

MEMORIA ELECTRÓNICA DEL XVIII CONGRESO NACIONAL DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Área Temática 3. Investigación de la investigación educativa

Ponencias del congreso general

Memoria electrónica

XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa

Memoria electrónica del Congreso Nacional de Investigación Educativa, año 8, No. 5, 2024-2025, es una Publicación bienal editada y publicada por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C., General Prim 13, Col. Centro, Alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06010, Tel. 55 3089 2815, www.comie.org.mx, comie@comie.org.mx.

Editor responsable: Martha Vergara Fergoso. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2017-120619461000-203, ISSN: 2594-2433, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor.

Responsable de la última actualización de este Número, Área de Sistemas de Información, COMIE, Sergio Enrique Pozos Retana, General Prim 13, Col. Centro, Alcaldía Cuauhtémoc, C.P. 06010.

Agradecimiento:
El Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. (COMIE) expresa su más profundo agradecimiento al Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), y de manera especial a su directora, la Dra. Gabriela de la Cruz Flores, por el invaluable apoyo brindado para la formación e integración de la Memoria Electrónica del XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, para su publicación en formato de acceso abierto.
El respaldo institucional del IISUE y la disposición de su directora para acompañar este esfuerzo editorial reafirman el valor de la cooperación interinstitucional como un elemento fundamental para preservar y difundir la producción científica presentada en el XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, contribuyendo con ello al fortalecimiento del campo de la investigación educativa en nuestro país.

Las opiniones expresadas por los autores no necesariamente reflejan la postura del editor de la publicación.

Queda prohibida la reproducción total o parcial de los contenidos e imágenes de la publicación sin previa autorización del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Memoria electrónica del XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa

Ponencias del Congreso General

Área Temática 3
Investigación de la investigación educativa

Comité Directivo

Martha Vergara Fregoso
Presidenta

Alberto Ramírez Martinell
Vicepresidente

Diana Patricia Rodríguez Pineda
Secretaria general

Luis Medina Gual
Tesorero

Ana Laura Gallardo Gutiérrez
Coordinadora de difusión y divulgación

Lya Esther Sañudo Guerra
Coordinadora de regiones

Claudia Beatriz Pontón Ramos
Coordinadora de relaciones institucionales

Patricia Ducoing Watty
Coordinadora de Áreas Temáticas

Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador de formación

David Pérez Arenas
Coordinador de la comisión de admisión

Yazmín Margarita Cuevas Cajiga
Directora de la Revista Mexicana de Investigación Educativa

Comité Científico

Gunther Dietz
Coordinador general del XVIII Congreso Nacional de Investigación Educativa

Maricarmen Cantú Valadez
Coordinadora del VIII Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación

Claudia Beatriz Pontón Ramos
Coordinadora del Área temática 1. Filosofía, teoría y campo de la educación

Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Coordinador del Área temática 02. Historia e historiografía de la educación

Lya Esther Sañudo Guerra
Coordinadora del Área temática 03. Investigación de la investigación educativa

Fernanda Inéz García Vázquez
Coordinadora del Área temática 04. Procesos de aprendizaje y educación

Rocío Adela Andrade Cázares
Coordinadora del Área temática 05. Currículo

Arturo Guerrero Soto
Coordinador del Área temática 06. Educación en campos disciplinares

Lilly Patricia Ducoing Watty
Coordinadora del Área temática 08. Procesos de formación

Claudia Lucy Saucedo Ramos
Coordinadores del Área temática 09. Sujetos de la educación

Sergio Gerardo Malaga Villegas
Coordinador del Área temática 10. Política y gestión de la educación

Rosalba Badillo Vega
Coordinadora del Área temática 11. Educación superior y ciencia, tecnología e innovación

Virginia Aguilar Davis
Coordinadora del Área temática 12. Evaluación educativa

Diego Juárez Bolaños
Coordinador del Área temática 13. Educación, desigualdad social e inclusión, trabajo y empleo

Cecilia Salomé Navia Antezana
Coordinadora del Área temática 14. Educación y valores

Ma. Teresa Prieto Quezada
Representante del Área temática 15. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas
Elizabeth Martínez Buenabad
Coordinadora del Área temática 16. Multiculturalismo, interculturalidad y educación
Miguel Ángel Arias Ortega
Área temática 17. Educación ambiental para la sustentabilidad
Alexandro Escudero- Nahón
Área temática 18. Tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en educación

Comité Local

María Eugenia Flores Treviño
Universidad Autónoma de Nuevo León
Lizbeth Habib Mireles
Universidad Autónoma de Nuevo León
Leonardo Glasserman Morales
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
Carolina Alcantar Nieblas
Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey
Marcela Georgina Gómez Zermeño
Secretaría de Educación de Nuevo León
Lorena Yadira Alemán de la Garza
Secretaría de Educación de Nuevo León

Secretaría Técnica, COMIE

Alfredo Meneses Matilde
Secretario técnico

Nancy Herrera Echeverría
Apoyo técnico

Sergio Enrique Pozos Retana
Análisis y gestión de la información

Daniela Alvarado Castillo
Comunicación y difusión

PRESENTACIÓN

Realizado cada dos años desde 1993, el Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) se ha convertido en el evento principal sobre investigación educativa en México, convocando destacados especialistas en el área, tanto nacionales como de la región latinoamericana y de otras partes del mundo.

A lo largo de sus dieciocho ediciones, el CNIE ha constituido un importante espacio de diálogo, no sólo entre académicos e investigadores, sino entre éstos y funcionarios nacionales y estatales, maestros del sistema educativo nacional, estudiantes de Escuelas Normales, de las licenciaturas y posgrados en educación, y público en general.

El programa académico de la décimo octava edición del CNIE incluyó: 1,662 ponencias del congreso general, 286 ponencias del ENEPE, 187 presentaciones de libros, 51 simposios y 24 materiales videográficos.

Además, se impartieron 10 conferencias magistrales, 9 conversaciones educativas y se llevaron a cabo 19 talleres y actividades culturales. El congreso se organiza en 17 áreas temáticas que abordan temas coyunturales de la investigación educativa, entre ellas, la formación docente, el currículo, la política educativa, historia de la educación, la educación ambiental, y las tecnologías de la información.

ÍNDICE

Desarrollo de competencias investigativas en la educación superior:
el asesor de documento de titulación como facilitador en la Escuela
Normal Fronteriza Tijuana
Irving Alberto Cruz Inda 23

Análisis evaluativo del proceso de categorización
de egresados de un posgrado público del estado de Jalisco
Uriel López Marques, Adriana Aguilar Lafarga
y Ma. Carmen Meléndrez 41

Vivencias de estudiantes que cursan un posgrado en investigación:
un análisis fenomenológico
André Abovsky 57

Colonialismo y colonialidad en la investigación educativa
Rigoberto Martínez Escárcega 73

La construcción de la identidad profesional
del profesorado a tiempo parcial que investiga en educación superior
José Arturo Martínez Pardo, Aarón González Palacios
y David Elicerio Conchas 83

El método biográfico-narrativo en la investigación educativa contemporánea
Alejandra Magali Torres Velázquez y César Cabrera Ramírez 97

Construcción de significados en el liderazgo directivo:
panorama y horizontes emergentes
Yussel Salas Vázquez 109

Las tesis de posgrado. Sus dificultades
Laurencia Barraza Barraza, Isidro Barraza Soto y Laura Valenzuela Barraza 121

Formación de investigadores en el área de tecnología educativa. Análisis desde las tesis doctorales
Rocío Adela Andrade Cázares 133

La significatividad formativa al participar en el X Encuentro Ibero – latinoamericano Argentina 2024, como integrantes de la red pedagógica REDIEEM
Raúl Vargas Segura 149

El desarrollo de habilidades investigativas mediante recursos multimodales en un entorno virtual de aprendizaje para la elaboración de proyectos de intervención en una licenciatura en línea
Rafael Dena Salazar 163

Estado del arte de tesis producidas en el Programa del Doctorado en Ciencias de la Educación. Caso Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
Maricela Zúñiga Rodríguez, Maritza Librada Cáceres Mesa y Ana Laura Vargas Merino 173

Procesos y trayectorias formativas de investigadores de escuelas normales
Inés Lozano Andrade y Laura Itzel Lozano González 189

Un acercamiento a las dinámicas de asesorías de tesis en el proceso de formación para la investigación
Jessica Jazmin Gallardo Moya y Michelle Nathalie Lefevre González 203

Perfil deseable: estrategias y desafíos para su formación en las escuelas normales
Lorena Aleida Flores Bazaldúa, Rosa del Carmen Aguilar Esparza y Eliab Misael González Olvera 215

¿Qué géneros discursivos utilizan las estudiantes normalistas al elaborar reportes de investigación educativa?
Tomás Alfredo Moreno de León, Esperanza de León Arellano y María de Lourdes Rodríguez Vázquez 229

Percepción del proceso de investigación educativa a través
de la elaboración de ponencias en estudiantes
de segundo semestre de Pedagogía en Caborca, Sonora
Deida López Rodríguez, Iramsayd López Rodríguez
y Clarissa Maria Leyva Bojórquez 243

Procesos de socialización para llegar a ser investigador del IISUE-UNAM
Sara Bravo Villanueva 257

El objeto de estudio desde la perspectiva
de investigadores e investigadoras en educación
Gabriel Alejandro Álvarez Hernández 269

Recolección de bibliografía: una odisea en bases de datos
especializadas para la construcción de una tesis
sobre Comunidades Virtuales de Aprendizaje en Redes Sociodigitales
Carmen Beatriz Rico Martínez 279

Las habilidades del pensamiento y la mediación pedagógica
respecto a las competencias profesionales de los normalistas
Moisés Fuentes Flores y Aurelio Antonio Morales Ramírez 291

Un acercamiento a la visión de los agentes académicos:
la estructuración de sus decisiones sobre la jubilación.
El caso de la UAM Iztapalapa
Jonathan Gutiérrez Fernández y Mariana Odette Rosas Vazquez 305

La fenomenología para comprender la realidad social
en investigación educativa
Martha Yolanda Monzón Troncoso, Carina María García Ortiz
y María del Socorro Garibay Delgado 315

Régimen académico en torno al docente investigador
del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales
José Arturo Martínez Pardo, Arturo de la Torre Frias
y José Manuel Mora Rosas 327

La investigación educativa.Un desafío para los docentes normalistas
Ernestina Benítez Olascoaga,
J. Jesús Albarrán Benítez y Fernando Villa Vázquez 339

Hacer etnografía con niñas y niños:
un acercamiento metodológico e inductivo
Dana Tawil Stempa 351

La evaluación formativa en la función pedagógica
de la dirección de tesis doctoral
María del Socorro Rodríguez Guardado,
Mercedes Zanotto González
y Martha Leticia Gaeta González 363

Experiencias profesionales de los cuerpos académicos
de la Escuela Normal de Sultepec
Lucía Cruz Ayllón, Aneth Lucía Hernández Roque
y Eduardo Hernández Vergara 377

Dificultades en investigación educativa:
perspectiva de profesores en formación docente y continua
Juana García, José Bernardo Sánchez Reyes
y Jesús Francisco Alvarado Luján 389

Investigar desde la práctica profesional, un acompañamiento
con estudiantes de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje
del Español en educación secundaria
Sofía Iyali Téllez Villalobos y Rosa Esther Hernández Hernández 403

La publicación de artículos científicos
por docentes en formación y sus alcances
Martha Rocío Conchas Gaytán y Cosme Esparza Flores 415

Tendencias metodológicas en la investigación de la emocionalidad
y la universidad en el contexto de pandemia en Iberoamérica.
Periodo 2020-2023
Xochiquetzalli Mendoza Molina 429

Desafíos para los cuerpos académicos en la tarea de investigar,
una mirada autocrítica
Armando Méndez Figueroa, Jorge Villegas Márquez
y Martha Patricia Narváez Gameros 445

Percepciones de los estudiantes normalistas
sobre su preparación para investigar y transformar
su práctica docente en la educación primaria
Sagrario Camacho de los Santos, Víctor Manuel Castro Rivera
y Rogelio De la Cruz Sánchez 457

Formación de redes de conocimiento para el diseño
de proyectos comunitarios mediante el Aprendizaje de Servicio
a través de Entornos Virtuales de Actualización en el Programa
de Capacitación Didáctica para docentes de Educación Primaria
del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México
Elizabeth Haydeé Molina Mendoza,
Jocelyn Guadalupe Nava Galve y Leticia Zapata Uribe 471

El plagio académico en las escuelas normales Públicas de Yucatán:
Percepciones de los docentes
Amira Cámara Cortés, Mario Alberto Baas Lara
y José Ladislao López Osorio 483

El investigador profesional en Ciencias de la Educación.
Análisis sobre perfiles profesionales y ethos social
Ana Laura Vargas Merino, Maricela Zúñiga Rodríguez
y Maritza Librada Cáceres Mesa 495

Método de Triangulación y Lógica Tetrapódica
en el proceso articulador de objetos posibles
Daniela Patricia Martínez Hernández,
Filomeno Ambris Mendoza y Alejandro Trejo Ávila 509

Comunidad de investigación sobre Objetos Digitales de aprendizaje:
una experiencia de la UPN, México
Karina Rodríguez Cortés, Bertha Alicia Garza Ruíz
y Luz María Orozco Torres 523

Las redes académicas en los posgrados de educación: espacios para la acción
y reflexión del trabajo académico comunitario y transdiciplinario
Antonio Carrillo Avelar, Esteban Rodríguez Bustos
y Luis Alfredo Gutiérrez Castillo 535

Investigación educativa con infancias.
Del trabajo de campo a la divulgación de los resultados
Evangelina Cervantes Holguín, Angélica López Muñoz y Mayra Dennise Castillo González 549

Aportes a la formación en investigación. Un horizonte decolonial
Shaila Itzayana Segura Salgado, Fernando Albino Jaimes y Gloria Esther Hernández Hernández 561

La cultura institucional en la formación de investigadores en educación: Evaluación de su incidencia en la producción de conocimiento en el ISCEEM
David Pérez Arenas 573

El pensamiento articulador y el pensamiento constructivo en el diseño de campos de objetos de conocimiento
Daniela Patricia Martínez Hernández, José Luis Moreno Madrigal y Marco Antonio Contreras Cabrera 585

Trayectorias sociales y la formación de investigadoras e investigadores: un estudio de caso mediado a través del cine
Luis Arturo Guerrero Azpeitia 599

Los usos de la teoría en la formación inicial docente desde un análisis de las tesis de investigación
Ana Cecilia Valencia Aguirre y Martha Cecilia Nájera Cedillo 611

Validez de contenido para instrumentos de investigación cualitativa: Una experiencia investigativa
Alejandro Edder Verdejo Servín, Alma Aurora de los Ángeles Pacheco Díaz y David García Suárez 625

La formación para la investigación como fenómeno socioeducativo desde la perspectiva de la complejidad
Arturo de la Torre Frias, Verónica Araceli Delgadillo Mejía y César Cisneros Contreras 641

Movilización del conocimiento en educación a partir
de la visualización de datos. Observatorio La educación en la UNAM:
experiencias y percepciones de su profesorado y estudiantado
Nancy Escalante Rivas, Mario Alberto Benavides Lara
y Liliana Guerrero Mora 655

Narrativas de formación: retos y aspiraciones
en la trayectoria de investigadores educativos en México
Guillermo Escalante Rodríguez e Ilse Carolina Castro Zavaleta 671

De la caza de mamut, a la caza de la investigación educativa.
Una mirada a las habilidades del pensamiento
desde la epistemología evolutiva
Blanca Irais Uribe Mendoza 683

La formación para la investigación en escuelas normales
y su producción académica. Una mirada a partir de los Congresos
Nacionales de Investigación Educativa y sobre Educación Normal
Ruth Cordero Bencomo, Jocelyn Cano Rodríguez
y Merced Guadalupe Hoyos Ramírez 697

Condiciones institucionales para la investigación educativa.
Ruta para la nueva década de los estados del conocimiento
Luz del Carmen Montes Pacheco y Ruth Catalina Perales Ponce 713

La Investigación (Acción) Participativa, aporte de Orlando Fals Borda
en los procesos de investigación para la transformación social
César José Valdovinos Reyes 727

Trayectoria académica del Cuerpo Académico en Investigación Educativa
en la asesoría de tesis. Facultad de Geografía de la UAEMéx. 2008-2025
Fernando Carreto Bernal, Agustín Olmos Cruz
y Bonifacio D Pérez Alcántara 739

Contribuciones a la autonomía intelectual desde la dirección de tesis
María Azucena Ocampo Guzmán 751

Reflexión de área de oportunidad en la práctica docente
e investigación educativa desde un docente en formación
Janel Azul Martínez Maldonado 761

Formación de investigadores educativos desde la complejidad
Martha Patricia Macías Morales 771

La investigación educativa con perspectiva decolonial.
Una reflexión de su hacer
Yuliana del Carmen Villa Morales,
Maricela Vallejo Vázquez
e Irma Ibeth Orozco Jaimes 783

Valoración mixta del impacto de la producción académica
de las pedagogas y los pedagogos del IISUE-UNAM.
Entre citas y narrativas
Melisa Jocelyn Cervantes Meneses 797

La importancia de las redes en la formación de investigadoras
e investigadores educativos en Sinaloa
Emily Jhoana Masias Otero y María Luisa Urrea Zazueta 813

Diferencias del tipo de personalidad vocacional
entre estudiantes de psicología y estudiantes
de enseñanza y aprendizaje de educación secundaria
Alejandro Martín del Campo Barraza,
Daniela María Soto Saucedo
y Alma Delia Silva Ortega 825

La formación en investigación educativa en estudiantes universitarios:
el papel del aprendizaje rizomático
María del Rosario Landín Miranda,
Miguel Garcia Cruz y Dubelsa Hernández Oliva 835

Trayectorias en Matemática Educativa: voces de tres formadores
a través de sus vivencias, experiencias
y prácticas para formar futuros investigadores
Gilberto Alejandro Gutiérrez Banda 845

Formación investigativa en el pregrado:
experiencias de estudiantes de Maestría en Educación
María de la Luz Valenzuela Cervantes,
María Luisa Urrea Zazueta
y Rosario Aglaé Orozco Meza 855

El relato y la narrativa pedagógica,
una posibilidad en la decolonialidad del saber
Jorge Alberto Chona Portillo 871

La revista científica, su consolidación y el papel del editor
Rubén Madrigal Segura 883

El papel de la investigación educativa
en la universidad privada, fortalezas y desafíos
Vanessa Miroslava Carrasco Grajales,
Francisco Gabriel Ruiz Sosa
y Nancy Leticia Hernández Reyes 895

Articulaciones discursivas-subjetivas en la construcción de conocimientos:
lo posible, la exigencia, lo indeterminado y los determinismos
Homero Alan Gómez Pérez 909

Reflexiones desde la investigación educativa en física:
pensamiento crítico y experimentación en el aula
Guillermina Ávila García 921

Gestión del conocimiento en la Red de Investigadores
e Investigadoras Educativos en México:
Perspectiva narrativa para habitar la investigación pedagógica
María del Socorro Oropeza Amador 933

La sistematización de resultados
en proyectos de intervención educativa:
un enfoque basado en la Investigación-Acción
Sandra Cecilia Guzmán Mora 947

Investigación basada en diseño aplicada en el campo de la didáctica
multigrado en un posgrado de la Normal Veracruzana
Amanda Cano Ruíz,
Holda María Espino Rosendo
y Lydia Espinoza Gerónimo 961

La formación de investigadores en un programa doctoral
de educación a partir del análisis de sus tesis doctorales
Rocío Adela Andrade Cázares 971

Investigación educativa y escritura académica:
esbozo de un estado del arte antes y después de la IA Generativa
Carlos Rojas Ramírez,
Karla Paola Martínez Rámila
y María del Carmen Sánchez Zamudio 983

Itinerarios en la construcción del «*proyecto*»
como investigadores de las y los formadores de docentes,
en dos escuelas normales de Puebla
Claudia Trujillo Encinas 995

La investigación acción participativa
como estrategia de formación docente de estudiantes normalistas
Manuel Aguado Castaño
y Elaine Turena Pérez Baltazar 1007

Aprender a pensar: la pérdida del pensamiento crítico
y sus efectos en los procesos de aprendizaje
Maria Guadalupe Venteño Jaramillo
y Rajkumar Muthammai Rajaratnamç 1021

ÁREA TEMÁTICA 3
INVESTIGACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Desarrollo de competencias investigativas en la educación superior: el asesor de documento de titulación como facilitador en la Escuela Normal Fronteriza Tijuana*

*Irving Alberto Cruz Inda***

Resumen

En el presente estudio se dan a conocer los resultados obtenidos en una investigación de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT) que examina el papel mediador desempeñado por el asesor de documento de titulación en el desarrollo de las competencias investigativas de estudiantes de licenciatura. La metodología empleada es de corte cuantitativo, con un diseño "Ex Post Facto" para el análisis de datos después de ocurridos sin realizar intervención o manipulación de variables. Los resultados exploran las competencias que los estudiantes normalistas perciben haber adquirido gracias al acompañamiento de sus asesores académicos. La muestra comprende veintiocho estudiantes en la etapa final de su programa de licenciatura, entre los hallazgos presentados se destacan las habilidades de investigación, pensamiento, metodología y conocimientos teóricos, así como las destrezas en lectoescritura y el uso de herramientas digitales para el análisis de instrumentos cualitativos o cuantitativos, donde la mediación del asesor de titulación ejerce una influencia significativa. La conclusión con respecto a los resultados proporciona una perspectiva esclarecedora sobre la función del asesor de titulación como facilitador y orientador en la preparación de futuros investigadores educativos.

Palabras clave: tutoría de tesis, mediación en investigación, habilidades investigativas, investigación educativa.

* Línea temática: 2.2 Producción y gestión del conocimiento educativo.
Tipo de ponencia: reportes parcial o final de investigación.

** Escuela Normal Fronteriza Tijuana
desarrollo.academico@imbc.edu.mx

Introducción

Dentro del programa de los programas de licenciatura de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT), la función del docente asesor de las modalidades titulación, como tesis, informe de práctica y portafolio, labor que emerge como un tema crucial debido a la imperante exigencia de aportar conocimiento al ámbito científico, siendo este requisito fundamental para la obtención del título universitario. En efecto, en la literatura existente, los estudios realizados en el contexto latinoamericano subrayan la importancia de investigar el papel desempeñado por el asesor en los programas de educación superior de alta calidad considerando las orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación del plan de estudios (SEP, 2018). Esto se debe a la considerable influencia que esta figura ejerce en el proceso investigativo, como se ha evidenciado en investigaciones previas (Moreno, 2011; Ortiz, 2010).

A la luz de la literatura, se manifiesta un interés por comprender los aspectos internos de las prácticas de formación en las universidades, especialmente en lo que respecta al apoyo proporcionado por el asesor de titulación, informes de investigación científica y trabajos terminales como medio de titulación. De acuerdo con Reyes y Gutiérrez (2015) se identifica un marcado entusiasmo investigativo por el desarrollo de sus competencias sobre el alumnado, cabe mencionar que la mayoría de los estudios sobre este objeto de estudio y los actores sociales que implican su desarrollo se centran en la unión Europocentrista y E.E.U.U., donde los estudios en Latinoamérica y particularmente en México aún requieren de esfuerzos para su desarrollo. (Johnson, 2015).

Esta investigación, se enfoca en analizar la labor de mediación orientada al logro de competencias que desempeña la figura del asesor de titulación en el desarrollo de habilidades de investigación en estudiantes de Licenciatura en educación física de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana. A pesar de la afirmación común de que las investigaciones realizadas en programas de escuelas normales en México deben ser de corte cualitativo, con una metodología de investigación acción-participación, así como un impacto social directo en la comunidad. La evidencia al concluir un proyecto de investigación no siempre confirma las competencias adquiridas por el investigador principiante (Noriega, 2012; Navarrete-Cazales, 2015).

Por lo anterior, el asegurarse que la calidad de los productos investigativos generados en las escuelas normales de educación superior en México sea el

reflejo de la formación del alumno como investigador y del desarrollo de sus competencias investigativas, así como de su potencial inserción a una comunidad científica; además de, centrar la atención en el asesor de titulación e informes de investigación como mediador para potenciar la gestión de saberes y el desarrollo de competencias investigativas en los procesos educativos (González y García, 2022). Cuyo recorrido formativo es relevante al acompañar procesos de lectura académica complejos, la forma de teorizar experiencias para sistematizar procesos prácticos que favorezcan el desarrollo no solo del alumnado, sino de sus ámbitos de interacción profesional.

Finalmente, para fines de este estudio, se tomó en cuenta el "Perfil de habilidades investigativas" propuesto por Moreno (2003) como competencias investigativas en el alumnado. Este perfil identifica las destrezas esenciales para abordar la labor de investigación, que incluyen: 1) la formulación de ideas, 2) la presentación de problemas, 3) la construcción de objetos de estudio, 4) elaboración de metodologías e instrumentos, 5) el pensamiento crítico, lógico y reflexivo, 6) dominio de operaciones cognitivas y del tecnicismo disciplinario y 7) así como las habilidades para hablar, leer y escribir. Las siete áreas anteriores están orientadas en la capacidad para sistematizar técnicas y analizar información, en la redacción de sus trabajos terminales de investigación para obtener el grado académico.

Metodología

Debido a la complejidad inherente al objeto de estudio, se busca, desde una perspectiva cuantitativa, exhibir las competencias investigativas que los estudiantes de licenciatura de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana perciben haber adquirido, derivadas de la mediación llevada a cabo con sus asesores de titulación. Con este fin, se administró un cuestionario a una muestra no aleatoria de 28 estudiantes, distribuidos en siete diferentes programas académicos, quienes actualmente están siendo guiados por diferentes asesores de trabajo terminal. Cabe mencionar que los alumnos se encuentran matriculados en un programa educativo reconocido por su excelencia en educación en el estado de Baja California entre las que se encuentran, Licenciatura en Educación Preescolar, Primaria, Enseñanza y aprendizaje del español, Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, Enseñanza y aprendizaje del inglés en secundaria, Inclusión educativa y Educación física.

El instrumento fue piloteado y validado por expertos en el ámbito de la formación de Licenciatura y posgrado, a su vez el cuestionario obtuvo un .89 de confiabilidad en Alfa de Cronbach. El cuestionario de "Perfil de habilidades investigativas" explora las variables a) competencias para investigar, b) habilidades en lectoescritura y, c) habilidades para el análisis de instrumentos. Para su análisis, se utilizó un diseño de investigación de tipo Ex post Facto.

De acuerdo con Gordillo, Mayo, Lara y Gigante (2010) el diseño de investigación "Ex Post Facto" se utiliza para estudiar variables que el investigador no desea manipular, ya que los eventos o condiciones ya han ocurrido, el término "ex post facto" es una expresión latina que significa "después de los hechos". Este diseño tiene como característica que el investigador observa y analiza el impacto de una variable independiente que no desea o no puede ser manipulada directamente, ya que es inherente o ha ocurrido de manera natural.

En el caso de este estudio, se desea investigar cómo ciertas prácticas de mediación del asesor de titulación han afectado el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. Ya que existe una diferencia natural en la forma en que diferentes asesores de titulación interactúan con los estudiantes (variable independiente), y los estudiantes ya han iniciado sus investigaciones (variable dependiente), al utilizar un diseño ex post facto para observar y analizar cómo las interacciones han influido en competencias investigativas de los estudiantes, sin intervenir directamente con la praxis de los asesores de titulación sobre sus mediaciones con los estudiantes asesorados. En lugar de manipular las interacciones, simplemente se observa y analiza cómo estas se relacionan con los resultados existentes en la ENFT.

Con respecto al análisis estadístico, se realizó en SPSS para cada uno de los 17 ítems que integran el cuestionario y que se corresponden con las 3 variables aquí señaladas; los valores numéricos se establecieron en una escala de 0 a 4 puntos, donde cero es el valor más bajo y cuatro el indicador más alto.

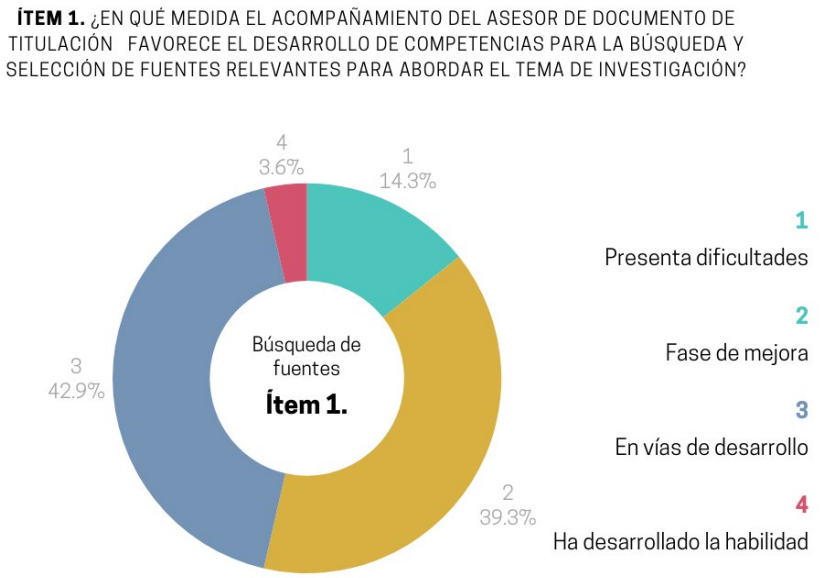
Resultados

A partir del análisis del instrumento de recolección de información surgen los siguientes elementos a destacar:

Con respecto a la sección 1 que aborda competencias de los estudiantes para investigar (ver gráfica 1).

Gráfica 1

Acompañamiento del asesor y competencias investigativas



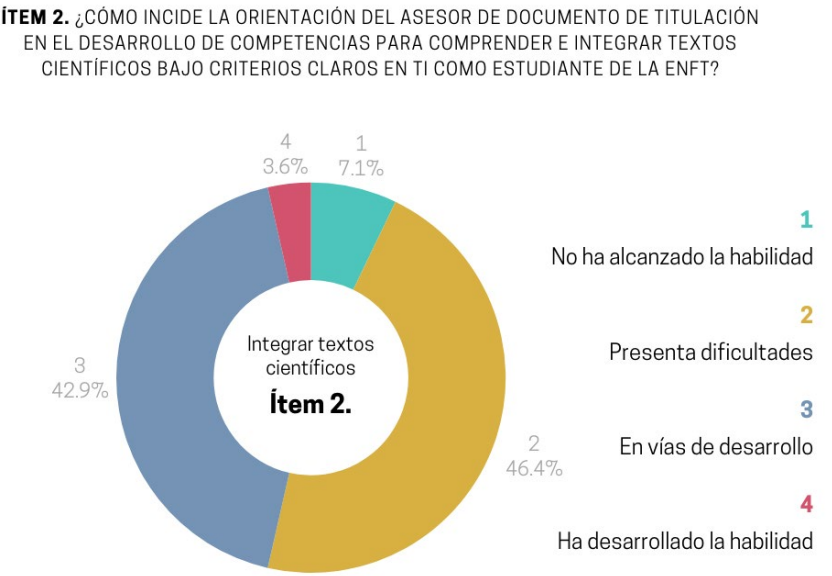
Nota: acompañamiento del asesor y competencias investigativas para búsqueda.

Con respecto al acompañamiento del asesor del documento de titulación, únicamente 1% de los estudiantes perciben que sus competencias para investigar son favorecidas en gran medida a través de las directrices de su tutor académico, mientras que el 42% identifican una mejoría en sus procesos, después el 39% conciben un desarrollo de competencias para investigar deficiente y finalmente el 14% no identifican una mejoría a través de la relación asesor del documento de titulación-alumno.

También, esta sección evalúa competencias para integrar textos científicos en los documentos terminales de titulación como recursos cognitivos de los estudiantes para investigar, mencionando que el asesor del documento de titulación influye en estos aprendizajes. (ver gráfica 2).

Gráfica 2

Alumnos de ENFT participantes en estudio



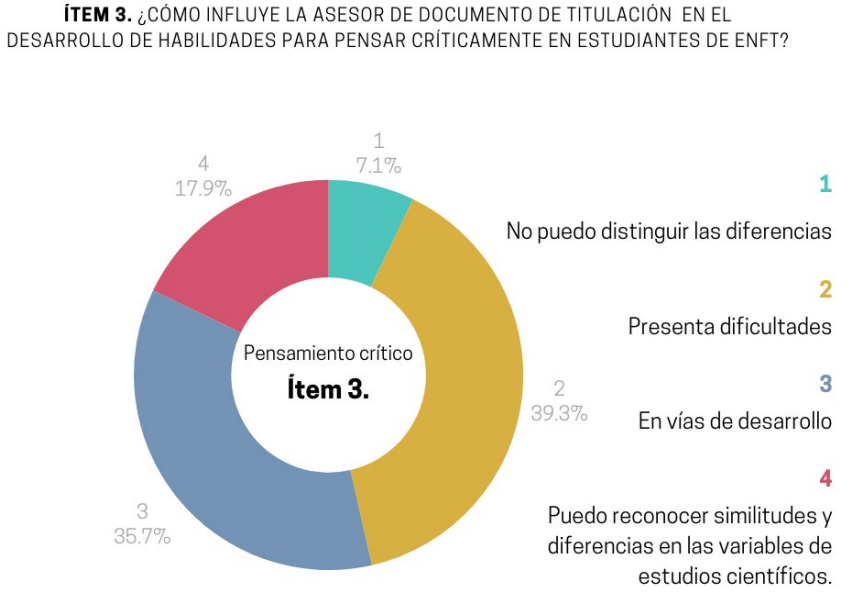
Nota: programa académico de alumnos de la ENFT participantes en estudio.

Con respecto a comprender e integrar textos científicos en un documento de titulación y como el asesor influye en esta competencia, el 7% estudiantes identifican no haber adquirido esta habilidad, mientras que el 46% perciben tener dificultades al realizarla y que ésta aún no cumple los requerimientos institucionales, después, el 42% notan una competencia útil para la elaboración de su documento y finalmente el 3% se identifican como eficaces en el área.

Otro aspecto a considerar dentro del primer apartado del instrumento de recolección de información es el pensamiento crítico y la influencia del asesor de trabajo terminal sobre el mismo. En este sentido, la gráfica 3 menciona que:

Gráfica 3

Influencia del asesor en pensamiento crítico



Nota: influencia del asesor de documento de titulación en habilidades para pensamiento crítico.

Con respecto al pensamiento crítico y la relación del asesor en el desarrollo de esta competencia investigativa, 7% de los estudiantes no identifican haber adquirido esta habilidad, mientras que el 75% perciben un pensamiento crítico de regular a bueno gracias a la interacción con su asesor y su proceso formativo, finalmente el 17% perciben contar con esta competencia investigativa a partir de la guía e interacción de su asesor de trabajo terminal.

Con respecto a la influencia de la tutoría del asesor de trabajo de titulación en la percepción del producto de investigación como un ejercicio artesanal para diseñar y abordar la investigación, los estudiantes de la ENFT identifican que logran esta competencia a de la siguiente manera:

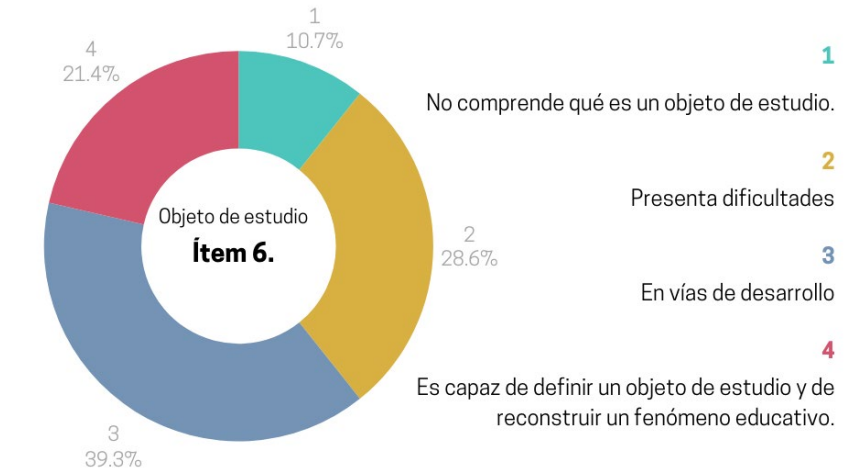
- Identificar una problemática, hacer un árbol de problemas, documentarme, plantearme una hipótesis, realizar un marco teórico, justificar mi problemática, seleccionar a los participantes e instrumentos, elegir herramientas para analizar datos, analizar datos y realizar las referencias.

- Investigar distintas fuentes, artículos, leerlos detenidamente y marcar cosas que pueden servirme para la tesis, después selecciono lo que puede ser más útil
- Ubicar la estructura que me proporcionó mi asesora, dimensionó que parte de mi práctica se ve reflejada en los segmentos y posteriormente busco teóricos que me ayuden a respaldar mis puntos de vistas.

Una de las competencias investigativas fundamentales y el propósito de la ENFT establecido en el perfil de egreso de los estudiantes de licenciatura radica en la adquisición de conocimientos teóricos desde el quehacer científico con la finalidad de generar un impacto en la praxis profesional y en las diversas comunidades en que los futuros egresados tendrán intervenciones. Con respecto a este punto, el instrumento de valoración arroja lo siguiente (ver gráfica 4).

Gráfica 4

Asesor y la adquisición de conocimientos teóricos



Nota: influencia del asesor de documento de titulación en adquisición de conocimientos teóricos.

En la gráfica 5 se establece que la el 10% de los estudiantes identifican que no ha existido una influencia en la generación de conocimientos teóricos por

parte de su asesor, mientras que el 28% menciona un impacto mínimo en esta competencia, después el 39% coinciden en que existe una influencia positiva en la adquisición de extractoras teóricas para la gestión de conocimiento y finalmente el 21% perciben una competencia favorable gracias a la influencia de su orientador académico.

Estos resultados pueden deberse a diversos factores, a partir de una triangulación de datos, se puede inferir que la influencia del asesor en la construcción de nuevo conocimiento basado en teorías pedagógicas y disciplinares es favorecida o limitada a partir de la cosmovisión de los estudiantes, donde se percibe lo siguiente:

Áreas de oportunidad en la influencia del asesor en la gestión de nuevo conocimiento científico.

- Aún no hemos comenzado, no he aclarado dudas
- Aún no se ha visto a detalle cada punto del documento, así que me es difícil mencionar si alguno de mis conocimientos previos ha sido reforzado.
- Es mínima la interacción con mi asesor
- Es que hasta el momento no se ha tenido un acercamiento como tal del proceso que he estado realizando en este primer borrador.

Influencia positiva del asesor en la gestión de nuevo conocimiento científico.

- He aprendido a justificar mi problemática
- La creación de argumentos en base a opiniones de autores, trabajar la sintaxis, el pensamiento crítico, la habilidad para buscar fuentes confiables.
- Saber qué es lo que estoy buscando, enfocarme en lo que me puede ser útil, que fuente investigar y algunas teorías que me pueden ser útiles.
- Si bien las recomendaciones sobre autores son muy importantes, me ha ayudado a aterrizar y ser más específico con mis ideas.

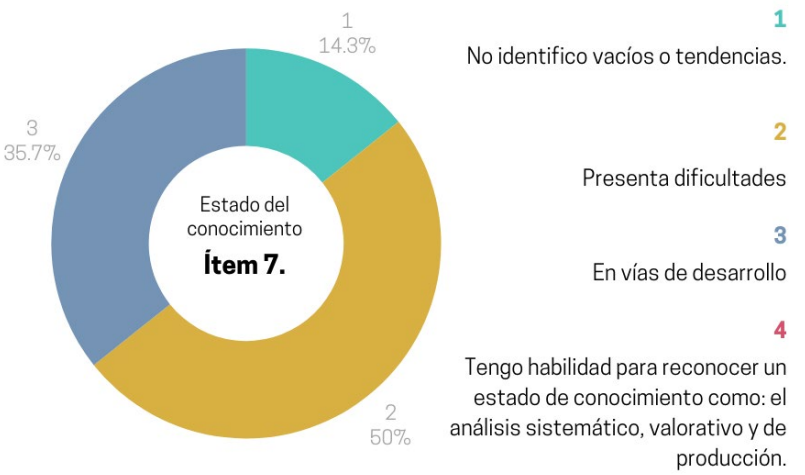
Reconocer un estado del conocimiento en investigación es crucial porque permite identificar el conocimiento existente sobre un tema, evita duplicar esfuerzos, orienta la dirección de la investigación y contribuye a la innovación al identificar brechas o áreas poco exploradas, en este sentido, el asesor de do-

cumento terminal de titulación tiene una responsabilidad que se plasma en la generación de competencias investigativas en los educandos (ver gráfica 5).

Gráfica 5

Asesor y reconocimiento de un estado del conocimiento

ÍTEM 7. ¿CÓMO INCIDE LA DIRECCIÓN DEL ASESOR DE DOCUMENTO DE TITULACIÓN EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES PARA RECONOCER UN ESTADO DE CONOCIMIENTO?



Nota: incidencia del asesor de documento de titulación en habilidades para reconocer un estado del conocimiento por parte del estudiante.

El instrumento arroja que el 14% no logran reconocer un estado del conocimiento en investigación, mientras que el 50% menciona tener deficiencias al identificarlo, posteriormente el 35% perciben tener la habilidad en fase de desarrollo, y finalmente 0% tienen un autoconcepto de ser competentes en esta área, lo cual se considera preocupante.

En su mayoría los estudiantes perciben el estado del conocimiento como:

- El saber que quiero lograr, conocer herramientas o estrategias investigadas y posteriormente aplicadas que me ayuden a alcanzar un objetivo.
- Enfoques que nos permiten analizar, reflexionar y argumentar acerca del impacto que tiene la teoría en nuestro tema de investigación.

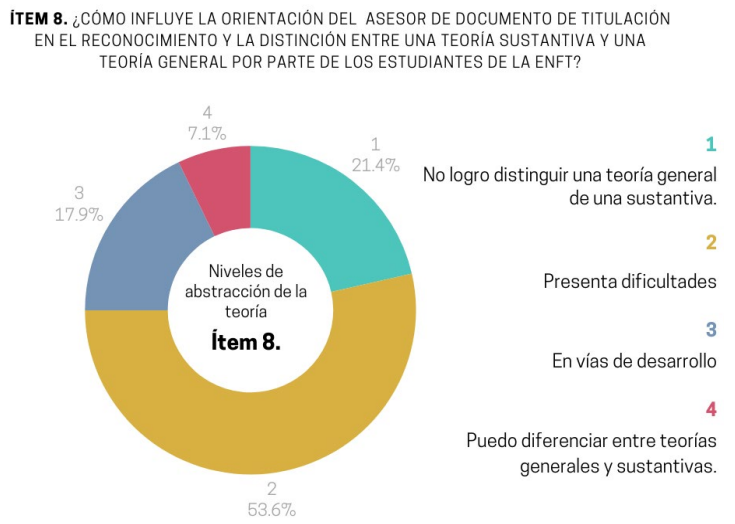
- Analizar detenidamente la información investigada y esto es de gran impacto para mi trabajo, ya que a raíz de esto puedo formar mis propios argumentos.

Se considera que la teoría general permite al estudiante situar la investigación en un contexto más amplio, mostrando cómo contribuye al entendimiento general de un fenómeno o problema. Mientras que la teoría sustantiva, por otro lado, se enfoca en aspectos específicos y detallados relacionados con el tema de investigación. La influencia del asesor de trabajo de titulación en el proceso de comprender y aplicar teorías para desarrollar habilidades críticas en los estudiantes.

En este sentido, les permite a los asesorados evaluar de manera crítica las teorías existentes, identificar lagunas en el conocimiento y proponer investigaciones que aborden estas lagunas de manera efectiva, tal como se expresa en la gráfica 6.

Gráfica 6

Asesor y reconocimiento de teorías sustantivas y generales



Nota: influencia del asesor de documento de titulación en reconocimiento de teorías sustantivas y generales por parte del estudiante.

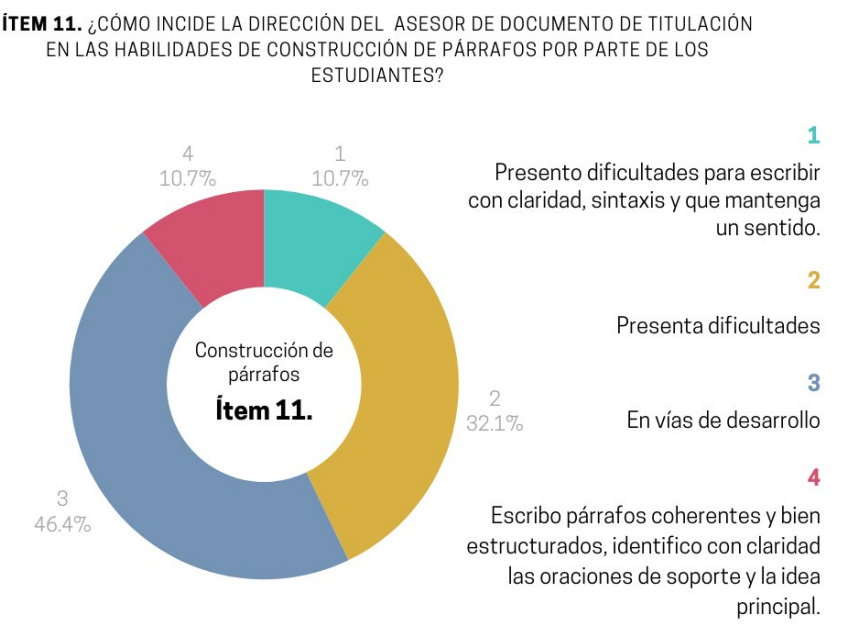
La gráfica 6 menciona que 21% de los estudiantes no pueden identificar una teoría general de una sustantivas, mientras que el 53% muestra dificultades para hacerlo, después el 17% logran esta actividad y finalmente el 7% percibe hacerlo de manera eficaz.

En la sección 2: Competencias discursivas. Las competencias discursivas en investigación se refieren a la capacidad de un estudiante para comunicar eficazmente sus ideas, hallazgos y argumentos en el contexto de la investigación académica. Estas competencias abarcan varias habilidades relacionadas con el lenguaje y la comunicación que son esenciales para el proceso de investigación.

La gráfica 7 describe aspectos clave de las competencias discursivas en investigación con respecto a la construcción de párrafos en sus trabajos terminales.

Gráfica 7

Asesor de documento de titulación y habilidades de construcción de párrafos



Nota: dirección del asesor de documento de titulación en habilidades de construcción de párrafos por parte del estudiante.

En el ítem que valora ¿Cómo identificar cuando un párrafo está bien redactado y tiene coherencia con lo que quieres informar al lector? El 10% de los estudiantes de la ENFT no logran identificar una adecuada construcción de

párrafos, mientras que el 32% lo hace con dificultad, un 46% ha adquirido esta habilidad de manera parcial y existe una percepción del 10% donde se consideran hábiles en el desarrollo de esta competencia.

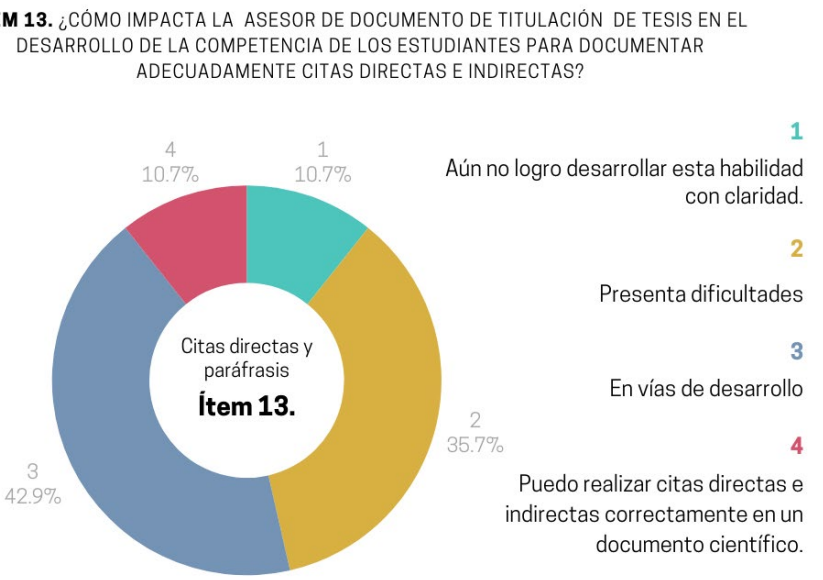
Las principales estrategias de los alumnos para cumplir con esta competencia son:

- Al leerlo se entiende y no tiene palabras de más, es claro y va al punto, explica con claridad el punto y tiene buena puntuación
- Cuando se puede leer con claridad, hay un lazo entre párrafo y no se pierde el sentido de la idea principal
- Las ideas principales y secundarias deben estar hiladas y enfocadas en el tema central.
- Leyendo una y otra vez hasta notar que es coherente, dejarlo un día y al siguiente día volver a leer y en su caso hacer correcciones nuevamente.
- Lo leo varias veces e incluso se lo leo a mis familiares y amigos para que ellos identifiquen la idea principal del párrafo y que entiendan con claridad de lo que hablo aunque ellos desconozcan temas de educación
- Si la información que se está leyendo es clara y precisa, sin salirse del tema o caer en la redundancia es un hecho que está bien redactado, además de que debe estar escrito de manera que sea entendible y tenga relación con el tema en cuestión.

Después, el instrumento de recolección de información arroja en la gráfica 8 la percepción del estudiante sobre la adquisición de la competencia investigativa para documentar adecuadamente citas directas e indirectas en un documento y como mencionando lo siguiente:

Gráfica 8

Asesor de documento de titulación en competencia para documentar citas



Nota: impacto del asesor de documento de titulación en competencia para documentar citas directas e indirectas por parte del estudiante.

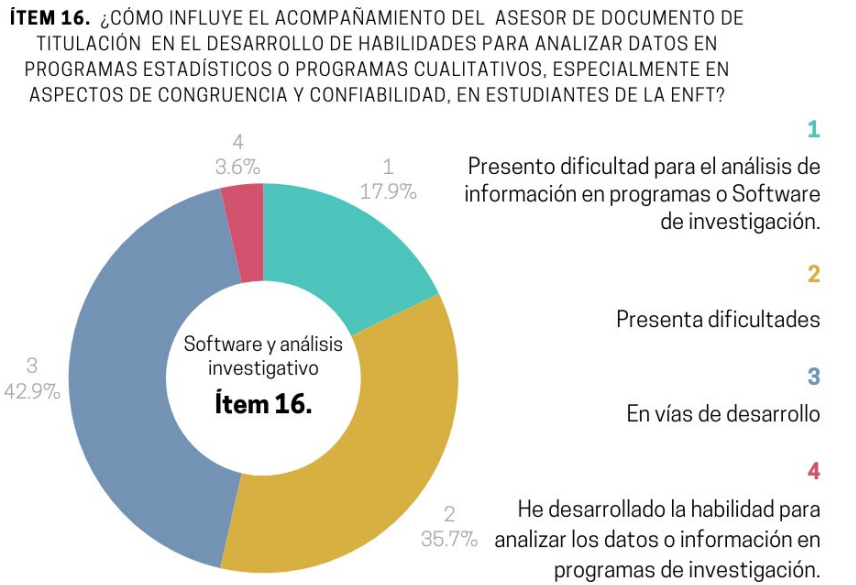
El 10% de los estudiantes encuestados mencionan manejar una competencia eficaz para citar de manera directa e indirecta gracias a la asesoría de su mentor académico, mientras que el 42% perciben ser hábiles para esta competencia investigativa, posteriormente el 35% identifican dificultades en esta área, finalmente. El 10% mencionan no tener esta competencia desarrollada. Lo cual muestra una brecha del 45% de los estudiantes con dificultades para citar, siendo esta una competencia investigativa fundamental para el desarrollo de documentos académicos.

En la sección 3 del instrumento se analizan las competencias del estudiante para el análisis de instrumentos, al analizar herramientas tecnológicas, programas y softwares que favorecen el análisis de datos e información.

En el primer ítem de la sección tres, que analiza el dominio de herramientas tecnológicas por parte del estudiante y su relación del asesor de documento de titulación, se menciona lo siguiente (ver gráfica 9):

Gráfica 9

Asesor de documento de titulación y programas de congruencia y confiabilidad de información



Nota: acompañamiento del asesor de documento de titulación en habilidades para analizar programas de congruencia y confiabilidad de información por parte del estudiante.

Con respecto a la percepción de los estudiantes con respecto a identificar qué programas estadísticos o de corte cualitativo pueden utilizar para el análisis de la congruencia y confiabilidad de tus datos o información, únicamente el 1% menciona contar con esta competencia investigativa, mientras que el 42% considera se tener esta habilidad, por el contrario 35% de los alumnos muestran dificultades al utilizar programas de confiabilidad finalmente el 17% mencionan no presentar competencias para el uso de herramientas digitales en función de aplicarlas al desarrollo de sus trabajos de titulación. En este sentido, el dominio de programas para el análisis de información como Atlas.ti son de vital importancia para una reinterpretación de lo acontecido en sus planes de acción que son plasmados en los documentos de titulación.

Conclusiones

A manera de conclusión, derivada del análisis detallado del instrumento de recolección de datos revela un panorama matizado y reflexivo sobre el impacto sustancial de los asesores de tesis en el proceso de formación de los estudiantes de la Escuela Normal Fronteriza Tijuana (ENFT).

En el ámbito de las competencias investigativas, surge una realidad intrigante: mientras solo un 1% de los estudiantes percibe una mejora sustancial con el acompañamiento de sus tutores académicos, un contundente 42% experimenta mejoras en sus procesos de investigación. Sin embargo, el 39% enfrenta un desarrollo insuficiente, y un 14% no identifica cambios notables en la relación con sus asesores. Este fenómeno evidencia la complejidad de la dinámica entre asesor y estudiante, donde las percepciones individuales delinean trayectorias educativas divergentes.

