escolares, en este sentido, la investigación coadyuva a explicar, comprender e incluso confrontan procesos de apropiación de conocimientos y saberes pedagógicos a través de hallazgos producto de la sistematización y congruencia metodológica.

En este sentido, la tradición histórica de las escuelas Normales en México contempla el ejercicio docente como una de las profesiones con mayor vinculación con la comunidad, toda vez que existe un compromiso con el fortalecimiento de un ciudadano con principios y valores sustentados en el derecho a la educación.

Dado el carácter dinámico, complejo y plural de nuestras sociedades, los perfiles docentes que se requieren van cambiando, buscando que las prácticas educativas respondan a las necesidades de un contexto social diverso y multicultural. Derivado de lo anterior, en los años recientes en México se han implementado diversas reformas educativas en la educación Normal.

Es importante destacar que las escuelas Normales funcionan bajo un marco legal sustentado en el artículo 3º constitucional (DOF,

2019) y la Ley General de Educación (DOF, 2018a), que otorga a la autoridad educativa federal la atribución exclusiva de determinar los planes y programas nacionales para la formación inicial de docentes. Las propuestas curriculares de formación inicial y programas de formación continua de docentes se caracterizan por una orientación que vincula estrechamente trayectos formativos relacionados con las didácticas específicas en torno a la enseñanza, siendo la investigación educativa una condición que posibilita el fortalecimiento del quehacer docente.

Un aspecto fundamental que subyace en el campo de la educación es responder a las incógnitas vinculadas con los procesos de formación de los individuos. La investigación educativa ha favorecido la construcción y deconstrucción de nociones teóricas y conceptuales en torno a la educación, su sentido y propósito, así como las prácticas que como educadores podemos utilizar para lograr los objetivos educativos.

Si partimos de que la investigación surge de una curiosidad epistémica cuyo modo de pensar canaliza un espíritu inquieto que se pregunta por lo que ocurre a su alrededor, entonces la investigación educativa puede constituirse como un pensamiento dinámico en la conciencia capaz de utilizar la reflexión y análisis crítico que busca brindar las herramientas teórico-metodológicas a los propios docentes para encauzar los cuestionamientos que les surgen respecto a la acción educativa, propia o ajena. La investigación educativa ofrece al docente un proceder sistemático para comprender más los fenómenos educativos, satisfacer sus inquietudes iniciales y proponer nuevas soluciones a otros colegas e interesados en el campo.

Con base en los planteamientos anteriores, el presente ensayo tiene el propósito de reflexionar, con una perspectiva crítica, sobre el papel de la investigación educativa en los trayectos de formación inicial y formación continua en una escuela Normal pública del estado de Veracruz. En él destacamos nuestra experiencia como integrantes de un cuerpo académico y docentes en licenciatura y posgrado, que nos ha permitido articular la realidad con los saberes, conocimientos y formación académica.

En el desarrollo del trabajo recuperamos tres planteamientos que buscan abrir la reflexión sobre la formación de investigadores educativos: los planes de estudio y la formación para la investigación educativa, el acompañamiento en los procesos formativos de investigación y el fortalecimiento de las habilidades para el ejercicio de la práctica docente.

LOS PLANES DE ESTUDIO Y LA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Al hablar de docencia se requiere pensarla desde dos contextos: el primero relacionado con quienes se forman en una escuela Normal, cuyo propósito y orientación es preparar docentes que han de desempeñarse en los niveles de educación básica; el segundo hace referencia a quienes egresan de institutos y universidades con un perfil disciplinar que les permite acceder a espacios educativos y que no recibieron formación en didácticas específicas para la enseñanza de las diferentes disciplinas.

La formación docente, llamada también formación *inicial* o *pregrado*, se asocia con un proceso de preparación para ejercer la práctica profesional. Generalmente esta formación se adquiere en las escuelas Normales o en las universidades pedagógicas y constituye, como afirman autores como Canedo, Reyes y Chicharro (2017), “la base del desarrollo profesional docente” (p. 2).

En el ámbito de la investigación educativa en las escuelas Normales, los estudiantes tanto de formación inicial y de formación continua ponen en práctica competencias relacionadas con las habilidades intelectuales, al tiempo que sistematizan situaciones o problemas que se les presentan en el ejercicio profesional de la intervención social y educativa, a través de preguntas que buscan dar respuesta a lo que se les está planteando.

Sin lugar a duda, comprender, explicar y dar propuestas de solución derivadas de los hallazgos de una investigación que parte de problemáticas complejas situadas en contextos específicos, fortalece las competencias docentes relacionadas con la investigación educativa y el ejercicio de la práctica. La investigación permite al docente reconocer las oportunidades que le ofrecen las diferentes metodologías y adoptar

Las caras del prisma en la formación de investigadores

un enfoque desde el cual haga frente a una contingencia o problemática, adoptando principios básicos que orienten y justifiquen sus decisiones.

Actualmente, en la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen” (BENV) se ofertan cinco licenciaturas, en Educación Preescolar, Primaria, Especial y Educación Inclusiva, Secundaria con Especialidad en Telesecundaria y Física, y en cada una de ellas operan diferentes planes de estudios, 1999, 2012, 2018 y 2022 (DOF, 2012; DOF, 2018b).

La orientación de dichos planes de estudio respecto a la formación para la investigación presenta variaciones. En el plan 1999 de educación secundaria, por ejemplo, no existe un espacio curricular dedicado a la formación en investigación educativa, mientras que en los planes 2012 y 2018 para educación preescolar y primaria la malla curricular considera un solo curso que brinda al futuro docente recursos de la investigación educativa que enriquezcan la práctica docente. Este cambio lo consideramos una fortaleza de las últimas reformas curriculares.

En el curso de “Herramientas básicas para la investigación educativa” el estudiante fortalece su mirada sobre los marcos de referencia metodológicos que coadyuvan a identificar problemáticas del contexto educativo. También se fomenta “un razonamiento reflexivo, sistemático, planificado y riguroso que le permita sustentar su práctica educativa, basada en los avances de la investigación y en el uso de metodologías e instrumentos para realizar intervenciones que mejoren el potencial de los estudiantes de educación básica” (SEP, 2012, p. 2).

Adicionalmente, varios cursos del trayecto “Prácticas profesionales” contemplan actividades y lecturas con orientaciones teórico-metodológicas para el diseño y aplicación de instrumentos y el análisis de resultados. Con el empleo de diarios de profesor, bitácoras, incidentes críticos, cuestionarios y entrevistas, entre otros, se pretende que el estudiante conozca más el contexto comunitario, escolar y del aula donde desarrolla actividades de observación, ayudantía y práctica.

Otra característica distintiva de los planes de estudio recientes es la inclusión de cuatro a seis cursos de inglés. Todos reconocemos la

importancia del inglés como lengua internacional para la investigación científica, sin embargo, la orientación de la formación inicial en idiomas no se centra en el fortalecimiento de las habilidades para la búsqueda, lectura, selección y análisis de producciones académicas para fortalecer procesos de investigación educativa que apoyen la docencia.

Como se puede advertir, la formación inicial es un proceso que permite generar en los futuros docentes conocimientos teóricos y prácticos generales que les permitan adquirir competencias, habilidades, actitudes y valores para desenvolverse en el contexto educativo. La formación para la docencia y la investigación educativa permite a los futuros docentes estar a la altura de las exigencias que demanda el sistema educativo. Sin embargo, en lo que respecta a los procesos de investigación aún existen áreas de oportunidad.

En el contexto del posgrado, la formación continua busca el mejoramiento de la actividad profesional y el enriquecimiento de las capacidades y aptitudes de los docentes bajo criterios de calidad. Al respecto, Jiménez, González y Tornel (2018) destacan que la formación continua es aquella que favorece el desarrollo de competencias pedagógicas propias del ejercicio profesional, coadyuvando con ello el mejoramiento continuo de la práctica educativa.

Coincidimos con Aguirre, Gamarra y Lira-Seguín (2021) cuando señalan que la formación continua se conceptualiza como un proceso sistemático, consecuente y organizado en el cual los maestros en servicio participan de forma individual o colectiva en procesos de formación críticamente reflexiva, propiciando y fortaleciendo las competencias profesionales.

En la BENV desde el año 2012 se tiene una Unidad de Estudios de Posgrado (UEP) en la cual se diseñan programas de especialidad y maestría con una orientación profesionalizante y que cuentan con la autorización estatal y federal para su impartición. A la fecha se ofertan tres programas de especialidad –Docencia Multigrado, Educación Inclusiva y Matemática Educativa– y dos maestrías –Innovación en la Educación Básica y Competencias Profesionales para la Educación Física–.

Las caras del prisma en la formación de investigadores

Desde la creación de la UEP se consideró como un área neurálgica a la investigación como un eje que debía fortalecer la actualización de docentes de educación básica en servicio. Estudios antecedentes desarrollados en pregrado en la BENV permitieron orientar las líneas de formación para la investigación educativa e inglés hacia el fortalecimiento de la práctica docente.

En nuestra experiencia, la formación para la investigación ha transitado por diferentes estrategias, desde la oferta de talleres presenciales complementarios a la formación especializada y la integración de contenidos en los programas de los talleres desde donde se coordina el diseño, aplicación y evaluación de proyectos, hasta el uso de las TIC vía los MOOC.

Un común denominador ha sido promover que el docente en servicio continúe desarrollando recursos teóricos y metodológicos, conocimientos y habilidades relacionadas con la búsqueda, selección y análisis de textos académicos y reportes de investigación educativa producidos en español e inglés. También que aproveche las TIC como herramienta para sus propios procesos investigativos y fortalezca su capacidad de producir y comunicar resultados de investigación en la forma de textos académicos que divulgue en diferentes espacios y formatos.

Gradualmente se ha avanzado en la formación para la investigación y, en todos los programas de la UEP, los docentes desarrollan propuestas de intervención educativa o proyectos innovadores que les permiten valorar a la investigación como una herramienta que fortalece su práctica y su visión sobre el papel que ellos tienen en la generación de conocimiento sobre el campo educativo.

Respecto al inglés, se requiere seguir promoviendo entre estudiantes y docentes el aprovechamiento de la producción académica existente sobre temas educativos en ese idioma. La divulgación es otra área de oportunidad en la que debemos avanzando, muchos son los proyectos o propuestas que se gestan en el posgrado y que es necesario socializar a través de congresos, artículos arbitrados y libros a los cuales puedan tener acceso más docentes de educación básica del país y del extranjero.

EL ACOMPAÑAMIENTO EN LOS PROCESOS FORMATIVOS DE INVESTIGACIÓN

El proceso de acompañamiento en investigación corresponde a una serie de acciones vinculadas con la mediación académica (Escalante y García, 2016), el entrenamiento en investigación (Febres, 2013) y la orientación que incluye apoyo emocional. Esta función recae en un tutor quien, atendiendo a las características y necesidades académicas y personales propias de cada estudiante, acompaña sus procesos formativos en un marco institucional definido.

El acompañamiento relacionado con la formación de investigadores educativos se orienta al fortalecimiento de habilidades en docentes en formación o en servicio desde una mirada ética del quehacer investigativo para mejorar la docencia. Este acompañamiento se asocia en algunos casos con la tutoría de trayectoria, la asesoría o la dirección para la titulación.

El acompañamiento que ofrece un formador de docentes a un futuro maestro parte del reconocimiento de que el desarrollo cognitivo y la práctica son el eje central de toda acción educativa. Otra consideración a destacar se especifica en el plan de estudio 2018 (DOF, 2018b), que establece claramente tres orientaciones curriculares: el enfoque centrado en el aprendizaje, enfoque basado en competencias y la flexibilidad curricular, académica y administrativa.

Acompañar a otro desde un enfoque centrado en el aprendizaje implica pensar de forma distinta la práctica docente. Significa alejarse de la noción del docente como poseedor y transmisor de saberes y conocimientos y el estudiante como receptor pasivo. Este enfoque demanda priorizar el bagaje de experiencias, habilidades y necesidades de cada estudiante, quien en un proceso activo y consciente construye significados a partir de la interacción con el formador de docentes que lo acompaña.

En el nivel de pregrado o licenciatura, la experiencia impartiendo cursos en varias licenciaturas nos permite reconocer prácticas que favorecen procesos de acompañamiento para la investigación. La

Las caras del prisma en la formación de investigadores

primera de esas buenas prácticas la relacionamos con la organización de foros de investigación que han permitido al estudiantado presentar los resultados de sus acercamientos a la investigación desarrollados a lo largo de la formación.

Otra estrategia con buenos resultados formativos es la invitación de especialistas e investigadores con experiencia, quienes comparten sus vivencias en el desarrollo de sus propios estudios con los futuros docentes. Esta práctica respalda lo que Jiménez, Gonzalez y Tornel (2011) afirman, que es importante formarse como nuevos investigadores con docentes de gran trayectoria pues ser investigador implica cuestionarse, ser reflexivo y ser positivo.

Cabe destacar que la experiencia docente en el contexto de las licenciaturas y la formación inicial de los formadores de docentes y su trayectoria en experiencias de investigación son fortalezas de quienes han impartido cursos como los de “Herramientas básicas para la investigación educativa” y los relacionados con el trayecto formativo “Práctica profesional”. Esta práctica refuerza lo que afirman Escalante y García (2016) sobre que el docente debe contar no solo con el dominio del conocimiento de la materia o seminario que imparte, sino también con las competencias y experiencia en la investigación.

Otro punto que deseamos destacar derivado de nuestra docencia en pregrado es que, al menos en las últimas dos generaciones, se ha registrado un porcentaje mayor de estudiantes quienes optan por la tesis como modalidad para la titulación. Esto representa un indicador de que el único curso que tiene la malla curricular orientado a la formación de investigadores educativos, aunado con las experiencias de cursos relacionados con la práctica profesional, y las prácticas de los docentes responsables de impartirlos, están despertando interés entre el estudiantado por incursionar más en el campo de la investigación educativa.

Otra fase del acompañamiento se da en la etapa de la titulación, y al respecto la BENV desde el año 2012 ha integrado comités de titulación por licenciatura cuyo propósito es constituirse como un grupo colegiado que busca atender y dar cumplimiento de las disposiciones

académicas referidas al proceso de titulación y coordinar procesos como la asignación de directores, la integración de sínodos por estudiante y el seguimiento al acompañamiento institucional que se brinda a los estudiantes de último grado.

La institución, junto con la Dirección de Educación Normal del estado, implementan regularmente diplomados, cursos y talleres para orientar a los directores de documentos recepcionales respecto a las orientaciones metodológicas para el trabajo de asesoría y acompañamiento a los estudiantes. Eso fortalece entre el profesorado el conocimiento de los planes y programas, de las orientaciones del acompañamiento que se espera brinden al estudiantado y de la función realizada.

Reconocemos que existe en la BENV un compromiso institucional con el acompañamiento que se ofrece a los estudiantes respecto a las investigaciones que generan y que les permiten la obtención del grado académico. Esto se ve reflejado en el alto porcentaje de las cohortes que se gradúan tras acreditar los cursos correspondientes.

Así como destacamos las fortalezas del acompañamiento al estudiantado, consideramos que un tema que aún representa un área de oportunidad en la institución es el proceso para la asignación de los asesores o directores para la titulación. Al final del quinto semestre el estudiante, tras elegir la modalidad de titulación, redacta una carta de exposición donde especifica el tema de interés y motivos de su elección. Este documento es analizado al interior del Comité de Titulación de cada licenciatura para la asignación de asesores.

En muchas ocasiones esta asignación considera criterios como la formación inicial del formador de docentes, contar con grado mínimo de maestría, o bien los cursos que ha impartido en la licenciatura, sin embargo, frecuentemente se omiten aspectos como la experiencia en investigación, su filiación a algún grupo de investigación o cuerpo académico y las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC) que cultiva.

Asignar de esta manera a los asesores deriva en que muchas veces el formador de docentes no domina el campo de conocimiento asociado con el tema del estudiante, y por ello centra su acompañamiento

Las caras del prisma en la formación de investigadores

únicamente en el proceso metodológico de la investigación. Tal como Escalante y García (2016) plantean, el docente debe contar con el dominio del tema de investigación como una condición necesaria para la formación de nuevos profesionales; eso, aunado a su habilidad para acompañar, fortalece la formación en investigación.

A nivel de posgrado, consideramos que se ha aprovechado muy bien la experiencia institucional en pregrado, y se han ido definiendo políticas de acción que garanticen un acompañamiento académico a todos los docentes que elijan a la UEP como la institución para consolidar su formación continua. En todos los programas de especialidad y maestría existe una vinculación entre la tutoría y la asesoría para la titulación, garantizando así un acompañamiento desde su ingreso hasta la culminación de los estudios.

Otro punto a destacar es que la asignación de tutores-asesores considera la preparación inicial y continua del formador de formadores, su experiencia docente y en investigación, así como las LGAC que cultiva en forma individual y colectiva. A diferencia de licenciatura, entre los formadores que colaboran en posgrado existe mayor experiencia participando en cuerpos académicos en los que se investiga sobre fenómenos educativos y se divulgan resultados. Eso resulta en un capital de gran valor para un docente en servicio quien busca fortalecer su práctica a través de la investigación.

Desde el ingreso a cada estudiante de posgrado se le asigna un comité tutorial integrado por tres integrantes de la planta docente del programa. Uno de ellos con funciones de tutor-director para la titulación es quien coordina las reuniones de trabajo regulares con el estudiante a fin de dar seguimiento a su proceso de formación en investigación. Este tipo de acompañamiento ha permitido fortalecer el diseño metodológico de las propuestas de intervención y el análisis teórico de los elementos en los que se sustentan.

Una fortaleza más identificada es que desde cada programa se organizan estancias académicas con especialistas nacionales e internacionales destacados en el campo. En las estancias se promueven actividades con las que el estudiantado tiene ocasión de dialogar sobre sus proyectos

y recibir retroalimentación, aprendiendo más sobre los procesos de investigación desde las experiencias de especialistas.

La última fortaleza que distinguimos en el acompañamiento y la investigación en posgrado es que ofrece al estudiantado oportunidades para divulgar los resultados de sus procesos investigativos. Participar en foros, congresos nacionales e internacionales, colaborar con docente integrantes de algún CA vinculado al programa, la publicación de capítulos en libros y de artículos en revistas arbitradas con sus tutores-asesores para la titulación, son oportunidades que más estudiantes aprovechan para socializar los resultados de sus propuestas y proyectos.

Una problemática que hemos enfrentamos en el posgrado, pese a las iniciativas emprendidas, es la tasa de abandono y deserción. Hemos observado que, pese a que todos los estudiantes reciben acompañamiento de un docente y un comité tutorial y de que se garantizan estancias académicas con especialistas destacados, aún existe un porcentaje de estudiantes que no concluyen sus procesos de investigación y, en consecuencia, no obtienen el grado académico.

Si bien existen diferencias entre los cinco programas de posgrado de la BENV, dificultades como las económicas para sufragar los traslados y los estudios, las exigencias laborales y los proyectos personales y familiares, son situaciones que se presentan en todos los posgrados.

FORTALECIMIENTO DE LAS HABILIDADES PARA EL EJERCICIO DE LA PRÁCTICA DOCENTE

Con relación al fortalecimiento de las habilidades a partir de la adquisición de herramientas básicas para la investigación educativa, es posible observar que desde los espacios curriculares se contribuye al perfil de egreso, toda vez que los estudiantes desarrollan conocimientos teórico-metodológicos que se ven reflejados en la construcción de sus documentos recepcionales.

La literatura que orienta estos procesos, tanto en pregrado como posgrado, también permite que el estudiantado adquiera una visión general sobre las características que identifican a cada tipo de investigación, generando una comprensión de que la investigación desde y para

Las caras del prisma en la formación de investigadores

la escuela representa una excelente herramienta para mejorar la calidad de las instituciones, de la enseñanza y de los procesos de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes.

En pregrado, los planes de estudio enfatizan que el trayecto formativo “Prácticas profesionales” representa el eje en torno al cual todos los cursos de las respectivas mallas curriculares abonan a la práctica docente y a la investigación sobre ella. En el caso de los programas de diseño propio en la BENV el hilo conductor se ubica en los talleres que integran la línea de formación que expresamente vinculan la práctica de los docentes con la exploración e investigación de estrategias para mejorar procesos y resultados educativos.

Uno de los retos que como IES aún enfrentamos es generar condiciones que posibiliten la incorporación de estudiantes de pregrado y posgrado a las LGAC que cultivan los cuerpos académicos de la BENV. Esto permitiría al estudiantado vivir la experiencia de la investigación a lo largo de toda su formación y no solo con algunos cursos, lecturas o actividades; al profesorado tender puentes entre sus procesos investigativos y las escuelas de educación básica donde los estudiantes realizan sus prácticas profesionales, y a la BENV situarse como una IES que desarrolla conocimientos sólidos en el campo de la educación.

Entre quienes eligen formarse para la docencia y entre quienes facilitan su preparación en el campo existe claridad sobre cómo el fortalecimiento de las habilidades para la investigación educativa favorece el ejercicio de la práctica docente. Sin embargo, existen en el contexto educativo condiciones que no facilitan, por ejemplo, los procesos de formación continua de los docentes.

Tal como lo recuperan Benítez y Barrón (2018), “únicamente dieciséis de cada diez mil habitantes estudian algún posgrado” (p. 5). Si pudiésemos transpolar esa proporción al terreno de la educación, eso significaría que si en el ciclo escolar 2020-2021 había en México un total de 1’201,355 maestros de educación básica (INEGI) probablemente solo 1,922 han fortalecido o están en el proceso de fortalecer su trayectoria profesional por la vía del estudio de un posgrado.

Se requiere brindar los apoyos gubernamentales para que cada vez más docentes aprovechen la oferta de programas de posgrado impartidos por IES con trayectoria en la formación inicial y continua de docentes. En la UEP de la BENV necesitamos seguir manteniendo cercanía con los maestros, las autoridades escolares y administrativas para que un mayor número de ellos fortalezcan su práctica a través de programas de formación continua como lo son los programas de posgrado.

REFLEXIONES FINALES

El análisis de los fenómenos educativos sirve tanto al futuro docente como al docente en servicio como un medio para generar representaciones de la realidad educativa. La investigación educativa permite mejorar la calidad de la enseñanza pues quien la realiza conoce con más profundidad el campo de conocimiento, al tiempo que pone en juego habilidades que a la postre podrá replicar en su ejercicio profesional.

Tras recuperar nuestra experiencia como integrantes de un cuerpo académico y docentes de pregrado y posgrado de una escuela Normal identificamos entre estos dos niveles fortalezas y retos que es preciso acometer.

De entre las fortalezas destacamos que las experiencias que se ofertan relacionadas con la formación en investigación educativa permiten al estudiante vivir la investigación como un proceso formativo que aporta a la práctica docente. Por tanto consideramos que el desarrollo en paralelo de actividades de docencia e investigación sobre la docencia es un aspecto fundamental de los programas de formación inicial y continua de maestros de educación básica.

Asimismo identificamos varios retos que es preciso analizar para fortalecer la formación para la investigación educativa. Un primer grupo tiene que ver con quienes ofrecen la formación o acompañan los procesos investigativos: los formadores de docentes. Consideramos que es necesario garantizar que la planta docente de los programas de formación inicial y continua conozca y comprenda de la orientación

Las caras del prisma en la formación de investigadores

de los programas de formación y posee experiencia tanto en el campo de la investigación educativa como en la formación de investigadores educativos, para que su docencia y acompañamiento efectivamente apoyen los procesos del estudiantado.

Con relación al estudiantado, es fundamental transmitirles que la investigación educativa es una práctica importante e interesante que requiere desarrollar una capacidad resiliente y que cada estudiante a su ritmo despliegue las bases teórico-metodológicas recibidas en la formación inicial y continua; que es necesario que cada actor educativo mantenga una actitud favorable hacia la investigación, la innovación y la mejora de su práctica docente, comprendiendo que es a partir del desarrollo y fortalecimiento de competencias profesionales que cada docente podrá mejorar su quehacer profesional.

Finalmente, la autoridad educativa debe valorar los beneficios de promover entre los propios docentes una formación en la investigación educativa como un medio que transforme favorablemente las prácticas docentes en las aulas, y, en consonancia con ello, favorecer la formación continua del mayor número de docentes de educación básica que sea posible.

REFERENCIAS

- Aguirre, V., Gamarra, J., y Lira-Seguín, N. (2021). La formación continua de los docentes de educación básica infantil en América Latina: una revisión sistemática. *Investigación Valdiviana*, 15(2), 101-111. <https://www.redalyc.org/journal/5860/586068493005/html/>
- Benítez, L., y Barrón, C. (2018). Análisis cualitativo de resiliencia en estudiantes de posgrado. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 1-21. https://www.researchgate.net/publication/321378245_Analisis_cualitativo_de_resiliencia_en_estudiantes_de_posgrado
- Canedo, C., Reyes, A., y Chicharro, M. (2017). *Formación inicial de docentes de educación básica: una mirada desde los actores*. Ponencia presentada en el XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE, San Luis Potosí.
- Dávila, G., Leal, F., Comelin, A., Parra, M., y Varela, P. (2013). Conocimiento práctico de los profesores: sus características y contradicciones en el contexto universitario actual. *Revista de la Educación Superior*, 42(166),

- 35-53. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602013000200002
- DOF [Diario Oficial de la Federación] (2012). *Acuerdo número 650 por el que se establece el plan de estudios para la formación de maestros de educación preescolar*. http://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5264719&fecha=20/08/2012
- DOF (2018a). *Ley General de Educación. Última reforma publicada: DOF 19-01-18*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/137_190118.pdf
- DOF (2018b). *Acuerdo número 14/07/18 por el que se establecen los planes y programas de estudio de las licenciaturas para la formación de maestros de educación básica*. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5533902&fecha=03/08/2018
- DOF (2019). *Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Última reforma publicada DOF 06-06-2019*. Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/1_060619.pdf
- Escalante, A. E., y García, L. E. (2016). La formación de investigadores en el posgrado en México: ¿Una tarea solo del docente? *Edetania: Estudios y Propuestas Socioeducativas*, (50), 159-173. [https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/593/25-Texto del](https://riucv.ucv.es/bitstream/handle/20.500.12466/593/25-Texto%20del)
- Febres, N. (2013). Valores en el docente universitario: una exigencia en la actualidad. *Revista Educación en Valores*, 1(19), 68-80. <http://servicio.bc.uc.edu.ve/multidisciplinarias/educacion-en-valores/v1n19/art07.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEGI) (s.f.). *Maestros y escuelas por entidad federativa según nivel educativo. Sistema de consultas en línea*. <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/interactivos/?pxq=8c29ddc6-eecc4dcc-8def-6c3254029f19>
- Jiménez, D., González, J., y Tornel, M. (2018). Formación del profesorado universitario en metodologías y su incidencia en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 64(3), 157-172. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v44n3/0718-0705-estped-44-03-157.pdf>
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2012). *Herramientas básicas para la investigación educativa. Programa del curso*. https://www.dgesum.sep.gob.mx/public/rc/programas/lepree/herramientas_basicas_para_la_investigacion_educativa_lepree.pdf

Los posgrados de la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH, comunidad epistémica en historia de la educación

STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS
JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN
FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN

Actualmente los posgrados construyen espacios para la formación de investigadores, pues además de proporcionar elementos teórico-metodológicos para que los estudiantes se desarrollen como especialistas en diversas disciplinas, sus dinámicas internas y los requisitos académicos que establecen para profesores y alumnos, se convierten en experiencias que favorecen los procesos de generación, aplicación y difusión de conocimiento.

En el estado de Chihuahua no existe una oferta de posgrado específica que esté destinada a formar especialistas en el área de historia e historiografía de la educación y quienes actualmente se adscriben a esta línea de investigación lo hacen desde su perfil como antropólogos, profesores de educación básica, ingenieros o licenciados en diversas áreas. En décadas recientes se establecieron programas de licenciatura y maestría enfocados al campo de la historia en general, pero sus áreas de especialización han sido distintas a la educativa.

Existen trabajos en los que se da cuenta del proceso de conformación del campo de la historia en Chihuahua de manera general (Juárez, 2022), así como los que se ocupan en identificar los elementos con mayor peso en la consolidación del área de historia e historiografía de la educación: papel de los posgrados, participación en eventos académicos

nacionales e internacionales, conformación de grupos de investigación como la Red de Investigadores Educativos Chihuahua, personajes principales en el desarrollo del área, entre otros temas (Trujillo et al., 2020; Hernández et al., 2019; Trujillo et al., 2017; Trujillo et al., 2011). Por ello, en este trabajo se profundiza en las aportaciones de los programas de posgrado ofertados por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua (FFyL-UACH): Maestría en Educación Superior, Maestría en Innovación Educativa, Doctorado en Educación centrado en Investigación y Doctorado en Educación, Artes y Humanidades. Se resalta la relación que guardan con la generación de una comunidad de especialistas que han apuntalado el área de historia e historiografía de la educación en los últimos años.

A través de este análisis se busca evidenciar que los requisitos académicos establecidos en estos programas, particularmente los que han sido reconocidos por el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC) –actual Sistema Nacional de Posgrados (SNP)–, los coloca como espacios vitales para la formación de historiadores de la educación. Tanto los estudiantes como los profesores adquieren un compromiso ineludible de participar en eventos académicos nacionales e internacionales, realizar publicaciones científicas en revistas de investigación y difusión, efectuar estancias de investigación e impactar con sus trabajos en el sector académico y social.

El proceso metodológico para realizar este trabajo se basó en la consulta de los inventarios de productos sistematizados para el proyecto de *Estado de conocimiento 2008-2018* en el área a nivel estatal, así como el correspondiente al ámbito nacional en el periodo 2012-2021,¹ que

¹ El proyecto de *Estados de conocimiento* en el área de historia e historiografía de la educación 2008-2018 se realizó a iniciativa de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH) y cuenta con la colaboración del Cuerpo Académico 111 de la FFyL-UACH; mientras que el *Estado de conocimiento 2012-2021* es auspiciado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y en él colaboran investigadores e investigadores de diversas instituciones de educación superior de la Ciudad de México, Veracruz, Hidalgo, Oaxaca, Chihuahua, Estado de México, Querétaro, Chihuahua, San Luis Potosí, Zacatecas, Durango, entre otras entidades de la República.

incluyen 246 y 237 productos respectivamente, entre tesis de posgrado, ponencias, artículos de revistas, libros, capítulos y revistas. Una vez conjuntadas ambas bases, se generó un listado de 270 productos que corresponden al área de historia e historiografía de la educación en Chihuahua y que abarca el periodo general del 2008 al 2021. A partir de dicha información, fueron categorizados los productos cuya autoría corresponde a estudiantes, profesores y/o egresados de los programas de posgrado de la FFyL y se analizaron de manera general para destacar la productividad por institución educativa, tipo de productos y dinámicas de producción en el área.

ANTECEDENTES DE LOS POSGRADOS EN LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

La FFyL fue pionera en la conformación de la oferta de posgrados en educación a nivel estatal, con la operación del primer doctorado en el año 2005. El impacto de esta actividad no solamente permeó en el ámbito universitario, sino que sus egresados se convirtieron en fundadores de programas —principalmente de maestría— en instituciones como el Centro de Investigación y Docencia, el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado y la Universidad Autónoma de Sinaloa (Hernández et al., 2019; Sigala, 2019).

En el rubro de las maestrías, los antecedentes se remontan a finales de la década de 1980, cuando inició la Especialización en Docencia Universitaria, que más tarde —en 1989— se convirtió en la Maestría en Educación Superior. De manera paralela, en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez se dieron pasos importantes en la oferta de especialización con el establecimiento de la Licenciatura en Historia y el Centro de Estudios Regionales, que luego dieron paso a otros procesos como la fundación de la Escuela Nacional de Antropología e Historia del Norte de México durante la década de 1990 y el establecimiento de la Maestría en Historia de la Unidad de Estudios Históricos y Sociales en el 2010 (Juárez, 2022).

Mientras tanto, en la UACH continuó el proceso de consolidación del posgrado enfocado al campo educativo y su primera maestría se

convirtió en un antecedente importante para que en el 2005 comenzara la operación del mencionado Doctorado en Educación Centrado en Investigación (DECI), programa que –por primera vez– incorporó el desarrollo sistemático de la investigación, no como simple requisito académico de titulación, sino como actividad sustantiva de las instituciones de educación superior (IES). Desde luego que este cambio no ocurrió solamente por la aparición de los posgrados en educación dentro de la UACH, sino que fue parte de un proceso en el que influyeron también acontecimientos que se estaban dando a nivel nacional, principalmente con la influencia del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) –creado en 1996 y luego transformado en Programa para el Desarrollo Profesional Docente, para el tipo superior (PRODEP)– que fue implementado con el propósito de brindar apoyos para elevar el grado académico de la planta docente a nivel universitario y para que las instituciones equilibraran en su personal las funciones de docencia, tutoría, generación y aplicación del conocimiento, y gestión académica (Zogaib, 2000).

De manera específica, el DECI se consolidó como una plataforma importante para formar cuadros de investigadores dedicados de manera profesional a las actividades del campo educativo, bajo una amplia diversidad de líneas de generación y aplicación de conocimiento. Para el caso de historia de la educación, pronto se consolidó como uno de los espacios más importantes dentro del programa y estuvo apuntalado por un grupo de docentes que se aglutinaron en el Cuerpo Académico 111 de Historia e historiografía de la educación, que avanzó hasta el nivel de consolidado en corto tiempo. Al concluir con su formación doctoral, los egresados comenzaron a incorporarse como docentes e investigadores en la misma UACH o en otras IES reconocidas como la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, la Normal Superior Profr. José E. Medrano R., dependencias gubernamentales, entre otras instancias.

El momento coyuntural más importante para arribar al periodo de consolidación de la investigación educativa a nivel universitario ocurrió a partir del año 2016, cuando comenzó la operación de dos programas

que desde su arranque estuvieron incorporados al PNPC del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT): Doctorado en Educación, Artes y Humanidades y Maestría en Innovación Educativa. La trascendencia de esta nueva oferta radica en que, al catalogarse como posgrados de calidad, se exige que la mayoría de la planta docente forme parte del Sistema Nacional de Investigadores para estar dentro del *núcleo académico básico*, y que sus estudiantes realicen actividades de investigación de manera profesional (publicación de artículos en revistas científicas, participación en congresos nacionales e internacionales, realización de estancias académicas cortas, etc.).

En ese proceso evolutivo de los posgrados dentro de la FFyL podemos advertir que a partir de la adopción de las políticas del PNPC los programas prácticamente abandonaron su función profesionalizante y se volcaron hacia la investigación educativa. Ahora ya no interesaba tanto que la UACH fueran una opción de superación académica para su personal o para maestros de educación básica, sino un espacio para la formación de investigadores de alto nivel.

LAS COMUNIDADES EPISTÉMICAS EN EL GRUPO DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Los procesos de formación de investigadores educativos en el seno de una institución universitaria no son determinantes para hablar del surgimiento, desarrollo, consolidación o profesionalización de una comunidad de especialistas en cierta temática. Pinal (2016), al referirse al proceso de profesionalización de la historia en el siglo XX, señala que se trata de un proceso y no de un acontecimiento y, por tanto, es un fenómeno determinado por múltiples factores. Para el caso de la historia e historiografía de la educación podemos asumir que su consolidación no se debe exclusivamente al papel del posgrado dentro de la UACH y mucho menos se debe exclusivamente a las actividades que han realizado los integrantes de la comunidad epistémica objeto de análisis en el trabajo, pero sí se puede hablar de cierto grado de influencia en dichos procesos.