En cuanto a la influencia en la adquisición de conocimientos teóricos, la figura del asesor resalta como un elemento clave en la formación educativa. Aunque un 10% no reconoce influencia, un 28% experimenta un impacto mínimo, un robusto 39% reconoce una influencia positiva, y un 21% percibe competencia favorable gracias a la guía de su asesor. No obstante, las áreas de oportunidad identificadas, como la necesidad de mayor interacción y claridad en el proceso, subrayan la importancia de un enfoque más personalizado para maximizar la efectividad de la orientación académica.

Con respecto al ámbito discursivo, el reconocimiento de la calidad de los párrafos y la documentación adecuada de citas emanan como habilidades cruciales. Aunque un 10% se siente hábil en construir párrafos, el 32% lo hace con dificultad, y el 46% ha adquirido esta habilidad de manera parcial. La documentación de citas, por su parte, presenta un desafío significativo, con un 45% de los estudiantes enfrentando dificultades. Estos hallazgos señalan la urgencia de enfocar los esfuerzos desde los primeros semestres hacia el desarrollo de competencias en lectoescritura para fortalecer estas habilidades fundamentales. Mientras que en el panorama tecnológico de la investigación, la habilidad para analizar herramientas tecnológicas presenta desafíos notables. Solo un 1% se siente competente en la identificación de programas para el análisis de datos,

En síntesis, la amalgama de percepciones, fortalezas y desafíos revelados en el estudio refleja una travesía educativa compleja y diversa. Esta profunda reflexión no solo resalta la importancia de los asesores en el desarrollo de com-

petencias cruciales, sino que también señala áreas específicas de intervención y mejora para optimizar la calidad de la formación académica en la ENFT. Estas consideraciones ofrecen una base sólida para el diseño de estrategias educativas más efectivas y personalizadas, apuntando hacia el enriquecimiento continuo de la experiencia educativa de los estudiantes.

En conclusión, aunque los asesores de tesis juegan un papel esencial en el desarrollo de competencias investigativas, se evidencian desafíos significativos que requieren una atención cuidadosa. La percepción de los estudiantes subraya la necesidad de estrategias adaptativas y personalizadas para maximizar el impacto positivo de la orientación académica en la formación de futuros investigadores, entre las que destacan:

1. Investigar estrategias para mejorar la interacción asesor-estudiante, enfocándose en el desarrollo del pensamiento crítico.
2. Explorar intervenciones para cerrar la brecha en la capacidad de reconocimiento del estado del conocimiento y elementos propios de informes de investigación.
3. Implementar programas de capacitación que fortalezcan la competencia de los estudiantes en la integración de textos científicos y en el uso de herramientas tecnológicas para el análisis de información en sus documentos de titulación.

Referencias

González, M., y García, A. (2022). Lectura académica en la formación de investigadores: la función pedagógica del asesor de titulación. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, (13), 30.

Gordillo, R., Mayo, N., Lara, G., y Gigante, S. (2010). Metodología de la investigación educativa: Investigación ex post facto. Barcelo: https://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/jmurillo/InvestigacionEE/Presentaciones/Curso_10/EX-POST-FACTO_Trabajo.Pdf.

Johnson, M. (2015). The Role of the Thesis Supervisor. En García P. y López, Q. (Tesis), Doctoral Education: Current Trends and Future Perspectives (pp. 89-107). Springer.

Moreno-Bayardo, M. (2003). Desde cuándo y desde dónde pensar la formación para la investigación. Educación y Ciencia, Revista de la Universidad Autónoma de

Yucatán, 7 (28) , pp. 63-81. http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/205/pdf

Moreno-Bayardo, M. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. Revista de la educación superior, 40(158), 59-78. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185276020110002000004&lng=es&tlng=es

Navarrete-Cazales, Z. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales de México. Siglo XX. Revista historia de la educación latinoamericana, 17(25), 17-34.

Noriega, J. (2012). Reconfiguración de la profesión académica en las escuelas normales. Reencuentro. Análisis de problemas universitarios, (62), 82-87.

Ortiz-Lefort, V. (2010). Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la universidad de Guadalajara. Una aproximación multidimensional. http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/cgraduados/pdf/sin/4_Los_procesos_de_formacion_y_desarrollo_de_investigadores_en_la_Universidad_de_Gu adalajara.pdf

Reyes-Cruz, M., y Gutiérrez-Arceo, J. (2015). Sentido de autoeficacia en investigación de estudiantes de posgrado. Sinéctica, (45), 1-15. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665109X2015000200011&lng=es&tlng=es.

Análisis evaluativo del proceso de categorización de egresados de un posgrado público del estado de Jalisco*

*Uriel López Marques**, Adriana Aguilar Lafarga*** y Ma. Carmen Meléndrez*****

Resumen

La presente investigación tiene la finalidad de dar a conocer los resultados del análisis evaluativo efectuado en veinticinco tesis de maestría centrando la atención en el proceso de categorización.

Dicho estudio fue realizado utilizando una metodología cualitativa, mediante el método de análisis evaluativo de texto cualitativo.

Las conclusiones obtenidas fueron: existe poca claridad en los procedimientos para realizar la categorización. Se considera relevante la formulación de preguntas teóricas, prácticas y estructurales que orienten este proceso. Se asume como elemento de vital importancia la lectura de textos que permitan a los estudiantes el reconocimiento de teorías que orienten el análisis de sus datos y que les permitan encontrar conceptos emergentes, extender o modificar la teoría, de modo que sus categorías trasciendan el sentido común.

Palabras clave: categorización, análisis evaluativo, posgrado, procesos de investigación.

* Línea temática: 1.2 Formación de investigadoras e investigadores.
Tipo de ponencia: reporte final de investigación.

** Institución de adscripción: Centro de Estudios de Posgrado. Maestría en Educación con Intervención de la Práctica Educativa.
uriellopezmarques@meipe.org

*** Institución de adscripción: Centro de Estudios de Posgrado. Maestría en Educación con Intervención de la Práctica Educativa
adriana.aguilar@meipe.org

**** Institución de adscripción: Centro de Estudios de Posgrado. Maestría en Educación con Intervención de la Práctica Educativa
carmen.melendrez@meipe.org

Introducción

El presente texto tiene el propósito de dar a conocer los resultados del análisis al proceso de categorización que efectúan los estudiantes de un posgrado público del estado de Jalisco.

Se decidió emprender esta investigación con la finalidad de comprender y brindar sugerencias de mejora del proceso de categorización, elemento fundamental para el análisis de datos de quienes realizan investigación cualitativa.

En el primer apartado se expone la problematización y construcción del objeto de investigación, asimismo, se presentan los objetivos que hicieron posible este estudio.

En el segundo apartado se da a conocer el marco teórico de la investigación poniendo de manifiesto los conceptos centrales para este trabajo, así como desde qué perspectiva se abordan.

En el tercer apartado se desarrolla el proceso metodológico empleado; se trabajó utilizando una metodología de corte cualitativo, desde un enfoque hermenéutico revisando una muestra de veinticinco tesis mediante un análisis evaluativo de texto cualitativo.

De lo anterior se obtuvieron cuatro categorías de análisis: proceso metodológico; sistema categorial; relación categoría y teoría; así como relación categoría y referente empírico.

En el cuarto apartado se exponen las categorías antes mencionadas, asimismo se dan a conocer las conclusiones a las que se llegó con el presente estudio y recomendaciones para la mejora del proceso de categorización.

Desarrollo

Problematización

Como se ha mencionado con anterioridad el proceso de categorización es implementado por los estudiantes del posgrado para el reconocimiento de las características de su objeto de estudio por lo que se considera de fundamental importancia el analizar cómo lo llevan a cabo, cuáles son sus características y cómo mejorarlo.

A través de la lectura de múltiples tesis se ha identificado que una gran parte de los estudiantes manifiestan algunos aspectos de mejora en el proceso

de categorización. Respecto de lo anterior, es posible destacar que no existe una relación entre la formulación de las categorías y su vinculación con el referente empírico, así como la ausencia de un referente teórico que las fundamente de manera pertinente.

Asimismo, se han detectado áreas de oportunidad en el proceso metodológico, lo cual lleva a que, al término de su categorización, se tengan elementos vagos de análisis del objeto de estudio observado.

Esta problemática se relaciona con lo expuesto por Page (1997) quien en su trabajo con estudiantes de doctorado se dio cuenta que conocen muy poco acerca de modelos de conocimiento que sustenten sus investigaciones tanto cualitativas como cuantitativas lo cual genera vacíos en sus trabajos, así como tesis con bajo nivel de análisis y reflexión.

Asimismo, Lincoln (1997) reflexionando respecto de sus experiencias con estudiantes de posgrado cuestiona la capacidad de éstos para leer en forma crítica textos que les permitan sustentar sus hallazgos empíricos y dar cuenta de la realidad que están estudiando.

Aunado a lo anterior, Bertely Busquets (2007) expresa algunas dificultades con sus estudiantes de licenciatura y posgrado en torno al análisis de la realidad y la construcción de categorías, entre las que se encuentran:

> [...] dificultades para comprender qué hacer con las voces y prácticas de los actores, cómo trabajar con la propia subjetividad, qué distingue la validez o falsedad de sus etnografías; cómo interpretar y triangular empírica y teóricamente; y cómo producir textos etnográficos en educación y para qué (pp. 113-114).

Por situaciones como las anteriores, son por las que se consideró importante investigar la manera en que los estudiantes llevan a cabo el proceso de categorización mediante los siguientes objetivos:

Objetivo general

Valorar la manera en que los estudiantes llevan a cabo la categorización de su objeto de investigación para identificar las características de dicho proceso y formular sugerencias para la mejora.

Objetivos específicos

1. Analizar la congruencia entre la construcción y enunciación de categorías y los distintos referentes teóricos y metodológicos empleados para ese fin.
2. Construir categorías evaluativas para identificar las características del proceso de categorización de los estudiantes que permitan reconocer sus fortalezas y áreas de oportunidad.

Marco teórico

En este apartado se desarrollará el concepto central para esta investigación: la categorización.

De acuerdo con Kuckartz (2014) categorizar es un proceso cognitivo que hace posible el desarrollo del pensamiento epistemológico y psicológico, ya que permite organizar y clasificar lo que percibimos. Asimismo, el autor antes mencionado expone los planteamientos de Strauss (1996) y expresa que categorizar implica agrupar conceptos en torno a una idea de mayor jerarquía, formando un concepto más abstracto al cual se le da el nombre de categoría.

Existen distintas maneras de realizar este proceso dependiendo el tipo de investigación a realizar, pudiendo ser de manera inductiva como se lleva a cabo en la teoría fundamentada o deductiva y pragmática como se realiza en el análisis de contenido.

La categorización que se realiza en la institución que se realizó la investigación, si bien no es posible generalizar, dados los múltiples trabajos que se realizan en ella, en su mayor parte están basados en una perspectiva etnográfica, cualitativa e interpretativa que de acuerdo con Bertely Busquets (2007) posee tres niveles de reconstrucción: la acción social significativa; el entramado cultural; así como hegemonía, consenso e instrumentos de significación.

En lo que respecta al primer nivel Bertely Busquets (2007) enfatiza en la profundización en la gramática cultural, es decir en pasar del mero relato de hechos que acontecen en la práctica y su transcripción a llegar a un nivel de profundización que permita entender lo que sucede en una realidad educativa. Para este fin, es importante el uso de marcos de referencia específicos como el interaccionismo simbólico, el psicoanálisis, la sociología comprensiva, entre otras.

Lo anterior, de acuerdo con la autora, permite "construir redes y relaciones significativas entre representaciones y actuaciones características que, aun para los mismos protagonistas, pueden permanecer ocultas o ser desconocidas" (p. 31). Asimismo, es posible una comprensión profunda de la realidad observada.

En lo que respecta al segundo nivel de reconstrucción: el entramado cultural éste alude al abordaje de conceptos desde disciplinas específicas que permitan entender la vida cotidiana de las escuelas como procesos históricos, sociales y estructurales más amplios. Puesto que "el etnógrafo educativo no generaliza la particularidad, sino particulariza la generalidad" (Bertely Busquets, 2007, p. 33) la dota de significado y le encuentra sentido a lo observado.

Finalmente, en lo que se refiere al tercer nivel de reconstrucción: hegemonía, consenso e instrumentos de significación en él se pretende desvelar los elementos hegemónicos que se encuentren inmersos en la práctica observada.

Este es un elemento muy importante ya que tal y como lo afirma Bertely Busquets (2007):

> Cuando el etnógrafo educativo [...] (da) cuenta de la gramática cultural, pero [...] se abstiene de tomar una posición ética en torno al trasfondo ideológico de lo que observa y escucha, puede estar olvidando uno de sus compromisos básicos: contribuir a la creación de nuevos consensos políticos que modifiquen las versiones hegemónicas acerca de la cultura escolar (p.36)

Es pertinente destacar que, si bien esta serie de niveles de reconstrucción son una pretensión para el trabajo etnográfico, son elementos que se consideran importantes para que los estudiantes construyan de forma adecuada su objeto de investigación.

Metodología

La presente investigación parte de una perspectiva cualitativa la cual de acuerdo con Creswell & Guetterman (2021) explora un problema y desarrolla una detallada comprensión de un fenómeno, asimismo busca dar respuestas a preguntas amplias de investigación desde el punto de vista de los sujetos. Para lograr lo anterior se recolectan datos de un número pequeño de personas a fin de reconocer las visiones de éstas.

Asimismo, Creswell (2012) apunta que, desde esta perspectiva, no se pretende obtener generalizaciones, sino comprender en profundidad el fenómeno estudiado. Además, este autor señala que para la recolección de información en esta clase de estudios es muy común utilizar un muestreo intencionado para la selección de sujetos de investigación en contraposición con la selección aleatoria que se da en la investigación de corte cuantitativo.

Dentro del marco de la investigación cualitativa se empleó un enfoque hermenéutico cuyo objetivo es comprender la realidad, entenderla a partir del diálogo con los textos (Cárcamo Vázquez, 2005).

Asimismo, "para poder interpretar(la) comprensivamente se requiere el esfuerzo por reconstruir todo lo que rodea (al) sujeto [...] Es el intérprete y el propio contexto [...] el que condiciona en alguna medida el sentido y utilidad del texto producido por ese otro" (Cárcamo Vázquez, 2005, p. 206).

Algunos elementos que son señalados por Kuckartz (2014) con respecto a este enfoque hermenéutico son: reconocer las circunstancias del sujeto que está comunicando la información a través de un texto; reconocer las nociones y suposiciones de quien interpreta, de modo que se dé un acercamiento constante entre sus ideas previas y la comprensión del texto; finalmente, acercarse al texto de forma similar a cuando se da el acercamiento a una cultura extranjera e inusual, cuestionando todos los elementos para lograr su mejor comprensión.

Selección de los sujetos de investigación

Atendiendo a los elementos anteriores en el presente estudio se seleccionaron veinticinco tesis con el criterio de que hayan sido concluidas dentro de los últimos cinco años y que dieran cuenta de un proceso de categorización para la comprensión de su objeto de investigación.

Permisos de acceso

A pesar de que quienes realizan esta investigación son parte del Centro de Estudios de Posgrado, se solicitó el permiso para realizar labores de campo a la Sub-Dirección Académica de la institución, informándole de las características del estudio, asimismo, se pidió el acceso a las tesis de los estudiantes de acuerdo con las características ya mencionadas.

Ética de la investigación

Debido a que no se tendría relación directa con los sujetos, se hizo saber a la Sub-Dirección Académica que no habría ningún riesgo en ser participante de la investigación. Asimismo, se acordó que los nombres de los egresados que elaboraron las tesis, así como toda la información que se pusiera de manifiesto en los reportes de investigación quedaría en el anonimato, haciéndose mención solo de la nomenclatura que se empleó para la organización de los datos recabados.

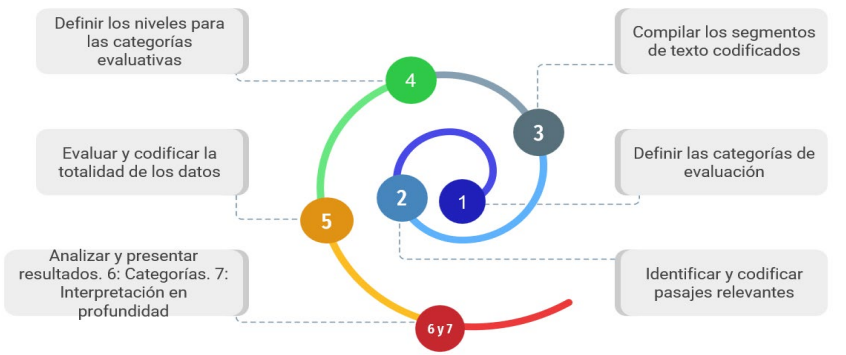
Análisis de datos

Para realizar el análisis de la información se llevó a cabo un Análisis Evaluativo de Texto Cualitativo el cual de acuerdo con Kuckartz (2014, pág. 88) "analiza, clasifica y evalúa contenido" además, mediante él los investigadores evalúan y construyen categorías cuyas características son jerarquizadas mediante números o niveles.

A continuación se presentan los siete pasos propuestos por Kuckartz (2014, pág. 89) para poder llevar a cabo este proceso:

Figura 1

Proceso de análisis evaluativo de texto cualitativo



Fuente: elaboración propia con base en Kuckartz, 2014, pág. 89)

Fase 1. Definir las categorías de evaluación

De acuerdo con Kuckartz (2014) en esta fase se debe tener claro por qué seleccionar categorías evaluativas y no temáticas, lo anterior debe estar relacionado con las preguntas y objetivos de investigación.

En el caso del presente estudio se realizó una valoración del proceso de categorización de los estudiantes con la finalidad de identificar fortalezas y áreas de oportunidad a fin de mejorar este proceso, por lo tanto, se consideró importante optar por esta forma de análisis y asignar un valor a cada una de las categorías para comprender de mejor manera el fenómeno a estudiar.

Fase 2. Identificar y codificar pasajes relevantes

En esta fase todos los datos fueron procesados, asimismo cada pasaje del texto que contenía información perteneciente a una categoría dada fue codificado (Kuckartz, 2014).

Fase 3. Compilar los segmentos codificados

Siguiendo a Kuckartz (2014) todos los pasajes que pertenecían a una categoría dada fueron compilados. Todos los pasajes relevantes que estaban relacionados con la misma temática fueron procesados mediante tablas, esto fue el punto de partida para dar inicio al trabajo de análisis de la información.

Fase 4. Definir los niveles para las categorías evaluativas y asignarlas a los segmentos de texto. Si es necesario, modificar las definiciones de las categorías y el número de valores asignado a las mismas

Siguiendo las ideas de Kuckartz (2014) en esta fase fue necesario leer un número suficiente de pasajes de texto y decidir detalladamente la manera en que se podría hacer la distinción entre los niveles de categorías.

De acuerdo con los elementos anteriores, se construyeron las categorías y cuatro niveles para cada una de ellas.

Niveles de categorías definidos

A continuación, se dan a conocer las categorías construidas:

- Proceso metodológico
- Sistema categorial
- Relación Categoría y teoría
- Relación Categoría y referente empírico

Fase 5. Evaluar y codificar la totalidad de los datos

De acuerdo con Kuckartz (2014) en esta fase se realizó la evaluación final de las categorías evaluativas, así como la codificación de todos los pasajes de texto compilados.

Una vez que se leyeron los textos y se valoraron tomando en cuenta las categorías construidas se construyó una matriz con la valoración de los veinticinco trabajos evaluados.

Fases 6 y 7. Analizar y presentar resultados

A lo largo de estas etapas se buscan los medios más oportunos para el análisis y la presentación de resultados.

A continuación, se presenta el análisis que se hizo de cada una de las categorías, su descripción, el nivel en el que se encontraron las tesis, así como los hallazgos que se hicieron de cada una de las categorías. Finalmente, se exponen las conclusiones y las sugerencias para fortalecer el proceso de categorización.

Categoría 1. Proceso Metodológico.

Descripción

En esta categoría se analizó la manera en que fue construido el proceso de categorización: En algunos casos solo se exponían conceptos como 'categorización' y 'categoría' pero no se daba a conocer el proceso seguido por los sujetos. En otros casos aparecían ambos elementos, pero no existía claridad respecto del proceso que estaban realizando, asimismo, se carecía de una adecuada vigilan-

cia epistemológica (Pérez Serrano, 2010). Finalmente, existieron trabajos que dotaban al proceso de categorización de un adecuado marco conceptual y metodológico que permitía el reconocimiento de las características de su objeto de investigación.

Resultados del estudio

El nivel predominante fue el B en el cual los egresados colocaron en su tesis elementos conceptuales y metodológicos del proceso de categorización, pero se observan carencias relacionadas con una mayor congruencia y articulación entre dichos elementos, además de una mayor apropiación de la importancia de la categorización como proceso que permite la adecuada construcción de su objeto de investigación.

Análisis de los resultados

Solo en uno de los casos no pudieron encontrarse elementos mínimos por lo que se le otorgó un nivel D. A tres se les ubicó en un nivel A en el cual poseen los elementos conceptuales y metodológicos pertinentes, asimismo, poseen claridad y congruencia en la enunciación de su proceso. Otros tres casos solo mostraron elementos conceptuales sin una ruta metodológica clara por lo que se les colocó en un nivel C. Finalmente, la mayoría (18) presentan tanto elementos teóricos como metodológicos, pero requieren una mayor claridad respecto de los procesos que llevan a cabo y fueron ubicados en el nivel B.

Estos resultados nos dan cuenta de la importancia de que los estudiantes comprendan las características del proceso de categorización, así como su finalidad dentro de la de investigación, para que de acuerdo con ella puedan diseñar una ruta metodológica pertinente con el abordaje que están realizado, así como que sean conscientes de la importancia de contar con una congruencia epistemológica acorde con el tipo de investigación que realizan.

Categoría 2. Sistema categorial

Descripción

Esta categoría tenía la pretensión de analizar el sistema de categorías construido por los estudiantes, si éste contaba con una lógica adecuada o fue elaborado conforme a un referente concreto, asimismo si mediante él era posible dar cuenta del objeto de investigación de manera pertinente.

Resultados del estudio

En esta esta categoría no se presentaron los niveles A ni D. Asimismo, la mayor parte de los trabajos fueron encontrados en el nivel B lo cual da cuenta de que existieron categorías que dotaban al objeto de estudio de un marco referencial adecuado y pertinente, pero que se combinaban con otras que habían sido construidas con un nivel bajo de abstracción. Además, existió la presencia de cinco trabajos cuyas categorías mostraron un bajo nivel de abstracción presentando las categorías como acciones observables, o bien, sin darles un procesamiento adecuado para entender su objeto de investigación.

Análisis de los resultados

El hecho de que el grueso de los trabajos se encuentre en un nivel B nos da cuenta de que requieren elementos para poder entender su realidad de acuerdo con marcos de referencia específicos, asimismo de contar con elementos teóricos que les permitan comprender la realidad más allá de sus conocimientos prácticos, observando la realidad distanciándose de ella y encontrándole significados distintos.

Categoría 3. Relación categoría-teoría

Descripción

En esta categoría se valoró la manera en que los autores de las tesis utilizaron la teoría para dar sustento a sus categorías. Mediante la valoración de esta categoría fue posible dar cuenta de que existieron algunos trabajos en los que no

se encontraron elementos teóricos que permitieran sustentar sus categorías, así como situarlas en un marco de referencia.

Asimismo, pudieron encontrarse trabajos en que se hace uso de la teoría para sustentar los elementos empíricos encontrados, pero las distintas citas empleadas no guardan una relación entre sí que permita dotar de un marco de referencia claro a las categorías, pareciera que se hace uso de la teoría como un requisito más que como una necesidad del propio investigador por encontrar sentido a los datos recuperados.

Finalmente, fue posible encontrar algunos trabajos que utilizan la teoría para otorgar sentido y significado a sus categorías.

Resultados del estudio

La mayor parte de las tesis fueron encontradas en un nivel B, es decir no todas las categorías construidas poseen una adecuada relación con la teoría que las sustenta, además, en la teoría que da fundamento a las categorías no fue posible encontrar un marco teórico de referencia.

Asimismo, destacan cuatro trabajos en los que no fue posible encontrar elementos teóricos que dieran sustento a las categorías construidas, por lo que se ubicaron en el nivel D. Asimismo, en tres fue encontrada una adecuada relación entre las categorías y la teoría que les da sustento, mientras que en mismo número se observó una nula relación entre los elementos antes citados.

Análisis de los resultados

Se ha observado que en la mayor parte de los trabajos se carece de marcos referenciales pertinentes desde los cuales puedan enmarcar los datos encontrados, por lo que se intentan sustentar las categorías haciendo uso de distintos referentes teóricos sin una relación clara entre ellos. Es decir, se busca encontrar algún autor que aborde conceptos relacionados con los datos que se están describiendo sin importar la perspectiva o enfoque desde el que lo haga.

Categoría 4. Relación categoría-referente empírico

Descripción

Esta categoría muestra la relación existente entre las categorías construidas y los referentes empíricos (datos) que permitieron su construcción, ya que se observó que no siempre existía una relación pertinente entre ambos.

Resultados del estudio

En la mayor parte de los trabajos (18) existe una mediana relación entre los datos empíricos y las categorías construidas, ya que en algunos casos no se identifica una correlación entre ambos aspectos, por lo que se les ubicó en el nivel B. En dos de los casos sí fue posible hallar la relación de manera pertinente por lo que se les dio un nivel A, mientras que en el mismo número de trabajos no se utilizaron elementos empíricos de forma explícita en el cuerpo del documento, por este motivo se les otorgó un nivel D. Finalmente en 3 de las tesis fue posible encontrar un nivel bajo entre el dato y su correspondiente categoría.

Análisis de los resultados

De forma general esta categoría mostró la existencia de inconsistencias en el análisis de los datos, de modo que no siempre existía una relación pertinente entre la categoría y los elementos empíricos que la constituían.

Conclusiones

Algunas conclusiones a las que fue posible llegar mediante esta investigación se enuncian a continuación:

El análisis de las tesis permitió conocer que, en términos generales, existe una falta de comprensión respecto de la importancia del proceso de categorización para la construcción del objeto de investigación, esto se vio reflejado en la falta de un posicionamiento respecto de cómo categorizar, así como del planteamiento de la importancia de este proceso.

Asimismo, fue posible dar cuenta que en las tesis existe una falta de análisis profundo de los datos cualitativos que permita entender la realidad estudiada

a partir de preguntas y objetivos propios para indagar en su objeto de estudio e intentar comprenderlo con profundidad.

Aunado a la idea anterior, al concluir el estudio fue posible observar, en la mayor parte de los documentos analizados, una ausencia de posicionamiento o construcción teórica en las categorías construidas con base en un marco claro de referencia. Por el contrario, se observó sustancialmente la enunciación de elementos teóricos aislados en los cuales enmarcar sus categorías.

Finalmente, para fortalecer los procesos de categorización de quienes realizan investigación cualitativa se otorgan las siguientes pautas de mejora que atienden a algunas necesidades identificadas en el presente estudio:

- Siguiendo los planteamientos de Corbin (2010) es importante trabajar en la búsqueda de conceptos en los datos cualitativos que se analizan y no quedarse en las meras descripciones.
- Algunos elementos que deben trabajarse con los estudiantes que analizan texto cualitativo son: "ver patrones y conexiones, pensar procesalmente, [...] tener un pensamiento independiente, estar conscientes de sus propias perspectivas, actitudes y tendencias" (Corbin, 2010, pág. 216).
- Elaborar memos, diagramas y matrices que les permitan un mejor manejo de los datos cualitativos, y pasar de los datos a los conceptos.
- Formular múltiples preguntas teóricas prácticas y estructurales respecto de su objeto de investigación que permitan cuestionar los datos, y esto traiga consigo la necesidad de profundizar en ellos, encontrándoles nuevos significados y construyendo nuevos conceptos alejados de los de sentido común. De acuerdo con Corbin (2010) "una buena pregunta lleva al investigador a desarrollar formulaciones teóricas" (p. 223), asimismo, dichas preguntas favorecen una mayor comprensión de los procesos a realizar, así como buscar alternativas de análisis de datos por la necesidad de profundizar en su objeto de estudio.

Aunado a la idea anterior Kuckartz (2014) enfatiza en la importancia de la formulación de preguntas, así como en reflexionar en torno a las ideas previas que se tienen respecto del tema en cuestión.

- Asimismo el autor antes citado destaca la importancia, para algunos tipos de análisis de datos cualitativos, la relevancia de profundizar en diversas

teorías que le permitan al investigador tener un marco de referencia (interaccionismo, estructuralismo, feminismo, entre muchas otras.) y, a partir de él, encontrar nuevos conceptos y significados que permitan enriquecerlo y comprenderlo de mejor manera.

- Finalmente, los autores de este artículo destacan la importancia de que los estudiantes revisen diversos trabajos donde se realice el análisis de datos cualitativos que permita visualizar distintas maneras de realizar dicha acción, y visualicen esa situación desde diferentes perspectivas que les permita elegir aquella que consideren más pertinente de acuerdo con las preguntas que formularon, así como con sus objetos de investigación.

Referencias

Bertely Busquets, M. (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* México: Paidós.

Cárcamo Vázquez, H. (2005). Hermenéutica y Análisis Cualitativo. *Cinta moebio*, 204-216.

Corbin, J. (2010). Esquema de la teoría fundamentada a manera de diccionario. En S. Benard Calva, *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa* (págs. 211-227). Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Creswell, J. (2012). *Educational research. Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research.* Boston: Pearson.

Creswell, J., & Guetterman, T. (2021). *Educational Research. Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Pearson.

Kuckartz, U. (2014). *Qualitative Text Analysis. A Guide to Methods, Practice & Using Software.* Los Angeles: SAGE.

Lincoln, Y. (1997). Reading Responsibily: Ethnography and Prudential Caring. *International Journal of Qualitative Studies in Education*.

Page, R. N. (1997). Teaching about validity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*.

Pérez Serrano, V. (2010). La vigilancia epistemológica en el proceso de codificación propuesto por la teoría fundamentada. En S. Bénarda Calva, *La teoría fundamentada: una metodología cualitativa* (págs. 83-94). Aguascalientes: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Vivencias de estudiantes que cursan un posgrado en investigación: un análisis fenomenológico*

*André Abovsky***

Resumen

A nivel mundial, las universidades han aumentado sus esfuerzos para comprender los desafíos asociados con la formación de nuevos investigadores. Este proceso trasciende el desarrollo de habilidades técnicas y metodológicas, pues implica vive personales, dinámicas emocionales y retos subjetivos que enfrentan los doctorandos. A pesar de su importancia, esta perspectiva sigue siendo poco explorada en la investigación educativa, lo que limita la implementación de estrategias para mejorar el bienestar y la permanencia de los estudiantes en sus programas.Esta investigación adopta un enfoque fenomenológico para analizar cómo los estudiantes de posgrado construyen significado en torno a sus vivencias. La investigación examina la relación entre la presión académica, la conciliación entre la vida personal y la formación investigativa, y las expectativas profesionales. La hipótesis planteada implicó que los actos intencionales de la conciencia, las experiencias personales y las interacciones sociales son una base significativa en la formación doctoral. Estos factores modelan la trayectoria académica y transforman la vida personal de los estudiantes. A partir de entrevistas fenomenológicas con nueve doctorandos, el estudio identifica cuatro temas centrales: cotidianidad, estado de salud, relaciones interpersonales y académicas, y perspectivas laborales. Los hallazgos revelan que el estudiar un doctorado no solo representa una exigencia académica, sino también un proceso de cambio personal marcado por estrés, reconfiguración identitaria e incertidumbre profesional. Es importante descatar la necesidad de que los programas

* Línea temática: formación de investigadoras e investigadores.
Tipo de ponencia: Investigación final.

** Universidad Autónoma de Tlaxcala- Campus Calpulalpan.
20030146@uatx.mx

de posgrado adopten un enfoque integral que incorpore la dimensión psicológica dentro de su estructura formativa.

Palabras clave: vivencia, posgrado, fenomenología, salud mental, formación en investigación.

Introducción

Actualmente, las universidades han redoblado sus iniciativas para analizar las dificultades vinculadas a la preparación de nuevos investigadores, dado que este proceso va más allá del mero aprendizaje de técnicas y metodologías. Estudios como los de Carlino (2005), Díaz (1997) y Molano (2015) han analizado diversas dimensiones de la formación doctoral, desde la escritura académica hasta la integración en comunidades científicas. Levecque et al. (2017) refuerza esta perspectiva al señalar que no basta con evaluar el éxito de los programas de posgrado únicamente a través de indicadores tradicionales como la tasa de titulación o la productividad académica, es decir, imprescindible incluir las experiencias personales de los estudiantes, sus dinámicas emocionales y los retos subjetivos que enfrentan durante su formación.

A pesar de su importancia, este enfoque sigue siendo un área poco explorada en la investigación educativa, lo que limita la implementación de estrategias para mejorar el bienestar y la permanencia de los doctorandos en sus programas.

En este contexto, resulta fundamental impulsar investigaciones que profundicen en la vivencia doctoral desde una perspectiva integral. Es necesario analizar el impacto de la presión académica, la conciliación entre la vida personal y la formación investigativa, y las percepciones sobre el futuro profesional. Solo al incluir estos elementos será posible diseñar políticas y modelos educativos que fortalezcan la producción científica y, al mismo tiempo, garanticen un entorno más equitativo y humano para los nuevos investigadores.

En esta investigación doctoral, la hipótesis planteada sostuvo que los actos intencionales de la conciencia, comprendidos como las vivencias personales y las interacciones sociales, constituyeron la base significativa en la formación durante los estudios de posgrado en investigación. Desde esta perspectiva, se argumentó que estos factores no solo modelaron la experiencia académica de los estudiantes, sino que también ejercieron una influencia transformadora en su vida personal.

Asimismo, se postuló que la percepción y los significados que los propios estudiantes atribuyeron a estas experiencias desempeñaron un papel determinante en su proceso formativo. Dichas interpretaciones afectaron directamente su bienestar emocional, su nivel de compromiso con la investigación y su desempeño académico. En este sentido, la interacción entre la subjetividad del estudiante y el entorno académico generó un impacto que trascendió lo meramente cognitivo, configurando así una experiencia de aprendizaje integral que influyó en su desarrollo profesional y personal.

Desarrollo

Es esencial señalar que existe un limitado interés en comprender las fases fundamentales por las que transitan las y los estudiantes de posgrado en investigación. Aunque diversos estudios han abordado problemáticas relacionadas, como el estrés académico (Kinman, 2001; Mayor et al., 2009), la orientación tutorial, la formación en investigación (Ortiz, 2010), el rendimiento y la deserción académica (Palacios, 2007; Suárez y Díaz, 2015), estos análisis han privilegiado enfoques cuantitativos e institucionales que, en su mayoría, se han centrado en la medición de tasas de titulación y en la evaluación del éxito de los programas formativos.

En el contexto mexicano, este enfoque ha dado lugar a una visión reduccionista del proceso de formación en posgrado omitiendo factores esenciales como las experiencias subjetivas y las dimensiones psicológicas que influyen en la trayectoria académica de las y los estudiantes.

A pesar de que algunos estudios han documentado aspectos personales de quienes cursan un posgrado en investigación, persiste una brecha significativa en la comprensión de los factores psicológicos que inciden en su desarrollo profesional y académico. Esta falta de atención ha limitado el conocimiento sobre cómo los procesos internos, las vivencias individuales y las interacciones con docentes y compañeros afectan su formación.

Dado lo anterior, resultó relevante analizar la dimensión psicológica de la experiencia del estudiante de posgrado desde una perspectiva fenomenológica. También fue trascendente comprender las vivencias cotidianas de los estudiantes para ampliar el panorama sobre su papel en el proceso educativo y para generar estrategias que mejoraran su bienestar, su desempeño académico y su permanencia en el posgrado. Esta línea de investigación no solo permitió

enriquecer el conocimiento sobre la formación de investigadores en México, sino que contribuyó a la implementación de modelos educativos más integrales y humanizados.

El objetivo principal de esta investigación consistió en comprender cómo los estudiantes de posgrado percibían y otorgaban significado a las diversas facetas de su vida diaria y a sus relaciones personales en el contexto de su formación investigativa de posgrado. Se buscó analizar de qué manera estas percepciones influían en su desarrollo académico, bienestar emocional y desempeño profesional. En este sentido, la presente investigación abarcó aspectos como la autopercepción de los estudiantes, la dinámica de sus interacciones familiares y laborales, así como su relación con mentores académicos, compañeros y la comunidad universitaria en general.

Desde esta perspectiva, los objetivos específicos se orientaron a examinar en detalle cómo las relaciones interpersonales y las concepciones propias de los estudiantes de posgrado incidían en su trayectoria académica. Se evaluó el impacto de estas interacciones en su proceso formativo y se identificó tanto las variaciones individuales como los retos que enfrentaban a lo largo de su formación. Además, se otorgó especial énfasis en determinar en qué medida estos factores favorecían el éxito académico o, por el contrario, representaban obstáculos que podían dificultar su avance, bienestar emocional y permanencia en el programa.

Asimismo, se buscó explorar las experiencias subjetivas de las y los estudiantes en relación con los desafíos propios del posgrado, considerando elementos como la presión académica, el apoyo institucional y las expectativas personales y profesionales que influyeron en su proceso de aprendizaje. Al profundizar en estas dinámicas, la investigación aportó una visión integral sobre la formación de investigadores en posgrado resaltando la importancia de los factores humanos en la construcción del conocimiento y en el éxito de la trayectoria estudiantil.

Perspectiva teórica

Esta investigación doctoral se enfocó en la fenomenología, una propuesta filosófica del siglo XX originada por Edmund Husserl y diseñada como una contraposición a los enfoques reduccionistas. Este filósofo destacó la importancia de la conciencia y la intencionalidad en la aprehensión de la realidad y propuso

un método que privilegia la experiencia vivida y la percepción subjetiva como pilares del conocimiento (2008).

Martin Heidegger (1999), discípulo de Husserl, profundizó en este enfoque explorando la existencia del ser en relación con el mundo. Amplió la fenomenología hacia una comprensión más amplia de la intersubjetividad y la creación de significados destacando la relevancia de la experiencia individual en la interpretación y entendimiento del entorno.

De este modo, la fenomenología promueve el estudio profundo de la conciencia más allá de los tradicionales dualismos, enfocándose en cómo, mediante actos intencionales, la conciencia pura permite a los individuos percibirse y comprenderse a sí mismos dentro de las experiencias personales, únicas e irrepetibles.

Por otro lado, también se abordó la interrelación entre fenomenología y psicología, específicamente la "psicología fenomenológica existencial" basada en la premisa humanista de que se debe escuchar y comprender al ser humano en su totalidad y en relación con su entorno (Husserl, 1913; Ortega y Gasset, 1913). Este enfoque permitió investigar las vivencias de los estudiantes de posgrado desde una perspectiva holística, singular y potencial de cada individuo.

Las palabras "experiencia" y "vivencia" fueron cruciales para la investigación en el contexto hispanohablante. Ante ello, Weiss (2015) menciona que las vivencias y experiencias están profundamente ligadas a nuestras tradiciones y a nuestro mundo. Por su parte, Uriarte, Ponce y Bernal (2016) expanden esta idea indicando que la cotidianidad se refleja en las rutinas diarias e integran elementos históricos y sociales. Borzone (2017) se enfoca en las vivencias académicas como las percepciones estudiantiles dentro de la educación superior que resaltan el contexto cultural e histórico, y el desarrollo personal.

Por lo tanto, de acuerdo con la teoría presentada, nuestras experiencias académicas o de la vida cotidiana son influencia y reflejo de nuestro entorno cultural e histórico. El reflexionar sobre estas experiencias, en especial al estudiar un posgrado, es vital para comprender nuestra existencia y desarrollo personal en un mundo interconectado.

Metodología

Esta investigación adoptó un enfoque cualitativo con el propósito de generar un conocimiento reflexivo sobre la comprensión del fenómeno y la percepción

del otro (McLeod, 2001). Este enfoque permitió acceder a la subjetividad de los participantes y explorar la construcción de significados en torno a su experiencia académica. Se optó por una metodología basada en dos concepciones teóricas fundamentales.

Por un lado, se empleó la fenomenología sustentada en los fundamentos filosóficos y epistemológicos de Husserl (2008), cuyo objetivo fue explorar los fenómenos psicológicos desde la perspectiva de la conciencia del sujeto y su relación con el mundo externo. A través de este enfoque, se priorizó la descripción detallada de las experiencias de los participantes sin imponer estructuras teóricas previas, permitiendo así un análisis más profundo de sus vivencias.

Por otro lado, se utilizó el método fenomenológico desarrollado por Amedeo Giorgi (Giorgi et al., 1985), que enfatiza la necesidad de una descripción fiel de las vivencias y el análisis de la esencia psicológica de las experiencias conforme a los principios de la psicología humanista y la fenomenología husserliana. Este método permitió interpretar de manera rigurosa las narraciones de los estudiantes, enfocándose en la comprensión de la experiencia subjetiva y en la identificación de patrones recurrentes en sus discursos.

La investigación se centró en nueve participantes provenientes de distintas áreas académicas, quienes fueron seleccionados debido a su participación en programas de posgrado avalados por el Consejo Nacional de Ciencia y Tencología (CONACYT, 2019), ahora llamado Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI). Por otro lado, se establecieron criterios de inclusión precisos para garantizar la pertinencia de la muestra. Los participantes debían ser estudiantes de primer ingreso en un programa de posgrado, beneficiarios de becas o apoyos económicos otorgados por la SECIHTI. Asimismo debían estar matriculados en programas de posgrado reconocidos dentro del Sistema Nacional de Posgrados (SNP) y dedicarse a la investigación en una modalidad presencial. Además, debían ser de nacionalidad mexicana y haber completado al menos el 75% de los créditos de su programa. Estos criterios aseguraron que los participantes tuvieran un nivel avanzado de integración en el posgrado, lo que les permitió reflexionar con mayor profundidad sobre su trayectoria académica y personal.

Para la recolección de datos, se utilizó como herramienta principal la entrevista fenomenológica, la cual posibilitó una interacción profunda y dialógica entre el investigador y los participantes. Este método facilitó la reconstrucción de las experiencias desde la perspectiva de los entrevistados lo que permitió cap-

turar matices emocionales, cognitivos y relacionales dentro de sus relatos. Con el fin de promover un ambiente de confianza y apertura, se estableció un entorno intersubjetivo en el que los participantes escogieron el lugar de la entrevista, y esto garantizó un espacio cómodo y libre de presiones externas.

Las entrevistas se llevaron a cabo entre marzo y octubre de 2020, en un periodo marcado por la contingencia sanitaria provocada por la pandemia de la Covid-19. Debido a esta circunstancia, se implementó un esquema híbrido en la recopilación de datos: aproximadamente la mitad de las entrevistas se realizaron de manera presencial, mientras que el resto se llevó a cabo en línea. Cada sesión tuvo una duración aproximada de dos horas y se programó de acuerdo con la disponibilidad de cada participante para minimizar interrupciones y favorecer la reflexión profunda sobre sus experiencias.

En cuanto a la composición demográfica de los entrevistados, la muestra estuvo conformada en su mayoría por hombres, mientras que solo tres de los participantes fueron mujeres. Sus edades oscilaban entre los 30 y 48 años, lo que reflejó una diversidad en términos de madurez académica y trayectoria profesional. La mayoría de los participantes estaban casados y más de la mitad tenía hijos, lo que aportó un elemento adicional de análisis en relación con las responsabilidades familiares y su impacto en la formación académica.

Las transcripciones de las entrevistas generaron un total de 180 horas de contenido auditivo, que fueron sometidas a un riguroso análisis para extraer los temas esenciales vinculados al concepto de vivencia, la cotidianeidad en el posgrado y los desafíos asociados a la conciliación entre la vida académica, personal y profesional. Estos datos permitieron explorar cómo los estudiantes enfrentaban los retos del posgrado y de qué manera conceptualizaban su futuro laboral una vez concluida su formación.

Desde una perspectiva ética, el estudio se adhirió a los principios fundamentales de protección de datos y confidencialidad. Siguiendo a Salkind (1997), quien enfatizó la importancia de la ética en la investigación cualitativa, se garantizaron los derechos de los participantes mediante la aplicación de estrictas consideraciones éticas.

La investigación cumplió con el Reglamento de la Ley General de Salud en materia de investigación en seres humanos y contó con la aprobación del Comité Científico correspondiente. Se aseguraron medidas de confidencialidad a través de cartas de consentimiento informado, las cuales fueron firmadas por

cada participante. Además, se respetó el Código Ético del Psicólogo Mexicano en el manejo de la información recabada.

Finalmente, para garantizar el bienestar de los participantes, se ofreció un seguimiento psicológico posentrevista. Aunque la investigación no implicó riesgos físicos, se consideró necesario brindar un espacio de contención y reflexión para los entrevistados, quienes en algunos casos abordaron temas sensibles relacionados con su bienestar emocional y sus dificultades en el posgrado. Este enfoque no solo fortaleció la ética del estudio, sino que también reforzó el compromiso con el bienestar integral de los estudiantes.

Resultados

En esta investigación fenomenológica se exploró las vivencias de estudiantes de doctorado en programas de investigación mediante entrevistas a nueve participantes inscritos en el Sistema Nacional de Posgrado se identificaron cuatro temas principales que caracterizaron su experiencia: cotidianeidad, estado de salud, relaciones interpersonales y académicas, y perspectiva laboral.

1. Cotidianeidad: Los estudiantes reorganizaron sus rutinas debido a la alta exigencia académica y redujeron actividades recreativas y sociales. La migración temporal y la dependencia de becas generaron aislamiento y percepción de que sus vidas estaban "en pausa".
2. Estado de salud: La presión académica afectó su bienestar físico y mental lo que provocó insomnio, ansiedad y fatiga. Aunque algunos implementaron estrategias como el ejercicio o la terapia, la falta de tiempo dificultó el autocuidado.
3. Relaciones interpersonales y académicas: La interacción con tutores y comités académicos tuvo un impacto significativo. Algunos recibieron apoyo, mientras que otros experimentaron falta de orientación y presión para publicar. Sus relaciones personales se vieron afectadas lo que generó aislamiento o fortalecimiento de lazos en la comunidad académica.
4. Perspectiva laboral: La incertidumbre sobre oportunidades tras el doctorado fue una constante. Aunque algunos vieron la formación como una ventaja, otros dudaron de su impacto en la empleabilidad. La falta de reconocimiento laboral generó ansiedad y llevó a explorar alternativas fuera del ámbito académico.

En conclusión, desde una visión fenomenológica, el doctorado transformó la identidad y percepción de los estudiantes sobre la investigación. A pesar de las crisis y sacrificios, describieron la culminación del programa como una conquista personal, aunque con un alto costo emocional y físico.

Aportes para el desarrollo de la educación superior

Los temas esenciales identificados en este estudio abarcaron aspectos fundamentales en la vida de los estudiantes de doctorado, entre ellos, la gestión de la vida diaria y las responsabilidades académicas y personales; la salud física y mental, marcada por el estrés, la fatiga y la presión académica; el crecimiento personal evidenciado a través de cambios en valores, percepciones y relaciones interpersonales; y las perspectivas de carrera e incertidumbres en torno a su futuro como investigadores. Estos hallazgos permitieron evidenciar no solo los desafíos enfrentados durante la culminación de sus proyectos de tesis, sino también las transformaciones personales que experimentaron en el transcurso de esta etapa crítica.

El análisis de los datos contrastó con metodologías positivistas cualitativas (Hudelson, 1994; Mena, 2019), las cuales han tendido a enfocarse en variables cuantificables, dejando de lado la riqueza de la experiencia subjetiva del estudiante. En cambio, este enfoque fenomenológico resaltó la esencia de las experiencias humanas, permitiendo una comprensión más profunda del impacto emocional y psicológico del proceso doctoral. Estos hallazgos se alinearon con investigaciones previas que han documentado los riesgos de salud física y mental en los estudiantes de posgrado. Los participantes de este estudio compartieron relatos en los que describieron síntomas relacionados con la ansiedad, el agotamiento emocional, el insomnio y la fatiga crónica (Lee, 2008; Levecque et al., 2017; Sverdlik et al., 2018), lo que confirma la creciente preocupación sobre el bienestar en este nivel educativo.

Desde esta perspectiva, este estudio profundizó en la dimensión personal de la formación en investigación científica, y se destacó la trascendencia del estudiante en este proceso no solo como un agente de producción de conocimiento, sino también como un individuo que enfrenta desafíos económicos, familiares y de gestión del tiempo. Asímismo evidenció que el doctorado no solo supone una exigencia académica, sino también una experiencia de resisten-

cia y superación personal que implica reajustes en la identidad, en la autopercepción y en las expectativas de vida.

Estos hallazgos sugieren la necesidad de que los programas de posgrado incorporen un enfoque más integral que considere la dimensión psicológica dentro de su estructura formativa. No basta con centrarse en la productividad y en los resultados académicos, sino que es fundamental atender el bienestar del estudiante para evitar efectos adversos en su salud mental y su desarrollo profesional. Por ello, esta investigación subraya la importancia de priorizar estos aspectos dentro del análisis de los procesos de formación doctoral, integrando preocupaciones clave como las perspectivas laborales postdoctorales y el reconocimiento social del título de doctor. En este sentido, los resultados de este estudio aportan información que podría contribuir a la mejora de políticas institucionales orientadas a la creación de entornos más equitativos y sostenibles para los investigadores en formación.

Conclusiones

La investigación concluyó desde la perspectiva de la fenomenología husserliana y logró una exploración profunda y comprensiva de las vivencias de los estudiantes de posgrado en la etapa final de sus programas. Este enfoque facilitó un acercamiento a la esencia de su experiencia sin caer en reduccionismos psicológicos y privilegió una interpretación fiel a sus percepciones y significados.

Los hallazgos revelaron que los estudiantes atravesaron un proceso de autoconocimiento y autenticidad, donde descubrieron verdades fundamentales sobre sí mismos y sobre su compromiso con la investigación. A partir de las entrevistas fenomenológicas, emergieron cuatro temas esenciales: la cotidianidad, la salud, el crecimiento personal y las perspectivas laborales, elementos clave en su trayectoria doctoral.

Para futuras investigaciones fenomenológicas, resulta fundamental comprender con claridad el propósito de este enfoque teórico y reconocer la importancia de un interés genuino en la metodología cualitativa. Además, conviene asumir un compromiso con el análisis profundo de las percepciones individuales y evitar interpretaciones apresuradas o sesgadas.

La investigación fenomenológica exige aceptar la incertidumbre y enfrentar la posibilidad de no encontrar respuestas inmediatas, ya que el conocimiento no surge de manera mecánica, sino a través del esfuerzo analítico y reflexivo del

investigador. Por ello, es crucial identificar y cuestionar los propios prejuicios durante el análisis de datos para garantizar una aproximación ética y rigurosa.

Estas recomendaciones enfatizan la complejidad y riqueza de la fenomenología y subrayan la necesidad de aplicar una metodología meticulosa y éticamente responsable.

Discusión

Los hallazgos principales de la investigación mostraron el periodo de conflicto interno de los estudiantes caracterizado por la tensión entre el compromiso con su formación y las dificultades que enfrentaron en su vida personal. La carga académica y la presión por completar sus tesis afectaron sus relaciones familiares, su bienestar emocional y su estado de salud. En este sentido, los resultados coincidieron con estudios previos que indican que los estudiantes de posgrado experimentan altos niveles de estrés, insomnio y síntomas psicosomáticos debido a la presión académica.

Desde una perspectiva fenomenológica, la noción de reducción trascendental de Husserl, implica que los actos de conciencia de los participantes estan dirigidos a la finalización del doctorado. La tesis misma se convirtió en un objeto intencional que daba sentido a sus vivencias y decisiones diarias. En este proceso, se observaron momentos de transformación personal, en los que los participantes de la investigación adquirieron nuevas formas de pensamiento y un sentido más profundo de autoconocimiento. Incluso algunos estudiantes mencionaron que comenzaron el doctorado con una actitud idealista y, con el tiempo, desarrollaron una visión más realista y crítica sobre la academia y la investigación.

Otro aspecto central es la relación con los tutores y comités académicos. Se identificó que la falta de acompañamiento y la comunicación deficiente con los tutores fueron factores que aumentaron la ansiedad y la incertidumbre de los estudiantes. Sin embargo, aquellos que contaron con un apoyo académico sólido experimentaron una mayor motivación y seguridad en su trabajo. Esto concuerda con investigaciones previas que resaltan la importancia del acompañamiento académico en la culminación exitosa de un doctorado

En términos de perspectiva laboral, se confirmó que los estudiantes enfrentaron incertidumbre sobre su futuro profesional. Muchos de ellos expresaron preocupaciones sobre la empleabilidad y la estabilidad económica tras obtener

el grado de doctor. Esta inquietud se alinea con estudios internacionales que han señalado la precarización del mercado laboral para investigadores y la falta de reconocimiento del doctorado en algunos sectores productivos

Asimismo, al tratarse de una investigación fenomenológica, los resultados no pueden generalizarse a toda la población de doctorandos. Sin embargo, se destaca que la metodología sí permitió una exploración profunda y detallada de las experiencias individuales, aportando nuevas perspectivas sobre la formación doctoral. Por ello, se sugiere que futuras investigaciones pueden comparar estas vivencias con las de otros profesionales que no cursaron estudios de posgrado, para así evaluar de manera más amplia el impacto del doctorado en la vida profesional y personal.

Es importante resaltar la complejidad del proceso personal doctoral y la necesidad de un mayor acompañamiento académico y emocional para las y los estudiantes. La fenomenología proporciona un marco valioso para comprender la experiencia subjetiva de los doctorandos y revela los desafíos, aprendizajes y transformaciones que atraviesan en esta etapa de su formación.

Finalmente, es crucial que los programas de posgrado adopten un enfoque integral que incorpore la dimensión psicológica como un pilar fundamental de su estructura formativa. Solo con este nivel de compromiso será posible profundizar en la comprensión de la experiencia humana y enriquecer su significado y relevancia en el ámbito académico.

Referencias

Borzone, M. (2017). Autoeficacia y vivencias académicas en estudiantes universitarios. Acta Colombiana de Psicología, 20(1), 266-274.

Carlino, P. (2005). ¿Por qué no se completan las tesis en los postgrados? Obstáculos percibidos por maestrandos en curso y magisterio exitosos. Educare, 9 (30), 415-420. Disponible en https://www.aacademica.org/paula.carlino/15 CONACYT. (2015). Marco de referencia PNPC. Disponible en https://www.uv.mx/posgrado/files/2012/11/MARCO-DE-REFERENCIAPNPC-V6.pdf

CONACYT. (2019). Programa nacional de posgrados de calidad. Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología. Disponible en https://conacyt.mx/servicios-en-linea/programa-nacional-de-posgrados-decalidad-pnpc/

Díaz, R. (1997). La vivencia en circulación. Una introducción a la antropología de la experiencia. Alteridades, 13, 5-15. Disponible en https://alteridades.izt.uam.mx/index.php/Alte/article/view/522 Dilthey, W. (1894). Ideas acerca de una Psicología descriptiva y analítica. México: F.C.E.

Giorgi, A. (1985). Fenomenología e investigación psicológica. Prensa de la Universidad de Duquesne.

Giorgi, A. (2009). The descriptive phenomenological method in psychology: A modified Husserlian approach. Duquesne University Press.

Giorgi, A. (2018). Reflections on certain qualitative and phenomenological psychological methods. University Professor's Press.

Giorgi, A., Giorgi, B., & Morley, J. (2017). The descriptive phenomenological psychological method. En C. Willig & W. Staiton-Rogers (Eds.), The SAGE handbook of qualitative research in psychology (pp. 176–192). Sage.

Heidegger, M. (1999). El ser y el tiempo. México: Fondo de Cultura Económica.

Heidegger, M. (2015). Construir, habitar, pensar. Barcelona: Oficina de Arte y Ediciones. Differenz. Revista Internacional De Estudios Heideggerianos Y Sus Derivas contemporáneas, (2), 269 271.https://doi.org/10.12795/Differenz.2016.i02.17

Hernández, A. (2010). La vivencia como categoría de análisis para la evaluación y el diagnóstico del desarrollo psicológico. PsicoPedia Hoy, 12(12), publicado en línea. http://psicopediahoy.com/vivencia-comocategoria-de-analisispsicologia/

Hudelson, P. (1994). Qualitative research for health programmes, Geneva: WHO. Disponible en https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/62315/WHO_MNH_PSF_94 .3.pdf

Husserl, E. (2008). La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Buenos Aires: Prometeo.

Kinman, G. (2001). Pressure Points: A review of research on stressors and strains in UK Academics. Educational Psychology, 21 (4), 473- 492, doi: 10.1080/01443410120090849

Lee, A. (2008). How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision. Studies in Higher Education, 33, 276–281. http://epubs.surrey.ac.uk/484/1/fulltext.pdf

Levecque, K., Anseel, F., Beuckelaer, A.D., Heyden, J.V., & Gisle, L. (2017). Work organization and mental health problems in PhD students. Research Policy, 46, 868-879. https://doi.org/10.1016/j.respol.2017.02.008

Mayor, M. C. Vásquez V., y Ríos, C M.C. (2009). Prevalencia de estrés, ansiedad y depresión en estudiantes de postgrado. Revista Neurología, Neurología y Psiquiatría, 42(1-4) 7-12. Disponible en https://www.medigraphic.com/pdfs/revneuneupsi/nnp-2009/nnp091-4b.pdf

McLeod J. (2001). Introduction: Critical issues in the methodology of qualitative research counselling and psychotherapy research. Counselling and Psychotherapy Research, 1 (2), 114-117. https://doi.org/10.1080/14733140112331385148

Meza, D. (27 de marzo, 2018). Hacer doctorado puede ser perjudicial para la salud mental, concluye un estudio. El Espectador. https://www.elespectador.com/educacion/hacer-un-doctorado-puede-serperjudicial-para-la-salud-mental-concluye-un-estudio-article-746918/ Molano, R.S. (2015). El proceso de cambio en alumnos del posgrado en desarrollo humano. México: Universidad Iberoamericana.

Ortega y Gasset, J. (1913). Sobre el concepto de sensación. Apuntes sobre el Pensamiento Revista de Occidente. Madrid.

Ortiz, L., V. (2010). Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara Una aproximación multidimensional. Colección Graduados, Serie Sociales y Humanidades (14) 1-166. Universidad de Guadalajara. Disponible en http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/pperiod/cgraduados/pdf/sin/4_Los_ procesos_de_formacion_y_desarrollo_de_investigadores_en_la_Universida d_de_Guadalajara.pdf

Palacios. S. y Martínez, D. B. (2007). Relación del Rendimiento Académico con la Salud Mental en Jóvenes Universitarios. Psicogente, 10 (18), 113-128. Disponible en www.unisimonbolivar.edu.co/publicaciones/index.php/psicogente

Salkind, N. J. (1999). Métodos de investigación, (3a Ed.), México: Prentice Hall.

Suárez M, N. y Díaz, S., L. B. (2015). Estrés académico, deserción y estrategias de retención de estudiantes en la educación superior. Salud Pública. 17 (2), 300-313. DOI: http://dx.doi.org/10.15446/rsap.v17n2.52891

Sverdlik, A., Hall, N. C., McAlpine, L., & Hubbard, K. (2018). Journeys of a PhD student and unaccompanied minors. International Journal of Doctoral Studies, 13, 361-388. https://doi.org/10.28945/4113

Uriarte, S., Ponce, G. y Bernal, M. (2016). Vivencias cotidianas en espacios clínicos del estudiante de enfermería. Revista de Enfermería Universitaria, 13 (3), publicación en línea. https://dx.doi.org/10.1016/j.reu.2016.07.002.

Weiss, E. (2015). Más allá de la socialización y de la sociabilidad: jóvenes y bachillerato en México. Educação e Pesquisa, 41, 1257-1272. Disponible en https://doi.org/10.1590/S1517-9702201508144889

Winefield, A. H., Gillespie, N., Stough, C., Dua, J., Hapuarachchi, J., & Boyd, C. (2003). Occupational stress in Australian university staff: Results from a national survey. International Journal of Stress Management, 10(1), 51-63. https//psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F1072-5245.10.1.51

Colonialismo y colonialidad en la investigación educativa*

*Rigoberto Martínez Escárcega***

Resumen

La investigación educativa se ve atrapada en una falsa disputa por la legitimidad entre los métodos cuantitativos y cualitativos. Al final de cuentas, prevalecen la arbitrariedad y el ejercicio unilateral del poder. Los diferentes agentes de la investigación educativa imponen sus tradiciones epistemológicas y metodológicas en las universidades, en los comités editoriales de las revistas científicas y en los organismos del Estado encargados de financiar a la investigación. Este proceso de colonización epistemológica tiene dos elementos en las relaciones de poder que lo articulan: colonialismo y colonialidad. El propósito central del presente escrito es denunciar los diferentes procesos de dominación y desnaturalizar (visibilizar) los procesos inconscientes de subordinación, presentes en el campo de la investigación educativa. En un segundo momento, se presenta a la hermenéutica analógica como una alternativa metodológica para descolonizar a la investigación. Se toma distancia tanto del monismo como del pluralismo metodológico. En todo caso, se decanta por una vigilancia epistemológica, en donde el método se subordine al problema de investigación.

Palabras clave: colonialismo, colonialidad, poder, investigación educativa.

Introducción

La investigación educativa ha vivido un proceso de colonización epistemológica. Las demás disciplinas científicas han impuesto sus saberes hegemonizados

* Línea temática: dimensión sociohistórica.
Tipo de ponencia: aportación teórica.

** Universidad Pedagógica Nacional del Estado de Chihuahua
rmartinez@upnech.edu.mx

al campo de la investigación educativa. Los agentes (sujetos, instituciones, colectivos académicos y organizaciones no gubernamentales) que realizan investigación en el campo de la educación son ajenos al campo de la pedagogía y, por lo tanto, están alejados de la lógica que articula la cotidianidad de la vida escolar. Así es como los antropólogos intentan legitimar al método etnográfico, los sociólogos al método empírico, los filósofos el análisis de discurso, los psicólogos al método clínico, los ingenieros al método experimental, etc. La investigación educativa se ve atrapada en una falsa disputa por la legitimidad entre los métodos cuantitativos y cualitativos. Al final de cuentas, prevalecen la arbitrariedad y el ejercicio unilateral del poder. Los diferentes agentes de la investigación educativa imponen sus tradiciones epistemológicas y metodológicas en las universidades, en los comités editoriales de las revistas científicas y en los organismos del Estado encargados de financiar a la investigación. Este proceso de colonización epistemológica tiene dos elementos en las relaciones de poder que lo articulan: colonialismo y colonialidad. El colonialismo es un proceso de dominación externa al sujeto que lo produce como sujeto-sujetado, y se compone, a su vez, de elementos coercitivos y persuasivos. La coerción funciona principalmente a base de violencia explícita. En cambio, la persuasión se acuerpa a través de la ideología. Sin embargo, nunca van separadas (Althusser, 1989). Por el contrario, la colonialidad hace referencia a un proceso de subordinación del propio sujeto a su sujetación (Quijano, 2000). La colonialidad es interna al sujeto, la produce él mismo. La colonialidad se compone, a su vez, de colaboración y resistencia (Butler, 2019). La colaboración hace referencia a esas complejas y diversas formas inconscientes en las que el sujeto experimenta placer cuando participa en su propia dominación. La resistencia es un mecanismo de sublimación que hace más tolerable la lógica opresiva (Žižek, 2004). Así pues, tanto el colonialismo (dominación externa) como la colonialidad (subordinación interna) están presentes en la colonización epistemológica de la investigación educativa. Por lo que el propósito central del presente escrito es denunciar los diferentes procesos de dominación y desnaturalizar (visibilizar) los procesos inconscientes de subordinación, presentes en el campo de la investigación educativa.

En un segundo momento, se presenta a la hermenéutica analógica como una alternativa metodológica para descolonizar a la investigación. Esta, en voz de Mauricio Beuchot (2022), se encuentra entre los métodos unívocos (empirismo, positivismo, positivismo lógico, filosofía analítica) y los métodos equí-

vocos (relativismo, posmodernismo, anarquismo epistemológico). Así se distancia tanto del monismo como del pluralismo metodológico. En todo caso, se decanta por una vigilancia epistemológica, en donde el método se subordine al problema de investigación. Lo importante en la investigación educativa no debe ser el método que se impone de forma arbitraria por las hegemonías académicas, sino el planteamiento del problema y la posición política que el agente asume frente al mundo. Hay que reconceptualizar al método. Se debe superar la visión cartesiana de este último, y transitar al ámbito de la incertidumbre y la complejidad. No existe problema original que no exija al mismo tiempo un método novedoso. La hermenéutica analógica hace posible imaginar una nueva lógica metodológica que descolonice la investigación educativa.

Colonialismo y colonialidad

Antes que nada, es importante reconocer la colonización epistemológica que ha sufrido la investigación educativa. Cuando se habla de colonización, se hace referencia a un proceso de pérdida de identidad o ausencia de una lógica propia que responda a la dinámica interna de la investigación educativa. Cada campo del saber tiene su propia dinámica y sus propias hegemonías epistemológicas. Así es como en la antropología predominan los acercamientos etnográficos-interpretativos a los fenómenos culturales. En la filosofía es una tradición incuestionada el análisis de discurso. En la sociología impera el método hipotético-deductivo, donde la capacidad para generalizar los resultados y el análisis inferencial de los datos son un requisito indispensable. En la psicología, según la tradición imperante, proliferan los métodos introspectivos (el psicoanálisis) o los métodos extrospectivos (neurociencias y ciencias conductuales). En el campo de la ingeniería y la administración de empresas predomina el método experimental y el intento por controlar de forma rigurosa las variables. En cada campo del saber existen debates y disputas epistemológicas. Las hegemonías epistemológicas son temporales, inestables y sujetas a consenso. En el campo de las ideas no existe un desarrollo lineal, ni acumulación de saberes. Más bien, hay una lucha entre paradigmas irreconciliables, donde los avances y los retrocesos, las dudas y la incertidumbre son lo que caracteriza al campo científico (Kuhn, 1995).

El campo de la investigación educativa ha sido colonizado por las demás disciplinas científicas. En él, cada comunidad científica pretende imponer sus

hegemonías epistemológicas. Así es como en este ámbito cobra forma una falsa disputa epistemológica. Se carece de una lógica original de investigación educativa. La falsa disputa entre los métodos cuantitativos y cualitativos es un síntoma de las relaciones de poder que aquí se plasman; de manera tal que, al interior de las universidades y de las instituciones formadoras de docentes, cobra forma una disputa epistemológica. Es una lucha por la hegemonía y la legitimación de saberes científicos. Estas disputas epistemológicas se hacen presentes en el formato de las tesis de titulación, en la bibliografía empleada en los cursos y los seminarios, en los procesos de contratación para nuevas plazas de docentes e investigadores, en la admisión de artículos en revistas arbitradas, en la asignación de recursos para proyectos de investigación y en la designación de funcionarios para administrar y coordinar los espacios institucionales de investigación. La adscripción arbitraria a uno u otro de los grupos académicos que se disputan la legitimidad científica en el campo de la investigación educativa va a determinar el éxito o el fracaso de las y los nuevos aspirantes a la labor científica. Son ineludibles las relaciones de poder al interior del quehacer científico. El poder y el saber, la política y la ciencia, son elementos complementarios para adentrarse en la complejidad del campo de la investigación educativa (Popkewitz, 1998). Por tanto, es imprescindible desentrañar el fenómeno de la colonización epistemológica de la investigación.

Todo proceso de colonización, es decir, toda relación de poder está compuesta por colonialismo y por colonialidad. Ahora bien, el colonialismo es un proceso externo de dominación. Es consciente e intencionado. Delimita de forma clara las agencias que componen toda relación de dominación: opresor-oprimido, explotador-explotado, amo-esclavo. La dominación se compone de elementos coercitivos y persuasivos, de violencia e ideología. Nadie puede mantener un proceso estable de dominación a largo plazo si la violencia no va acompañada de la ideología, y viceversa. Los elementos coercitivos y persuasivos no son excluyentes, más bien son complementarios. No hay exclusiones en la dominación, sino preponderancias (Althusser, 1989).

En contraparte, la colonialidad es un proceso interno y activo de subordinación a las relaciones de poder. Es inconsciente e involuntario. Invisibiliza las diferentes posiciones de los agentes en las relaciones opresivas. El agente subordinado participa de forma activa en su propia sujetación. Los procesos de dominación adquieren forma sin la presencia del agente opresivo (Butler, 2019). Los agentes oprimidos disfrutan de forma cínica y perversa de la opre-

sión (Braunstein, 2006). La colonialidad se compone de colaboración y resistencia (Guha, 2019).

La colaboración puede dar forma a la hegemonía (Gramsci, 2005) o al goce (Lacan, 2005). La hegemonía es un proceso complejo por el cual los grupos oprimidos participan en la constitución y afianzamiento de su dominación (Laclau & Mouffe, 2004). En términos psicoanalíticos, ello se manifiesta como ganancia de la enfermedad. Este padecimiento cobra forma cuando un neurótico se refugia en la enfermedad, por ejemplo, una mujer oprimida por un marido violento encuentra una salida en las sesiones con el psicoanalista. El goce se presenta cuando se obtiene una ganancia suplementaria de placer en el dolor y el sufrimiento. Este fenómeno es inconsciente, obedece a los dominios inexpugnables de la pulsión de muerte (Braunstein, 2006). El oprimido siente placer con su propia aniquilación.

La resistencia también es una de las tantas formas y modalidades de la colonialidad. Tiene lugar a través de actos contestatarios que dan forma a las relaciones de poder; y si bien enfrenta de forma cotidiana y contingente a las relaciones de dominación, al mismo tiempo hace más tolerable la lógica opresiva que la generó. Se trata, al final de cuentas, de un mecanismo de sublimación, como los sueños, que liberan de energía reprimida al proceso represivo (Žižek, 2004).

Para romper de forma definitiva con la lógica opresiva, es necesario un proceso de ruptura política. Como lo señala Frantz Fanon (1965), la violencia sólo se inclina frente a una violencia mayor. En términos generales, la ruptura es un proceso político generalizado de insubordinación que pone en tela de juicio la lógica que articula las relaciones de poder. La ruptura política es producto de la acumulación y la saturación de contradicciones. Consiste en un proceso complejo de articulación de múltiples contradicciones que genera transformaciones radicales en las relaciones de poder (Martínez Escárcega, 2023). Podemos definirla, en definitiva, como la emergencia inédita de una contrainsurgencia descolonial.

Es evidente que el campo de la investigación educativa está permeado por múltiples y complejas relaciones de poder. Esto se hace presente en el terreno del trabajo científico a través del colonialismo, la colonialidad y la descolonialidad.

La hermenéutica analógica y la descolonización de la investigación

La hermenéutica analógica, tal y como la propone Mauricio Beuchot (2022), no sólo es una alternativa real a la falsa disputa entre los métodos cuantitativos y los métodos cualitativos, sino una estrategia política efectiva para descolonizar a la investigación educativa.

La hermenéutica analógica no se inclina por una epistemología unívoca ni por una epistemología equívoca, sino que admite múltiples alternativas de interpretación, con límites claros de proporción y jerarquía (Beuchot, 2022).

Por una epistemología unívoca se entiende todas aquellas posiciones cientificistas que sostienen que el conocimiento científico es objetivo, en tanto que se puede verificar empíricamente, argumentar racionalmente, socializar con la comunidad científica y replicar en diversos contextos. En esta postura se encuentran los filósofos empiristas, los positivistas, los neopositivistas o positivistas lógicos y la filosofía analítica (Comte, 1998; Wittgenstein, 2003; Popper, 2008; Lakatos, 2007). La epistemología unívoca también sostiene el monismo metodológico. Postula que sólo existe un método científico, el cual surgió al interior de las llamadas "ciencias naturales", basado en procedimientos lógicos inalterables y en análisis cuantitativos inferenciales.

En contraparte, la epistemología equívoca nació principalmente en el campo de las llamadas "ciencias del espíritu". El planteamiento central consiste en que es imposible alcanzar el conocimiento objetivo en las humanidades y los fenómenos sociales. El sujeto cognoscente es parte del objeto de conocimiento que intenta investigar. Por lo tanto, es imposible delimitar la subjetividad en el trabajo científico. No existe una verdad única, sino tantas verdades como interpretaciones se realicen sobre la realidad. En esta epistemología equívoca se encuentran tanto la sociología comprensiva como las posiciones posmodernas, el anarquismo epistemológico y, más recientemente, los estudios autodenominados de "giro decolonial" (Weber, 1981; Gadamer, 2007; Lyotard, 2007; Feyerabend, 1974; Castro-Gómez & Grosfoguel, 2007).

La hermenéutica analógica no destruye a los contrarios (tesis y antítesis) en una síntesis autocreativa y recurrente, tal y como lo plantea la filosofía hegeliana. La dialéctica analógica más bien recupera lo mejor de las posiciones enfrentadas, atizando a la hoguera de la creación, la imaginación y la ensoñación de lo inédito viable (Beuchot, 2023).

Así concebida, la hermenéutica analógica pasa a ser un llamado a la vigilancia epistemológica en todo proceso de investigación. No se trata de inclinarse por los métodos cuantitativos o los métodos cualitativos, o por una epistemología unívoca-positivista o una epistemología equívoca-interpretativa. Tampoco se reduce a una simple mescolanza ecléctica entre métodos contrarios (el mal llamado método mixto). Su propuesta consiste en subordinar el método al problema de investigación (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 1996). La vigilancia epistemológica centra su atención en el planteamiento del problema y el posicionamiento político del investigador. Si el problema de investigación es original y novedoso, necesita la emergencia de un nuevo método de investigación (ya que un método trillado no ha de generar más que resultados triviales y de sentido común). Se trata de reinventar y de reimaginar los procedimientos científicos (Bachelard, 1988). La hermenéutica analógica es una invitación a superar la visión cartesiana, según la cual el trabajo científico se reduce a una serie de pasos ordenados e inamovibles para alcanzar un fin. El cartesianismo reduce el método a una receta de cocina o a un instructivo para ensamblar una mercancía desechable. Se trata, más bien, de reinventarlo como una solución creativa para enfrentar a la incertidumbre (Morin, Ciurana, & Motta, 2002). Donde gana el método cartesiano pierde la creatividad. Donde prevalece la creatividad fracasa el método cartesiano.

Los agentes educativos, en su lucha por la legitimidad científica, imponen sus tradiciones epistemológicas y sus estrategias metodológicas en el campo de la investigación educativa. Un buen curso de metodología genera investigadores mediocres, incapaces de imaginar nuevos procedimientos metodológicos para abordar problemas innovadores y originales. La nueva lógica dialéctica que propone la hermenéutica analógica no desecha la metodicidad de la investigación, más bien la rescata de las taras anquilosadas de la concepción cartesiana. No importa cuál es el método, siempre debe estar subordinado al problema de investigación. El método por sí mismo no genera nuevo conocimiento; es el problema de investigación el que hace posible la emergencia de nuevos objetos de estudio. El método, en todo proceso auténtico de investigación, siempre es una invención creativa.

Ahora bien, el problema de investigación está subordinado a la vez al posicionamiento político y epistemológico del investigador. La investigación educativa tiene un emplazamiento político frente al objeto traumático e imposible del hecho educativo. La educación tiene el dilema político de educar

para legitimar a la sociedad establecida o educar para transformar el mundo. En el marco de este horizonte, la investigación educativa es, al mismo tiempo, un instrumento para naturalizar las relaciones sociales de opresión, y un medio para posibilitar nuevos imaginarios libertarios. La investigación educativa lo mismo puede servir como un instrumento de colonización o como un medio de descolonización (Popkewitz, 1998). En la medida en la que se toma conciencia crítica de la investigación como un instrumento de colonización, se puede convertir en un medio de emancipación social.

La hermenéutica analógica no toma partido por un método u otro de investigación, más bien es un llamado a visibilizar las implicaciones políticas y epistemológicas del quehacer científico, y a subordinar el método al problema de indagación. Entre mejor se conozcan todos los métodos de investigación social, se estará más preparado para descolonizar el campo de la investigación educativa. No importa cuál procedimiento metodológico se utilice, siempre y cuando se aborden problemas de investigación que contribuyan a mejorar la condición humana.

Conclusiones

Es evidente que el campo de la investigación educativa está colonizado epistemológicamente por las demás disciplinas científicas. La investigación educativa carece de identidad y de una lógica propia que atienda el dilema político de lo educativo. La colonización epistemológica se compone de un proceso de colonialismo y otro de colonialidad; es decir, de un proceso de dominación externa basado en la violencia y la ideología, y de un proceso de subordinación interna basado en la colaboración y la resistencia. El colonialismo y la colonialidad dan forma a la lógica que articula las relaciones de poder. Estas, en cuanto tales, van siempre acompañadas de un elemento de dominación y otro de subordinación. Esta lógica del poder es universal, y articula toda relación de colonización. Por el contrario, tanto la coerción como la ideología, así como la colaboración y la resistencia, dan forma a la singularidad y contingencia de las relaciones de poder. En nuestra perspectiva sobre estas últimas, están presentes tanto la lógica unívoca como la lógica equívoca, tanto las perspectivas universalistas como las posturas nominalistas, tanto la regularidad como la contingencia. La hermenéutica analógica es una estrategia heurística que nos ayuda a conciliar los extremos en una nueva lógica que da cabida a la imaginación y la ensoñación; nos

ayuda, también, a desplegar una vigilancia epistemológica en la investigación educativa, capaz de subordinar el método al problema de investigación. A la vez que nos muestra el falso debate entre los métodos cuantitativos y los métodos cualitativos. Así pues, la hermenéutica analógica se dibuja como una estrategia para descolonizar el campo de la investigación educativa.

Referencias

Althusser, L. (1989). *La filosofía como arma de la revolución.* México: Siglo XXI Editores.

Bachelard, G. (1988). *El compromiso racionalista.* México: Siglo XXI.

Beuchot Puente, M. (2022). *La epistemología de la hermenéutica analógica.* México: Publicar al Sur.

Bourdieu, P., Chamboredon, J.-C., & Passeron, J.-C. (1996). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos.* México: Siglo XXI.

Braunstein, N. (2006). *El goce. Un concepto lacaniano.* Buenos Aires: Siglo XXI.

Butler, J. (2019). *Mecanismos psíquicos del poder.* Madrid: Ediciones Cátedra.

Castro-Gómez, S., & Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global.* Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Comte, A. (1998). *La filosofía positiva.* México: Porrúa.

Fanon, F. (1965). *Los condenados de la tierra.* México: Fondo de Cultura Económica.

Feyerabend, P. K. (1974). *Contra el método.* Barcelona: Ariel.

Gadamer, H.-G. (2007). *El problema de la conciencia histórica.* Madrid: Tecnos.

Gramsci, A. (2005). *Antología.* México: Siglo XXI editores.

Guha, R. (2019). *Dominación sin hegemonía. Historia y poder en la India colonial.* Madrid: Traficantes de Sueños.

Kuhn, T. S. (1995). *La estructura de las revoluciones científicas.* México: Fondo de Cultura Económica.

Lacan, J. (2005). *Escritos 1.* México: Siglo XXI Editores.

Laclau, E., & Mouffe, C. (2004). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia.* México: Fondo de Cultura Económica.

Lakatos, I. (2007). *Escritos filosóficos 1. La metodología de los programas de investigación científica.* Madrid: Alianza Editorial.

Lyotard, J.-F. (2007). *La condición posmoderna.* Madrid: Cátedra.

Martínez Escárcega, R. (2023). *El irresistible objeto del poder.* Juárez: CELAPEC-UAZ.

Morin, E., Ciurana, E. R., & Motta, R. D. (2002). *Educar en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana.* Valladolid: UNESCO.

Popkewitz, T. S. (1998). *Paradigma e ideología en la investigación educativa.* Milán: Mondadori.

Popper, K. R. (2008). *La lógica de la investigación científica.* Madrid: Tecnos.

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of word-systems research, XI*(2), 342-386.

Weber, M. (1981). *Sobre la teoría de las ciencias sociales.* México: Premia Editora.

Wittgenstein, L. (2003). *Tractus logico-philosophicus.* Madrid: Alianza Editorial.

Žižek, S. (2004). *La revolución blanda.* Buenos Aires: ATUEL.

La construcción de la identidad profesional del profesorado a tiempo parcial que investiga en educación superior*

*José Arturo Martínez Pardo***, *Aarón González Palacios**** y *David Elicerio Conchas*****

Resumen

El presente trabajo tiene dos objetivos: (1) Problematizar la situación del profesorado a tiempo parcial (PTP) que labora en instituciones de educación superior pública, y que simultáneamente cuenta con el reconocimiento de investigador/a por parte del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) en México; para lo cual se presenta un conjunto de antecedentes con el fin de fortalecer los argumentos señalados; y (2) Puntualizar una serie planteamientos teóricos orientados a dar cuenta de cómo este profesorado construye su identidad profesional, con énfasis en la dimensión disciplinar.

Palabras clave: identidad profesional, profesorado a tiempo parcial, investigadores, educación superior.

Introducción

Dentro de la profesión académica, concretamente en el contexto de educación superior pública en México, el profesorado de tiempo parcial (PTP) es el grupo

* Línea temática: agentes investigadores.
Tipo de ponencia: aportación teórica.

** Universidad de Guadalajara (Centro Universitario de Guadalajara) – Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.
jarturo.martinez@academicos.udg.mx

*** Universidad de Guadalajara – Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
aaron.gonzalez@academicos.udg.mx

**** Universidad de Guadalajara – Centro Universitario de Ciencias de la Salud.
david.elicerio@academicos.udg.mx

académico con la mayor representación, y por tanto, son quienes atienden a la mayoría del estudiantado (Mendoza-Rojas, 2023). Este profesorado se caracteriza por tener como función principal la docencia, aunque en los últimos años esto ha cambiado, de tal manera que la investigación se ha colocado como una estrategia significativa para la construcción de su carrera académica.

El presente documento tiene dos objetivos: (1) Problematizar la situación del docente a tiempo parcial que labora en instituciones de educación superior pública, y que paralelamente cuenta con el reconocimiento de investigador/a por parte del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) en México, para lo cual se presenta un conjunto de antecedentes con el fin de fortalecer los argumentos señalados; y (2) Puntualizar una serie de argumentos teóricos orientados a dar cuenta de cómo este profesorado construye su identidad profesional, con énfasis en la dimensión disciplinar. El presente documento constituye la perspectiva teórica de un proyecto más extenso (en proceso), el cual incluye trabajo empírico.

Problematización

El origen del proyecto se asocia con los cambios observados en la política-programa del SNII, sobre todo después del 2018, cuando se abrió el Sistema y se dio entrada a participar por el reconocimiento a los PTP adscritos a las Instituciones de Educación Superior (IES) públicas de México.

Pero ¿quiénes son estos actores y qué criterios mínimos deben cumplir para ser reconocidos por el SNII? Son profesionistas con posgrado a nivel doctorado, aunque aplica un criterio de equivalencia para aquellos profesionistas con especialidades médicas, a quienes se les reconoce la especialidad como grado equivalente. A su vez, han desarrollado competencias investigativas, lo que se refleja en la generación de conocimiento científico, formación de capital humano, dirección de tesis, difusión del conocimiento, entre otras actividades. Por último, deben estar adscritos como trabajadores/as en una institución pública de educación superior. En este caso sus nombramientos son como profesores de tiempo parcial de asignatura, docente por horas o cualquiera otra denominación equivalente, según el establecimiento educativo.

Ninguno de los criterios referidos es sencillo de lograr. De hecho, la tendencia nacional e internacional muestra que en los últimos diez años, para ser contratado en una IES y/o universidad es forzoso cumplir cada vez con más

méritos académicos (Lim *et al.,* 2025). En el caso mexicano, es deseable ser parte del SNII, y de preferencia en el nivel I. De lo anterior, para el PTP que desea formar parte de una IES se desprenden tres posibles escenarios:

(1) Convertirse en PTP-SNII, con lo cual, además de obtener el incentivo económico que otorga el SNII a quienes son reconocidos como investigadores o investigadoras nacionales (cantidad que depende del nivel de adscripción, aunque para este perfil por lo regular la distribución está sujeta a los niveles Candidato y I) les posiciona como un perfil que, en teoría, está en condiciones de ser impulsado para obtener una ascenso laboral, expresado en la contratación como profesor de tiempo completo, muchas veces temporal. Aunque esto no es ninguna certeza; (2) Mantenerse casi invisibles, pues en México los datos públicos sobre este perfil son escasos, no obstante, cada vez son un grupo más cuantioso. Al parecer, quienes integran este grupo han aprendido que esta vía es una estrategia para encontrar mejores oportunidades (más adelante se detallan ejemplos) (Solares y Vera, 2023); y (3) El tipo de contratación que tienen, además de ser de tiempo parcial, es por contrato temporal y en menores casos, definitiva. Respecto a los docentes temporales, su permanencia en el SNII les obliga a buscar la manera de no perder sus horas clase cada ciclo escolar, además de mantener un buen desempeño académico, con lo cual, aseguran su adscripción a una IES como trabajadores. De ahí que surjan acciones como la socialización con autoridades educativas a través de charlas informales, la colaboración con proyectos institucionales o simplemente por simpatía para mantenerse contratados (Martínez-Pardo, en proceso).

Por otro lado, institucionalmente se reducen las posibilidades para que este grupo de profesores imparta clases en el posgrado, salvo vía suplencia. Situación similar con la dirección de tesis, que sí pueden, pues regularmente quienes dirigen las tesis son integrantes del núcleo académico base de los programas educativos, ya que el profesorado de tiempo completo investigador es quien preponderantemente atiende estos casos.

En el mismo tenor, el PTP-SNII no tiene la posibilidad de ser parte de cuerpos académicos, solo como invitado, si es que se presenta el caso. Este tipo de aislamiento académico lo deja fuera de participar en espacios colegiados.

Respecto a condiciones institucionales-laborales, por lo regular no cuentan con áreas o infraestructura para realizar su trabajo de investigación. En el caso de su ingreso económico, existe evidencia sobre grupos de PTP-SNII que reconocen un mayor ingreso económico por el estímulo económico del SNII

(que no es un sueldo y tampoco genera ninguna prestación) que lo obtenido por dar clases. Lo anterior devela dos realidades: (A) el pago para un PTP en las IES y universidades públicas mexicanas es bajo, incluso en algunos establecimientos es precario) y (B) el profesorado en cuestión, producto de un efecto no planeado -incluso perverso- ha entendido que esa ruta profesional (buscar el SNII) permite la captación de un ingreso más digno (Peñaloza-García, 2023).

Otra cuestión es que, el actor de interés experimenta mayorcarga laboral, ya que al ser contratado para dar clases y recibir un salario por el número de horas frente a grupo, la investigación se vuelve un "trabajo extra". En otros casos, estos docentes deben equilibrar múltiples empleos y responsabilidades personales, lo que reduce el tiempo que pueden dedicar a actividades de investigación.

Independientemente de su situación laboral e institucional, Dadas las condiciones previas, un reto para las y los PTP es lograr (o no) legitimidad dentro de los grupos de científicos (o tribus académicas) locales, y después externos, sobre todo de quienes ya están consolidados (Becher, 1989). Esto conlleva una actividad permanente de "hacerse notar" con autoridades educativas y académicas, siempre apuntando a la búsqueda de una oportunidad.

La solución ante lo expuesto queda sujeta a acciones individuales de tipo informal. Por ende, cada PTP-SNII debe ingeniárselas. En este trabajo se asume que esto puede cambiar (para bien o para mal) según la disciplina a la que pertenecen.

A partir de lo anterior, razonamos que el actor de interés enfrenta un doble desafío:

- Por un lado, tiene poca estabilidad laboral por el tipo de adscripción a su establecimiento de trabajo, o sea, su situación contractual, regularmente temporal, puede no tener continuidad . Al ser docentes temporales (poca estabilidad) cuentan con escasas oportunidades para un posible desarrollo en la carrera académica, a diferencia de quienes son de tiempo completo.;
- Por otra parte, su identidad profesional en la dimensión de investigación suele estar vinculada a redes científicas. En el caso mexicano es el propio SNII y los lazos que construyen dentro de su institución a través de cuerpos académicos.

En ese contexto, la construcción de una identidad disciplinar se convierte en un eje fundamental de su reconocimiento profesional, al igual que su per-

tenencia institucional porque si un PTP no es parte de la institución, pierde -casi en lo automático- su pertenencia al SNII, y la posibilidad de adquirir otros apoyos institucionales (según la institución educativa) o de formar parte de una comunidad científica. Este fenómeno da cuenta de una identidad académica fragmentada, caracterizada por un sentido de pertenencia dividido entre lo institucional-laboral y las culturas científicas o tribus académicas (Henkel, 2005).

Para nosotros, la problematización expuesta genera más dudas que respuestas, por ejemplo: ¿cómo construye su identidad profesional este grupo de profesores?¿Cómo son las condiciones laborales e institucionales en las que interactúa el PTP-SNII? ¿Cómo producen conocimiento científico, sobre todo en los casos en los que la docencia es prioridad sobre la investigación? ¿Qué hacen estos docentes para consolidar sus perfiles? ¿Cómo se adhieren a una tribu académica o grupo científico? ¿Deben generar adeptos y buscar ganar legitimidad académica? ¿Son similares las prácticas que estos investigadores/as efectúan para adherirse y mantenerse en su área de conocimiento o existen diferencias según el tipo de disciplina a la que están afiliados?

Antecedentes

El PTP ha estado dentro de la agenda de investigación de la educación terciaria desde hace larga data (Danaei, 2019; Gappa & Leslie, 1993). La propuesta de Aquino Zúñiga y Álvarez Rodríguez (2025) podría considerarse como pionera en estudiar las condiciones e intereses institucionales y laborales del grupo de los PTP-SNII. Importante aclarar que, una línea de trabajo parecida son los estudios sobre los *early career researchs* (ECR), que representan a jóvenes que culminan sus estudios de posgrado (principalmente doctorado), y eso los posiciona como capital humano preparado para transitar al mundo académico y laboral (Smithers & Gibbs, 2024).

Como objeto de estudio en torno al PTP en general, se han desarrollado una serie de líneas de trabajo de las cuales destacan propuestas teóricas y empíricas, la mayoría de corte sociológico (Culver, Kezar & Sam, 2025).

La temática con más evidencia se ajusta en explorar sus condiciones laborales, particularmente lo referente a la precariedad laboral (Acosta Ochoa y Rivera-Huerta, 2022; Anaya, 2023; Anaya-Torres, 2025; Burton & Bowman, 2022; Crutchley, Nahaboo & Rao, 2024). Asimismo, otro grupo de trabajos se enfocan en caracterizar a este grupo de docentes desde dos dimensiones: (1)

A manera de numeralias (Buendía, Acosta Ochoa y Gil, 2019) y (2) orientadas en explorar su heterogeneidad como actor institucional, a partir de construir perfiles o tipologías (Martínez-Pardo, 2024; Pryor, 2020).

En otra línea se encuentran los trabajos que analizan el entorno de política pública e institucional en el que interactúan las y los PTP. Resaltan propuestas que demuestran cómo estos docentes -para el caso mexicano- encuentran en la investigación una ruta atractiva por que les permite aspirar a posibles promociones profesionales, generar conocimiento científico obtener ingreso económico extra (que compensa su salario) y/o ganar prestigio (Anaya, 2020; Martínez-Pardo y Soto, 2025; Peñaloza-García, 2023).

Finalmente, otro grupo de pesquisas son las concernientes al PTP que está inmiscuido en actividades de investigación de manera formal. De esto último se cuenta con poca evidencia. Si bien son fundamentales proyectos orientados en estudiar la conformación de las culturas científicas (Latour, 1987), así como de propuestas asociadas a la integración tribus y territorios académicos (Becher, 1989; Clark, 1987), empero, estas propuestas no están puntualmente fijadas a lo que ocurre con el docente a tiempo parcial, sino que, el actor principal ha sido el "académico clásico" (Becher, 1993; Chiroleu, 2003; Grediaga, 1998; Levin & Hernandez, 2014).

En la misma línea, los planteamientos de Blackburn *et al.,* (1991) advertían que la producción de conocimiento científico cada vez requiere la captación de perfiles jóvenes, por ejemplo, el PTP que culmina un posgrado. No obstante, como ya se ha indicado, estos casos por lo regular son contratados mediante empleos temporales, lo que afecta directamente a la misma producción aludida. De fondo se asoma una realidad histórica de las instituciones: no existen condiciones para estos docentes, lo que limita su consolidación identitaria.

Por último, se encuentran los estudios que exploran cómo estos docentes construyen su identidad profesional a partir de transiciones, esto es, lo que hacen día a día, dentro y fuera de su lugar de trabajo. Resaltan nociones como: itinerarios laborales (Martínez-Pardo, en proceso), carreras con límites (Arthur, & Rousseau, 1996), carreras sin límites (Dowd & Kaplan, 2005) y carreras concertinas (Whitchurch, Locke & Marini, 2021).

El acercamiento a la literatura da cuenta de una ausencia de conocimiento ubicada en un nivel de análisis meso: la falta de estudios en México sobre el PTP-SNII y los aspectos vinculados con la construcción de su identidad profesional con énfasis en cuestionar la dimensión disciplinaria.

Desarrollo

Sustento teórico-conceptual

Para la comprensión del objeto de estudio, en este trabajo se propone abordarlo desde tres puntos de vista: (1) el neoinstitucionalismo sociológico, (2) la sociología de la educación superior y (3) la sociología del conocimiento.

Respecto a la primera, analiza cómo las instituciones moldean el comportamiento de los actores sociales a través de normas, valores y reglas (Meyer & Rowan, 1977). Aplicado al docente en cuestión, las universidades en México, aún siendo autónomas, están influidas por las las normas, reglas y estructuras formales que establecen los gobiernos federal (programa SNII) y estatal, para que luego, en cada establecimiento educativo determine sus propias estructuras y reglas de juego, por ejemplo, políticas institucionales, programas y demás acciones que busquen apoyar (como oportunidad) o limitar (como restricción) al PTP-SNII.

Conjuntamente, es considerado el término de isomorfismo institucional (DiMaggio & Powell, 1983), el cual se refiere, en este caso, a cómo las y los investigadores a tiempo parcial buscan alinearse a los estándares del campo académico, esto es, publicar en revistas indexadas, formar parte de redes científicas, tanto para que sus establecimientos de trabajo les ofrezcan estabilidad, como para obtener reconocimiento dentro de su disciplina.

Krücken & Meier (2006) argumentan que la burocratización y estandarización vinculadas al desempeño académico han convertido al personal académico (en general, pero con énfasis en el PTP-SNII) en actores organizacionales, que deben demostrar un perfil altamente especializado en la investigación para acceder y mantenerse en la contienda. Lo anterior representa una injerencia directa en la construcción de su identidad profesional.

En el caso de la sociología de la educación superior, se retoma el concepto de identidad profesional en la academia, entendida como un constructo complejo que emerge de la interacción entre un individuo y el contexto político-institucional y disciplinar en el que desarrolla su labor (Henkel, 2005).

Clark (1987) y Becher (1989) proponen que la identidad profesional está articulada en tres dimensiones: (1) Institucional, que refiere a la relación entre el actor y la universidad donde trabaja (junto con su estructura organizativa). Para el PTP-SNII, esta relación es limitada, dado que su vínculo con la insti-

tución es más transaccional (en menor medida para quienes tienen definitividad de horas), y está menos orientada a la integración en la cultura académica establecida.

Esto último da entrada a dos características fundamentales, ligadas a los rasgos, propias de los establecimientos educativos en el nivel superior en México: (A) Si bien cuentan con una estructura organizativa (centros universitarios, facultades y/o escuelas, depende de la institución), al mismo tiempo existe un orden disciplinar versátil, por ejemplo, biología, química, física, medicina, psicología, antropología, ciencias políticas, economía, sociología, pedagogía, humanidades, tecnología, entre otras; (B) Esa organización de las disciplinas puede situarse en unidades específicas, es el caso de los departamentos (depende de la institución), lo que permite la ubicación de cada una de estas disciplinas. Aunque, de igual forma hay casos en los cuales coexiste una perspectiva interdisciplinaria, por ejemplo, aquellos que concentran diferentes sub-disciplinas, y por tanto, perfiles diferentes de docentes (áreas como la salud pública o la metodología de la investigación).

(2) Política, comprende las estructuras de poder y negociación dentro de la academia. En el caso del PTP-SNII, como grupo tienen un menor acceso a redes de influencia, y a mecanismos de decisión, lo que restringe su capacidad de incidir en los múltiples aspectos de la vida universitaria (Teichler, 2015).

(3) Disciplinar, ya que la identidad profesional del académico (en general) se configura dentro de su comunidad epistémica. Becher y Trowler (2001) destacan que las disciplinas no solo establecen marcos conceptuales, sino que del mismo modo definen valores y prácticas (ethos de la ciencia) que guían la socialización del personal académico (Merton, 1973; Kuhn, 1962).

En ese sentido, el PTP-SNII tiende a consolidar su identidad profesional más en su campo disciplinar que en la propia institución en la que trabaja, empero sin perder su posición laboral, dado que si la pierde, en automático pierde su perfil como investigador (como fue señalado). Cuestión que contrasta con los académicos clásicos, cuya identidad profesional es una intersección permanente entre la disciplina y su establecimiento de trabajo.

La relación de los tres frentes teóricos está vinculada con los siguientes supuestos:

1. El PTP-SNII construye su identidad profesional dentro de un entorno de política que le proporciona oportunidades y restricciones. De tal mane-

ra que, es mediante diferentes decisiones y estrategias, así como a través de arreglos institucionales formales e informales, que afianza su posición laboral y dentro de determinada disciplina, lo que le permite mantener y consolidar su perfil como investigador/a.

2. La construcción de identidad profesional por parte de los PTP-SNII está definida por ciertas prácticas (académicas, sociales y políticas-institucionales), las cuales se diferencian según la disciplina a la que están afiliados, así como por su correspondiente tradición en la investigación.

Conclusiones

El texto responde a una necesidad académica y social por comprender las transformaciones que han redefinido la carrera académica en el contexto de la educación superior pública en México, sobre todo para una "una nueva figura" dentro de la profesión académica: PTP-SNII.

Si bien la literatura internacional y nacional sobre el PTP ya cuenta con cierta consolidación, el interés por explorar a estos perfiles y su relación con la identidad profesional con énfasis en lo disciplinar es un área con ausencias. El documento es importante porque permite identificar retos y oportunidades para sector académico emergente.

Por supuesto, la propuesta ofrece un análisis actual sobre la construcción de la identidad profesional, poniendo a discusión una serie de postulados afines al estudio de las culturas científicas o tribus académicas, los cuales en el pasado no prestaron la suficiente atención al docente por horas que investiga.

Finalmente, el estudio representa una empresa intelectual más ambiciosa (en construcción), cuyo objetivo es constatar las tesis planteadas a través de datos empíricos. En suma, los hallazgos podrían servir como insumos para la elaboración de acciones de política pública, institucional y gestión que tengan como meta la generación de escenarios institucionales más equitativos para el personal académico en general, con énfasis en el PTP.

Referencias

Acosta Ochoa, A. y Rivera-Huerta, R. (2022). Análisis de condiciones de precariedad en profesores universitarios con base en el tipo de contrato. *Argumentos.*

Estudios Críticos de la Sociedad, (100), 215-233. https://doi.org/10.24275//uamxoc-dcsh/argumentos/2022100-10

Anaya, P. (2020). El trabajo no clásico de los profesores de la Universidad Autónoma Metropolitana: control del proceso de trabajo y su relación con los sistemas de estímulos y becas. *Revista Latinoamérica de Estudios del Trabajo, 25*(40), 299-319. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7689640

Anaya, P. (2023). Precariedad laboral de los profesores temporales en universidades mexicanas. *Iztapalapa Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, (96), 65-86. DOI: https://doi.org/10.28928/ri/962024/atc3/anayapedrazaa

Anaya-Torres, E. (2025). Las voces de los nadies. Precariedad laboral en docentes universitarios. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 55*(1), 277–302. https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.1.666

Aquino Zúñiga, S. y Álvarez Rodríguez, J. (2025). Condiciones laborales de académicas del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores en una universidad pública del sureste mexicano. *Revista Andina de Educación*, 1-10. https://doi.org/10.32719/26312816.4813

Arthur, M. & Rousseau, D. (1996). *The boundaryless career*. Oxford University Press.

Becher, T. (1989). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the cultures of disciplines*. Society for Research into Higher Education & Open University Press.

Becher, T. (1993). Las disciplinas y la identidad de los académicos. *Pensamiento Universitario*, 1(1), sin dato.

Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines* (2nd ed.). Open University Press.

Blackburn, R., Bieber, J., Lawrence, J. & Trautvetter, L. (1991). Faculty at work: Focus on research, scholarship, and service. *Research in Higher Education, 32*, 385–413. https://doi.org/10.1007/BF00992183

Buendía, A., Acosta Ochoa, A. y Gil, M. (2019). En busca de un rostro. (In)visibles, pero siempre presentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 24*(80), 15–41.

Burton, S. & Bowman, B. (2022). The academic precariat: Understanding life and labour in the neoliberal academy. *British Journal of Sociology of Education 43*(4), 497–512. https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2076387

Chiroleu, A. (2003). Las peculiaridades disciplinarias en la construcción de la carrera académica. *Perfiles educativos*, *25*(99), 28-46.

Clark, B. (1987). *The academic life: Small worlds, different worlds*. The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.

Crutchley, J., Nahaboo, Z. & Rao, N. (2024). Precarious academic citizens: Early Career Teachers' experiences and implications for the academy. *Teaching in Higher Education, 29*(3), 789-809. https://doi.org/10.1080/13562517.2023.2298822

Culver, K., Kezar, A. & Koren, E. (2025): Faculty, Academic Careers, and Environments (FACE) Framework: A Guide to Faculty Work for Research, Practice, and Policy. *The Journal of Higher Education*, 1-33. https://doi.org/10.1080/00221546.2025.2466421

Danaei, K. (2019). Literature Review of Adjunct Faculty. *Educational Research: Theory and Practice, 30*(2), 17-33.

DiMaggio, P. & Powell, W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review, 48*(2), 147-160.

Dowd, K. & Kaplan, D. (2005). The career life of academics: Boundaried or boundaryless ? *Human Relations 58*(6), 699-721.

Gappa, J. & Leslie, D. (1993). *The invisible faculty: Improving the status of part-timers in higher education*. Jossey-Bass.

Grediaga. R. (1998). *Profesión académica, Disciplinas y Organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos*. Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment. *Higher Education, 49*(1-2), 155-176.

Krücken, G. & Meier, F. (2006). Turning the university into an organizational actor. In G. Krücken *et al.* (Eds.), *New Themes in Institutional Analysis* (pp. 241-257). Oxford University Press.

Kuhn, T. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions.* University of Chicago Press.

Latour, B. (1987). *Science in action: How to follow scientists and engineers through society*. Harvard University Press.

Levin, J. & Hernandez, V. (2014). Divided Identity: Part-Time Faculty in Public Colleges and Universities. *The Review of Higher Education, 37*(4), 531-557. https://dx.doi.org/10.1353/rhe.2014.0033

Lim, B., D'Ippoliti, C., Dominik, M., Hernández-Mondragón, A., Vermeir, K., Chong1, K., Hussein, H., Morales-Salgado, V., Cloete, K., Kimengsi, K., Bal-

boa, L., Mondello, S., dela Cruz, T., Lopez-Verges, S., Sidi Zakari, I., Simonyan, A., Palomo, I., Režek Jambrak, A., Germo Nzweundji, J., Molnar, A., Saktiawati, A., Elagroudy, S., Kumar, P., Enany, S., Narita, V., Backes, M., Siciliano, V., Egamberdieva, D. & Flores Bueso, Y. (2025). Regional and institutional trends in assessment for academic promotion. Nature. pp. 1-10. https://doi.org/10.1038/s41586-024-08422-9

Martínez-Pardo, J. (2024). Tipologías en torno al profesorado universitario de tiempo parcial, ¿por qué son necesarias?. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 15*(43), 163–180. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2024.43.1783

Martínez-Pardo, J. (en proceso). ¿Quién es el profesorado de tiempo parcial en la Universidad de Guadalajara? Un acercamiento a sus itinerarios laborales. (Tesis de doctorado). México, Universidad de Guadalajara.

Martínez-Pardo, J. y Soto, A. (2025). Un régimen académico para los PTP de la educación superior mexicana. El caso de dos universidades públicas estatales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 16*(45), 118–137. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2025.45.1977

Mendoza-Rojas, J. (2023). *La educación superior en México. Expansión, diversificación y financiamiento en el período 2006-2021*. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Merton, R. (1973). *The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations*. University of Chicago Press

Meyer, J. W. & Rowan, B. (1977). Institutionalized organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology, 83*(2), 340-363.

Padilla Carvajal, D., Rodríguez Jiménez, J. & De La Re Iñiguez, M. (2024). Los profesores de tiempo parcial en las universidades públicas de Sonora . *Revista De Investigación Académica Sin Frontera: Facultad Interdisciplinaria De Ciencias Económicas Administrativas - Departamento De Ciencias Económico Administrativas-Campus Navojoa*, *1*(42), 1-27. https://doi.org/10.46589/riasf.v1i42.709

Peñaloza-García, N. (2023*). El trabajador académico como empresario de sí mismo en la universidad: implicaciones del dispositivo management-capital humano en las trayectorias laborales y las subjetividades académicas*. (Tesis de doctorado). México, Universidad Autónoma de Querétaro.

Pryor, K. (2020). Thriving, Surviving, or Striving? A Part-Time Non-Tenure-Track Faculty Typology for the New Era of Faculty Work. *Teachers College Record, 122*(11), 1–40. https://doi.org/10.1177/016146812012201104

Smithers, K. & Gibbs, L. (2024). Challenges and opportunities for early career researchers: using the theory of practice architectures to unpack enabling and constraining conditions. *Professional Development in Education*, 1–14. https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2386661

Solares, I. y Vera, H. (2023). Precariedad laboral y desigualdad salarial entre profesores universitarios: El caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). *Perfiles Educativos, 45*(182), 45-68. DOI: https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.182.61081

Teichler, U. (2015). *Academic Careers and the Changing Knowledge Economy: International Perspectives*. Springer.

Whitchurch, C., Locke, W., & Marini, G. (2021). Challenging career models in higher education: The influence of internal career scripts and the rise of the "concertina" career. *Higher Education, 82*(3), 635-650.

El método biográfico-narrativo en la investigación educativa contemporánea*

*Alejandra Magali Torres Velázquez** y César Cabrera Ramírez****

Resumen

La presente aportación teórica analiza la importancia del método biográfico-narrativo en la investigación educativa actual; asimismo, muestra cómo permite comprender las experiencias individuales dentro de un entorno social y cultural. Este enfoque, que recoge y analiza narrativas de vida, indica una manera diferente de abordar los fenómenos educativos respecto a la tradición cuantitativa. Los referentes teóricos analizados sugieren que las biografías y narrativas permiten enlazar la experiencia personal con la dinámica social, brindando una perspectiva más profunda de los procesos educativos. El texto destaca que este método no solo aporta conocimientos a la investigación educativa, además promueve la reflexión de las prácticas en el aula, generando una visión más completa de los fenómenos pedagógicos, formativos y didácticos estudiados.

Palabras clave: contextos educativos, investigación cualitativa, investigación educativa, método biográfico-narrativo.

Introducción

La investigación educativa en América Latina se inició de manera formal en la segunda mitad del siglo XX, recuperando enfoques cuantitativos a partir de la medición y cuantificación. Sin embargo, a principios del siglo XXI se comenzó

* Línea temática: 4.5 Dimensión metodológica, técnicas e instrumentos. Tipo de ponencia: aportación teórica.

** Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. alejandra.torres@isceem.edu.mx

*** Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. cesar.cabrera@isceem.edu.mx

a abrir un cambio paradigmático hacia métodos cualitativos centrados en las experiencias de los participantes, así como en el contexto en el que se generan.

En este escenario, la investigación educativa actual se enfoca en estudios que utilizan métodos aplicables a los espacios locales, para crear interpretaciones más cercanas a las experiencias reales de los actores educativos. Así, la investigación cualitativa está cobrando cada vez más reconocimiento en diversos estudios de corte social.

El método biográfico-narrativo se considera una herramienta crítica del diseño en la investigación educativa cualitativa, que permite analizar las experiencias de los participantes desde su propia perspectiva. Este enfoque se centra en recopilar los significados de los relatos subjetivos asociados a un fenómeno, en lugar de recopilar medidas y cantidades, lo que permite tener un acercamiento más profundo de lo que se está estudiando.

Las historias personales de los participantes, que transmiten la riqueza y profundidad de sus experiencias, contribuyen a la comprensión de la realidad que se desea investigar. Desde esta premisa, el objetivo de la presente aportación teórica es argumentar la importancia que tiene, en la investigación educativa contemporánea, el uso del método biográfico-narrativo, así como su pertinencia al momento de proporcionar descripciones densas y situadas de las problemáticas que se presentan en los contextos de los actores educativos. Por tanto, se pretende dar respuesta a la pregunta: ¿cuál es el papel del método biográfico-narrativo en el debate de la investigación educativa actual? Se parte del supuesto de que este método, al recopilar y estudiar historias de vida y relatos personales, proporciona una forma de comprender las experiencias educativas y las influencias socioculturales de manera holística, lo que contribuye a enriquecer los hallazgos y el conocimiento generado en la investigación cualitativa.

Se destaca la noción de que el enfoque biográfico-narrativo contribuye al estudio de los fenómenos, en tanto que favorece un conocimiento contextual de las múltiples realidades educativas. Por ende, se convierte en una herramienta de gran utilidad para el fortalecimiento de investigaciones contextuales que satisfagan las necesidades tanto de quien investiga como de los mismos participantes.

Desarrollo

Precisiones conceptuales sobre el método biográfico-narrativo

Al ser un instrumento de investigación, el método biográfico-narrativo se puede definir como una herramienta de los trabajos de corte cualitativo para interpretar las experiencias de los interlocutores ante un fenómeno social. Huchim y Reyes (2013) manifiestan que se ha legitimado científicamente a partir del conocimiento que se puede generar con él en las ciencias sociales y en las ciencias orientadas al estudio de la conducta humana.

En cuanto a sus precisiones conceptuales, Pujadas (1992) manifiesta que es un método en construcción que no ha quedado definido del todo, ya que su terminología es multidisciplinaria y responde a diversas tradiciones paradigmáticas, como las interpretativas y sociocríticas.

Aludiendo a lo anterior, Dacosta (2020) manifiesta que la biografía-narrativa tiene su base en los actos de memorias personales, que al ser formuladas a partir de otras se consagran como un acto de memoria colectiva. En este sentido, lo relatado de lo vivido es una reelaboración por medio de la cual se toma conciencia reflexiva de un acontecimiento sobre sí mismo y sobre los otros.

Bolívar y Domingo (2006) refieren que la investigación que se produce a través del método biográfico-narrativo se utiliza para identificar y poner de manifiesto los procesos de socialización, a través de los cuales se constituye la identidad de los sujetos, la evolución humana y los momentos de tensión que se perciben de manera individual y colectiva.

Como propuesta de interpretación, el procedimiento metodológico de esta herramienta se sustenta tanto en la biografía como en la narración. Dacosta (2020) menciona que la biografía es aquello que se refiere a la identificación de una persona, es decir, es la historia del sujeto que se sustenta con su pasado. En esa identificación individual, también se da cuenta del contexto, tiempo, espacio y de las vivencias que se comparten de manera común. Así, la biografía no solo es un referente propio, es, además, una manera de acceder a los escenarios sociales a través del discurso de los sujetos.

Huchim y Reyes (2013) refieren que, para tener una presión de los conceptos centrales del método, es necesario señalar algunas diferencias en cuanto a lo que se denomina autobiografía y biografía. Para lo cual retoman las nociones de Denzin (1989), quien manifiesta que la autobiografía, también llamada relato

de vida, se refiere al relato que en retrospectiva hace un sujeto sobre su propia vida, o bien de aquellos elementos que le parecen significativos de una vivencia en un periodo determinado. Es decir, es lo mencionado por el sujeto tal y como lo ha vivido o percibido. Por su parte, la biografía o historia de vida es la elaboración que de un determinado fenómeno se hace a partir de la vida de uno o varios sujetos participantes.

Aunado a los conceptos anteriores, los autores recuperan la propuesta de biograma, que alude a una historia de vida que es relatada por un grupo de sujetos que son integrantes de un grupo social. Se refiere a los registros biográficos sobre aspectos específicos de un fenómeno, relatados por varios sujetos para realizar comparaciones.

La autobiografía es el relato personal, aquel que define al sujeto desde su propia personalidad y que le otorga identidad. Por su parte, la biografía es la construcción objetiva que el investigador hace a partir de la interpretación de los relatos, información, evidencias y recursos gráficos de los participantes en un estudio. Continuando con Huchim y Reyes (2013), plantean que este método favorece el análisis de aspectos o fenómenos esenciales del desarrollo de la humanidad a partir de líneas personales, ya que esto posibilita definir la continuidad de la vida. En este sentido, es necesario recordar que cuando se estudia la vida de un sujeto, también se hace del contexto en el que se desarrolló su experiencia.

Asimismo, Landín y Sánchez (2019) refieren que la narración se entiende como:

> Narrar es relatar, contar, informar acerca de algo, algo que lleva un sentido, tanto para quien lo narra como para quien lo escucha o lo lee. Narrar es un proceso que activa la reflexión para dar sentido a la experiencia vivida y develar los significados construidos y generados por la relación que las personas tienen con su mundo. (p. 229)

Por otro lado, Vain (2020) alude a una precisión en cuanto a lo que es el relato y la narrativa. El relato se refiere a la enunciación que hace el sujeto desde su propio referente, es lo que enuncia por medio del lenguaje, ya sea oral o escrito. Mientras tanto, la narrativa es la reconstrucción de un narrador, es decir, aquello que el investigador interpreta del relato referido por el o los sujetos. Es necesario mencionar esta precisión; sin embargo, como se ha mostrado a lo lar-

go del texto, algunos autores consideran estos dos conceptos como sinónimos, ya que, como lo refiere Pujadas (1992), es un método en construcción que tiene diversas aceptaciones. En los terrenos de la investigación cualitativa, la narrativa pretende describir y comprender la formación del sujeto en su historia a partir de la dinámica global del relato (Baudouin, 2010).

Con los estudios de corte biográfico-narrativo, se parte de la subjetividad de los participantes a través de un proceso de comprensión de su contexto y de la realidad que les tocó vivir. Así, la subjetividad no solo se reconoce, también se valora en un proceso de identidad (Moriña, 2017).

Relatar la experiencia, tal como lo menciona Suárez (2021), es narrar lo que se vive y que adquiere un significado. De esta manera, cuando el sujeto habla de esa vivencia, le permite volver a vivirla. En ese proceso se favorece la reflexión y permite generar un discurso elaborado para que quien lleva a cabo la investigación lo pueda interpretar. Es necesario tener en cuenta que la vivencia no siempre está presente para los sujetos. Esto es, se registra en un momento determinado, pero es a través de un proceso de recuerdo que se reelabora o reconstruye para ser expresada por medio del discurso, y al momento de externarlo se recrea para volverle a dar significado.

Para Ricoeur (1999), el relato y la temporalidad son elementos que se sustentan el uno al otro:

> Ambos se encuentran estrechamente vinculados, tan férreamente como puedan estarlo, en un juego de lenguaje y una forma de vida. Considero que la temporalidad es una estructura de la existencia –una forma de vida– que accede al lenguaje mediante el relato, mientras que esta es la estructura lingüística –el juego de lenguaje– que tiene por último referente dicha temporalidad. La relación, por tanto, es recíproca. (p. 183)

De lo anterior, el autor menciona que el relato es una manera de "decir ahora". Es decir, es el momento en que se pone de manifiesto aquello que se hace presente, ya que es a partir de él que se genera una forma discursiva para interpretar el pasado a partir del ahora.

Para Buitrago y Arias (2018), el lenguaje es ese mediador en la reconstrucción de la vivencia, es el mediador simbólico que permite contar los relatos y darles un significado. Sin embargo, el relato no siempre es una copia exacta de la realidad; es un acto creativo para reconstruir aquello que se vivió al momento

de suceder la experiencia. Las autoras mencionan que le toca al investigador identificar los hilos temporales y los giros que el sujeto da en su relato para construir la narración y darle una coherencia.

Bolívar y Domingo (2006), manifiestan que, como perspectiva metodológica, la biografía-narración se caracteriza por constituirse a partir de cinco postulados básicos: 1) lo narrativo, dado que las experiencias de vida generan un conocimiento práctico que no se puede transmitir de otra manera. 2) Lo constructivista, en donde la realidad puede tener múltiples interpretaciones a partir de las percepciones de las vivencias de los sujetos. Los relatos de las historias se reelaboran a partir de los episodios que cada uno recuerda y que buscan explicar en el presente, permitiendo, como ya se ha mencionado, una reflexión o asimilación de los sucesos para darle un significado a partir de la coherencia. Como refiere Ricoeur (1999), el pasado se hace presente cuando el relato se trata de comprender para poder explicarlo. 3) Lo contextual, los relatos, así como los sucesos que en ellos suceden, son coyunturales, esto es, tienen sentido a partir del contexto en el que son contados o en el que se generaron. Para un sujeto puede ser significativa una vivencia que probablemente en otro contexto no. 4) El interaccionismo, en relación con el punto anterior, los significados adquieren importancia a partir del contexto en donde se generaron, por lo que al interpretar es necesario realizar una interacción entre lo que relatan los sujetos y sus escenarios, instituciones, prácticas y acciones, entre otros elementos constituyentes. 5) Lo dinámico, el relato se construye en un proceso continuo temporal. Por tanto, se puede reconstruir en diversos momentos de la vida del sujeto.

Con el relato de los hablantes, el investigador recrea el episodio en el que se generó su vivencia para darle un significado a partir de su objeto de estudio y así tratar de situarla como una experiencia en un momento coyuntural.

El papel del método biográfico-narrativo en la discusión de la investigación educativa en el contexto actual

En el complejo contexto actual, donde las dinámicas sociales y educativas evolucionan rápidamente, el método biográfico-narrativo ha llegado a ser una herramienta muy valiosa para la investigación educativa. Por un lado, este enfoque permite a los expertos capturar no solo la experiencia de vida tanto de los educadores como de los estudiantes, sino también vislumbrar la conexión

entre estas experiencias y los cambios culturales, políticos y tecnológicos más amplios que caracterizan nuestra época.

Contar historias les permite a las personas no solo transmitir sus experiencias, sino también volver a interpretar y revalorizar sus vivencias. El método biográfico-narrativo es, además, una herramienta de autoreflexión, tanto para el participante como para quien investiga. Así, en el campo de la enseñanza formal, la autoobservación es un componente esencial, ya que el docente crece a partir de la reflexión continua que hace de su práctica.

Al mediar su propia vivencia, los actores educativos también ofrecen una nueva valoración y significado a su experiencia, lo cual se vuelve fundamental en cuanto a su desarrollo integral, ya que les permite realizar una comprensión cuidadosamente considerada de su práctica. Por tanto, el método biográfico-narrativo se considera fundamental para la investigación cualitativa y es una de las bases para la discusión actual en el campo de la educación.

En este sentido, el cambio más significativo introducido por el método biográfico-narrativo en los estudios educativos ha sido la forma en que las experiencias de los actores son apreciadas. En particular, el enfoque ha sido aclamado por su capacidad de permitir a los investigadores adentrarse en las narrativas personales de los participantes. Para Goodson y Sikes (2001), este instrumento proporciona la capacidad, una vez más humana, de captar lo que de lo contrario sería una percepción que pasaría desapercibida para cualquier otro observador que realice estudios de corte cuantitativo.

Según Morales y Taborda (2021), la biografía-narrativa es una herramienta viable para examinar las subjetividades de los participantes, ya que reconstruye las historias de sus vidas en los contextos específicos. Las narraciones revelan otro tipo de mundo: el mundo subjetivo de las personas, el cotidiano del quehacer de los actores en el proceso educativo.

Por tanto, la investigación biográfico-narrativa desafía la jerarquía de poder entre el investigador y los participantes, porque es un proceso orientado a la conexión más estrecha y equitativa entre los sujetos. Lo anterior contribuye a hacer intercambios más abiertos y bidireccionales de ideas, donde los hablantes no solo proporcionan datos, también participan en la interpretación y comprensión de su propia información.

Al acortar la brecha de poder los sujetos educativos pueden obtener una sensación más profunda de respeto hacia su experiencia. En consecuencia, no

únicamente se llevará mejor el proceso de investigación, también es posible que los resultados sean más auténticos y representativos de las situaciones.

Ricoeur (1990) explica que la narrativa es esencial en el ámbito educativo porque le da al individuo la posibilidad de construir significados y extraer conocimiento de la realidad. Dado que este enfoque no es solo una forma de transmitir información, implica que el interlocutor esté en el proceso de su reflexión y reinterpretación de lo relatado.

A través del acto narrativo, como lo describe Ricoeur (1990), las personas pueden reafirmar y validar sus propias experiencias, algo esencial para la construcción de la identidad tanto a nivel individual como colectivo. Este reconocimiento es particularmente importante en el entorno educativo donde las historias y las perspectivas de ciertos grupos han sido desplazadas, lo que les permite reclamar nuevamente su lugar en la sociedad.

Dado que el método es bastante pertinente para capturar las diversas experiencias educativas, no solo contribuye al enriquecimiento de la investigación cualitativa en general; además, posibilita reconocer a los participantes, así como al desarrollo de la identidad de quien investiga.

Las premisas anteriores argumentan que la biografía-narrativa no es solo un medio de transmisión de conocimiento, es un instrumento de producción autorreflexiva. Al activar la empatía y la conciencia acerca de otras experiencias, la narrativa cumple, en la educación, una función importante en la producción de identidades individuales y colectivas. Las narrativas biográficas ayudan a reubicar las historias individuales en un contexto de redes históricas y sociales. No son solo historias de individuos, sino historias de sociedades, historias de cambios y continuidades. Como tal, ayuda a los investigadores a comprender cómo operan los contextos y las fuerzas estructurales en las experiencias.

Como instrumento cualitativo, el método biográfico-narrativo permite a los investigadores comprender los procesos educativos de forma flexible y abierta. Denzin (1989) argumentó que la vida y la narración de sus historias permiten oír las voces y perspectivas de los participantes, ofreciendo mayor profundidad y contexto en comparación con los métodos cuantitativos. A través de la lente de biografías y narrativas, no sólo se pueden observar los procesos dentro de las instituciones educativas, también se comprenden las formas en que las personas experimentan, dan sentido y responden a su escenario social, político, económico, cultural y áulico. A través de la integración de las narrativas y biografías en la investigación educativa, se enriquece la profundidad de

la comprensión; por tanto, la educación se revela como un aspecto eminente humano y social.

De lo anterior y contestando la pregunta de investigación, es posible reconocer que el papel del método biográfico-narrativo en el debate de la investigación educativa en el escenario actual alude a lo siguiente:

- *Enmarca la historia de vida educativa:* a partir de la recolección y análisis de las experiencias vividas, los investigadores pueden captar cómo las experiencias están profundamente impactadas por contextos más amplios. Al hacerlo, no se limita a relatar acontecimientos aislados, sino que examina las fuerzas sociales, políticas y económicas que dan forma a los actos educativos. En este sentido, las historias se plantean como relatos que van trazando historias de vida, que toman en cuenta, además, el ámbito en el que se desempeñan y estudian.
- *Permite comprender el mundo subjetivo:* desde una perspectiva narrativa, la investigación se desarrolla para contar historias. A través de las narrativas, las personas identifican sus propias percepciones, emociones e interpretaciones de sus experiencias. Comprender el mundo subjetivo es fundamental para comprender la complejidad de los procesos educativos ya que la formación no se produce en el vacío, sino que se ve afectada por las percepciones y sentimientos de las personas.
- *Explora lo cotidiano del quehacer educativo:* el enfoque biográfico-narrativo favorece la exploración del cotidiano del participante. De hecho, a través de las narrativas, el investigador puede acceder a las especificidades cotidianas de la vida en el aula. Esto incluye interacciones con maestros y compañeros, horarios escolares y estrategias de aprendizaje. Aunque en gran medida olvidados, forman una parte fundamental del análisis integral del objeto de estudio.
- *Genera una identidad que permite recuperar historias:* por último, también crea una identidad relacionada con la recuperación de esas historias. Las historias cuentan cómo las personas construyen y reconstruyen su identidad en el tiempo con respecto a su entorno y sus experiencias educativas. Sin estos relatos, sería difícil saber cómo se ven a sí mismos y cómo otros los ven en el contexto educativo.

Finalmente, el análisis biográfico-narrativo es una herramienta integral en la investigación cualitativa en el campo de la educación coyuntural, debido a que es uno de los enfoques que brinda no solo una comprensión contemporánea y detallada de la historia y el desarrollo individual, pues al mismo tiempo lo coloca en el contexto general de la condición humana. Al situar las narrativas biográficas en el contexto de la individualidad y la historia, el método biográfico-narrativo conserva tanto la amplitud como la profundidad de las experiencias, proporcionando al proceso educativo un alcance que ayuda al individuo a reconocerse y reconocer a los demás.

Conclusiones

En la historia de la investigación educativa, se ha observado una clara preferencia por las metodologías cuantitativas, las cuales se centran en la medición y generalización de los hallazgos. No obstante, las tendencias actuales hacia la metodología cualitativa, especialmente en el enfoque biográfico-narrativo, surgen ante la necesidad de una nueva perspectiva sobre la educación; no como algo medible y cuantificable, sino como un desarrollo ligado a la historia personal, cultural y social.

Así, la contribución del enfoque biográfico-narrativo se basa en su capacidad para registrar y examinar las vivencias de los involucrados y la visión desde sus contextos, lo cual contrasta notablemente con las propuestas de los enfoques estadísticos que han predominado en el ámbito de la investigación educativa en el siglo XX e inicios del XXI. Este método brinda una comprensión más profunda de cómo la vivencia, el sentido y la formación personal son influenciados por el contexto. Asimismo, al implementar este tipo de enfoques, se concede a los participantes la autoridad sobre sus discursos, algo que no se lograría con enfoques de carácter cuantitativo.

Si bien se centra en las narrativas de vida, también proporciona una comprensión holística de la influencia de las experiencias educativas en el proceso de formación y la construcción de significados. Al mismo tiempo, no solo destaca los procesos educativos desde quienes los viven, también los empodera al otorgarles voz en el proceso de la investigación.

Proporcionar un medio para que las personas cuenten sus propias historias aporta significativamente al conocimiento desde la perspectiva que a menudo

se desprecia en metodologías estadísticas: la del conocimiento subjetivo y la importancia de la experiencia personal.

De lo anterior, se concluye que la biografía-narrativa es una propuesta metodológica de investigación pertinente debido a que permite reflejar la riqueza humana frente a situaciones de instrucción concretas. El énfasis puesto sobre relatos no solo profundiza la comprensión acerca de los procedimientos educativos, también ofrece bases sólidas para efectuar reflexiones críticas, así como para promover innovaciones prácticas que decanten en el espacio áulico a través de las experiencias de los actores educativos.

Referencias

Baudouin, J. (2010). *Narrativa: biografía y autobiografías en la investigación en la educación. Metodología de la investigación biográfica en educación.* Universidad Nacional Autónoma de México.

Bolívar, A., y Domingo, J. (2006). La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. *Forum: Qualitative Social Research, 7*(4), https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/161/357?inline=1

Buitrago, L., y Arias, B. (2018). Los aportes del enfoque biográfico narrativo para la generación de conocimiento en Enfermería. *Index de Enfermería, 27*(1-2), 62 – 66. http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962018000100013&lng=es&tlng=es

Dacosta, A. (2020). *Castellanos y leoneses en América: narración biográfica y prácticas de identificación.* Ediciones Universidad Salamanca.

Denzin, N. K. (1989). *Interpretive Biography.* Sage Publications.

Goodson, I., y Sikes, P. (2001). *Life History Research in Educational Settings: Learning from Lives (Doing Qualitative Research in Educational Settings).* Open University Press.

Huchim, D., y Reyes, R. (2013). La investigación biográfico – narrativa, una alternativa para el estudio de los docentes. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 13*(3), 1 – 27. https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878019.pdf

Landín, M. R. y Sánchez, S. (2019). El método biográfico-narrativo: una herramienta para la investigación educativa. *Educación, 28*(54), 227-242. http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v28n54/a11v28n54

Morales, I. y Taborda, M. (2021). La investigación biográfico-narrativa: significados y tendencias en la indagación de la identidad profesional docente. *Folios,* (53), 171-182. https://www.redalyc.org/journal/3459/345972152011/html/

Moriña, A. (2017). *Investigar con historias de vida. Metodología biográfico-narrativa.* Narcea Ediciones.

Pujadas, J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales.* Centro de Investigaciones Sociológicas.

Ricoeur, P. (1990). *Time and Narrative: Volume 1.* University of Chicago Press.

Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad.* Paidós.

Suárez, D. (2021). Investigación narrativa, relatos de experiencia y revitalización del saber pedagógico. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, *2*(31), 365 – 379. https://www.redalyc.org/journal/3845/384566614004/html/

Vain, P. (2020*). Enfoque Biográfico – Narrativo, aspectos metodológicos. Documento interno de trabajo.* Universidad Nacional de Misiones. https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/64.pdf

Construcción de significados en el liderazgo directivo: panorama y horizontes emergentes*

*Yussel Salas Vázquez***

Resumen

El liderazgo directivo constituye un elemento fundamental para la transformación educativa, sin embargo, existen brechas en la comprensión de cómo los directores construyen y significan su liderazgo. Se presenta una revisión sistemática de la literatura que analiza las tendencias investigativas sobre la construcción de significados del liderazgo directivo escolar. Los hallazgos revelan cuatro ejes principales de investigación: la dimensión perceptual del liderazgo, la influencia de factores contextuales y culturales, las experiencias subjetivas, y la relación entre percepciones y prácticas directivas. Metodológicamente, predominan los enfoques cualitativos (fenomenológicos y hermenéuticos) aunque también se identifican estudios cuantitativos y mixtos en menor proporción. El análisis revela una dualidad en los significados que los directores atribuyen a su liderazgo: por un lado, persisten concepciones tradicionales basadas en jerarquías y autoridad formal; por otro, emergen visiones colaborativas que enfatizan procesos relacionales. Asimismo, se identifica que los directores tienden a desarrollar un autoconcepto favorable sobre sus liderazgo, el cual frecuentemente difiere del desempeño efectivo en contextos reales. Las principales brechas identificadas incluyen la escasez de estudios sobre la evolución de significados a lo largo de las trayectorias profesionales, la influencia del contexto sociocultural, y la necesidad de metodologías más comprehensivas. Esta revisión contribuye a la difusión del conocimiento en el campo del liderazgo educativo y evidencia la necesidad de desarrollar aproximaciones más holísticas que consideren tanto

* Línea temática: difusión.
Tipo de ponencia: reporte final de investigación.

** Benemérito Instituto Normal del Estado "Gral. Juan Crisóstomo Bonilla".
salas.vazquez.y@bine.mx

dimensiones individuales como contextuales para comprender la complejidad de la construcción de significados sobre el liderazgo directivo.

Palabras clave: construcción de significados, liderazgo educativo, directores.

Introducción

El liderazgo directivo en el ámbito educativo constituye un aspecto esencial para la transformación y gestión efectiva de las instituciones escolares. La figura del director ha adquirido un papel determinante en la evolución de las comunidades educativas, siendo quien debe articular las exigencias externas con las necesidades propias de la organización (Bolívar, 2020). El liderazgo trasciende la administración de recursos y procedimientos; representa una posición que demanda visión estratégica, influencia positiva y competencias para guiar a toda la comunidad escolar hacia metas compartidas.

Sin embargo, existe una brecha en la comprensión de cómo los directivos construyen y significan su propio liderazgo, la dimensión de la significación personal y profesional del liderazgo permanece poco explorada. La investigación sobre liderazgo educativo ha privilegiado tradicionalmente el estudio de prácticas efectivas, competencias y estilos de liderazgo (Day et al., 2016). Pues como indica Weinstein (2019), la mayoría de las investigaciones en liderazgo educativo se han enfocado en aspectos más instrumentales o descriptivos.

Con respecto a los aspectos instrumentales estos hacen referencia a investigaciones que analizan qué hacen los directores en su día a día, sus rutinas administrativas y protocolos de gestión (Bush y Glover, 2014). También, estudios que identifican y describen las competencias y habilidades necesarias para ejercer el cargo directivo (Leithwood, Harris y Hopkins, 2019). O aquellas investigaciones que categorizan y describen diferentes formas de ejercer el liderazgo como el transformacional, instruccional o distribuido (Robinson, 2019), las cuales se enfocan en clasificar comportamientos observables más que en su significado profundo.

Los aspectos descriptivos se refieren a la caracterización de roles en estudios que detallan las funciones y responsabilidades del director escolar (Spillane y Diamond 2021), los cuales se centran en describir qué hace un director sin profundizar en el significado que le atribuye a sus acciones. O basadas en

indicadores de desempeño con trabajos que establecen métricas y describen resultados de la gestión directiva en términos cuantitativos (Hallinger, 2015).

Dada la relevancia del liderazgo en el contexto educativo, emerge como un desafío el comprender cómo los directores construyen y dan significado a su liderazgo en diferentes contextos escolares. La literatura especializada ha identificado un vacío en la comprensión de las percepciones y significaciones que los directores atribuyen a su liderazgo, particularmente cuando se consideran las diversas realidades socioculturales en las que se desempeñan (Fuentes et al., 2024; Thi, 2023; Vela y Caceres, 2020), reconociendo que estas percepciones no son universales, sino que se configuran de manera única en función de las características específicas de cada comunidad educativa y su entorno sociocultural.

El estudio de los significados que construyen los directores sobre su liderazgo se basa en reconocer que las formas en que estos configuran su rol impactan decisivamente en sus prácticas y en la cultura escolar (Fullan, 2016). La manera en que los directores comprenden su liderazgo influye en sus procesos de toma de decisiones y está configurada por su bagaje experiencial y formativo previo (García-Garduño et al., 2011). De este modo, los directores escolares conciben su liderazgo como un proceso complejo y multidimensional que integra aspectos formativos y experienciales, dirigidos a mejorar la calidad educativa (Leithwood, Harris y Hopkins, 2019).

Por lo tanto, surgen las preguntas ¿Cuáles son las orientaciones investigativas sobre la significación del liderazgo directivo? ¿Qué metodologías de investigación se han empleado para estudiar los significados que los directores atribuyen a su liderazgo? ¿Qué significados atribuyen a su liderazgo los directores? ¿Cuáles son las principales brechas identificadas en la literatura respecto a cómo los directores construyen significado sobre su liderazgo? Esto con el objetivo de analizar las tendencias, enfoques y vacíos en la investigación sobre la significación del liderazgo directivo mediante una revisión sistemática de la literatura especializada, para establecer un marco comprensivo sobre este fenómeno.

Desarrollo

Para la revisión de la literatura se establecieron varios criterios. La delimitación temporal fue de 2019 a 2024. Las bases de datos para la búsqueda fueron Dialnet, DOAJ, EBSCO, ERIC, Redalyc y SCOPUS. La selección se centró en dis-

tinguir estudios que abordaran el liderazgo de directores escolares a través de su comprensión, percepción y significación; esta integración conceptual permite examinar cómo los individuos no solo captan información, sino que la interpretan y le otorgan sentido dentro de sus contextos específicos (Weick, Sutcliffe y Obstfeld, 2005). Resultado de dichos criterios se seleccionaron 25 artículos.

Orientaciones investigativas sobre la significación del liderazgo directivo

El análisis de los objetivos de investigación revela que la dimensión perceptual constituye un primer eje de indagación que ha contribuido a la comprensión de cómo los directores construyen y significan su liderazgo. Estos estudios exploran cómo los directivos escolares interpretan y comprenden su función como líderes en diversos contextos. Fuentes et al. (2024), Ismail y Sepeng (2024) y Mikelsone et al. (2023) examinaron las percepciones e interpretaciones del liderazgo en entornos de cambio educativo, mientras que Thi (2023) se concentró en las percepciones sobre el concepto mismo de liderazgo educativo.

Mainali (2024) y Wahyuni et al. (2020) enfocaron sus investigaciones en las percepciones de los directores sobre su liderazgo en escuelas comunitarias. Complementariamente, Holtgren (2023) profundizó en la identificación de autopercepciones relacionadas con rasgos afectivos en las funciones directivas, mientras que Kutu y Zulu (2022) exploraron cómo los directores se perciben a sí mismos y a sus funciones como líderes educativos.

Un segundo eje investigativo revela un interés por comprender cómo los factores contextuales y culturales influyen en la construcción de significados del liderazgo directivo. Chan et al. (2019) exploraron las percepciones sobre funciones y responsabilidades en diferentes contextos culturales, mientras que Ho y Kang (2022) se centraron en identificar los diversos factores contextuales que configuran la percepción y estructura del liderazgo. Estos estudios proporcionan una comprensión más amplia de cómo el entorno modela las interpretaciones y prácticas de liderazgo, reconociendo la importancia del contexto en la construcción de significados directivos.

El tercer eje se orienta hacia la comprensión de los significados y experiencias subjetivas del liderazgo, Blose (2022) analizó específicamente cómo los directores novatos construyen su identidad como líderes. En una línea similar, Zañartu et al. (2023) y Muresherwa y Jita (2021) enfocaron sus objetivos en la

construcción de significados y comprensión del liderazgo desde una perspectiva relacional y experiencial, profundizando en las dimensiones personales y subjetivas del ejercicio directivo.

Finalmente, la relación entre percepciones y prácticas de liderazgo constituye el cuarto eje. Tintore et al. (2023) buscaron comprender cómo las percepciones de liderazgo se alinean con las prácticas directivas cotidianas. Perboni y Cestari de Oliveira (2021) analizaron cómo las percepciones sobre liderazgo impactan en el ejercicio de la gestión, mientras que Cebrián et al. (2022) estudiaron la relación entre la formación académica, la experiencia profesional y las competencias de liderazgo autopercibidas y su manifestación en prácticas directivas concretas.

Los objetivos sugieren que la construcción de significados del liderazgo directivo es un fenómeno complejo y multidimensional que requiere considerar aspectos perceptuales, identitarios formativos y contextuales. Con esto se identifica un interés por comprender no solo cómo los directores perciben su liderazgo, sino también cómo construyen significados y traducen estos en prácticas efectivas.

Tendencias metodológicas en el estudio de la significación del liderazgo

Se identifica un panorama diverso, con una marcada predominancia del enfoque cualitativo. Este enfoque se manifiesta principalmente a través de diseños fenomenológicos y hermenéuticos, que permiten una comprensión profunda de las experiencias vividas por los directores escolares en su rol de liderazgo. La investigación cualitativa se implementa frecuentemente mediante estudios de caso, utilizando técnicas como entrevistas semiestructuradas, grupos focales y observaciones para capturar la riqueza de las experiencias directivas.

En el ámbito de la recolección de datos cualitativos, se observa un uso extensivo de entrevistas semiestructuradas, que facilitan la expresión libre de las opiniones y experiencias de los participantes. El análisis temático emerge como la técnica predominante para procesar estos datos, permitiendo identificar patrones y temas recurrentes en las narrativas de los directores. Este método se complementa frecuentemente con procesos de codificación que combinan códigos preexistentes de la literatura con códigos emergentes de los datos recopilados.

El paradigma interpretativista destaca como un marco teórico-metodológico recurrente en los estudios cualitativos. Este enfoque enfatiza la comprensión de los significados subjetivos y las interpretaciones personales de los directores sobre su rol de liderazgo. La investigación narrativa también emerge como una metodología significativa, permitiendo explorar las experiencias de liderazgo a través de las historias y relatos personales de los directores.

Los estudios cuantitativos, aunque menos frecuentes, aportan una dimensión complementaria a la investigación. Estos se caracterizan por el uso de encuestas y cuestionarios, empleando análisis estadístico para examinar relaciones entre variables y diferencias en las percepciones de liderazgo. Las investigaciones cuantitativas suelen incluir evaluaciones específicas y herramientas de medición para explorar las discrepancias entre las percepciones de los directores y su desempeño real.

Un aspecto notable es la presencia de enfoques mixtos, que integran metodologías cuantitativas y cualitativas. Estos diseños típicamente comienzan con una fase cuantitativa mediante encuestas o cuestionarios, seguida de una fase cualitativa que profundiza en los hallazgos iniciales a través de entrevistas o grupos focales. Esta aproximación permite una comprensión más holística del fenómeno del liderazgo directivo, combinando la amplitud de los datos cuantitativos con la profundidad de las perspectivas cualitativas.

En términos de diseños específicos, los estudios de caso aparecen como una estrategia metodológica frecuente, permitiendo un examen detallado y contextualizado de las experiencias de liderazgo. Estos estudios suelen incorporar múltiples fuentes de datos y técnicas de análisis, proporcionando una comprensión rica y matizada en contextos específicos.

La selección de participantes en estas investigaciones tiende a ser intencional, buscando casos que puedan proporcionar información rica y relevante sobre el fenómeno. Este muestreo dirigido se complementa con técnicas de análisis rigurosas que aseguran la validez y confiabilidad de los hallazgos, incluyendo la triangulación de datos y métodos.

Significados atribuidos al liderazgo

Kutu y Zulu (2022) documentaron que los directivos tienden a percibirse como profesionales competentes y exitosos, construyendo significados positivos sobre su liderazgo que funcionan como catalizadores para su desarrollo profesio-

nal. Esta autopercepción positiva, sin embargo, no siempre se corresponde con la realidad observada. Fuentes et al. (2024) identifican una brecha significativa entre cómo los directores perciben sus prácticas de liderazgo y su implementación efectiva en contextos reales. Esta discrepancia se profundiza en el estudio de Holtgren (2023), quien encontró que directores con una autopercepción muy positiva de sus rasgos afectivos no necesariamente demostraban un liderazgo eficaz en esas dimensiones.

Existe una dualidad en los significados atribuidos, por un lado, Sotomayor et al. (2020) señalan que muchos directores continúan anclados en concepciones tradicionales, donde el liderazgo se significa primordialmente desde la posición jerárquica formal y la autoridad institucional. Esta visión se complementa con lo observado por Montoya-Camelo (2021), quien documenta una tendencia preocupante de los directores al equiparar el liderazgo educativo con funciones meramente administrativas, lo que deriva en la adopción de estilos directivos verticales y menos participativos.

Por otro lado, emerge una concepción más dinámica y relacional del liderazgo. Mainali (2024) develó que los directores, particularmente en contextos de escuelas comunitarias, significan su liderazgo como una función que trasciende los esfuerzos individuales, destacando la importancia de la colaboración entre diferentes actores educativos. Esta perspectiva es ampliada por Muresherwa y Jita (2021), quienes identificaron que los directores caracterizan progresivamente su liderazgo como una actividad social colaborativa, multidimensional y orientada hacia la equidad.

La construcción de significados sobre el liderazgo también aparece como un proceso dinámico y evolutivo. Blose (2022) identificó cómo los directores, especialmente en sus primeras etapas de gestión, atraviesan un proceso continuo de resignificación de su rol, donde sus identidades como líderes y su comprensión del liderazgo se transforma en respuesta a los desafíos y experiencias acumuladas. Chan et al. (2019) refuerzan esta idea al evidenciar que los significados atribuidos al liderazgo no son estáticos ni predeterminados, sino que se reconfiguran continuamente mediante la interacción entre la experiencia previa, los desafíos contextuales y las expectativas institucionales.

Estos hallazgos evidencian que los significados que los directores atribuyen a su liderazgo conforman un paisaje complejo donde coexisten visiones tradicionales y emergentes, percepciones idealizadas y realidades prácticas, dimensiones individuales y colaborativas. Esta complejidad subraya la importancia

de comprender estos procesos de significación para desarrollar aproximaciones más efectivas al desarrollo profesional directivo y a la comprensión del liderazgo educativo en diversos contextos.

Brechas de investigación identificadas

Existe un vació de estudios que examinen cómo los directores construyen, modifican y adaptan los significados de su liderazgo a lo largo de su trayectoria profesional (Blose, 2022). Esta brecha se hace evidente cuando se considera la complejidad de los mecanismos mediante los cuales los directores integran sus experiencias previas, su formación académica y sus interacciones cotidianas en la construcción de significados sobre su rol como líderes educativos (Dilbert et al., 2022). La ausencia de investigaciones que aborden estos procesos de manera sistemática limita la comprensión de cómo se desarrolla y evoluciona el liderazgo directivo en diferentes contextos educativos (Montoya-Camelo, 2021).

La influencia del contexto sociocultural en la construcción de significados del liderazgo representa otra área que requiere atención investigativa. La literatura actual no captura completamente cómo las tradiciones institucionales, los factores sociales del entorno escolar y las dinámicas comunitarias locales moldean la significación y ejercicio del liderazgo directivo (Thi, 2023). Esta brecha es particularmente relevante cuando se consideran las diversas realidades educativas, de entornos urbanos y rurales; cada uno con sus propias características culturales y desafíos específicos. La comprensión limitada de estas influencias contextuales dificulta el desarrollo de aproximaciones más efectivas y culturalmente sensibles a la comprensión del liderazgo educativo (Vela y Caceres, 2020).

Existe también una necesidad de desarrollar metodologías más comprehensivas. Las investigaciones actuales carecen de aproximaciones metodológicas que integren efectivamente el análisis de los factores contextuales con los procesos de significación individual (Muresherwa y Jita, 2021). Se requieren estudios que permitan una inmersión en las realidades escolares, investigaciones narrativas que capturen las experiencias vividas de los directores, y estudios de caso que examinen las similitudes y diferencias en la construcción de significados entre diferentes contextos socioculturales (Aravena et al., 2020).

El desarrollo de la identidad profesional y su relación con la construcción de significados también requiere mayor investigación. Es necesario compren-

der mejor cómo los directores integran sus experiencias personales, su formación profesional, interacciones cotidianas y las expectativas institucionales en la construcción de su identidad como líderes educativos (Mikelsone et al., 2023; Kutsyuruba et al., 2024).

Los futuros estudios podrían adoptar aproximaciones más holísticas que consideren las dimensiones individuales y contextuales, empleando metodologías diversas que permitan capturar la riqueza y complejidad de estos procesos. Solo a través de una comprensión más profunda de estos aspectos será posible desarrollar aproximaciones más efectivas al liderazgo educativo que respondan a las necesidades específicas de diferentes contextos escolares.

Conclusiones

Existe una dualidad en cómo los directores atribuyen sentido a su liderazgo. Por un lado, persiste una concepción tradicional anclada en estructuras jerárquicas y funciones administrativas, donde el liderazgo se significa desde la posición formal y la autoridad institucional. Simultáneamente, emerge una comprensión más dinámica y relacional, donde los directores conciben su liderazgo como una actividad colaborativa, multidimensional y orientada hacia la equidad. Esta coexistencia de significados refleja las tensiones inherentes al rol directivo contemporáneo, donde se entrelazan paradigmas tradicionales con visiones emergentes sobre el liderazgo educativo.

Hay una tendencia de los directores a construir un autoconcepto positivo sobre su liderazgo, esta autopercepción no solo influye en su desempeño sino que también impacta positivamente en su motivación profesional, como lo demuestran Wahyuni et al. (2020), estableciendo una correlación directa entre el desarrollo del autoconcepto directivo y el incremento en los niveles de motivación laboral. Sin embargo, esta autopercepción positiva contrasta con las prácticas observadas, evidenciando una brecha entre la percepción y el desempeño real. Esta discrepancia constituye un desafío fundamental para el desarrollo profesional directivo y subraya la necesidad de procesos reflexivos que faciliten un autoconocimiento más alineado con las prácticas efectivas.

Los factores contextuales y culturales emergen como elementos determinantes en la construcción de significados, estas dimensiones evidencian que los significados atribuidos al liderazgo no son universales, sino que se construyen en respuesta a las particularidades socioculturales de cada entorno educativo.

La construcción de significados sobre el liderazgo directivo constituye un fenómeno complejo que requiere aproximaciones metodológicas más integrales para su estudio. Es prioritario desarrollar investigaciones que articulen efectivamente los factores contextuales con los procesos de significación individual. Esta comprensión holística resulta fundamental para avanzar en el conocimiento del liderazgo educativo que responda a las particularidades de diversos entornos escolares y contribuya a la formación de directivos más conscientes, reflexivos y transformadores.

Referencias

Aravena, F., Pineda-Báez, C., López-Gorosave, G., y García-Garduño, J. M. (2020). Liderazgo de Directores Noveles de Latinoamérica a través de las Metáforas: Chile, Colombia y México. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia Y Cambio En Educación, 18*(3), 71–91.

Blose, S., Mkhize, B. N., Ngidi, S. S., y Myende, P. E. (2022). Construction of self as a principal: Meanings gleaned from narratives of novice school principals. *South African Journal of Education*, 42(2), 1-10.

Bolívar, A. (2020). Otra gobernanza para dinamizar la organización de los centros. En M. Fernández-Enguita (Coord.), La Organización Escolar. Repensando la caja negra para poder salir de ella (pp. 37-47). España: ANELE-REDE.

Bush, T., y Glover, D. (2014). School Leadership Models: What Do We Know? School Leadership and Management, 34, 1-19.

Cebrián, G., Moraleda, Á., Galán-Casado, D., y Andújar-Molina, O. (2022). A Preliminary Study Comparing Pre-service and In-service School Principals' Self-Perception of Distributed Leadership Competencies in Relation to Teaching and Managerial Experience. *Frontiers in Psychology*, *13*.

Chan, T. C., Morris, R. C., Wang, T., Jiang, B., Rebisz, S., Kpeglo, S. (2019). *School Principals' Self-Perceptions of Their Roles and Responsibilities in Six Countries*. American Educational Research Association (AERA), Toronto, Canada.

Day, C., Gu, Q., y Sammons, P. (2016). The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference. *Educational Administration Quarterly,* 52(2), 221-258.

Dí lber, Y., Güngör, H., y Guner, Eserler, I. (2022). Investigation of school principals' perceptions on self-leadership and positive childhood experiences. *International Journal of Educational Spectrum*, *4*(4th Year Special Issue), 147–162.

Fuentes, E.P., Sanchez, D.A., y Ruiz, D.F. (2024). Perceptions of Good Practice in School Leadership: A Comparative Analysis between School Principals and Teachers. *Pakistan Journal of Life and Social Sciences (PJLSS)*.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

García Garduño, J. M., Slater, C., y López-Gorosave, G. (2011). El director escolar novel: estado de la investigación y enfoques teóricos. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(3), 30-50.

Hallinger, P., y Wang, W. C. (2015). *Assessing instructional leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*. Springer International Publishing.

Ho, J., y Kang, T. (2022). Shaping the leadership configuration of principals and vice-principals: The principal socialising agent. *Educational Management Administration and Leadership*, *52*(4), 780-797.

Holtgren, M. L. (2023). *The Self Perceptions of School Principals Compared to Their Actual Performance on Certain Affective Traits*. htpps://doi.org/10.32597/dissertations/433.

Ismail, M., y Sepeng, S. (2024). Critical Analysis of Principal's Perceptions and Interpretations of Instructional Leadership in Primary School, in Gauteng Province, South Africa. International journal of religion, 5(12):382-392.

Kutsyuruba, B., Arghash, N., Kharyati, T. y Bosica, J. (2024). Flourishing School Leadership: Perspectives of Canada's Outstanding Principals. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy / Revue canadienne en administration et politique de l'éducation*, (204), 17–40.

Kutu, M., and Zulu, C. (2022). Educational Leadership at District Level: Women's Reflections on Their Self-Perceptions. *Alberta Journal of Educational Research*, *68*(2), 268–280.

Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 1-18.

Mainali, B. P. (2024). Perceptions and Practices of Educational Leadership in Community Schools of Kathmandu Metropolitan City. *Pragyaratna, 6*(2), 8–16.

Miķelsone, I., Grava, J., y Latsone, L. (2023). A school principal as a change leader in education. *Education. Innovation. Diversity.*, *2*(7), 53-63.

Montoya-Camelo, A. (2021). La Gestión Escolar y su Relación con el Liderazgo para el Aprendizaje desde la Percepción del Director. *Revista Perspectivas*, *6*(2), 92–98.

Muresherwa, E., y Jita, L. C. (2021). School heads' construction and understanding of instructional leadership for inclusive secondary schools: Taking context out

of the shadows of school leadership narrative. *International Journal of Whole Schooling,* 17(2), 1-37.

Perboni, F., y Cestari de Oliveira, R. T. (2021). Hibridismo en la gestión escolar percepciones de los directores de escuelas de la ciudad de Dourados. *Revista Educação Em Questão*, *59*(59).

Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. Revista *Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145.

Sotomayor Soloaga, P., Muñoz Hormazábal, J., Martínez Maldonado, P., y Araya Cortés, A. (2020). Liderazgo, cultura y prácticas inclusivas desde la mirada de equipos directivos de establecimientos educativos. *Revista de Investigación en Comunicación y Desarrollo*, 11(1), 5-15.

Spillane, J. P., y Diamond, J. B. (2021). *Distributed leadership in practice*. Teachers College Press.

Thi, Q. T. (2023). Instructional leadership practiced by high school principals in vietnam. *Journal of Science, Educational Science*, *68*(2A), 116–124.

Tintoré, M., López-Meseguer, R., Ardura, D., y Galán, A. (2023). Percepciones de directivos escolares en centros de contextos desamparados sobre el liderazgo y la organización escolar. *Revista de Investigación en Educación*, 52 (1), 33-42.

Vela-Quico, G. A. y Cáceres-Coaquira, T. J. (2020). Liderazgo pedagógico: autopercepciones de directivos en la gestión de las instituciones educativas estatales. *Revista Educación y Sociedad*, 01(02), 44-54.

Wahyuni, Ida., Alucyana, Alucyana., Tri Utami, Dian., Program, Studi., Pendidikan, Islam., Anak, Usía y Dini, Agama. (2020). The correlation of self-concept and work motivation of heads of schools of Pekanbaru City.

Weick, K. E., Sutcliffe, K. M., y Obstfeld, D. (2005). Organizing and the process of sensemaking. Organization Science, 16(4), 409-421.

Weinstein, J., Muñoz, G., y Flessa, J. (2019). *Liderazgo directivo para la calidad de la educación: Aprendizajes desde un campo de investigación emergente*. Ediciones Universidad Diego Portales.

Zañartu Canihuante, C., Guerra Zamora, P., y González Ortiz, J. J. (2023). Liderazgo en la educación parvularia Chilena durante la pandemia: experiencias y significados. *Educação e Pesquisa, 49, e263089esp*.

Las tesis de posgrado. Sus dificultades*

*Laurencia Barraza Barraza***, *Isidro Barraza Soto****
*y Laura Valenzuela Barraza*****

Resumen

Este avance parcial de investigación se desprende del análisis de documentos de tesis con enfoque cualitativo, desarrolladas bajo los métodos estudio de casos e investigación-acción, en cuatro instituciones de educación superior. La intención fue identificar los problemas de fondo y forma presentes en los documentos de tesis con enfoque cualitativo construidos por los estudiantes de posgrado de cuatro Instituciones de Educación Superior (IES). La investigación se ubica en el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo; el método utilizado fue el análisis documental; se revisaron quince tesis de posgrado -doctorado y maestría-; las técnicas para sistematizar la información fueron la interpretación directa y la suma categórica; la información se agrupó en categorías de acuerdo con el capitulado de éstas -objeto de estudio, marco conceptual, marco metodológico, propuesta, resultados, conclusiones- y aspectos de forma. Para efectos de este reporte solamente se tomó en cuenta la categoría objeto de estudio. Los resultados muestran dificultades en el planteamiento del problema referidas a la delimitación conceptual del objeto, preguntas y objetivos incongruentes y en algunos casos, interrogantes específicas que superan en alcance a la general. También se detectaron problemas en cuestiones ontológicas y epistemológicas mostradas en los desarrollos de los objetos, los que están más cercanos al paradigma positivista. Un hallazgo fue que la justificación se percibe como un aspecto secundario, de poca trascendencia, cercano a un requisito. Del análisis

* Línea temática: 1. Formación de investigadoras e investigadores.

** Instituto Educativo GUBA.

*** Centro de Actualización del Magisterio.

**** Centro de Actualización del Magisterio.

se desprende la necesidad de formar, actualizar y capacitar a los tutores(as) de tesis con enfoque cualitativo.

Palabras clave: papel del asesor; posgrado en educación; desempeño académico; educación superior.

Introducción

Cómo orientar a los estudiantes de educación superior, que cursan estudios de posgrado, en la construcción de los documentos de tesis es una situación que representa una problemática para las IES. Existen causas de diversa índole, siendo una de ellas la elección de los perfiles profesionales para la atención de este sector estudiantil.

Por experiencia y observaciones realizadas en diferentes instituciones, tanto públicas como privadas, se detectó que un número importante de profesionistas que atienden las asignaturas y/o módulos destinados a la investigación, en este caso, educativa, cuentan con escasa formación en este campo de conocimiento; en algunos de ellos, su experiencia y conocimiento se concentra en la elaboración de un documento de tesis que les permitió obtener el grado, ya sea de maestros o doctores, significando la inexistencia de una formación sólida en el ámbito de la metodología de la investigación, y si a esta problemática se aúna la escasa producción académica y/o científica de muchos de ellos, las dificultades se incrementan.

La débil formación provoca estados de inconciencia que limitan la comprensión sobre la complejidad que representa el acompañamiento en procesos de investigación que arribaran en la construcción de un documento de tesis. Escasamente se dimensionan las implicaciones que tiene el enseñar a investigar; asimismo, se diluye la figura del asesor(a) o tutor(a), quienes con frecuencia ejercen un rol de meros acompañantes, obviando la dirección o guía porque esta, demanda niveles de *expertis* de los que se carece.

En este estado de inconciencia se admiten direcciones de tesis sin distingo del paradigma al que se adscriben, agudizando la problemática, observándose con frecuencia la aplicación de procedimientos metodológicos indistintamente.

Si a todo lo anterior se suma el cúmulo de actividades que los docentes, a quienes se les asignan direcciones de tesis, deben desarrollar como parte de su carga horaria, además del número de tesistas que deben atender -en ocasiones es excesivo-, el problema se agrava.

Un instrumento que puede dar cuenta de las problemáticas arriba citadas, son las investigaciones realizadas por los estudiantes de educación superior, en el nivel de posgrado, puesto que casi todos los programas de este tipo plantean como requisito para la obtención del grado, la elaboración de una tesis; así, el objeto de análisis del presente trabajo fueron las tesis construidas desde el enfoque cualitativo, adscritas al paradigma interpretativo.

Debido a que la metodología cualitativa contempla una diversidad de métodos, en esta investigación solamente se analizaron documentos que corresponden al método estudio de casos e investigación-acción. Un elemento considerado en la decisión fue que las tesis incluían intervención, ya sea a nivel de diseño o bien, de aplicación con sus correspondientes resultados.

Se eligieron tesis, tanto de maestría como de doctorado, que cumplían con los indicadores arriba señalados; *la pregunta* bajo la que se desarrolló la investigación fue: ¿Qué problemas de fondo y forma presentan los documentos de tesis con enfoque cualitativo construidos por los estudiantes de posgrado de cuatro instituciones de educación superior? El *objetivo* consistió en identificar los problemas en este sentido.

Antecedentes

Para el abordaje se revisó literatura, en la que se pudo detectar que es un problema abordado en diferentes países, instituciones y momentos a lo largo de varias décadas, muchas de ellas son revisiones de estados del conocimiento y que han utilizado como método el análisis documental.

A este respecto se encontró que Espinoza (2018), en su investigación documental, abordó la problemática: "la selección y planteamiento del problema en una investigación que facilite con ello el aprendizaje de esta actividad" (p. 22), concluye que el problema debe ser bien delimitado y preciso, además de cumplir con criterios como son, objetividad y factibilidad. Asimismo, plantea que "las preguntas de investigación orientan la formulación de objetivos y todo el proceso de toma de decisiones en el diseño de la investigación". (p. 31).

Sobre la enseñanza de la metodología, Toala y Mendoza (2019) señalan que las universidades deben poner especial atención en la formación, capacitación y actualización de los profesores que atienden este campo de conocimiento, planteando que se requiere de un perfil idóneo que no solamente posea conocimientos en metodología, sino que, también tenga dominio disciplinar.

Valenzuela (2021) desarrolló una investigación de análisis documental, con el objetivo de caracterizar las principales dificultades en la elaboración de una tesis y describir el perfil del asesor requerido para este fin, encontrando que las características más importantes que debe reunir el asesor son, la experiencia investigativa; aportaciones y sugerencias constructivas; y demostrar seguridad en sus habilidades para el desarrollo de tareas de este tipo. En resumen, las características del perfil del asesor las divide en tres ámbitos: 1) Condiciones personales: motivación, tiempo y espacio; 2) Características académicas: conocimiento conceptual, teórico, práctico y metodológico del proceso; 3) Características generales: conocimiento sobre las normativas y procedimientos institucionales.

En la investigación sobre las dificultades, tanto de forma como de fondo del estudiantado de pre y posgrado en proceso de elaboración de tesis, Perdomo y Morales (2022) encontraron que los problemas concernientes al fondo fueron errores en la redacción y discusión de resultados; asociados a forma, errores ortográficos y uso de sistema de referencias.