Las caras del prisma en la formación de investigadores

Para entender las bases teóricas sobre las comunidades epistémicas, recurrimos a los postulados de Alfaro (2011) y Molina (2016), quienes se adentran tanto en su conceptualización como en la explicación de sus ordenamientos lógicos, pero que difieren en la amplitud del enfoque. Para la última autora el concepto se entiende más desde una postura estructural-funcionalista en la cual existen ciertos grupos de expertos que dan forma a las políticas de Estado y hacen que su visión sobre las demandas que ellos consideran viables se legitimen como causas comunes para el conjunto de la sociedad.

Los expertos articulan dimensiones de la realidad, proporcionan y difunden conocimiento consensual para enfrentar problemas, exponen alternativas y desechan las que no consideran viables, a partir de criterios de validez compartidos, dando forma así a los temas de debate colectivo [Molina, 2016, p. 5].

Es así que las comunidades epistémicas, desde esa perspectiva, se conciben como los grupos de expertos detrás del poder, quienes influyen en la formulación y ejecución de políticas “operando sobre los significados de los problemas y dando forma a las ideas de los otros para que sus propias ideas sean consideradas como verdades de sentido común, con un mínimo de conflicto y presión” (Molina, 2016, p. 4).

Por su parte, la definición de Alfaro (2011) es más aplicable al contexto del trabajo académico del grupo de profesores, estudiantes y egresados de los posgrados de la FFyL y su caracterización como comunidad epistémica, pues se entiende como “una organización de personas que tienen formas y modos comunes para crear, procesar y comprobar un conocimiento” (p. 1). En este sentido, los procesos formativos que ocurren al interior del Cuerpo Académico de Historia e historiografía de la educación se han convertido en formas particulares de entender, documentar, analizar y explicar los fenómenos históricos abordados en sus proyectos de investigación.

La conformación de la comunidad epistémica en historia e historiografía de la educación ocurre en la complejidad del proceso de formación de investigadores educativos, aunque los factores de influencia son tanto externos como internos al funcionamiento de los

posgrados (Alfaro, 2011). Además de estas reflexiones, se rescatan los argumentos sobre la conformación de las comunidades epistémicas, en los siguientes términos:

Formar investigadores desde la conformación de comunidades epistémicas, es un área de oportunidad poco explotada, que requiere de un cambio profundo en las políticas educativas y los lineamientos curriculares, pero el cambio debe generarse primero por las personas para que impacte de adentro hacia fuera [Alfaro, 2011, p. 7].

En este sentido, la dinámica se entiende desde lo sistémico, desde la complejidad, identificando las cegueras paradigmáticas y los errores mentales, intelectuales y de razón, en términos de Morin (1999). Con ello se incita a pensar que no solo se deben atender las exigencias del conocimiento visto desde la simplicidad, con una visión externa, sino que se deberá trabajar por la atención profesional de los problemas educativos, con la ética y compromiso respectivo. Se busca formar “investigadores capaces de identificar problemas concretos, abordarlos críticamente para presentar propuestas de solución a los más graves problemas educativos de la sociedad; además, orientar y dirigir proyectos de investigación educativa y, esencialmente, procesos de formación de nuevos investigadores” (Rincón, 2004, p. 5).

Lo anterior se trae a colación al estudiar esta comunidad epistémica, aclarando su significación. Estas entidades, según Molina (2016), se deben diferenciar de las profesiones, disciplinas o bien de la comunidad científica en general, ya que, aunque comparten enfoques, orientaciones y bases teóricas, “carecen de los compromisos normativos compartidos de los miembros de una comunidad epistémica” (Molina, 2016, p. 7). En esta caracterización, Alfaro (2011) indica que los procesos internos de estas comunidades evidencian una red de relaciones en las cuales se construyen conocimientos tácitos e implícitos en los que “se ven involucrados aspectos como la personalidad, estilos y ritmos de trabajo de los integrantes de la comunidad epistémica, así como de los procesos epistemológicos que ha desarrollado cada uno” (Alfaro, 2011, p. 6).

Derivado de estos planteamientos, se afirma que existe una comunidad epistémica entre las personas que se aglutinan en el Cuerpo

Las caras del prisma en la formación de investigadores

Académico de Historia e historiografía de la educación, ya que la producción en conjunto, las formas de trabajo y la participación constante en redes, hacen de este grupo uno de los que cuentan con mayor consolidación en las diferentes áreas de investigación educativa en Chihuahua. En las relaciones que establecen sus integrantes se observan las características mencionadas por Haas: “Los lazos institucionales, las redes informales y las prácticas políticas colectivas también contribuyen a la persistencia y la solidaridad de las comunidades de varias maneras. Ofrecen a sus miembros una estructura institucional valiosa para comparar información y encontrar apoyo moral a sus creencias” (1992, citado en Molina, 2016, p. 8).

LA PRODUCTIVIDAD ACADÉMICA DESDE EL POSGRADO

Una vez que hemos dejado por sentada la conceptualización y caracterización del Cuerpo Académico de Historia e historiografía de la educación como comunidad epistémica, toca ahora analizar cómo las relaciones y dinámicas establecidas entre sus integrantes no solamente han dado pie a una manera particular de entender y llevar a la práctica sus postulados, sino de resaltar su impacto en la productividad académica, que se potencia a partir de las posibilidades que ofrece el concepto de comunidad, por encima de lo que ocurriría si se tratara de personas dedicadas a la investigación educativa de manera individual y aislada. El sentido de comunidad epistémica se ve reflejado en que participan en tres redes de investigación perfectamente identificadas y en las cuales se gesta la mayor parte de la producción académica: Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, Red de Investigadores Educativos Chihuahua y Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

La productividad académica se expresa en la cantidad de libros, capítulos, artículos, ponencias, tesis de posgrado y demás trabajos derivados de procesos de investigación rigurosa y basados en una metodología científica. Para el periodo de análisis seleccionado, se encontró que la distribución por cantidad y tipo de productos no tiene un comportamiento que permita seguir regularidades temporales, sino que obedece a factores diversos que se derivan de las dinámicas de las

propias comunidades epistémicas, de los programas y recursos de apoyo a la investigación y de la prevalencia de ciertas políticas en la materia, tanto a nivel local como nacional.

En cuanto al comportamiento de la productividad investigativa por institución, tenemos que durante el periodo de análisis (2008-2021) la UACH concentró el 62% de los productos a nivel estatal, mientras que el 38% restante se dividió entre 13 instituciones regionales y nacionales en las que se trabajan temas relacionados con la historia e historiografía de la educación. Bajo este criterio, es destacable el lugar que ocupan la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, la Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R., la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua y el Centro de Investigación y Docencia, que son las instituciones que concentraron más de una decena de productos (ver Tabla 1).

Del agrupamiento por tipo de producto, se analiza también su relación con las políticas que permean en las IES, tanto para la evaluación de programas como del perfil académico de los investigadores. En los últimos años se le ha dado mayor valor al artículo científico publicado en revistas indizadas en bases de datos a nivel nacional e internacional, lo cual se refleja en que la mayor cantidad de productos del periodo se ubique en este rubro con el 32%, seguido por los capítulos con 30%, ponencias con 17% y libros con el 13%. Para las tesis de posgrado, aunque el porcentaje es muy bajo (5%), resulta interesante ver que detrás de ese número se encuentra el egreso en el periodo de 12 nuevos investigadores que se incorporan en diferentes momentos al campo de la historia e historiografía de la educación de manera profesional, lo que ha venido a contribuir en la renovación de cuadros académicos en otras instituciones de Chihuahua. De igual manera, es destacable el hecho de que durante el último lustro aparecieran dos revistas especializadas en el área que siguen publicando ininterrumpidamente. La primera corresponde a *Chihuahua Hoy*, que es un anuario de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez donde se publican temas diversos siempre que tengan alguna referencia al estado de Chihuahua, y *Debates por la Historia* de la UACH, que es una revista electrónica semestral especializada en temas

Las caras del prisma en la formación de investigadores

de historia de la educación con énfasis en estudios sobre ideas, procesos, instituciones y sujetos de la educación (ver Figura 1).

Tabla 1

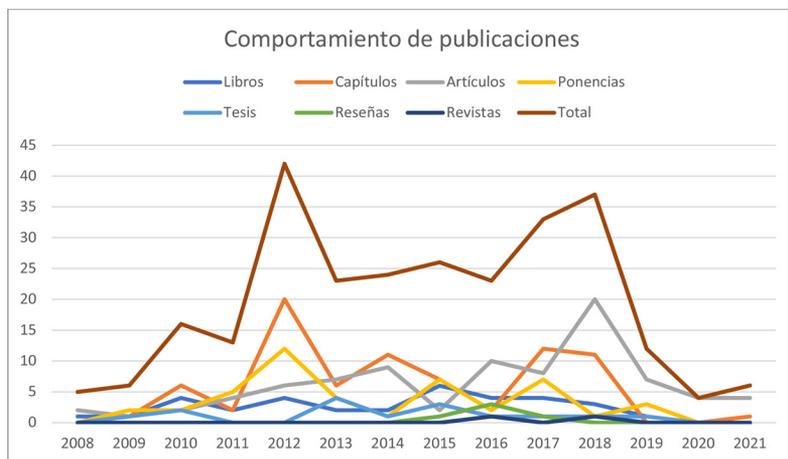
Producción académica del área de historia e historiografía de la educación por institución y tipo de productos (2008-2021)

Institución/Productos	Libros	Capítulos	Artículos	Ponencias	Tesis de posgrado	Reseñas	Revistas	Total
Universidad Autónoma de Chihuahua	17	43	57	37	12	2	1	169
Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	2	9	12	3	1		1	28
Escuela Normal Superior Profr. José E. Medrano R.	4	9	2	1				16
Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua (Chihuahua, Delicias, Parral)	1	3	6	2	1			13
Centro de Investigación y Docencia	1	7	3		1			12
Universidad Autónoma del Estado de Morelos	2	4	1					7
Gobierno del Estado de Chihuahua	3	2	1					6
Investigadores independientes	3	2						5
El Colegio de Chihuahua		1	1			1		3
Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado			2	1				3
Institución Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado Profr. Luis Urías Belderráin	2							2
Escuela Nacional de Antropología e Historia		1				1		2
Red de Investigadores Educativos Chihuahua				2				2
Universidad Nacional Autónoma de México			1			1		2
Total	35	81	86	46	15	5	2	270

Fuente: Elaboración de los autores.

Figura 1

Comportamiento de publicaciones en el área de historia e historiografía de la educación durante el periodo 2008-2021



Fuente: Elaboración de los autores.

En la separación de la producción global –270 productos del periodo 2008-2021– destaca que el 70% es de autoría de los profesores, estudiantes y egresados de los programas doctorales de la FFyL, aunque la separación entre lo que corresponde a cada uno requiere de análisis más detallado, pues tenemos casos en los que los egresados se incorporaron posteriormente como docentes en la UACH o aquellos en que los egresados continuaron generando productos como autores en sus instituciones de adscripción, ya sea de manera individual o en coautoría con integrantes del Cuerpo Académico de Historia e historiografía de la educación.

Finalmente nos detenemos en analizar un factor más que caracteriza al grupo de historiadores educativos como comunidad epistémica, que se refiere a la generación de dinámicas que favorecen el desarrollo de proyectos de investigación y/o publicación que atraen a especialistas de instituciones educativas que trabajan sobre la línea de historia de la educación a nivel nacional o internacional. Este fenómeno ocasiona que, aunque la productividad académica no se refiera específicamente a temas de historia de la educación en Chihuahua, sí representa una

Las caras del prisma en la formación de investigadores

posibilidad de interacción dentro de los espacios que genera la propia comunidad. En este sentido, desde el Cuerpo Académico de historia se identifica presencia importante con la generación de la revista electrónica *Debates por la Historia*, que se ha convertido en un espacio para la difusión del conocimiento en el área y que actualmente se encuentra indizada en bases de datos a nivel nacional e internacional y en la cual participa una diversidad de autores. Así mismo, desde la propia comunidad epistémica se impulsa la aparición de otra publicación especializada al interior de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, que para el año 2021 había publicado sus primeros 4 números (*Anuario Mexicano de Historia de la Educación*).

Del 30% de la producción global del periodo analizado, tenemos también que la comunidad epistémica de historia e historiografía de la educación de la UACH ha tenido un papel importante en su generación y/o difusión, pues 17 de los 80 trabajos que agrupa se difundieron en la revista y libros colectivos coordinados por integrantes del Cuerpo Académico de Historia e historiografía de la educación o se refieren a reseñas de libros publicados por el mismo grupo.

CONCLUSIONES

Los factores que inciden en un aumento exponencial de la productividad académica para el área de historia e historiografía de la educación no pueden atribuirse a un solo factor. En este proceso se ha conjugado una serie de condicionantes institucionales y de contexto que han favorecido u obstaculizado su desarrollo a lo largo del periodo analizado. Sin embargo, es innegable el protagonismo de los programas de posgrado de la FFyL como espacios que se han alineado a las políticas de promoción y fortalecimiento de la investigación educativa a nivel nacional, hasta ubicarse como la institución con la mayor productividad en el periodo 2008-2021.

Aún cuando la oferta de posgrados en educación de la UACH tuvo un sentido primordialmente de habilitación para la docencia, la transición ha sido hacia las actividades de investigación, generación y difusión de conocimiento, de manera que los programas que en su momento no formaban parte del PNPC desaparecieron y en su lugar

se busca que actualmente todos cuenten con este reconocimiento. La consecuencia evidente ha sido la formación específica de un cuadro de académicos dedicados a la investigación, aumento de publicaciones –principalmente artículos para revistas científicas–, participación en congresos y en eventos académicos nacionales e internacionales, desarrollo de estancias académicas cortas, entre otras actividades.

Los retos que enfrentan los posgrados de la FFyL ahora se orientan no solamente hacia la productividad académica, sino hacia los objetivos que las políticas públicas han trazado para que la investigación se vea reflejada en la resolución de problemáticas del sector productivo y social, por lo que es necesario que profesores y estudiantes asuman como parte de los compromisos el hecho de que el conocimiento generado sea útil, esencialmente para el sector educativo. Aunque en una disciplina como la historia ese propósito es difícil de alcanzar, el debate teórico aporta argumentos sobrados para justificar la utilidad de nuestra disciplina en un contexto donde las ciencias sociales y las humanidades son la base para construir sociedades más justas y equitativas.

REFERENCIAS

- Acuña, L. C., y Pons, L. (2019) Itinerarios de la formación de investigadores educativos en México. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 27-57. <https://doi.org/10.15366/reice2019.17.4.002>
- Alfaro, J. A. (2011). *Conformación de comunidades epistémicas: espacio para la formación de investigadores educativos*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa - COMIE. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_11/0371.pdf
- Hernández, G., Larios, M., Trujillo, J., y Pérez, F. (2010). *Historiografía de la educación en Chihuahua*. Secretaría de Educación y Cultura de Gobierno del Estado de Chihuahua.
- Hernández, G., Trujillo, J., y Pérez, F. (2019). La formación de investigadores en Chihuahua: una mirada histórica. En D. M. Arzola Franco (coord.), *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 93-110). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Juárez Méndez, N. P. (2022). La profesionalización de la historia en Chihuahua. La aportación de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. En S. Liddiard Cárdenas, G. Hernández Orozco y C. Cervera Delgado

Las caras del prisma en la formación de investigadores

- (coords.), *La educación en México desde sus regiones* (t. 1, pp. 249-274) [colec. Historia de la Educación en México, vol. 3]. Sociedad Mexicana de Historia de la Educación.
- Molina, C. (2016). La noción de comunidades epistémicas: contribuciones al estudio de los expertos en el estado y al análisis de las trayectorias académicas y las redes intelectuales en la Universidad Nacional de Cuyo. Ponencia presentada en las I Jornadas Nacionales de Investigación en Ciencias Sociales de la UNCuyo. https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitaes/9957/molina-cecilia.pdf
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Pinal, K. (2016). *Vivir para historiar, historiar para vivir. La profesionalización de la historiografía en México: una propuesta revisionista, 1850-1950*. Universidad de Guadalajara.
- Rincón, C. (2004). La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(2), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie3422993>
- Sigala, M. (2019). *Una historia accidentada y de anhelos: el caso de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, a través de la voz de sus protagonistas* [Tesis de Doctorado inédita]. Universidad Autónoma de Chihuahua.
- Trujillo, J., Hernández, G., y Pérez, F. (2020). La formación de investigadores educativos en Chihuahua. Experiencias desde el área de historia e historiografía de la educación. En B. I. Sánchez Luján y R. Hinojosa Luján (coords.). *Trazas de la investigación educativa en la experiencia de sus Quijotes. Reflexiones y aportes* (pp. 321-335). Red de Investigadores Educativos Chihuahua.
- Trujillo, J., Pérez, F., y Hernández, G. (2017). Alcances y limitaciones de los archivos históricos en la formación de investigadores. El caso de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Chihuahua. En G. Hernández Orozco, F. A. Pérez Piñón y J. A. Trujillo Holguín (coords.), *Acercamientos a la historia de la educación. Diálogos, actores y fuentes en la construcción del conocimiento histórico* (pp. 33-41). Nautilium.
- Trujillo, J., Pérez, F., y Hernández, G. (2011). La investigación historiográfica en Chihuahua: un balance preliminar. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 2(2), 5-14. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v2i2.532
- Zogaib, E. (2000). El Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) y sus críticas. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 64(178), 135-157. <https://www.redalyc.org/pdf/421/42117806.pdf>

Las caras del prisma en la
formación de investigadores

Parte 3.

Integridad académica y plagio

Integridad académica y plagio: autoinspección en la investigación educativa

JESÚS EDUARDO HINOJOS RAMOS
DIANA DEL CARMEN TORRES-CORRALES

Las ciencias sociales y humanidades tienen como fin producir conocimiento nuevo a través de teorías y métodos, dicho conocimiento tiene validez en el contexto en que se produce. En esta dirección situamos la investigación educativa, cuyos objetos de estudio están relacionados con fenómenos ligados a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y cuyos criterios de rigor se dan desde un paradigma interpretativo que tiene algunas limitaciones técnicas, de financiamiento y éticas (Álvarez-Mendiola, 2020).

Además del rigor disciplinar, en la investigación científica la ética debe ser un elemento primordial para el investigador en la producción de conocimiento nuevo. “La ética en su origen etimológico se deriva del sustantivo griego *ethos* (costumbre o hábitos), es decir se relaciona con el comportamiento del ser humano” (Abreu, 2017, p. 340), la cual se modifica con las normas y costumbres de la época. La ética es “un constructo social que regula la conducta de los individuos en un contexto dado como resultado de la *praxis* moral que responde a un momento histórico concreto” (Espinoza y Calva, 2020, p. 333).

En diversos foros académicos se ha manifestado la necesidad de incorporar la ética en la investigación educativa. Por ejemplo, Sánchez-Luján (2020) reporta los resultados de las mesas de diálogo en el marco del Tercer Foro Regional sobre Formación de Investigadores Educativos, donde se discutió acerca de las decisiones éticas que deben consi-

derarse en torno a la difusión y divulgación del conocimiento desde la perspectiva de los actores involucrados. Al respecto se mencionó que los resultados de la investigación han de reportarse sin forzarlos y su revisión debe ser vigilada por comités expertos de investigación, de ética y de bioseguridad (si aplica).

También los resultados del estudio documental sobre la formación para la investigación en los estados del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) de Ramírez-Arellano (2020) señalan que la ética es un tema de competencias académicas que se ha comenzado a explorar y debe ser vista como un asunto de oportunidades aún pendiente.

Por su parte, Paz-Maldonado (2018) realizó una revisión bibliográfica para describir la importancia de la ética en la investigación educativa. El autor menciona que el área médica es la precursora en establecer códigos de ética para la investigación, de la cual se retoman algunos aspectos de sus instrumentos internacionales para realizar investigación con seres humanos según se aplique; en particular habla de pautas éticas para referirse a “los lineamientos que guían el comportamiento del investigador en el proceso investigativo” (p. 46), y cuyo objetivo es evitar problemas y dilemas éticos en el desarrollo del trabajo.

Al respecto, Villalta et al. (2021) analizaron y adaptaron los criterios éticos propuestos por Ezekiel Emanuel del área médica para la investigación en ciencias sociales, mencionan la necesidad del diálogo interdisciplinario para desarrollar y ajustar los criterios pertinentes a la disciplina en cuestión. Los criterios éticos son siete: (1) valor científico, que refiere a los resultados de investigación como agente de transformación social; (2) validez científica, significa que el conocimiento nuevo ha de seguir criterios de rigor, de lo contrario no es una investigación con ética; (3) selección equitativa del sujeto, para dar una correcta equidad en los beneficios de la investigación; (4) proporción favorable de riesgo-beneficio, para asegurar el bien común; (5) evaluación independiente, para revisar la investigación por personas ajenas al estudio; (6) consentimiento informado, para respetar la individualidad de los participantes, y (7) respeto a los sujetos, para asegurar el cumplimiento

del consentimiento informado, el cual puede ajustarse a lo largo de la investigación.

Estos estudios manifiestan que la ética es un tema de actualidad en la investigación educativa que asegura la calidad del conocimiento nuevo y se aborda a través de distintos comités de evaluación (por ejemplo, de investigación, ética y bioseguridad). Los comités de evaluación consideran que la incorporación de la ética en el quehacer del investigador queda implícita en los requisitos dispuestos por ellos mismos para la realización de una investigación. Incorporar la ética significa que el investigador actúe con integridad académica para realizar su estudio, de manera que evite incurrir en las prácticas de deshonestidad académica que existen, por ejemplo, el plagio.

Ante esto, consideramos que los comités de evaluación de los proyectos tienen una responsabilidad secundaria y compartida sobre la ética en la investigación, y que el investigador tiene una responsabilidad primaria que debe asegurar como parte de su contribución al desarrollo de la ciencia. Así, el objetivo del presente ensayo es realizar una reflexión teórica-metodológica de los criterios de ética aplicables a la integridad académica respecto al plagio en el ejercicio de la investigación educativa.

Con esta finalidad realizamos una revisión documental con la guía de cinco preguntas que abordamos a continuación: 1) ¿Qué es la integridad académica?, 2) ¿Cómo atienden la integridad académica las instituciones de educación superior?, 3) ¿Qué se considera plagio académico?, 4) ¿Cuáles son las implicaciones de incurrir en el plagio académico? y 5) ¿Cuáles son los criterios que pueden prevenir la deshonestidad académica referente al plagio?

1) ¿QUÉ ES LA INTEGRIDAD ACADÉMICA?

La integridad académica constituye un compromiso con seis valores fundamentales: honestidad, confianza, equidad, respeto, responsabilidad y valor; que rigen la toma de decisiones éticas, el intercambio de información y el comportamiento de los miembros de una comunidad académica (Morales y Lujano, 2021; Rodríguez-Bernal, 2022; Cortés-Nájera, 2022).

2) ¿CÓMO ATIENDEN LA INTEGRIDAD ACADÉMICA LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR?

Para Escudero-Nahón y López-Quiroz (2019), los temas más relevantes de la integridad académica incluyen dos ámbitos interdependientes: el económico-social y legislativo, y el científico-universitario y normativo, siendo su observación una responsabilidad de todos los miembros de la comunidad universitaria. Los autores mencionan que a pesar de la importancia que tiene la formación en integridad académica, su estudio es incipiente en Latinoamérica, y en particular en México ha sido poco abordado. En este tenor, para atender la integridad académica se requiere de políticas públicas específicas que permitan combatir los problemas de deshonestidad académica como la falsificación e invención de datos y el plagio.

En el contexto de las universidades públicas autónomas mexicanas, Morales y Lujano (2021) mencionan que “el plagio es uno de los comportamientos de deshonestidad más comunes entre el estudiantado universitario y una de las principales dificultades para combatirlo es la falta de acuerdos en cuanto a su definición” (p. 4); adicionalmente, el plagio no es regulado por instancias de derechos de autor (el marco de la legalidad), lo que requiere que la universidad mexicana plantee acciones pedagógicas concretas para combatirlo.

Para Cortés-Nájera (2022), fomentar la integridad académica es fundamental para la ruptura de los círculos viciosos de deshonestidad, ilegalidad y corrupción en la sociedad porque “implica modelar la cultura de la ética y la moral, para que las futuras generaciones eviten problemas que lastiman y alteran el contexto sociopolítico, socioeconómico, sociocultural y ecológico, como consecuencia de actitudes deshonestas” (p. 99); para el autor el plagio es la práctica de deshonestidad más recurrente que ejercen estudiantes y profesores.

3) ¿QUÉ SE CONSIDERA PLAGIO ACADÉMICO?

Desde el punto de vista legal, Timal y Sánchez-Espinoza (2017) definen al plagio como una práctica desleal contra el derecho de autor que consiste en la apropiación de las ideas de otra persona que son presentadas

como propias. A pesar de que el plagio es recurrente, su estudio ha sido poco extendido más allá de la literatura y el arte. Si bien la formación técnica, la replicación y la difusión del conocimiento no son consideradas como plagio, sí lo son la copia, la imitación y el robo cuando se realiza con fines lucrativos tanto monetarios como de prestigio.

En las instituciones de educación superior, Morales y Lujano (2021) indican que el plagio no es definido desde el marco legal sino por los reglamentos y disposiciones de cada institución. En su estudio documental los autores identifican que solo cuatro universidades públicas autónomas mexicanas definen el plagio de forma explícita en sus marcos normativos; de manera global el plagio es definido como un acto ilícito de deshonestidad académica que consiste en presentar como propias las ideas, imágenes y trabajos ajenos, en perjuicio del derecho de autor.

Adicionalmente Turnitin (2021) establece doce categorías para definir el plagio, las cuales van de menor a mayor gravedad: colusión estudiantil, plagio involuntario, copiado y pegado, paráfrasis sin citación, autoplagio, plagio de códigos de programación, plagio de mosaico, alteración de referencias, modificación manual de textos, modificación con *software* de textos, compraventa de trabajos y falsificación de datos. A pesar de que estas categorías se presentan en la cotidianidad de la educación superior, varias de ellas están pendientes de ser reconocidas dentro de las normatividades universitarias como un problema de deshonestidad académica.

4) ¿CUÁLES SON LAS IMPLICACIONES DE INCURRIR EN EL PLAGIO ACADÉMICO?

A pesar de que Timal y Sánchez-Espinoza (2017) mencionan que el plagio académico no tiene implicaciones o consecuencias legales para quien lo ha cometido (excepto cuando el autor original de la obra presenta una denuncia en persona), Morales y Lujano (2021) señalan que, desde las instituciones educativas, las consecuencias del plagio están ligadas al rol de quien lo comete, y según cada reglamento la responsabilidad total recae sobre el estudiante, en menor medida en el docente y rara vez en el personal administrativo.

Las caras del prisma en la formación de investigadores

Las consecuencias inmediatas de cometer plagio académico para el estudiante van desde la anulación de la entrega de una tarea o la reprobación de un curso hasta la invalidación de exámenes profesionales con la posibilidad de volver a presentarlo después de un tiempo estipulado por una comisión especializada. Para los investigadores e instituciones, la principal consecuencia de cometer plagio académico es el desprestigio que puede acarrear un escándalo para los involucrados si el plagio se hace público (Morales y Lujano, 2021).

5) ¿CUÁLES SON LOS CRITERIOS QUE PUEDEN PREVENIR LA DESHONESTIDAD ACADÉMICA REFERENTE AL PLAGIO?

Timal y Sánchez-Espinoza (2017) indican que un comienzo para la prevención del plagio académico es la creación y difusión de reglamentos internos donde las instituciones señalen explícitamente la definición de plagio y estipulen las consecuencias que este conlleva para los involucrados.

Por su parte, Cortés-Vera (2019) asume una cultura de integridad académica que permite ejercer acciones para identificar el plagio por medio del uso de citación, la realización del parafraseo, la promoción de los valores universitarios y la predicación con el ejemplo de los integrantes de la comunidad universitaria (funcionarios, investigadores, profesores y estudiantes).

Al igual que los autores mencionados, Cebrián-Robles et al. (2021) señalan que las iniciativas universitarias como cursos de formación para estudiantes en temas de deshonestidad académica, en particular acerca del plagio, permiten generar conciencia sobre este problema y transitar así de una cultura punitiva del plagio hacia una cultura formativa de su omisión, en la cual se encontrarán involucrados todos los actores de la institución educativa.

CONCLUSIÓN

Ante la consideración de la responsabilidad primaria que tiene un investigador en su ejercicio profesional para contribuir al desarrollo de la ciencia, planteamos como objetivo del presente ensayo: realizar una reflexión teórica-metodológica de los criterios de ética aplicables a la integridad académica respecto al plagio en el ejercicio de la investigación educativa.

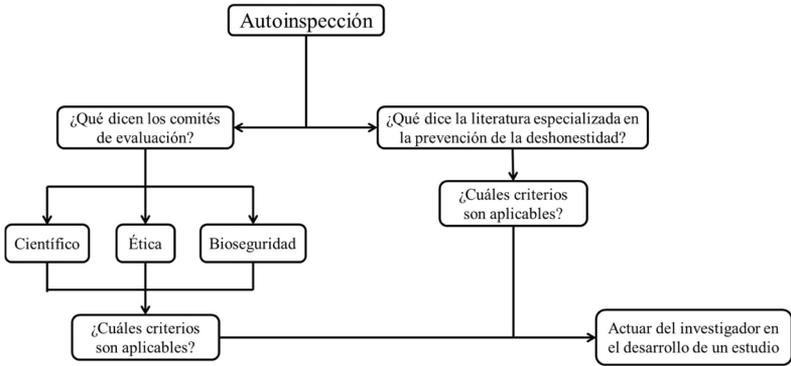
Para dar respuesta al objetivo planteado realizamos una revisión documental con la guía de cinco preguntas referentes a la integridad académica y el plagio; con las preguntas de corte teórico “1) ¿Qué es la integridad académica?” y “3) ¿Qué se considera plagio académico?” conceptualizamos una postura de la integridad académica y el plagio, mientras que con las preguntas de corte metodológico “2) ¿Cómo atienden la integridad académica las instituciones de educación superior?”, “4) ¿Cuáles son las implicaciones de incurrir en el plagio académico?” y “5) ¿Cuáles son los criterios que pueden prevenir la deshonestidad académica referente al plagio?” ejemplificamos la situación actual que se da en la universidad respecto a ambos tópicos.

Los autores expuestos en la revisión documental mencionan que el plagio en el ámbito académico es una práctica que queda al margen de las leyes de derecho de autor y no es punible de forma legal, por lo que coinciden en la necesidad y responsabilidad que tienen las instituciones de educación superior de establecer, difundir y evaluar que sus marcos normativos (leyes orgánicas, reglamentos, códigos de ética, etc.) señalen una postura acerca de la integridad académica y el plagio, de manera que hagan explícitas las consecuencias de incurrir en tales prácticas.

Por su parte, el investigador educativo debe de vigilar su propio ejercicio de investigación mediante una autoinspección (Figura 1). La autoinspección refiere al acto de analizar y sistematizar el quehacer del propio investigador, de manera que se informe sobre los lineamientos de los comités aplicables a su labor y de la literatura especializada para la prevención de la deshonestidad académica y el plagio.

Figura 1

Autoinspección del ejercicio de investigación educativa



Finalmente, es una necesidad para el avance de la ciencia que quienes se dedican a la investigación lo realicen dentro de los marcos éticos aplicables para su quehacer científico, por lo que planteamos que el esquema de autoinspección es una herramienta metodológica que permite al investigador generar una cultura de integridad académica, la cual le brinda una vigilancia continua sobre el desarrollo de las distintas etapas de su trabajo investigativo; la autoinspección es complementaria con las iniciativas que propongan las instituciones de educación superior, los lineamientos de los distintos comités de evaluación, el uso de *software* antiplagio para la detección de coincidencias en los reportes, y el trabajo colegiado de grupos interdisciplinarios para la evaluación de la investigación realizada.

REFERENCIAS

- Abreu, A. (2017). La ética en la investigación educativa. *Revista Científica*, 2(4), 338-350. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2017.2.4.19.338-350>
- Álvarez-Mendiola, G. (2020). El objeto de estudio y las decisiones metodológicas en la investigación educativa. En B. Sánchez-Luján y R. Hinojosa-Luján (coords.), *Trazas de la investigación educativa en la experiencia de sus Quijotes*. Re-

- flexiones y aportes* (pp. 21-41). Red de Investigadores Educativos Chihuahua. <https://rediech.org/omp/index.php/editorial/catalog/book/14>
- Cebrián-Robles, V., Raposo-Rivas, M., Ruiz-Rey, F., y De La Serna, M. (2021). Student proposals to prevent academic plagiarism. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, (16), 223-235. <https://doi.org/10.46661/ijeri.6154>
- Cortés-Nájera, M. (2022). La integridad académica, un desafío en tiempos de pandemia. *Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3*, 9(17), 96-99. <https://repository.uaeh.edu.mx/revistas/index.php/prepa3/issue/view/362>
- Cortés-Vera, J. (2019). *Hacia universidades libres de plagio académico: un llamado a la acción participativa*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. <https://elibros.uacj.mx/omp/index.php/publicaciones/catalog/book/149>
- Escudero-Nahón, A., y López-Quiroz, E. (2020). Integridad académica en los estudios de posgrado: una revisión sistemática de la literatura especializada. *Educateconciencia*, 23(24), 5-29. <https://tecnocientifica.com.mx/educateconciencia/index.php/revistaeducate/article/view/37>
- Espinoza, E., y Calva, D. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 333-340. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1652>
- Morales, M., y Lujano, I. (2021). Entre la integridad académica y el plagio estudiantil ¿qué dicen las universidades públicas mexicanas en su normatividad? *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(166). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5635>
- Paz-Maldonado, E. (2018). La ética en la investigación educativa. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 6(1), 45-51. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v6i1.219>
- Ramírez-Arellano, J. (2020). Formación para la investigación en los estados del conocimiento del COMIE: ¿Qué se hizo y qué falta por hacer? En B. Sánchez-Luján y R. Hinojosa-Luján (coords.), *Trazas de la investigación educativa en la experiencia de sus Quijotes. Reflexiones y aportes* (pp. 337-352). Red de Investigadores Educativos Chihuahua. <https://rediech.org/omp/index.php/editorial/catalog/book/14>
- Rodríguez-Bernal, Y. (2022). La integridad académica en el marco de los ambientes virtuales de aprendizaje en educación superior. *Acta Scientiæ Informaticæ*, 5(5), 2022. <https://revistas.unicordoba.edu.co/index.php/asinf/article/view/2726>

Las caras del prisma en la formación de investigadores

- Sánchez-Luján, B. (2020). La investigación educativa en voces de sus actores. En B. Sánchez-Luján y R. Hinojosa-Luján (coords.), *Trazas de la investigación educativa en la experiencia de sus Quijotes. Reflexiones y aportes* (pp. 55-67). Red de Investigadores Educativos Chihuahua. <https://rediech.org/omp/index.php/editorial/catalog/book/14>
- Timal, S., y Sánchez-Espinoza, F. (2017). El plagio en el contexto del derecho de autor. *Revista de Ciencias Sociales-TLA-MELAU*, 42, 48-67 <http://dx.doi.org/10.32399/rtla.11.42.281>
- Turnitin (2021). *Los 12 tipos de trabajo no original más comunes*. <https://www.turnitin.com/es/infographics/prevencion-de-plagio>
- Villalta, M., Garrido, A., y San Martín, J. (2022). Criterios éticos para revisar investigaciones en ciencias sociales. Sistematización de una experiencia. *Empiria. Revista de metodología de Ciencias Sociales*, (54), 145-167. <https://doi.org/10.5944/empiria.54.2022.33739>

Las caras del prisma en la
formación de investigadores

Parte 4.