Adicionalmente, localizaron dificultades de asesoría; los tesistas señalan que fue escasa y que no recibieron especificaciones puntuales del tutor(a) sobre los errores advertidos; en lo metodológico, indican que hubo muestra de mucha debilidad; algunas de estas fueron, la incongruencia entre objetivos específicos y el general; el planteamiento de hipótesis y el uso de éstas; incapacidad para clasificar metodológicamente la tesis, lo que derivó en interpretaciones escasamente asertivas.

Respecto del perfil, los autores concluyen que:

> A los tutores o tutoras no solo se les debe exigir tener trayectoria investigativa reflejada en publicaciones científicas, sino también, las habilidades para comunicar y enseñar a sus estudiantes la información necesaria para que logren su objetivo de realizar y presentar una investigación acorde a las exigencias del grado o título académico al que aspiran. (Perdomo y Morales, 2022, p. 17)

En su investigación documental respecto a la enseñanza de la metodología de la investigación en los entornos universitarios, Marcano (2023) concluye que debe "ser revisada tomando en consideración todos los enfoques, métodos y paradigmas existentes para la época" (p. 288), debido a que la formación investigativa generalmente se realiza desde la postura positivista.

La investigación realizada por Zanotto, Gaeta y Rodríguez (2023) tuvo como objetivo identificar las cualidades de la dirección de tesis que generan aportes al desarrollo de la investigación y las que lo dificultan; el método utilizado fue teoría fundamentada con un grupo de estudiantes de doctorado; encontraron que para favorecer procesos de investigación, el asesoramiento académico ocupa un lugar central predominando el teórico y el metodológico; en contraste, los apoyos de integración académica -participación en foros, congresos, publicaciones y otros-, son los que menos se proporcionan, teniendo consecuencias en el fortalecimiento de la identidad académica. En cuanto a orientación, los aspectos menos favorecidos fueron los referidos a los componentes motivacional y toma de decisiones; no obstante, se calificó a los tutores o asesores como comprometidos y eficaces.

Molina, Marín y Barnes (2024), en su artículo, exploran la influencia de los tutores en la generación de investigaciones de calidad y destacan las habilidades del tutor(a) para guiar, motivar y respaldar a los estudiantes durante el proceso de investigación, señalando algunas características del tutor(a): "motivador, poseedor de conocimientos sólidos; solucionador; didáctico; crítico; identificador y promotor cooperativo" (p. 27).

Otra investigación fue la de Urbaneja et al. (2025), con el objetivo de analizar, desde la perspectiva andragógica, las principales dificultades que enfrentan los estudiantes en la elaboración de una tesis doctoral, encontrando que algunos de los principales obstáculos para alcanzar la culminación del documento, son: a) no contar con un buen asesor(a) de tesis; b) deficiencias en el conocimiento de la metodología; y c) el tiempo que se le destina al documento de grado. El hallazgo fue que los estudiantes consideran que el desafío principal en la elaboración de la tesis es tener que avanzar con un asesor que tiene competencias investigativas deficientes.

La revisión de la literatura corrobora la existencia del problema asociado al desarrollo de investigaciones para la construcción de tesis, tanto de pregrado como de posgrado; también se advierte que es una problemática enfrentada en diferentes países. La mayor parte de los autores revisados confluyen al señalar como actor clave al tutor(a), señalando que debe ser poseedor de conocimiento, no solamente en el campo metodológico o académico, sino que es necesaria la puesta en práctica de habilidades emocionales y de comunicación para lograr procesos empáticos que favorezcan la realización de investigación con calidad.

La calidad de la investigación es algo que se cuestiona, debido a que los resultados de diversos estudios en esta área muestran dificultades que van desde el tiempo y las múltiples ocupaciones que atienden los tutores(as), pasando por su eficacia en el desarrollo de esta tarea, la asunción de compromisos, los procesos de comunicación y llegando a las competencias, en ocasiones, escasamente desarrolladas, enfatizando que la enseñanza de la investigación demanda mucho más que solamente conocer.

En esta revisión se muestra que abordar este tema como objeto de estudio es relevante y pertinente, puesto que el problema, aunque se ha estudiado, todavía sigue prevaleciendo en las diferentes IES, además de ser una necesidad, la formación, capacitación y actualización en esta rama del saber.

Referentes teóricos

El término problema, es de uso común; sin embargo, al revisar su significado se encuentran diversas acepciones; así el Diccionario de la Lengua Española (2025) plantea que: es una cuestión que se trata de aclarar; una proposición o dificultad de solución dudosa; conjunto de hechos que dificultan la consecución de algún fin; disgusto; preocupación; planteamiento de una situación cuya respuesta desconocida debe obtenerse a través de métodos científicos.

Fernández (2025) plantea algunos rasgos comunes al vocablo, independientemente del ámbito de donde provienen; señala que un problema

> es una situación o hecho que es necesario modificar, cambiar o transformar sin importar la razón, debe plantearse adecuadamente cuál es el meollo de la cuestión y si hay más de una posibilidad de resolverlo y contemplar la posibilidad de que pueda o no resolverse. Se concluye que un problema es un conflicto que se desea resolver. (s/p)

Los problemas de fondo en esta investigación se entienden como las dificultades encontradas en los documentos de tesis referidas a los aspectos metodológicos que atraviesan su construcción, los cuales van desde el planteamiento del problema hasta los resultados y su discusión, mientras que los de forma son los asociados a los aspectos formales tales como ortografía, citas y referencias.

Según Albert (2007), la investigación cualitativa es "una actividad continua en la que no hay pasos ni final determinando, de tal forma que lo que

es importante no se encuentra determinado por el investigador" (p.171). Este autor plantea que algunos de sus rasgos son, que se basa en métodos de recolección de datos no medibles numéricamente; es flexible; su propósito es reconstruir la realidad tal y como se observa y comprenderla; y sus resultados no son generalizables.

El paradigma interpretativo es el marco en el que se insertan los enfoques cualitativos de investigación, el que según Miranda y Ortiz (2020, p. 9) toma en cuenta para el entendimiento del mundo las experiencias, reconociendo, en la configuración de las subjetividades, la influencia de aspectos históricos, culturales y sociales, por lo que el conocimiento se asume como una construcción.

El enfoque metodológico cualitativo se entiende como la perspectiva o método desde el que se analiza, se interpreta, se reconstruye una realidad.

Método

Este avance parcial de investigación se ubica dentro del paradigma interpretativo; el enfoque cualitativo y se utiliza el método de Análisis documental, el que "consiste en una serie de operaciones, cuyo propósito es representar la información de un documento de forma sintética, estructurada y analítica" (Hernández y Tobón, 2016, p. 401) y "consiste en buscar, seleccionar, organizar y analizar un conjunto de materiales escritos para responder una o varias preguntas sobre un tema (Hernández, Tobón y Vásquez, 2015, como se citó en Hernández y Tobón, 2016, p.401).

Se analizaron 15 tesis, 10 de maestría y 5 de doctorado de las cuales, cuatro son de Instituciones de Educación Superior del estado de Durango -dos particulares y dos públicas-, el contenido se analizó a partir de la estructura de los documentos -objeto de estudio, marco conceptual, marco metodológico, propuesta, resultados, conclusiones y otros-; en este último se agruparon los aspectos formales como son, ortografía, citas y referencias. Para el caso de la presente investigación solo se consideraron las categorías objeto de estudio y aspectos de forma.

Para sistematizar la información se utilizaron las técnicas interpretación directa y suma categórica; se registró en una tabla de doble entrada donde se visibilizaron las repeticiones derivadas de cada tesis revisada, para finalmente plantear la síntesis.

Resultados

Los resultados concernientes a la categoría *objeto de estudio* se desagregaron en las *dificultades en el planteamiento, el diagnóstico, la justificación y los antecedentes o estado del arte*. Respecto a la primera subcategoría, se encontró información abundante respecto al contexto donde se desarrolló la investigación, pero escasamente vinculada al problema; muchos datos son referidos a los espacios geográficos; otros, contemplan misión y visión institucionales.

Se encontraron desarrollos teóricos amplios en algunos casos referidos al tema, pero en otros, solamente se relacionan de manera tangencial; descripciones acotadas sobre el tema de investigación en las que no se alcanza a distinguir el surgimiento del problema; también, en la mayor parte de las tesis se nota desvinculación entre la teoría y la información empírica.

En lo referente a las preguntas y objetivos de investigación, del análisis se desprende que las preguntas formuladas no siempre se corresponden con el argumento que se sostiene desde el inicio; asimismo, en algunos casos no hay correspondencia entre las interrogantes y los objetivos; de igual forma, se observó que, por lo menos en una de las preguntas específicas, esta presenta mayor alcance que la general. En menor medida, se detectaron cuestionamientos planteados en términos de medida o relación. Las preguntas, después de realizado el diagnóstico, en la mayoría, no se replantearon. Por lo menos en cuatro casos, las preguntas de investigación aparecen hasta casi la tercera parte del documento.

Sobre *el diagnóstico,* todos los trabajos incluyen datos, pero no todos son relevantes para evidenciar la existencia y las posibles causas del problema; se nota desequilibrio en la valoración del aprendizaje y la enseñanza; esta última, en algunos casos no se diagnostica; por lo menos en un caso, el diagnóstico se realizó desde el enfoque cuantitativo; se aplicó pretest, aunque explícitamente se ubica en el cualitativo.

La mayor parte de los diagnósticos se perciben limitados, porque, aunque usan datos, casi todos provienen de información estadística proporcionada por organismos externos, pocos de ellos utilizaron instrumentos para recabar información sobre lo que se observa o pasa dentro de las aulas y en específico con el problema. Algunos sí proponen instrumentos, pero la información que se extrae de ellos es muy acotada.

La *justificación,* en la mayoría de las tesis, fue planteada desde la utilidad práctica o institucional, pero no se vincula su pertinencia a los vacíos de cono-

cimiento detectados en la revisión del estado del arte; no se percibe claridad sobre las posibles aportaciones en este campo. En dos casos, en la justificación se realiza un resumen de las problemáticas detectadas en el diagnóstico; una aparece sin justificación explícita.

Antecedentes o estado del arte. En esta subcategoría, los resultados muestran que en la mayor parte de las tesis, la revisión de literatura fue limitada; oscila entre cinco y diez investigaciones y/o artículos; en por lo menos dos casos no aparece esta revisión; casi todas carecen de análisis; en algunas de ellas, al final de este apartado presentan un balance; sin embargo, no se explicitan los vacíos de conocimiento detectados.

En dos casos se encontró que se plantean *los antecedentes* del tema utilizando documentos de carácter jurídico, como puede ser el Artículo Tercero Constitucional, La Ley General de Educación y otros de este tipo que abordan el tema; asimismo se incluye información referida sobre el problema, por organismos internacionales.

Con relación a la categoría *aspectos de forma,* se encontraron errores de ortografía, referencias bibliográficas incompletas, citas sin su respectiva referencia, dificultades de congruencia en la redacción y párrafos demasiado amplios.

Discusión de resultados

Los errores de fondo encontrados con relación al objeto de estudio fueron su delimitación, debido a que la mayor parte de los tesistas la realizó desde los espacios geográficos, pero escasamente en términos conceptuales, coincidiendo estos resultados con los de Espinoza (2018). Otra dificultad se encontró en el planteamiento de las preguntas y los objetivos, situación que puede ser atribuida al abordaje en paralelo que se hace de la información empírica y la teoría; sin embargo, la formulación específica de las interrogantes, como lo plantea Espinoza (2018) atraviesan todo el desarrollo de la tesis.

También se advierten problemas serios en la ubicación de los objetos de estudio dentro de un paradigma; la lógica de desarrollo de los trabajos se acerca más al positivismo que al referente interpretativo o crítico; estas confusiones conllevan a la dispersión en cuanto a todo el abordaje de los trabajos de tesis, porque se mezcla información y se utilizan lenguajes no acordes al paradigma desde el que se plantea explícitamente el desarrollo. A este respecto, se coincide con Marcano, (2023) quien señala que la investigación en los entornos universi-

tarios debe ser revisada, debido a que la formación investigativa, generalmente se realiza desde la postura positivista.

Tanto la investigación-acción como el estudio de casos, plantean la necesidad de la elaboración de un diagnóstico para la detección puntual de las posibles causas que están generando el problema; sin embargo, estos exigen una lógica enclavada dentro de la cualidad, es decir, no exime el uso de datos, pero el privilegio lo tienen las descripciones sobre la realidad que se estudia, lo que se detectó es que los diagnósticos están planteados cercanos a la corriente positivista.

Del análisis de los resultados se desprende la existencia de dificultades en la asesoría o tutoría de tesis, por lo que sería importante considerar lo que proponen Tolá y Mendoza (2019), formar, actualizar y capacitar a los tutores(as), a fin de elevar la calidad de las investigaciones, tal como señalan Molina, Marín y Barnes (2024) y para no corroborar lo que señalan Urbaneja et al. (2025) al plantear que los estudiantes de posgrado consideran que su desafío principal es tener que avanzar con un asesor que tiene competencias investigativas deficientes.

Conclusiones

Un hallazgo es que la justificación en los documentos de tesis analizados se percibe como un aspecto secundario, de poca trascendencia, cercano más a un requisito, pudiendo ser esta, una de las razones para que solamente se visualice con un sentido práctico y/o útil para un sector reducido. No se distingue como una parte fundamental de la tesis, puesto que su pertinencia se argumenta principalmente desde los vacíos de conocimiento; sin embargo, la deficiencia en las revisiones de este, trae como consecuencia *justificaciones planas* y a veces desvinculadas del objeto que se estudia.

Aunque el objetivo de este trabajo no fue dar a conocer las debilidades o dificultades en la asesoría o tutoría de tesis, desde el análisis que se realizó, se perciben, sobre todo, en lo referido, tanto a la ontología como la epistemología, que subyacen a la construcción del objeto de estudio, generando mezclas metodológicas no advertidas, porque no se puntualizan en ninguna parte de los documentos. Los resultados invitan a seguir investigando en esta línea.

Referencias bibliográficas

Albert Gómez, M J. (2007). *Investigación Educativa. Claves Teóricas.* Primera Edición. McGraw-Hill/Interamericana de España. S.A.U.

Espinoza Freire, E E. (2018). El problema de investigación. *14*(64), 22-32. *Revista Conrado*. http://scielo.sld.cu/pdf/rc/v14n64/1990-8644-rc-14-64-22.pdf

Fernández, A M. (31 de marzo de 2025). *Definición de problema*. https://definicion.com/problema/#caracteristicas-de-un-problema

Hernández - Ayala, H. y Tobón-Tobón, S. (2016). Análisis documental del proceso de inclusión en la educación, *Ra Ximhai*, *12*(6), 399-420.

https://www.redalyc.org/pdf/461/46148194028.pdf).

Molina, W., Marín, J., y Barnes, J. (2024). El rol del tutor de tesis: Su impacto en la producción científica de calidad. *Revista ESPILA*. *6*(2), 25-30. https://doi.org/10.61454/espila.2024.6.2

Marcano de Blanco, M. (2023). Enseñanza de la metodología de la investigación en la educación universitaria. *Revista Social Fronteriza*. *3*(5), 270-292. https://doi.org/10.59814/resofro.2023.3(5)270-292

Miranda, S. y Ortiz, JA. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE, 11*(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717 A

Perdomo, B. y Morales, OA. (2022). Errores y dificultades en la elaboración de las tesis de pre y postgrado del estudiantado peruano: Implicaciones pedagógicas. *Revista Electrónica Educare. 26*(1), 380-400. https://doi.org/10.7440/res64.2018.03

Real Academia Española. (23 de marzo de 2025). *Diccionario de la lengua española*, 23.ª ed., [versión 23.8 en línea]. https://dle.rae.es

Toala-Toala G. y Mendoza, B A. (2019). Importancia de la enseñanza de la metodología de la investigación científica en las ciencias administrativas. *Revista Científica*. *5*(2), 56-70. http://dx.doi.org/10.23857/dom.cien.pocaip.2019.5.2.abril.56-43

Urbaneja, NJ., Jiménez, B., Saldaña, JA., Ramos, J., y Ojeda, GJ. (2025). Principales dificultades desde una perspectiva andragógica que enfrentan los participantes al elaborar una tesis doctoral. *CIE Academic Journal*. *4*(1), 46-56. https://doi.org/- https://doi.org/10.47300/2953-3015-v4i1-07

Valenzuela, L. (2021). Aproximación a las principales dificultades para la elaboración de tesis de grado y el perfil del Asesor. *Revista Multidisciplinar*. *5*(5), 8360-8374. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5

Zanotto, M., Gaeta, ML., y Rodríguez, MS. (2023). La dirección de tesis desde la percepción de las y los doctorandos: Aportes al avance investigativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. 28*(96), 305-331. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v28n96/1405-6666-rmie-28-96-305.pdf

Formación de investigadores en el área de tecnología educativa. Análisis desde las tesis doctorales*

*Rocío Adela Andrade Cázares***

Resumen

Se realizó un análisis de la formación en investigación de las y los Doctores en Innovación en Tecnología Educativa (DITE) de la Universidad Autónoma de Querétaro, a partir de la revisión de 16 tesis doctorales, para ello se tuvo como objetivo elaborar un análisis bibliométrico para ubicar las principales características de 16 tesis del Doctorado para valorar la formación para la investigación de los doctorantes, para ello tomamos como base a Moreno Bayardo y Torres Frías (2021) y a Moreno Bayardo, et al. (2023). Se usó como metodología a la bibliometría (Tomás-Górriz y Tomás-Castera, 2018) con la cual se analizaron aspectos como: Metodología utilizada, nivel educativo en el cual se ubica la investigación, tópicos abordados, entre otros aspectos de interés. Estas tesis fueron concluidas y defendidas entre los años 2019 al 2022, el 50% fueron elaboradas por mujeres y el 50% por hombres. Por ser un posgrado 100% virtual, sus autores se ubican en diferentes estados de la república mexicana (o del extranjero en menor proporción), en donde trabajan y ejercen su actividad académica-investigativa. Como parte de los resultados, damos cuenta que el 68% de los doctores tienen un perfil de docente-investigador, y solo el 32% tienen un perfil profesional ubicado solamente en la docencia.

Palabras clave: formación de investigadores, tecnología educativa, tesis doctoral, bibliometría.

* Línea temática: investigación educativa: agentes, su formación y sus redes. 1.2 Formación de investigadores e investigadoras.
Tipo de ponencia: reporte final de investigación.

** Universidad Autónoma de Querétaro.
rocio.andrade@uaq.mx

Introducción

El presente trabajo da cuenta del análisis de 16 tesis doctorales del Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Para ello, se efectuó un estudio bibliométrico, se hizo un análisis detallado de las características de los trabajos de tesis, y se sacaron algunos elementos que dan cuenta de la estructura y calidad de las mismas.

El objetivo de investigación fue: Analizar las principales características de 16 tesis del Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa de la Universidad Autónoma de Querétaro a través de un análisis bibliométrico, considerando trabajos de egresados-graduados de 2019 al 2022.

La pregunta de investigación a la que se da respuesta es: ¿Cuáles son las principales características de 16 tesis del Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa de la UAQ de egresados-graduados del 2019 al 2022?

Supuesto de investigación: La revisión bibliométrica de las tesis doctorales de los egresados-graduados del 2019 al 2022, dan cuenta de las características esenciales de los trabajos de tesis, así como del nivel de formación para la investigación que lograron los doctorantes en el posgrado.

El Doctorado en cuestión es un programa 100% virtual que hace uso de la plataforma institucional en donde se alojan los cursos virtuales y desde los cuales se lleva a cabo el trabajo tecno-educativo. Es un programa que pertenece al Sistema Nacional de Posgrado de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI)

Este Doctorado es un programa profesionalizante, por lo cual requiere de investigación orientada a la intervención, la cual se da en mayor medida en la institución en la cual laboraban las y los doctorantes, hoy Doctoras y Doctores en Innovación en Tecnología Educativa (DITE).

Desarrollo

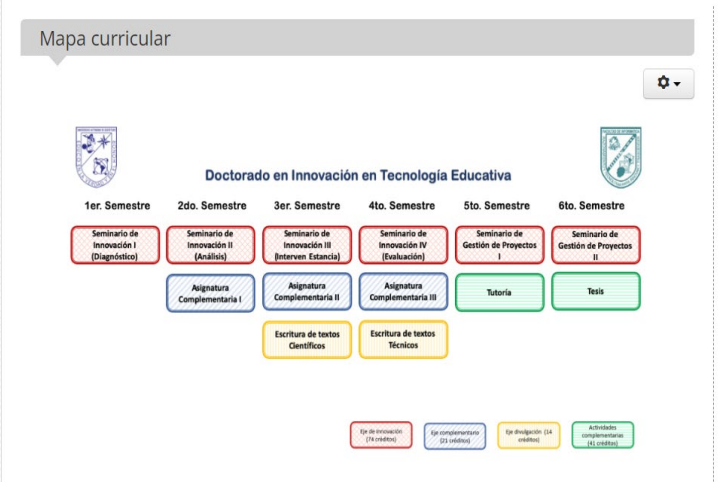
El proceso de formación doctoral

El programa de Doctorado en cuestión se realiza en seis semestres y cuenta con 150 créditos (ver mapa curricular, UAQ, 2015, figura 1), 74 créditos del eje de innovación, 21 créditos del eje complementario, 14 créditos del eje de divulgación, 41 créditos de actividades complementarias. Es un programa totalmente

en línea, donde todos los estudiantes son profesores, investigadores, gestores, etc. en activo, y demuestran dominio e interés en un tema relacionado con la tecnología educativa factible de aplicarse en su contexto laboral.

Figura 1

Mapa curricular



Fuente: https://posgradofif.uaq.mx/index.php/doctorado/dite/mapa-curricular

El proceso de formar investigadores e investigadoras en innovación en tecnología educativa, es algo que llama la atención, porque se realiza a partir de un Doctorado 100% virtual y del proceso de asesoría a estudiantes en línea (no presencial) a través de diferentes herramientas tecnológicas disponibles, como *Zoom, Meet, Whatsapp*, correo electrónico, llamadas al celular, entre otras, y prácticamente a los estudiantes se les conoce solo de manera virtual y de forma presencial hasta que se coincide con ellas o ellos en algún evento académico como: congreso o foro en otro estado de la república o en el extranjero o el día del examen de grado y la defensa de la tesis.

Autores como Moreno Bayardo y Torres Frías (2021) enfatizan los procesos de tutoría en los programas de Doctorado en Educación, dan cuenta de la importancia de este proceso, del encuentro tutor-tutorado, de los procesos de mediación y construcción, así como de llevar el seguimiento del tesista. Sin embargo, estos nuevos tiempos y los programas no escolarizados como el

DITE-UAQ, que es no presencial, han llevado a desarrollar nuevas formas y estrategias para el seguimiento de estudiantes en línea.

> El formador no solo ha de enseñar a pensar desde diversas perspectivas metodológicas, sino a hacerlo desde los principios y reglas de trabajo propios de cada una para que el investigador en formación pueda argumentar por qué considera pertinente que alguna de ellas se asuma en determinada investigación, siempre cuidando la articulación lógica de los referentes teórico y metodológico, con el método y las técnicas que orientan las acciones que el investigador habrá de realizar. (Moreno, *et al.,* 2023, p. 24)

Así también, se reconoce como parte importante de la formación doctoral, aprender la metodología de investigación, llevar a cabo la formación *para* la investigación, y elegir un método cuantitativo, cualitativo o mixto, acorde al objeto de estudio. De ahí la importancia de los *seminarios de Innovación I, II, III y IV;* así como de los seminarios de *gestión de proyectos I y II*, que es donde el doctorante va desarrollando su conocimiento acerca de metodología de la investigación, del dominio de la misma y de la elaboración de la reflexión metodológica.

Pero no solo lo metodológico es importante, en general todo el proceso de enseñanza-aprendizaje durante la formación doctoral, es de gran apoyo desarrollar las competencias investigativas y la formación *para* la investigación. El doctorado no solo es la tesis, y la tesis no es lo único que se hace en el doctorado.

Al respecto de los procesos de formación en el posgrado, Cárdenas (2012, p. 93), expresa: "Necesitamos posgrados que formen sólidamente para la investigación, para la lectura crítica y propositiva de la realidad, que apoyen generosamente a los alumnos que demuestran un interés auténtico en la investigación y en la enseñanza…".

Se requiere de profesores-investigadores con experiencia y práctica en investigación para impartir los seminarios metodológicos, de tesis, de innovación, de gestión de proyectos, etc. así como que el tutor de tesis (director de tesis) tenga conocimiento del tema de investigación que pretende desarrollar el tutorado y de la metodología con la cual se va desarrollar… aunque, para apoyar este proceso, se puede tener otra figura que es el codirector o codirectora de tesis, que es un especialista externo al posgrado, mismo que se sugiere sea del

contexto en donde se ubica el tesista para mayor facilidad en caso de requerir asesoría urgente o adecuada a las prácticas y quehaceres institucionales.

Diseño metodológico

Para la presente investigación, se realizó un estudio bibliométrico el cual tiene como base la medición de indicadores de producción científica (Tomás-Górriz y Tomás-Castera, 2018), la bibliometría se ha ocupado para analizar un conjunto de documentos o de producción de un área.

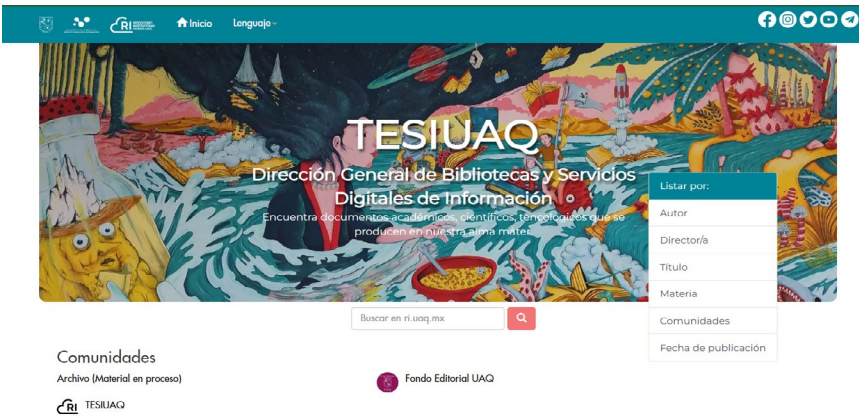
Para esta investigación se tuvo como propósito analizar 16 tesis de un doctorado profesionalizante con la finalidad de dar cuenta de aspectos de su estructura y contenido que revelen aspectos relacionados con el dominio en investigación y de su formación investigativa.

Las tesis se obtuvieron a texto completo del repositorio de tesis UAQ, se tomaron los trabajos de las primeras generaciones con perfil educativo (tesis aplicadas a la educación), tratando de equilibrar la misma cantidad de hombres y de mujeres. En enero de 2024 cuando se realizó la recopilación de la información, se encontraron 54 tesis de este doctorado en el repositorio, por lo que la muestra de análisis constituye el 29.62% del total. Las tesis seleccionadas son del año 2019, 2020, 2021 y 2022. Posterior a la identificación de las tesis se hizo una base de datos en Excel, se realizó la captura de elementos importantes de cada una de las tesis y se hicieron gráficas de los elementos que fueron factibles de graficarse y de los que no, se da cuenta de manera explicativa-descriptiva.

Hay que hacer la aclaración que, por ser documentos de carácter público y abierto a la consulta en archivo PDF, al cual se accede a través de la página web repositorio de tesis UAQ (ver figura 2), donde se buscan los trabajos y se cuenta con posibilidad de descargarlos a texto completo, no se necesita el permiso expreso de los autores para analizar las tesis; en este caso, como no se hacen citas de las tesis, ni se retoman extractos textuales, tampoco se hace cita textual o parafraseo, lo único que se hace es el análisis de indicadores bibliométricos, por tanto, tampoco se revelan los nombres de las autoras y autores.

Figura 2

Repositorio de tesis UAQ



Fuente: https://ri-ng.uaq.mx, consultado en mayo de 2024b.

Resultados y discusión

Del total de 16 tesis Doctorales analizadas a texto completo, se sacaron los siguientes datos que nos dan idea de la estructura de las mismas. Se trató de equilibrar la muestra, considerando ocho hombres y ocho mujeres, 50% y 50%.

Figura 3

Autores y autoras de las tesis



Existen diversos tópicos abordados en las tesis, los que predominan en la muestra son los que refieren a competencias digitales docentes (3), le siguen en orden de importancia las tesis que refieren al uso de herramientas digitales (2), ambientes virtuales de aprendizaje (2), y la mediación con Tecnologías de la Información y la Comunicación (2), y las que abordaron otras temáticas y que solo tienen una mención fueron alfabetización científica (1), objetos de aprendizaje (1), TIC y participación social (1), Evaluación con el uso de las TIC (1), acreditación de un posgrado no presencial (1), modelo instruccional (1) y realidad virtual. La manera de caracterizar el tópico, reside en el tema central que se aborda en la tesis.

Figura 4

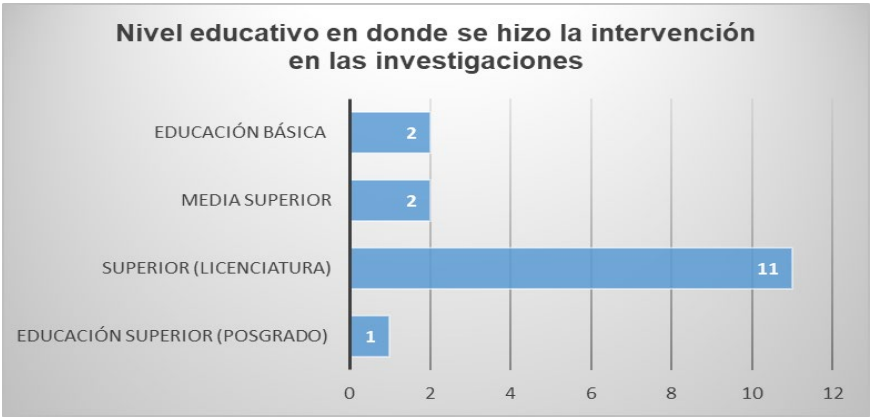
Tópicos de las tesis doctorales analizadas



Los niveles educativos en los cuales se llevaron a cabo las tesis de intervención, tienen que ver con el contexto laboral y en el estado de la república donde trabaja el tesista. Como se puede apreciar en la figura 5, el nivel educativo que predomina es el de educación superior (licenciatura) con un total de 11 tesis (68.75%), le siguen la educación básica con 2 tesis (12.5%), media superior con 2 trabajos (12.5%) y una tesis que se llevó a cabo en el posgrado (6.25%).

Figura 5

Nivel educativo en donde se hizo la intervención



El enfoque de las investigaciones doctorales corresponde en un 37.5% a tesis cualitativas, otro 37.5% a tesis de tipo mixto en donde se combinan datos cualitativos y cuantitativos, y el 25% de las tesis corresponden a tesis cuantitativas. Por el perfil de ingreso que traen los aspirantes al llegar, dado que es un perfil tecnológico el que predomina como el de ingenieros, informáticos, tecnólogos y en menor medida doctorantes con formación en ciencias sociales y humanidades, lo que se ve reflejado en el predominio de datos mixtos y cuantitativos.

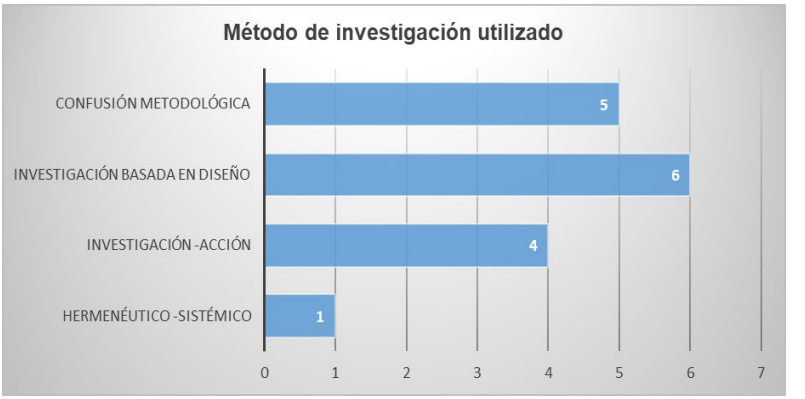
Figura 6

Enfoque de las investigaciones doctorales



En cuanto a los métodos de investigación utilizados en las tesis doctorales, predomina la investigación basada en diseño (IBD) con seis tesis, le siguen con 5 tantos las tesis que tienen confusiones metodológicas (que mencionan dos o más métodos, o que no definen con claridad el método elegido, o lo nombran diferente al método aplicado), y se tienen cuatro tesis que desarrollan el método de investigación acción participativa, y una tesis con el método hermenéutico-sistémico.

Figura 7
Método de investigación utilizado



A este doctorado, llegan estudiantes de diferentes estados de la república mexicana e incluso del extranjero, se han tenido varios estudiantes de Colombia. La ventaja es que al ser un programa no escolarizado, todos los trámites tanto los del proceso de selección, de ingreso, la inscripción y alta de materias, los trámites de egreso y titulación se pueden hacer desde donde se encuentren viviendo y laborando, es decir, no necesitan venir presencialmente a ningún trámite, solamente a firmar y a recoger su grado de doctorado; este doctorado les permite también organizar sus tiempos de trabajo y estudio, para estudiar desde su casa o centro de trabajo/escuela sin tener que desplazarse, y sin tener que asistir a un espacio específico, dado que para el posgrado se cuenta con plataformas de aprendizaje que posibilitan el trabajo en línea, la organización del tiempo, la autonomía del estudiante, entre otras ventajas de estudiar en línea. La mayoría de los trabajos seleccionados se realizaron en el estado de Querétaro (5), le siguen los estados de Hidalgo (2), Guanajuato (2), Yucatán (1), Baja Cali-

fornia (1), San Luis Potosí (1), Sonora (1), Chiapas (1), Veracruz/Querétaro (1), y una realizada en Colombia.

Figura 8

Lugar en donde se desarrolló la investigación doctoral



Las tesis fueron concluidas y defendidas entre los años 2019 (4), 2020 (3), 2021 (6) y 2022 (3), predomina en esta muestra la cantidad de seis tesis en el año 2021.

Figura 9

Año de defensa de las tesis



En cuanto a la cantidad de consultas realizadas en las tesis, difiere dependiendo el tipo de trabajo por ejemplo si es cualitativo, cuantitativo o mixto, la tesis que más referencias consultó fue un total de 304 y la que menos consultó fue un total de 53 referencias, el promedio de consulta entre las 16 tesis es de 115.5 referencias. Y el estado de Querétaro, dado que tiene más tesis elaboradas en este contexto geográfico tiene mayor número de consultas realizadas. Entre estas consultas predominan los textos actuales de los últimos 5 años, dado que se les pide que por ser tesis del área de innovación sean las referencias lo más actuales.

Figura 10

Total de referencias por estado de la República

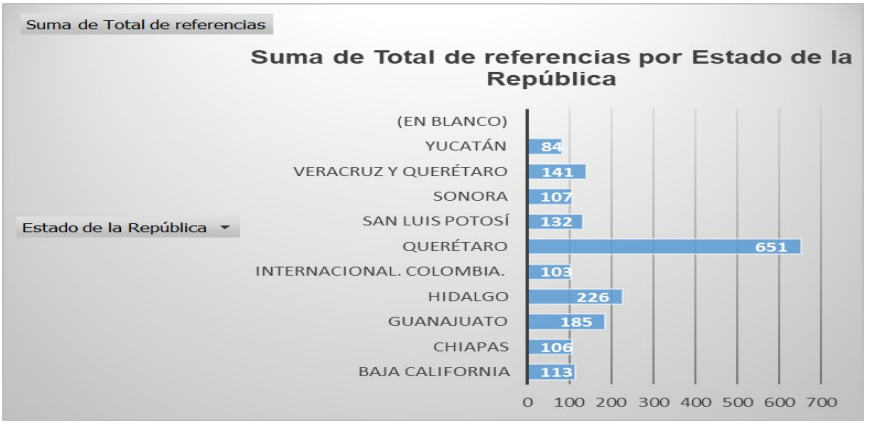
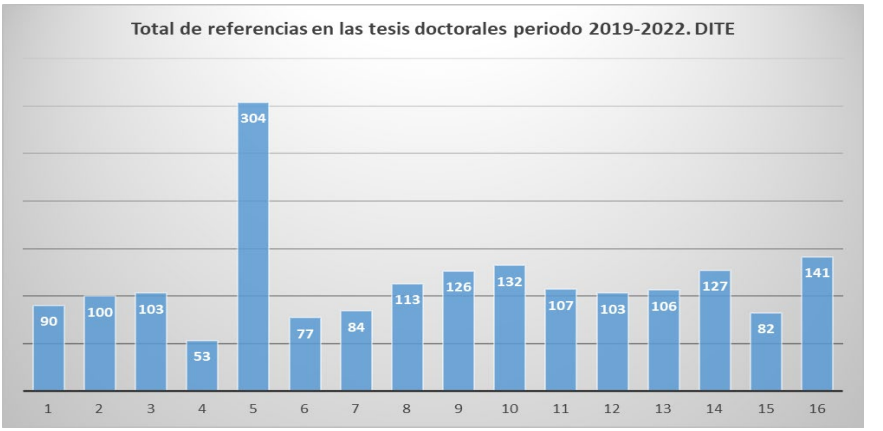


Figura 11

Total de referencias en las tesis doctorales



En cuanto al perfil de los actualmente Doctoras y Doctores en Innovación en Tecnología Educativa (DITE-UAQ), se hizo una búsqueda de información en Google y Google Académico, para rastrear si siguen realizando actividades de investigación, es decir, si aparecen reportes de ponencias, publicaciones como artículos, capítulos de libro, etc. Se buscó si tienen perfil de *Google,* en *LinkedIn*, en *ResearchGate*, u otros buscadores que nos den cuenta de su desempeño en investigación o en la academia. Y los resultados fueron que el 62% (10) tienen un perfil actual como docentes-investigadores en diferentes universidades e instituciones de educación superior, y 38% (6) tienen un perfil docente, es decir, que se dedican a dar clases en diferentes niveles educativos, de estos cuatro se dedican a educación superior (dan clases en licenciatura, en maestría, o coordinan programas educativos en la institución donde laboran), otra de las Doctoras da clases en secundaria, preparatoria y también en educación superior; y uno de los Doctores da clases en educación media superior.

Figura 12
Perfiles de las y los doctores



De manera más específica algunos datos que nos revelan la producción que han tenido los nuevos doctores y doctoras egresados en el periodo 2019-2022 del Doctorado analizado, han tenido algunos una producción sostenida, y otros solo cumplieron con las publicaciones que se les pidieron como requisito en el mismo doctorado para permanencia, o como requisito de titulación. Hay que decir que, aunque cuentan con la formación para la investigación que adquirieron en el Doctorado, no es el gusto de todas o todos el hacer investiga-

ción, o sus instituciones (por ejemplo, el nivel medio superior y el de educación básica) no dan las condiciones para realizar una labor de investigación, por la falta de reconocimiento a la labor investigativa, condiciones institucionales no apropiadas o porque no hay asignación de horas para realizar investigación. Y algunos otros que están en educación superior, quizá no tengan una plaza de tiempo completo, que les permita formalizar la labor de investigación.

Tabla 1

Producción de doctoras y doctores noveles

Producción de los doctores y doctoras noveles
Doctora 1. Un artículo digital del cual es autora (participan otros dos investigadores como coautores) con fecha de 2022. Tiene perfil de Google Académico, pero no está configurado con su obra, tiene perfil de ResearchGate sin publicaciones.
Doctora 2. Tiene 2 textos como autora principal y como coautor su director de tesis, uno en 2017 y otro en 2019. Tiene perfil de google, solo tiene dos publicaciones, aún no tiene citas registradas en su perfil. Tiene perfil de ResearchGate sin publicaciones.
Doctora 3. No tiene perfil de Google Académico, ni perfil de ORCID o ResearchGate... solo tiene una publicación del año 2018, donde aparece en tercer lugar de autoría de un total de cuatro autores. Y su tesis de doctorado en el repositorio.
Doctora 4. No hay perfiles digitales, ni publicaciones. Se dedica a la docencia en colegios privados.
Doctora 5. Tiene su perfil de Google y cuenta con 18 citas a sus trabajos. Tiene 4 artículos en autoría principal y uno como coautora desde 2020 a la fecha... profesora de TC UAQ sigue haciendo investigación. Es Candidata al Sistema Nacional de Investigadores
Doctora 6. Tiene perfil de Google Académico, tiene 11 citas, tres artículos de los cuales son dos de coautora y uno como autora principal.
Doctora 7. Tiene 5 textos en donde es primera autora de 2021 a la fecha, 5 textos como coautora de 2021 a la fecha. Tiene 4 citas a su trabajo. Cuenta con perfil de Google Académico.
Doctora 8. Tiene 4 textos como primera autora y tiene 18 citas de su obra, esto de 2020 a la fecha. Tiene perfil de Google Académico.
Doctor 1. Tiene 2 artículos como coautor (2023), 9 artículos coautor (2022), 1 artículo publicado como autor (2022), 2 artículos como coautor (2021), 1 artículo coautor (2018). Tiene una producción constante, tiene su perfil de Google y cuenta con 133 citas desde 2018, y aparece en las búsquedas en Google Académico, fue recientemente líder sindical de una universidad.
Doctor 2. Tiene tres artículos publicados, no tiene perfil de Google Académico, ni de ResearchGate. Es candidato al Sistema Nacional de investigadores e investigadoras.
Doctor 3. Tiene perfil de Google, tiene 3 artículos de autoría, aún no tiene ninguna cita a su trabajo. Es profesor del COBAH.
Doctor 4. Tiene 6 artículos como autor principal desde 2020 a la fecha, tiene perfil de Google Académico, tiene 16 citas de su obra, es Candidato al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras en México.
Doctor 5. Tiene 3 artículos como autor principal y 9 como coautor. Tiene perfil de Google Académico, 60 citas a su producción, Investigador nivel 1 del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras.
Doctor 6. Tiene 2 artículos de excelente nivel y uno en coautoría, tiene 22 citas de su obra de 2021 a la fecha.
Doctor 7. Tiene 3 textos como autor y uno como coautor, desde 2018 a la fecha. Tiene dos citas solamente de su trabajo.
Doctor 8. Tiene 6 artículos como primer autor desde 2021 y dos artículos como coautor desde 2021. Tiene 6 citas hasta la fecha de su trabajo. Tiene perfil de Google Académico...

Conclusiones

Es importante por un lado reconocer que el Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa (DITE) de la Universidad Autónoma de Querétaro, es un

programa que ha sido exitoso desde sus inicios y hasta la fecha. Los primeros años del doctorado tuvo una administración y una planta académica multidisciplinar predominando lo tecnológico, y en los últimos años ha tenido otra administración y otros profesores, que corresponden la mayoría a perfiles profesionales de informáticos e ingenieros. Por lo cual se reconoce que el perfil de ingreso, hace énfasis en un perfil tecnológico y de innovación, por lo que es muy importante que tengan habilidades en el manejo y uso de la tecnología, así como experiencia previa en investigación, y disponibilidad de tiempo para responder a las demandas del doctorado.

Como área de oportunidad para el doctorado, se debe poner el acento en la parte de la construcción metodológica, es el punto nodal donde deben prestar atención y cuidar la congruencia metodológica, la fundamentación metodológica y el desarrollo del trabajo de campo, así como la reflexividad metodológica... para que no haya confusiones de tipo metodológicas, en este sentido, quizá requiera mayor cuidado en los seminarios en la revisión de avances y en el trabajo con los directores de tesis y el trabajo de tutoría.

De los doctores y doctoras que forman parte de la muestra analizada, el 62% sigue realizando actividad de investigación, tiene sus perfiles digitales y han logrado sostenerse en la actividad investigativa en sus instituciones. Por lo anterior, se puede concluir que se ha logrado formar *para* la investigación, y *formar investigadores* en el área de la innovación y la tecnología educativa, y a partir de la pandemia por COVID 19, se hace necesario contar con docentes e investigadores con un perfil tecnológico que sepan llevar a cabo la mediación tecnológica y usar las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, respondiendo con ello, a los requerimientos de la educación actual y al desarrollo de competencias digitales docentes.

En suma:

- Aspecto fundamental es que los profesores de los seminarios metodológicos sean investigadores en activo y con experiencia en investigación, para que puedan también desde los seminarios ir guiando a los tesistas complementariamente con el trabajo que realiza en tutoría el director de tesis y el comité de tesis.
- De los 16 doctores y doctoras autores de las tesis, se encontraron datos de 14 de ellos, con lo cual se puede comprobar que traían una formación pre-

via en tecnologías educativas de su maestría, y solo una de la especialidad. De dos no se encontró información en la web.

- El posgrado cumple con la profesionalización y con la formación de investigadores en el área de tecnología educativa y eso lo vemos en el análisis de 16 tesis y en la producción total de 54 tesis que se tienen en el repositorio de tesis UAQ, mismas que van desde el año 2019 al año 2024.

Referencias

Cárdenas, C. (2012). IV El posgrado en el conjunto del sistema educativo mexicano. En: Chavoya, M. L. y Reynaga Obregón, S. (Coords.) *Diversas miradas sobre los posgrados en México.* (p.p. 85-105). Universidad de Guadalajara.

Moreno Bayardo, M. G. y Torres Frías, J. C. (2021). La relación entre director de tesis y tesista. Implicaciones en los procesos de formación doctoral. En: Romo Morales, G. *Vicisitudes en la formación científica y la elaboración de tesis. Las particularidades metodológicas de los estudios de investigación.* Universidad de Guadalajara.

Moreno Bayardo, M. G., Torres Frías, J. C., y Jiménez Mora, J. (2023). Significados atribuidos al concepto de metodología de la investigación por formadores de un doctorado en educación. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *13*(26). https://www.scielo.org.mx/pdf/ride/v13n26/2007-7467-ride-13-26-e008.pdf

Tomás-Górriz, V., y Tomás-Casterá, V. (2018). La Bibliometría en la evaluación de la actividad científica. *Hospital a domicilio*, *2*(4), 145-163. https://revistahad.eu/index.php/revistahad/article/view/51/40

UAQ. (2015). *Doctorado en Innovación en Tecnología Educativa. Diseño Curricular.* Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Informática. 115 p.

UAQ (2024). *Repositorio de tesis UAQ*. Consultado en mayo de 2024. https://ri-ng.uaq.mx/

La significatividad formativa al participar en el X Encuentro Ibero – latinoamericano Argentina 2024, como integrantes de la red pedagógica REDIEEM*

*Raúl Vargas Segura***

Resumen

Esta investigación se deriva de la participación en el X Encuentro Ibero – latinoamericano de Colectivos y Redes de Maestras y Maestros que hacen Investigación desde su Escuela y su Comunidad, realizado en el norte de Argentina, durante agosto de 2024.Por parte de integrantes de la Red de Investigadoras/es Educativos en México (REDIEEM), conformando una Delegación de 40 participantes, con el propósito de difundir los avances de investigación, obtenidos en la práctica docente, y a la vez efectuar un intercambio pedagógico y cultural, con los integrantes de 47 redes pedagógicas de Argentina, Brasil, Colombia, España, México, Perú y Venezuela. Durante las actividades del X Encuentro, se participó en las estrategias de Lectura de Pares, Rutas Pedagógicas, Círculos de la Palabra. Y orientados por el método inductivo (Mardones y Ursua, 2010) y, la metodología de estudio de caso (Albert, 2003), se realizaron 11 entrevistas a profundidad, a integrantes de Redieem, quienes participaron directamente, elaborándose una sistematización de la información (Knobel, 2001), para ello se tomó como sustentación teórica la aportaciones de Gutiérrez Serrano (2009), de Sañudo Guerra (2024), Calderón (2002), Orozco y Pontón (2013) de México y Unda (2001) de Colombia entre otros, para poder dar cuenta en esta investigación de los hallazgos sobre la significatividad y los

* Línea temática: 1. Investigación educativa: agentes, su formación y redes. 1.3 Comunidades, grupos y redes.
Tipo de ponencia: reporte parcial.

** Red de Investigadoras/es Educativos en México REDIEEM.
adinfinitclio_5@yahoo.com.mx

aprendizajes logrados para fortalecer la formación en investigación educativa y llegar a conclusiones.

Palabras clave: significatividad; intercambio académico; formación en investigación; redes pedagógicas.

Introducción

La realización de los Encuentros Ibero – latinoamericanos de Colectivos y Redes de Maestras y Maestros que hacen Investigación desde su Escuela y su Comunidad para la Emancipación, ha sido durante 32 años (1992 – 2024), inicialmente fue en Sevilla, España en 1992, con la participación de los representantes de tres redes: de España la Red de Investigación y Renovación Escolar (IRES), de Colombia la Red Escuela Pedagógica Experimental (Red CEPE) y de México la Red de Transformación de la Educación Básica desde la Escuela (TEBES), y en el reciente X Encuentro Ibero – latinoamericano, celebrado del 5 al 10 de agosto de 2024 en el norte de Argentina, se convocaron 47 redes pedagógicas, presentes en Argentina; Brasil; Colombia; España; México; Perú y Venezuela.

Con la asistencia de 1650 participantes, incluyendo autoridades, asesores y docentes investigadoras/es, de los cuales 720 estuvieron previamente en los meses de diciembre de 2023 a marzo de 2024, dialogando en la estrategia de Lectura de Pares internacional, constituyendo 117 Sextetos de Lectura de Pares, donde se integraban seis participantes con sus Ponencias de diferentes países, se leyeron entre sí, hubo reuniones virtuales de intercambio y reflexiones, así como, tiempos para la mejora de los escritos presentados. Hasta entregar una versión final, la cual fue enviada al Comité Internacional, en Argentina.

Esta estrategia de participación, es considerada por las y los integrantes de la Red de Investigadoras/es Educativos en México (REDIEEM), como dispositivos de formación en investigación educativa (IE), entendiendo como dispositivo de formación, según Yurén, Navia y Saenger, 2005, en Amaya, D., González, E. y Luevanos, J. (2021): "en educación entonces son elementos que en conjunto buscan apoyar a la formación de los docentes en formación a partir de los recursos, actores, herramientas y estrategias que se utilicen" (p. 2).

Integrantes de Redieem, han participado en los Encuentros Ibero – latinoamericanos desde 2008 en Venezuela; 2011 en Argentina; 2014 en Perú; 2017 en Morelia, Mich.; 2020 en Colombia; y ahora en 2024 en el norte de Argentina, en este recién X Encuentro, participaron de manera presencial 40 in-

tegrantes de la Red, con 50 Ponencias, porque no todas/os pudieron asistir presencialmente. Ha sido el Encuentro, en donde se ha tenido la mayor presencia en lo que llamamos, la Fiesta del Saber o Encuentro Ibero – latinoamericano.

Para participar en ocho Rutas Pedagógicas propuestas por las y los organizadores argentinos durante los días 4 al 7 de agosto del 2024, hubo inscripciones previas a las siguientes Provincias de: Jujuy, Salta, Misiones, Santa Fé, Neuquén, Provincia de Buenos Aires, Ciudad de Buenos Aires y Mendoza, Argentina.

Problema de investigación

En la elaboración del problema de investigación, se consideró a quienes participaron por parte de Redieem, tanto en los Sextetos, en las Rutas Pedagógicas, así como, en las actividades generales denominadas Mingas y Círculo de la Palabra desarrolladas en la Ciudad de Salta, Argentina, del 8 al 10 de agosto de 2024.

Por tanto, se consideró la participación de 11 integrantes de la red, concretándose el siguiente problema:

¿Qué significó para las y los integrantes de REDIEEM y, cuáles aprendizajes se recuperaron para la formación y práctica de la investigación al participar en el X Encuentro Ibero- Latinoamericano de redes pedagógicas en Argentina 2024?

Objeto de investigación

Como sujetos y objeto de investigación, se consideró a quienes participaron en as actividades en el X Encuentro, y Asimismo, el significado y aprendizajes para la formación en IE, alcanzados en las jornadas dialógicas y de intercambio internacional.

Preguntas de investigación

Se plantearon las siguientes preguntas:

Para su labor educativa cotidiana ¿Qué significo participar en las actividades del X Encuentro?

En su participación en el X Encuentro ¿qué aprendizajes recupero?

Para su formación y práctica de investigación, ¿fue de utilidad, la apropiación de nuevos aprendizajes?

Objetivos

Como objetivos se consideraron:

- El indagar la significatividad para la labor pedagógica cotidiana y de investigación educativa de los integrantes de la red, al haber participado en las estrategias de diálogo e intercambio en el contexto del X Encuentro Ibero – latinoamericano.
- Reflexionar sobre los aprendizajes obtenidos por la participación en las estrategias de Lectura de Pares y Rutas Pedagógicas.
- Destacar la utilidad de apropiarse de nuevos aprendizajes para potenciar la formación y la práctica de la investigación educativa, al realizar diálogos e intercambio pedagógico a nivel internacional.

Relación con el estado del conocimiento del área temática

Ubicándose en el área temática de la investigación de la investigación y concretamente en los relativo al campo del conocimiento relacionado con las redes pedagógicas, se recuperaron los planteamientos de Morán Oviedo (2003), Gutiérrez Serrano (2009), Calderón (2002) y, de las colombianas Pilar Unda et al. (2001).

Desarrollo

Al interior de la red, se ha ampliado la categorización del vínculo docencia – investigación, propuesto por Morán Oviedo (2003), para complementarlo con la relación en continuum de la difusión y la gestión, quedando así el planteamiento al interior de la Red: "Vinculo docencia – investigación – difusión – gestión (DIDIG)" (Vargas, en Galeana, 2021, p. 30), debido a reconocer, la importancia de considerar la necesidad permanente de efectuar actividades de docencia, y considerarlas como objeto de investigación, y desplegar una amplia difusión de los resultados del proceso de investigación, aunque para ello, es menester desplegar actividades de gestión, que procuren condiciones favorables para el

desarrollo de la docencia, la actividades de investigación de dicha docencia y a la vez, desplegar una difusión amplia a nivel local, nacional e internacional de los resultados, para ello, la gestión de posibilidades presupuestales, administrativas, de comunicación, de traslados, para el logro del propósito de trascender y aportar conocimientos a la pedagogía contemporánea.

En relación al concepto de red, Jaime Calderón (2002) plantea:

> De acuerdo con el diccionario de la lengua española, una red es un conjunto de personas o de cosas organizadas para un mismo fin. Esto significa activar una reciprocidad generalizada e, implica también una unidad en la medida en que se comparten intereses y objetivos comunes. Ahora bien, para operar en red se ponen en juego diversas formas o espacios de comunicación según los medios y tecnologías de la información disponibles, que incluyen desde las reuniones presénciales de sus integrantes hasta la comunicación virtual y a distancia (p. 69).

Por otra parte, Pilar Unda, Martínez, A. y Medina, J. (2001) mencionan:

> La Red es una forma de organización no burocrática, no institucional, no moderna. En el caso de las redes pedagógicas, la función, la organización, las relaciones entre sujetos permite el juego de las fuerzas en distintas direcciones, el sujeto colectivo potencia al sujeto individual, a su vez él fortalece al colectivo. Se trata de que el maestro, construyéndose a sí mismo, fortalezca las posibilidades de lo colectivo sin que ello suponga algo contradictorio, sino precisamente aquello que permitiría la realización de lo individual (p. 4).

Esta manera de organización en Redes la comunicación, tienen una gran importancia actual para la producción y difusión del conocimiento, y sirven de complemento a otras formas de intercambio académico, en donde:

> Las ideas circulan más bien a través de varios canales diferentes: las Redes de distribución de libros y publicaciones periódicas, los viajes de los académicos a instituciones extranjeras, la emigración internacional de estudiantes, el creciente número de conferencias internacionales y congresos mundiales y la producción y difusión por medio de organizaciones característicamente internacionales, de tipo gubernamental y no gubernamental (Charle, 2006, p. 9).

Las Redes como espacios que promueven el intercambio de aprendizajes y experiencias, múltiples fuentes de información, diálogo permanente con una diversidad de interlocutores, están siendo además una posibilidad de superar la visión obsoleta de la capacitación del magisterio en servicio, y ante ello, Bravo en Combessie (1998) nos plantea:

> Este es el punto donde adquieren relevancia las propuestas alternativas gestadas por grupos de docentes: me refiero a las innovaciones que, articuladas a procesos de reflexión y cualificación sobre estas experiencias pedagógicas exitosas, ayuden a superar el método frontal de enseñanza y permitan avanzar hacia una cultura de la investigación y la innovación. Este proceso de mejoramiento, por supuesto, implica la incorporación de las Redes como instrumento de diálogo, intercomunicación, cooperación, acción conjunta y generación de comunidades de saber pedagógico (p. 110).

Algunas de las finalidades de las redes son mencionadas por Héctor Orobio, al señalar que las Redes tienen como finalidades*:*

> El intercambio de experiencias, información y materiales, el fomento de procesos de formación e investigación propiciando el aprovechamiento mutuo de los recursos de la Red (Orobio, 2004: 3).

Metodología

Con respecto a la perspectiva metodológica, se partió de un posicionamiento teórico orientado por el método inductivo (Mardones y Ursúa, 2010, p. 15), como estudio de caso de acuerdo a lo propuesto por Albert Gómez: *"*que permite centrarse en una situación e identificar los distintos procesos interactivos que la conforman, así como, su flexibilidad y aplicabilidad a situaciones naturales*"* (2007, p. 216), por lo cual, se aplicó la técnica de entrevista a profundidad a 11 integrantes de la red, posterior a las jornadas del X Encuentro Ibero – latinoamericano en Argentina.

Las y los entrevistados tenían las siguientes características: siete con una edad de 60 a 64 años; tres tenían de 50 a 59 años y uno de 70 años. Acerca del género, ocho eran del género femenino y tres del género masculino. Y su ads-

cripción era: una de Educación Primaria en Nuevo León y otra de Querétaro; una de Educación Secundaria en la Montaña de Guerrero y otra en la Ciudad de Monterrey, Nuevo León y, también, siete adscritas/os en las Normales de Cañada Honda, Ags., Cedral, SLP, Morelia, Mich., Oaxaca, Oax., Tianguistengo, Hgo. También, se consultaron referentes bibliográficos y los Estatutos de la red.

Las entrevistas se recibieron por correo electrónico, y se realizó una sistematización de la información elaborando un Banco de Información en excell, con las 11 entrevistas, y a continuación se procedió a ejecutar, un tratamiento de la información con base al uso de cuadros de análisis sugeridos por Knobel y Lankshear, quienes consideran lo siguiente:

La investigación cualitativa conserva los datos y el análisis al nivel de palabras y significados, tratando de capturar con profundidad la calidad y los significados de las experiencias y comprensiones, las prácticas y propósitos, los objetivos, los valores, las creencias y los deseos y así sucesivamente de las personas que fueron seleccionadas como sujetos de la investigación (2001, p. 27). El análisis de contenido *cualitativo* pudiera también involucrar conceptos de palabra y de frase. Estas son rara vez medidas de ocurrencia estadística y de relación, sin embargo. Aun mas, cuando se usan conceptos de palabra y de frase, se colocan normalmente dentro de categorías más grandes de contexto o de uso del lenguaje (Ibid, 2001, p.128).

Por medio del uso de los Cuadros de Análisis, se lograron identificar los siguientes planteamientos, acerca del significado de haber participado en el X Encuentro Ibero – latinoamericano, por parte de las y los entrevistados.

Significatividad para las y los participantes de REDIEEM

A partir de comprender la significatividad, de acuerdo con Contreras, (2016):

> Como un comportamiento, distinto, es decir, puede hacer algo que antes no podía hacerlo. Segundo, un cambio en su estructura cognitiva, los conocimientos y saberes se modifican en su estructura, que el aprendiz lo manifiesta en una forma nueva de enfocar la temática, el sujeto es capaz de responder de una manera diferente las situaciones problemáticas, mejor argumentación y una mejor percepción de la totalidad. (p. 138).

De las entrevistas realizadas, se recuperan los siguientes planteamientos acerca de la significatividad al haber participado en el X Encuentro:

E1. Los Iberos han representado un espacio de resignificación de mi práctica educativa con una posición política hacia la emancipación y decolonialidad del pensamiento, porque se profundiza en la transformación desde el territorio y ello es muy valioso para mí como docente de educación superior y de estudiantes que van a formar a niños de educación preescolar.

E4. Una oportunidad de conocer más de cerca a los colegas de otros países con el pensamiento emancipador que es una postura y paradigma decolonizador que hoy se propone en la Nueva Escuela Mexicana.

E7. Participar en las actividades significó, como lo expresé al inicio, apertura de horizontes, y grandes posibilidades de continuar formándome, por un lado, para resignificar mi labor docente y, por otro, continuar aprendiendo y precisando ¿qué, por qué, para qué, para quién investigar?

E9. Significó, que la participación como docentes en las diferentes instancias educativas es muy importante. ¿Cómo es posible que, al visitar otro país, pudimos gestionar visitas a diferentes instituciones educativas, pudimos entablar conversación con personas que están a cargo de la educación, como es el secretario del ministerio de educación de una provincia y en nuestro país no lo podamos hacer? Si lo hiciéramos, tendríamos más posibilidades de hacer investigación y de poder incidir en algunas decisiones importantes a nivel educativo en nuestro país.

E10. Hizo posible tres propósitos, uno pedagógico, otro cultural y también, uno editorial. En lo pedagógico, efectuar un intercambio presencial de saberes con colegas de las escuelas visitadas, como son sus prácticas, sus propósitos y las condiciones en las que laboran. Acerca de lo cultural, fue una magnífica oportunidad de dar a conocer algunas expresiones de la música, la danza y la poesía grupal, así como, vivenciar las presentaciones de teatro, de las orquestas y las danzas propias de los países visitados. se hizo realidad desplegar una estrategia de difusión editorial, primero virtual en la página web del Encuentro: PUBLICACIONES PERIÓDICAS (revistas y libros) de las REDES iberoamericanas de educadores que hacen

investigación desde la escuela, y luego con presentaciones de Libros e intercambio, por ejemplo, con las integrantes de la Red ICE – UNCUYO, además de abierto su Museo Etnográfico a las y los participantes en la Ruta Pedagógica.

E11. En la Ciudad de Salta me pareció muy interesante vivenciar 2 estrategias pedagógicas de trabajo: "las mingas de pensamiento y círculos de la palabra", en estas estrategias todos tuvimos la oportunidad de participar y aprender a partir de los trabajos realizados en la lectura de pares, en ese momento establecí una relación con el pensamiento de Freire son los maestros progresistas humildes que se muestran con respeto, valentía, tolerancia, con la sentencia de que nadie lo sabe todo, nadie lo ignora todo. Todos sabemos algo, todos ignoramos algo.

También, se menciona la utilidad de apropiación de nuevos aprendizajes

E1. Estuve en la ruta pedagógica de Montecarlo, tuve la oportunidad de conocer la cultura Guaraní, para mí fue algo muy significativo convivir con los niños, la emoción que se identifica en sus rostros y sobre las personas que los visitaban, su canción de tanta tristeza a los territorios perdidos pero continúan en esa visibilización.

E2. En nuestra ruta aportaron vivencias altamente formativas, en particular la del Galpón Recuperado o sea un hogar -escuela, que brinda atención a la población vulnerable de Jujuy, Argentina. Es un espacio que demarca las brechas sociales que existen en los países de América Latina y que demuestra cómo puede ser posible enfrentarlas. Me pareció un ejemplo de amorosidad pedagógica en toda la extensión de la palabra.

E4. El aprendizaje que recupero es la insistencia de promover la investigación y propuestas pedagógicas de los protagonistas hacia una formación de pensamiento decolonizador y primacia de los saberes ancestrales que proponen dirigir la mirada hacia el cuidado de las personas, los territorios y de la Tierra.

E5. Por supuesto que hay nuevos aprendizajes al incursionar en las Pedagogías del Sur: sus sustentos, propuestas, alternativas, conceptos.

E8. Participar en la lectura de pares me ubica en una responsabilidad de revisar en términos técnicos las colaboraciones de mis compañeros pares, y también me ubica en la circunstancia de apertura de ideas y orientaciones para la mejora de los escritos en turno.

E6. Si, fue de gran utilidad. Descubrí que en cada Red los docentes muestran un profundo interés en que sus estudiantes accedan a una educación crítica y liberadora. En algunas redes involucran activamente a la comunidad.

E11. La utilidad fue encontrar que en los países de América Latina participantes en el sexteto tenemos problemáticas sociales comunes y que el análisis y la reflexión en la lectura de pares me llevó a identificar que todos los trabajos consideran relevante la formación docente de manera integral tomando como base el uso de las tecnologías y la comunicación como herramientas esenciales para comunicarnos y promover la paz y la justicia social en la sociedad. Además, resignifiqué el concepto de paz un significado vivo y desde la acción en el contexto educativo.

Al regresar a México, se reconoció la importancia de sistematizar la experiencia pedagógica

E6. Sí, es fundamental. La sistematización nos permite retroalimentarnos al narrar y analizar las actividades y aprendizajes adquiridos. Además, nos facilita la construcción de un conocimiento colectivo y puede ser una base sólida para futuras investigaciones y practicas pedagógicas.

E8. Si, si es necesario para recuperar la experiencia vivida a través de escritos que dejen constancia y dejen una huella para seguir sembrando la esperanza de pequeños pasos, que juntos puedan construir una cultura de la transformación de prácticas comunitarias, socioeducativas por un mundo más humano.

E10. Se requiere, para además de testimoniar los acontecimientos, de cimentar los saberes adquiridos, es pasar a lo que señala Gilles Ferry, de la pedagogía del proceso a la pedagogía del análisis y Asimismo, historizarnos, reconocernos como protagonistas de la historia de la educación contemporánea.

Hallazgos

Las llamadas redes pedagógicas, han tomado importancia tanto por su número de participantes, como por las estrategias dialógicas formativas. Inicialmente se concitaron en Sevilla, España en 1992, los representantes de tres redes (IRES, CEPE y TEBES), y en el pasado X Encuentro Ibero – latinoamericano, fueron 47 redes pedagógicas, las que convocaron y participaron de Argentina; Brasil; Colombia; España; México; Perú y Venezuela.

Tal como le recuperan Mora M. E. Montes, P. L., Suárez, L. y Zacarías, M., en Sañudo (2024) de Gutiérrez Serrano (2009), acerca de las redes:

> De manera voluntaria, con el interés de hacer investigación y fortalecer un determinado campo de estudio, para superar propias condiciones institucionales al conjuntar los esfuerzos de los investigadores o docentes de varias instituciones que comparten un mismo tema de interés. En estas agrupaciones se trabaja por iniciativa propia, de manera conjunta, determinando sus miembros sus propias formas de relación y organización y estableciendo sus propias formas de evaluación. (p. 368).

Al recuperar las expresiones de las y los entrevistados, se logra identificar la importante significatividad, que tuvo la participación en el X Encuentro, al conocer otras posturas políticas y pedagógicas, aperturando otros horizontes y la diferencia de relación entre las y los maestros con las autoridades educativas, además de la importancia de la investigación para poder difundir las experiencias pedagógicas propias.

También, se menciona lo valioso de conocer otras expresiones culturales, así como la diferencia de las prácticas pedagógicas y el trato a las y los estudiantes y sobre todo el sentido colaborativo que hay entre las y los maestros de las escuelas visitadas, para lograr por algunos de ellos que las y los alumnos accedan a una educación crítica y liberadora.

El haber participado en el X Encuentro, ha hecho posible, lo mencionado por Orozco y Pontón (2013), acerca de la importancia de la difusión al asistir a un evento académico:

> Los eventos académicos como espacios con rasgos específicos y posibilidades múltiples, tendientes a favorecer las actividades de difusión, intercambio y socializa-

ción de las elaboraciones que las y los investigadores generan a partir de un determinado proceso de investigación, producción de conocimientos e intervención (2013, p.147).

La participación de las y los integrantes de Redieem en las actividades del X Encuentro, aportando ponencias, relacionadas con las Temáticas de la Convocatoria General del X Encuentro, de la siguiente manera:

17 Ponencias en la Temática 1: Formación y trabajo docente; 23 Ponencias en la Temática 2: Experiencias áulicas y comunitarias como construcción de saberes; Una Ponencias en la Temática 3. Pedagogías emancipatorias ante los medios de comunicación, las redes sociales, las tecnologías de la información y la conectividad, y la inteligencia artificial; 2 Ponencias en la Temática 4: Gestión de las instituciones y políticas educativas; 5 Ponencias en la Temática 5: Pedagogías del caminar juntos y propuestas educativas interculturales y 2 Ponencias en la Temática 6: Procesos de producción de saberes desde las aulas.

La mayor parte de estos trabajos de investigación, sin el apoyo institucional, desarrolladas, como lo expresa Gutiérrez Serrano, por el interés de indagar y comprender la realidad educativa y, elevar la formación, tanto para la práctica docente, como para el desarrollo de procesos de investigación, por la significatividad y la utilidad de los aprendizajes adquiridos e intercambiados durante el diálogo colectivo y la participación en la Lectura de Pares, las Rutas Pedagógicas, como en los demás ámbitos presenciales del Encuentro en la Ciudad de Salta, Argentina.

Conclusiones

De tal manera, se lograron diversas experiencias e intercambios pedagógicos y culturales, mismos, con una gran significatividad para reconstituir el ser docente y de la investigación, como parte de quehacer cotidiano de las y los integrantes de la red.

Es importante destacar que, al regresar a México, se impulsó la escritura de la Sistematización de la Experiencia, lo cual ha significado el testimoniar por escrito los saberes, las experiencias y asentar dichos saberes, reflexionados colectivamente al interior de las reuniones en la Red.

Este proceso dialógico documentado, lleva a que las y los participantes se resignifiquen y potencien en sus habilidades de investigación y docencia, en sus espacios de adscripción.

La presencia en el X Encuentro, gestionada por las y los mismos participantes ante las autoridades correspondientes de adscripción, cubriendo sus propios gastos, con una gran disposición autoformativa y compromiso ético – profesional, potenciada además con los acuerdos y resolutivos finales da impulso al pensamiento pedagógico latinoamericano, donde se incluyen las aportaciones de quienes asistieron, y reconociendo la posibilidad de construir escenarios futuribles alternativos, a partir del resolutivo final del Encuentro, de promover la realización del próximo XI Encuentro Ibero – Latinoamericano, en Brasil para el año 2027, con la participación de las 47 redes pedagógicas presentes en la Ceremonia de Clausura.

Referencias

Albert, M. (2007). *La investigación educativa. Claves teóricas*. México: McGraw Hill.

Amaya, D., González, E. y Luevanos, J. (2021). Dispositivos de formación docente que apoyan a la construcción del pensamiento reflexivo a distancia. Recuperado de: www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1438.pdf

Calderón, L. V. J. (2002). Experiencias y estrategias en la construcción de redes de docentes: Un camino para la formación continua. En *Revista del taller regional de investigación educativa.* México, UPN Zacatecas.

Charle, C. et al (Compiladores). (2006). *Redes intelectuales trasnacionales*. México: Ediciones Pomares.

Combessie, J. C. (1998). *Investigación educativa e innovación*, Colombia, Editorial Magisterio.

Gutiérrez, S. N. G. (2009). *Redes, Comunidades, grupos y trabajo entre pares en la Investigación Educativa.* México: Plaza y Valdés.

Knobel, M. y Lankshear, C. (2001). *Maneras de ver el análisis de datos en investigación cualitativa.* Morelia, Michoacán, México: IMCED.

Mardones, J. M. y Ursua, N. (2010). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Materiales para una fundamentación científica*. Décima Reimp. México: Ediciones Coyoacán

Mora, M. E. Montes, P. L., Suárez, L. y Zacarías, M. (2024). Redes comunidades y cuerpos académicos. Objeto de estudio complejo. En Sañudo, G. L. *Investigación de la Investigación Educativa, Temática 3. Volumen 8.* México, COMIE.

Morán, O. P. (2003). *El vínculo de la docencia y la investigación en el trabajo académico de la UNAM*, México: IISUE – UNAM.

Orozco, F. B. y Pontón, R. C. B. (Coords.) (2013). *Filosofía, teoría y campo de la educación: 2002 – 2011*. México: ANUIES – COMIE.

Ortega, H. M. (2009*). Construcción de significados y aprendizaje situado en un contexto de intersubjetividad en un programa de formación de licenciados en intervención educativa.* México, COMIE. Reduperado en: Microsoft Word - 2515.

REDIEEM, (2008. Estatutos. México, Mimeografiados.

Sañudo, G. L. (Coord.). (2024). *Investigación de la investigación educativa.* Área Temática 3. Volumen 8. México, 2024.

Unda, P, Martínez, A. y Medina, J. (2001). *La Expedición Pedagógica y las Redes de Maestros: otros modos de Formación*. Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de: http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001863.pdf

Vargas, S. R. (2021). Vínculo docencia-investigación-difusión-gestión (DIDIG). En Galeana, J. C. (Coord,). *REDIEEM Propuesta formativa en investigación educativa. Cultura alternativa en red pedagógica: Con sentido de trascendencia desde una perspectiva latinoamericana.* México: CAPUB.

El desarrollo de habilidades investigativas mediante recursos multimodales en un entorno virtual de aprendizaje para la elaboración de proyectos de intervención en una licenciatura en línea*

*Rafael Dena Salazar***

Resumen

En el presente documento se exponen los resultados que hasta el momento se han obtenido, así como las acciones que están en proceso de implementación en la fase diagnóstica de la investigación: "El Desarrollo de Habilidades Investigativas Mediante Recursos Multimodales en un Entorno Virtual de Aprendizaje para la Realización de Proyectos de Intervención en una Licenciatura en Línea". El objetivo es conocer cuáles son las habilidades investigativas que es necesario desarrollar y cuáles son los recursos multimodales más viables para hacerlo. Lo anterior se está llevando a cabo en la Licenciatura en Educación en Innovación Pedagógica (LEIP) de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) campus Zacatecas modalidad en línea. Los resultados obtenidos y las acciones que se están desarrollando, surgieron a partir del análisis de las necesidades académicas y las necesidades tecnológicas de la licenciatura. Partiendo de una metodología cualitativa con enfoque en investigación acción, los resultados que hasta el momento se han obtenido desde el inicio de la investigación en agosto de 2024 a febrero de 2025, parten de la observación de avances de proyectos de titulación, el análisis de actividades en foros de discusión, la aplicación de una

* Línea temática: dimensión práctica de la investigación educativa.

** Doctorado en Educación Multimodal. Facultad de Psicología y Educación Universidad Autónoma de Querétaro.
cabrygledem@gmail.com

encuesta sobre competencias investigativas que explora seis dominios, así como el diseño de una rúbrica analítica sobre habilidades investigativas.

Palabras clave: habilidades investigativas, competencias investigativas, recursos multimodales, entornos virtuales de aprendizaje, proyectos de intervención.

Introducción

Diagnóstico de necesidades

La Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional campus Zacatecas enfrenta desafíos significativos en la formación investigativa de sus estudiantes. Dado que esta licenciatura se ofrece en la modalidad en línea, la falta de un eje metodológico en los primeros tres años del programa ha generado una brecha de conocimiento y habilidades en la aplicación de la metodología de investigación acción, necesaria para la elaboración de los proyectos de intervención requeridos para la titulación. Se observaron también algunas carencias en el dominio tecnológico para la investigación y limitados recursos multimodales en la plataforma Moodle.

Lo anterior se presenta a partir de la identificación de necesidades académicas y tecnológicas en formación investigativa mismas que pudieron identificarse por medio del análisis de los avances de proyectos de titulación en un grupo de 16 estudiantes del último año de la licenciatura; las participaciones de estos mismos estudiantes mediante actividades en foros de discusión dentro del entorno virtual de aprendizaje Moodle. A partir también de la aplicación de un instrumento validado por el método de expertos; el cuestionario de autopercepción de competencias investigativas de Rodríguez, Zabala y Mejía (2020) el cual se aplicó al grupo de 16 estudiantes ya mencionado y a partir asimismo de la construcción que se está realizando de una rúbrica analítica para docentes y estudiantes universitarios que evalúa las competencias investigativas y que se adaptó de Ríos, Ruiz, Paulos y León (2023), la cual, una vez concluida, se aplicará a los avances de los proyectos de titulación de los 16 estudiantes que cursan el último año de la licenciatura.

Se optó por la utilización del término de habilidades investigativas en lugar de competencias ya que las primeras se enfocan en la acción práctica, vinculándose con tareas observables como identificar problemas y analizar datos,

evitando la amplitud conceptual de las competencias (Rionda-Sánchez, 2013), además de que las habilidades son aplicables desde etapas educativas tempranas (Bloom, 1975), ya que no requieren la integración compleja de conocimientos y actitudes que exigen las competencias. Sin embargo, se optó por la utilización de instrumentos que evalúan las competencias investigativas debido a los escasos instrumentos validados para evaluar habilidades investigativas.

Las necesidades académicas detectadas incluyen: La deficiencia en habilidades investigativas, las cuales, según Gamboa y Santos (2025), implican la capacidad de utilizar herramientas digitales y metodológicas para localizar, evaluar, usar y crear información enfatizando la importancia de la alfabetización digital en su desarrollo de estas habilidades. Asimismo, Meléndez (2024), señala que las habilidades investigativas permiten a los docentes identificar problemáticas en su contexto a partir de rutas metodológicas sistemáticas, utilizando la teoría para comprender fenómenos en el aula y mejorar la práctica educativa. Por su parte Quintana (2022), destaca que las habilidades investigativas son esenciales en la educación superior para generar conocimientos adaptables a los cambios, permitiendo a los educadores desarrollar e implementar tácticas pedagógicas novedosas y contribuir al desarrollo de la sociedad.

Desde estos puntos de vistas, los estudiantes de la LEIP presentan dificultades en análisis y síntesis, razonamiento crítico, procesamiento de información y estructuración metodológica. La ausencia de formación metodológica inicial, debido a que durante los tres primeros años de la carrera no se abordan contenidos sobre metodologías de investigación, lo cual genera carencias al llegar a los módulos finales; desconocimiento del método de investigación acción, al ser el enfoque principal del proyecto de intervención, los alumnos necesitan formación específica en este método; imitaciones en redacción y referenciación, ya que pudieron identificarse problemas significativos en el uso del sistema de referenciación de la *American Psychological Association* (APA) y en la escritura de textos académicos.

Las necesidades tecnológicas implican dificultades como la falta de dominio en herramientas digitales, una baja alfabetización digital para la investigación, además de que los principales recursos usados en la plataforma Moodle consisten en texto, faltando la integración de otros recursos como videos, podcasts, infografías, herramientas interactivas o inteligencia artificial.

Objetivo de la intervención

Desarrollar habilidades para la investigación mediante el uso de recursos multimodales en un Entorno Virtual de Aprendizaje (EVA) para que los estudiantes de una licenciatura en línea puedan elaborar proyectos de intervención pedagógica de manera coherente, y metodológicamente bien estructurado.

Contexto de desarrollo

La investigación se desarrolla en la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (LEIP), ofertada por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) unidad 321 Zacatecas. Este programa académico, implementado desde 2016, está dirigido a personas interesadas en la educación que no cuentan con formación docente formal o que desean profesionalizarse en este ámbito. La población estudiantil de la LEIP es altamente heterogénea en términos de formación académica, contexto socioeconómico y experiencia profesional. Pudieron identificarse los siguientes grupos de estudiantes: Personas que trabajan en el ámbito educativo sin contar con título docente (ej. empleados del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), personal de estancias de desarrollo infantil, instituciones privadas). Profesionistas de otras áreas que desean incursionar en la docencia. Personas con estudios truncos de licenciatura, bachillerato concluido. Trabajadores administrativos o de apoyo dentro del sistema educativo. Algunos pocos con estudios de posgrado (maestría o doctorado) que requieren una licenciatura en educación para optar por una plaza docente.

La mayoría de los estudiantes proviene de zonas marginadas urbanas o rurales, por la misma razón tienen condiciones socioeconómicas desfavorables, lo cual influye en sus oportunidades de acceso a recursos educativos, herramientas tecnológicas, conectividad y por lo tanto también carecen de una formación previa en investigación, y cuando si la han tenido su formación ha sido deficiente.

La propuesta de intervención se construye a partir del diagnóstico, y se centra en el desarrollo de habilidades investigativas esenciales para la elaboración de proyectos de intervención en la LEIP a partir de las necesidades académicas y tecnológicas detectadas. Dicha propuesta tiene como fundamento principalmente las carencias en formación investigativa ya sea por falta de pro-

fesionalización, carreras truncas, o trabajo, sin relación con el ámbito educativo, así como las carencias y debilidades en dominio tecnológico.

En primer lugar, se pretende abordar los fundamentos de la metodología de la investigación, incluyendo conceptos básicos de investigación cualitativa, métodos y enfoques de investigación educativa, así como la importancia de la investigación acción en el ámbito educativo. Posteriormente se definirá una estructura genérica para los proyectos de intervención, donde se consideren el diagnóstico, la construcción del objeto de estudio, el marco referencial, el diseño del proyecto de intervención y la presentación y análisis de los resultados.

Otro aspecto clave a considerar será el desarrollo de habilidades transversales a las investigativas tales como: el pensamiento crítico, la redacción de escritos académicos y la ortografía. Además de lo anterior, se pretende diseñar recursos multimodales en conjunto con estudiantes y tutores de dos grupos de la licenciatura tomando como referente la encuesta que se aplicará a estudiantes y tutores sobre recursos multimodales y la cual se encuentra actualmente en proceso de diseño.

Aunque los sujetos con quienes se llevará a cabo la investigación serán 16 estudiantes de los últimos cuatro módulos del último año de la licenciatura, los destinatarios indirectos serán 160 estudiantes del último año del programa LEIP, divididos en ocho grupos con aproximadamente 20 alumnos cada uno. Además, los recursos multimodales que se desarrollarán beneficiarán indirectamente a los 350 estudiantes restantes del programa, quienes eventualmente llegarán al último año de la licenciatura. Se pretende asimismo realizar capacitaciones a tutores y docentes responsables de los módulos 13 al 16 para que guíen a los estudiantes en el uso adecuado de los recursos multimodales. Por último, se pretende que la UPN sea beneficiada al mejorar la calidad metodológica de los proyectos finales y aumentar su tasa de titulación.

Descripción de la experiencia de la intervención

El periodo estimado para la investigación será de dos años y medio, desde el 15 de agosto de 2024 hasta el 30 de diciembre de 2026. La implementación se dividió en cinco fases. La primera fase está en proceso de desarrollo y consiste en la fase de diagnóstico inicial, de agosto de 2024 a abril de 2025, donde hasta el momento se ha aplicado el cuestionario de autopercepción de competencias investigativas de Rodríguez, Zabala y Mejía (2020), y se encuentran en proceso

de construcción y diseño, tanto una rúbrica analítica para estudiantes y docentes universitarios para evaluar competencias investigativas, como una encuesta sobre recursos multimodales, para 16 estudiantes de un grupo del último año de la licenciatura y dos docentes que atienden también los cuatro módulos del último año.

La segunda fase consiste en el análisis de los datos recabados tanto en la aplicación de la rúbrica analítica como en el análisis y procesamiento de los resultados obtenidos en la aplicación de la encuesta sobre recursos multimodales, de abril a junio de 2025. Ambas actividades se están llevando a cabo simultáneamente.

La tercera fase consistirá en el diseño de recursos multimodales en conjunto con estudiantes y docentes de la LEIP, a partir de los resultados sobre la encuesta de recursos multimodales, de agosto a diciembre de 2025, para pasar posteriormente a la cuarta fase, la cual consistirá en el piloteo de los recursos multimodales, de enero a junio de 2026, para posteriormente, con base en los resultados obtenidos, realizar los ajustes necesarios e insertarlos en el entorno virtual de aprendizaje Moodle, que es la plataforma de la LEIP la cual será la quinta y última fase, de agosto a diciembre de 2026.

Descripción de los resultados parciales

Hasta el momento los resultados obtenidos se circunscriben a la aplicación del cuestionario de autopercepción de competencias investigativas de Rodríguez, Zabala y Mejía (2020), donde se realizó un análisis cualitativo y cuantitativo de las competencias investigativas de los 16 participantes en cuatro dominios principales relacionados con la investigación: Búsqueda de Información, Competencia Tecnológica, Metodología y Comunicación de Resultados (escrita y oral). A continuación, se ofrece una síntesis de este análisis.

Dominio I: Búsqueda de información

El primer dominio evaluado se centró en la capacidad de los participantes para la Búsqueda de Información relevante. En el análisis cualitativo, se observó que generalmente los participantes mostraron un buen nivel en la búsqueda de información relevante en libros y revistas académicas en bibliotecas, lo que se refleja en un promedio del 80% en el Ítem 1. En cuanto a la búsqueda en

revistas electrónicas, la mayoría también demostró competencia, aunque algunos presentaron dificultades en el acceso y evaluación de fuentes electrónicas, obteniendo un promedio de 75% en el ítem 2.

Respecto a la búsqueda en bases electrónicas de datos, muchos indicaron competencia, pero algunos experimentaron dificultades con el uso de bases de datos especializadas, con un promedio del 70% en el ítem 3. En contraste, la mayoría de los participantes no mostraron un nivel alto de competencia en la elaboración de fichas documentales (ítem 4, promedio 55%) ni en la elaboración de fichas de trabajo (ítem 5, promedio 50%).

En relación con el empleo de un sistema de referencias para dar crédito a las fuentes consultadas, la mayoría de los participantes demostró tener habilidades aceptables para citar correctamente las fuentes, lo cual se confirma con un promedio del 80% en el ítem 6. La capacidad para contrastar planteamientos y posturas de diferentes autores acerca del fenómeno de estudio fue evaluada mayoritariamente de forma positiva, indicando que los participantes pueden comparar diferentes perspectivas teóricas (ítem 7, promedio 85%). Sin embargo, al realizar una evaluación crítica de las diferentes posturas teóricas en la literatura revisada, aunque algunos mostraron competencia, otros se enfrentaron a desafíos para realizar una evaluación crítica adecuada (ítem 8, promedio 70%).

Dominio II: Competencia tecnológica

El segundo dominio analizado fue la Competencia Tecnológica. El análisis cualitativo reveló que la mayoría de los participantes mostraron un nivel alto de competencia en el uso de Word (ítem 9, promedio 85%) y, de manera similar, muchos demostraron habilidad para manejar Excel (ítem 10, promedio 80%). También se observó un nivel bastante alto de competencia en el uso de PowerPoint (ítem 11, promedio 85%), y la mayoría de los participantes tiene una buena comprensión del uso de Internet para la investigación (ítem 12, promedio 90%).

No obstante, aunque algunos participantes mostraron competencia en el uso de paquetes estadísticos computarizados, un número significativo tuvo dificultades en el manejo de estos paquetes (ítem 13, promedio 65%). De manera similar, en el uso de paquetes especializados para la investigación, hubo una competencia variable, con algunos participantes siendo más competentes que otros (ítem 14, promedio 60%).

Dominio III: Metodología

El tercer dominio se centró en la Metodología de investigación. En el análisis cualitativo, los participantes mostraron un buen nivel de competencia para plantear el problema a resolver a través de la investigación (ítem 15, promedio 85%) y para definir una pregunta de investigación clara y relevante (ítem 16, promedio 80%). En general, hubo un nivel adecuado en la redacción de los objetivos de investigación (ítem 17, promedio 75%).

Sin embargo, la competencia fue variable al elegir un tipo de estudio y/o diseño de investigación, indicando que algunos participantes aún tienen dificultades para elegir el diseño adecuado (ítem 18, promedio 70%). La mayoría presentó una buena habilidad para definir las variables a estudiar (ítem 19, promedio 80%) y se observó un buen nivel en la delimitación adecuada de la población de estudio (ítem 20, promedio 85%). La selección adecuada de la muestra mostró un nivel variable de competencia (ítem 21, promedio 70%).

La competencia fue aceptable al utilizar una técnica adecuada para recopilar la información, aunque algunos necesitaron mayor orientación en técnicas específicas (Ítem 22, promedio 75%). La mayoría mostró un buen nivel en la selección de un instrumento adecuado para recopilar la información (Ítem 23, promedio 80%). En contraste, se observó una mayor dificultad para construir un instrumento para el propósito de la investigación que se ajuste al diseño de investigación (Ítem 24, promedio 60%). Finalmente, la mayoría mostró competencia en utilizar un procedimiento objetivo y controlado para la recopilación de la información (Ítem 25, promedio 80%).

Dominio IV: Comunicación de resultados

Este dominio se dividió en la comunicación de resultados de forma escrita y oral.

Comunicación de resultados de forma escrita

En el análisis cualitativo, los participantes en su mayoría mostraron competencia para describir adecuadamente en texto la información obtenida, aunque algunos tuvieron dificultades con el uso de tablas y gráficas (ítem 26, promedio 75%). La mayoría mostró una competencia adecuada para presentar conclusiones congruentes con la pregunta de investigación (ítem 27, promedio 80%). La com-

petencia fue aceptable en la redacción del reporte de investigación con orden y estructura metodológica, pero algunos participantes mostraron dificultades para mantener una estructura ordenada en la redacción (ítem 28, promedio 70%). Este aspecto fue generalmente evaluado positivamente en cuanto a la adecuada secuencia de ideas y claridad al escribir el reporte de investigación, aunque algunos mostraron áreas de mejora en la claridad de redacción (ítem 29, promedio 75%).

La mayoría de los participantes mostró un nivel alto de competencia en la aplicación de las reglas de ortografía al escribir el reporte de investigación (ítem 30, promedio 90%). La competencia fue aceptable al presentar una lista de las fuentes consultadas con el formato adecuado, con algunos participantes necesitando más práctica para dar el formato correcto a las referencias (ítem 31, promedio 70%). La presentación de anexos con información complementaria al reporte mostró un nivel variable de competencia (ítem 32, promedio 65%). La mayoría mostró competencias en la elaboración de informes de investigación para la publicación, aunque con margen de mejora (ítem 33, promedio 75%). Similarmente, hubo competencias positivas en la redacción de un artículo de investigación para su publicación, pero con algunas áreas a mejorar en la redacción formal de artículos (ítem 34, promedio 70%).

Comunicación de resultados de forma oral

En cuanto a la presentación oral, el análisis cualitativo reveló que la mayoría de los participantes tuvo dificultades para presentar su investigación de manera clara y precisa en un formato oral. Sin embargo, algunos participantes demostraron una buena capacidad para comunicar sus resultados (ítem 35, promedio 60%).

En síntesis, el análisis de las encuestas revela fortalezas en la búsqueda de información general en fuentes académicas y electrónicas, el manejo básico de software de oficina e internet, la formulación inicial de la investigación (problema, pregunta y objetivos), la definición de variables y la delimitación de la población de estudio, así como en la aplicación de reglas de ortografía y la presentación de conclusiones congruentes. Sin embargo, se identificaron áreas de mejora significativas en la elaboración de fichas documentales y de trabajo, el uso de bases de datos especializadas y paquetes estadísticos, la elección y construcción de instrumentos de investigación, la evaluación crítica de posturas teóricas, el mantenimiento de una estructura metodológica clara en la redacción, el uso de tablas y gráficas, la presentación de anexos, la aplicación

consistente de formatos de citación y, especialmente, en la presentación oral de los resultados de investigación.

A la luz de estos resultados y dado que el instrumento aplicado consistió en un cuestionario de autopercepción, parece evidente que los estudiantes tendieron a sobrevalorar sus competencias principalmente debido a que están a punto de titularse con un proyecto y no quieren demostrar limitadas competencias para la investigación. De lo anterior sugirió la necesidad de utilizar un instrumento con una validez más amplia y solo validado por expertos, un instrumento que dé cuenta de manera más objetiva de las competencias reales que tienen los estudiantes, al mismo tiempo que el investigador pueda tener mayor control sobre los datos recabados.

Referencias

Bloom, B. S. (1975). Taxonomía de los objetivos educativos. Tomo I: Dominio cognoscitivo. Editorial Trillas.

Gamboa, E. V., y Santos, O. (2025). Alfabetización digital y habilidades investigativas en los estudiantes de la Facultad de Educación de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. *Revista Igobernanza,* 8 (29), 166-194. https://www.igobernanza.org/index.php/IGOB/article/download/399/837/1203

Meléndez, P. (2024). Habilidades investigativas desarrolladas en el posgrado y su influencia en la práctica docente. *Revista Educación Superior y Sociedad*, 36 (2), 226-246. https://ess.iesalc.unesco.org/index.php/ess3/article/view/921

Quintana, B. de J. (2022). Habilidades investigativas en la educación superior universitaria de América Latina: Una revisión de la literatura. *Polo del Conocimiento*, 7 (1), 2-23. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8331420.pdf

Rionda-Sánchez, H. D. (2013). La actividad científico-investigativa en la educación. *Revista Varona*,57,pp.10-30. http://revistas.ucpejv.edu.cu/compendioVar/private/No57/RVNo57_A04.html.

Ríos, P., Ruiz, C., Paulos, T. y León, R. (2023). Desarrollo para medir competencias investigativas en docentes y estudiantes universitarios. Revista Areté. 9 (17). Caracas, Venezuela. Doi: https://doi.org/10.55560/arete.2023.17.9.7

Rodríguez, M. de la C., Zabala, S.K y Mejía, R. E. (2020). Evaluación de la competencia investigativa en la licenciatura en educación inicial desde la visión del estudiantado. *Revista Espacios. 41 (16).* https://www.revistaespacios.com/a20v41n16/a20v41n16p15.pdf

Estado del arte de tesis producidas en el Programa del Doctorado en Ciencias de la Educación. Caso Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo*

*Maricela Zúñiga Rodríguez***,
*Maritza Librada Cáceres Mesa**** *y Ana Laura Vargas Merino*****

Resumen

El crecimiento de doctorados, en México, ha suscitado que existan de tipo profesionalizante y de investigación, buscando dar respuesta a las situaciones problemáticas internacionales, nacionales y locales. Aunado a ello, en el caso de los doctorados en investigación tienen el propósito de formar a los profesionales para que generen nuevos conocimientos pertinentes y útiles para el desarrollo del país. Para lograrlo, la formación debe caracterizarse por la disposición a innovar y dar respuesta a las demandas que la generan (SECIHTI, 2025).

Comprender la investigación educativa de la UAEH, se consideró la realización de un estudio cuantitativo descriptivo a través de un estado del arte que diera cuenta de las tesis desarrolladas a lo largo del tiempo del Doctorado en Ciencias de la Educación, desde la primera generación egresada en 2003 hasta la última en graduarse en 2024.

Se presenta un análisis de las tesis a partir del planteamiento: ¿Cuál es el estado de arte que guarda la formación de investigadores e investigadoras en Ciencias de la Educación en el programa educativo del Doctorado en Ciencias de la Educación? El objetivo busca dar cuenta de los resultados de la producción de tesis, y cómo se articulan a las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento que se cultivan en esta universidad. A modo de discusión y con-

* Línea temática: 1.2 Formación de investigadoras e investigadores.
Tipo de ponencia: reporte final de investigación.

** Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
maricela_zuniga@uaeh.edu.mx

*** Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
maritza_caceres3337@uaeh.edu.mx

**** Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
va267114@uaeh.edu.mx

clusión se identifica que el estado del arte es un referente para nuevos rediseños curriculares del programa educativo e incluso redireccionar la producción de tesis a nuevas Líneas de Generación y Aplicación de Conocimiento.

Palabras clave: tesis doctoral, investigación educativa, formación de investigadores, ciencias de la educación.

Introducción

En México, la oferta educativa en posgrado ha ido en aumento en los últimos años, de acuerdo con el SIIES (2025), del 2023 al 2024 se registró una matrícula en instituciones públicas de 459,912 estudiantes; para el 2020 al 2021, se registró un crecimiento de Programas Nacionales de Posgrados, llegando al total de 2,412. Esta realidad en aumento implica reflexionar sobre los alcances de la formación a nivel posgrado y qué aspectos se deben considerar. Rojas-Mesa y Leal-Urueña (2023, p. 41), señalan que, la educación doctoral debe "enfocarse a la innovación en la resolución de los objetivos de desarrollo sostenible", privilegiando el protagonismo mucho más activo de las instituciones.

La formación para la investigación en posgrado se logra, cuando los estudiantes transitan del conocimiento teórico hacia la solución de problemas educativos, reales y concretos. Para llegar a ese punto, Valenzuela, et al. (2021) señalan que, se puede conseguir realizando investigación a través de procesos sistemáticos, ejecutando sus propias tareas de investigación, contribuyendo a la formación de otros sujetos y el desarrollo de la comunidad. Esta postura, marca una relación estrecha entre el currículum, el sujeto a formarse, los profesores formadores y el contexto social. A lo anterior, se añade que los trabajos de tesis "deben contener un componente de innovación tanto en la formulación del problema, como en el desarrollo y los resultados, que su solución puede arrojar" (Rojas-Mesa y Leal-Urueña, 2023, p. 54).

Es el caso del Doctorado de Ciencias de la Educación, es un programa ofertado por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en el Área Académica de Ciencias Sociales de la Educación (ARACED) dentro del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHU). Es un programa de carácter público que permite la formación de futuros investigadores e investigadoras en el ámbito educativo, Asimismo, contribuye al desarrollo de las Ciencias de la Educación.

El Programa tiene como Misión "formar investigadores e investigadoras en Ciencias de la Educación de alto nivel para la construcción, abordaje, con-

textualización y resolución de problemas educativos, la formulación de modelos de análisis, explicación e interpretación con carácter interdisciplinario y la elaboración de propuestas de desarrollo e innovación educativa en el ámbito estatal, nacional e internacional" (UAEH, 2013, p.10). A partir de los siguientes objetivos curriculares (UAEH, 2025):

- Formar recursos humanos de alto nivel en el campo de la investigación con carácter interdisciplinario y con capacidades para emprender tareas de innovación y desarrollo de las Ciencias de la Educación que coadyuven a mejorar la calidad de la investigación y la docencia.
- Ofrecer un modelo innovador de formación y desarrollo de la investigación educativa que mejore la posición institucional de la universidad y de la comunidad de investigadores.
- Articular las tareas académicas de docencia, investigación, difusión y extensión universitarias, a través de los cuerpos académicos consolidados en los ámbitos de la teoría, metodología y formación educativa.
- Ofrecer alternativas de solución a los grandes problemas nacionales y mundiales, a partir del desarrollo de estudios y proyectos de investigación para la mejora y transformación de los sistemas educativos.

Asimismo es importante señalar que el programa educativo forma parte de los doctorados en consolidación, en el Sistema Nacional de Posgrados (SNP) del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT), y los académicos que forman parte del núcleo de profesores, pertenecen en un 100% al Sistema Nacional de Investigadores, son profesores investigadores de tiempo completo, cuyo compromiso es a nivel personal, institucional y social, lo cual se determina a partir de la constante actualización en las disciplinas de ciencias sociales y humanidades así como el número de tesistas asesorados.

El Doctorado en Ciencias de la Educación, desde su surgimiento ha estado impregnado de un alto sentido de responsabilidad que representa la formación de investigadoras e investigadores de excelencia, que cuenten con un capital intelectual, que les permita contribuir al desarrollo del contexto social estatal, nacional e internacional, desde una perspectiva innovadora en función del "progreso de la ciudadanía y desarrollo social del ser humano a través de su formación integral" (Caicedo, 2022, p.18); en congruencia con los cambios y evolución de la sociedad contemporánea, lo cual se refrenda con las tesis desa-

rrolladas en las dos últimas generaciones en este programa, que están alineadas de los Programas Nacionales Estratégicos (Pronaces), como estrategia para la transformación del tejido socioeducativo mexicano.

Desarrollo

La formación de los futuros investigadores e investigadoras inicia con la elaboración de protocolo de investigación el cual se materializa en su tesis doctoral, para su desarrollo se adscriben a las líneas de investigación que sustentan el programa, fundamentadas en la organización curricular y en los contenidos de los seminarios (asignaturas), las que abordan las principales dimensiones de las Ciencias de la Educación: en lo social, lo cultural, la política, la evaluación y la pedagógica, curricular, instrumental e institucional.

Las líneas de investigación del ARACED (UAEH, 2025), permiten articular, áreas disciplinarias con la estructuración de campos de estudios y la especificación de objetos y líneas de indagación congruentes con necesidades sociales e institucionales, los intereses de investigación, pluralidad teórica y metodológica y diversas posibilidades de trabajo inter y multidisciplinario.

Las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) reflejan una visión académica que conjuga unidad y diversidad basadas en una perspectiva integral e institucional en el desarrollo de los proyectos y en la producción colegiada del conocimiento. En su conjunto las líneas de investigación permiten dar cuenta de diversos procesos educativos, siendo estas las siguientes:

1. Estudios Sociales y Culturales en Educación: Constituye un espacio de desarrollo y de la teoría social vinculada con la educación y el abordaje de procesos sociales, culturales y económicos para discutir la problemática educativa, desde una perspectiva de desarrollo, bienestar y sustentabilidad.
2. Política Educativa, sujetos sociales, gestión y desarrollo institucional: Permite pensar a la educación desde los procesos de política y las agendas de política pública en el ámbito nacional y regional, valorando sus implicaciones institucionales y sociales para impulsar la innovación y desarrollo de la educación desde la perspectiva normativa, organizacional y financiera.
3. Currículum, Innovación Pedagógica y Formación: Posiciona a la investigación en y sobre la educación desde la perspectiva del diseño curricular y los procesos pedagógicos y didácticos encaminados a mejorar la formación

de alumnos y profesores, considerando la reflexión crítica sobre contextos institucionales, tecnologías y la propia subjetividad de los agentes y sujetos involucrados en la educación.

Diagnóstico, evaluación y planeación educativa:

Atañe a la necesidad de apoyar la investigación educativa mediante el diagnóstico oportuno de necesidades, niveles de avance y desempeño educativo en diferentes actores y procesos, vinculándolos con las acciones de innovación y gestión de calidad en los ámbitos institucionales y los procesos de evaluación y planeación orientados hacia la construcción de escenarios deseables futuros.

Las LGAC, permiten relacionar áreas disciplinarias con la estructuración de campos de estudio y la especificación de objetos y líneas de indagación congruentes con necesidades sociales e institucionales, los intereses de investigación, pluralidad teórica y metodológica y diversas posibilidades de trabajo Inter y multidisciplinario.

Reflejan una visión académica que conjuga unidad y diversidad basadas en una perspectiva integral e institucional en el desarrollo de los proyectos. En su conjunto, las líneas de investigación permiten dar cuenta de diversos procesos educativos:

- Desde el punto de vista geográfico permiten captar procesos y relaciones en el ámbito mundial, nacional y regional.
- Desde la perspectiva disciplinaria hacen posible la articulación entre pedagogía, cultura, sociedad, economía y política.
- Desde la perspectiva institucional permiten articular, ejercicios de diagnóstico con planeación; análisis; intervención; innovación y desarrollo educativo.
- Desde el ángulo del desarrollo sustentable y las acciones del Estado permiten la articulación entre políticas, actores sociales, proyectos educativos y procesos de reforma e innovación; y
- Desde el ámbito del desarrollo académico definen una alternativa viable para articular la investigación con la docencia, la tutoría, la gestión académica y la difusión y extensión.

Una vez seleccionadas dos de las LGAC inicia la formación de la investigación educativa con el desarrollo de Tesis de Grado. En este estudio se presentan las tesis generadas durante la formación de 9 generaciones que han obtenido el título de doctores y doctoras en Ciencias de la Educación, se cuenta con 93 tesis publicadas todas con una calidad evidente.

Para conseguir el perfil de egreso del Área de Formación para la Investigación, durante la trayectoria formativa, se generan asesorías y tutorías relacionadas con el objeto de estudio de la investigación, la cual se desarrolla por académicos que conforman el Comité Tutorial, que reconocen que el proyecto de tesis es parte de la formación del estudiante y una parte decisivamente importante, acompañando al estudiante en su proceso formativo a través de la generación de espacios de diálogo e interacción con sus profesores investigadores y estudiantes de su grupo, vinculados a las LGAC donde adscribió su proyecto. Asimismo se promueven procesos de evaluación formativa a lo largo de su trayectoria académica, que se concretan en la presentación de los avances de la investigación a través de los coloquios semestrales, producción académica de artículos, capítulos de libro, ponencias en eventos nacionales e internacionales, que permiten el desarrollo de habilidades de análisis y síntesis de los conocimientos adquiridos.

En la presente comunicación solo se analizan las tesis doctorales desarrolladas desde el área de formación para la investigación que tiene especial cuidado en la trayectoria académica de los estudiantes, desde su estatus como aspirante, estudiante, egresado y graduado.

En la siguiente tabla se muestran el número de graduados y graduadas.

Tabla 1
Graduados y graduadas del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación de la UAEH

Generación	Hombres	Mujeres	Totales
1ª.	6	10	16
2ª.	6	5	11
3ª.	2	7	9
4ª.	4	9	13
5ª.	4	5	9
6ª.	2	13	15
7ª.	5	4	9
8ª.	1	5	6
9ª.	1	4	5
Totales	31	62	93

Como se puede observar, el número de egresadas supera al doble al de los egresados, lo que nos manifiesta que la mayor parte de la investigación educativa en este doctorado lo realizaron las egresadas y a la vez se refrenda la inclusión y reconocimiento en la generación del conocimiento.

Metodología

El proceso de investigar es un proceso reflexivo, minucioso, sistematizado, que parte de una idea inicial acerca de un problema y que se transforma en un objeto de estudio a partir de una serie de decisiones intelectuales derivadas de un acercamiento profundo. Por ello, la realización de esta comunicación fue con una metodología cuantitativa descriptiva, empleando registros estadísticos (Creswell, 2014), con el uso de un estado del arte como método y el mapeo bibliográfico como técnica. El instrumento base fue una matriz de referencias por generación, donde se concentraron los criterios de análisis que posteriormente fueron cuantificados, reportados en gráficas y analizados para observar las producciones y tendencias de los tesistas al elegir el objeto de estudio que lo adscriben dentro de dos de las LGAC y la elección o asignación de su comité de tesis.

El estado del arte es un procedimiento de investigación documental que realizado de forma sistemática permite compilar, analizar e interpretar los distintos trabajos de investigación generados en un área, en este caso la producción de tesis doctorales en Ciencias de la Educación en la UAEH, tiene la finalidad de mostrar distintas aristas del tema de estudio (Díaz Barriga y Luna Miranda Coord. (2014); como estrategia que promueve un análisis gnoseológico, que favorece una triangulación teórico metodológica, que trasciende del nivel descriptivo para establecer nuevas relaciones en el camino asumido (Guevara Patiño, 2016).

Se presenta un Mapeo Bibliográfico de la publicación de tesis del compendio de tesis de doctorado concentradas en el Área Académica de Ciencias de la Educación (ARACED) de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, reportando en gráficas las tendencias investigativas en las líneas de educación que esta casa de estudios produce, para visualizar los logros de titulación de sus egresados en cuanto a la investigación científica, en este trabajo se enfatizan puntos como las líneas de investigación desarrolladas en el ARACED y la existencia de estos proyectos en la web para la consulta pública.

En este Mapeo Bibliográfico se recopilaron todas las tesis producidas en ARACED y se organizaron en una tabla Excel con los siguientes criterios: Título de la Tesis, Autor, Año, director de Tesis, Línea de investigación, Repositorio y localización en el repositorio de la UAEH. Todos estos datos se contabilizaron para generar estadísticas y observar de manera ilustrada las tendencias de las tesis.

En cuanto al proceso metodológico y la naturaleza de la investigación, se considera que actualmente, frente a la mayor producción académica y las mayores posibilidades de acceso al Mapeamiento Informacional Bibliográfico (MIB) se constituye en una opción para orientar búsquedas, para seleccionar fuentes bibliográficas y determinar el desarrollo conceptual de perspectivas de investigación (André, 2009; Molina, 2012), se establece la necesidad del desarrollo de una competencia informacional, donde se trata de mapear los contenidos más relevantes de una obra científica, filosófica, literaria, entre otras.