Reflexiones sobre la investigación educativa

Reflexiones de profesores en servicio sobre su experiencia en la construcción de la tesis

LUIS ROBERTO MARTÍNEZ GUEVARA
MARÍA CRISTINA AMARO AMARO

A MANERA DE CONTEXTUALIZACIÓN

El antecedente inmediato que establece la necesidad de escribir este texto deviene de la advertencia de múltiples necesidades del alumnado de posgrado para expresar de manera elocuente y sofisticada sus ideas a partir de la escritura referente a la elaboración de la tesis. Esta reflexión surge con base en las experiencias que como formadores de docentes poseemos en al menos ocho años de ejercicio profesional en la Maestría en Educación Básica (MEB) que imparte la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241, en el municipio de San Luis Potosí, SLP, México.

El propósito de este texto es compartir proposiciones sobre una serie de experiencias que configuran estudiantes de la MEB durante el proceso de construcción de la tesis de posgrado, en el marco de las condiciones formativas que la institución ofrece. Tales experiencias permiten reflexionar sobre el proceso referido, así como analizar las atenuantes y oportunidades formativas que ayuden a ofrecer mejores condiciones para la profesionalización docente.

LAS CONDICIONES INSTITUCIONALES PARA LA ESCRITURA DE LA TESIS

La Universidad Pedagógica Nacional es una institución pública especializada en la formación de profesionales de la educación. Una de sus principales actividades es la profesionalización de docentes en servicio. Tal es el caso de la Maestría en Educación Básica, programa que tiene como propósito

Que el profesional de la Educación Básica profundice en la comprensión de los procesos educativos y desarrolle la capacidad reflexiva para transformar su práctica profesional, renovar y construir conocimientos, desarrollar actitudes, valores y habilidades que integren los saberes propios de su práctica educativa, teniendo como fundamentos pedagógicos las nuevas pedagogías que derivan del constructivismo [UPN, 2020].

Dadas las condiciones expuestas, este programa está dirigido a profesores de educación básica en servicio con al menos dos años de experiencia profesional. Por tanto, la población estudiantil está conformada por profesores de preescolar, primaria, secundaria y telesecundaria, profesores de educación especial, así como asesores técnico-pedagógicos y directores.

El diseño curricular del programa es modular, se compone de seis módulos que se cursan de manera seriada. Se organizan en tres bloques impartidos por un equipo de tres profesores, cada uno a cargo de un bloque. Este modelo requiere de un trabajo colaborativo, pues los profesores de cada bloque asignan colegiadamente la calificación del módulo. La maestría está orientada a reflexionar e investigar la propia práctica; se espera que a lo largo de la formación los estudiantes desarrollen competencias investigativas que permitan diagnosticar un problema de su contexto escolar para diseñar, implementar y evaluar un proyecto de intervención (UPN, Unidad 241, s.f.), puesto que la única vía de titulación es la realización de un proyecto de intervención o investigación. Esta situación resulta compleja para una buena parte del alumnado, pues manifiestan abiertamente las dificultades que les representa escribir la tesis; como resultado, el índice de titulación hasta

marzo del 2022 fue del 9.3%, esto es, 42 maestros en educación básica de 451 egresados.

Al respecto es necesario retomar a Moreno Bayardo (2005), quien señala una diferencia significativa entre formar en investigación a quien se dedicará a esta actividad como profesión o bien formar con herramientas para la investigación a quien las requiere como un apoyo en el desarrollo de su práctica para resolver problemas o mejorar el desempeño; a la primera condición la define como *formación de investigadores* y a la segunda como *formación para la investigación*. En el caso de los programas profesionalizantes para profesores en servicio, como la MEB, se requiere de una formación para la investigación, pues si bien los docentes no se dedican a la investigación como tal, sí necesitan emplear sus herramientas para analizar su práctica sistemáticamente y comunicarla por escrito, de forma que faculte la construcción de un documento recepcional que refleje su profesionalización y permita obtener el grado.

Sin embargo, la estructura curricular de la MEB no cuenta con espacios de formación para la investigación o la elaboración de la tesis, tales como seminarios de tesis, pues prácticamente la totalidad de sus módulos son teóricos con orientación a la mejora de su práctica y no existe una clara línea metodológica en la que puedan aprender y poner en práctica conocimientos relacionados con la epistemología, la metodología de la investigación o la escritura académica que les ayuden a comprender el uso de herramientas investigativas, no solo para la mejora de la práctica sino también para la elaboración de la tesis, por lo que al llegar a los últimos módulos resulta evidente la carencia de sistematización en sus procedimientos de intervención o investigación, situación que se ve reflejada en carencias en el documento recepcional o tesis.

Lo anterior ha detonado la reflexión conjunta al interior del cuerpo colegiado del programa, pues es común que una buena parte de los estudiantes que terminan el trayecto curricular no continúen con la elaboración del documento recepcional, de ahí los bajos índices de titulación. Ante estas dificultades, tanto coordinadores, profesores y directores de tesis han intentado algunas fórmulas para solucionar esta condición;

Las caras del prisma en la formación de investigadores

destacan cursos extracurriculares, asignación exclusiva de profesores de bloque como directores de tesis y adaptaciones curriculares.

En lo referente a los cursos extracurriculares, se cuenta con la experiencia exitosa de un seminario de tesis; este curso convocó a egresados de las distintas generaciones de la Maestría en Educación Básica para trabajar en la elaboración de su tesis, así como tres profesores de la Unidad con experiencia en el programa para fungir como acompañantes. El curso se desarrolló en el año 2014, con una duración de un semestre mediante sesiones semanales de tres horas. Durante la semana, los estudiantes escribían sus avances y estos eran revisados por tres asesores; al llegar a la sesión, tanto los asesores como el resto de los asistentes realimentaban el avance de manera colectiva, lo que requirió una gran dedicación de tiempo por parte de los asesores del seminario, pues semanalmente leían y sugerían mejoras a los textos de los participantes. Como resultado, se titularon 20 egresados del programa entre el 2014 y el 2015.

Sobre la asignación exclusiva de profesores de bloque como directores de tesis, es necesario contextualizar que en esta maestría tradicionalmente se asigna al director de tesis al iniciar el segundo año, puesto que es cuando curricularmente comienzan a cursar una línea de especialidad. En anteriores generaciones se realizaba una asignación abierta, considerando todos los perfiles de la Universidad que contaran con grado de maestría y tuvieran un acercamiento al tema de tesis del estudiante; sin embargo, se observó que quienes tenían un trabajo de asesoría más continuo eran los asesorados cuyos directores de tesis eran sus profesores de módulo, mientras que había una menor interacción entre asesorados y directores de tesis cuando estos no eran sus profesores, pues por tales condiciones no existían momentos prediseñados en los que tuvieran que encontrarse, y por lo tanto había menos comunicación y un menor avance en la redacción de la tesis.

Por lo anterior, se dedujo que podía ser probable una dirección de tesis más cercana cuando existían condiciones institucionales que provocaran el encuentro entre el tesista y su director, por lo que en la generación 2019-2021 se tomó como decisión que los tres asesores del

módulo fungieran también como directores de tesis de los estudiantes de su grupo, de manera que, en un grupo de alrededor de 15 estudiantes, cada profesor de bloque tendría a su cargo la dirección de la tesis de cinco estudiantes.

Adicional a esto y a lo señalado en el programa, cada asesor organizó un seminario de tesis semanal con su grupo de asesorados para presentar y revisar avances. La ventaja de esta estrategia fue que, al existir un contacto continuo con el director de tesis mediante las clases y mediante el seminario de tesis adicional al currículo, realmente hubo un mayor avance en el desarrollo del proyecto y en la escritura del documento recepcional. La desventaja resultó en una sobrecarga de trabajo para los asesores que también fungieron como directores de tesis, pues cabe señalar que algunos de ellos eran profesores de tiempo completo que además de dar clases en otros programas también cumplían con otras funciones propias de su perfil, mientras que otros eran profesores hora-clase que además laboraban como profesores o directivos en educación básica. No obstante, en esta generación se logró hasta el momento un 24% de titulados en el año posterior al egreso, considerando que aún se encuentran varias tesis en proceso de elaboración.

En lo que respecta a las adaptaciones curriculares, los profesores del programa han optado por apelar a la flexibilidad curricular para agregar contenidos relacionados con la metodología de la investigación, la escritura académica y el trabajo en seminarios para la exposición y reflexión de avances. En las generaciones 2015-2017 y 2017-2019 se optó por realizar tales adecuaciones durante el segundo año de la maestría, de tal forma que los contenidos de los tres módulos se revisaron en dos y el último se destinó a proporcionar a los estudiantes algunas herramientas metodológicas para darle un mejor sustento a su proyecto, profundizar el análisis de la literatura, analizar datos y acompañarlos en la redacción del documento; esta experiencia resultó positiva pero no dejaba de ser una estrategia paliativa que venía a tratar de mejorar un documento en elaboración con anterioridad; en cuanto a los resultados, no hubo un aumento significativo en el porcentaje de titulados.

Las caras del prisma en la formación de investigadores

La experiencia anterior permitió la reflexión en el colegiado de profesores, por lo que en la generación 2021-2023 se tomó la decisión de realizar algunas adaptaciones curriculares desde el inicio del programa para apoyar a los estudiantes, de manera que los contenidos teóricos se abordaban prioritariamente en dos de los bloques mientras que el tercero se dedicaba a emprender contenidos metodológicos para que los estudiantes adquirieran las bases necesarias para elaborar un documento recepcional bien sustentado desde el inicio y evitar las estrategias paliativas al final del programa.

Estas adaptaciones implicaron un trabajo intensivo por parte de los profesores, pues dedicaron una gran cantidad de tiempo a la lectura y realimentación de avances durante el bloque. Los resultados se observaron al finalizar el primer año de maestría en la generación que actualmente cursa el programa, pues prácticamente la totalidad de los estudiantes concluyeron con el diagnóstico y el diseño del proyecto de intervención; se espera que al cursar el segundo año puedan implementarlo, evaluarlo y escribir los resultados, de manera que al egresar cuenten con un sólido borrador de tesis. En este sentido, el colegiado de profesores coincide en la necesidad de seguir realizando las adecuaciones necesarias para acompañar a los estudiantes de manera más cercana en la elaboración de la tesis.

Es importante recuperar todas estas experiencias que representan un esfuerzo por parte de coordinadores y profesores para apoyar el proceso de formación y elaboración de la tesis de los estudiantes de la Maestría en Educación Básica, quienes enfrentan un gran reto al estudiar un posgrado —cuando en varios casos no se cuenta con experiencia previa en la elaboración de una tesis— y mantenerse activos en el servicio docente.

Como profesores del programa, queda pendiente continuar la reflexión en colegiado para analizar las estrategias implementadas para favorecer la elaboración de la tesis, con la finalidad de revisar su pertinencia y organizar su implementación en siguientes generaciones, pero recuperando la experiencia de los estudiantes.

Una vez expuesto el contexto formativo y las acciones que se desarrollan desde la institución para favorecer la elaboración del documento recepcional, es fundamental reconocer que este proceso está mediado por tales condiciones y por las experiencias que los estudiantes construyen al formarse en el programa; las interacciones con los profesores y directores de tesis; las dificultades que enfrentan y las reflexiones que elaboran en torno a la escritura de la tesis. Recuperar esto fue fundamental para comprender de manera global cómo los estudiantes experimentan este proceso y reflexionar para diseñar e implementar mejoras para provocar que la escritura de la tesis sea una mejor experiencia.

SIGNIFICADOS DE LOS ESTUDIANTES SOBRE LA ESCRITURA ACADÉMICA

Existe una idea naciente en todo sujeto que escribe. Se escribe por necesidad, aunque en algunos casos esta inicia a partir de un interés; situación descrita por una estudiante de posgrado:

Era muy buena, me gustaba escribir, este... escribía cartas, pensamientos, poemas, lo que se me ocurriera escribir; pero al ingresar a la maestría me topé con un asesor que, la verdad, no me leía, no... este... no nos apoyaba. Entonces, me desanimé y dejé así de escribir muchas cosas [Martha,¹ septiembre del 2021].

La distancia existente entre la escritura transversal y la escritura disciplinar es abismal. Lo transversal como eje de sí mismo en un proceso de institucionalización se pervierte, dados los patrones deseables de producción de conocimiento científico desde la disciplina, en el caso de este estudio, desde la educación. Lo disciplinar como algo que el alumnado de posgrado desconoce y percibe lejano a sus experiencias de desarrollo profesional; verbigracia, Emma determinó:

¹ Los nombres de los alumnos citados en este ejercicio académico fueron cambiados para respetar su anonimato. En total se recuperan las voces de cinco estudiantes de la Maestría en Educación Básica.

...nadie se preocupó durante mi formación en la licenciatura sobre cómo escribir. De pronto llegas al trabajo y te piden muchas cosas para las que no estás lista, pero tampoco nadie te echa la mano, todo es bastante confuso y desde lo que crees y, pues vas aprendiendo, sin mucho cuidado de cómo hacer las cosas lo mejor posible [Emma, octubre del 2021].

Entre los alumnos prevalece la sensación de escribir como un ejercicio obligatorio más que placentero o benéfico, acción que durante su permanencia en el programa de la MEB continuó sin la posibilidad de plataformas de apoyo y desarrollo educativo. La maestría como espacio de escritura se reduce en su mayoría a acontecimientos negativos: las experiencias personales traducidas a frustración, desánimo, desmotivación, complicación o eventos atados a las dificultades que su práctica conlleva.

Incluso, algunas personas promueven un sentido de desapego a la escritura, de invalidación de su trascendencia en la formación durante los estudios de posgrado. En este sentido, Rebeca señaló “el último año de la maestría me doy cuenta de que es importante, de que es un área de oportunidad que yo tenía ahí latente” (septiembre del 2021). Aunque los cuestionamientos ante estas situaciones son: ¿Qué pasó durante el trayecto formativo con los ejercicios de escritura disciplinar? ¿Los asesores abordaron ejercicios de escritura transversal como un acercamiento inicial antes de incorporar las formas elocuentes y sofisticadas de cada disciplina? ¿Cómo se tejió ese avance del documento recepcional sin tomar en cuenta la escritura como facultad y habilidad humana que es dable movilizar?

La posibilidad de escribir académicamente visualiza esta enorme oportunidad: escribir para pensar, pensar para saber, saber para ser (Cassany, 2005). Sin embargo, pareciese que formarse en la maestría trasgrede estas posibilidades. La escritura en la vida de los alumnos se distingue más como eventos repletos de dificultades y desavenencias, en lugar de una estrategia de auto-socioformación.

Con respecto a esta posibilidad, se recupera la idea de la escritura como aliciente, como motor que inyecta vida al espacio vital de toda persona: la posibilidad de ser. Una dimensión que permea el conjunto de situaciones que los seres experimentan.

Considero que la escritura juega un papel fundamental en la vida de cualquier persona, en especial de los docentes, ya que día a día estamos en contacto con ella y a través de ella nos comunicamos y desempeñamos nuestra labor [Juan, septiembre del 2021].

Aunque la interpretación de cada elemento resulte diferenciadora –por ejemplo, la asociación que dan algunos alumnos a la escritura con el empleo–, determinante resulta distinguir que, más allá del trabajo, la potestad de escribir pareciese alejada de la vida; como si, entonces, nuestro ser solo escribiese para ejercer una función limitada y en entornos profesionales o laborales. Esmeralda lo expone:

La escritura en mi vida creo que tiene una función bastante importante por mi trabajo. La escritura prevalece en mi trabajo como comunicación o, bueno, para establecer una comunicación con los docentes. Entonces esta escritura debe de ser muy asertiva y funcional [septiembre del 2021].

En ese mismo tenor, Rebeca recupera su experiencia a partir de las prácticas que como estudiante recibió durante la maestría. Lo indica: “después de haber tenido este primer acercamiento con la maestría creo que, eh, evolucioné, y fue gracias a que cada semana tenía tareas de análisis en las cuales tenía que plantear, bueno, pues mis ideas” (septiembre del 2021). La noción de la escritura desde la función epistémica: escribir para aprender más que para ser. Una función predominante que provoca la idea de que la escritura es positiva solo para ciertas prácticas, procesos y momentos de la vida académica y profesional.

El desapego que se tiene a la escritura es una evidencia real entre las personas que escriben una tesis de posgrado. Cuando se dialogó sobre las experiencias que se tienen en torno a esto, las emisiones comunicativas fueron bastantes escuetas y limitadas. Por ejemplo, Juan estableció que la agenda de escribir académicamente es reconocida por él hasta su participación en la UPN; determina: “yo creo que es donde se han fortalecido más esta habilidad y esta capacidad de expresar de manera eficiente a través de la textualización de una idea” (septiembre del 2021).

Esta opinión denota que antes de su participación en un posgrado su experiencia para escribir fue nula, lo que coloca en entredicho la formación asimilada durante el pregrado y enfatiza el síndrome del déficit

Las caras del prisma en la formación de investigadores

(Molina, 2020) que los formadores en los posgrados atenúan con sus procesos de enseñanza y las quejas que en los colegiados de profesores se escuchan o leen continuamente. Por tanto, se mantiene en las experiencias de los sujetos la idea de formarse en escritura académica en condiciones institucionales alejadas de plataformas de apoyo. Asimismo, ¿cómo generar experiencias que provoquen condiciones de respeto a los saberes en escritura académica de los estudiantes de posgrado?

Escribir académicamente es considerada una actividad paralela a construir el documento recepcional. La escritura académica de nueva cuenta como una actividad epistémica que faculta al sujeto a tejer ideas, a hilar e hilvanar lo que se desea comunicar. “La escritura es algo muy difícil porque podemos escribir para nosotros, pero que los demás nos entiendan sí es algo complicado” (Martha, septiembre del 2021). De eso se trata la escritura académica, de convencer a una audiencia sobre una proposición textual determinada. Reconocer que se escribe para otros es un enorme paso hacia la consolidación de prácticas de escritura con fines polivalentes y desde múltiples espacios de desarrollo y formación.

Emma insiste:

Aunque tengo poca experiencia en la redacción de textos académicos, eh... considero que la estancia en la licenciatura y en la maestría sí me ayudado en gran medida para... para poder desenvolverme en este ámbito, y considero que me ha ayudado enormemente en la función que desempeño [septiembre del 2021].

Formarse desde la escritura académica permite el despertar de para qué y cómo puede escribirse, aunque la desolación que genera saberse escritor provoca un entorno de desigualdad.

Finalmente, estos significados derivan de experiencias negativas porque colocan al centro la escritura académica como una oportunidad de aprendizaje cuando se elaboran textos de índole académica más que recuperar la experiencia de escritura para ser, conocer, pensar y pertenecer. Esta idea prevalece en los retos adquiridos para la escritura de la tesis.

LOS DESAFÍOS AL MOMENTO DE ESCRIBIR LA TESIS

La tesis continúa siendo el gran reto, el desafío a vencer en la construcción de un texto académico, la cereza del pastel que los estudiantes de posgrado perciben como un acontecimiento que muchas veces aterra, angustia y provoca neuralgias. Como un síntoma que engloba una tarea muy compleja, Juan lo externa con precisión:

Yo creo que uno de los desafíos más grandes al momento de la redacción de un producto como la tesis es, precisamente, encontrar las palabras y conceptos adecuados que den, mmm... pertinencia a la idea que se pretende expresar. Entender también que, para poder tener esa congruencia se requiere en primera instancia la lectura, entonces, pero el proceso de escritura como una dialéctica entre lo que leemos y lo que escribimos, es decir, que hay un estilo que se construye a raíz del proceso lector y que esto, obviamente, va ligado a cómo nos expresamos de forma escrita [Juan, septiembre del 2021].

Esta comprensión cabal que se percibe entre la relación existente entre el proceso de lectura y de escritura ofrece alternativas interesantes como punto de partida para auto-socioformarse en la escritura académica. Sin embargo, de persona a persona varía mucho esta condición, por ejemplo, para Rebeca parte como desafío tener claridad en sus intenciones de escritura; determina en sus opiniones que lo que provoca estas dificultades es tener precisión en la definición del objetivo. Lo enuncia así:

Aún no tengo clara la meta y, entre más teoría reviso, y más observo, más durante esta pandemia que me he dado la oportunidad de tener más... como más enfocado el proceso de lectoescritura en los alumnos, creo que me confundo más, pero en fin [Rebeca, septiembre del 2021].

Este pesimismo resulta preocupante; pareciese como si los profesores del alumnado de posgrado estuviésemos alejados de sus necesidades para mejorar la atención y limitar la expresión de este tipo de circunstancias.

Emma se une a esta misma oportunidad de formación.

Las caras del prisma en la formación de investigadores

La verdad sí he tenido muchos desafíos porque no soy muy clara al escribir. Yo escribo conforme van saliendo mis ideas, entonces casi nunca llevo una secuencia, nunca hilo las ideas. Sí se me ha hecho muy difícil y es un desafío enorme [Emma, septiembre del 2021].

La necesidad de gozar de claridad más la de organización determinan el rumbo que lleva la escritura.

Otro desafío conlleva la búsqueda informativa. Emma lo contempla:

...he buscado tantos temas, tantas cosas, tanta información que me he saturado de la misma y al momento de querer reducirla a una sola situación, la verdad que no he podido, o sea, no, no me queda tan clara todavía la problemática real a la que quiero llegar [Emma, septiembre del 2021].

El exceso de información conlleva a los estudiantes a querer consultar todo lo que cae en sus manos, como si tener más fuese la solución para argumentar mejor sus proposiciones textuales. Entonces, existe una realidad de orden digital que desnaturaliza las cosas del mundo informatizándolas, por ende, surge lo que Byung-Chul (2021) denomina “el surgimiento de infómanos”, esto es, personas que producen y consumen más información que cosas mediante la ansiedad con la que acumulan datos, aunque en realidad resulten innecesarios; más como un fetiche de posesión informativa que una oportunidad de comunicarse con prontitud e idoneidad para mejorar sus comunicaciones.

Existen otros desafíos que el alumnado comparte. Uno de trascendencia es el tiempo. El tiempo que se dedica a la escritura y las distintas fases para la textualización argumentada. Martha lo expone en el siguiente comentario:

El principal de ellos ha sido darme el tiempo. Al principio por cuestiones laborales; después se agregó la familia. Considero que me ha sido más difícil poder dedicarle tiempo a mi tesis después de haber egresado de la MEB, ya que sentí menos compromiso, no debe ser así, verdad, pero eso fue lo que me a mí me sucedió. Otro de mis desafíos es poder reconstruir, recontextualizar y terminar mi documento después de tanto tiempo; espero poderlo lograr [Martha, septiembre del 2021].

El tiempo como un aliado o enemigo importante al momento de escribir. El tiempo como constructo humano que normaliza la vida cotidiana de las personas, empero que establece ritmos, rutinas, patrones y formas de organizar las acciones esenciales. Tiempo que muchas veces lacera las oportunidades de disfrutar la escritura bajo la lógica de la transversalidad más que de lo disciplinar.

Otro elemento contextual desafiante es la pertenencia a un entorno académico. Esmeralda comenta que escribir académicamente desde un programa en posgrado resulta más sencillo porque estás en un ambiente alfabetizador continuo.

Inicié la escritura de la tesis cuando estábamos en la MEB, lo que hacía fácil su construcción; al estar dentro de un ambiente académico te hace sentir más compromiso y seguridad. Uno de los retos que más recuerdo es cómo hacer la relación de lo que se va descubriendo en diferentes referentes teóricos y hacer la relación con lo que se realiza ya, en el aula [Esmeralda, septiembre del 2021].

Idea relacionada con el tiempo y la calidad del entorno, también está la confianza en sí mismo... el factor socioemocional que el alumnado tiene que autoapropiarse para encontrar motivación intrínseca y culminar su ejercicio de escritura de la tesis contra viento y marea. Esmeralda evoca el mismo:

En la actualidad el reto que siento más ahora que tengo mucho tiempo para poder concluir mi tesis es la confianza en mí, por todas las exigencias que significa escribir un texto de este tipo. Al iniciar la escritura de mi tesis pocas veces planeé o bien hice un borrador. Al planear la escritura te da más claridad sobre la organización de la información, lo que necesitaba investigar, cómo iniciar y finalizar [septiembre del 2021].

Está perfectamente documentado que la fase de la planeación de la escritura es un reto continuo en los procesos de escritura académica. Aunado a la organización, la construcción de esquemas u organizadores gráficos de información, el desarrollo de bosquejos o borradores conlleva el empleo de habilidades sumamente relevantes para escribir. Juan lo asocia a la oportunidad de sistematizar la información, considera que

Las caras del prisma en la formación de investigadores

...muchas veces aparecen pensamientos que pueden ser muy bien incluidos en el documento, sin embargo, no hay una estructura, no hay una forma de vaciar estos pensamientos al momento de quererlos trasladar al documento, es decir, no hay un proceso sistemático sino que pareciera que todo surge en ratos, en momentos de inspiración [septiembre del 2021].

Promover entre el alumnado el hábito de planear resulta un desafío de formación. Sensibilizar sobre el tiempo invertido a esta fase de producción textual resulta determinante para el éxito del texto a producir. Asimismo, anticipar la audiencia, el propósito comunicativo y, sobre todo, reunir la información esencial para escribir, determinan, desde las experiencias de escritura, el éxito o fracaso para culminar la tesis.

Acerca de la polémica que rodea el acto de escribir la tesis, acerca de si ayuda o no seguir una tesis bajo un modelo canónico como el que determina la institución, en este caso la UPN, si favorece el proceso de construcción o lo dificulta, el alumnado considera que seguir un esquema configurado ex profeso para estructurar la tesis es de gran apoyo “porque los apartados que se mencionan son muy claros y lo veo como la principal organización del texto” (Emma, septiembre del 2021). Resulta importante porque permite la secuenciación de las ideas, lo que conlleva a que los productores de la tesis tengan mejor aceptación por sus lectores al estar acostumbrados –en el caso de los docentes de la maestría– a leer una fórmula de estructuración del trabajo de tesis (Rebeca, septiembre del 2021).

Un comentario muy interesante a favor del modelo canónico de escritura de la tesis es el vertido por Juan que señala que este facilita la congruencia epistemológica al momento de redactar.

Al momento de redactar las ideas, lograr seguir un modelo y una idea clave de la cual parte, que en mi caso sería la evaluación, eh, seguir este tipo de modelos da claridad a la idea que se pretende expresar. Entonces, creo yo que seguir un protocolo de... de tesis, es parte importante para el momento de la escritura [Juan, septiembre del 2021].

La idea de generar cohesión y concordancia en el texto es fundamental en el proceso de textualización, dado que son propiedades fun-

damentales de un texto argumentativo como resulta la tesis. Proponer una tesis exige la elaboración de congruencia en todo el documento.

En síntesis, los estudiantes de la MEB, profesores en servicio, requieren de un conocimiento importante para detectar qué parte de las ideas que se van generando a lo largo del día o en el transcurso de las semanas puedan ser incluidas en diferentes apartados. El mundo de la construcción de la tesis es un rompecabezas que requiere ser armado, dado que todas las piezas ahí están, ahí las encontramos, pero es necesario enmarcarlas dentro de un ensamble para lograr esa imagen que se pretende proyectar. Su experiencia-sentido muestra que escribir provoca deserción en el alumnado, al sentir que sus ideas están más determinadas por los profesores del programa que por el sentido exacto de sus pretensiones de desarrollo del trabajo de tesis. Esto es, los profesores conducen al alumnado hacia patrones que resultan cómodos de seguir para ellos mismos e incluso hacia ciertos temas de su experiencia, dejando a un lado la posibilidad de concretar apoyos sin obligar a los estudiantes a modificar su referencia sobre cómo determinar un constructo de intervención en contextos diversos como los que se experimentan en la práctica profesional.

CONSIDERACIONES FINALES

La elaboración de la tesis es un proceso personal, social y habilitante complejo que impacta en la eficiencia terminal de la Maestría en Educación Básica y en la profesionalización de profesores en servicio, dadas las disposiciones actuales para la promoción horizontal y vertical que determina el servicio profesional docente.

Las reflexiones emitidas en este texto conllevan el reconocimiento de los esfuerzos institucionales por facilitar la escritura académica, aunque las experiencias de los estudiantes de la MEB establecen pautas importantes de tratar con profundidad para propiciar un proceso formativo más empático, solvente, competente y situacional respecto de las necesidades de escritura transversal más que disciplinar requeridas por los profesores en servicio.

Las caras del prisma en la formación de investigadores

En lo referente a las condiciones institucionales, los cuerpos colegiados trabajan para diseñar y poner a prueba alternativas que faciliten la elaboración del documento recepcional, lo que resulta en acciones transformadoras que surgen del hacer cotidiano y colaborativo. Por su parte, los estudiantes viven estas condiciones como una vorágine de dificultades, oportunidades, retos y aprendizajes que son el acicate de los institutos de educación superior (IES), y más de una IES como la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. En adelante, será necesario emprender acciones, adecuaciones y alternativas en congruencia con las necesidades sentidas por los estudiantes de posgrado, a fin de favorecer el proceso de elaboración de la tesis.

REFERENCIAS

- Byung-Chul, H. (2021). *No-cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.
- Cassany, D. (2005). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir* (16a. ed.). Paidós Comunicación.
- Molina, V. (2020). Teleconferencia sobre los “Centros de escritura”. Jornadas Virtuales Centros y Programas de Escritura en la Universidad. <https://www.youtube.com/watch?v=AiQZuKcocFY>
- Moreno, M. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. En *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 520-540. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551/55130152>
- UPN (2020). *Actualización del programa de Maestría en Educación Básica*.
- UPN, Unidad 241 (s.f.). *Maestría en Educación Básica*. http://www.upnslp.edu.mx/?page_id=37

Investigación educativa y análisis visual con perspectiva decolonial

EVANGELINA CERVANTES HOLGUÍN
ANA LAURA MENESES GONZÁLEZ
NATALIA VITAL CRUZ

El presente texto tiene como propósito desarrollar, en apego al giro decolonial (Castro-Gomez y Grosfoguel, 2007), una estrategia para el análisis de fotografías educativas congruente con los postulados decoloniales generados en diversas realidades geopolíticas (De Sousa, 2017; Mignolo, 2003).

Las fotografías constituyen una herramienta metodológica de la investigación educativa en tanto depósitos de memoria como detonantes narrativos. El trabajo recupera la experiencia de dos proyectos de tesis en curso vinculados con la fotografía: en el primero se analizaron fotografías de tipo histórico-escolar, ubicadas entre 1930 y 1960 en Ciudad Juárez, Chih., mientras en el segundo se revisaron las fotografías producidas como parte del trabajo de campo de una intervención artística en un jardín de niños. Ambos proyectos se adscriben a una maestría en investigación educativa.

Se recurre al doble carácter de las fotografías: por un lado, permiten registros *in situ* de los hechos (testimonial); por otro, están disponibles para que otros y otras las analicen de forma recurrente (evocativo). Sin embargo, su empleo como fuente de datos conlleva un conjunto de implicaciones *teóricas* —qué se fotografía, cuándo, qué rasgos de la fotografía se seleccionan para su análisis—, *subjetivas* —hasta qué punto las fotografías están marcadas por las interpretaciones y atribuciones de

quienes las toman o de quienes las miran—, *simbólicas* —qué aspectos de la vida cotidiana se capturan— y *éticas* —qué voces se escuchan y cuáles se silencian—. Por ello, se reflexiona en torno al análisis visual decolonial, particularmente fotográfico, no solo como una herramienta analítica sino como una competencia clave en la formación de investigadoras e investigadores educativos.

APROXIMACIÓN TEÓRICA

El presente trabajo remite a los tres elementos del giro decolonial: colonialidad del poder, colonialidad del saber y colonialidad del ser (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). Aun cuando el colonialismo ha terminado, en el presente irrumpe la vida contemporánea y de “manera constitutiva todos los órdenes de pensamiento, de sentimiento, de construcciones de saber, de producción de afectos” (Barriendos, 2021, 23m41s). Así, la colonialidad transitó de ser un sistema político, económico y cultural a una “lógica de dominación, exclusión, jerarquización, imposición y legitimación de determinados sujetos, prácticas y saberes, sobre otros cuya naturaleza ha sido históricamente escindida, segregada y minimizada” (Díaz, 2010, p. 219).

En esta línea, se recupera la noción de decolonialidad entendida como “un proceso de resistencia y contraparte de la colonialidad” (Díaz, 2010, p. 220), a partir de la cual se requiere construir otras lógicas de conocimiento que permitan generar una mirada analítica sobre los dispositivos, prácticas y significados de los procesos educativos.

Desde la posición de Lincoln, Lynham y Guba (2018), la investigación educativa decolonial está comprometida con visibilizar aquellos discursos, habitualmente silenciados, en contextos diversos. Despojar a la investigación educativa de una mirada crítica contribuye a perpetuar la injusticia, a reproducir los discursos hegemónicos y a negar la posibilidad de transformación.

Históricamente diversos grupos —niñas, niños, adolescentes, personas adultas mayores, con discapacidad, mujeres, migrantes, población indígena, afromexicana y la comunidad LGBTTTT— han sido omitidos y silenciados en la investigación educativa. Esta invisibilidad trastoca

tanto a las personas que viven la realidad estudiada como a aquellos que la investigan. Para Rivas et al. (2020) “son las voces ‘autorizadas’ (investigadores, intelectuales o docentes, normalmente masculinas) las que construyen el discurso educativo, relegando las historias de los otros sujetos a un lugar irrelevante, o simplemente negado” (p. 53).

Por ello, investigar los procesos educativos con perspectiva decolonial entraña el diseño de nuevas estrategias analíticas a fin de avanzar “a una investigación ‘otra’ que plantea otras formas de hacer, de relacionarse y de conocer, que incorporan en sus prácticas los principios ético-políticos de una sociedad diferente, basada en los principios de equidad, libertad y solidaridad” (Rivas et al., 2020, p. 56).

En el ámbito del análisis visual se trata de “descolonizar la mirada [...] erradicar la colonialidad de nuestros modos de ver” (Barriendos, 2021, 9m28s). La invitación es reconocer ese *lugar de enunciación*, ese espacio “desde donde pensamos, sentimos, vemos las cosas” (18m18s). Ese lugar:

...no se refiere necesaria y exclusivamente al territorio geográfico, no se trata de una mera localización domiciliaria, sino que remite al espacio epistémico que se habita, esto es, el locus de enunciación que se asume y desde el que se ejerce la acción de comprensión hermenéutica [Muñiz, 2016, p. 24].

Para Barriendos (2021) se trata de reconocer que “los saberes que producimos y los sentires que sentimos están geopistemológicamente situados” (30m17s). Por ello, el análisis de datos visuales necesita configurarse “en una nueva epistemología más compleja, heterogénea y múltiple” (Rivas et al., 2020, p. 52), que posibilite generar un relato orientado a develar

...las historias coloniales y sus legados en América Latina [...] y contar historias no solo desde el interior del mundo “moderno”, sino también desde sus fronteras. No nos hallamos únicamente frente a historias opuestas o diferentes; se trata de historias olvidadas que suscitan, simultáneamente, una nueva dimensión epistemológica [Mignolo, 2003, p. 114].

Incluir al análisis de datos visuales la perspectiva decolonial significa romper con las lógicas hegemónicas, lo que supone mantener

Las caras del prisma en la formación de investigadores

una actitud crítica a fin de recuperar las perspectivas históricamente marginadas. En este sentido, Caggiano (2015) advierte:

¿Cómo se visibilizan ciertos grupos y sectores sociales en la historia?, ¿quién es quién y quién ha sido qué en los relatos contruidos acerca de nuestras sociedades?, ¿quiénes han sido y quiénes no han sido parte de la nación, o no lo han sido plenamente? [p. 163].

Las fotografías, entre otras tecnologías visuales, tienen un papel clave en los procesos de construcción y reproducción de las jerarquías epistémicas, entre lo cognitivo y lo sensorial; por ende, su análisis con perspectiva decolonial contribuirá, primero, a la comprensión crítica de la historia, cuyo sentido ha marginado las voces y experiencias de las y los otros para legitimar una única forma de representar el mundo (Barriandos, 2021), y segundo, a la práctica de formas de investigación comprometidas con la justicia social, orientadas, por un lado, a resignificar las experiencias y saberes de las personas que intervienen en proyectos de investigación; por otro, a reinventar prácticas de investigación “donde la mirada crítica se constituya en ángulo epistémico capaz de producir nuevos significados sobre sí y la realidad constituida” (Díaz, 2010, p. 225).

En este sentido, la investigación educativa

...se convierte en una forma de resistencia política en la lucha por la emancipación y la decolonialidad [...] en militante, implicada y al servicio de los colectivos subalternizados y excluidos, redefiniendo el sentido del conocimiento, de las formas de conocer, de las jerarquías de relación, de las finalidades y las necesidades que se ponen en juego, y del valor de los saberes de los sujetos; de todos los sujetos [Rivas, 2020, p. 16].

EL ANÁLISIS FOTOGRÁFICO EN CLAVE DECOLONIAL

En principio, emprender el análisis visual con perspectiva decolonial implica cuestionar “los parámetros, contenidos y postulados de aquellos enfoques epistémicos de corte hegemónico, abstracto, desincorporado y deslocalizado, que... [naturalizan] jerarquías y diferencias [...] validan algunos saberes y deslegitiman otros que no se ciñen a los criterios del conocimiento científico moderno” (Díaz, 2010, p. 227).

Para hacerlo se propone una estrategia que se desarrolla en cuatro momentos: observar, situar, valorar e interpretar.

- a) Observar. Si bien la observación puede ser entendida como el simple acto de percibir la realidad a través de la vista, se apela a ella como una construcción social mediada por aspectos económicos, políticos, sociales, culturales, entre otros. Para Yepes (2020), ver y mirar refieren a procesos diferentes: ver se sitúa en el plano de lo fisiológico, en el ámbito del cuerpo; mientras mirar se ubica en el plano de lo cultural-biográfico, en el ámbito de la subjetividad. Desde la posición de Dussel (2017), al observar –desde un cuerpo que siente–, la mirada no es pura; “somos sujetos visuales que nos educamos [...] desde que nacemos nos enseñan a mirar, a detenernos, a poner el foco [de atención]” (09m40s).
- b) Situar. Frente a una fotografía lo común es ver lo obvio; de golpe se muestran colores, disposiciones, imágenes, personas y objetos –signos visuales–. De los encuentros continuos con la imagen, la mirada crítica y situada devela gradualmente las experiencias, rutinas, costumbres, afectos y jerarquías. Si las fotografías ostentan discursos, la perspectiva decolonial permite analizar qué historias cuentan, quién las produce, con qué intención.
- c) Valorar. Para Dussel (2017), se requiere *educar la mirada* para identificar qué aportan las fotografías –lo visible y lo invisible–, incluso desmentirlas –en especial, ante el *shock* y los estereotipos–, ya sea develando el lugar de enunciación (Mignolo, 2003), empleando *dispositivos sensibles* de tipo crítico que posibiliten la “toma de conciencia de la realidad oculta” (Rancière, 2010, p. 32) o promoviendo la *autoadscripción*, aquella capacidad de las instituciones, grupos o investigadores e investigadoras para ofrecer “una mirada diferente, alternativa o contraria a las oficiales o dominantes, una perspectiva que repone ausencias, vuelve visible aquello que se ha ocultado o intenta ocultarse, discute unas determinadas representaciones y ensaya otras”

Las caras del prisma en la formación de investigadores

(Caggiano, 2015, p. 163); valorar las fotografías supone la construcción de una lectura contrahegemónica.

- d) Interpretar. En la búsqueda de relatos alternativos o contrarios a los oficiales, la visualidad es transversal; se configura en el cruce de lo social, educativo, tecnológico, histórico, político y cultural. Educar la mirada conlleva la tarea de aprender a ver las imágenes desde referentes alternos, observarlas desde otros modos para romper los estereotipos y, así, avanzar hacia la justicia.

Tabla 1

Estrategia para el análisis fotográfico en clave decolonial

Observar	Situar	Valorar	Interpretar
<p>¿Qué es lo que muestran las imágenes?</p> <p>¿A quiénes muestran?</p> <p>¿Qué, cómo y cuándo observar?</p> <p>¿Qué ideas –creencias, saberes, imposiciones, preferencias– se toman en cuenta al observar?</p>	<p>¿Qué aspectos de la vida cotidiana –social, educativa, escolar, histórica, política, cultural– se capturan?</p> <p>¿Qué información ofrecen otras fuentes para contextualizar el contenido?</p> <p>¿A cuáles datos se les otorga más importancia?</p>	<p>¿Qué voces se escuchan y cuáles se silencian?</p> <p>¿Qué interpretaciones de quienes toman/tomaron las fotografías están presentes en el análisis?</p> <p>¿Qué interpretaciones de quienes miran las fotografías están presentes en el análisis (lugar de enunciación)?</p>	<p>¿Qué lecturas alternativas o contrarias a las oficiales ofrece?</p> <p>¿Qué ausencias repone o hace visibles?</p> <p>¿Qué prácticas de inclusión/exclusión devela?</p>

Fuente: Elaboración propia.

a. La fotografía histórica escolar

En el país, la historia de las ciudades del desierto –esas comunidades localizadas en la periferia, identificadas por su clima seco, tierra árida, desorden urbano, feminicidio y narcotráfico, adjetivadas como *feas* (Gar-

cía, 2010)– ha sido invisibilizada en la historia y la historiografía de la educación; en su lugar, las regiones con poder económico y político se instituyen en protagonistas sobre las cuales se configura la vida social. A nivel local se reitera la idea de Dussel (2018) frente a la colonialidad:

los otros mundos culturales de Europa serán juzgados como primitivos, bárbaros, sin belleza alguna, en el mejor de los casos folklóricos [...] La víctima dominada será juzgada como lo brutal, salvaje, con una fealdad estética inocultable. Estos juicios estarán sostenidos por escalas clasificatorias de los tipos de humanidad, que hasta por su forma y las dimensiones craneanas, el color de la piel; la extrañeza de sus hábitos, comidas, vestidos, música, danza, arquitectura, etcétera, evidencian tipos humanos inferiores [p. 24].

Comúnmente, los dispositivos educativos –materiales didácticos, procesos de formación, estrategias de evaluación, prácticas escolares, relaciones con las familias y la comunidad– promueven discursos impulsados

...por el sistema colonial, produciendo una comprensión de la historia a partir de occidente, en la que se respaldan las voces y experiencias de los vencedores, y se suprimen las de los vencidos. Es así que la historia asume los matices de un constructo social y cultural, alimentado por las diferencias de raza, género y jerarquía, que naturalizan relaciones desiguales, soslayan visiones diferenciales del mundo y obliteran perspectivas epistémicas particulares [Díaz, 2010, p. 222].

Una primera mirada a la Figura 1 –fotografía tomada en la explanada de la hoy Escuela Primaria Benito Juárez, ubicada en el centro histórico de Ciudad Juárez– permite ubicar los elementos de la gramática escolar (Tyack y Cuban, 2001), ese

...conjunto de tradiciones y “regularidades institucionales”, sedimentadas a lo largo del tiempo que “gobiernan la práctica de la enseñanza y el aprendizaje” [...] Unos modos de hacer y de pensar [...] transmitidos de generación en generación por los profesores, aprendidos a través de la experiencia docente, que constituyen las reglas de juego y los supuestos compartidos, no puestos en entredicho [Viñao, 2002, p. 2].

Las caras del prisma en la formación de investigadores

En ella se muestra a dos alumnos uniformados que flanquean el busto del héroe nacional. A la izquierda aparecen 13 personas, todos hombres que, presumiblemente, ocupan puestos de autoridad. Detrás, un grupo de jóvenes con uniforme militar. La imagen evoca las ceremonias cívicas que configuran la vida escolar.

La oportunidad de situar cada fotografía –ya sea a partir de sus protagonistas o de segundas voces– posibilita mirarla de manera diferente; completar, con sus piezas, panoramas que se ignoraron al momento de la observación.

Figura 1

Aniversario del natalicio de Benito Juárez



Fuente: Archivo del trabajo de campo.

No obstante, leer la fotografía con una mirada decolonial devela nuevos rasgos. De acuerdo con Calderón (2006), el acto de realizar actividades cívicas en las instituciones escolares tiene sus orígenes en la educación popular impulsada en el México posrevolucionario a partir de la década de 1920. Para Quezada (2009), estas actividades buscaban imponer una cultura homogenizante “con la formación de valores relativos a la defensa de la patria, representada por la bandera

nacional, frente a cualquier peligro externo, como se hará explícito en el himno nacional” (p. 222).

b. La intervención artística en contextos escolares

La Figura 2 –fotografía capturada por una persona de la comunidad que participó en el proyecto– muestra el encuentro de dos calles que constituyen la puerta a una de las colonias periféricas de la ciudad: las tonalidades en blanco y negro permiten observar sus claroscuros, sus voces y silencios. En el centro se revela uno de los principales problemas urbanos: el alcantarillado sanitario. El problema en el drenaje obliga a la comunidad a luchar contra la basura, el olor de las aguas residuales y los baches. Para residentes y visitantes la presencia del agua en la calle tiene olor a olvido, a invisibilidad, a apatía por parte de las autoridades.

Figura 2

El arroyo que divide la colonia



Fuente: Archivo del trabajo de campo.

La observación simple puede llevar a las y los investigadores a estereotipar los escenarios urbanos, a ver solo ignorancia y mediocridad en lugar de mirar denuncia y esperanza. En opinión de las personas

Las caras del prisma en la formación de investigadores

que participaron en el proyecto, la fotografía se nutre de la voz de sus habitantes, quienes expresan, a través de ella, no solo sus dificultades sino su capacidad de organización, acción y transformación.

De este modo, el análisis fotográfico en clave decolonial permite revisar las imágenes de lo educativo, sus protagonistas –estudiantes, docentes, personal directivo, familias, autoridades– y sus contextos. Estas representaciones visuales, en forma de imágenes y relatos “señalan a unos ‘diferentes’, ocultan a otros y otros... [constituyéndose] la norma a partir de la cual las diferencias se establecen” (Caggiano, 2015, p. 163).

CONCLUSIONES

La intención del trabajo es reivindicar los saberes, identidades y memorias de quienes han sido históricamente marginados a través de una acción reflexiva capaz de provocar otras formas de ver, comprender y configurar la realidad social. Se trata de irrumpir las formas convencionales de producción de conocimiento arraigadas en la investigación educativa para abrir paso a procesos inéditos de construcción del saber que provoquen modos alternativos de ser.

Si bien se reconoce la complejidad de la tarea, y sin la intención de prescribir formas de análisis, la propuesta presentada es flexible y se ofrece como punto de partida para la autocrítica, la sensibilidad y el diálogo. Lo expresado aquí busca problematizar la mirada a fin de provocar que los procesos de investigación transiten de la generación de conocimiento a la creación de otras posibilidades de ser, saber y conocer, coherentes con la emancipación, transformación y creación.

REFERENCIAS

- Barriendos, J. (2021, sep. 22). *Descolonizar la mirada. Sesión 1*. <https://www.youtube.com/watch?v=lyiUeUjs>
- Caggiano, S. (2015). Imaginarios racializados y clasificación social: retos para el análisis cultural (y pistas para evitar una deriva decolonial esencialista). *Cuadernos Inter.c.a.mbio sobre Centroamérica y el Caribe*, 12(2), 159-190. DOI: 10.15517/c.a..v12i2.21758

- Calderón, M. A. (2006). Festivales cívicos y educación rural en México: 1920-1940. *Relaciones. Estudios de Historia y Sociedad*, 27(106), 17-56. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13710602>
- Castro-Gomez, S., y Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. En S. Castro-Gomez y R. Grosfoguel (eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-24). Siglo del Hombre.
- De Sousa Santos, B. (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del sur contra el epistemicidio*. Morata.
- Díaz, C. J. (2010). Hacia una pedagogía en clave decolonial: entre aperturas, búsqueda y posibilidades. *Tabula Rasa* (13), 217-233. <https://revistas.unicolmayor.edu.co/index.php/tabularasa/article/view/1430>
- Dussel, E. (2018). Siete hipótesis para una estética de la liberación. *Praxis*, (77), 1-37. DOI: 10.15359/77.1
- Dussel, I. (2017, dic. 21). *Educar la mirada en contexto de diversidad// en contextos de hipervisibilidad*. <https://www.youtube.com/watch?v=Vnkb3wKNIzQ>
- Flick, U. (2007). Observación, etnografía y métodos de datos visuales. En U. Flick (ed.), *Introducción a la investigación cualitativa* (2a. ed., pp. 149-173). Morata.
- García, R. (2010). *Ciudad Juárez la fea. Tradición de una imagen estigmatizada*. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
- Lincoln, Y. S., Lynham, S. A., y Guba, E. G. (2018). Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences, revisited. En K. N. Denzin e Y. S. Lincoln (eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (5a. ed., pp. 97-176). Sage.
- Mignolo, W. D. (2003). *Historias locales, diseños locales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Akal.
- Muñoz, L. C. (2016). El «lugar de enunciación»: sobre la realidad de la interpretación histórica. *Euphyia*, 10(18), 9-30. DOI: 10.33064/18euph1340
- Quezada, M. d. (2009). Las ceremonias cívicas escolares como ritos identitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 39(1-2), 193-233. <https://rlee.iberomx/index.php/rlee/article/view/430>
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Manantial.
- Rivas, J. I., Márquez, M. J., Leite, A. E., y Cortés, P. (2020). Narrativa y educación con perspectiva decolonial. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 1(3), 46-62. DOI: 10.24310/mgnmar.v1i3.9495

Las caras del prisma en la formación de investigadores

- Tyack, D., y Cuban, L. (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Secretaría de Educación Pública.
- Viñoa, A. (2002). Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas). *Revista Teías*, 1(2), 1-25. DOI: 10.12957/teias.2000.23855
- Yepes, R. D. (2020, feb. 18). *Estudios visuales desde la periferia*. <https://www.youtube.com/watch?v=UGGuQBie9vs>

Aportes desde las implicaciones y retos en la práctica docente

VIANEY SARIÑANA ROACHO
SANTA EDÉN SARIÑANA ROACHO

Las instituciones formadoras de docentes (IFD) han tenido su evolución de acuerdo con las necesidades, las demandas sociales y contextuales; asimismo han permanecido como parte esencial del sistema educativo en nuestro país, ya que entre ellas se encuentran las escuelas Normales (rurales o urbanas), que también se identifican como IFD, con sus particularidades, con la finalidad común de todas las IFD: formar profesionistas en, por y para la educación.

El presente escrito busca externar la gama de reflexiones y análisis derivados de la experiencia, fortalezas, retos, concatenados en su mayoría a planteamientos y aportes teóricos que fortalecen lo existente y generan lo inexistente.

Cada una de las IFD cuenta con su matrícula, personal docente, administrativo y de apoyo; elementos que se supeditan a la infraestructura, demanda y contexto. Asimismo, cada una tiene su historia, su esencia y su propia experiencia, de las cuales participan todos los actores educativos que en ellas se desempeñan desde diferentes áreas y funciones.

De manera particular en la docencia, las experiencias que se adquieren con el tiempo posibilitan la reflexión y transformación de la práctica educativa en gran parte de las situaciones, en busca de mejorarla y de contribuir favorablemente en los procesos formativos

Las caras del prisma en la formación de investigadores

de los estudiantes. Evolucionar con base en la experiencia requiere un sinnúmero de cuestiones, independientemente del perfil profesional o años de servicio en la docencia, incluso del contexto y condiciones diversas.

Hay experiencias que permiten reflexionar y mejorar en la docencia, por ejemplo, si el maestro pretende que los alumnos comprendan los elementos teóricos y normativos para su aplicación en la práctica, a través de situaciones auténticas que coadyuvan a los aprendizajes significativos, es necesario implementar, rediseñar y reflexionar estrategias acordes al contexto, las cuales han de extenderse hacia el diseño de materiales, actividades y metodología de trabajo en grupos de educación primaria, por parte de los alumnos de las IFD.

Una vez que llevan a cabo estas formas de trabajo, se genera un horizonte diferente, reflejado en el nivel de logros, y aunque es evidente que los resultados no siempre son iguales, la demostración de lo que se aprende es deber que se supedita no solo en el docente sino también en los alumnos; es un vínculo que debe mantenerse en la enseñanza y el aprendizaje.

Es importante destacar que el ejercicio docente en todos los niveles y desde cada momento tiene sus implicaciones, una de ellas se refiere a la actualización y habilitación, las cuales brindan herramientas necesarias a fin de desarrollar la enseñanza de manera eficaz y pertinente; con el transcurrir del tiempo se presentan cambios, reformas, información nueva, que deben estar al alcance del docente para conocerla, compartirla y aplicarla en su práctica.

Otro elemento esencial entre las implicaciones de llevar a la práctica un buen ejercicio docente es el dominio de contenidos de los cursos que imparten, pues son parte de la ruta formativa en el desarrollo de competencias en los estudiantes; también lo es para el propio docente, con miras a diseñar y seleccionar cuidadosamente materiales, actividades y estrategias de trabajo, cuya finalidad es lograr los propósitos del curso.

Asimismo es imprescindible que se promueva el diálogo con quienes se encuentran inmersos en el ámbito educativo, además de manejar con cautela y prudencia las situaciones que se presentan; “un diálogo constante con el otro, que lo predisponga a constantes revisiones, en

el sentido más humano de la expresión” (Freire, 1997, p. 85). Dialogar con compañeros colegas, incluso con aquellos alumnos que carecen de palabras, o con quienes presentan situaciones exitosas o problemáticas; en palabras de Morin (2015), practicar y enseñar una ética del diálogo.

Un aspecto que en definitiva es sumamente importante es el gusto o agrado por la docencia, ya que el perfil sería nulo o poco suficiente si esa conexión y disfrute en la enseñanza no existiese. Un maestro al que le agrada y le apasiona la enseñanza tiene amplias posibilidades de establecer buena relación no solamente entre el contenido y él, sino también con los alumnos. “La educación es un acto de amor y de valor, no teme al debate, al análisis de la realidad” (Freire, 1997, p. 92).

Lo anterior beneficia la empatía, otro elemento que debe permanecer implícito en el ejercicio docente, ya que es importante identificar y comprender situaciones que traen consigo alumnos y colegas, lo cual permite adecuar acciones y decisiones en este ámbito, incluso favorece en gran medida el ambiente de enseñanza y, de manera paralela, la relación entre alumno y docente.

Continuando con el análisis de las implicaciones del ejercicio docente, se encuentra el elemento axiológico, en el que se refleja la responsabilidad, el compromiso, la lealtad, además de la iniciativa y autonomía; se necesitan docentes que asuman sus responsabilidades y compromisos que los conduzcan a enseñar en concordancia con la realidad y el contexto; el apoyo, la orientación y el ambiente que genere el maestro para que los alumnos construyan, descubran, interactúen y continúen aprendiendo, se adhieren a la iniciativa y autonomía para la enseñanza en el aula.

Hay un punto clave que permite intercambiar experiencias, ideas y saberes con compañeros colegas, este es el trabajo colegiado; desde las academias o equipos de trabajo con metas e intereses comunes es posible generar una dinámica de apoyo y fortalecimiento, evitando el aislamiento que en muchos casos se confunde con egocentrismo laboral; a partir de uno de los principios fundamentales de la pedagogía de Freinet (Romero, 2016), debe haber una correspondencia escolar para el intercambio de ideas.

Las caras del prisma en la formación de investigadores

Aunado a los aspectos e implicaciones ya mencionadas, es vital mantener una consistencia entre lo que se enseña, lo que se evalúa, lo que se planea y lo que se diagnostica en un grupo; a esto le denomino *congruencia en la enseñanza*. Si bien se logran identificar necesidades en un grupo de alumnos, pero las actividades, materiales y estrategias no surgen de ello, o los indicadores e instrumentos de evaluación distan de los propósitos, entonces hay una gran discrepancia que obviamente obstaculiza el proceso formativo.

Ahora bien, innumerables implicaciones están inmersas en la docencia, sin supeditarse solo en las IFD, y a partir de ello, con miras a contribuir en la formación de los estudiantes, los docentes reconocen además retos y fortalezas, como elementos que los caracterizan en su ámbito de competencia, mismos que deben mejorarse y mantenerse respectivamente.

De acuerdo con los planteamientos de Perrenoud (2007), “es necesaria la articulación de la práctica con otros procesos de formación. Analizar situaciones diversas, favorece la exposición de necesidades que requieren atenderse a fin de lograr el desarrollo de competencias cada vez más especializadas” (p. 120).

Si se hace una pausa para reflexionar que “dictamos ideas. No cambiamos ideas. Dictamos clases. No debatimos o discutimos temas. Trabajamos sobre el educando. No trabajamos con él. Le imponemos un orden que él no comparte, a la cual solo se acomoda...” (Freire, 1997, p. 93), entonces es posible reconocer la necesidad de reconstruir y replantear la práctica docente como una manera de avanzar hacia la mejora continua.

Asimismo, importante es actuar ante cualquiera de las situaciones, sean favorables o no, porque la evolución y la crisis también son parte de una realidad existente y generada. “Varios nudos de la crisis de la educación se encuentran en las limitantes y debilidades que se presentan en la enseñanza a vivir” (Morin, 2015, p. 52), por ende, es importante saber vivir para contar con esa capacidad de enseñar a vivir.

Ahora bien, se ha hablado de algunas implicaciones que trae consigo llevar a cabo la enseñanza, el ejercicio o la práctica docente, mismas que se identifican como requerimientos, elementos necesarios, perfiles, entre otros, que favorezcan la enseñanza, principalmente desde las IFD. En este sentido, se destacan fortalezas y retos, desde la experiencia del maestro en el ejercicio y práctica docente, bajo las cuales es posible generar alternativas y tomar decisiones que conduzcan a formar una cultura académica con miras al mejoramiento permanente.

Es afortunado el hecho de que en las IFD, más allá del perfil o la experiencia, se tienen maestros con gran disposición para la transmisión de saberes, preocupados por que los alumnos aprendan y sean capaces de desempeñarse apropiadamente en el entorno de acción; docentes que se mantienen actualizados o buscan habilitarse para la enseñanza; gestionan espacios educativos con intención de que los estudiantes realicen sus prácticas docentes; generan ambientes y alternativas para promover el intercambio de experiencias desde distintas temáticas y perspectivas; participan en grupos de trabajo con metas y propósitos afines, con la intención de investigar y aportar en el campo de la enseñanza, en fin, solo por mencionar algunas cualidades.

En este espacio es importante además destacar el papel de los estudiantes para el desarrollo y fortalecimiento de competencias, pues aunque convergen en el espacio educativo y en los servicios que las IFD ofrecen, también están aquellos que divergen respecto al esfuerzo físico, intelectual, social, económico, para adherirse a la posibilidad de aprender para la docencia. Esto es solamente una sección de las distintas situaciones y condiciones de los alumnos, por lo que se retoma el papel del docente con atención a sus implicaciones, manteniendo sus fortalezas y atendiendo necesidades y retos, con el firme propósito de contribuir significativa y favorablemente en la formación de los jóvenes.

A partir de lo anterior, el reto por parte de los docentes, principalmente, es desarrollar y fortalecer la enseñanza con sus procesos y modalidades, en palabras de Morin (2015): sin temor al error o a lo ilusorio. En busca del sentido e interés propio, enseñar a conocer el conocimiento desde la reconstrucción; es necesario también generar

Las caras del prisma en la formación de investigadores

esto en los alumnos, en otras palabras, transmitir conocimientos, compartir experiencias, expresar desde diferentes maneras, y reflexionar respecto a sus acciones.

En una ocasión un docente se caracterizó de un personaje de la Revolución mexicana para trabajar contenidos alusivos a ese tema, con ello motivó a sus alumnos a representar hechos históricos bajo la caracterización de personajes, generando un ambiente agradable, de ejemplo, expresión y aprendizajes. Claro que esto solamente es uno de innumerables ejemplos y experiencias exitosas, en la motivación para la enseñanza y aprendizaje auténticos.

Otro de los retos reside en la influencia que ejerce la cultura en todas sus facetas, que paulatinamente se ha posicionado, también ha desplazado a otras culturas y tradiciones. Particularmente en la dinámica institucional de las IFD, donde se matriculan alumnos de diferentes comunidades, ciudades, de este y otros estados del país, es importante considerar no solamente el contexto de la IFD y el normativo, sino que, además, debe retomarse el contexto del que son originarios los estudiantes de estas escuelas, con la finalidad de integrar elementos educativos, estratégicos, situacionales, entre otros, que faciliten su comprensión y aplicación en contextos diferentes al institucional y al de origen.

No es poca cosa sostener que los alumnos necesitan afirmar sus historias por medio del uso de un lenguaje, un conjunto de prácticas y una asignatura que dignifiquen las construcciones y experiencias culturales que constituyen el tejido y la textura de su vida cotidiana [Giroux, 2003, p. 101].

Lograrlo requiere trabajo arduo, porque los tiempos casi siempre son limitados, y para conocer un poco más a los alumnos que se atiende no basta con un expediente, con una entrevista dirigida o estructurada, tampoco un estudio socioeconómico, es preciso estrechar canales de comunicación directamente entre docente-alumno, en atención a necesidades particulares y, de ser posible, personalizar la enseñanza.

El seguimiento a los retos que enfrentan los docentes de las IFD, aunque se menciona anteriormente como una de las implicaciones, se considera también un reto, debido a que se reitera la necesidad y

relevancia de favorecer la vinculación entre los diferentes cursos, con la práctica y la experiencia, a fin de posibilitar el desarrollo de productos en común, evitando la generación de tareas que lleguen a caer en el exceso, o que los alumnos las elaboren solamente como protocolo de cumplimiento. Es necesario buscar la reflexión y análisis sobre la propia acción, sobre la situación, los objetivos, recursos, operaciones en marcha, “los resultados [...] la evolución [...] del sistema de acción. Además, preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que se puede hacer, lo que hay que hacer [...] qué orientaciones y qué precauciones hay que tomar, qué riesgos existen” (Perrenoud, 2007, p. 30).

Lo anterior, bajo el propósito de contar con elementos y herramientas favorables a esa vinculación, posteriormente, comprender y aplicarla en la realidad y contexto, permitiendo entonces una relación basada, además, en la teoría y la práctica.

Cabe destacar que desde las academias y el trabajo colegiado se ha hecho con esta visión, buscando contribuir con los cursos correspondientes al trayecto formativo de práctica profesional, o bien por trayectos formativos solamente, en los que se proponen y comparten productos parciales y finales, con intención de que a través de ellos los alumnos muestren sus alcances en el logro de competencias; se diseñan y comparten instrumentos e indicadores de evaluación, en busca de formalizar y unificar criterios para emitir una valoración con observaciones correspondientes al curso o cursos en los que se realizaron los productos; todo esto orientado a favorecer la enseñanza y los aprendizajes, de acuerdo con los planes y programas de estudios respectivos.

Aunado a lo anterior existe otro reto: el uso de la tecnología. Hoy en día se han hecho más evidentes las brechas digitales, y aunque las sesiones de clase virtuales y el desarrollo de actividades mediante el uso de varias herramientas no son de reciente creación, su implementación se incrementó dada la situación generada por la pandemia del SARS-CoV-2; ante ello ha sido necesario modificar y transformar prácticas y métodos de enseñanza, mismos que se han centrado en la sincronía o asincronía para el desarrollo de actividades, enseñanza híbrida, entre otros, con el fin de que los alumnos se mantengan activos desde un

punto de vista cognitivo y en los cuales se les pida que hagan y no solo que escuchen o vean (García, 2020).

Surge la necesidad de subrayar que tanto docentes como alumnos han enfrentado dificultades derivadas del poco o nulo dominio en el manejo de la tecnología y de las plataformas virtuales; seguramente esto se disminuye y se resuelve con la búsqueda de información en tutoriales, manuales informativos, participando en cursos y talleres de actualización, entre otros que les permitan conocer de las herramientas digitales para la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, existe otra realidad actual que implica un reto más en la educación: el acceso a la conectividad de manera constante de alumnos y docentes; pareciera que es un agujero negro para desarrollar más allá de los programas educativos las competencias de un perfil profesional, lo cual limita considerablemente el sustento en la formación de los futuros adultos (Morin, 2015).

Sabemos que hay condiciones y situaciones sumamente diversas, desde aquellos que cuentan con un equipo de cómputo y un teléfono inteligente por lo menos, además con servicio de Internet, hasta aquellos que solamente tienen acceso a telefonía celular para revisar trabajos, incluso para trabajar una clase, esto no tanto porque carezca de equipo de cómputo sino porque este es utilizado por varios miembros de la familia en la realización de tareas y actividades de la institución en la que estudian.

Por otra parte, hay situaciones que surgen principalmente en los alumnos al momento de integrarse a sesiones de clase virtuales, o bien desarrollar actividades, compartir tareas y productos solicitados por los profesores, ya que para lograrlo unos han de recurrir con familiares, amigos y conocidos con intención de hacer uso de la red o un equipo de cómputo; otros necesitan recorrer largas distancias hasta llegar a un área con señal de teléfono que les permita comunicarse y recibir mensajes e información por ese medio; algunos más, cada semana y cada quincena buscan la forma de adquirir tarjetas con cierta cantidad de tiempo para uso de la red, y otros se valen de las rentas mensuales por el uso de red en los celulares, en varios casos han presentado dificultades

para entrega de trabajos, argumentando insuficiencia o agotamiento del servicio. A pesar de esto, alumnos y maestros continúan en la línea de la enseñanza y del aprendizaje, sincrónica o asincrónicamente, a tiempo o no, sin dificultades o con ellas, en busca de una educación pertinente y persistente.

Ahora bien, es importante abordar un aspecto centrado en los maestros, para unos es fortaleza y para otros es un reto a superar: la autoridad en el aula. Debe tener como referente un modelo centrado en el fomento de la libertad y la dignidad, el sentido consciente de la crítica, la competencia y temporalidad. No es necesaria la demostración del poder o la fuerza; esto se refiere a una autoridad racional, en la que el maestro muestra sus competencias (Barba, 2009).

Una autoridad que no cae en excesos, es decir, ni demasiadas concesiones, tampoco opresiones. Regular situaciones con el uso de la autoridad requiere tiempo para tener un acercamiento con el grupo de alumnos, identificar situaciones que generan modificación de conductas, conocimiento de estrategias funcionales en aquellos con características particulares; evidentemente se requiere buen manejo y dominio del propio carácter para tomar decisiones y sus consecuencias. Por tanto, un docente que equilibre cada uno de estos aspectos tendrá amplias posibilidades de contar con autoridad favorable en el aula y en el ámbito educativo, condición necesaria para el aprendizaje.

Finalmente –lo cual no significa que se hayan agotado las situaciones que representan retos–, es la evaluación de procesos y alcances para la toma de decisiones un elemento relevante en la enseñanza y aprendizaje que permite a los docentes y alumnos identificar avances, comprobar aprendizajes, con un sentido formativo. Desde el punto de vista de Sadler (1989, citado en Shepard, 2006),

Es insuficiente que los maestros [...] den una retroalimentación respecto de si las respuestas son correctas o incorrectas. En vez de ello [...] es igualmente importante que la retroalimentación esté vinculada explícitamente a criterios claros de desempeño y que se proporcione a los estudiantes estrategias de mejoramiento [p. 19].

Se destaca la importancia de seleccionar tareas, actividades, productos e indicadores de evaluación de acuerdo con los propósitos y metas planteadas, desde los propios del programa hasta los que integran el plan de trabajo del profesor, en pro de tener elementos contundentes para la toma de decisiones y comunicación de resultados.

CONCLUSIONES

Las IFD tienen su curso, sus propias necesidades y situaciones institucionales, su organización de acuerdo con las normas y lineamientos, tienen su historia, su gente, espacios diversos; cuentan con una amplia gama de elementos y características particulares que las destacan como IFD; asimismo, en cada espacio y actor educativo emergen experiencias que conducen a aprender y fortalecer a la propia institución.

Las experiencias que se viven en estas instituciones han marcado en diferentes perspectivas a docentes y alumnos, de las cuales siempre hay aprendizaje que es posible demostrar, compartir y fortalecer si y solo si existe disposición y reconocimiento para el ámbito educativo desde el ejercicio docente. Por tanto, no puede concebirse aprendizaje si este no se demuestra, y tampoco si no hay una modificación en la conducta.

Las implicaciones y retos están presentes, desde conocer y dominar una estrategia de trabajo hasta la exploración o generación de nuevas, en atención a casos particulares; también se encuentra inmersa la reflexión de la propia práctica docente, la autoevaluación, entre varias características que, orientadas apropiadamente, favorecen procesos gestados en la enseñanza y evidenciados por el nivel de aprendizaje.

Culminando con este ensayo, cabe destacar que la realidad de las IFD requiere atención desde la generación de las políticas educativas, en la distribución y asignación de recursos y reconocimientos a partir de las condiciones de su planta laboral y matrícula escolar. Requieren también resignificar su esencia, comprender su misión y sostener su visión en pro de ejercer lo necesario para lograrlo. Qué decir de la organización y redefinición de funciones, espacios, políticas institucionales, y un aspecto muy importante, la identidad y esencia del docente, que han de preservarse como si fuesen un patrimonio educativo de cada

IFD; pareciera inalcanzable o fuera de contexto esta idea, pero son dos elementos más que han de rescatarse y preservarse en todas estas instituciones, y que seguramente con ello el resto de las implicaciones, retos e ideales de la práctica docente se verán reflejados paulatinamente a través de la mejora.

Asimismo es preciso renovar las instituciones educativas y al mismo tiempo dotar de una nueva profesionalidad a los profesores. Es aquí donde las cualidades de los docentes, en sus principales dimensiones culturales y éticas, adquieren todo su valor (Tenti, 2018), un aspecto que se adhiere a la búsqueda de la transformación y contribución favorables en la práctica y ejercicio docente.

REFERENCIAS

- Barba, J. (2009). Redefiniendo la autoridad en el aula. Posibilidades para una educación democrática. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, (15), 41-44. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3457/345732280008>
- Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- García, L. (2020). Educación y uso de tecnologías en días de pandemia. *Ciencia UNAM-DGDC*. <http://ciencia.unam.mx/leer/1006/educacion-y-uso-de-tecnologias-en-dias-de-pandemia>
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza*. Amorrortu.
- Morin, E. (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Nueva Visión.
- Perrenoud, P. (2007). *Reflexionar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar* [colec. Crítica y Fundamentos]. Graó, Colofón.
- Romero, S. (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la educación en España. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 231-250. <https://doi.org/10.15366/tp2016.27.010>
- Shepard, L. (2006). La evaluación en el aula. En *Educational Measurement* (trad. INEE). University of Colorado.
- Tenti, E. (2018). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Todavía. Pensamiento y Cultura en América Latina*, (40). <http://www.revistatodavia.com.ar/todavia07/notas/tenti/txttenti.html>

La formación de investigadores en el contexto contemporáneo, apuntes para un debate en torno a la investigación educativa y sus procesos formativos

DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO

ANTECEDENTES

La formación de investigadores en el campo educativo es una tarea que, como todo lo que compete a la construcción del conocimiento social, presenta más interrogantes y desafíos que respuestas y certidumbres.