Los resultados se presentan en gráficas de barras para su fácil comprensión y descripción, contrastando entre generaciones y criterios individuales, en un total de 93 tesis. A continuación, se presentan las categorías identificadas gracias al MIB, en un esfuerzo por problematizar lo que ha venido siendo más importante.

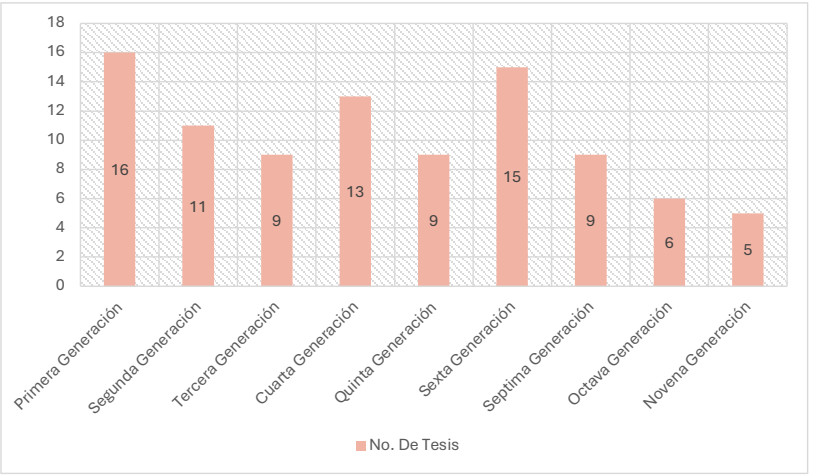
Tesis producidas por el Doctorado en Ciencias de la Educación

Las tesis del Doctorado en Ciencias de la educación son productos científicos publicados a lo largo de la existencia del posgrado, actualmente el repositorio de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo cuenta con un total de 93 tesis concentradas en biblioteca central de manera física y localizadas para su consulta digital en la hemeroteca de esta casa de estudios. Se pudo constatar que aún no han sido todas publicadas en el repositorio de la UAEH, lo cual es un hallazgo que debe atender el ARACED para futuras investigaciones.

En la siguiente gráfica se muestra el número de tesis producidas por generación.

Gráfica 1

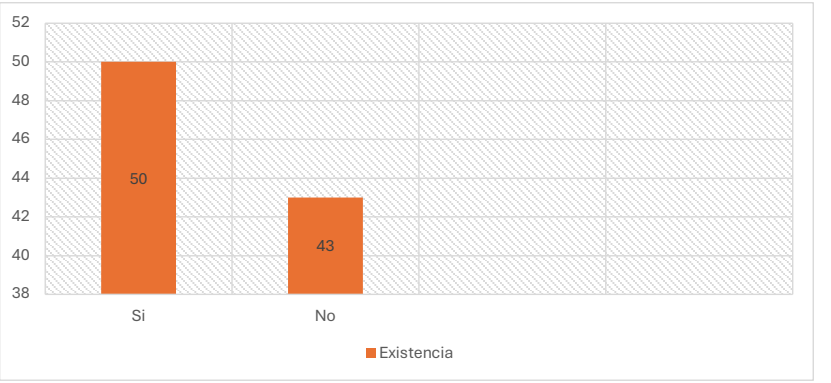
Número de tesis producidas por generación



Como se muestra en la gráfica, se evidencia que tanto la 1°, 6°, 4° y 2° generaciones fueron las que mayor número de tesis produjeron en conjunto 55 tesis, lo que representa el 59.13%, en contraste la 9°, 8°, 3°, 5° y 7° generaciones contaron con un menor número de tesis, en conjunto 38 tesis, un 40.86%, debido a que es irregular el número de estudiantes por generación.

Gráfica 2

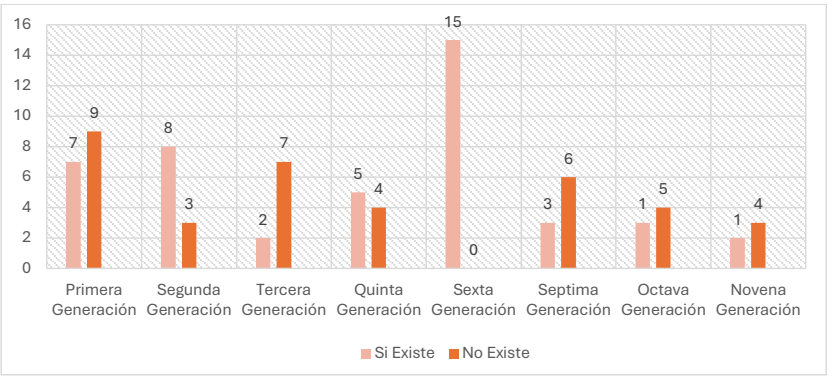
Existencia de las tesis en la hemeroteca: https://uaeh.edu.mx/bdigital/



Como se muestra en la gráfica 2, se evidencia que el 53.76% de las tesis tienen existencia dentro de la hemeroteca, mientras que el restante 46.23% no cuenta con existencia, lo que abre una amplia área de oportunidad por contar con un mayor número de ejemplares físicos. Este acervo permitirá a futuras consultas para la creación de nuevos estados del arte que permitan desarrollo del análisis documental en diferentes fases: inventario de documentos existentes; clasificación de los documentos identificados; selección de documentos pertinentes para los propósitos de la investigación; identificación de elementos de análisis con respecto al conocimiento de la problemática.

Gráfica 3

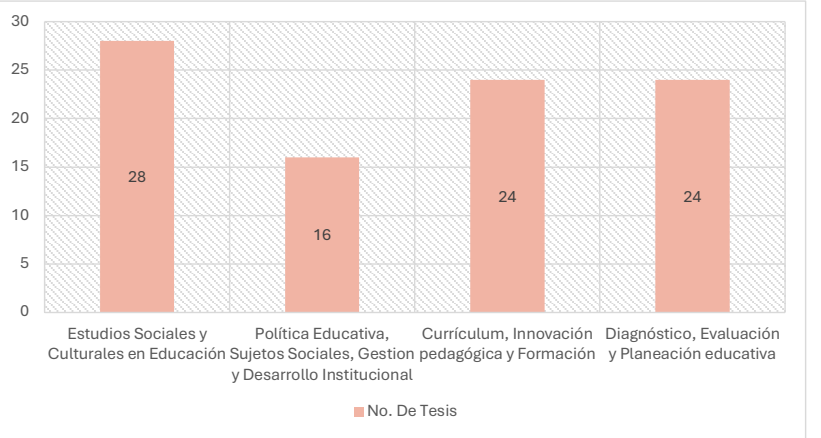
Existencia de las tesis digitales por generación



Como se muestra en la gráfica 3, existen un total de 45 tesis en formato digital, es decir el 52.94%, en contraste, 28 tesis, el 47.06% no existen en dicho formato, esto demuestra un área de oportunidad para completar o aumentar el número de tesis en formato digital, algo destacable es lo que sucede con la sexta generación única excepción donde la totalidad de las tesis se encontraron en formato digital. Ante la creciente demanda de formación en posgrado se requiere de contar con acceso a los conocimientos generados y que serán consultados desde las redes sociales permitiendo a futuros estudiantes la construcción de estados del arte a partir de la consulta de tesis relacionadas con su objeto de estudio.

Gráfica 4

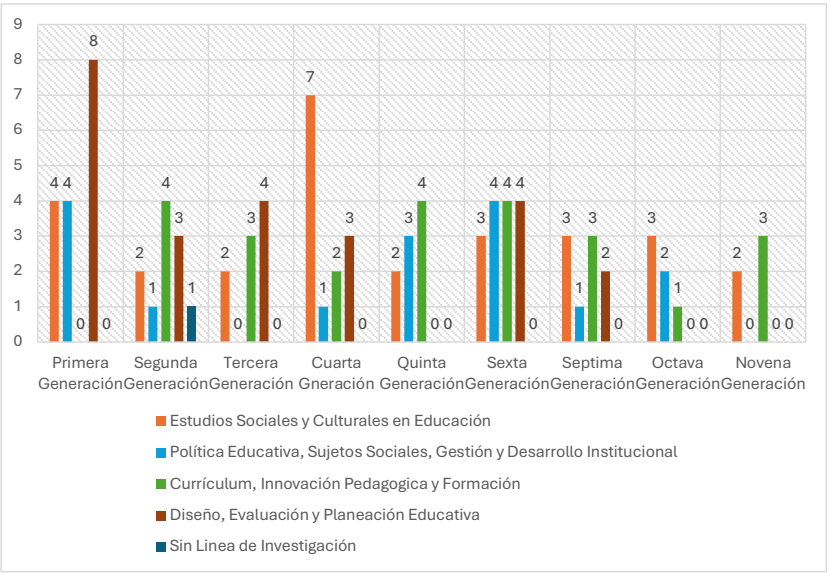
Líneas de investigación



Como se muestra en la gráfica 4, se evidencia que, de las cuatro líneas de investigación existentes, se muestra una mayor preferencia en primer lugar por "Estudios Sociales y Culturales en Educación" con un 30.43% de preferencia, en segundo lugar, por empate tanto "Currículum, Innovación pedagógica y Formación" así como "Diagnóstico, Evaluación y Planeación educativa" con un 26.08%, y en tercer lugar "Política Educativa, Sujetos Sociales, Gestión y Desarrollo Institucional" con un 17.39%. Uno de los desafíos contemporáneos en la formación investigativa en el posgrado motiva a la reflexión crítica, en función de la atención de las problemáticas educativas de frontera a nivel global, a través de las cuales se generen respuestas innovadoras desde una perspectiva teórica, práctica e investigativa, como sustento de la comprensión y generación del conocimiento que emerge en los procesos formativos en las universidades, como sustento de su compromiso social (Asís et al. 2022); en particular en un contexto social impredecible y en constante transformación.

Gráfica 5

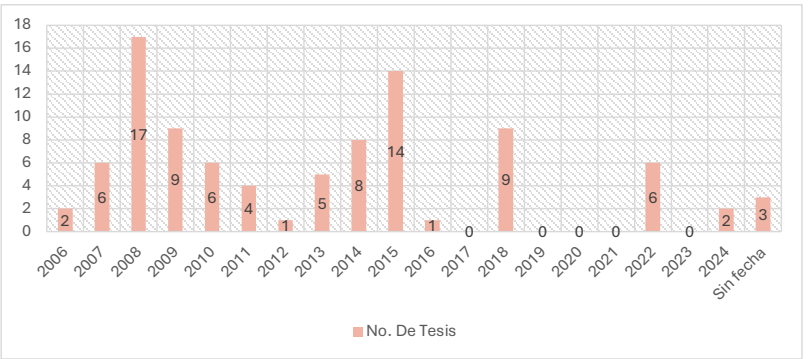
Líneas de investigación por generación



Como se muestra en la gráfica 5, se desglosan por generación las líneas de investigación ya mostradas anteriormente, siendo destacable la gran preferencia por "Diseño, Evaluación y Planeación Educativa" en la primera generación, como la preferencia por "Estudios Sociales y Culturales en Educación" en la cuarta generación. Finalmente, es interesante notar en la segunda generación la única tesis que no fue englobada en una de las líneas de investigación existentes.

Gráfica 6

Número de tesis por año



Como se muestra en la gráfica 6, se evidencia que existió una gran variabilidad en las tesis de acuerdo al año, pues mientras se puede observar que en 2008 se contabilizan 17 tesis, o en 2015 existen 14 tesis, en los años como 2017, 2019, 2020, 2021 y 2023 que no cuentan con tesis por no haber egresados al ser un programa cíclico, es decir hasta que finaliza una generación ingresa la siguiente.

Conclusiones

El estado del arte como método de trabajo en la construcción de un objeto de estudio permitió adentrarse en la formación del investigador conociendo su desarrollo, producción y consolidación de la investigación educativa promoviendo con la difusión de las tesis el conocimiento producido desde este programa educativo.

El programa se integra tomando como base el modelo académico del plan de estudios vigente en el que las LGAC constituyen los campos de especialización, quedando el proceso formativo desde el inicio del programa, bajo cuatro ejes formativos: fundamentos teórico-metodológicos, debates contemporáneos, perspectivas internacionales comparadas y aportaciones interdisciplinarias; integrados en sus tres áreas de formación: Fundamentos especializados de la investigación, Elementos complementarios de la investigación y Generación del conocimiento en el campo educativo.

En el desarrollo de los seminarios, relacionados con las LGAC, se ha ido conformando una cultura de formación en la autonomía y responsabilidad, a partir de las actividades que se solicitan a los alumnos y se insiste en la necesidad de relacionar y cuestionar contenidos que se presentan en los diferentes espacios académicos. Además, estos se complementan con actividades académicas como conferencias y/o mesas redondas, participación en congresos, coloquios sobre tópicos educativos.

Al finalizar el plan de estudios escolarizado, los estudiantes presentan el borrador de tesis, con base en el cual se realiza un coloquio semestral donde se evalúa el nivel de desarrollo del trabajo, con la finalidad de asegurar que los ajustes que requiera la tesis de investigación sean concluidos en tiempo y forma.

El programa considera, desde su inicio, que el campo de acción de sus egresados se circunscribía en la investigación, favoreciendo la innovación y el mejoramiento de la educación en instituciones y organismos educativos locales, nacionales e internacionales, públicos y privados. En tal sentido su modelo

académico promueve la formación integral de carácter interdisciplinario, que asume a la educación como un objeto de estudio complejo, multirreferencial y con diferentes niveles de incidencia en el desarrollo de la educación desde una perspectiva social reflejado en los objetos de estudio de cada tesis generada.

La flexibilidad que presenta el plan de estudios permite concluir el programa educativo en un tiempo de entre seis y siete semestres, permitiendo de acuerdo al avance de la tesis obtener el grado en tres años y medio, cursando en el 7º semestre la asignatura de examen de grado.

El trabajo sobre la tesis por sí sola no es suficiente para la formación de un investigador al requerir del universo de las teorías y metodologías; la esfera de programas, políticas, actores educativos entre otros; dada la complejidad de rápido crecimiento en las esferas del conocimiento en las que transitará las y los egresados, necesitan de un dominio técnico más amplio de teorías, y herramientas de investigación con una amplia cultura, para así lidiar con el conocimiento y cambios futuros en el conocimiento y los cambios futuros de métodos teorías, paradigmas, hallazgos, entre otros retos que enfrentarán.

Los egresados del programa son personas que poseen conocimientos con una visión integral de la problemática del campo educativo, así como el dominio teórico y metodológico interdisciplinario con referentes en las Ciencias de la Educación, recuperando la producción científica para el fundamento de sus ideas con actitud de compromisos éticos y responsabilidad social, ejerciendo una crítica con responsabilidad

Referencias

André, C., F. (2009). *A pratica da pesquisa e mapeamento informacional bibliográfico apoiados por recursos tecnológicos: impactos na formará de professores.* (Tesis doutoral). Facultade deEducação Universidade de Sao Paulo.

Asis, M. E., Monzon, E. y Hernández, E. (2022). Pesquisa formativa para ensinar e aprender nas universidades. Rev. Mendive, 20(2), 675-691. https://acortar.link/eMaiOi

Caicedo, J. (2022). Desafíos de la educación en la sociedad actual. Revista Multi-Ensayos. 8(16). 1-8. https://doi.org/10.5377/multiensayos.v8i16.14729

Chong, M. C. , Cuevas, T. & y Miranda, F. (2013). *Programa Educativo de: Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.* UAEH.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (4th ed.)*. SAGE Publications.cresw

Díaz-Barriga, A. & Luna, M.A. (2014). *Metodología de la investigación educativa.* Ediciones D.D.S.

Dueñas, M., Rojas, D., Eugenia Morales, M. (2012). Propuesta Metodológica para realizar Mapas de Conocimiento. Editorial *Rev. Fac. Cienc. Econ*, 1, 77-90 https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4240825.pdf

Guevara, R., (2016). *El estado del arte en la investigación: ¿análisis de los conocimientos acumulados o información por nuevos sentidos?.* Revista Folios , (44), 165-179. https://www.redalyc.org/pdf/3459/345945922011.pdf

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. Coord. (2014). *Metodología de la investigación.* McGraw-Hill.

Hernández-Soto, R., Gutiérrez-Ortega, M. y Rubia-Avi, B. (2023). ¿Qué comparten los académicos de un grupo de investigación? Un caso de estudio crítico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2), 115–127. https://doi.org/10.6018/reifop.559611

Juárez, I. & Serrano, T. (2024). *Autonomía y desarrollo en el estado de Hidalgo. Aportes desde las ciencias sociales y humanidades. Orígenes y actualidad de la maestría en Ciencias de la Educación de la UAEH.* UAEH.

Molina, A. (2006). *Actividad de Mapeamiento bibliográfico. (Trabajo inédito).* Doctorado en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Facultad de ciencias y Educación. Bogotá, Colombia. 1-5

Ríos Beltrán, R. (2005). *Las Ciencias de la Educación. Entre el universalismo y particularismo cultural. Revista Iberoamericana de Educación. (36) 2-14.* http://www.rieoei.org/deloslectores/963Rios.PDF.

Rojas-Mesa, . J.-E., & Leal-Urueña, L.-A. (2023). Una aproximación a la innovación en la formación doctoral en educación. *Revista Iberoamericana De Educación Superior*, 14(41), 39–57. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.41.1589

SIIES. (2025). *Perfil estadístico del Sistema Nacional de Educación Superior.* Sistema Integrado de Información de la Educación Superior. https://www.siies.unam.mx/index.php

UAEH. (2013). *Rediseño del Doctorado en Ciencias de la Educación.* Inédito. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

UAEH. (2025). *Biblioteca digital de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.* https://uaeh.edu.mx/bdigital/

UAEH. (2025). *Biblioteca digital UAEH. Tesis.* http://dgsa.uaeh.edu.mx:8080/bibliotecadigital/handle/123456789/1

Valenzuela, A., Reynoso, O. U. y Portillo, S. A. (2021). *Habilidades investigativas en estudiantes de posgrado en Educación*. Revista Dilemas Contemporáneos , 8(especial), 1-21. Recuperado de https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2766.

Procesos y trayectorias formativas de investigadores de escuelas normales*

*Inés Lozano Andrade*** *y Laura Itzel Lozano González****

Resumen

Las escuelas normales, como Instituciones de Educación Superior, tienen un papel limitado y marginal en el campo de la Investigación Educativa del país. Les ha correspondido ser más bien consumidoras que productoras del conocimiento debido a diversos factores, entre otros, la escasez de personal formado para esta función, la infraestructura y financiamiento limitados, además de una cultura centrada en la formación del docente y no en la investigación. Aún con esto, existen algunos docentes que se han destacado en este campo por su pertenencia y adscripción a instancias legitimadoras de esta actividad y nos preguntamos sobre cuáles son los procesos y trayectorias formativas que han seguido. La investigación es de corte cualitativo y para ello se realizan entrevistas semiestructuradas a 5 docentes investigadores que cubren estos criterios. Los resultados revelan trayectorias y procesos formativos similares en ellos: por una parte, una impronta vocacional que se refuerza con la imagen inspiradora de uno o varios docentes investigadores en su vida estudiantil; por otro lado, las necesidades de formación derivadas de la docencia o asesoría de tesis; la decisión de cursar un programa de doctorado en una institución reconocida en el campo y, finalmente, el proceso co-formativo vivido en los cuerpos académicos.

Palabras clave: formación de investigadores, docencia-investigación, educación normalista, trayectorias académicas, investigación educativa

* Línea temática: 1.2. Formación de Investigadores e investigadoras.
Tipo de ponencia: reporte parcial de investigación.

** Escuela Normal Superior de México.
jines2101@yahoo.com

*** Dirección General de escuelas normales y Actualización del Magisterio.
laura.loz.dev@gmail.com

Introducción

La investigación educativa (IE) tiene una historia en México dentro de la cual las escuelas normales figuran poco. Lo anterior podemos corroborarlo a partir de una serie de datos e investigaciones que respecto al campo de la IE en México se han realizado y que denotan el escaso papel que las Normales han jugado en él. Por ejemplo, Colina (2011) en seguimiento a un trabajo previo, da cuenta de cómo se ha incrementado la cantidad de investigadores educativos en México. Ella, retomando a Bourdieu, considera a la investigación educativa como un campo en donde hay agentes dominantes en el terreno que se caracterizan por poseer el capital de poder suficiente y el reconocimiento de sus pares dados a sus contribuciones. Al respecto toma como referente la definición que Ángel Díaz Barriga (En Colina, 2011) hace del investigador consolidado, en la cual afirma que es aquel que reúne las siguientes características:

> ... a) ha desarrollado al menos una línea de investigación, en la cual es reconocido; b) tiene publicaciones en revistas de calidad nacional o internacional y mantiene un cierto ritmo de publicaciones sobre el tema; c) puede tener libro de autor; d) ejerce un claro liderazgo académico en relación a su línea de investigación (p. 15)

Tomando en cuenta los criterios mecionados, la autora encuentra 712 investigadores de los cuales poco más de la mitad se encuentran en la Ciudad de México principalmente en UNAM (37.4%), DIE-CINVESTAV (13.1%) y UPN (13.9%), UAM (11.4%), UIA (4.2%) lo que revela una profunda centralización de la investigación educativa en estas instituciones.

Mas recientemente, en relación con los integrantes del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en el año 2023, se contabilizó un total de 41332 investigadores, de los cuales aproximadamente 700 estaban enfocados en el ámbito educativo. Del total mencionado, el 56% estaba afiliado a instituciones de educación superior en la zona metropolitana, excluyendo otras instituciones donde se detectó una presencia menor de investigadores. Se destaca el dato de que únicamente 37 investigadores a nivel nacional desempeñaban su labor en EN, representando tan solo el 0.8% del cuerpo docente a tiempo completo en estas instituciones y el 0.08% del total de investigadores nacionales (Conacyt, 2023)

Otro elemento relevante es el Programa para el Desarrollo del Profesorado (PRODEP). En 2019, este programa incluía a 730 IES, de las cuales 263 eran

EN de sostenimiento público. En total, las EN albergaban a 12,419 docentes, de los cuales 3,293 tenían estudios de posgrado, y solo 473 cumplían con el perfil PRODEP, representando tan solo el 7% del cuerpo docente a tiempo completo. Estos datos, provenientes de la SEP (2020), también revelan la existencia de 228 cuerpos académicos (CA) en 81 EN, de los cuales 170 estaban en formación (CAEF), 28 en consolidación (CAEC) y tres consolidados (CAC). Esta situación contrasta significativamente con las 6,106 CA presentes en otras instituciones de educación superior. Considerando lo anterior, nos planteamos una interrogante respecto a esta problemática: ¿Por qué las escuelas normales no se han destacado en el ámbito de la investigación educativa?

Existen diversas respuestas y factores que contribuyen a esta situación, incluyendo la disminución progresiva y limitada financiación de las EN, así como la carencia de una infraestructura con recursos adecuados para llevar a cabo actividades de investigación. También se destacan el arraigado compromiso institucional de los directivos con la docencia por sobre las otras dos funciones de las IES, además de su falta de autonomía y capacidad de gestión frente a las autoridades superiores. (Ducoing, 2013) Por otra parte está la ausencia de planes de estudio tanto en licenciaturas como en posgrados, que no son orientados específicamente a la investigación como elemento significativo. Por último, la historia de estas instituciones emerge como un factor determinante para explicar gran parte de lo anterior, ya que, según la perspectiva de Bourdieu (1990), comprender las prácticas sociales requiere conocer su historia.

La trayectoria de las EN en México sigue una dirección diferente a la de la universidades, ya que están estrechamente vinculadas a las necesidades del Estado. En diversas etapas, derivadas de las circunstancias y el enfoque político-económico del Estado, se han designado, renombrado, creado, transformado e incluso cancelado escuelas dedicadas a la formación de docentes.

No fue sino hasta 1982, cuando la IE ya estaba en una etapa avanzada de consolidación en términos de actores clave, temas y metodologías preponderantes, que las EN fueron designadas como Instituciones de Educación Superior (IES). A partir de ese momento, se les asignaron las tres funciones sustantivas, incluida la investigación. No obstante, este cambio de enfoque no fue acompañado por medidas que no solo fortalecieran y mejoraran la infraestructura, sino que también mejoraran los recursos humanos, la contratación y la formación continua para llevar a cabo estas funciones de manera efectiva.

Claramente, a lo largo de esa evolución histórica, las EN han adoptado como característica fundamental su cultura la tarea de formar docentes, o lo que comúnmente se conoce como "enseñar a enseñar". Este aspecto podría ser denominado como "normalismo fundacional", un concepto que ha perdurado y se ha infiltrado en las prácticas escolares y administrativas.

A decir de Aguilera y Lozano (2020) la formación para la investigación es un oficio que se va aprendiendo de forma artesanal, oficio que va moldeando al investigador a partir del desarrollo de capacidades, habilidades y conocimientos que se concretarán en la práctica. Al respecto, debemos señalar que existe una escasez de IE en EN. Algunos de ellos, como ya se señaló, se destacan por lo ya mencionado, eso nos lleva a preguntarnos:

¿Qué procesos formativos han vivido estos investigadores destacados de escuelas normales?

¿Qué trayectorias formativas han seguido los investigadores para lograr destacar en ese campo?

Consideramos estos dos conceptos como básicos para dar cuenta del objeto en tanto que se entiende por procesos formativos al conjunto de situaciones formales o informales, autónomas o heterónomas que dan pauta al proceso formativo de una persona (Lozano, 2022) y a la trayectoria formativa, como el conjunto de sucesos azarozos o no, intencionales o no, pero que dan sentido a la formación en el devenir de la historia personal (Lozano, 2022) Al igual que Nicastro y Greco (2012), percibimos la trayectoria como un itinerario en camino. O bien, como un camino único, personal y social a la vez, pero irrepetible por la intersubjetividad que lo construye.

De lo anterior se desprende que el objetivo general de esta investigación sea el de describir, comprender e interpretar los procesos y las trayectorias que los investigadores destacados de escuelas normales de la CDMX han vivido y construido en su formación como tales.

Desarrollo

Metodología de investigación

Este es un estudio cualitativo que rescata los significados y sentidos que los informantes sostienen en el devenir de su vida cotidiana como investigadores educativos en EN. Se parte de la idea de que existe una construcción social es-

pecífica de esa realidad que van armando en su trayectoria como investigadores que se debe revelar a partir de su subjetividad. Por eso este estudio solamente considera como informantes a investigadores destacados que cuentan con artículos en revistas indexadas, participación en congresos, estudios de doctorado, participación en cuerpos académicos, perfil PRODEP, y membrecía en el Sistema Nacional de Investigadores.

Evidentemente que la manera en que construyen sus significados y su realidad es diferente en este grupo en particular, que en otros cuya vida cotidiana y condiciones de vida académica y personal pueden ser diferentes. En México hay aproximadamente 260 EN, con variedades distintas, desde rurales a urbanas, desde las que tienen mejores condiciones presupuestales a aquellas que apenas subsisten. Las de la CDMX están en estás últimas condiciones debido a una serie de situaciones jurídicas que le impiden tener o hacerse de fuentes de ingresos que le permitan desarrollar no sólo la investigación y difusión, sino siquiera mantener en buenas condiciones su infraestructura. De ahí la relevancia de analizar como desarrollan estos investigadores esta función en condiciones adversas.

El estudio se realizó en EN de la CDMX y después de aplicar los criterios de inclusión, se encontró una población de 9 informantes potenciales, de los cuales 5 aceptaron participar en la entrevista. Tres de la Escuela Normal Superior de México, un informante de la Escuela Superior de Educación Física y uno de la Escuela Normal de Jardines de Niños. Todos de la Ciudad de México.

Un estudio cualitativo parte de las categorías teóricas disponibles derivadas de los marcos teórico referenciales que orientan el objeto de estudio, así, en función de la literatura revisada, nos hemos propuesto analizar los procesos formativos que han sido fundamentales en su construcción como investigadores.(Rodríguez, 1998). Dichos procesos son los autónomos formales e informales y los heterónomos formales e informales (Lozano, 2022) Para dar cuenta de este objeto se empleó como técnica de investigación de campo una entrevista semiestructurada que partía de preguntas guía derivadas de las categorías anteriores (o ejes de análisis) y que se profundizaba en aspectos significativos que se iban mencionando (Rodríguez, 1998). La entrevista tuvo una duración aproximada de una hora en cada caso y se realizó en condiciones de raport adecuado que permitió la validez de la información recabada. A los informantes se les solicitó su consentimiento para grabar la entrevista, para usar la información

recabada en este estudio de manera confidencial manteniendo sus datos personales en el anonimato, a lo cual accedieron uniformemente.

Los resultados de este trabajo se sometieron a un análisis categorial en el cual se revisaron las entrevistas y se encontraron temas emergentes que son descritos e interpretados en el siguiente apartado a manera de categorías sociales, las cuales toman de las categorías conceptuales mencionadas anteriormente, elementos para su posterior análisis. Y además como esto se fue viviendo, incluso secuencialmente a veces y otras, paralelamente en el tiempo de los informantes, de tal manera que se da cuenta de las trayectorias construidas en ese proceso formativo. El contexto de vida de los investigadores, su formación y sus condiciones laborales sirven como elemento de análisis para encontrar interpretaciones a los significados, experiencias y en suma a los procesos que les han formado como investigadores.

La validez de esta interpretación se logró por medio de la intersubjetividad en tanto que ésta se sometió a revisión de los informantes en un tercer orden (Geertz, 2009); además se realizó una triangulación de informantes que permitió encontrar coincidencias en su información; por otro lado también se realizó una triangulación con la teoría empleada (particularmente la de los procesos formativos)

Análisis e interpretación de resultados

Podemos decir con (Ferry 1991), que los investigadores de EN, se forman como tales en procesos buscados, perseguidos, deseados y por supuesto, siempre de manera autónoma. Prueba de lo anterior son las siguientes cuatro categorías que revelan cuatro momentos y procesos formativos relevantes de acuerdo a la información recabada.

Las improntas: vocación y profesión en la formación del investigador

El investigador de EN es, complementariamente un producto de la vocación y de la elección racional (Tenti, 2008). Siente el "llamado interior" y el gusto por hacer investigación.

Podemos entonces entender entonces que la carrera de investigador, se logra por medio de procesos autónomos formales e informales, conscientes y

premeditados. Sin embargo, la vocación forma parte de este proceso también, es decir no son conceptos alejados uno del otro, sino complementarios. En este sentido todos nuestros informantes han coincidido en este sentir en diferentes momentos de sus trayectorias, los cuales van desde la edad temprana como lo muestra el siguiente ejemplo:

> ...a mí me gustaba mucho investigar cosas desde que estaba en la secundaria, siempre he sido muy diciplinada y obsesiva y me gustaba hacer las cosas bien...

> ... pues yo desde chico quería saber "cosas... admiraba a los que escribían y publicaban. Quería ser como ellos

Las trayectorias de los investigadores revelan en la mayoría de los casos registrados que hubo momentos inspiradores en su proceso de escolarización que reforzaron no solo su vocación, sino su convicción de buscar dedicarse a la investigación. En este sentido la profesión al igual que la vocación es una actividad que puede llegar a concientizarse en diferentes etapas de la trayectoria de una persona (Tenti, 2008), en este caso nuestra población hace conciencia de la profesión de investigador en diferentes momentos y lugares.

El investigador se hace en un "buen posgrado"

El Proceso Autónomo Formal por excelencia que es enfatizado en este objeto de análisis, son los estudios de posgrado y particularmente de doctorado que realizaron los informantes. Estos estudios, coinciden todos, se hacen en una institución especializada en la formación de investigadores y en la investigación misma. Instituciones que son de renombre en el campo de la IE. Particularmente, los informantes se formaron en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), La Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Departamento de Investigaciones Educativas (DIE-CINVESTAV-IPN).

En ellas, el sujeto busca su desarrollo académico de manera consciente y autónoma. La búsqueda de este desarrollo académico varía en los informantes, y está motivada en todos los casos por la necesidad, ya sea laboral o personal:

> ... Yo tengo que aceptar que yo pude avanzar y formarme porque yo me salí del ámbito de las EN, Es decir trabajaba ahí, pero yo no me quedé ahí. Me fui a estudiar a la UNAM...

> ... (lo) que he percibido, es que la gente quiere el grado de doctor por el documento y por eso se van a particulares "pato", pero no por el conocimiento, entonces se integran a instituciones de bajo perfil, en donde después de cubrir ciertas cuotas y ciertos requerimientos obtienen el grado de doctor

Los informantes coinciden en que la formación como investigador se hace en una institución de prestigio en donde se les orienta a la formación de un hábitus investigativo que en ningúna otro tipo de institucvión puede ocurrir. Así, la metodología de la investigación, las teorías necesarias y adecuadas y las experiencias asociadas a la publicación y difusión de la investigación son experiencias formativas importantes en estros contextos.

> ...yo sabía que me tenía que formar en la investigación...elegí el DIE porque ahí iba a tener una variedad metodológica para la realización de investigación...

Guiándonos entonces por los testimonios hasta ahora comentados, estudiar un posgrado en una institución reconocida en el campo, es una decisión de investigación, consciente y autónoma que les ayuda a formarse en la IE. Además, encontramos que los estudios de posgrado no solo aportan en la formación de ese hábitus investigador, sino que también los mismos docentes-investigadores de esas instituciones fomentan la formación de los estudiantes-investigadores de diversas maneras.

Las necesidades del servicio como experiencia formativa. La docencia en posgrado

Una experiencia muy relevante que se convierte en proceso formativo autónomo informal, es la docencia en posgrado. Aunque las normales tienen escasos programas de especialización, maestría y menos aún de doctorado, existen algunos que requieren del personal más adecuado para la realización de las actividades académicas propias de cada uno de ellos (SEP, 2020). Aunque la gran mayoría de estos posgrados se orientan por una formación profesionalizante,

no deja de ser necesaria la investigación en estos procesos, dependiendo del enfoque que cada uno de los docentes le dé a su práctica. Así, estos investigadores, coinciden en que antes, durante y después de su doctorado, el posgrado en el que se insertan como docentes en las mismas EN se convierte en un fuerte detonante de su propia formación.

Cabe resaltar como estos investigadores practican la docencia en posgrado específicamente eligiendo los espacios curriculares que tienen que ver con la metodología de la investigación y de desarrollo de tesis, ya que ven ahí oportunidades de aprender más a través de la búsqueda de información y asumiendo un papel protagónico en la enseñanza de dichos contenidos.

> ... yo siempre pedía las materias de metodología. Ahí practicaba y recordaba. Me obligaba a aprender enseñando

> ... cuando ingreso a la normal, lo primero que me pusieron a hacer, era como asesor de posgrado... entonces esto me obliga a buscar cosas para estar al nivel, yo les tenía que ayudar a hacer su proyecto de investigación, a investigar...

Por otro lado y como introducción a la siguiente categoría, está la oportunidad que brinda el posgrado para convertirse en un "formador de investigadores", es decir un docente que apoya y dirige intencionalmente este proceso con sus alumnos y asesorados.

> ...era responsable de investigación en mi escuela, pero cuando veía que pasaban los años y no había ningún producto, cómo que fui entendiendo que en lugar de formar a los profesores para la investigación, mejor me esforzaba en formar a los jóvenes o sea mis alumnos, y al mismo tiempo me formaba yo...

El posgrado y las actividades a desarrollar en él, resultan ser un fuerte aliciente para la superación como investigadores al enfrentarse a diferentes desafíos en estos casos descritos. No necesariamente es la misma experiencia que se genera en otros docentes de posgrado, pero en estos, se visualiza la ansiedad y angustia que moviliza la formación autónoma formal e informal para ser investigadores y de paso, buenos docentes.

Heteroformación: la experiencia en los Cuerpos Académicos

A finales de la década de los 2000, los Cuerpos Académicos (CA) se vuelven parte de las tareas principales en las normales como IES, en este momento la investigación comenzaba a ganar peso y visibilidad dentro de estas escuelas. Los CAs de las EN comienzan a abrirse, con ciertas dificultades, el campo de la IE. Tanto así que se puede decir que a partir de la creación de CAs, es que las instancias legitimadoras de la IE en México, como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), el Sistema Nacional de Investigadores (SNI), y hasta instituciones o centros de IE o las IES dedicadas a esas actividades en ese ámbito, comienzan a reconocer a las normales como productoras y no solo como consumidoras del conocimiento

> ... (ya había cierto reconocimiento) por ejemplo por parte del COMIE, de que las normales estamos escribiendo y de que estamos generando conocimiento, entonces eso nos está visibilizando en lo que es el campo... esto me parece una construcción que hemos tenido sujetos individuales y sujetos colectivos... esta construcción se ha dado desde los maestros y ha ido hacia arriba, es decir no es una arquitectura diseñada desde la gestión...

En todos los casos podemos apreciar una importante esfuerzo y motivación personal para la realización de investigación, la cual no se concibe sin la correspondiente publicación y difusión en eventos académicos como congresos o foros diversos donde los investigadores comienzan a sentir que son parte del campo nacional de investigadores educativos. Esta labor personal se daba predominantemente antes de la formación de CAs, pero también a la vez, ya que se menciona como la creación y fortalecimiento de los mismos, es más una iniciativa y empeño de los integrantes que una cuestión derivada del interés o del apoyo institucional. La intención de asociarse en este tipo de grupo de investigación, es el de formarse en ese ámbito:

> ...en el momento en el que me incorporo en ese cuerpo académico, empiezo a hacer trabajo de investigación, me empiezo a colocar no solo en la docencia sino en la investigación, de hecho eso implico tomar decisiones... sobre todo para el posgrado, para el doctorado, tenía que dejar los puestos administrativos si me quería dedicar a esto de la investigación...

Los CAs significan para estos investigadores, la posibilidad de formación autónoma. Leen, escriben, discuten, revisan y dictaminan, socializan su producción en otros espacios. Todo ello es propio de las actividades del investigador.

> .... Hay que leer, repasar, escribir, presentar en públicos diferentes. Esto es lo que equivaldría a participar en la formación de investigadores. Además de eso, está el hecho de escribir en colaboración. Dejar de hacerlo en única autoría permite dialogar, negociar temas, decisiones teóricas y metodológicas.

La formación en colaboración les implica el aprender a discutir académicamente, a tomar decisiones conjuntas, a investigar y escribir en colaboración entre otras habilidades o saberes que van desarrollando y mejorando en ese proceso de comunicación.

Conclusiones

Podemos afirmar que los investigadores de EN que formaron parte de esta investigación, desarrollan procesos y trayectorias formativas caracterizadas por la autonomía, la búsqueda, la intención clara y definitiva de lograr ser y desarrollar la investigación de manera destacada y seria. En primer lugar debemos aclarar que estamos hablando de los investigadores reconocidos por instancias legitimadoras de esta labor en México (SNI, PRODEP, COMIE, etc). Sin embargo hay que enfatizar que, en estos informantes, éste es un oficio buscado, perseguido y promovido por ellos mismos.

Un oficio caracterizado por la angustia derivada de la necesidad de saber, de conocer lo necesario para desempeñarse adecuadamente como asesor y como docente de posgrado predominantemente, pero además por la impronta vocacional de ser investigador reconocido, de desarrollar las actividades que desde estudiantes de licenciatura les llamaban la atención. Todos ellos estudiantes destacados en sus respectivos ámbitos, unos de origen normalista y los otros universitarios, se enfrentaron en su devenir estudiantil a experiencias inspiradoras con docentes de licenciatura que les llevaron a querer ser investigadores. Ambos grupos eran sabedores de que necesitaban seguir estudiando escolarizadamente el posgrado para formarse como investigadores predominantemente en el doctorado. Todos ellos se matricularon en IES públicas destacadas en este ámbito de la IE, donde pulen y perfeccionan sus saberes.

Como integrantes de EN, saben que los caminos para desarrollar la investigación, son escasos. Estas escuelas no se han destacado en este campo. La tradición las hace favorecer la docencia y la formación de docentes. El camino que queda es la realización individual de acciones que les permitan seguir el camino deseado de la investigación, la publicación y la difusión de lo investigado en foros diversos nacionales o internacionales. Y asi lo hacen, hasta que surge la figura del CA que es legitimado por las autoridades y donde estos individuos aislados comienzan a reunirse para promover su formación y la de otros interesados, ya sean estos avanzados o noveles en esa intención.

Si consideramos las preguntas de investigación, podemos afirmar que han sido satisfactoriamente resueltas. En primer lugar, se describen, comprenden e interpretan las trayectorias formativas, que aunque personales y únicas, coinciden en experiencias similares: la impronta vocacional en sus experiencias escolares, la necesidad de estudiar un doctorado en una IES reconocida que a la vez les es de utilidad para resolver problemas y angustias derivadas de su inserción en la docencia de posgrado en sus respectivas escuelas y finalmente, las experiencias de formar o ser parte de un Cuerpo Académico. Lo mismo ocurre con la segunda pregunta, ya que al recorrer estos trayectorias, damos cuenta de los procesos mencionados. Ambos fenómenos van vinculados. Solo encuentran sentido en esta articulación y se relacionan de manera dialéctica, separándose exclusivamente para fines expositivos.

Fuentes de consulta

Aguilera, A. y Lozano, E.O. (2022). La formación de investigadores en escuelas normales en México: revisión documental. *Voces de la educación* 7(13), pp.97- 119. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8843517

Alvarez, (2003) *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós, editores.

Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. Editorial Grijalbo.

Bourdieu, P. (2009) *Homo academicus*. Siglo XXI editores

Colina, A, (2011), El crecimiento del campo de la IE en *México*. Un análisis a través de sus agentes, *Perfiles Educativos. Vol. 33, (132)*. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13218510002

Conacyt (2023) Resultados SNI. Disponible en: https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/sni/padron_de_beneficiarios/2023/Padron_de_Investigadores_Vigentes_2T_2023.xlsx

Ducoing, P. (Coordinadora) (2013) *Investigación de la investigación educativa*. México, COMIE.

Ferry, G, (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Editorial Paidós.

Geertz, C. (2009) *La interpretación de las culturas*. Gedisa ediciones

Lozano, I. (2022) *Teoría y práctica en la formación docente. Una mirada sociológica*. Newton ediciones.

Martínez, M. (1998) *La nueva ciencia*. Trillas, editorial

Nicastro, S. y Greco, B. (2012) *Entre trayectorias. Escenas y pensamientos en espacios de formación*. Homo sapiens, ediciones.

Rivera, E. (2012). Reflexionando en torno a la investigación educativa. Una mirada crítica desde la autoetnografía de un docente. *Qualitative Research in Education*, 1(1), 58-79. https://doi.org/10.4471/qre.2012.03

Rodríguez G; Gil, J y García, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe ediciones.

SEP (2020). *Escuelas normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación*: México, SEP, Ciudad de México, Recuperado de: https://www.dgespe.sep.gob.mx/public/estrategia_fortalecimiento/070618-estrategia_de_fortalecimiento_y_transformacion_de_escuelas_normales.pdf

Tenti, F. (2008). *Sociología De La Profesionalización Docente*: IIPE ediciones.

Un acercamiento a las dinámicas de asesorías de tesis en el proceso de formación para la investigación*

*Jessica Jazmin Gallardo Moya** y Michelle Nathalie Lefevre González****

Resumen

El presente documento, es parte de un proyecto más amplio en el que se pretende estudiar el proceso de formación para la investigación de estudiantes de una institución de posgrado de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco (SEEJ). En el caso del avance, se trata de explorar un aspecto de dicho proceso: el vínculo entre formación para la investigación y la inteligencia emocional en las dinámicas de asesorías de tesis. La aserción de fondo en la que sostiene el estudio es que, toda emoción posee un componente cognitivo, y a su vez, los procesos cognitivos son integrados por elementos emocionales (Melamed, 2021). El avance en cuestión tiene como referente un marco teórico conceptual, en el que confluyen un modelo de formación para la investigación y un modelo de competencias emocionales. Se trata de un estudio cualitativo (estudio de caso con uso de entrevistas semiestructuradas) en el que predomina la recuperación y análisis de las experiencias de un estudiante y un asesor de tesis de posgrado en la dinámica de asesoría de tesis, en el campo de la investigación educativa. Para esto, son detallados, como un primer avance, los resultados parciales de esta investigación que dan cuenta de cómo los asesores buscan equilibrar el poder y la autoridad en la relación académica para promover el crecimiento y desarrollo de los investigadores en formación.

Palabras clave: inteligencia emocional, competencias emocionales, formación para la investigación.

* Línea temática: 1.2 Formación de investigadoras e investigadores.
Tipo de ponencia: reportes parciales o finales de investigación.

** Centro de investigaciones Pedagógicas y Sociales, SEEJ.
jessica.gallardo@cips.edu.mx

*** Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, SEEJ.
michelle.lefevre@cips.edu.mx

Introducción

El presente reporte parcial de investigación, trata de un proyecto de investigación que busca aportar elementos para la formación en investigación, en especial en relación con el desarrollo de habilidades investigativas (Moreno, 2002) y las competencias emocionales Bisquerra (2003) de estudiantes de posgrado en una institución adscrita a la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco en la dinámica de las asesorías de tesis.

En dicha institución, la tesis de grado se elabora en equipos de estudiantes de tres integrantes (aunque, en casos excepcionales, se puede construir de dos o hasta un estudiante) acompañados por uno o dos asesores. Se parte de los siguientes supuestos, ambos ligados a la dinámica de asesorías en el contexto institucional de interés: (1) Los estudiantes del posgrado de Maestría en investigación educativa (MIE) identifican que adquieren y fortalecen su capacidad para enfrentarse a situaciones conflictivas o que implican el uso del diálogo entre pares y asesores, así como también la resolución de problemas para aclaración de dudas, a su vez utilizan una serie de competencias y habilidades de inteligencia emocional (IE) que favorecen u obstaculizan su formación como investigadores noveles, y; (2) El papel de los asesores resulta fundamental en el tipo de funcionamiento e integración que caracteriza al equipo en sus diferentes momentos y etapas. En efecto, a partir de nuestros acercamientos al campo, se ha identificado que, el asesor constituye un eje de referencia en cuanto a la estabilidad emocional (como un componente importante en la integración colectiva) que, de igual manera va caracterizando al equipo. En palabras más precisas: el asesor se considera un tercer o cuarto integrante según la conformación del equipo.

Se parte de la idea de quien se forma para la investigación, se forma para la autonomía intelectual (Moreno y De la Torre, 2021), por tanto, esto implica también una serie de emociones que acompañan sus experiencias de formación, emociones que pueden fortalecer u obstaculizar el proceso de los estudiantes.

En el caso particular de México en el 2017, la educación socioemocional se incluyó en el plan de estudios de educación básica (SEP, 2017). En 2022, el nuevo modelo educativo, *La Nueva Escuela Mexicana* (SEP, 2024) ofrece en la formación de educación básica y media superior, herramientas intelectuales, afectivas, emocionales, sociales y políticas para que los estudiantes puedan

proceder a esa transformación (SEP, 2019). No obstante, queda pendiente su alcance en la educación superior, específicamente en el posgrado.

Por su parte, la formación para la investigación es un proceso que conlleva prácticas y actores diversos, en el que la intervención de los formadores (asesores de tesis) como mediadores humanos se concreta en un quehacer académico consistente en promover y facilitar, preferentemente de manera sistematizada (no necesariamente escolarizada), el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos, actitudes, y la internalización de valores, que demanda la realización de la práctica denominada investigación (Moreno, 2002).

Cada institución de educación en posgrado formadora de investigadores a nivel nacional tiene su propia identidad, esto en razón de las diferentes estructuras organizacionales, cultura disciplinar, conformación de plantilla académica, líneas de generación y aplicación del conocimiento, así como en sus planes y programas de estudio, que se van a observar por cada sede o establecimiento educativo.

En el caso del presente estudio, la unidad de análisis está ubicada en los rasgos propios del programa de MIE, dentro una institución de posgrado de la SEEJ. Cabe resaltar que, el proceso de formación de los futuros investigadores educativos (estudiantes) se lleva a cabo de manera individual, pero el trabajo de investigación a desarrollar (tesis para obtener el grado) se efectúa en equipo. Estos equipos son integrados por dos o tres estudiantes del mismo grupo, esto de acuerdo con sus intereses en común y la afinidad entre personalidades. Una vez conformados los grupos, se asigna un asesor (o en algunos casos, una dupla de asesores) de tesis.

Moreno y De la Torre (2021) destacan que, la relación entre asesor(es) de tesis y/o asesorado(s) es fundamental en el proceso de formación para la investigación. Mencionan que la función principal del asesor es guiar el proceso de construcción de una investigación, por tanto, reconocen que este proceso conlleva una cierta dosis de tensión, estrés, discusiones, así como otro tipo de diálogos, por lo que una de las funciones del asesor es también acompañar (tener presencia) en esta dimensión afectiva, llevando al asesor a sostener a su equipo, para el logro de los objetivos establecidos.

A partir de la recuperación de diálogos con las y los-estudiantes de la maestría aludida fue posible tomar en cuenta una serie de evidencias anecdóticas que, a grandes rasgos, permiten identificar situaciones en las que manifiestan emociones y el acompañamiento que se ha tenido hasta el momento por parte

de sus asesores de tesis. Entre los comentarios se encuentran las siguientes expresiones: "me siento frustrado, no siento avanzar en el trabajo con mi asesor, creo que lo que quieren escuchar es que les diga: "¡ok, haremos lo que ustedes quieren!", "En relación con mi asesor, siento que está muy al pendiente del avance, a veces me siento enojado y quiero jalarme los pelos, otras veces me siento muy bonito y me voy feliz porque retroalimenta y aclara dudas de clase, además siento una corresponsabilidad".

La revisión de la literatura respecto a la temática de interés permitió evidenciar el vínculo entre las emociones vividas por los estudiantes y el rendimiento académico para lograr un trabajo de investigación comprobatorio y a evaluar, por ejemplo, una tesis (Matos y Pasek, 2009; Elizarraras, *et al.,* 2005). Mientras que, otros estudios afirman que personas que ya se dedican a la investigación, si no recibieron la orientación emocional pertinente durante su formación académica, suprimen o regulan de forma inadecuada sus emociones (Fonseca y Prieto, 2010; Gillies y Robinson, 2010; Herman 2008). Con relación a esto, Sánchez *et al.,* (2023) sostienen que, al fortalecer la inteligencia emocional en la investigación, el sujeto es capaz de percibir los sentimientos del otro, en términos de empatía. Finalmente, la propuesta de Silano (2024) concluye que la tutoría, más que un mero acto académico de orientación investigativa, es un proceso complejo en donde intervienen factores educativos, cognitivos, sociales, afectivos y emocionales.

A partir de lo anterior es cómo surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo incide la presencia de las competencias emocionales en las dinámicas de asesorías de tesis durante el proceso de formación para la investigación? Por tanto, el objetivo diseñado es describir las incidencias presentes en la dinámica de las asesorías de tesis (el trabajo con pares y el asesor/a de tesis) en el proceso de formación para la investigación educativa que dan evidencia a la presencia de las competencias emocionales.

El paradigma epistemológico que sustenta el estudio es el interpretativo-comprensivo, tanto a nivel teórico, como en la estrategia metodológica. En ese sentido, se busca reconstruir procesos a través de la subjetividad de los actores en cuestión (equipo de estudiantes y asesores). A nivel teórico, se establecieron dos perspectivas disciplinares: la primera, desde la psicología mediante el modelo de competencias emocionales de Bisquerra (2003), quien propone cinco bloques de competencias: conciencia, regulación, autonomía, capacidades socioemocionales y capacidades para el bienestar. Bisquerra y Mateo (2019) sos-

tienen que la finalidad de estas competencias se orienta a aportar valor añadido a las funciones profesionales y promover el bienestar personal y social.

En el caso de la disciplina pedagógica, Moreno (2002) sustenta su modelo con base en las ideas sobre formación de Honore y el modelo de formación docente de Ferry. En su propuesta de habilidades investigativas Moreno (2002) enfatiza un compuesto representado en núcleos que incluyen: habilidades de percepción; instrumentales; de pensamiento; de construcción conceptual; de construcción metodológica; de construcción social del conocimiento; y metacognitivas. A su vez, Moreno y De la Torre (2021) plantean que quien se forma para la investigación, se forma para la autonomía intelectual, pero esto implica también una serie de emociones que acompañan sus experiencias de formación; emociones que pueden fortalecer u obstaculizar el proceso de los investigadores noveles.

De ambas propuestas hemos diseñado una propia ruta teórica (modelo) en el que se hace la relación coherente de los aspectos y niveles vinculados con el desarrollo de competencias emocionales en el proceso de formación para la investigación y las habilidades para la investigación.

En el enlace entre el modelo de competencias emocionales (Bisquerra, 2023) y las habilidades investigativas (Moreno, 2002) durante las asesorías como parte del proceso de formación para la investigación en el posgrado, se advierte constantes acciones propias y ajenas que pueden favorecer el estado de bienestar del asesor y asesorados. En concreto, la participación del asesor es fundamental, para el máximo logro del aprendizaje de sus asesorados, como estos últimos se encuentran en constante formación, el asesor funge como un agente mediador en las asesorías, por tanto, están en condiciones (predispuesto) de promover habilidades de investigación y las competencias emocionales, esto propicia el aprendizaje autónomo y permanente a sus asesorados, los cuales posteriormente puedan utilizarlo en situaciones problemas más generales y significativos dentro del ámbito escolar y en su vida cotidiana.

Desarrollo

El estudio está orientado con el enfoque cualitativo (Stake, 2020), y se adhiere, como fue mencionado, a un posicionamiento interpretativo-comprensivo (Schuster et al., 2013). Se seleccionó como participantes a dos equipos de investigación que, al momento del trabajo de campo, se encuentran cursando el

4° semestre de la MIE. El primer equipo está conformado por tres integrantes (un hombres y una mujeres) y un asesor (un hombre y una mujer), por su parte, el segundo equipo está integrado por dos estudiantes (mujeres),un estudiante (hombre) asi como también una asesora (mujer).