En la revisión de la literatura especializada, lo que regularmente encontramos cuando se trata de formar investigadores son experiencias de muy diversa naturaleza que responden a situaciones vinculadas con los contextos institucionales, así como los propósitos y los enfoques en los que se sustentan los procesos educativos, tales como la búsqueda de la calidad de la educación y la acreditación de los programas (Torres, 2006; Quintero-Corzo et al., 2008), la integración inter y multidisciplinaria (Rincón, 2004), la búsqueda de los valores universales (Rincón, 2004), así como el papel del mercado y la competencia en los procesos de formación (Acuña y Pons, 2019) y los debates epistemológico, teórico y metodológico implicados en la producción de conocimiento vinculados a los procesos sociales, económicos y políticos nacionales e internacionales (Gorostiaga, 2017).

Las caras del prisma en la formación de investigadores

No obstante, hay dos preguntas básicas que de manera implícita o explícita aparecen en las reflexiones vinculadas con el tema, la primera es de carácter teleológico: ¿para qué formar investigadores?, y otra de carácter pedagógico: ¿cómo formar investigadores?

En el primer caso, es decir, el “para qué”, la respuesta obvia y de carácter explícito se dirige al desarrollo del conocimiento científico: se forman investigadores para que la comunidad educativa cuente con equipos especializados que se dediquen a recabar evidencias que permitan identificar, explicar, comprender, comunicar y eventualmente atender los problemas que emergen en este campo a partir de la actividad de los actores sociales.

Esta finalidad universalista parece inobjetable, sin embargo las decisiones pedagógicas están mediadas por las fuerzas históricas y por lo tanto lejos de ser generalizables y políticamente neutrales; al respecto Giroux (2003) señala que la racionalidad tecnocrática que hegemoniza el pensamiento científico contemporáneo “ha ignorado el hecho de que las escuelas son a la vez sitios educativos e ideológicos” (p. 112).

Los procesos formativos son producto de su tiempo y para comprenderlos es necesario ubicarlos en el marco social, cultural, económico e ideológico que les da origen y sustento. Desde esta perspectiva, los programas de posgrado que se dirigen a la formación de investigadores, tienen su origen en las universidades y otras instituciones de educación superior, regidas por criterios e intereses, internos y externos, de carácter político, que diluyen la idea de fines educativos universales, desinteresados e imparciales.

Si tomamos como punto de partida los presupuestos del pensamiento complejo, el primer reto que debemos enfrentar cuando se trata de la formación de investigadores es la necesaria renuncia a visualizar de manera lineal este proceso. Desde el momento en que las experiencias formativas resisten cualquier intento de establecer una ruta preestablecida, secuencial e inflexible, la alternativa programática, que implica rigidez y control, tendrá que ceder el paso a lo estratégico.

LA MULTIDIMENSIONALIDAD DE PROCESOS EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES

Operar estratégicamente enfrenta un primer escollo difícil de eludir, dado que el pensamiento moderno –aunque en el fondo no pueda cumplir con los principios que enuncia con base en la hegemonía de la razón instrumental– se caracteriza por exigir obsesivamente el rigor técnico-metodológico, la claridad y precisión en las metas y la objetividad en los resultados, es decir, procesos secuenciales, gradualistas y operativamente controlables; se trata de una “visión ateórica, ahistórica y no problemática de la pedagogía que caracteriza hoy el desarrollo curricular, en particular en las ciencias sociales” (Giroux, 2003, p. 21).

La alternativa está en la reflexión crítica, que permite la apertura y la flexibilidad necesarias para explorar múltiples rutas en el camino hacia la transformación de las prácticas en las instituciones dedicadas a la formación de investigadores y particularmente para el diseño del currículo, ya que como señala Morin,

La estrategia debe prevalecer sobre el programa. El programa establece una secuencia de acciones que deben ser ejecutadas sin variación en un entorno estable; pero cuando se presenta una modificación de las condiciones exteriores, el programa se bloquea. En cambio, la estrategia elabora un escenario de acción examinando las certezas y las incertidumbres de la situación, las probabilidades, las improbabilidades. El escenario puede y debe ser modificado según las informaciones recogidas, los azares, contratiempos u oportunidades encontradas en el curso del camino [1999, p. 40].

Siguiendo este orden de ideas, la formación de investigadores no puede constreñirse a los lindes y rigores de un programa, aunque es el modelo que priva en la mayoría de las instituciones educativas, una maestría, un doctorado, medios tradicionales pero no únicos para la formación de investigadores, pueden brindar ciertas orientaciones básicas, quizás las primeras experiencias, derroteros de carácter general, tal vez aporten en la construcción de una determinada sensibilidad o contribuyan a afinar el olfato que acompaña a la indispensable formación instrumental.

Los programas institucionalizados pueden ser, en todo caso, el punto de apoyo en el proceso de autoconocimiento que conlleva formarse como investigador, pero se trata solo de un punto de partida, porque las herramientas, los saberes necesarios para el diseño de la investigación, no hacen al investigador, “un investigador es un académico, un trabajador del conocimiento científico, no un mero técnico que recolecta y analiza datos; la tarea del investigador tiene como núcleo la producción de conocimiento de acuerdo con cánones científicos” (Gorrostiaga, 2017, p. 41). La tarea de generar conocimiento implica sobre todo una actitud particular frente al mundo que nos rodea, además de un posicionamiento teórico, una actitud crítica y un compromiso ético.

La culminación de un posgrado es apenas el primer paso de una ruta más o menos sinuosa y definitivamente incierta, mediante la cual un sujeto hace de la búsqueda del conocimiento un proyecto de vida. La formación de un investigador es un proceso de largo alcance, un encadenamiento de aprendizajes y desaprendizajes, en el cual lo importante no está en acumular saberes sino en el entrenamiento crítico, el compromiso ético y la conciencia plena de que esos saberes pueden convertirse en un lastre.

Quienes aspiran a convertirse en investigadores deben saber que la tarea básica de un investigador es la de ser un aprendiz. En la medida en que el conocimiento está en continua ebullición, en la medida en que nuestro mundo, nuestro entorno, en la medida en que eso que llamamos “realidad” se transforma o muta de manera incesante, el investigador debe mantener esa actitud parsimoniosa, desconfiar sistemáticamente del saber establecido, evitando a toda costa naufragar en los engañosos arrecifes de las falsas seguridades, porque, como apunta Gastón Bachelard, “frente a lo real, lo que cree saberse ofusca lo que debiera saberse” (2000, p. 16).

Por lo mismo, uno de los mayores retos para la formación de investigadores en el campo de lo social no se encuentra en el terreno de lo metodológico —que por otra parte resulta también bastante incierto, azaroso y lleno de escollos—, las cuestiones metodológicas solo adquieren sentido en el marco de una profunda reflexión sobre

el conocimiento científico, lo que paradójicamente nos lleva al terreno supracientífico que es el de la filosofía de la ciencia.

Para la conformación de lo que Bachelard (2000) llama el “espíritu científico” se requiere de profundas reflexiones acerca de la naturaleza de lo real, es decir, una ontología. El conocimiento, todo conocimiento, se asienta en las ideas que tenemos acerca de la realidad. Se amerita enfatizar esto, no hay conocimiento al margen de una ontología, es decir, ese conjunto de elementos que permiten definir nuestra posición frente al mundo de las cosas: ¿la realidad es algo que está ahí, de manera independiente de los sujetos que la observan, o lo que llamamos “realidad” está mediada, construida simbólicamente, por los sujetos? Cuándo investigamos, cuando intentamos acercarnos al conocimiento de alguna parcela de la realidad, como es el campo educativo, ¿se trata de un descubrimiento o de una construcción? Estas son algunas de las preguntas que competen al campo de la ontología.

El segundo problema atañe a la posibilidad del conocimiento, cuyas preguntas van por el rumbo de ¿qué es el conocimiento?, ¿qué es el conocimiento científico?, ¿a partir de qué criterios podemos establecer la validez del conocimiento científico?, ¿cuáles son los procedimientos que conducen a la generación del conocimiento científico?, ¿podemos tener un conocimiento objetivo de la realidad, es decir, un conocimiento al margen de los sujetos? Estas preguntas nos llevan al terreno del conocimiento del conocimiento, es decir, a la reflexión epistemológica, y al igual que con la ontología, podemos señalar que todo conocimiento que aspira a llamarse “científico” lleva implícito un posicionamiento, una reflexión epistemológica. Al respecto Morin es muy crítico:

Es muy dicente el hecho de que la educación, que es la que tiende a comunicar los conocimientos, permanezca ciega ante lo que es el conocimiento humano, sus disposiciones, sus imperfecciones, sus dificultades, sus tendencias tanto al error como a la ilusión y no se preocupe en absoluto por hacer conocer lo que es conocer [1999, p. 1].

Desde luego, tampoco se puede soslayar la cuestión metodológica, que compete al terreno propiamente científico, pero determinada por las respuestas que emanan de los campos ontológico y epistemológico.

gico. La práctica científica no emerge de la nada metafísica, requiere, como ya se ha comentado, de una teoría, un enfoque o perspectiva o paradigma que le dé cobijo, “pero esta implementación legítima de los instrumentos lógicos opera demasiado a menudo como garantía de la enfermiza predilección por ejercicios metodológicos cuyo único fin discernible es posibilitar la exhibición de un arsenal de medios disponibles” (Bourdieu et al., 2008, p. 25).

La formación de investigadores implica, pues, la necesidad de situar al “aprendiz” en una determinada tradición científica, y aquí emerge un nuevo problema: ¿por cuál enfoque o perspectiva se debe optar? El mayor problema está justamente en la pluralidad de enfoques, perspectivas o paradigmas que pululan en el campo de la investigación social y por ende en la investigación educativa. Por lo tanto, estamos ante la dificultad de que la formación de investigadores no descansa o se asienta en la preparación técnica sino en un ejercicio de permanente reflexión en el que la crítica y la autocrítica juegan un papel determinante.

En el campo de lo social hay un encarnizado debate de carácter metodológico, cuyas polaridades se ubican entre quienes pugnan por la unidad del método, un método, el método científico, y quienes se decantan por la pluralidad metodológica, que llega incluso a tocar linderos en los que el método, los métodos, no están ahí a nuestra disposición, los métodos se construyen y reconstruyen en la práctica de la investigación, “el método nunca podría ser método *per se*, sino una episte-metodología, es decir, el modo en que se construye metodológicamente la investigación desde una determinada perspectiva y posicionamiento epistemológico” (Tello, 2015, p. 13).

En este sentido, el método depende de las decisiones que toma el investigador en la práctica de la investigación, es decir, sobre la marcha, “es inútil buscar una lógica anterior y exterior a la historia de la ciencia que se está haciendo” (Bourdieu et al., 2008, p. 26).

Aunque desde el punto de vista curricular y pedagógico se exige un escrupuloso proceso de protocolización de la investigación, el método irá mutando conforme el investigador vaya superando los diversos obstáculos que se le presentan en la práctica científica, de ahí su carácter

estratégico y no programático. Desde el pensamiento complejo el método, por paradójico o contradictorio que parezca, se define *a posteriori*.

Por ende, cuando se trata de formar investigadores no es suficiente preguntarse cómo formar a un investigador, que amerita una respuesta técnico-didáctica; la pregunta clave es de naturaleza pedagógica: ¿podemos formar investigadores? Siguiendo a Gilles Ferry se puede arriesgar un “no” como respuesta, porque los investigadores se forman a sí mismos, aunque para tranquilidad de quienes se dedican a la formación en este campo es necesario agregar, siguiendo nuevamente a Ferry, que los investigadores no pueden formarse sin el concurso, sin el acompañamiento del otro, de los otros, se requiere siempre de una mediación.

No se puede hablar de un formador y de un formado. Hablar de un formador y de un formado es afirmar que hay un polo activo, el formador, y un polo pasivo, aquel que es formado. Nadie forma a otro. El individuo se forma, es él quien encuentra su forma, es él quien se desarrolla. Entonces lo que quiero decir es que el sujeto se forma solo y por sus propios medios [Ferry, 2008, p. 54].

Enfatizaré entonces que no podemos formar investigadores, pero podemos apoyar en la formación de los investigadores, de ahí la importancia del diálogo y el acompañamiento como elementos formativos que pueden desplegarse en varios niveles mutuamente complementarios: a través de programas formales, de la interacción y aprendizaje entre pares, así como de la integración de equipos y redes de colaboración:

...la investigación educativa solo puede concretarse en la medida en que los participantes forman comunidades abiertas que analizan y discuten los problemas relacionados con su materia de trabajo [...] tampoco puede ser visualizada como un procedimiento puramente técnico que a partir de un conjunto sistematizado de pasos culmina en una publicación. La generación de conocimiento comienza justamente cuando los resultados se someten al escrutinio de la comunidad académica, de los actores involucrados y del público en general [Arzola, 2019, p. 21].

Los procesos dialógicos como componentes centrales en la generación de conocimiento, y la necesaria contribución en la transformación de las prácticas, demandan de espacios y estrategias que propicien la

interlocución entre los investigadores; siguiendo a Freire diremos que “el diálogo es el encuentro de los hombres para la tarea común de saber y actuar” (2012, p. 73). También

Esta necesidad de diálogo se debe a que la transferencia del conocimiento no se realiza de forma automática, no hay un vínculo directo entre el conocimiento que se está construyendo y los usuarios potenciales del mismo, la investigación no es un proceso industrial en el que el producto y el consumidor están unidos estrechamente [Arzola, 2019, p. 22].

La conclusión de un proyecto y la publicación de los resultados es apenas la mitad del camino en un trabajo de investigación, el resto de la tarea se encamina hacia un nuevo proceso dialógico, que esta vez abarca tanto a los especialistas en la materia que sancionarán los alcances del trabajo como a los usuarios de la información que evalúan también las investigaciones al contrastarlas con su propia experiencia. Para que haya ciencia debe haber una comunidad que discute, dialoga, polemiza.

De ahí que los investigadores estén constantemente trabajando en los medios que hacen posible este proceso: reuniones de equipo, encuentros con usuarios y grupos de interés, ponencias, artículos de difusión y divulgación, materiales audiovisuales, conferencias, talleres, participación en foros, congresos, simposium. Con el propósito básico de establecer los canales que faciliten el intercambio de ideas y la interlocución entre los investigadores, la comunidad académica y los usuarios potenciales [Arzola, 2019, p. 24].

Para agregar un componente adicional a la complejidad del tema, la formación de investigadores se adentra también en el territorio de la ética, nuevamente la tenaz presencia de la filosofía que el positivismo intentó erradicar. En los albores de la ciencia moderna se enunciaron ciertos principios para la distinción entre el conocimiento científico –verificable empíricamente, objetivo y válido– y otros tipos de conocimiento que tienen su origen en el sentido común y la filosofía. Uno de los principios más prominentes de esta corriente del pensamiento científico fue el de la separación entre los juicios de hecho y los juicios de valor, que se corresponde con el distanciamiento entre el sujeto que conoce y el objeto que es observado, garantía de objetividad. “Desde

este punto de vista, el conocimiento objetivo se considera independiente del tiempo y el lugar; se convierte en un conocimiento universalizado y ahistórico” (Giroux, 2003, p. 49).

No obstante, el afán de eliminar al sujeto y construir una ciencia aséptica, neutral, desinteresada, provocó la crisis de la ética en la investigación. El cientificismo, al negar la carga axiológica de la actividad científica —soslayando que se trata de una actividad esencialmente humana— ha tenido efectos perversos que distorsionan el trabajo de los investigadores limitado a la lógica puramente técnica o instrumental que elude la responsabilidad que conlleva la búsqueda del saber, lo que de manera abierta o soterrada contribuye al mantenimiento del *statu quo*.

A contracorriente con la idea de neutralidad científica, la formación de investigadores implica una reflexión profunda sobre la condición particular del investigador y la responsabilidad y alcances de sus prácticas. Desde esta perspectiva un investigador es un sujeto socialmente comprometido, de ahí la importancia de que esté consciente de la estrecha relación entre ética y conocimiento, que involucra el razonamiento crítico y la acción responsable.

Hasta aquí se ha argumentado que, contrariamente a las pretensiones del conocimiento que aspira a denominarse “científico”, la investigación educativa, la investigación social, la investigación en general, nos guste o no, jamás está al margen de los intereses políticos e ideológicos.

Como toda producción humana, la generación del conocimiento se desarrolla en un medio caracterizado por posiciones e intereses en pugna, una lucha que presenta grandes asimetrías dado que la relación de fuerzas es profundamente desigual. La hegemonía como categoría de análisis permite identificar la manera en que un conjunto de presupuestos de carácter ideológico se imponen como necesidades y tendencias universales.

Si queremos ubicarnos en el contexto de la generación o construcción de conocimiento y por ende en la discusión sobre la formación de investigadores como un acto político, es obligado hablar de dos fenómenos estrechamente ligados que permean la realidad social en su conjunto: el fenómeno de la mundialización, que diluyó las fronteras

nacionales y debilitó las decisiones locales en aras de los bloques o regiones económicas y, como su correlato, el fenómeno de la primacía de la economía de mercado por encima del resto de las actividades humanas.

En apariencia el conocimiento científico y el mercado marchan por derroteros distintos, el componente crítico permitiría hacer ajustes sistemáticos y mantener la ciencia al margen de cualquier tipo de intereses, sin embargo la crítica no es suficiente, se requiere ante todo una crítica a la crítica, es decir, la revisión sistemática no solo del rigor metodológico, en apariencia garante de la validez del conocimiento, sino también de los presupuestos que respaldan la práctica científica, es decir, una autocrítica o vigilancia epistemológica (Bourdieu et al., 2008).

En un examen somero se puede constatar la omnipresencia del mercado en el campo de la investigación, asunto que no puede asumirse de manera trivial puesto que en, el fondo, lo que se juega es el control de las instituciones de educación superior a partir de prácticas que han ido pervirtiendo el trabajo de las comunidades de investigadores y la generación de conocimiento deviene en un producto, en una mercancía, que se genera a partir del interés económico que esta puede redituar.

Pero, ¿cuáles son las bases en las que se asientan estos argumentos? De entrada, en el caso de México, se ha establecido un conjunto de políticas para garantizar el mejoramiento de la “calidad educativa” en las instituciones de educación superior, lo cual les obliga a ceñirse a procedimientos externos que vulneran su autonomía, la libertad de los académicos, y ponen en peligro la generación misma del conocimiento.

En dicho escenario de mercadización de la educación superior, las IES públicas enfrentan un panorama de restricción económica en el que el acceso a los recursos públicos se condiciona a procesos de acreditación, encabezados por el modelo de evaluación [Acuña y Pons, 2019, p. 28].

Si desean ser “competitivas” –huella clara de la presencia del mercado–, las instituciones de educación superior requieren certificarse, “demostrar” la presencia de un conjunto de prácticas estandarizadas que les permiten ir escalando en los *rankings* nacionales e internacionales, al mismo tiempo que tienen mayores posibilidades de acceso a los recursos económicos.

Los fines parecen nobles, pero hay amenazas latentes que vale la pena explorar: a) con las certificaciones no se constata el mejoramiento de las prácticas educativas sino la capacidad de las instituciones para reunir documentos que se presentan a guisa de evidencia; b) las certificaciones son un negocio sumamente redituable para las agencias que se encargan de su ejecución; c) las necesidades de los estudiantes y los propósitos científicos y educativos ocupan un lugar marginal frente al apremio por las demandas externas, y d) la lucha por el financiamiento termina por dominar la política interna de los centros educativos.

El escenario institucional se replica con los académicos, quienes deben someterse a procesos periódicos de evaluación en los que tienen que demostrar su productividad a cambio de recursos económicos.

Comienza entonces la batalla por los créditos que permiten mantener el estatus, pero comienza también un peligroso distanciamiento ético, un alejamiento de los valores educativos y de la práctica científica: los académicos se dedican a producir para satisfacer los requerimientos de las agencias evaluadoras y por el valor económico que esto representa, en lugar de estar motivados por la necesidad de aportar algo en el desarrollo del saber humano. Como advierte Giroux: “El precio de la mayor productividad es el refinamiento y la administración permanentes no solo de las fuerzas productivas, sino de la naturaleza constitutiva de la consciencia” (2003, p. 30).

El impulso incesante de publicar, no porque haya algo importante que decir sino porque se tiene que cumplir con los tiempos establecidos, y la presencia de montajes de “líneas de producción de artículos”, ilustran los sesgos a los que están sometidas las prácticas académicas y las conductas poco éticas en que esto desemboca.

El compromiso con la producción y el apremio por los estímulos económicos individuales debilita el sentido solidario, la responsabilidad por la transformación de las prácticas y el desarrollo del pensamiento humano. Es evidente que la investigación está vinculada al mundo del mercado y el mercado de la educación resulta rentable en muchos sentidos.

REFLEXIONES FINALES

Reflexionar acerca de la formación de investigadores remite de manera inevitable al mundo de la generación del conocimiento y las implicaciones sociales, económicas, éticas, políticas e ideológicas que la práctica de la investigación conlleva.

Si la tarea científica no es una tarea inocente y desapasionada, la formación de investigadores tampoco puede serlo, detrás de las decisiones que se toman de manera cotidiana en las instituciones educativas hay de por medio una red inextricable de hilos vinculados con el poder que no puede soslayarse.

Hay quienes optan por el disimulo, por mirar hacia otro lado con el argumento de la objetividad y el escudo de la racionalidad técnica que permiten eludir el conflicto y desarrollar prácticas que se ajustan a las disposiciones establecidas institucionalmente.

El problema es que sin conflicto no hay conocimiento, para aprender a pensar —pensar críticamente— es necesario poner en evidencia las contradicciones constitutivas de la actividad humana, pensar críticamente implica incomodidad e insatisfacción, desacuerdo, debate y confrontación. La actitud pasiva, puramente contemplativa, resulta estéril frente a la necesidad de la acción y el compromiso; “una experiencia que no rectifica ningún error, que es meramente verdadera, que no provoca debates, ¿a qué sirve? Una experiencia científica es, pues, una experiencia que contradice a la experiencia común” (Bachelard, 2000, p. 13).

A partir de los argumentos que se expusieron en este trabajo, queda claro que no hay una receta para la formación de investigadores, pero el ingrediente crítico es indispensable en cualquier combinación que se quiera decantar por el compromiso ético en la transformación de la práctica educativa y la actividad científica; sin el componente crítico no hay ciencia, solo la simulación de que se hace ciencia.

A pesar de las dificultades que enfrenta la investigación educativa y con ello la formación de investigadores —particularmente en los países de América Latina—, supeditada a las demandas del mercado

y constreñida a la razón instrumental, que en buena medida monopolizan, filtran y determinan los derroteros del conocimiento, queda siempre la posibilidad de visualizar alternativas para la transformación del *statu quo*, siempre hay un resquicio, una pequeña grieta desde la que se puede incidir.

La clave está en preguntarnos de manera incesante, a cada paso, ¿para qué investigamos?, ¿cuál es el propósito de la investigación educativa?, ¿qué impacto tiene el trabajo que desarrollamos como investigadores?, ¿para qué publicar?, preguntas que tienen un trasfondo autocrítico, porque sin autocrítica no hay posibilidad de arribar al mundo de la crítica.

REFERENCIAS

- Acuña, L., y Pons, L. (2019). Itinerarios de la formación de investigadores educativos en México. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 17(4), 27-57.
- Arzola, D. (coord.) (2019). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias*. Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.
- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., y Passeron, J.-C. (2008). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI.
- Ferry, G. (2008). *Pedagogía de la formación*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza*. Amorrortu.
- Gorostiaga, J. (2017). La formación de investigadores en el campo de la política educativa: una mirada regional. *Revista de la Educación Superior*, 46(183), 37-45.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO.
- Quintero-Corzo, J., Molina, A., y Munévar-Quintero, F. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y Educadores*, 11(1), 31-42.
- Rincón, C. (2004). La formación de investigadores en educación: retos y perspectivas para América Latina en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34(2), 1-8.
- Tello, C. (2015) *Los objetos de estudio de la política educativa*. ReLePe.

Las caras del prisma en la formación de investigadores

Torres, J. (2006). Los procesos de formación de los investigadores educativos: un acercamiento a su comprensión. *Educatio Revista Regional de Investigación Educativa*, 2, 67-79. http://www.educatio.ugto.mx/PDFs/educatio2/procesos_de_formacion.pdf

Intertextualidad y retórica en los artículos publicables, lo que no se ve, pero se evalúa

ÉLIDA ELIZARRARÁS-RAMÍREZ

En el proceso de arbitraje de un manuscrito susceptible de publicación interviene un evaluador experto en las tareas de revisión, en las que debe estimar si un manuscrito cumple con los requisitos para ser publicado. Estos árbitros cuentan con algunas habilidades como lectores, además de la propia experiencia como investigadores. Este proceso de revisión por pares expertos (*peer review*) permite seleccionar los mejores artículos, aun cuando la decisión final de publicarlo o no corresponde a los editores de las revistas.

La llegada de manuscritos a los correos o plataformas de las revistas, así como la revisión en sí misma en la fase editorial o prevaloración, no garantiza que los artículos aparezcan en el siguiente número de estas. Alfonso (2010) refiere que las revistas no pueden publicar todos los artículos que reciben, por ello realizan una intensa labor de selección y únicamente aceptan aquellos con mayor relevancia científica.

Las primeras lecturas de un manuscrito ofrecen a los revisores una idea general de los planteamientos, facilitan la interpretación de los objetivos, los resultados y el aporte a la ciencia del documento, además de revisar el cumplimiento de los requisitos básicos (Campos y Briceño, 2021).

Existen criterios bien definidos para evaluar los manuscritos, la claridad, el orden o estructuración del escrito y la relevancia científica, entre otros. Sin embargo, hay dos criterios no menos importantes en esta validación: por un lado la intertextualidad, esa necesaria red de

relaciones entre las ideas y los apartados o acápites que hacen posible que la lectura sea significativa, ese conjunto de voces implícitas en el escrito; por otro lado la retórica, que implica la expresión conveniente e intencionada para lograr la persuasión en los lectores.

La comunicación de las intenciones de un autor es precisamente la idea que mueve a la escritura del presente ensayo, pues no solo se trata de cuidar lo que indica cada revista, técnica y metodológicamente, implica también trabajar en los manuscritos con un lenguaje claro, sencillo y con rigurosidad científica. Al respecto, Ricardo Zaldívar (2021) señala que es útil que los investigadores que se inician en esta actividad

...comprendan el lenguaje de la ciencia como vehículo para la comunicación científico-académica; identifiquen y valoren la coherencia y la normalización como ejes para la producción de textos científico-académicos y redacten correctamente el artículo científico-académico, según su estructura y las normas de las revistas y los eventos [párr. 8].

El evaluador juega un papel importante en la comunicación y diseminación de la ciencia en la medida en que ejerce un rol de verificación común para la validación y aceptación de los artículos científicos, facilitando la selección, clasificación y priorización de nuevos artículos sometidos para publicación. Por otro lado, el concepto hacia la percepción en la investigación que se aprecia es respecto al enfoque en que cada ser humano puede interpretar las cosas (Cruz-Páez et al., 2021 p. 2). De aquí que cuando los autores entregan algo “no dicho” en los textos, resulta necesario para el lector reponer esos vacíos o interpretarlos para construir sentido en un texto; a esto García y Hall (2010) lo llaman “cadenas latentes” (p. 63).

Evaluar un texto científico requiere preparación, no solo conocimiento de la materia, sino también cubrir aspectos éticos (Alpizar, 2022), sin embargo, los aspectos interpretativos o “inferenciales” son una tarea ardua para el evaluador o árbitro a la hora de abordar un manuscrito. La autora de este ensayo refiere que la presuposición, la interpretación particular o exégesis, no se darán si, de entrada, el escrito adolece de secuencia o presenta debilidades en la organización y

reciprocidad entre las secciones y entre los textos, es decir, debilidades en la intertextualidad y en los movimientos retóricos.

El evaluador, además de dar su veredicto, ayuda a enmendar conclusiones y ajustar la estructura del artículo para que proporcione una lectura más amena y comprensible. El revisor debe, por consiguiente, ser un apasionado corrector (López, 2022, p. 541); de la misma forma, contar con habilidades para la observación y gusto por la ayuda a través de la retroalimentación a los colegas.

Reyes-Carmona (2021) se pregunta algo que es crucial en la tarea del arbitraje de artículos susceptibles de publicarse, y esta misma pregunta nos la podríamos hacer como investigadores tras la lectura final de nuestro trabajo, antes de someterlo a revisión: ¿Está el artículo bien escrito, las ideas están organizadas y es fácil de entender? (p. 16).

Un manuscrito o artículo publicable es, por naturaleza, un conjunto de varios artículos, un conjunto de múltiples ideas y de varias voces (intertextualidad); la amalgama equilibrada de elementos teóricos y empíricos, su clara comunicación de fragmentos (retórica o movimientos retóricos) y, como fin último, el trabajo del autor en la producción de conocimiento.

La intertextualidad es un conjunto de ideas en comodato de textos distintos, es el resultado de la conjunción de estos y, por ende, de otras ideas. Kristeva (1969, citada en Barrada, 2007) utilizó el término “intertextualidad” para señalar la relación de reciprocidad entre diferentes textos (hipertexto e hipotexto), gracias a la cual un texto es incorporado en otro, excluyendo la idea de que el texto constituya una unidad cerrada. Asimismo, el intertexto es el nudo en el que se agrupa un significado con otro (Noval Pedraza, 2010, citada en Aguilar y Fregoso, 2013).

Las dificultades en el manejo de la intertextualidad pueden ejemplificarse en el desconocimiento de los elementos en las citas cruzadas, así como en las citas secundarias; en el sentido de la definición del autor principal en una referencia de varios autores; en el propósito de las notas a pie de página; la debilidad en las reglas de puntuación y acentuación; los aspectos de orden en las referencias; la práctica de “copiar y pegar” como dificultad lectora, entre otros.

Por su parte, según Barrada (2007),

...el sentido semántico no es siempre suficiente para entender el significado, ya que el conocimiento almacenado desempeña un papel relevante para la comprensión del mensaje. De ahí que un texto mira hacia lo que le precede, dando a su forma, ideológicamente neutra, todo un volumen de significación que lo mantiene y se nutre de la experiencia, o la información previa. Esta es la principal función de la intertextualidad [párr. 2].

Una de las características de este atributo es que el lector/receptor debe identificar las voces que aparecen en el texto, no como estructuras sintácticas, sino como fenómenos discursivos (Mendoza Fillola, 1994, citado en Aguilar y Fregoso, 2013). Estas voces hacen alusión a que, como escritores de textos académicos, nos convertimos en sujeto de discurso; específicamente, en nuestros textos existen varias voces, de quienes tomamos la teoría, el discurso mismo y nuestra voz como autores (Aguilar y Fregoso, 2013; García y Hall, 2010).

Cuando un sujeto habla o escribe exhibe en su enunciado, inevitablemente, uno o más puntos de vista, y al mismo tiempo marca su actitud –de identificación, rechazo, aceptación, etc.– frente a ellos. Revisar la intertextualidad es analizar los textos a partir de sus condiciones de producción específicas y las relaciones de lo no dicho con lo expresado en otros discursos, o con lo que se ha dicho de otro modo. Diferentes voces se cruzan así en un discurso y son traídas al presente por la memoria discursiva; desde estas perspectivas, no hay discurso neutro ni transparente. (García y Hall, 2010, p. 42).

Acorde con lo anterior, toda esta amalgama de significados, aunque no se vea de manera explícita, se evalúa en el proceso de arbitraje, pues expresa la revisión cuidadosa y la contrastación de una serie de textos, de la reflexión de lo leído, tomando lo que responde a la temática general de nuestro trabajo y descartando lo que no suma al mismo; nos habla de precisión, congruencia, pertinencia y orden. Alude también a la experiencia que cada autor tiene respecto a la investigación; a sus competencias lingüísticas, comunicativas y específicamente las discursivas; lo que conlleva el reto de la formación permanente, de lectura constante y de compromiso hacia lo que se investiga.

En un estudio de caso desarrollado por Zanotto, Monereo y Castelló (2011), los sujetos de investigación (un grupo de lectores expertos) evaluaron un trabajo investigativo referente a las estrategias de lectura enfocadas a la escritura de textos científicos; estos investigadores, con funciones de árbitro, encontraron diversos problemas respecto a aspectos argumentativos, de comprensión, conceptuales, de elaboración de contenido, problemas estructurales, problemas formales de redacción y problemas temáticos; especialmente el problema relacionado al tema general del presente trabajo, que es la elaboración de contenido, relativo a la cantidad y calidad de las relaciones entre diferentes ideas.

Los lectores del estudio plantearon una serie de sugerencias sobre la necesidad de argumentar mejor, de definir de forma más precisa los conceptos clave, de modificar aspectos de la estructura del texto, como por ejemplo introducir apartados o reorganizarlos para guiar mejor al lector. Sugirieron que se utilizaran ejemplos, que se estableciesen relaciones entre los diferentes conceptos o ideas o que se hiciese visible la voz y el posicionamiento del autor en relación a determinados apartados del contenido (Zanotto et al., 2011, pp. 18-19).

Estos autores señalan la necesidad de que los lectores deben situarse en relación con el escrito, tener una representación clara de la estructura de los contenidos, tratar de anticipar el tipo de abordaje de la información que se realizará en el texto, comprender cuál es la finalidad de la investigación y determinar si efectivamente la información que se presenta se corresponde con los propósitos formulados en el trabajo (Zanotto et al., 2011, p. 25).

Queda aún más clara la importancia de que cada sección o acápite del documento que se envía a evaluación contenga los suficientes elementos que clarifiquen secuencialmente cada uno de estos apartados; que la información fluya sin la necesidad de que el lector anticipe, prediga, infiera o adivine, por ejemplo, la relación entre los objetivos y la teorización de lo que se lee, o entre el planteamiento del problema y los resultados; “implica que el lector activa unos conocimientos previos pertinentes que utiliza para suplir cierta falta de información

en determinados pasajes del texto que trata de comprender” (Best et al., 2015, y McNamara, 2004, citados en Zannoto et al., 2011, p. 26).

Aunado a lo anterior, el artículo científico en cuanto escritura académica tiene como una de sus características la exposición de contenidos desde un punto de vista subjetivo, a partir de los elementos objetivos de la investigación y el perfil del público destinatario; de ahí que las funciones persuasiva y apelativa, mediante diversos mecanismos, sean comunes en este tipo de textos (Cervera et al., 2007, citados en Sánchez, 2012).

Por otra parte, se ha dicho que los problemas más frecuentes en la escritura científica están relacionados a la omisión de los lineamientos o criterios técnicos de las revistas, no obstante, más comunes son las debilidades lingüístico-discursivas, sobre todo en los aspectos retóricos de la ciencia, la literacidad, el discurso especializado y el descuido del texto como unidad y actividad comunicativa. La literatura nos asombra al descubrir que, independientemente de la experiencia de los autores, estos problemas prevalecen en muchos de sus escritos.

Ya se ha hablado del primer elemento de reflexión del presente trabajo; el segundo tiene que ver con la retórica y en especial los “movimientos o movidas retóricas”, este concepto fue propuesto originalmente por Swales (1990, 2004, citado en Sánchez, 2012), con la idea de describir y analizar las introducciones de las diferentes secciones de los artículos científicos.

Sabaj Meruane, Toro Trengove y Fuentes Cortés (2011), en su investigación denominada “Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español”, plantean que una movida retórica “es la expresión de un propósito comunicativo que se asocia a un fragmento textual, y que contribuye al logro del propósito global de un género” (p. 247). Un movimiento o movida retórica es entonces

...una unidad semántico-discursiva, por ejemplo, un enunciado, una oración o un grupo de oraciones, un párrafo, un segmento funcional o una sección/unidad estructural identificable que desempeña una función determinada en un texto, con lo cual contribuye a lograr el propósito comunicativo global del género [Sánchez, 2012, p. 117].

Cuando escribimos un informe y especialmente un artículo, le imprimimos una orientación, un cierto sentido, una intención de comunicar nuestros resultados de investigación; pronunciamos nuestras opiniones en un ensayo académico, o manifestamos nuestro interés de leer textos científicos y lo convertimos en un metaanálisis. Por ello, es indiscutible permitir que otros nos lean, aceptar sus sugerencias y, en su caso, modificar o ajustar segmentos, agregar movimientos retóricos, tan necesarios para abrir o cerrar un fragmento o todo un apartado y para explicitar una idea.

Por ello es necesario pensar, al someter a evaluación un manuscrito, si lo que escribimos tiene el sentido que queremos, si los árbitros podrán interpretar nuestro discurso de la forma en que lo produjimos como resultado de una investigación.

Sabaj et al. (2011) realizaron un estudio sobre el contenido discursivo de distintas investigaciones cualitativas, principalmente el análisis de los movimientos retóricos para la descripción de los artículos de investigación. Estos movimientos (o movidas) se usan o focalizan en una sección específica, como en la introducción, el resumen y la discusión, que son secciones que emplean un propósito comunicativo, personal. Las dificultades en este sentido se pueden observar en la poca claridad e inespecificidad para categorizar la información y en la ambigüedad en las expresiones.

Estos autores ofrecen algunos ejemplos de movidas retóricas en categorías estudiadas y que funcionan para posicionar la investigación:

- Revisa otras investigaciones para dar antecedentes.
- Propone una pregunta no resuelta en otras investigaciones.
- Describe la metodología empleada en la investigación y/o los materiales o fuentes.
- Interpreta los resultados.
- Identifica un vacío teórico en otras investigaciones.
- Identifica un vacío metodológico en otras investigaciones.
- Presenta las partes (superestructuras o temáticas) del artículo científico [Sabaj et al., 2011, p. 258].

Las caras del prisma en la formación de investigadores

Otras movidas retóricas permiten exponer y contrastar los resultados obtenidos y establecer las limitantes de la investigación en su totalidad, al tratarse de los apartados de metodología y resultados, cuyo lenguaje debe ser rigurosamente técnico.

- Describe detalladamente los resultados de la investigación.
- Analiza los resultados a la luz de las teorías empleadas en la investigación.
- Retoma aspectos señalados en la introducción (objetivos, metodologías, hipótesis).
- Utiliza figuras, tablas o gráficos para mostrar variables y/o los resultados de la investigación.
- Da cuenta de la necesidad de investigaciones futuras.
- Indica que los resultados propios son coincidentes o no con los de otras investigaciones.
- Expone las limitaciones de la investigación [Sabaj et al., 2011, pp. 259-261].

Estos movimientos con propósito comunicativo son útiles no solo para la descripción de introducciones o textos para iniciar las secciones o acápites de los artículos publicables, también facilitan el orden y su estructuración, a manera de relato.

Siguiendo a Murillo et al. (2017), es importante que el artículo cuente una historia, desde la primera frase en la que atraemos la atención del lector o lectura con una idea impactante hasta la última línea donde cerramos el artículo con alguna expresión optimista, por lo que es pertinente mantener un hilo argumental e ir presentando las ideas entrelazadas (p. 11). Sin embargo, algunas insuficiencias o debilidades en los manuscritos limitan la aceptación y publicación exitosa del artículo científico, como la insuficiente brevedad, precisión y claridad de la información que se ofrece; insuficiente organización de la producción científica que afecta la relación entre los acápites; términos que afectan la comprensión clara y precisa de las ideas, entre otras (Ricardo, 2021).

Es complejo que todos los artículos se puedan publicar; siguiendo a Giordanino (2004), los lectores que habrán de evaluarlos deberán considerar que no todos son válidos, ni todas las conclusiones son

relevantes. En definitiva, es necesario comprender la necesidad de limpiar el escrito lo mejor posible, pues aun cuando los lectores son seleccionados por las revistas por ser expertos en el tema, será más fácil la lectura y, por consiguiente, su revisión, al tratarse de temas que abonan a la ciencia por la relevancia de su contenido.

CONCLUSIONES

La intertextualidad y los movimientos retóricos son categorías que no solo sirven para analizar los artículos en su revisión o arbitraje, pueden ser de gran ayuda para la construcción de un artículo congruente, consistente entre sus segmentos o apartados, es decir, que lingüísticamente puedan contener los elementos mínimos para ofrecer una lectura apropiada y atractiva para quien lee; además, disminuye el riesgo de rechazo durante el proceso de arbitraje del artículo.

Es una gran responsabilidad del investigador mostrar rigor científico tanto en el transcurso de las investigaciones como a la hora de difundir los resultados de las mismas; proponer escritos académicos donde la persuasión sea un elemento que guíe y mueva la necesidad en el lector, seguir buscando referentes teóricos para abundar en los temas. Es decir, postular manuscritos que permitan navegarlos cómodamente, por su claridad, sencillez, sin perder de vista los objetivos, no solo los de la investigación sino también del propósito de la construcción del artículo con miras a la divulgación de sus resultados, revisiones y opiniones.

Es conveniente el establecimiento de espacios de formación para la enseñanza y fortalecimiento de la escritura y lectura científica, el desarrollo de la lingüística textual, las habilidades discursivas, procesos de evaluación o arbitraje que tiendan a lo formativo, más allá del *check list* de desaciertos. Sabemos que las habilidades para la escritura científica se van desarrollando en la práctica, es especialmente difícil observarla desde los primeros escritos, sin embargo, debemos tener en cuenta no solo la observancia de los lineamientos y normas éticas de las revistas, también involucra prepararnos para cuidar estas sutilezas y evitar las prácticas poco éticas; un ejemplo de ello, además del asunto del plagio, una mala praxis derivada de la presión (interna o externa) por publicar.

Otras estrategias que resultan pertinentes implican confirmar si la revista meta es la adecuada para el manuscrito, es decir, si su contenido está relacionado con nuestras líneas de investigación; solicitar ayuda a otros colegas con una revisión de nuestros manuscritos, de esta manera otros ojos nos ayudarán a verificar los desaciertos derivados de la ceguera de taller, el cansancio, la presuposición de la absoluta claridad de las ideas; como resultado tendremos un mejor manuscrito. Los procesos de investigación, postulación y divulgación van de la mano y, dado que una investigación culmina en el momento en que se difunde, es preciso practicar la lectura y la escritura científicas dentro y fuera de nuestras comunidades epistémicas.

REFERENCIAS

- Aguilar, L., y Fregoso, G. (2013). La lectura de la polifonía e intertextualidad en el texto científico. *RMIE*, 18(57), 413-435. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a5.pdf>
- Alfonso, F. (2010). El proceso de “peer-review” en las revistas médicas. Cualidades de los revisores de excelencia. *Neurología*, 25(9), 521-529. <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0213485310001921?token=53763-F8A2949FBB48F7947B8C91D9FB2AC27CCFDB42C0931A125A4DBE7A38C14AAE9BC07FBC7F67E961050503FFA4CC3&originRegion=us-east-1&originCreation=20220802024133>
- Alpizar, L. (2022). La crítica científica y el acto pedagógico en la evaluación editorial y por pares. *Revista Cubana de Medicina Militar*, 51(3) <http://www.revmedmilitar.sld.cu/index.php/mil/article/view/1951/1427>
- Barrada, A. (2007). Intertextualidad y traducción: la alusión como elemento primordial en la traducción de los textos literarios del árabe al español. *Tonos Digital: Revista de Estudios Filológicos*, (13). https://www.um.es/tonosdigital/znum13/secciones/estudios_C_barrada.htm
- Campos, S., y Briceño, D. (2021). La revisión por pares en el proceso de editorialización de artículos científicos. *Metro Ciencia*, 29(2), 9-10. <https://doi.org/10.47464/MetroCiencia/vol29/2/2021/9-10>
- Cruz-Páez, O., Parra-Montenegro, L., y Lechuga-Cardozo, J. (2021). Caracterización del perfil y remuneración de los pares evaluadores en el área de negocios y management reconocidos por Minciencias, Colombia.

- AiBi Revista de Investigación, Administración e Ingeniería*, 9(3), 1-9. <http://doi.org/10.15649/2346030X.2515>
- García, M., y Hall, B. (2010). Escritura universitaria, fragmentariedad y distorsiones enunciativas propuestas de prácticas de lectura y escritura focalizadas en la materialidad lingüístico-discursiva. *Boletín de Lingüística*, 22(34), 41-69. <http://ve.scielo.org/pdf/bl/v22n34/art03.pdf>
- Giordanino, E. (2004). Sistemas de evaluación de trabajos para publicaciones científicas (peer review). *Técnica Administrativa*, 4(2) <http://eprints.rclis.org/14932/>
- López, Y. (2022). La soledad del corrector... de artículos científicos. *Medicentro Electrónica*, 26(3). <http://medicentro.sld.cu/index.php/medicentro/article/view/3847/2947>
- Murillo, F. J., Martínez-Garrido, C., y Belavi, G. (2017). Sugerencias para escribir un buen artículo científico en educación. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 15(3), 5-34. <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/viewFile/7965/8220>
- Reyes-Carmona, J. (2021). Revisión por pares en la publicación científica: recomendaciones desde ODOVTOS. *ODOVTOS International Journal of Dental Sciences*, 23(3), 10-22. <https://www.medigraphic.com/pdfs/odovtos/ijd-2021/ijd213b.pdf>
- Ricardo, B. (2021). Estructura del artículo científico. *UCE Ciencia. Revista de Postgrado*, 9(2), <http://uceciencia.edu.do/index.php/OJS/article/view/244>
- Sabaj, O., Toro, P., y Fuentes, M. (2011). Construcción de un modelo de movidas retóricas para el análisis de artículos de investigación en español. *Onomázein*, (24), 245-271. <https://www.redalyc.org/pdf/1345/134522498011.pdf>
- Sánchez, A. (2012). Análisis lingüístico de artículos de investigación en ciencias sociales y humanas. *Lingüística y Literatura*, (62), 105-121. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=476548730008>
- Zanotto, M., Monereo, C., y Castelló, M. (2011). Estrategias de lectura y producción de textos académicos: leer para evaluar un texto científico. *Perfiles Educativos*, 33(133), 10-29. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2011.133.27901>

Las caras del prisma en la
formación de investigadores

Parte 5.

**Investigación educativa en
pandemia y postpandemia**

La metodología ABI para analizar adecuaciones curriculares en tiempos de pandemia. Una experiencia de aprendizaje

MARÍA DEL ROSARIO LANDÍN MIRANDA

No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro. Mientras enseño continuo buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.

PAULO FREIRE (1999, p. 30).

El proyecto educativo innovador se basó en un enfoque metodológico cualitativo, teniendo como base teórica a la experiencia y el pensamiento reflexivo, y como método el estudio de caso que contempló las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué adecuaciones curriculares se han realizado para llevar a cabo la educación en el contexto de la pandemia?, ¿a qué situaciones pedagógicas se ha enfrentado la plantilla docente?, ¿qué ha implicado el aprendizaje desde casa? y ¿cómo ha impactado el aprendizaje en casa en la crisis del currículo formal? El trabajo de campo realizado por 16 estudiantes permitió hacer el estudio de 7 instituciones educativas que van del nivel básico, medio superior y superior. La experiencia en desarrollar el presente proyecto educativo innovador basado en la metodología aprendizaje basado en investigación con estudio de caso permitió introducir procedimientos reflexivos e inquisitivos para el abordaje del curso, contrastando teoría

y práctica, llevándonos al descubrimiento de nuevos contenidos en el campo de la pedagogía y fortaleciendo la formación en investigación educativa.

JUSTIFICACIÓN

El campo del currículo es interesante y sugerente para ser pensado, reflexionado e investigado, pues nos proporciona un rico conocimiento sobre cómo una institución educativa aterriza los ideales educativos y configura metodologías de trabajo con el propósito de brindar un tipo de formación académica y profesional en determinado contexto social. Por ello, el currículo

...es un instrumento esencial para hablar, discutir y contrastar nuestras visiones sobre lo que creemos que es la realidad educativa, cómo darnos cuenta de lo que es el presente, de cómo y qué valor tenía la escolaridad en el pasado e imaginarse el futuro... [Gimeno, 2010, p. 11].

En este sentido, realizar una investigación con estudio de caso es una propuesta que hice para los estudiantes de la experiencia educativa “Bases conceptuales del currículum” porque la consideré como un espacio idóneo donde los estudiantes pudiesen vivir una experiencia de aprendizaje que les permitiera poner en práctica y afianzar sus conocimientos teóricos sobre el currículo, despertar su curiosidad epistémica e inquisitiva respecto al mismo y a la propia investigación. Es una actividad con la cual aposté para que los estudiantes pudiesen transversalizar dos quehaceres profesionales de su formación pedagógica: procesos curriculares y proyectos socioeducativos e investigación educativa.

En otro orden de ideas, me refiero a la pandemia por COVID-19 que vivimos a nivel mundial; las instituciones educativas han tenido que afrontar situaciones curriculares, administrativas y escolares para poder continuar con los procesos de formación. La pandemia de COVID-19 nos ha llevado a vivir un momento difícil, cruel para toda la humanidad, pero a la vez es un momento que debemos aprovechar para poder hacer revisiones y transformaciones de ciertas prácticas en la manera de actuar y de pensar la educación, la escuela, el currículo.

En este sentido, es un momento que nos brinda la oportunidad como estudiosos del campo curricular para hacer indagaciones sobre cómo las instituciones educativas de la región Poza Rica hicieron frente a dicha pandemia y qué tipo de adecuaciones curriculares llevaron a cabo.

En el marco de esta situación, y bajo la metodología aprendizaje basado en investigación (ABI), con una práctica académica de investigación con estudio de caso, el estudiante se dio a la tarea de elegir una escuela y, desde su conocimiento sobre del currículo formal y el currículo vivido, identificar sus características curriculares e indagar sobre las adaptaciones curriculares y didácticas que ha realizado para hacer frente a dicha pandemia y poder cumplir con los procesos de formación.

DEFINICIÓN DE LAS INTENCIONES DEL PROYECTO EDUCATIVO

La intención principal de proponer un proyecto de esta naturaleza fue que los estudiantes pudiesen generar una experiencia de aprendizaje que los llevase a poner en práctica y afianzar sus conocimientos teóricos sobre el currículo, así también llevarlos a despertar su curiosidad epistémica e inquisitiva respecto al mismo y a la propia investigación.

Por otro lado, otra de las intenciones del proyecto fue que los estudiantes pudiesen transversalizar dos quehaceres profesionales de su formación pedagógica: procesos curriculares y proyectos socioeducativos e investigación educativa, esperando que sean de su elección cuando lleguen a las experiencias educativas de investigación educativa y del área terminal.

DESCRIPCIÓN DE LA INNOVACIÓN EDUCATIVA

Fase I. Planeación de la investigación

La metodología *aprendizaje basado en investigación*, de acuerdo con Torres Tobías (s.f.), es un enfoque didáctico que permite hacer uso de estrategias de aprendizaje activo para desarrollar en el estudiante competencias que le permitan realizar una investigación creativa en el mundo del conocimiento (p. 2), por ello es necesario tener una planeación clara de los aspectos centrales en los que gira esta práctica de investigación con estudio de caso (ver Tabla 1).

Tabla 1

Unidad de competencia	"El estudiante comprende las bases conceptuales de la conformación del campo curricular, las perspectivas teóricas y las problemáticas del currículum, con actitud crítica y propositiva, así como con responsabilidad social para contribuir al debate de las nuevas configuraciones curriculares" (<i>Bases conceptuales del currículum, Programa de estudios, 2016, p. 3</i>).
Resultado de aprendizaje general	<ul style="list-style-type: none"> • Mediante el diseño de un estudio de caso, conocer la situación curricular que enfrentó una institución educativa para hacer frente a la pandemia COVID-19
Resultados de aprendizajes específicos	<ul style="list-style-type: none"> • Comprender la teoría curricular desde la indagación con estudio de caso • Identificar las adecuaciones curriculares realizadas por las instituciones educativas • Transversalizar dos quehaceres profesionales: procesos curriculares y proyectos socioeducativos, e investigación educativa

Planteamiento del problema.

Ante la pandemia de COVID-19 las instituciones educativas tuvieron que cerrar las aulas para atender las medidas de salud que en su momento estableció el gobierno federal. Este cierre de aulas ha implicado una serie de repercusiones sociales, económicas, educativas y de salud.

Cada institución educativa ha implementado estrategias para hacer frente a dicha pandemia, lo que ha llevado a una tensión y crisis curricular, ya que de la presencialidad y el espacio del aula se tuvo que migrar al espacio virtual y en línea, situación nada fácil, pues esto ha implicado adaptaciones curriculares, didácticas y administrativas de manera rápida y en algunos casos abrupta. Afrontar la pandemia ha puesto a prueba las habilidades tecnológicas y digitales tanto de los docentes como de los estudiantes, así como la habilitación tecnológica de las instituciones educativas y la capacidad de las familias para poder apoyar el aprendizaje en línea de los estudiantes.

En este sentido, es interesante conocer cómo las instituciones educativas han enfrentado la crisis curricular provocada por la pandemia y qué tipo de adaptaciones curriculares y didácticas han realizado.

Es fundamental estudiar y atender el campo curricular, y dicha crisis se convierte en un momento oportuno para ello, así también para impulsar los movimientos de reconceptualización de Pinar (2014) y el desarrollo curricular propuesto por Stenhouse (2003), que nos lleven a generar innovaciones en el diseño curricular con mayor pertinencia social y educativa.

El tipo de preguntas que orientaron el estudio, de acuerdo con Stake (2007), fueron:

- ¿Qué adecuaciones curriculares se han realizado para llevar a cabo la educación en el contexto de la pandemia?
- ¿A qué situaciones pedagógicas se ha enfrentado la plantilla docente?
- ¿Qué ha implicado el aprendizaje desde casa?
- ¿Cómo ha impactado el aprendizaje en casa en la crisis del currículo formal?

Preguntas que, de acuerdo con Neiman y Quaranta (2006), son el eje conceptual que estructura el estudio de caso y según el tipo de investigación a realizar se presentan bajo características empíricas o de información temática.

Descripción metodológica.

El enfoque metodológico para llevar un estudio de caso es el cualitativo pues, de acuerdo con Eisner (1998), la indagación cualitativa en educación intenta comprender cómo se relacionan los actores educativos y lo que sucede en las escuelas, en las aulas. Nos orienta sobre una mirada *in situ* que nos permite captar una riqueza de información que no se obtiene con métodos estadísticos.

Por otro lado, Eisner también afirma que la indagación cualitativa nos lleva a reconocer que la experiencia juega un papel fundamental para desarrollar habilidades que permitan identificar las cualidades del entorno. En este sentido, puedo afirmar que el estudiante al haber realizado la práctica de investigación cualitativa con estudio de caso, le brinda una experiencia de aprendizaje para indagar y reflexionar la teoría curricular desde contextos reales.

Las caras del prisma en la formación de investigadores

La experiencia juega un papel fundamental en la realización de todo sujeto, y en el contexto de la pandemia, la cual ha trascendido todos los ámbitos de nuestra vida, se ha generado una diversidad de experiencias que deben investigarse, más aún en el contexto de los estudiantes universitarios. Por ello es importante considerar lo que acertadamente dicen Contreras y Pérez (2010):

Situarse ante la educación como experiencia, significa centrarse en las cualidades de lo que se vive: acontecimientos que están situados en el tiempo, que se viven temporalmente, que están localizados en momentos, lugares, relaciones; lo que se vive, además, sucede siempre en un cuerpo sexuado; por todo lo cual, situarse desde la experiencia supone también la posición subjetiva: la forma en que es experimentado, sentido, vivido por alguien en particular; lo que hace que sea una experiencia para alguien; lo que le mueve y le conmueve en esa vivencia, lo que le da que pensar o le remueve en su sentido de las cosas [p. 23].

Esta forma de ver la experiencia nos permite considerarla desde el contexto del presente proyecto educativo en dos sentidos:

El primero, desde la metodología aprendizaje basado en investigación (ABI) con una práctica académica de investigación con estudio de caso, se generó una experiencia de aprendizaje para encauzar al estudiante a la vivencia de situaciones, de acontecimientos en contextos y tiempos, tratando de propiciar la reflexión acerca de su propio aprendizaje y cultivar el pensamiento reflexivo que, de acuerdo con Dewey (2007), implica dos grandes aspectos:

1) Un estado de duda, de vacilación, de perplejidad, de dificultad mental, en la que se origina el pensamiento, y 2) un acto de busca, de caza, de investigación, para encontrar algún material que esclarezca la duda, que disipe la perplejidad [pp. 27-28].

El segundo es considerar la experiencia vivida desde el contexto de la pandemia de COVID-19, diversidad de formas de ver, sentir y vivir la pandemia; una serie de emociones y pensamientos que nos han llevado a darnos cuenta de que es necesario repensar y replantear nuestra forma de vida, nuestra forma de relacionarnos con nosotros mismos,

con los otros y con el mundo; para darnos cuenta que es necesario repensar y replantear el currículo, la escuela, la docencia, y el actuar de los actores educativos.

El método: estudio de caso.

El estudio de caso es una estrategia que, de acuerdo con Colina Escalante (2014), parte del supuesto de que es posible conocer un fenómeno estudiado partiendo de la explicación intensiva de la unidad de análisis, sea una persona, una organización, un programa de estudio, un acontecimiento particular. Esto permite tener en cuenta una serie de actividades o técnicas que nos lleven a comprender de manera holística el caso. En palabras de Stake (2007):

Estudiamos un caso cuando tiene un interés muy especial en sí mismo. Buscamos el detalle de la interacción con sus contextos. El estudio de casos es el estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes [p. 11].

Por ello, para comprender la aplicación de la teoría curricular, el estudio de caso permitirá al estudiante la reflexión, indagación y comprensión de una situación en contexto, analizando aspectos curriculares centrales abordados durante el curso.

Identificar un caso.

En equipo, identificar una escuela y describir el contexto: tipo de escuela, nivel educativo, plantilla docente, número de estudiantes, así como describir la fundamentación curricular de la institución educativa.

Técnicas para la obtención de información: observación, entrevista e investigación de campo y documental.

Tiempo: comprende el periodo febrero-julio 2022.

Producto: informe por pareja sobre el estudio de caso de instituciones educativas de la ciudad de Poza Rica, Veracruz, para conocer sus adecuaciones curriculares ante la pandemia de COVID-19.

Las caras del prisma en la formación de investigadores

Aprendizajes esperados:

- Comprensión de la teoría curricular desde el análisis e indagación de una institución educativa vista como un estudio de caso.
- Argumentación teórica-metodológica de la investigación realizada.

Fase II. Recursos de búsqueda y sistematización de investigación documental y de campo

Actividades a realizar.

Individual: búsqueda y análisis de la información (teoría curricular, documentos y estudios realizados sobre la pandemia de COVID-19 y su impacto educativo).

En equipo: dialogar sobre los aspectos teóricos del currículo para relacionarlos con la información investigada sobre estudios acerca de la pandemia de COVID-19 y su impacto educativo; así también preparar la entrada a las instituciones para recabar información con los directivos y el personal docente. Agendar las entrevistas.

Materiales y recursos educativos de apoyo: textos en archivos PDF, documentos, fotografías, equipo de cómputo, celulares o grabadoras de voz.

Herramientas digitales: consulta en bibliotecas digitales, portales de revistas electrónicas, plataformas Eminus, Zoom o Teams.

Aprendizajes esperados:

- Integración de los recursos digitales documentales y tecnológicos de apoyo a la investigación.
- Ingreso a las instituciones educativas consideradas para el estudio con ética profesional.

Fase III. Preparación y desarrollo de la investigación

La práctica académica de investigación con estudio de caso la consideré como una estrategia que permitió generar en los estudiantes de la experiencia educativa “Bases conceptuales del currículum” una experiencia de aprendizaje significativa, sin lugar a duda, el contexto de dicha

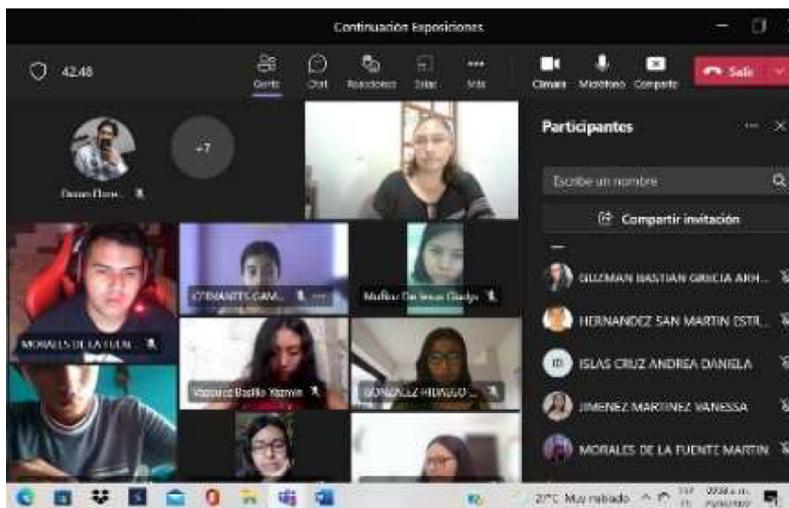
Las caras del prisma en la formación de investigadores

experiencia educativa fue el espacio idóneo para poder proponer una práctica que generara una innovación en la forma de desarrollar el curso.

Actividades frente a grupo: se dio a conocer a los estudiantes la propuesta (ver Figura 1) para que ellos la valoraran como una estrategia de aprendizaje. Su aceptación me dio los elementos para poder llevarla a la academia Procesos Curriculares del Currículum para su validación comprometiéndome una actividad que permitiera aportar un conocimiento a esta academia.

Figura 1

Presentación de la propuesta



Fuente: Elaboración propia.

Preparación teórica-metodológica de los estudiantes para la realización de la investigación con estudio de caso.

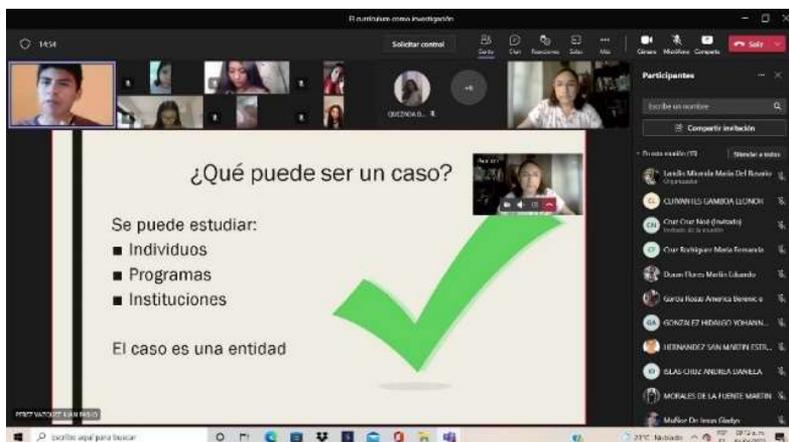
Si bien preparar a los estudiantes no fue un proceso fácil, implicó llevar tanto el abordaje de los conocimientos sobre el campo del currículo como el manejo estratégico de los conocimientos sobre la investigación con estudio de caso (ver Figura 2). Organicé tiempos y desarrollé

Las caras del prisma en la formación de investigadores

materiales de fácil manejo para los estudiantes, llevando de manera continua asesorías en línea y en modalidad híbrida. Una vez abordados estos aspectos, se realizó la identificación de posibles escuelas y se realizaron los oficios de presentación con el visto bueno de la directora de la Facultad de Pedagogía.

Figura 2

Sesión de estudio de caso



Fuente: Elaboración propia.

Para entrar a las instituciones, preparé a los estudiantes sobre lo que en investigación llamamos “entrada al campo”, orientándolos sobre cómo dirigirse con las autoridades educativas y el uso del oficio de presentación, la lógica del discurso y la responsabilidad en el manejo del tiempo y de la información a obtener; así también hacer énfasis en el uso ético de dispositivos para la obtención de información.

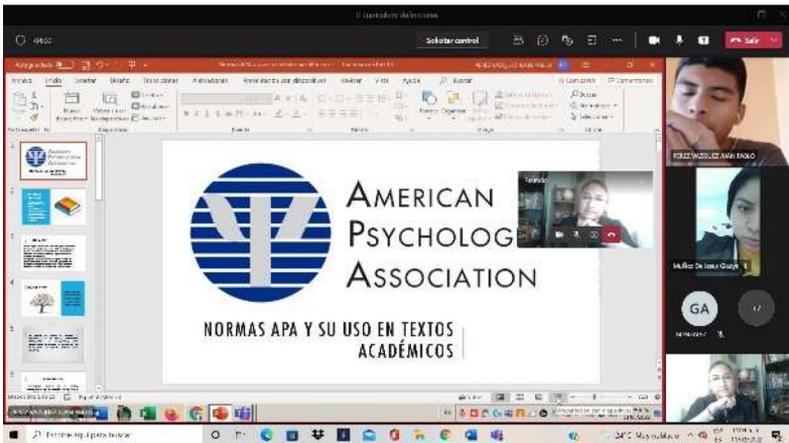
Los estudiantes se organizaron en parejas para poder iniciar su práctica académica de investigación, en algunos casos tuve que solicitar el permiso de los profesores para justificar la inasistencia de los estudiantes a sus respectivas clases. Poco a poco, los estudiantes fueron obteniendo la información, y de manera puntual los fui asesorando para

Las caras del prisma en la formación de investigadores

sistematizarla y analizarla con el propósito de que fueran identificando el manejo de los aspectos curriculares, la congruencia con las preguntas de investigación y el propósito de la práctica. Orienté la integración de los informes, tomando en cuenta aspectos metodológicos, de redacción, la forma de citar bajo la norma APA (ver Figura 3) y la creatividad en todo ello.

Figura 3

Sesión normas APA



Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes conocieron la manera de sistematizar la información y la metodología de codificación temática de Uwe Flick (2004) para su análisis e interpretación de datos cualitativos, así también abordé algunos aspectos sobre la ética en el manejo de la información.

RESULTADOS

Respecto a la metodología basada en investigación

Como lo he mencionado anteriormente, el objetivo principal fue que los estudiantes, mediante el diseño de un estudio de caso, conocieran y reflexionaran sobre la situación curricular que enfrentó una institución

Las caras del prisma en la formación de investigadores

educativa para hacer frente a la pandemia de COVID-19. En esta actividad participaron además de los integrantes del grupo un estudiante de servicio social y una estudiante de la experiencia educativa “Bases conceptuales del currículum” (NRC: 95730).

Haciendo una valoración del proceso que realicé para poder llevar a cabo la práctica académica de investigación con estudio de caso, los estudiantes dieron cuenta del manejo de los aspectos teóricos sobre el campo curricular, identificándolos en la práctica, claro, en algunos casos con ciertas dificultades y dudas, sin embargo, pudieron conocer el currículo de las instituciones, la organización académica, las adecuaciones curriculares y la experiencia vivida para poder hacer frente a la pandemia de COVID-19.

Así también, los estudiantes tuvieron el conocimiento de la metodología con estudio de caso, cómo orienta la reflexión y cómo se sistematiza tanto el proceso de investigación como la información que se va recabando. Pudieron observar que el cuestionamiento constante, el pensamiento reflexivo, la actitud epistémica, son aspectos fundamentales en el trabajo indagativo.

Sin lugar a duda que esta experiencia de aprendizaje permitió generar en el estudiante habilidades diversas, a saber, de comunicación, argumentación; de análisis, síntesis; de reflexión y cuestionamiento. Así también el desarrollo de una habilidad metacognitiva que permitió darse cuenta de su implicación en el trabajo de investigación, identificando sus propios aprendizajes, sus alcances y limitaciones.

Con este tipo de práctica quise promover en los estudiantes su curiosidad epistémica y llevarlos al desasosiego para con su propio aprendizaje. Observar y escuchar su entusiasmo, su entrega, la responsabilidad con la que se manejaron en las instituciones educativas y su atenta escucha en cada sesión, su compromiso en la presentación en el foro, me lleva a afirmar que sí pude lograr atrapar a los estudiantes para que vivieran una significativa experiencia; experiencia que les dio la oportunidad de vivir una aventura para su propio aprendizaje.

Respecto a los resultados que se obtuvieron de la investigación realizada por los estudiantes

Fueron siete las instituciones educativas que se estudiaron, tanto de nivel básico como de nivel superior. En la Tabla 2 se presenta el listado de dichas instituciones y los estudiantes a cargo.

Tabla 2

	Nombre del estudiante	Institución
1	Leonor Cervantes Gamboa Yohana Adalí González Hidalgo	Centro Educativo Jean Piaget
2	Ma. Fernanda Cruz Rodríguez Gladys Muñoz de Jesús	Facultad de Ingeniería de la Universidad Veracruzana, Región Poza Rica-Tuxpan
3	Martín Eduardo Durán Flores Perla Estrella Villegas Pérez	Escuela Secundaria y de Bachilleres Oficial (ESBO) No. 8
4	América Berenice García Rosas Yazmín Vázquez Basilio	Secundaria y Bachillerato Jean Piaget
5	Gracia Arhanza Guzmán Bastián Andrea Daniela Isla Cruz	Escuela primaria Francisco I. Madero
6	Estrella Adalí Hernández San Martín Martín Morales de la Fuente	Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, Región Poza Rica-Tuxpan
7	Diana Laura Santes Ruiz Juan Pablo Pérez Vázquez Ángel Elián Pérez Carballo Mónica Monserrat Quezada Basilio	Esc. Primaria Miguel Hidalgo y Costilla

Fuente: Elaboración propia.

Los estudiantes realizaron los informes de investigación donde caracterizaron las instituciones educativas, describiendo su contexto: tipo de escuela, nivel educativo, plantilla docente, número de estudiantes, la fundamentación curricular y en algunos casos como las Facultades de la Universidad Veracruzana y la escuela Francisco I. Madero su modelo educativo.

Cada informe se basó en el análisis de la información siguiendo la metodología de Flick (2004), codificación temática para dar respuesta a las preguntas de investigación de acuerdo a los casos estudiados.

Las caras del prisma en la formación de investigadores

A continuación presento algunos aspectos tomados de los análisis realizados para dar respuesta a las preguntas planteadas.

¿Qué adecuaciones curriculares se han realizado para llevar a cabo la educación en el contexto de la pandemia?

Uno de los hallazgos encontrados por los estudiantes fue que algunas instituciones educativas no cuentan con su propio currículo prescrito, siguiendo solo las indicaciones y procesos que emiten la Secretaría de Educación del Estado de Veracruz y la Secretaría de Educación Pública. Esto llevó a una interesante reflexión entre los estudiantes respecto a la práctica profesional que puede ejercerse ante esta situación y la orientación oportuna del profesional de la pedagogía para el diseño del currículo formal en una institución, el cual, como sabemos, es fundamental para orientar las acciones y dar sentido e identidad a toda institución educativa.

Las adecuaciones curriculares que principalmente realizaron las instituciones educativas tanto de nivel básico como medio y superior fueron: adecuación de la planificación e implementación de recursos didácticos (libros digitales, diapositivas, impresiones) para las clases en línea mediante el uso de programas y recursos tecnológicos; ajustes en los horarios escolares; selección de contenidos y aprendizajes principales para ser promovidos con los estudiantes; diseño de actividades y exámenes en línea, destacando los aprendizajes principales a valorar en cada curso.

El énfasis encontrado en las respuestas a esta pregunta fue incorporar los recursos tecnológicos y las modalidades virtual y en línea en los procesos de enseñanza y aprendizaje, situación que en la mayoría de los casos fue difícil y agobiante por la falta de habilidades tecnológicas y digitales de los docentes, así como de infraestructura en algunas instituciones y en los contextos familiares de los estudiantes.

¿A qué situaciones pedagógicas se ha enfrentado la plantilla docente?

Principalmente a la incorporación de la tecnología educativa a la enseñanza diaria, lo que fue todo un reto para los profesores, pues en

el primer periodo de la pandemia el recurso principal para enfrentar la enseñanza remota de emergencia fue el celular, lo que requirió la grabación de las actividades a realizar y el manejo de material digital, así como mantener la comunicación con los estudiantes.

Ya para el segundo periodo se tuvo la capacitación para el manejo de la tecnología educativa, el manejo de plataformas virtuales de trabajo como Classroom, Eminus, Moodle, entre otras, así también el manejo de plataformas para clases en línea como Google Meet, Teams, Zoom, principalmente, y el diseño de material digital. Todos estos aspectos tuvieron que considerarse en la planeación didáctica y el cronograma de clases.

Otra de las situaciones pedagógicas a las que se enfrentaron los profesores fue hacer llegar la comunicación a los diversos contextos de las familias y así apoyar la formación de los estudiantes. No en todos los casos existieron respuestas continuas y favorables.

¿Qué ha implicado el aprendizaje desde casa?

Esta pregunta dejó a la luz una situación interesante, que debe considerarse respecto al contexto familiar que rodeó a los estudiantes y el papel de los padres de familia. En la mayoría de los casos, los contextos de los estudiantes no son favorables para que puedan tener una buena formación, dado que la misma formación de los padres es una limitante para atender las actividades escolares de los estudiantes, y aunque en algunos casos existió disponibilidad de los padres de familia, el alcance para comprender lo que el estudiante tenía que hacer era limitado; aunado a ello existieron problemas en la situación económica para poder contar con el equipo tecnológico, así como un espacio adecuado para poder llevar sus clases en línea.

En otro orden de ideas, el aprendizaje desde casa permitió llevar el currículo a las diferentes casas, a diferentes contextos, se logró conocer parte del contexto familiar tanto de los estudiantes como de los profesores, y aunque esto no era tan aceptado al principio por ambas partes, poco a poco se fue integrando a una dinámica de trabajo necesaria que involucró la responsabilidad de todos los actores del currículo.

Las caras del prisma en la formación de investigadores

¿Cómo ha impactado el aprendizaje en casa en la crisis del currículo formal?

En una reconceptualización y revalorización de los elementos que integran el currículo, para poder considerar aspectos del diseño curricular que pueden jugarse en una combinación entre lo presencial y lo virtual. Se reconoce que la relación escuela-familia no va de la mano, pues se hizo evidente que se debe de tener mayor conocimiento del contexto social para que el diseño curricular sea congruente con las necesidades de los estudiantes. Esto se reflejó en los diagnósticos que algunas escuelas tuvieron que realizar para poder hacer sus planeaciones y dar atención a estudiantes con situaciones especiales.

CONCLUSIONES

Desarrollar el proyecto educativo innovador como el aquí descrito, me lleva a reafirmar la reflexión que acertadamente hace Cifuentes (2014):

Afianzar la docencia como profesión implica un intento sistemático de mejorar la práctica, las creencias y los conocimientos, para incidir positivamente en la calidad de la enseñanza, la investigación y la gestión con el fin de diagnosticar las necesidades actuales y futuras del contexto educativo; desarrollar programas y actividades, diseñar, implementar y valorar nuevos aportes [p. 15].

La docencia es un campo que abre las posibilidades para la búsqueda de nuevos valores, de nuevas metodologías didácticas que nos permitan mirar con asombro y extrañeza los procesos de formación, así como nuestro propio actuar en dichos procesos.

La metodología de aprendizaje basada en investigación (ABI) permite introducir procedimientos reflexivos e inquisitivos para el abordaje de un curso, contrastando teoría y práctica y llevándonos al descubrimiento de nuevos contenidos en el campo de la pedagogía; además es una metodología que permite comprender lo que acertadamente dice Freire (1999): “Saber que enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (p. 47).

En conclusión, me refiero a mi propia experiencia en el desarrollo de este proyecto, una experiencia interesante pues pude combinar el trabajo híbrido, el uso de la tecnología educativa y la voluntad de cada uno de los estudiantes; una experiencia que implicó un espacio-tiempo para proyectar acciones buscando nuevos valores, nuevas palabras, nuevas formas de mirar la propia docencia, la experiencia educativa, el campo curricular y la investigación; un espacio-tiempo en el cual pude orientar a los estudiantes, dialogar con ellos, compartir su entusiasmo, su nerviosismo, sus dudas y su entrega en la práctica; acompañarlos en esta aventura para el aprendizaje fue para mí un gusto, un aprendizaje, y todo un reto.

REFERENCIAS

- Cifuentes, R. (2014). *Formulación de proyectos pedagógicos para mejorar la enseñanza universitaria*. Noveduc.
- Colina, A. (2014). El estudio de caso, una estrategia para la investigación educativa. En A. Díaz Barriga y A. B. Luna (coords.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 243-270). Universidad Autónoma de Tlaxcala.
- Contreras, J., y Pérez, N. (comps.) (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Morata.
- Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos. La relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Paidós Educador.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Freire P. (1999). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI.
- Gimeno, J. (2010). ¿Qué significa el currículum?. En J. Gimeno (comp.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (pp. 11-43). Morata.
- Neïman, G., y Quaranta, G. (2006). Los estudios de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 213-237). Gedisa.
- Pinar, W. (2014). *La teoría del currículum*. Narcea.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata.
- Stenhouse, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Torres, T. (s.f.). Aprendizaje basado en la investigación. Técnicas didácticas. <https://innovacioneducativa.tec.mx/aprendizaje-basado-en-investigacion/>

Las caras del prisma en la formación de investigadores

Universidad Veracruzana (2016). Bases conceptuales del currículum, programa de estudios. En *Plan de estudios 2016*. Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana.

Identificar en el alumno normalista aspectos que favorecen el desarrollo de la investigación educativa

SANTA EDÉN SARIÑANA ROACHO
VIANEY SARIÑANA ROACHO

La educación Normal es aquella que se origina en las escuelas formadoras de docentes, aquella en la cual los sujetos que han concluido sus estudios de educación media superior y que han ingresado en cualquier escuela Normal para ser formados como licenciados en Educación, en el caso de la presente investigación, como licenciados en Educación Primaria.

La educación es un fenómeno social, inicia por el núcleo más pequeño, la familia. Así, se ve como la acción que ejercen los adultos sobre los menores. La educación es una tradición, inicia en el hogar y continúa en la escuela, como un proceso de escolarización, que además es un dispositivo. En la escuela el niño empieza a atender una serie de circunstancias que le “preparan para la vida futura” en todas sus dimensiones (Monzón, 2015, p. 19).

El concepto de “preparar para la vida” involucra la proyectiva intención de la educación con un carácter formal o informal; la cuestión es preparar, formar, tener una intencionalidad abierta y clara u oculta, como ocurre en algunos casos, pero al fin de cuentas, tener una intención de ejercer alguna influencia sobre el sujeto que es objeto de esa educación.

La educación en la escuela encabeza el encierro, el sometimiento, pero también la conformación del yo, de un sujeto con identidad en constitución de su vida social. Así va forjando un “suceso estructu-

rador” que le permite romper la “mónada de la psique” para hacer entrar “al sujeto individual en la red de relaciones sociales y culturales preexistentes” (Elliot, 2015, p. 61).

En este documento se abordará un elemento que se encuentra entre las competencias profesionales de la licenciatura ya mencionada, refiriéndose al siguiente: “Integra recursos de la investigación educativa para enriquecer su práctica profesional, expresando su interés por el conocimiento, la ciencia y la mejora de la educación” (SEP, 2021). En esta competencia se deja clara la intencionalidad de promoverla de forma permanente en los estudiantes normalistas, más aún cuando se tiene una poderosa fortaleza como lo es el sistemas de internado, el cual permite que se realicen trabajos en conjunto, de distintos tipos de investigación, contrastando con sus compañeros no solamente en el aula de clases sino también en sus dormitorios o áreas de esparcimiento.

En México se han experimentado varios cambios en los planes y programas de estudio de la educación básica, pero en ninguno de ellos se han obtenido los efectos que se esperaban. Tan solo volteemos hacia los resultados de las evaluaciones internacionales como las de PISA y, más recientemente, los de ENLACE (Flores, 2021). Una de las razones principales que se han utilizado como bandera para justificar o, en todo caso, culpar de este fracaso es el desempeño del docente en el aula.

Es necesario reconocer la existencia de un problema en relación con las capacidades y habilidades que desarrollan los estudiantes normalistas a lo largo de su proceso de formación inicial, puesto que hoy en día deben estar preparados para exigencias del sistema como lo son el conocimiento a fondo de los perfiles profesionales, criterios e indicadores para el personal docente, porque es hacia allá a donde los alumnos normalistas van a dirigir su atención, por la razón de que tienen que pasar por varias etapas de evaluación para hacerse acreedores a una plaza docente; es por ello que se enfatiza en la investigación, puesto que sin ella será muy complicado, porque se vuelve fundamental buscar, indagar, contrastar, entre otras opciones, para poder determinar una postura personal, e incluso definirse como un tipo de docente.

ASPECTOS POSITIVOS QUE FAVORECEN LA INVESTIGACIÓN EN ALUMNOS NORMALISTAS

Tal vez se pudiera tener un cúmulo de propuestas para favorecer la investigación, sin embargo, se pretende que las plasmadas a continuación, mismas que han sido elegidas por su eficacia al momento de promoverlas, funcionen como vínculo para generar investigación en los alumnos normalistas.

En esta ocasión se retoma inicialmente uno de los elementos que se han considerado como fortaleza, especialmente para la comunidad normalista, se trata de la necesidad de estar en constante búsqueda de innovar cada una de sus propuestas y prácticas docentes, así como también de lo que generan al momento de diseñar planeaciones, materiales didácticos e instrumentos de evaluación para el desempeño en las aulas, sin olvidar el apoyo y orientación de los distintos cursos que abarcan en el transcurso de su licenciatura. Aquí se retoma la siguiente aportación de la autora Frida Díaz-Barriga Arceo:

Se identificaron [sic] una diversidad de modelos que buscaban innovar las estructuras curriculares y las prácticas educativas. Entre ellos destacan: el currículo flexible o flexibilidad curricular; la formación o aprendizaje por competencias; el currículo centrado en el aprendizaje del alumno sustentado en los principios constructivistas y las teorías cognitivas del aprendizaje; la tutoría académica; el aprendizaje situado en contextos reales y por medio de la formación en la práctica o el servicio en la comunidad; los enfoques experienciales de aprendizaje por proyectos, problemas y casos; la incorporación de tecnologías de la información y comunicación (TIC); los ejes o temas transversales [Díaz-Barriga, 2010, p. 40].

Díaz-Barriga deja aquí muy claro que para poder innovar se requieren aspectos que pueden resultar complicados de desarrollar en los alumnos, porque en muchas ocasiones no se sabe de qué manera se puede lograr, porque todo lo antes mencionado se ha abordado, sin embargo, la queja general pudiera ser: ¿de qué manera se pueden alcanzar tales metas? No existe algún tipo de “receta”. Es aquí donde cada estudiante deberá dirigir su atención en ir mucho más allá de lo

plasmado en los programas de estudio, o tal vez de lo que “piensa” o le han dicho que es lo adecuado.

Llega el momento de que no se conforme e intente sacar provecho de cada una de sus habilidades personales, encaminándolas o trasladándolas a la investigación de los distintos temas que se le plantean semestre con semestre, para así empezar a obtener las respuestas de muchas preguntas que inicialmente se han planteado, a algunas de las cuales han recibido respuestas, sin embargo, la única forma de reconocer la realidad es indagando, generando teorías y comprobando hipótesis personales, que conforme van investigando se van ampliando las posibilidades de conocer más alternativas de intervención, logrando así cambios significativos en su práctica profesional, incluso ya como profesionistas.

La autora hace mención de distintos aspectos clave para un mejor desarrollo del quehacer docente, los tres ya retomados desde el inicio de este escrito; ahondando un poco más en uno de ellos, destaca que los estudiantes deberán distinguir el currículo como parte de un todo, es decir, la vida y el programa de la escuela, concientizando a los estudiantes de en qué consiste; básicamente en un plan general de contenido de los materiales específicos de la enseñanza que la escuela debe ofrecerles como medio para calificarlos y poder continuar con sus estudios.

Al currículo también se le considera como una gama cada vez más amplia de formas posibles de pensar, en este caso, acerca de las experiencias docentes que vayan sumando en su vida; no es una clase de conclusiones, sino los modelos de los cuales se derivan las llamadas “verdades”, quedando así fundamentadas y validadas. Es aquí donde la investigación analiza las posibles formas en que pueden considerarse los siguientes elementos: practicante, profesor, alumno, asignatura y contexto.

De esta manera, el estudiante normalista podrá entonces tomar decisiones al momento de elegir la manera como va a abordar los aprendizajes esperados que le corresponde, los recursos y materiales didácticos que va a diseñar, los instrumentos de evaluación a utilizar y, retomando el contexto donde se va a desempeñar, el tipo de discurso que va a promover en sus prácticas profesionales.

LA COMUNIDAD NORMALISTA

Ser un estudiante normalista implica necesariamente formar parte de una escuela Normal, una escuela formadora de docentes que se integra en diferentes modalidades de atención, es decir, en internados y escuelas Normales de cursos regulares.

La personalidad del normalista se ve, en la actualidad, como una identidad que atraviesa un proceso de formación que involucra, por un lado, aptitudes, habilidades, competencias y conocimientos que incluyen referentes de orden tecnológico; por otra parte, también se involucran referentes de orden familiar, referentes que hacen suponer una formación en casa en la que el sujeto crece en medio de hojas, exámenes, tareas y libros, desde luego refiriéndose a sujetos normalistas que son hijos de maestros y maestras.

Dentro de los procesos de formación del estudiante normalista se involucran de manera directa las percepciones que se tienen sobre ser normalista y la confrontación de esta perspectiva con lo que sucede dentro de las aulas; si bien es cierto que la formación académica del normalista cubre un plan y programa de estudios, también es cierto que el sentido de identidad se ve condicionado incluso por la modalidad de servicio que preste la escuela Normal, es decir, de cursos regulares urbanos, rurales e internados.

Sin embargo, un detalle que no se modifica en ninguna modalidad son la prácticas docentes, esta actividad académica que enfrenta gradualmente a los estudiantes a contextos reales de trabajo pedagógico con grupos de alumnos de las más variadas condiciones y procedencias; estos primeros acercamientos también inciden en la posibilidad de mantener su decisión de continuar estudiando esta carrera o bien decidir su salida de esta escuela formadora de docentes para iniciar en la formación de otra profesión. A este respecto Mercado Cruz señala que

Dentro de los procesos de formación inicial, la realización de prácticas pedagógicas se constituye en una actividad en la cual confluyen, de manera diversa y a veces contradictoria, el conjunto de creencias, disposiciones y valoraciones sedimentadas en la historia del magisterio con la normatividad institucional, referentes teórico-metodológicos y

Las caras del prisma en la formación de investigadores

didácticos promovidos a partir de los planes y programas de estudio [Mercado, 2003, p. 122].

Esta es una idea de la percepción que bien puede tener concebida la figura institucional normalista sobre la realización de las prácticas docentes, pero además es también una postura acerca de los elementos teórico-metodológicos que el practicante requiere tomar en consideración para realizar el diseño de los planes de clase o secuencias didácticas que se involucran de forma necesaria en la elaboración de los proyectos de intervención dentro de sus prácticas intensivas.

Los estudiantes, al enfrentarse al hecho de ir a practicar, viven y experimentan diversos cambios con respecto a la conducta, lenguaje, disposición y presentación que manifiestan en su condición de estudiantes, al ocupar una nueva posición en la que el rol principal se modifica de manera sustantiva, pues se deja de ser estudiante para asumir la posición de maestro (Mercado, 2003, p. 122).

Uno de los primeros conflictos que enfrenta el estudiante normalista cuando inicia su periodo de prácticas, sobre todo por primera vez, es la actitud con la que debe llegar al grupo de prácticas y el lenguaje en este proceso; desde luego que, en este sentido, el practicante que tiene su primer acercamiento docente habría recibido una preparación, con el apoyo de los cursos que esté tomando, según el semestre en el que se encuentre, esto le permite reconocer las características de los sujetos con quienes habrá de implementar su propuesta didáctica, incluso habrá pasado algún tiempo en actividades de observación del grupo de referencia, con la idea de identificar las características de los niveles de desarrollo que los alumnos poseen, las características de los estilos y ritmos de aprendizaje que expresen y, sobre todo, los niveles de conceptualización que tienen en relación con el tema o aprendizaje esperado que vaya a desarrollar con el grupo de referencia.

Por lo antes expuesto, es necesario que todo estudiante normalista se adentre a investigar cada uno de los aspectos que se mencionan durante todo su recorrido en la formación inicial como docente, porque de otra manera el alumno se centrará solamente en lo abordado en las

clases, en las lecturas propuestas, incluso en lo mencionado por los docentes de la licenciatura.

No se trata de satanizar los elementos antes mencionados, por supuesto que tienen un gran valor, son aportaciones y deben tomarse como una guía para continuar sobre ese camino, pero no se debe perder de vista que se trata de que se tengan profesionales de la educación, capaces de proponer, de generar ideas, llevarlas a la práctica; no cimentadas en la ocurrencia sino todo lo contrario, con bases fuertes, sólidas, pero más que nada propias, retomadas de la investigación personal, generando así las verdaderas propuestas de mejora en la formación inicial del estudiante normalista.

CONCLUSIONES Y REFLEXIONES

Es necesario tener presente que las palabras *saber-saber*, *saber-hacer* y *saber-ser* se deben generar desde la formación del propio docente, es decir, desde que se es estudiante normalista reafirmar sus conocimientos mediante la investigación para así poder desarrollar habilidades y poner en juego sus destrezas, es necesario que se tenga presente durante su formación y continuar con ello al momento de desarrollar su profesión.

...los maestros no solo tendrán que enfrentar los retos que la transformación social conlleva sino, además, enfrentar cambios estructurales con respecto a la profesión [...] para mejorar el desempeño profesional del maestro es necesario empezar por mejorar sus condiciones académico-pedagógicas, salariales, de formación, actualización, capacitación e infraestructura. El docente [...] “no podría responder a lo que de él se espera si no posee los conocimientos y la competencia, las cualidades personales, las posibilidades profesionales y la motivación que se requiere” (Delors, 1996: 158).

Ligada con los discursos más recientes en torno a la formación, aparece constantemente la necesidad de que el maestro sea más eficiente y capaz de atender con mayor eficacia y calidad los procesos de enseñanza [...] un profesor que rompa con los esquemas convencionales y tradicionales que la educación ha promovido y sedimentado por muchos años. Acabar con estos esquemas implica aterrizar a una propuesta de

Las caras del prisma en la formación de investigadores

formación donde el docente adquiera un “nuevo” papel, tanto en los procesos de enseñanza-aprendizaje, como en los de su formación y actualización [Mercado, 2007].

Estas líneas, retomadas de un trabajo presentado por el doctor Eduardo Mercado, abordan, o más bien reafirman el gran compromiso que tiene el docente de realizar su trabajo con todo el respeto que este merece.

Queda de manifiesto que realmente uno de los principales actores que fortalece el trabajo frente a grupo es el docente, nada tiene que ver su género o edad, sino realmente estar dispuesto a apropiarse de ese nuevo papel que exige diseñar nuevas propuestas de trabajo y puesta en práctica de todo lo que la figura del maestro representa en cualquier sociedad y contexto donde desarrolla su profesión docente.

Sin embargo, no sería posible si los estudiantes no logran identificar lo antes abordado mediante la investigación, primeramente, de cada una de las palabras clave identificadas, posteriormente, lograr trasladarlas al campo de acción de las prácticas docentes, independientemente del contexto o tipo de escuela en la que se encuentren ubicados, así como también no sentirse limitados por la falta de experiencia, mientras estén preparados en todos los rubros aquí planteados será más factible el éxito en sus intervenciones, logrando así ser llamados y sentirse unos verdaderos profesionales de la educación.

REFERENCIAS

- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(1), 37-57.
- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(7) 23-40.
- Elliot, A. (2015). La educación y la formación en la educación Normal. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6(10), 18-27.
- Flores, M. (2021, feb. 8). *Retos y problemáticas en la formación*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0931-F.pdf

Las caras del prisma en la formación de investigadores

- Mercado, E. (2003). Los valores y la docencia de los maestros puestos en escena. *Tiempo de Educar*, 5(10) 135-158.
- Mercado, E. (2007). Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(33) 487-512.
- Monzón, M. (2015). La educación y la formación en la Educación Normal. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 6(10), 18-27.
- SEP [Secretaría de Educación Pública] (2021). *Aprendizaje en servicio*. DGESUM.

“Didáctica afectiva” para formar investigadoras durante la pandemia

JOSÉ LUIS RAMOS R.

En el presente escrito ofrezco una reflexión narrativa acerca de una experiencia formativa de nuevas etnólogas en las tareas de investigación: destacar el hecho de considerar a la formación de investigadores como un acto social, no solo académico y pedagógico, reconocer la dimensión subjetiva de los partícipes; experiencia sociopedagógica en el contexto de la pandemia que implicó importantes cambios en la relación didáctica y las condiciones para llevar a cabo la investigación en campo; evento que impactó en las condiciones familiares y de salud de las alumnas, derivando en la necesidad de un mayor acompañamiento docente para atender los requerimientos formativos y emocionales, dando pie a una “didáctica afectiva”.

A partir de la indicación oficial de cubrir las clases de manera remota, hubo necesidad de modificar y adecuar lo que venía funcionando en la presencialidad. El presente texto está organizado conforme a dos aspectos centrales: a) un plan didáctico lógicamente posible y necesario y b) atender a las novedades que fueron apareciendo. En el primero convenía mantener la exigencia en el trabajo, como en lo presencial, establecer vías de contacto para asegurar la comunicación docente-alumnos, preparar material didáctico para las sesiones remotas y las tareas escolares. Con relación a la pandemia que afectó las condiciones instructivas, contemplé varias acciones orientadas en dos bloques: 1) actuar ante y entre cambios organizacionales de la familia (en términos

Las caras del prisma en la formación de investigadores

económicos, de cuidado y sanitarios) y 2) modificaciones en el estado anímico de las estudiantes.

Justo en el segundo rubro empezamos a promover un mayor acompañamiento en el desempeño académico de las estudiantes, combinado con una atención personal, al ser escucha y ofrecer orientación en la toma de decisiones y atención a los problemas que pasaban en y con sus familias; ambiente de confianza que mantuvo el deseo de continuar con la formación académica y profesional, establecer una mejor y más profunda comunicación entre alumnas, generando una especie de “hermandad” de apoyo; labor integral que denomino “didáctica afectiva”. Un aspecto relevante fue la participación y colaboración de una joven egresada en la tarea docente, estableciendo un adecuado equilibrio con el profesor titular (de mayor edad).

SUJETOS SOCIALES EN FORMACIÓN

A diferencia de los cursos temáticos, en la educación superior la exigencia es mayor y distinta para enseñar y aprender a investigar, pues no solo corresponde informar/se sobre diversos temas de la especialidad en cuestión (en nuestro caso de las ciencias sociales y educativas), implica la difícil tarea de construir conocimientos acerca de asuntos que se ignoran. Esto significa que el docente apoye al aprendiz en desarrollar aptitudes para reflexionar, problematizar, abstraer, analizar, comparar, explicar e interpretar de manera lógica y comprensiva; fomentar una actitud positiva hacia la investigación (que le guste, que quiera involucrarse) decantada en disciplina, sistematicidad, perseverancia y valor para tomar decisiones en tiempos oportunos; sin olvidar las habilidades de empatía y sociabilidad y de aplicar una ética científica y social con y para los sujetos de estudio, particularmente si el investigador emplea la etnografía; asuntos que no todos los manuales y cursos de metodología contemplan, razón que me invita a incluirlas en la preparación de nuevos investigadores.

Para esta labor es posible apreciar tres cuestiones, en grado distinto. En principio, sobresale por mucho la atención metodológica, existe un énfasis expresado por la abundante literatura, cursos, seminarios y talle-

res para instruir en metodología, métodos y técnicas de investigación. Anuncian los componentes de un proyecto, sus fases y las propiedades heurísticas de las técnicas de investigación. Una segunda apunta hacia las ventajas de ser capacitado por un investigador experto, actualizado, que pone a disposición del aprendiz la pericia en el oficio. Las diferencias entre profesores con nula, mediana o amplia experiencia investigativa y docente comprende una condición no siempre advertida por los aprendices. Finalmente, el tercer rubro –menos atendido– refiere a la interacción social e influyente que ocurre durante el proceso formativo de un nuevo investigador con el tutor en turno.

Contexto pedagógico, académico y social que vuelve más compleja la vivencia de enseñar y aprender a investigar, en contraste con los cursos informativos. Complejidad que sufre una tensión por la coyuntura del confinamiento social, provocada por la pandemia de COVID-19, generando cambios importantes en las actividades formativas. Transformación que me interesa narrar reflexivamente, sobre una experiencia de preparar estudiantes en antropología; respuestas aplicadas a las nuevas condiciones escolares en el plano metodológico, del oficio e interaccional, dando pie a una “didáctica afectiva”.

IMPACTO DE LA PANDEMIA EN LA TAREA FORMATIVA

El tránsito de la actividad educativa en un espacio público e institucional a uno de carácter privado y familiar provocó múltiples modificaciones en el orden escolar, del hogar y en la vida misma de los sujetos sociales: profesores, estudiantes y demás miembros de la familia. Ocurrió una transformación radical en las interacciones, tiempos, espacios, recursos, comunicación, etc. Y, en este nuevo contexto social, hubo necesidad de mantener la tarea formativa de investigadores.

Al cambiar físicamente de lugar a un espacio distinto, las prácticas sociales fueron trastocadas e integradas de maneras complicadas. Las tareas de enseñanza y aprendizaje que pretendían mantenerse quedaron conectadas espacial y temporalmente con otras actividades familiares, empatando tiempos y lugares (sala, cocina, recámara, etc.). Los recursos materiales eran compartidos en el uso, una sola computadora para di-

Las caras del prisma en la formación de investigadores

ferentes miembros del hogar. Del relativo silencio del aula, ahora cabía aprender en medio de múltiples ambientes sonoros y aromáticos, que operaban como diversos distractores.

La relación directa y presencial, en la escuela, cambió a una mediada por dispositivos tecnológicos, obligando a reordenar la dinámica pedagógica de trabajo. Nuevas formas de operar requerían de una capacitación previa, pero las propias circunstancias obligaron a ir aprendiendo en el mismo momento en que transcurrían las clases.

Cambios generales en cursos y seminarios metodológicos en los que el componente práctico curricular fue severamente afectado ante la imposibilidad de realizar la tradicional investigación de campo en los sitios físicos, habitados por las colectividades de estudio; labor necesaria para aprender el oficio del antropólogo, llamada “trabajo de campo”. Efectos que también vivieron los estudiantes no-antropólogos, interesados en aplicar el método etnográfico. Así, el impacto no solo recayó en la comunicación directa entre docente y alumno, también en la posibilidad de llevar a cabo sus prácticas de campo.

RESPUESTAS A LA PROBLEMÁTICA FORMATIVA

Es frecuente advertir cierta distancia entre lo planeado y la operación de las actividades planificadas en un curso presencial. En el contexto de la educación “virtual” la diferencia ha sido mayor, al trabajar prácticamente en circunstancias desconocidas, a pesar de los antecedentes en educación abierta y a distancia, precedentes limitados para enseñar y aprender a investigar en el campo de lo social en México.¹

Fue imperioso acomodar la experiencia docente previa (presencial) a un esquema de trabajo remoto. Una primera condición era mostrar disponibilidad positiva y pedagógica para modificar los programas de los cursos, la didáctica de trabajo y los contenidos curriculares, que permitieran operar en un ambiente de comunicación remota y asincrónica y, particularmente, ante el impedimento de realizar trabajo de campo *in situ*.

¹ En otros países sí ofrecen la carrera de Antropología en sistema abierto y a distancia, por ejemplo, en la Universidad Católica Boliviana, sede Cochabamba (Bolivia).

Se requería establecer una comunicación verbal y textual más amplia, clara, explícita y detallada sobre cualquier idea, ejemplo o contenido curricular, pues el docente no estaría amparado por la presencialidad. Al mismo tiempo, ofrecer clases “dinámicas” con diversas tonalidades comunicativas, apoyadas con diferentes recursos digitales (infografías, videos, *podcasts*, ligas web, etc.). Aumentó el tiempo dedicado a la planeación en una lógica comunicativa a distancia y remota, a las tareas de diseñar, preparar y elaborar material didáctico digital combinando texto, imagen y audio, en distintos formatos. A las notas y esquemas que en una clase presencial mostraba el docente en el pizarrón, había que sustituir y compensar digitalmente la comunicación espacial, corporal y gestual que acompaña la exposición verbal del catedrático; sin olvidar que el contenido está referido a la investigación, sostenida por una mayor discusión y reflexión metodológica y sociológica.

Apareció una sobreoferta de instructivos (cursos, talleres en línea) para elaborar material digital, acompañados de didácticas apropiadas para el nuevo contexto: *e-learning*, neurodidáctica, aulas virtuales, gamificación, etc. Ofrecimiento atractivo, pensado e imaginado para ser empleado con dispositivos adecuados y en buenas condiciones de conectividad; pero un porcentaje alto de estudiantes no cumplían con estos requisitos, lo que obligó a diseñar un material didáctico más sobrio, apropiado para alumnos que intentaban conectarse en parques, plazas comerciales, transporte público (el metro) empleando sus celulares. El uso de la computadora estaba restringido por el contexto familiar y de hábitat (lugares limitados para la conectividad).

Panorama que me interesa situar en una experiencia con estudiantes de pregrado, en un seminario de investigación para formar etnólogas (estudiosas de la diversidad cultural).

Se mantuvieron los principios formativos de las clases presenciales: aprender a investigar se logra por medio de la práctica (investigando), siendo relevante la participación de las estudiantes al compartir los avances en sus proyectos. Labor acompañada por guías semanales de tarea para indicar las actividades a realizar: lectura, escritura, investigación, incluyendo la bibliografía seleccionada de cada contenido curricular, con

soportes digitales. En la didáctica aplicada, similar a la del modelo de aula invertida, las estudiantes avanzaban previamente en sus pesquisas, generando interrogantes para ser discutidas y atendidas grupalmente con el apoyo del docente en la sesión sincrónica.

Un elemento sustancial fue el registro del proceso de aprendizaje a través de la bitácora de investigación, más otro recurso evaluativo elegido por las alumnas (rúbrica, portafolio, etc.) para cubrir de manera útil y adecuada la autoevaluación del avance y logros; recursos que permitieron a las estudiantes apropiarse de su proceso formativo con mayor solidez.

Cada sesión semanal remota y sincrónica vía Zoom fue grabada; recurso digital importante que facilitó a las estudiantes revisar (las veces necesarias) partes o la sesión completa en los momentos que lo requirieran, para afianzar el aprendizaje; igual para las alumnas que no pudieron conectarse o que lo hacían desde un celular, limitado para visualizar las presentaciones. Entre una y otra sesión la comunicación fluía por diversas vías: correos institucionales, personales, *classroom* institucional, grupo de WhatsApp y celular, en horario abierto, lo que aumentó las posibilidades de atención académica y personal. El uso de los correos personales, el grupo de WhatsApp y del celular fue consensado con las alumnas.

Pero el cambio más fuerte consistió en optar metodológicamente por la netnografía, etnografía digital o etnografía virtual (Mosquera, 2008) para realizar investigación etnográfica de manera remota, utilizando diferentes dispositivos tecnológicos y formas de comunicarse a distancia, invitando a reflexionar metodológicamente sobre el acto de investigar, la realidad social de estudio y las categorías en uso, como la noción misma de “campo”; modificación metodológica que impulsó revisar la idea de “campo”, metáfora útil para referir a los diferentes espacios socioculturales en que habitan las personas (incluido el “on life”, lo que ocurre en línea) y que no remite expresamente a lo rural.

Las estudiantes aplicaron las recomendaciones de los autores leídos, levantaron encuestas usando los formularios de Google, entrevistas través de WhatsApp o por celular, comunicarse y analizar la informa-

ción que circulaba en las redes sociales (videos, fotografías, literatura relativa al tema). Sin embargo, no estaban satisfechas con el trabajo, dudaban de la validez de la información obtenida, por la comunicación distanciada, resentían la ausencia de estar en los lugares físicos y en contacto directo con las personas. La incomodidad de investigar de esta forma estuvo todo el tiempo presente.

Con el objetivo de entender esta situación conversé con varias colegas, además de leer y escuchar entrevistas a estudiosos sobre cómo estaban investigando en estas circunstancias de confinamiento (Forero, 2021). Advertí dos ideas principales. Había investigadores que cuestionaban o cuando menos dudaban de la viabilidad, operatividad y validez de la investigación “virtual” y enfatizaban que la única manera válida de realizar pesquisas era la directa en los lugares, cuestionando la “realidad” de lo que ocurría en el “ciberespacio”.

En cambio, hubo otros estudiosos que modificaron sus rutas de trabajo para adecuarlas a estrategias remotas. Sin embargo, localicé diferencias importantes en relación con mis alumnas. El tránsito que realizaron estos/as colegas fue posible gracias a que habían construido previamente relaciones sociales de confianza (el *rapport*), el paso siguiente era adecuar la comunicación vía *mail* o celular (Forero, 2021). Además contaban con información del tema, lugar y sujetos, permitiendo emplear el tiempo en organizar, analizar e interpretar los datos. Había una adaptación, reorganización del proceso investigativo previamente planeado y realizado.

Otro aspecto de los investigadores experimentados es que tenían claros los objetivos y la perspectiva (mirada, enfoque) para indagar, formular interrogantes y advertir nuevas dimensiones de estudio, lo que incluye claridad sobre lo que significa el campo; elementos de los que carecían las estudiantes, que apenas iniciaban con las lecturas metodológicas para diseñar su proyecto de investigación cuando comenzó el confinamiento; proyecto que orientaría su primera pesquisa, que les posibilitaba ir aprendiendo a investigar investigando. Por lo tanto, no tenían la habilidad heurística y metodológica mostrada por los investigadores con experiencia, marcando una diferencia subjetiva entre

Las caras del prisma en la formación de investigadores

científicos sociales con experiencia y aprendices (que apenas arrancaban con la formación en el oficio). Además, el imaginario sobre el trabajo de campo y la orientación etnológica las instaba a cumplir con el requisito de estar físicamente en lugares distantes, en interacción con personas culturalmente distintas. Por lo tanto, la perspectiva de ese tipo labor etnográfica se desdibujaba, diluía y volvía brumosa.

Rosana Guber (2004) advierte que la etnografía no solo es un método, también es un enfoque, posicionando la subjetividad del investigador en la tarea etnográfica, dimensión que incluye la experiencia junto a la posición teórica y conceptual que elige el investigador, a la par de su condición y estatus social, como de la afectividad puesta en un proceso investigativo.

El reconocimiento epistemológico de la “subjetividad” (frente a la “objetividad”) aparece en las dificultades exhibidas por las estudiantes al intentar utilizar la netnografía. Igual hubo alumnas que lograron desenvolverse cómodamente con este tipo de etnografía, quienes iniciaron probando la estrategia de indagar a remoto con amistades y familiares, explorando instrumentos: encuestas y entrevistas en línea, por WhatsApp, llamadas por celular, etc.; dinámica de aprendizaje en la que integramos lo académico con lo personal, patentando la necesidad y condición de otra dimensión subjetiva, la afectiva.

SURGE UNA “DIDÁCTICA AFECTIVA”

Señalé la distancia constante entre lo planeado y su aplicación, que será más amplia y diversa en el contexto novedoso y desconocido durante el confinamiento por la pandemia de COVID-19.

Los cambios en las circunstancias familiares de las estudiantes empezaron a hacerse presentes. El desempleo o la reducción de horas laborales de los padres y de ellas afectaron sustancialmente el ingreso doméstico. El contagio directo, la atención médica y el restablecimiento de algún familiar, incluso de las propias alumnas. La convivencia durante todo el día, la necesidad de compartir los dispositivos, principalmente la computadora para atender clases y realizar las tareas solicitadas. Di-

námica que obligó a reorganizar los horarios de estudio individual y de las clases virtuales, trastocando el orden de sueño y vigilia. El continuo encierro y la falta de contacto directo con amistades y compañeros de escuela fueron minando el ánimo y tranquilidad de las alumnas, afectando su concentración en el estudio.

Frente a la novedad pedagógica, comunicativa e investigativa junto con el trastocamiento de la vida familiar y los efectos anímicos, urgía generar una respuesta sociopedagógica apropiada para la coyuntura psicosocial y sanitaria que estaba mermando la labor formativa de las futuras antropólogas.

Hubo necesidad de ampliar la atención académica y volverla permanente, empleando diferentes vías de contacto (correos, etc.) para velar y mantener el estado anímico y familiar; brindar un seguimiento constante a través de sesiones sincrónicas (grabadas), asesorías, comunicación escrita vía los trabajos escolares (revisados y comentados de manera inmediata); organizar y participar en coloquios binacionales para incentivar el intercambio académico con pares universitarios de otros países (actividad posible gracias al internet).

Las asesorías, en horario abierto, encauzaron que las estudiantes (por su contexto antes mencionado) sintieran la confianza de enviar mensajes escritos y de audio por la noche.

Adicionales a los temas académicos empezaron a surgir asuntos y preocupaciones familiares y personales, que fueron compartidas en las reuniones sincrónicas y en las tutorías a distancia, clima de aprendizaje apropiado para lidiar con emociones y sentimientos negativos, derivados del confinamiento; atmósfera que empezó a construirse al solicitar iniciando el seminario una carta en la que expresaban sus razones para elegir la institución, carrera y este seminario (entre la variada oferta, con distintas temáticas). Atención para mantener el buen ánimo y evitar que desertaran del seminario y la carrera; dinámica acompañada y fortalecida por la intercomunicación exclusiva y paralela entre las estudiantes (abrieron su grupo de WhatsApp) para fincar un ambiente y sentido de “hermandad”. Esta experiencia de acompañamiento académico y personal lo conceptualizo como “didáctica afectiva”.

Las caras del prisma en la formación de investigadores

Otra condición clave en la organización didáctica fue el combinado de subjetividades en el equipo docente. Aprovechando la apertura que ofrece la ENAH para los profesores titulares de apoyarse con un profesor adjunto, he invitado constantemente a egresadas para que me auxilien en las labores docentes y que vayan aprendiendo esta otra faceta profesional. Articular las trayectorias académica e investigativa, género y edad, representó un factor de calidad. En la experiencia que estoy narrando, esta combinación acentuó los buenos oficios. La juventud y género de Elizabeth Pineda F. permitió que las alumnas acrecentaran su confianza para comunicar dudas académicas y existenciales, primero con ella, posteriormente conmigo y hacia el grupo, situación que remarca que no solo la concurrencia de maestro y aprendiz en la formación de investigadores está signada por su carácter social (estatus, edad, género, experiencia, afectos, etc.).

SUBJETIVIDAD Y “DIDÁCTICA AFECTIVA” EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORAS

Cuando hablamos de preparar investigadores es frecuente el énfasis en lo metodológico, en las mejores maneras de lograr que aprendan a diseñar un proyecto y realizar la pesquisa correspondiente, perspectiva metodológica que nutre y orienta la jornada pedagógica con prescripciones académicas derivadas de la función e importancia social de la investigación. Planear actividades que capaciten a los/as estudiantes en las tareas de planear, realizar y comunicar resultados.

Para ampliar esta perspectiva propongo apreciar la formación de investigadores como acto social, relación educativa entre dos actores sociales, que ocupan un estatus determinado (edad, género, etnia, etc.), aprendices con capitales diferenciados (económico, político, social y cultural), además de poseer cierta cultura (ideas, normas y valores) familiar, articulada con la escolar y académica.

Este horizonte social, poco atendido, en la formación frente a lo metodológico empezó a visibilizarse a raíz de las amargas experiencias de estudiantes de posgrado con relación al poder institucional (Vega,

2019) y de tutoría (Carlino, 2005) en el transcurso de elaborar la tesis. A nivel institucional está la presión que ejercen las universidades para elevar los índices de eficiencia terminal, que las dota de prestigio académico para obtener mayor financiamiento, perfil que ejercerá presión en los programas formativos para acotar tiempos y marcar orientaciones heurísticas preferenciales (paradigmas, teorías, metodologías y temas de estudio), excluyendo otras opciones, acortando el horizonte investigativo. En un plano más cercano, la tutoría de tesis va a moldear una relación vertical e incómoda entre director y tesista, señalada en algunos estudios.

Situación estructural que permite identificar la amplitud social en la formación de investigadores; pero existen otras facetas y dimensiones subjetivas presentes en ella, perfilando una compleja articulación de distintos niveles sociales; complejidad a la que se adicionan las condiciones y efectos de la pandemia.

Las primeras publicaciones enfocadas en las derivaciones sociales por la pandemia señalaban cómo este fenómeno de salud remarcó de manera abierta y grosera las condiciones de desigualdad económica, social y política en el mundo (Infante et al., 2021). En el ámbito educativo (Casanova, 2020) la pléyade de complicaciones profundizó las diferencias en el acceso tecnológico y pedagógico de la educación digital (Constante y Torres, 2020). Otros ensayos y pesquisas advertían de la elevada presencia de estados emocionales adversos como la depresión, ansiedad y miedos en las personas (Santillán, 2021). Entonces, la cuestión es cómo este fenómeno estaba presente en el acto formativo.

Un caso es el que he venido narrando, para visualizar el desempeño académico logrado en el contexto de la pandemia. Desde mantener la posibilidad e interés de continuar en la carrera, solventar los problemas económicos y de salud (incluso de los fallecimientos), hasta el reto y dificultad de reorientar metodológicamente su investigación, porque las circunstancias para realizar la pesquisa habían sido trastocadas. Pero también estaban ocurriendo situaciones en un plano más micro.

Veamos un ejemplo. Hubo un hecho que causó un debate instantáneo e incómodo entre los docentes: que los estudiantes durante las

clases en línea tuvieran la cámara apagada, es decir, que los profesores no podían ver sus rostros y expresiones al momento de la cátedra.

Desde una perspectiva educativa disciplinaria y remitiendo implícitamente a la presencialidad, no establecer el contacto visual generó molestia en los docentes, buscando argumentos que explicaran tal suceso: falta de respeto y ocultar la desatención escolar de los/as estudiantes. Hubo profesores que respondieron con mayores sanciones. Otros aceptaron en buenos términos la razón de las dificultades de baja conectividad y calidad de los dispositivos de los alumnos, buscando solventar esas desventajas sin calificarlas de mala conducta estudiantil.

Amparado en la idea de apreciar la subjetividad de los aprendices como una condición en la formación, pretendo comprender el sentido de no encender la cámara.

Las limitadas condiciones tecnológicas y de conectividad determinaban apagar la cámara y micrófonos para una mejor recepción, abriéndolos solo para una participación específica; es decir, había una economía participativa. También la situación doméstica al momento de conectarse: presencia de otros familiares en el mismo espacio, ruido ambiental (de los vecinos, proveniente del exterior) o si estaban ubicados en espacios públicos (parques, plazas comerciales y transporte). Pero lo escasamente referido es el significado sociocultural que adquirió el tránsito de un espacio público a uno privado e íntimo.

Al estar en la escuela los/as estudiantes conversaban con algunos compañeros, a otros los saludaban y a unos más ni eso, durante el ciclo escolar. La relación con los/as docentes está centrada en los asuntos escolares, en menor medida establecen confianza para solicitar orientación en dudas académicas y existenciales. Prevalecía cierto grado de anonimato general combinado con una amistad selectiva hacia algunos compañeros de estudio, con otros no rebasaban el compromiso de trabajar en equipo.

Al confinarse en el hogar, esa dinámica cambió radicalmente, ocurrió un ingreso invasivo a la privacidad e intimidad familiar y personal, quebrando el anonimato del espacio público escolar. Una manera de evitar esa irrupción fue cerrar la cámara. Impedir que extraños miraran

hacia el interior de su habitat, las condiciones de vida, el mobiliario, la decoración, los objetos personales que hablaban del dueño, la dinámica doméstica, los miembros de familia, las interacciones, las mascotas, etc.

De un alejamiento y acercamiento controlados hacia sus compañeros/as en la escuela, ahora en la pantalla era posible observar con detalle las expresiones faciales, gestos, miradas, denotando diversas sensaciones y emociones, aburrimiento, tristeza, alegría, etc., la proxémica cultural había sido desordenada.

Tomando en consideración este cambio ambiental, en el seminario no se exigió la apertura de la cámara, permitiendo la elección personal. Así transcurrieron las reuniones sincrónicas, combinándose las situaciones; en algunas trabajamos mirando los cuadros negros, en otras las expresiones gestuales de escuchar, pensar y comentar diversas ideas; dinámica que generó una buena atmósfera de comunicación académica y personal. Las dudas metodológicas iban acompañadas de preocupaciones y sentimientos personales.

Consensamos docentes y alumnas en grabar las clases, por la ventaja didáctica de revisar los videos para una mayor comprensión de los temas tratados. Pero cuando emergieron las expresiones fincadas en su vida personal y familiar, los maestros decidimos cortar la grabación de esos momentos; no obstante que las alumnas aceptaban mantenerlas, amparadas en la plena confianza hacia sus compañeras, amigas, “hermanas” y los docentes.

Tener el control de abrir o cerrar la cámara cuando quisieran sin ser sancionadas permitió afianzar un clima favorable de confianza para trabajar adecuadamente en su formación como investigadoras, ambiente construido gracias al uso diverso de los recursos disponibles, dando lugar a una comunicación académica integrada con la personal. Así, los correos, mensajes escritos y de audio por WhatsApp, más las conversaciones telefónicas permitieron ir configurando una “didáctica afectiva”.

NOTAS FINALES

Cuando hablamos de formar nuevos investigadores es usual pensar la tarea de instruir adecuadamente en el ámbito metodológico, emplear

Las caras del prisma en la formación de investigadores

autores pertinentes para cubrir los objetivos de un proyecto y la respectiva investigación, derivando en una tesis. Imagen de una tarea docente relevante pero no única, en la cual el maestro y aprendiz además de ser entes pedagógicos remiten a sujetos sociales compuestos por diversas dimensiones (de género, edad, creencias, afectos, etc.). Se trata de jóvenes (categoría sociocultural) que estudian, que combinan decisiones epistemológicas, teóricas, metodológicas y técnicas con pedagógicas en contextos (públicos y privados) de aprendizajes sociales, culturales y afectivos.

Complejidad al capacitar nuevos investigadores/as que aumentó en la coyuntura de confinamiento por la pandemia, por los efectos sociales, familiares y emocionales en los estudiantes. A la tarea instructiva hubo necesidad de incluir otras estrategias, recursos materiales y digitales, ampliando la comunicación por diversas vías para atender de manera integral lo heurístico, metodológico, didáctico y personal-afectivo de los/as aprendices; experiencia formativa denominada “didáctica afectiva”.

REFERENCIAS

- Carlino, P. (2005). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, 24, 41-62.
- Casanova, H. (coord.) (2020). *Educación y pandemia. Una visión académica*. IISUE/UNAM.
- Constante, A., y Torres, J. A. (2021). *COVID: distopía educativa*. Torres Asociados.
- Forero, P. A. (2021). Etnografía virtual en tiempos de pandemia. Curso de antropología urbana. En *Narrativas acerca de la práctica docente*, (pp. 163-168). Universidad Pontificia Bolivariana.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- Infante, C., Peláez, I., y Giraldo, L. (2021). COVID-19 y género: efectos diferenciales de la pandemia en universitarios. *Revista Mexicana de Sociología*, 83(esp.), 169-196.
- Mosquera, M. (2008). De la etnografía antropológica a la etnografía virtual. Estudio de las relaciones sociales mediadas por Internet. *Fermentum. Revista Venezolana de Sociología y Antropología*, 18(53).
- Santillán, C. (2021). El impacto psicológico de la pandemia de COVID-19 en México. *Revista Mexicana de Sociología*, 83(esp.), 169-196.

Las caras del prisma en la formación de investigadores

Vega, S. (2019). La formación de investigadores: debate, construcción y consensos. En *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 75-92). Red de Investigadores Educativos Chihuahua AC.

Autoras y autores

ALBA JYASSU OGAZ VASQUEZ

Licenciada en Informática por el Instituto Tecnológico de Parral, Maestra en Administración por la Facultad de Contaduría y Administración (FCA) de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), Doctora en Ciencias de la Educación por el Centro de Investigación y Docencia Chihuahua. Docente de la FCA UACH campus Camargo de enero del 2006 a diciembre del 2012, actualmente es profesora de la Academia de Sistemas y Computación en el Tecnológico Nacional de México/ Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, donde se encuentra a cargo de la Dirección. Miembro de la Red de Investigadores Chihuahua (REDIECH), donde durante dos administraciones (2016-2018 y 2018-2020) tuvo la responsabilidad de coordinar el sitio web oficial. Reconocimiento a Perfil Deseable y candidata Investigadora por el Sistema Nacional de Investigadores vigentes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2833-3056>

Correo electrónico: ogazalba7@gmail.com

ANA LAURA MENESES GONZÁLEZ

Artista multidisciplinaria radicada en Ciudad Juárez, egresada de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada y de la Licenciatura de Artes Visuales en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. Ha trabajado en la impartición de cursos de pintura en centros comunitarios y academias de arte. Ha participado en diversas exposiciones colectivas como “Desierto. Arte. Archivo” en Branigan Cultural Center (Las Cruces, N.M., 2022), “Artistas Emergentes del FICH” en el Centro Cultural San Antonio (Chih., 2017), así como “Giving power to young people: revelando Juárez en la Galería CUBO” (Parma, Italia, 2017).

Las caras del prisma en la formación de investigadores

Explora temas como las conexiones entre habitantes de un contexto, la educación y el arte urbano.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2823-7029>

Correo electrónico: lauramnss1@gmail.com

ARANZAZÚ ESTEVA ROMO

Profesora-investigadora del Centro de Investigación Educativa UATX, Doctorado en Pedagogía UNAM. Desde hace más de una década ha realizado estudios sobre prácticas en las escuelas Normales mexicanas, en especial acerca del trabajo colegiado docente de los formadores. Recientemente se ha centrado en el análisis de las políticas en educación superior e incursiona en el campo de la construcción del conocimiento en investigación educativa.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8220-5867>

Correo electrónico: aranza.esteva@uatx.mx

BERTHA IVONNE SÁNCHEZ LUJÁN

Docente investigadora en el Tecnológico Nacional de México: Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez. Es miembro del Comité Latinoamericano de Matemática Educativa, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pertenece a la Sociedad Matemática Mexicana y a la Red de Centros de Investigación en Matemática Educativa. Líder del Cuerpo Académico reconocido por PRODEP Innovación Educativa y Matemáticas en Nivel Superior. Obtuvo el grado de Doctora en Matemática Educativa en el Centro de Investigación en Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada del Instituto Politécnico Nacional. Es asesora de proyectos de investigación y sus líneas de trabajo e investigación versan sobre la enseñanza de la matemática a nivel de ingeniería y la formación de investigadores.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3595-8281>

Correo electrónico: ivonnesanchez10@yahoo.com

BLANCA IRENE AHUMADA MALDONADO

Docente del Tecnológico Nacional de México campus Instituto Tecnológico de Cd. Jiménez, adscrita al departamento de Ciencias Económico Administrativas. Integrante del Cuerpo Académico en consolidación Innovación Educativa y Matemáticas en Nivel Superior. Cuenta con perfil PRODEP, actualmente es candidata a obtener el grado de doctor; tiene publicaciones en revistas indizadas nacionales e internacionales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7581-3776>

Correo electrónico: biahumada@cdjimenez.tecnm.mx

CELIA CARRERA HERNÁNDEZ

Profesora-Investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, Campus Chihuahua, México. Es Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Chihuahua y cuenta con Perfil PRODEP. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores nivel I y es autora de los libros *Modelo pedagógico para el desarrollo de competencias*, *Afectividad entre madres e hijos, el caso de Chihuahua, México* y *Problemas emocionales y de conducta en secundaria*. Tiene artículos arbitrados como “El rezago escolar de los alumnos en situación de vulnerabilidad socioeconómica”, “Valoración curricular de programas doctorales”, “The students with school rejection and the context”, “Training of Researchers PhD. Perceptions and Challenges”, entre otros.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2444-2204>

Correo electrónico: ccarrera@upnech.edu.mx

CELY CELENE RONQUILLO CHÁVEZ

Profesora-Investigadora de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez, adscrita al departamento de Ciencias Sociales/Programa de Licenciatura en Economía. Doctora en Investigación por el Colegio de Chihuahua. Actualmente está a cargo de la Subdirección de Seguimiento y Evaluación Docente. Nombramiento del Sistema Nacional de Investigadores. Secretaría Técnica del Comité Editorial del Instituto de Ciencias Sociales

Las caras del prisma en la formación de investigadores

y Administración y miembro del Consejo Editorial-UACJ.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7902-4544>

Correo electrónico: cronquill@uacj.mx

CINTIA ORTIZ BLANCO

Maestra en Educación por la Universidad de Georgia (UGA), Estados Unidos. Docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Posee Perfil PROMEP-Deseable. Líder del Cuerpo Académico BENVOCR-CA-3 Formación del Profesorado: Educación, Cultura y Sociedad, donde cultiva las líneas de generación y aplicación del conocimiento LGAC-1 Los procesos tutoriales en la formación del profesorado y LGAC-2 Práctica docente: prácticas y representaciones sociales. Sus temas de investigación son la tutoría, la formación inicial y continua de docentes, práctica docente y trabajo entre docentes y familias. Actualmente cursa el doctorado en Educación y Comunicación Social en la Universidad de Málaga, España.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2973-4732>

Correo electrónico: cintia.ortiz@msev.gob.mx

DAVID ANTONIO BUENTELLO MONTOYA

Profesor de tiempo completo en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey. Su formación incluye un Doctorado en Ciencias por la Queen’s University Belfast, de Reino Unido, con especialidad en Modelado Multiescala de Sistemas Energéticos, una Maestría en Ciencias de la Ingeniería con especialidad en Ingeniería Química por la Universidad de Sonora, y una Licenciatura en Ingeniería Ambiental, por el Instituto Tecnológico Superior de Cajeme. Actualmente hace investigación disciplinar en el área de recuperación de energía del desperdicio, energía solar y análisis de ciclo de vida, así como investigación en educación, particularmente relacionada a la ansiedad de los estudiantes.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1336-4287>

Correo electrónico: david.buentello@tec.mx

DAVID MANUEL ARZOLA FRANCO

Profesor-Investigador de tiempo completo en el Centro de Investigación y Docencia, institución de posgrado dependiente de los Servicios Educativos del Estado de Chihuahua. A lo largo de 20 años ha participado en varios proyectos de investigación, enfocados a la educación básica, en el área de política, gestión y organización de centros escolares. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y socio fundador de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH). Es coordinador del Cuerpo Académico de Política y Gestión en Educación y coordinador del Doctorado en Ciencias de la Educación del Centro de Investigación y Docencia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2285-099X>
Correo electrónico: david.arzola@cid.edu.mx

DIANA DEL CARMEN TORRES CORRALES

Es profesora de licenciatura y maestría, actualmente adscrita al Departamento de Matemáticas del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON); categoría en el SNI: Candidata. Es Doctora en Ciencias en la especialidad de Matemática Educativa por el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV); Maestra en Matemática Educativa e Ingeniera Industrial y de Sistemas por el ITSON. Es miembro del comité de arbitraje de revistas indizadas y del Grupo de Investigación Formación de Ingenieros desde la Matemática Educativa (FIME). Ha participado como instructora, tutora y diseñadora de materiales para el desarrollo profesional docente. Trabaja en la línea de construcción social del pensamiento matemático para la formación de ingenieros.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0057-5336>
Correo electrónico: diana.torres@itson.edu.mx

ÉLIDA ELIZARRARÁS RAMÍREZ

Docente Investigadora del Centro de Investigación e Innovación para el Desarrollo (CIIDE) Durango. Candidata a Doctora en Desarrollo Educativo por la Universidad Autónoma de la Laguna; Maestra en Educación por la Universidad del Desarrollo Profesional; Licenciada

Las caras del prisma en la formación de investigadores

en Psicología por la Universidad Autónoma de la Laguna; Profesora de Educación Primaria por la Escuela Normal Gral. Lázaro Cárdenas del Río. Ha sido docente y asesora técnico-pedagógica de educación especial, coordinadora general del Centro de Maestros Melquiades Campos de Cd. Lerdo, Dgo., y actualmente coordinadora de la Unidad del CIIDE José Vasconcelos, de Gómez Palacio, Dgo. Áreas de interés: formación de investigadores, sistematización de experiencias docentes, permanencia escolar en la educación básica, educación para el desarrollo sostenible.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3792-8147>

Correo electrónico: elidaelizarraras@durango.gob.mx

ERIKA JUDITH CARREÓN ANDUJO

Profesora de tiempo parcial en la Universidad Autónoma de Guadalajara. Cuenta con una Maestría en Procesos y Expresión Gráfica en la Proyectación Arquitectónica-Urbana por la Universidad de Guadalajara, y una Licenciatura en Arquitectura por el Instituto Tecnológico Superior de Cajeme. Además de trabajar como docente se ha desempeñado como proyectista en despachos de arquitectura desarrollando proyectos de impacto tanto nacional como internacional. Sus intereses de investigación van relacionados a la creatividad, el proceso creativo, el proyecto arquitectónico y los nativos digitales (tanto en arquitectura como en otras disciplinas). Ha presentado ponencias de investigación en congresos tanto en México como en el extranjero.

Correo electrónico: erikarreon@outlook.com

EVANGELINA CERVANTES HOLGUÍN

Profesora-Investigadora del Departamento de Humanidades en la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ) y coordinadora de la Unidad Juárez del Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHPEP). Licenciada en Educación Preescolar, Licenciada en Derecho, Maestra de Desarrollo Educativo y Doctora en Educación. Responsable del eje de investigación de la Maestría en Investigación Educativa de la UACJ y directora editorial de la colección *Investigar, intervenir y evaluar*

en educación. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores Nivel 1 y reconocida con Perfil PRODEP. Docente de pregrado y posgrado, coordinadora de la Licenciatura en Educación de la UACJ del 2012 al 2015; autora o coautora de libros, capítulos de libros y artículos científicos y de divulgación.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6980-2210>
Correo electrónico: evangelina.cervantes@uacj.mx

FRANCISCO ALBERTO PÉREZ PIÑÓN

Profesor-Investigador adscrito a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Doctor en Ciencias Pedagógicas por el Instituto Superior Pedagógico José Enrique Varona (Cuba). Entre sus publicaciones recientes están la coordinación del libro *La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones* (2022) y el artículo “Los usos de la historia en el siglo XXI” (2022). Cuenta con reconocimientos al Perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Es miembro de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua y director editorial de la revista científica *Debates por la Historia*.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4316-6484>
Correo electrónico: aperezp@uach.mx

GLORIA ANGÉLICA ESPÍNDOLA ESCOBAR

Doctora en Educación por la Universidad de Xalapa, Maestra en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación por la Universidad Veracruzana. Docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Miembro del Cuerpo Académico BENECCR-CA-3 Formación del Profesorado: Educación, Cultura y Sociedad. Cultiva las líneas de generación del conocimiento LGAC-1 Los procesos tutoriales en la formación del profesorado y LGAC-2 Práctica docente: prácticas y representaciones sociales.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9116-7813>
Correo electrónico: glespindola@msev.gob.mx

JAIME GARCÍA SÁNCHEZ

Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Posdoctorado en Currículum, Innovación Pedagógica y Formación por el Centro de Estudios e Investigación para el Desarrollo Docente (CENID). Maestro en Comunicación y Tecnología Educativa por el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), con especialidad en Docencia por el Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), y Licenciado en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Docente Investigador del Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica (CIIDET), Querétaro, México.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3522-6507>

Correos electrónicos: egruen59@hotmail.com, jgarcia@ciidet.edu.mx

JESÚS ADOLFO TRUJILLO HOLGUÍN

Profesor-investigador de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua, México. Es Doctor en Educación y cuenta con especialidad en Competencias Docentes por la Universidad Autónoma de Madrid, España. Entre sus publicaciones recientes está *La educación socialista en México: revisiones desde los estados y regiones* (coord., 2022). Tiene reconocimiento al Perfil PRODEP y del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel 1. Es socio del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación y de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua. Sus temas de interés son la historia e historiografía de la educación y la formación de maestros.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-6738-1878>

Correo electrónico: jatrujillo@uach.mx

JESÚS EDUARDO HINOJOS RAMOS

Es profesor de licenciatura y maestría, actualmente adscrito al Departamento de Matemáticas del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON); categoría en el SNI: Candidato. Es Doctor en Ciencias en la especialidad de Matemática Educativa por el Centro de Investigación y de

Estudios Avanzados (CINVESTAV); Maestro en Matemática Educativa e Ingeniero en Electrónica por el ITSON. Es miembro del comité de arbitraje de revistas indizadas y del Grupo de Investigación Formación de Ingenieros desde la Matemática Educativa (FIME). Ha participado como instructor, tutor y diseñador de materiales para el desarrollo profesional docente. Trabaja en la línea de construcción social del pensamiento matemático para la formación de ingenieros y el análisis histórico-epistemológico de obras antiguas.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3276-0322>

Correo electrónico: jesus.hinojos@itson.edu.mx

JOSÉ LUIS RAMOS RAMÍREZ

Doctor en Antropología. Profesor-investigador de la Escuela Nacional de Antropología e Historia. Líneas de trabajo: antropología de las infancias, de la educación, representaciones sociales, juego y educación, identidad socioétnica, metodología para la investigación social y etnografía sobre museos. Profesor invitado: Argentina, Bolivia, Colombia, El Salvador, Eslovaquia, Estados Unidos y Perú. Algunas publicaciones: “Representaciones sociales de experiencias educativas infantiles (Ciudad Juárez, México)” en *Educación museal—mediación cultural. ICOM Education 29* (Alemania, ICOM [CECA], 2020); “Enseñar y aprender a investigar. Un acto pedagógico particular”, en *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (REDIECH, México, 2019); *Guía para diseñar proyectos de investigación* (Colegio de Chihuahua, México, 2014).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2261-5095>

Correo electrónico: xozeluzr@gmail.com

LUIS ROBERTO MARTÍNEZ GUEVARA

Profesor con distinción de Perfil Deseable PRODEP (CONACYT, periodos 2016-2019, 2019-2022 y 2022-2025). Premio Estatal de Educación del estado de San Luis Potosí (2021). Premio Municipal de Educación 2019, municipio de San Luis Potosí, SLP. Profesor de tiempo completo en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 241. Pedagogo de formación

Las caras del prisma en la formación de investigadores

inicial. Maestro en Educación; especialista en Infancias y Juventudes por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO, Argentina); especialista en Formación de Formadores por el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe (CREFAL). Doctorante en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Formadores (UPN).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3522-164X>

Correo electrónico: martinez.luis@upnslp.edu.mx

MARÍA CRISTINA AMARO AMARO

Cursó la Licenciatura en Psicología en la Universidad Autónoma de San Luis Potosí y posteriormente la Maestría en Psicología en la misma casa de estudios, en un programa perteneciente al entonces Padrón Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). También se formó como Doctora en Desarrollo Educativo con énfasis en Formación de Profesores en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Actualmente es Profesora Investigadora en la UPN Unidad 241, donde además se desempeña como coordinadora del posgrado. También es miembro del Sistema Estatal de Investigadores del Consejo Potosino de Ciencia y Tecnología (COPOCYT) y candidata a Investigadora Nacional por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7312-4560>

Correo electrónico: amaro.cristina@upnslp.edu.mx

MARÍA DEL ROSARIO LANDÍN MIRANDA

Es Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona y es profesora de tiempo completo de la Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana, región Poza Rica-Tuxpan. Es coordinadora del área de Investigación Educativa, imparte docencia en los campos de la evaluación educativa, currículo e investigación educativa; se desempeña además como tutora académica y asesora de proyectos pedagógicos. Es Asociada titular del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, COMIE, A.C., desde el año 2016, y ha obtenido el Reconocimiento

Perfil Deseable PRODEP desde el 2008. Cuenta con diversas publicaciones que versan sobre sus líneas de investigación: evaluación y narrativa educativa y formación en investigación educativa; ha participado en eventos académicos nacionales e internacionales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5529-020X>

Correo electrónico: rlandin@uv.mx

MARÍA TERESA MARTINEZ ACOSTA

Profesora del TecNM campus Cd. Jiménez, candidata a Doctora en Ciencias de la Educación por el CID Chihuahua. Miembro de la Red de Investigadores Educativos de Chihuahua A.C., del Cuerpo Académico de Ciencias Básicas del TecNM campus Cd. Jiménez y del Consejo Directivo del Colegio de Ingenieros Industriales Sección Chihuahua. Participa como asesora, revisora y directora en procesos de titulación dentro del TecNM campus Cd. Jiménez. Cuenta con publicaciones en revistas científicas de divulgación, arbitradas e indizadas y en memorias de congresos nacionales e internacionales.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8934-4843>

Correo electrónico: mtmartineztec@gmail.com

NATALIA VITAL CRUZ

Fotohistoriadora oriunda de Ciudad Juárez; Licenciada en Historia por la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez; actualmente alumna de la Maestría en Investigación Educativa Aplicada (UACJ). Se ha desempeñado en congresos a nivel regional (EREHCN, Zacatecas, 2018), nacional (ENEH, Morelia, 2017) e internacional (CIEDPD, Zacatecas, 2023; CICSPPN, Ciudad Juárez, 2022), como asistente de investigación sobre la fotohistoria y su resguardo (2019), y docente en instituciones de educación media superior. Sus áreas de trabajo giran en torno en el análisis regional, sobre la fundación y desarrollo de El Paso del Norte y Ciudad Juárez, el estudio de la fotografía como documento histórico, y de la enseñanza de la historia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4100-4206>

Correo electrónico: nvitalcruz@gmail.com

PAVEL ROEL GUTIÉRREZ SANDOVAL

Doctor en Educación. Profesor-investigador de la División Multidisciplinaria en Nuevo Casas Grandes (DMNCG) de la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ). Responsable de la Unidad Técnico-Experimental en Fonoaudiología, Semántica-Léxica y Didáctica Musical, beneficiado por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) en el Fondo I015B Apoyo al Fortalecimiento y Desarrollo de la Infraestructura Científica y Tecnológica. Líneas de investigación: estudios de género, artes y formación docente. Miembro del SNI-CONACYT.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0437-1549>

Correo electrónico: pavel.gutierrez@uacj.mx

REYNA MARÍA MONTERO VIDALES

Doctora en Desarrollo Humano por la Universidad IEXPRO Chiapas, Maestra en Investigación en Psicología Aplicada a la Educación y Maestra en Desarrollo Humano por la Universidad Veracruzana, Maestra en Educación con especialidad en Investigación Educativa por la Universidad Pedagógica Veracruzana. Docente de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”. Posee Perfil PROMEP-Deseable. Miembro del Cuerpo Académico BENVECR-CA-3 Formación del Profesorado: Educación, Cultura y Sociedad. Cultiva las líneas de generación del conocimiento LGAC-1 Los procesos tutoriales en la formación del profesorado y LGAC-2 Práctica docente: prácticas y representaciones sociales.

ORCID: <https://orcid.org/000-0000-0002-7342-4563>

Correo electrónico: remontero@msev.gob.mx

SANTA EDÉN SARIÑANA ROACHO

Licenciada en Educación Primaria por la Escuela Normal Rural Carmen Serdán; Maestra y Doctora en Pedagogía por el Centro Pedagógico de Durango A.C. Promotora del deporte en la Escuela Normal Rural J. Guadalupe Aguilera, con instituciones de nivel superior; docente de tiempo completo con 21 años de servicio, 10 en sistema básico (educación primaria) y 14 en subsistema de Normales (tres años, tra-

bajados a la par). Autora y coautora de ponencias, proyectos, ensayos y propuestas relacionadas con la intervención docente, así como con la mejora integral del alumno normalista.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8594-9853>

Correo electrónico: sarinana4roacho@gmail.com

STEFANY LIDDIARD CÁRDENAS

Profesora-investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua, México. Es Doctora en Educación, Artes y Humanidades por la Universidad Autónoma de Chihuahua. Sus investigaciones han abordado temas relacionados con la historia e historiografía de la educación. Ha publicado libros, capítulos y artículos a nivel nacional e internacional. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología, Nivel Candidato; miembro asociado candidato del Consejo Mexicano de Investigación Educativa; socia activa de Red de Investigadores Educativos Chihuahua, y miembro asociado de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. Cuenta con reconocimiento al Perfil PRODEP.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3234-4372>

Correo electrónico: sliddiard@upnech.edu.mx

VIANEY SARIÑANA ROACHO

Docente Investigadora de tiempo completo de licenciatura y posgrado en la Escuela Normal J. Guadalupe Aguilera, con 24 años de servicio. Doctora en Gestión Educativa y en Pedagogía. Líneas de investigación: evaluación de procesos y programas, gestión educativa, neurodesarrollo, diseño curricular. Perfil PRODEP desde el año 2010. Estancias cortas en La Habana, Belfast y Medford. Publicaciones de libros, capítulos de libros, artículos en revistas; también se ha desempeñado como dictaminadora de artículos y ponencias en diversos congresos y eventos académicos y de investigación. Diseño e impartición de cursos y talleres a alumnos normalistas y docentes de educación básica, media superior y superior.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6724-4403>

Correo electrónico: vsroacho@gmail.com

La edición de
LAS CARAS DEL PRISMA EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES
se concluyó en el segundo semestre del año 2023.

Diseño editorial:



Calle Cd. Delicias n. 251, Col. Revolución, Chihuahua, Chih., México, 31135
Tels. 614 140 1305 y 614 482 6684, villalobos7@gmail.com

En *Las caras del prisma en la formación de investigadores* nos adentramos en un viaje fascinante por el mundo de la investigación educativa desde múltiples perspectivas. A través de una cuidadosa selección de capítulos, este libro nos sumerge en experiencias enriquecedoras que desafían nuestra comprensión sobre cómo formar a los investigadores del futuro.

La diversidad de miradas plasmadas en estas páginas enriquece el debate sobre cómo fortalecer la investigación educativa en un mundo en constante evolución. Con una visión crítica y propositiva, cada autor comparte valiosas experiencias y conocimientos que contribuyen a la formación integral de investigadores educativos, enfatizando la importancia de la colaboración y la conexión entre la teoría y la práctica.

Las caras del prisma en la formación de investigadores es un libro que trasciende las fronteras académicas y nos invita a reflexionar sobre el papel crucial que juega la investigación educativa en la construcción de un futuro más justo y equitativo. Desde docentes en servicio hasta estudiantes de posgrado, este libro ofrece una mirada inclusiva y enriquecedora que inspirará a todos aquellos interesados en el campo de la educación y la investigación.



ISBN: 978-607597322-7



9 786075 973227