La información fue recolectada mediante un guión de preguntas (instrumento) y recabada mediante entrevistas semiestructuradas (técnica) (Denzin, 1989). Cabe mencionar que, el origen del guión fue con base en la literatura, la revisión de las premisas básicas de los modelos teóricos base, así como de la aplicación de pruebas piloto (con otros estudiantes no considerados en el grupo participante oficial). Al respecto, una precisión metodológica: el modelo de Bisquerra (2009), si bien es coherente con un posicionamiento de tipo positivista, así como al diseño de estudios de corte cuantitativo, en nuestra propuesta consideramos una serie de elementos (preguntas) para adaptarlas a las características de la estrategia metodológica que diseñamos.

Posterior a la culminación de las entrevistas (las cuales fueron autorizadas mediante un consentimiento informado y grabadas en audio para fines investigativos), se decidió iniciar la ruta metodológica de análisis con un equipo de investigación conformado por dos integrantes, un hombre y una mujer. En primer lugar, la información fue revisada para identificar las variaciones en las respuestas de los participantes. Posteriormente, se inició un procedimiento de identificación de temas mediante códigos, que fue la antesala a la construcción de categorías (temáticas), las cuales surgieron producto de la concentración de los fragmentos más relevantes. Enseguida, se dio inicio al análisis de datos (en elaboración), para eso se ha seguido una ruta de tipo iterativa. La incidencia de cada categoría temática se definió a partir de los supuestos planteados en esta investigación.

Resultados

A partir del análisis de la información, se definieron dos categorías temáticas (por el momento) que caracterizan cómo influye la presencia de la inteligencia emocional en el proceso de formación para la investigación en el programa educativo y contexto institucional seleccionado. Las categorías establecidas son: (1) dinámica de la asesoría y (2) emociones que se manifiestan las cuales consideran las variaciones que emergieron entre las respuestas de los participantes (Tabla 1).

Tabla 1

Categorías temáticas

Categoría	Descripción	Subcategorías
Dinámica de la asesoría	Las incidencias del diálogo entre pares y asesores de tesis para poder enriquecerse de los demás.	Mantener comunicación y diálogo
		Disposición y apertura
Emociones que se manifiestan	Las incidencias de las emociones para establecer un balance entre la dinámica de asesoría de tesis y el avance en el proyecto de investigación.	Regulación emocional
		Inteligencia interpersonal

En la primera categoría se incluyen las descripciones de los participantes que señalan la importancia que tiene mantener comunicación y diálogo constante entre las y los compañeros de equipo (asesor y compañero/as) para el logro del desarrollo de su proyecto de investigación. Como lo expresa Escobar Tabera (citado en Moreno, 2000): "No ser pretencioso, sino poder compartir, poder discutir, enriquecerse con los demás" (p. 69).

A su vez, el trabajo en equipo -además de la capacidad de diálogo- también es indispensable la disposición y apertura necesaria para interactuar con otro de igual a igual , sobre todo ante situaciones de diferencia de perspectivas o dudas sobre el avance en la tesis, es esencial establecer una comunicación asertiva (Moreno, 2002). Los siguientes diálogos dan cuenta de lo mencionado:

> De pronto, en algún momento en el que nos desfasamos,los dos (compañeros de equipo) hemos sido muy adultos de decir, a ver, ¿qué está sucediendo?, ¿Es por acá o por acá?, Por acá. Ah, entonces sí nos vamos por acá. Y ha sido aprender a respetar mucho el proceso del otro. (P1)

> En el momento que ha llegado a haber algún desfase por algo (situación, cualquier tema disciplinar o metodológico [en paréntesis interpretación propia]) que no concordamos con la misma idea, no ha sido, yo sobrepongo mi idea, sino, a ver, vamos a escuchar cuál es la mejor opción, y de entre las mejores opciones ya juntos como equipo elegimos. (P1)

> Y podemos los dos ser excelentes investigadores, pero si trabajamos juntos, y no nos llevamos bien, y no nos entendemos, y no hablamos el mismo idioma, entonces nada va a salir bien. Entonces sí, no tendríamos el éxito que tenemos. (P1)

> En la asesoría vamos a trabajar de una cierta manera ¿Que se imaginaban ustedes es la asesoría que se imaginan ustedes que la serie asesor qué implica trabajar con un asesor? Como para tratar de poner eso más o menos en claro. ¿Qué es lo que habrán de esperar de mí y qué es lo que yo podría dar en algún momento? O que es lo que yo espero de ellos y que también esperarían que me dieran, es como poner las reglas (P2)

En la segunda categoría, son incluidas las descripciones de los participantes, de tal forma que, se establece un balance entre la dinámica de asesoría de tesis y el avance en el proyecto de investigación. En este sentido, refiere su capacidad para la regulación emocional de su propio repertorio de emociones, esto incluye tolerancia a la frustración para prevenir estados emocionales negativos (estrés, ansiedad, depresión), entre otros aspectos (Bisquerra, 2003).

> Cuando siento que me estoy sobresaturado, me estoy atorando en algo que tiene que ver con el proyecto de investigación,lo que hago es decir de pronto, no voy a ver nada que tenga que ver contigo (tésis), y me voy a ir, por ejemplo, a mi pueblo unos días, y esos días no voy a saber nada, y regresando, voy a regresar con todas las pilas. (P1)

> Tratar de hacer este tipo de reconcomiendo que de alguna manera afecta o tiene efectos en esta autoestima de cada uno de saber que son capaces, los va a ir uno dirigiendo pero este también desde el espacio y de poder reconocer y de impulsarlos. (P2)

Dentro de esta segunda categoría, los participantes describen como en su dinámica de asesorías incide la inteligencia interpersonal (Bisquerra, 2003), que es la capacidad para mantener buenas relaciones con otras personas. Esto implica dominar las habilidades sociales y la capacidad para la comunicación efectiva.

> Y podemos los dos ser excelentes investigadores, pero si trabajamos juntos, y no nos llevamos bien, y no nos entendemos, y no hablamos el mismo idioma, entonces nada va a salir bien. Entonces sí, no tendríamos el éxito que tenemos. (P1)

> El equipo es constante, el equipo es persistente, el equipo le busca cuando encuentra que algo le obstruye, le busca por donde seguir caminando, su compromiso, generalmente también hemos podido cumplir con lo que nos trazamos de meta de asesorías. (P2)

Conclusiones

El documento presentado da cuenta de una investigación en construcción, empero consideramos que estos avances pueden sumar a la línea de investigación vinculada con el estudio de la formación de investigadores e investigadoras, sobre todo en el contexto institucional considerado, y en su particular forma de trabajar, que es en equipo. A diferencia de la mayoría de Instituciones de Educación Superior (IES) y universidades en México, en donde el trabajo individual para la hechura de un investigación es desde lo individual.

Por tanto, la finalidad de este estudio ha sido describir las dinámicas de asesoría de tesis, específicamente sobre las incidencias de la inteligencia emocional entre los asesores y asesorados. El análisis de la información recabada con los participantes por el momento da pauta para proponer dos categorías temáticas que caracterizan los principales desafíos percibidos tanto por quien toma el rol de asesor/a, así como desde la posición de estudiante asesorado: dinámica de la asesoría y emociones que se manifiestan.

Lo expuesto muestra convergencia con otros estudios, por ejemplo, Torres (2014) menciona al respecto que los investigadores-formadores (asesores, en este caso) promueven el diálogo académico, pero también reconocen y manejan el juego de poder y la lucha científica para construir una relación de poder productiva, disminuir o transformar la autoridad científica en una disposición pedagógica, promover el desarrollo y compromiso de los asesorados y fomentar la interiorización de disposiciones académicas para el oficio de investigador educativo.

Asimismo, Moreno y De la Torre (2021), mencionan al respecto que la relación entre director de tesis y tesista (en este caso asesor y asesorado) también denominada relación de tutoría (asesoría), es ante todo una *relación de formación.* Dicha relación de tutorías para la elaboración de tesis, se convierten en experiencias de formación en las que el director de tesis y tesis interactúan, dialogan, debaten, interpretan, cuestionan, todo ello en torno a esa investigación que se convertirá en la tesis de grado, pero que a su vez es una oportuni-

dad para la construcción de múltiples aprendizajes de lo que es y supone hacer investigación.

Para cerrar, por el momento el estudio se encuentra en proceso de construcción, por tanto, la actividad principal ha sido identificar nuevos elementos que sumen a los hallazgos preliminares expuestos en este documento. Esto en vías de que en el futuro inmediato puedan ser considerados como un insumo institucional dentro del establecimiento educativo que tomamos como unidad contextual, así como en otras investigaciones, sobre todo aquellas orientadas en explorar cómo el estudiantado de posgrado reconoce el trabajo en equipo, por ejemplo, si incluyen a su asesor o asesora como parte de; y desde la otra vertiente, ¿quien asesora se identifica como parte de o toma otra postura a partir de diferentes razones? Cuestiones por resolver.

Referencias

Bisquerra, R. (2003). *Educación emocional y competencias básicas para la vida. Revista de Investigación Educativa, 21*(1), 7-43.

Bisquerra R. y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, *1*(1), 9-29. https://rieeb.ibero.mx/index.php/rieeb/article/view/4

Elizarrarás, Q., Martínez, N. y Vega, M. (2005). *Integración y funcionamiento de equipos de trabajo conformados por sujetos en proceso de formación como investigadores* (Tesis de maestría). Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales, México.

Denzin, N. (1989). *Interpretive biography.* SAGE Publications Inc.

Fonseca de Rocca, R. y Prieto de A. (2010). Las emociones en el investigador humanista. *Omnia, 16*(2), 132- 149.

Fragoso, L. (2019). Importancia del desarrollo de la inteligencia emocional en la formación de personas investigadoras. *Actualidades Investigativas en Educación, 19*(1), 1-23. DOI: https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v19n1/1409-4703-aie-19-01-655.pdf

García, R. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje Educación. *Revista Educación, 36*(1), 1-24.

Gillies, V. & Robinson, Y. (2010). *Managing emotion in research with challenging pupils. Ethnography and Education, 5*(2), 97- 110.

Herman, C. (2008). Negotiating the emotions of change: Research, restructuring and the doctoral student. *SAJHE, 22*(1), 100- 115.

Matos, Y. y Pasek, E. (2009). *Gerenciando la investigación desde una perspectiva del trabajo en equipo. Orbis: Revista Científica Ciencias Humanas,* (14), 4-23.

Melamed, A. (2021). Las teorías de las emociones y su relación con la cognición: un análisis desde la filosofía de la mente. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales*, (49), 13-38.

Moreno, M. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*.Universidad de Guadalajara.

Moreno, M. (2005). Potenciar la educación. Un currículum transversal de formación para la investigación. *REICE. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 3*(1), 520-540.

Moreno, M. y De la Torre, A. (2021). La relación entre director de tesis y tesista. Implicaciones en los procesos de formación doctoral. En G. Romo (Coord.,), *Vicisitudes en la formación científica y la elaboración de tesis. Las particularidades metodológicas de los estudios en educación* (pp. 31-66). Universidad de Guadalajara.

Sánchez, N., Patti, J. & Latorre-Postigo, J. (2023). Developing emotional and social intelligence in an education leadership postgraduate program. *Escritos de Psicología, 16*(1), 53-64. https://dx.doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.14754

Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y Programas de estudio para la educación básica.* SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2019). *Hacia una Nueva Escuela Mexicana. Taller de capacitación. Educación Básica ciclo escolar 2019-2020.* SEP.

Secretaría de Educación Pública. (2024). *El Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022.* SEP.

Schuster, A., Puente, M., Andrada, O. y Maiza, M. (2013). La metodología cualitativa para investigar los fenómenos que ocurren en el aula. *Revista Electrónica Iberoamericana de Educación en Ciencias y Tecnología, 4*(2), 121-123.

Silano, H. (2024). Inteligencia Emocional en el Proceso de Tutoría Investigativa. *Revista Científica Hallazgos, 9*(1), 56–63. https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v9i1.646

Stake, R. (2020). *Investigación con estudios de caso*. Ediciones MORATA, S. L.

Torres, F. (2014). *El papel de la tutoría en la formación de habitus científicos en estudiantes de doctorado en educación.* Colección Graduados 2012/Serie Sociales y Humanidades. Universidad de Guadalajara.

Perfil deseable: estrategias y desafíos para su formación en las escuelas normales*

*Lorena Aleida Flores Bazaldúa***,
*Rosa del Carmen Aguilar Esparza****
*y Eliab Misael González Olvera*****

Resumen

Este estudio analiza la construcción del perfil deseable en las escuelas normales mexicanas, centrándose en la participación docente en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), para ello se requiere del análisis sobre las funciones sustantivas, que realizan en su práctica diaria. El objeto de estudio que se define para su respectivo análisis tiene que ver con la relación entre el perfil del docente en PRODEP, la integración de los cuerpos académicos, así como las acciones que se han implementado en las Instituciones para promover entre los docentes las habilidades investigativas. El diseño de la investigación es cuantitativo con alcance descriptivo, la población de estudio son 134 docentes que laboran en las escuelas normales del país. Algunos hallazgos importantes son: cuentan con el perfil académico idóneo, con una vida académica de gran experiencia, pero carecen del tiempo para realizar investigación, gestión y difusión del conocimiento, el status de la mayoría de los cuerpos académicos, están en formación y no han logrado escalar hacia la consolidación. En conclusión, las escuelas normales enfrentan desafíos estructurales, para lo-

* Línea temática: 2.3 Cuerpos académicos.
Tipo de ponencia: reportes parciales o finales de investigación.

** Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila.
lorena.caense@gmail.com

*** Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila.
rosy.caense@gmail.com

**** Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila.
eliab.caense@gmail.com

grar el perfil deseable se requiere que las políticas educativas prioricen la investigación, redistribuyan las funciones y transparenten los recursos.

Palabras clave: cuerpos académicos, educación normalista, formación docente, investigación educativa.

Introducción

En 2009 las escuelas normales públicas fueron consideradas en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) antes Programa de Mejoramiento al profesorado (PROMEP), el cual, busca mejorar la calidad de la educación superior en México a través de la formación y la actualización del personal docente. Lo que trajo consigo una transformación que convirtió a estas instituciones en centros de docencia e investigación que se beneficiaron con distintos apoyos que ofrece a través de varias convocatorias para impulsar la conformación y consolidación de cuerpos académicos (CA). Los docentes Normalistas concursan en distintos rubros, para ser elegidos y validados ante él, uno de los requisitos para participar es formar parte de un CA reconocido. Cabe mencionar que los cuerpos académicos son grupos de investigación que trabajan en conjunto para desarrollar proyectos en áreas específicas del conocimiento.

Para obtener el perfil deseable de PRODEP, el docente de un cuerpo académico en una Escuela Normal debe enfrentar varios retos, entre algunos destacan: la Formación y actualización constante, la Generación de conocimiento, la Integración de estudiantes, la Colaboración interinstitucional y la Evaluación y la acreditación. Hasta este momento, se han vivido grandes avances para los docentes de las escuelas normales (EN), por lo que es importante analizar: ¿Qué retos enfrenta el docente para obtener el perfil deseable? Una de las dificultades que enfrentan los docentes para que logren acceder a estos recursos, es que primeramente sus docentes necesitan conformar el CA, además de evidenciar el trabajo de docencia, de investigación, de gestión y difusión del conocimiento y así posteriormente poder someterlos a evaluación a fin de que sean reconocidos por esta política nacional.

En las EN del país, existen docentes que han logrado avances significativos ante las políticas educativas para la investigación y la creación de equipos, que a pesar de las dificultadas mencionadas con anterioridad, han logrado avances importantes vinculados al desarrollo de Cuerpos Académicos, por ello resulta

importante analizar el trabajo de docentes normalistas del país con la finalidad de encontrar coincidencias y/o discrepancias en el logro del perfil deseable de PRODEP.

La presente investigación tiene como objetivo principal determinar las características del perfil del docente que integra los cuerpos académicos en las escuelas normales y analizar los factores que han contribuido al logro del perfil deseable del programa PRODEP en las comunidades normalistas, así como en el trabajo de los cuerpos académicos.

Por lo tanto, la pregunta central de investigación es *¿Qué impacto tienen las funciones sustantivas que realizan los docentes de los cuerpos académicos para obtener el perfil deseable de PRODEP?*

Desarrollo

Enfoque teórico

En México, el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019- 2024, determina la necesidad de fortalecer las instituciones formadoras de docentes en línea con los objetivos del PND, en su apartado "Educación para el Desarrollo Humano" (capítulo III) establece que:

> Se impulsará la transformación de las escuelas normales para garantizar una formación docente de excelencia, con enfoque en la investigación, la innovación educativa y la vinculación con las Necesidades del sistema educativo nacional. (Gobierno de México, 2019, p.68)

El Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) es federal normado por reglas de operación que busca contribuir al fortalecimiento del perfil del personal educativo de Educación Básica, Media Superior y Superior, cuyos objetivos para el tipo superior son entre otros incisos:

> Profesionalizar a las/los PTC otorgando apoyos...así como reconocimientos y/o apoyos a Profesores/as de Tiempo Completo que logran el perfil deseable y la consolidación de los Cuerpos Académicos, para que alcancen las capacidades de investigación-docencia, desarrollo tecnológico e innovación con responsabilidad

social (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio [DGESuM], 2022, p.15)

Para obtener el perfil deseable de PRODEP, los docentes de las escuelas Normales deben realizar funciones sustantivas que incluyen la docencia, investigación y difusión, es una distinción que se otorga a los profesores que cumplen con ellas satisfactoriamente en el nivel educativo superior el cual es además para Lárraga Altamirano, et., al. (2017), un indicador de la capacidad académica que refleja el grado de profesionalización de la plantilla docente de una institución.

Si bien la investigación en educación se ha enfocado hacia la búsqueda de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, en la que el papel de la investigación en su aspecto pragmático es para Muñoz Martínez y Garay Garay (2015),

> cada vez más indispensable para renovar y transformar los ambientes escolares, de enseñanza y aprendizaje logrando calidad en la educación, es decir, que responda a las necesidades de los estudiantes según sus contextos...por lo que la mejora de los procesos y resultados educativos debe ser el principal propósito de la investigación educativa (p. 390).

Es entonces que se genera una doble vía que para Beillerot (2006) citado en Adriano León (2020), "la investigación se nutre de la experiencia docente y esta última se mejora y transforma a partir de la investigación" (p.4). Frente a esta postura tradicional que se justifica por sus beneficios, proponemos una vía alterna en relación con la pertinencia de la investigación como medio para la profesionalización de los docentes miembros de los CA de las escuelas normales, en donde es posible extender la propuesta del docente investigador hacia territorios que permiten profundizar el valor que representa la investigación sobre el Normalismo y sus procesos educativos e institucionales, todo ello desde los propios cuerpos académicos y como respuesta a las demandas de la política de las Instituciones de Educación Superior, permitiendo Asimismo la difusión y comprensión de las comunidades Normalistas .

En primer lugar, la comprensión sobre la importancia que representa el hecho de que sean los propios docentes de las escuelas normales miembros de los CA o equipos de investigación, quienes investiguen los procesos que se llevan a cabo al interior de sus instituciones y que a la par de hacer investigación con-

tribuyan a mejorar sustancialmente las dinámicas institucionales y pedagógicas que se llevan a cabo en las escuelas donde laboran. De esta manera se podría lograr lo que Ramírez-Rosales (2010) señalaba hace dos décadas, como lo que acontece en las escuelas normales respecto de la deficiencia en la formación de maestros, que en su opinión no ha sido solucionada, a pesar de las modificaciones en las políticas educativas ni con la puesta en marcha de propuestas transformativas de las escuelas Normales, tendencia que continúa hasta el presente, tal como aclara Delgado Bardales (2020):

> la educación y su equipo docente ... no toma a las personas idóneas para desarrollar investigación y poder garantizar procesos que nos llevan a mejor formación profesional in situ considerando que ello debe estar articulado con la responsabilidad social universitaria en un marco de derechos y sabiendo que el mejor aprendizaje se da en el lugar donde suceden los hechos (p.2).

Estas contribuciones deberán estar encaminadas no solo a la organización para la mejora de los procesos educativos sino además hacia la revaloración del papel que desempeñan los miembros de los Cuerpos Académicos institucionales y su aportación para el fortalecimiento de la generación de conocimiento de alto valor científico, rompiendo con la inercia de la desvalorización de las aportaciones que hacen los docentes investigadores que aún prevalece en algunas escuelas, lo cual, es un tema importante y complejo.

En opinión de Reynosa Navarro et al., (2020), para la creación de investigadores se recomiendan "que el investigador potencial vaya configurando una cultura científica acorde con sus inquietudes investigativas y con las necesidades puntales de su entorno sociocultural, o sea que permita canalizar en un mismo nicho pensamiento, inquietudes científicas, acción y desarrollo" (p.263). Es a partir del estado de la cuestión investigativa, que proponemos partir para dicha transformación. Sobre todo, desde el conocimiento de los propios investigadores miembros de los CA y grupos de investigación de las escuelas Normales de México y a través de la transparencia respecto del uso de los recursos asignados para las actividades investigativas, principalmente para los CA, ya que es a través de ellos que se formaliza esta área sustantiva en las instituciones formadoras de formadores.

A diferencia de la educación formal, que tiene el objetivo de formar una conciencia y vocación investigativa en los estudiantes de nivel superior, el desa-

rrollo de los investigadores noveles que se integran a los cuerpos académicos y a los grupos de investigación, se da de la mano de los líderes de los CA, quienes instruyen, fomentan , incentivan y dinamizan a los miembros del equipo proporcionando la estructura necesaria para llevar a cabo investigaciones, quienes procuran además que se cumpla con las funciones sustantivas, así como la participación de los integrantes del CA en las convocatorias para el logro del Perfil Deseable; su función va más allá de ser líder del CA , que para Delgado Bardales (2020), también motiva el pensamiento crítico y la búsqueda del cambio a través de la construcción de conocimientos con sus pares, para que logren nutrir las líneas de investigación a las que están adscritos.

Según Reynosa Navarro et al., (2020) "La formación de investigadores es un proceso complejo que responde al uso adecuado de las mejores estrategias didácticas porque, lamentablemente, existe una especie de desidia ante el conocimiento" (p.263), sin embargo, las estrategias didácticas para la organización de los integrantes de los CA, es un proceso complejo que implica diferentes elementos que tienen diverso nivel de impacto en su fundación. Para Zorrilla (2010) citado por Cervantes (2019) "la investigación educativa y la práctica docente viven en mundos separados, incluso podemos decir que en mundos paralelos" (p.61), de donde surge la necesidad de integrar ambos mundos para el fortalecimiento de las políticas educativas respecto de las funciones sustantivas, el desarrollo profesional docente y su relación con el perfil del docente investigador en las escuelas Normales de México.

Diseño de investigación

Este estudio adopta un enfoque cuantitativo con un alcance descriptivo, ya que busca medir y analizar características del perfil docente, las estrategias institucionales y los desafíos en las Escuelas normales, sin establecer relaciones causales. Se emplea un diseño no experimental-transversal, dado que los datos se recolectan en un único momento temporal y no se manipulan variables.

Población y muestra

Población: 134 docentes de escuelas normales públicas en México.
Muestreo: no probabilístico por conveniencia, al enfocarse en docentes adscritos al Programa PRODEP o involucrados en cuerpos académicos.

Para las técnicas e instrumentos de recolección de datos, se empleó una encuesta estructurada aplicando un instrumento de investigación diseñado exprofeso para ello con preguntas cerradas con escala de respuesta tipo Likert, y algunas preguntas abiertas para profundizar en las percepciones.

Las variables medidas son: perfil académico, participación en cuerpos académicos (nivel de consolidación, productos generados), tiempo dedicado a las funciones sustantivas (docencia vs. investigación) y acciones institucionales para fomentar la investigación (capacitaciones, financiamiento). Asimismo, las variables analíticas consideradas para investigación fueron: condiciones impuestas (reglas de operación PRODEP), grado y tamaño del CA, producción académica, desarrollo de recursos humanos, apoyo e impacto institucional, colaboración al interior de los miembros del CA, vinculación, difusión y gestión del conocimiento,

Resultados

La muestra fue de 134 docentes, provenientes de 20 Estados de la República Mexicana: Aguascalientes, Baja California, Campeche, CDMX, Coahuila, Colima, Durango, Estado de México, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, Michoacán, Nuevo León, Puebla, Quintana Roo, Sinaloa, Sonora, Tamaulipas. Tlaxcala y Veracruz.

En la tabla 1, muestra los rangos de edad de los docentes encuestados, lo cual indica al mayor porcentaje centrado en el rango de los 46 a 55 años, por lo tanto, se encuentran en una edad productiva para el trabajo de investigación

Tabla 1
Rango de edad de docentes

Porcentaje	Rango de edad
29.1%	+ 55 años
36.8%	46 a 55 años
23.1%	36 a 45 años
8.2%	30 a 35 años

En cuanto al status de los CA, en que laboran los docentes encuestados (tabla 2), el mayor porcentaje se centra que pertenece a un cuerpo académico

en formación (CAEF), seguida del 31.34% forma parte de un cuerpo académico sin registro, cuestión que debe atenderse.

Tabla 2
Status del CA

Status CA	Porcentaje
CAEF	54.47
CAEC	8.20
CAC	5.97
Sin Registro	31.34

El 69.4% de los docentes cuenta con posgrado (doctorado y maestría) titulados, lo que refleja una fortaleza en cuanto al perfil académico, aunado al poco tiempo de los docentes (35.8%) dedicado para realizar investigaciones de 5 a 10 horas, y 4 horas o menos dedicadas a la Gestión y Difusión del Conocimiento, y el 50% tienen 20 años de servicio lo que se debe pensar en el relevo generacional. Además, el 53.7% tiene menos de 5 años de pertenecer a un CA.

Esta brecha se agudiza cuando el 54.47% de los docentes se encuentran formando parte de Cuerpos Académicos en Formación, coincidiendo con los reportes sobre la falta de consolidación de los CA en las escuelas normales.

Respecto a las temáticas que investigan los docentes miembros de los cuerpos académicos, se encontró que el valor más alto de 52.90% que corresponde a la temática sobre práctica docente y el valor más bajo de 0.7% para las temáticas sobre: procesos de formación, innovación de la práctica, cultura, tutoría, procesos investigativos y competencias.

Resultados sobre apoyo de directivos y recursos de Estrategia de Desarrollo Institucional de la Escuela Normal (EDINEN)

El 22.4% refiere que una escala máxima de 10, que los directivos apoyan para realizar el trabajo del CA, a pesar que el 25.2% menciona que cuenta en la escala mínima de 1 que los recursos obtenidos del EDINEN son aplicados pertinentemente al trabajo del cuerpo académico, y se comprueba con el 27.8% menciona con la escala mínima de 1, sobre que desconoce que los recursos de EDINEN son asignados al trabajo del Cuerpo académico.

Sobre el Apoyo institucional y el uso de recursos en los cuerpos Académicos, los resultados revelan una contradicción alarmante en el apoyo institucional a los CA de las escuelas normales:

Percepción limitada de apoyo directivo, 22.4% que sólo 1 de cada 5 docentes considera que los directivos apoyan óptimamente el trabajo de los CA, sugiere que existe un reconocimiento desigual del valor de la investigación por parte de las autoridades.

Conclusiones

La investigación educativa es un proceso fundamental para el desarrollo de cualquier sistema educativo. A través de ella, es posible generar conocimientos que permitan mejorar la calidad de la educación, entender los procesos de enseñanza-aprendizaje, identificar los desafíos que enfrenta la educación y proponer soluciones para enfrentarlos.

Las funciones sustantivas de los docentes de perfil deseable de PRODEP son importantes en las escuelas normales porque contribuyen a mejorar la calidad de la educación que se imparte en estas instituciones y, por ende, a formar mejores profesionales de la educación. Los docentes que cuentan con dicho perfil reúnen un conjunto de características y competencias considerado un profesional de la educación altamente capacitado y actualizado. Entre estas características se encuentran la formación académica, la producción científica, la vinculación y la dirección de tesis, entre otras.

El apoyo de las instituciones educativas para lograr el perfil deseable es primordial, ya que el respaldo brindado por los directivos debe verse reflejado en las condiciones para que los integrantes de los CA puedan realizar las funciones, en primer lugar, incluir en las cargas académicas las cuatro funciones básicas de: docencia, investigación, gestión y difusión del conocimiento en una manera proporcionada. En segundo lugar, para realizar investigación educativa en Normales es necesario que las políticas educativas fomenten y apoyen la investigación, lo que implica brindar de forma transparente los recursos de EDINEN y propiciar las capacidades académicas para que los docentes y estudiantes puedan llevar a cabo investigaciones pertinentes y de calidad.

Los docentes normalistas cuentan con un alto grado de preparación académica para formar parte de los cuerpos académicos y se han enfrentado a un sin número de retos para realizar investigación en este nivel y mantener los re-

gistros de los CA a pesar de la carga académica asignada. Aquí se presentan algunos de los hallazgos:

> Muchos directivos no comprenden la importancia de los CA para las instituciones, ojalá y existiera sensibilización para entender que les beneficia contar con estos grupos de trabajo para fortalecer las instituciones educativas.
>
> Para lograr la consolidación es indispensable que no sean equipos muy numerosos y que haya empatía, confianza, disposición a trabajar y creciendo personal con cada uno de sus miembros. Crear una identidad con el cuerpo.
>
> Ya estuvimos en consolidación, pero al refrendar el nivel, nos regresaron al de formación. Solicitamos revisión, pero coincidió con el cambio de instancia y nunca recibimos respuesta.
>
> El gobierno federal debería establecer una beca para los cuerpos académicos, donde tenga autonomía para ejercer de manera responsable estos recursos, se trabaja duro para que a la mera hora no se apoye para asistir a los eventos por cuestiones de tiempos de gestión de la DEN y la SEN ...es una pena que las autoridades no valoren el esfuerzo que se hace para posicionar a las escuelas normales entre otras IES nacionales e internacionales.

A manera de reflexión, en concordancia con lo anterior

La inestabilidad en los procesos investigativos debido, a la corta permanencia de los docentes dificulta la continuidad de proyectos de investigación, la producción académica y la generación de conocimiento especializado. Además, los CA requieren tiempo para madurar, el Programa de PRODEP establece como mínimo 5 años para alcanzar la consolidación, pero la mayoría no supera esta fase.

Existen posibles causas estructurales, falta de incentivos claros, si la investigación no está vinculada a promociones o reconocimientos institucionales, los docentes priorizan otras funciones como docencia o gestión. La sobrecarga laboral, la falta de tiempo dedicado exclusivamente a investigación. La capacitación es insuficiente, que ocasiona que los docentes con poca experiencia en investigación puedan sentirse menos preparados para contribuir a largo plazo.

Concurre una paradoja institucional en las escuelas normales, mientras las normas de PRODEP, exigen CA consolidados, las condiciones reales los debilitan, con directivos con bajo compromiso institucional, con relación a la

investigación y los recursos mal gestionados o invisibles (entre quienes los ven mal aplicados más quienes los desconocen).

Urgen estrategias para reducir la rotación, con incentivos económicos, las horas exclusivas para investigación y el acompañamiento metodológico, asimismo fortalecer la formación con acciones de mentoría entre los docentes experimentados y los noveles, revisar las políticas de evaluación, que no solo midan productos, sino también procesos y permanencia en la investigación.

Relevancia científica

Es importante que las políticas educativas permitan la flexibilidad necesaria para que los docentes y estudiantes de las escuelas normales puedan dedicar tiempo y recursos a la investigación educativa, sin que esto comprometa su labor de enseñanza y aprendizaje en el aula.

Relevancia social

En este sentido, la investigación educativa se convierte en una herramienta clave para la toma de decisiones en el ámbito educativo, ya que permite a los tomadores de decisiones contar con información sólida y basada en evidencia para diseñar políticas y estrategias que permitan mejorar la calidad de la educación y garantizar el derecho a la educación de todas las personas.

Referencias

Adriano León, J. J. (2020). La Investigación educativa como medio para la profesionalización docente. Revista Acta Educativa, Vol. 6 (Julio- Diciembre 2020). https://revista.universidadabierta.edu.mx/2020/12/30/la-investigacion-educativa-como-medio-para-la-profesionalizacion-docente/

Cervantes, E. (2019) Un acercamiento a la formación de docentes como investigadores educativos en México REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 17, núm. 4, pp. 59-74, 2019 Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar.

Cid García, C. J. y Vera Noriega, J. Á. (2019). Evaluación de la funcionalidad institucional de las escuelas normales desde la perspectiva docente. CPU-e. Revista de Investigación Educativa, (28), 78-104. Epub 11 de septiembre de 2020.

https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2600 https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-53082019000100078

Connelly, M. y Clandinin, J. (1995). Relatos de experiencia e investigación educativa. En J. Larrosa et al. (comps.), Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación (pp. 11-59). Laertes/ Psicopedagogía.

Delgado Bardales, J. M. (2021) La investigación científica: su importancia en la formación de investigadores. La investigación científica: su importancia en la formación de investigadores. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(3), 2385–2386. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i3.476

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2022). Lineamientos para el fortalecimiento de los Cuerpos Académicos en las escuelas normales. Secretaría de Educación Pública. https://www.dgesum.sep.gob.mx/documentos/lineamientos_CA_2022.pdf

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2022). Programa de desarrollo profesional 2020-2024. Dirección general de educación normal y actualización del magisterio. https://www.aefcm.gob.mx/dgenam/desarrollo-profesional/archivos/2021/Programa-Desarrollo-Profesional-2020-2024.pdf

Dirección General de Educación Superior para el Magisterio. (2022a). Capacitación para elaborar la planeación de la estrategia de desarrollo institucional de la Escuela Normal EDINEN 2022-2023. https://dgesum.sep.gob.mx/public/ddi/S300/2022/Capacitacion_Regional_EDINEN_2022_2023.pdf

Gobierno de México. (2019). Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024. https://framework-gb.cdn.gob.mx/landing/documentos/PND.pdf

Lárraga Altamirano, H.R., Piedad Rubio, A.M. y Hernández López, D.R. (noviembre de 2017): "Perfil deseable PRODEP: una estrategia para el fortalecimiento institucional", Revista Tectzapic, Vol. 3 No. 2, pág. 104 - 115. http://www.eumed.net/rev/tectzapic/2017/02/perfil-prodep.html http://hdl.handle.net/20.500.11763/tectzapic1702perfil-prodep

Muñoz Martínez, M. y Garay Garay, F. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. Estudios pedagógicos (Valdivia), 41(2), 389-399. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023

Monje Álvarez, C. (2011). Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica. Colombia: Universidad Surcolombiana / Facultad de Ciencias Sociales y Humanas.p.11

Núñez, M. A., Arévalo, A. y Ávalos, B. (2012). Profesionalización docente: ¿es posible un camino de convergencia para expertos y novatos? Revista Electrónica de Investigación Educativa, 14(2), 10-24. Consultado en:
http://redie.uabc.mx/vol14no2/contenido-nunezetal.html

Ramírez Rosales, V. (2010). El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores. Revista iberoamericana de educación superior, 1(2), 98-113. Recuperado en 10 de mayo de 2023, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-28722010000200007&lng=es&tlng=es.

Reynosa Navarro, E., et. al. (2020). Estrategias didácticas para investigación científica: relevancia en la formación de investigadores. Revista Universidad y Sociedad, 12(1), 259-266. Epub 02 de febrero de 2020. Recuperado en 10 de mayo de 2023, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202020000100259&lng=es&tlng=es.

Sampieri, H., Collado, C.F. y Lucio, P. B. (2014). Historia de los enfoques cuantitativo, cualitativo y mixto. Raíces y momentos decisivos. Metodología de la investigación.

Taylor, S. y Bodgan, R. (1994) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidós.

¿Qué géneros discursivos utilizan las estudiantes normalistas al elaborar reportes de investigación educativa?*

*Tomás Alfredo Moreno de León***,
*Esperanza de León Arellano**** y *María de Lourdes Rodríguez Vázquez*****

Resumen

Este estudio investigó los géneros discursivos que utilizan las estudiantes normalistas al elaborar reportes de investigación educativa. La problemática central es la dificultad de seleccionar textos confiables en la era de la información, exacerbada por la multimodalidad de los textos. La metodología empleada fue cualitativa, con un diseño de estudio de corpus, analizando el 33% de 222 textos producidos por estudiantes de quinto semestre. Los resultados indican que el género más utilizado es el artículo científico (19.82%), seguido de artículos científicos de propuesta teórica (15.77%). Se identificó una predominancia de referencias en el ámbito profesional y académico, pero con una carencia significativa de metadatos completos y menciones de financiamiento y arbitraje.

* Línea temática: formación de investigadoras e investigadores.
Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.
El presente trabajo se realizó durante una Estancia de Investigación Internacional en la Universidad de Costa Rica. Agradecemos las orientaciones del Dr. Adrián Vergara Heidke. Asimismo, el financiamiento por parte del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT) y de la Dirección de Movilidad Estudiantil de la Universidad Autónoma de Tamaulipas. Igualmente, a la Dirección de Formación y Superación Profesional de los y Docentes de Tamaulipas y al Departamento de Educación Normal de Tamaulipas por proporcionar los permisos administrativos para realizar la Estancia Internacional.

** Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
t.moreno.deleon@estefaniacastaneda.edu.mx

*** Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda. Universidad Autónoma de Tamaulipas.
e.deleon.arellano@estefaniacastaneda.edu.mx

**** Escuela Normal Federal de Educadoras Maestra Estefanía Castañeda.
m.rodriguez.vazquez@estefaniacastaneda.edu.mx

La multimodalidad se reflejó en el uso frecuente de tablas y fotografías. Estos hallazgos destacan la necesidad de mejorar la formación de las estudiantes en la evaluación crítica y la integración de fuentes confiables para fortalecer su futura práctica docente.

Palabras clave: análisis de textos, análisis del discurso, investigación pedagógica, investigadores educativos, educadoras.

Introducción

En el contexto académico y profesional es crucial que las estudiantes normalistas adquieran habilidades para identificar y utilizar textos confiables (Moreno-de-León y Saucedo-Huidobro, 2021). La importancia de esta competencia radica en que las futuras docentes serán responsables de transmitir conocimientos y formar criterios críticos en sus alumnos. Utilizar fuentes confiables asegura la calidad y veracidad de la información estudiada, lo cual es fundamental para un aprendizaje sólido y bien fundamentado. Sin embargo, en la era de la información, la tarea de seleccionar textos confiables se ha vuelto cada vez más compleja debido a varios factores que dificultan este proceso como el dominio habilidades o saberes multisemióticos (Moreno-de-León, de León y Vega, 2023).

Otro de los principales desafíos impuestos por la era de la información es la sobreabundancia de contenidos disponibles en línea (Parodi y Moreno-de-León, 2021). Internet ofrece una vasta cantidad de información accesible de manera inmediata, pero no toda esta información es fiable. La proliferación de *fake news*, artículos de poca calidad académica y contenidos sesgados complica la capacidad de discernir entre lo que es válido y lo que no. Las estudiantes normalistas, al estar en proceso de formación, pueden carecer de las herramientas necesarias para evaluar críticamente la calidad de las fuentes a las que tienen acceso, lo cual puede llevar a la adopción de información incorrecta o poco confiable.

Además, los textos y fuentes actuales presentan diversas características discursivas en términos de multimodalidad. La multimodalidad se refiere a la combinación de diferentes modos de comunicación, tales como texto, imágenes, gráficos, tablas, diagramas, colores y formas, entre otros (Parodi, 2010b). Cada fuente multimodal aporta una complejidad adicional al proceso de evaluación, ya que no solo se debe considerar el contenido textual, sino también la interpretación correcta de los elementos visuales y gráficos que acompañan al

texto (Moreno-de-León, de León y Vega, 2023). La capacidad de las estudiantes para interpretar y evaluar estos elementos multimodales es crucial, ya que una mala interpretación puede conducir a conclusiones erróneas y afectar la calidad de la enseñanza que posteriormente impartirán.

A pesar de la importancia de enseñar a las estudiantes a seleccionar textos confiables, la literatura actual sobre el tema es limitada y, sin embargo, es un reto que los docentes tienen por enseñar a los alumnos de educación superior (Vega, Bañales y Reyna, 2013). Existen numerosos estudios que abordan la eficacia de diversas metodologías para enseñar la evaluación de fuentes, pero la aplicación práctica de estos estudios en el contexto de la formación de docentes aún no está suficientemente explorada. Esto crea una brecha en el conocimiento y en la práctica educativa, ya que no hay suficientes guías prácticas basadas en evidencia que orienten a las formadoras de docentes sobre cómo enseñar esta competencia de manera efectiva.

De este modo, el objetivo de estudio es caracterizar las referencias bibliográficas empleadas por estudiantes de una licenciatura en términos de su fiabilidad. La caracterización de estas referencias permitirá comprender mejor las prácticas actuales de selección de fuentes y proporcionar una base para desarrollar estrategias educativas más efectivas. En resumen, la habilidad para seleccionar textos confiables es fundamental para las estudiantes normalistas debido a su futura responsabilidad en la formación de otros. La era de la información presenta retos significativos en este proceso, exacerbados por la multimodalidad de los textos contemporáneos. La escasez de estudios prácticos y aplicados sobre cómo enseñar esta habilidad subraya la necesidad de más investigaciones y recursos educativos que aborden de manera efectiva estos desafíos. Con ello, se contribuye a responder la pregunta de investigación: ¿Qué géneros discursivos utilizan las estudiantes normalistas al elaborar reportes de investigación educativa?

Marco teórico

Géneros discursivos escolares

Los géneros discursivos en el contexto escolar son fundamentales para la formación académica. Al respecto, Agustini y Bertoldo (2017) exploran cómo los géneros escolares facilitan la comunicación y el aprendizaje, reflejando y con-

figurando las prácticas sociales y cognitivas de los estudiantes. Estos géneros proporcionan un marco para la comprensión y producción de textos académicos, permitiendo a los estudiantes desarrollar habilidades críticas y analíticas esenciales para su éxito académico y profesional. Adicionalmente, Coutinh y Ribeiro (2023) destaca la importancia del contexto histórico y cultural en la formación de estos géneros, argumentando que los textos escolares no son meros vehículos de información, sino herramientas dinámicas que moldean la forma en que los estudiantes interactúan con el conocimiento. Otros estudios también reportan sobre el impacto de los géneros discursivos en el aprendizaje de lenguas extranjeras y el desarrollo de la alfabetización digital (Coutinh y Ribeiro, 2023), así como investigaciones sobre la lectura lateral y su papel en la comprensión de los géneros textuales (Agustini y Bertoldo, 2017).

Géneros discursivos y multimodalidad

La multimodalidad en los géneros discursivos es un campo de estudio emergente que ha sido ampliamente explorado por Giovanni Parodi. Parodi (2010a) sugiere que la integración de elementos visuales, auditivos y textuales en los géneros discursivos enriquece la comprensión y facilita la transmisión de conocimientos complejos. Esta aproximación multimodal permite a los estudiantes interactuar con los textos de manera más dinámica y participativa, mejorando así su capacidad para interpretar y aplicar la información en diferentes contextos educativos y profesionales. En su obra "Géneros académicos y géneros profesionales", Parodi (2010) analiza cómo los textos manuales y otros géneros profesionales utilizan la multimodalidad para comunicar de manera efectiva en entornos académicos y laborales. Adicionalmente, Parodi et al. (2020) exploran la relación entre multimodalidad y comprensión lectora, destacando la importancia de los elementos gráficos y visuales en la construcción del significado. Estos estudios muestran que la multimodalidad no solo enriquece la experiencia de lectura, sino que también mejora la retención y aplicación del conocimiento; lo que se debe ver reflejado en propuesta didácticas.

Comprensión de múltiples textos

La comprensión de múltiples textos es esencial en un mundo interconectado y rico en información. Vega, Bañales y Reyna (2013) han investigado extensiva-

mente sobre este tema, enfocándose en cómo los estudiantes pueden integrar y analizar información proveniente de diversas fuentes textuales. Al respecto, Perales-Escudero y Vega-López (2016) argumenta que la habilidad para comprender múltiples textos es crucial para el desarrollo del pensamiento crítico y la comprensión profunda de los temas estudiados. Esta competencia permite a los estudiantes comparar, contrastar y sintetizar información de manera efectiva, desarrollando habilidades críticas y analíticas que son fundamentales para su éxito académico y profesional. Otros estudios relevantes incluyen investigaciones sobre la semiótica documental y su aplicación en el análisis de múltiples textos (Almeida, 2020), así como estudios sobre la enseñanza de la comprensión lectora y su impacto en el desarrollo de competencias lectoras avanzadas (Moreno-de-León, Rangel, Vega y de León, 2024). Estos trabajos destacan la importancia de desarrollar estrategias efectivas para la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión de múltiples textos en contextos educativos diversos.

Metodología

Enfoque, diseño y alcance

El presente estudio es de enfoque cualitativo de diseño de estudio de corpus y de alcance descriptivo (Parodi, 2008). En este marco metodológico, seguimos un procedimiento de corpus con enfoque multimodal (Parodi, 2010a) y de fiabilidad de la información de textos (Vega, Bañales y Reyna, 2013). De esta manera, el foco del estudio se centra en la caracterización de artefactos multimodales (gráficos, tablas, diagramas, palabras, etc.) y la fiabilidad de la información de un texto (autores, indexaciones, financiamientos, género, etc.). Cabe señalar que el presente estudio es una investigación en proceso, es decir, se ha analizado el 33% del corpus. De esta forma, el presente trabajo sirve como un macroproceso de saturación de datos (Arias y Giraldo, 2011).

El corpus del estudio

El corpus del presente estudio consiste en 222 textos seleccionados por estudiantes de la licenciatura en educación preescolar; al momento del estudio, se encontraban en V Semestre. El corpus se encuentra en el siguiente enlace: https://figshare.com/s/7345bcc033aebecdcdc1.

Proceso de análisis

La presente investigación siguió el proceso metodológico que se explica a continuación.

Recolección de textos

Para recolectar los datos se les solicitó a 110 alumnas producir un reporte de investigación. Estos textos fueron solicitados como producto final en la materia de Herramientas Básicas para la Investigación Educativa. La estructura retórica del producto final responde a la de un reporte de investigación. Más específicamente como se muestra en la siguiente Tabla 1.

Tabla 1
Estructura retórica de los textos

Macromovida	Movida	Pasos
Preámbulo	Título	Mencionar claramente las variables/categorías del estudio
	Autoras	Informar la autoría del trabajo
	Resumen	Sintetizar la información más relevante (Problemática, objetivo, metodología, resultado más relevante, conclusión más relevante)
	Palabras clave	Usa tres palabras clave que representen su trabajo
Introducción	Importancia del tema	Mencionar argumentativamente la relevancia del tema
	Problemática	Mencionar los problemas que se detectaron de manera general a lo particular
	Nicho de investigación	Argumentar claramente que existe una necesidad
	Preguntas de investigación	Plantear claramente preguntas relevantes
	Objetivo	Plantear claramente los objetivos del estudio
Marco teórico	Dominio teórico	Explicar la teoría que fundamenta la investigación
	Reflexión crítica	Criticar argumentativamente la teoría seleccionada
Revisión de literatura	Resumen de resultados	Sintetizar estratégicamente los resultados más importantes de los artículos
	Discusión de resultados	Integrar críticamente los resultados en una interpretación propia
Metodología	Enfoque, diseño y alcance	Mencionar claramente el enfoque, diseño y alcance de la investigación
	Variables o categorías	Definir las variables o categorías que estudió en la investigación
	Recolección de datos	Mencionar los instrumentos utilizados en la investigación
	Análisis de datos	Describir claramente el análisis de datos

Macromovida	Movida	Pasos
Resultados	Hallazgos	Sintetizar algunos de los resultados más importantes
	Interpretación	Dar sentido o interpretación a los resultados obtenidos
Conclusiones	Objetivo	Retomar los objetivos de la propuesta de investigación
	Comentarios de cierre	Plantear un cierre para los resultados y hallazgos obtenidos
Referencias	Proporcionar el crédito de las fuentes de información empleadas	Enlistar alfabéticamente cada documento citado en el curpo del trabajo

El proceso de redacción fue en equipos con un máximo de tres alumnas por reporte. De esta forma se buscó emular las condiciones de una publicación. Algunos de los trabajos se publicaron en el libro "Ejercicios de Investigación" (Moreno-de-León, 2022).

Creación de categorías

Las categorías surgen de la perspectiva teórica explicada en el marco teórico: 1) Géneros Discursivos Escolares, 2) Géneros Discursivos y Multimodalidad y 3) Comprensión de Múltiples Textos. Dichas categorías se evidencian en la Tabla 2 y en todas las figuras de la sección de resultados.

Creación de base de datos

Para construir la base de datos se dio lectura a cada uno de los reportes de investigación producidos por las alumnas normalistas. Se procedió a copiar y pegar cada una de las referencias que ellas incluyeron en la sección de referencias. Esta base de datos se adjunta en el siguiente enlace: https://figshare.com/s/7345bcc033aebecdcdc1

Saturación de categorías al analizar el 33% del corpus

Siguiendo las recomendaciones de Arias y Giraldo (2011) los tres autores de esta ponencia determinaron en un análisis Interjueces que las categorías son congruentes y posiblemente no surgirían nuevas categorías al analizar el 100% del corpus.

Presentación de resultados

Los resultados se generaron al calcular los respectivos porcentajes. Considerando que los datos totales corresponden a 222 textos, el porcentaje de análisis fue 33%, es decir, 74 fuentes.

Resultados

Los resultados permiten señalar que el género que más se utiliza es el Artículo Científico. Sin embargo, se encontraron diferentes variantes como se muestra en la Tabla 2.

Tabla 2

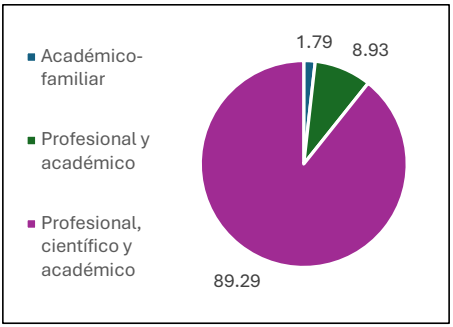
Géneros discursivos que las normalistas utilizan en sus reportes de investigación

Categoría del género discursivo	Cantidad	Porcentaje
Artículo científico	44	19.82
Artículo científico (empírico)	3	1.35
Artículo científico (propuesta metodológica)	3	1.35
Artículo científico (propuesta teórica)	35	15.77
Blog	3	1.35
Manual	11	4.95
Ponencia (empírica)	2	0.90
Programa curricular	3	1.35
Teórico	10	4.50
Trabajo final de grado (tesis, tesinas, ensayos, etc).	4	1.80
Total	74	33.33

De las referencias analizadas se identificó que circulan en el ámbito profesional (casi 90%, científico y académico (casi 9%); seguido del Profesional y académico y solo unas cuantas referencias en el ámbito Académico-Familiar (1.79%). Por lo que es posible observar que los participantes tienden a elegir referencias del tipo profesional, científico y académico.

Figura 1

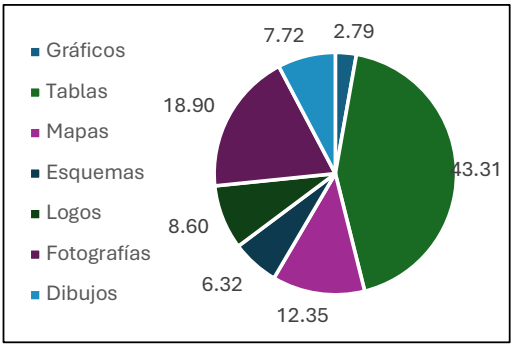
Ámbitos de circulación



El artefacto multimodal más habitual encontrado en las referencias estudiadas que fueron utilizadas por los participantes; es la tabla con un porcentaje de 43.31%, seguido de fotografías con el 18.90% (esto en el caso de libros de aporte disciplinar) y en menor medida mapas, logos y dibujos, 12.35%, 8.60%, 7.72% respectivamente. Surgieron las categorías de tipografía, captura de pantalla y cuadro (esta última se distingue de tabla, pues la organización es diferente.

Figura 2

Cantidad de artefactos multimodales

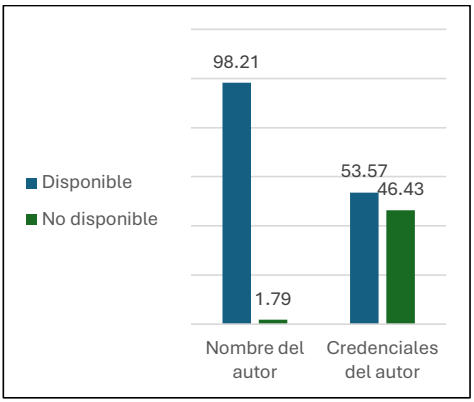


Como es observable en la figura 3, los resultados demuestran que en las referencias analizadas poco más del 98% tiene identificado el nombre del autor o autora de esta. Sin embargo, este porcentaje se reduce cuando se trata de las credenciales del autor, es decir, si pertenece a una institución, equipos de investigación u otro dato que ayude a dar confiabilidad, con el 53.57% de disponibilidad de las credenciales necesarias y un 46.43% de no disponibilidad,

apenas una diferencia visible, lo que hace dudar de la fiabilidad y calidad de las referencias utilizadas por los participantes.

Figura 3

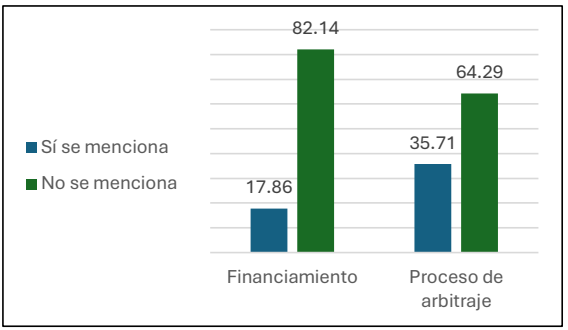
Metadatos autorales



En cuanto al financiamiento, solo el 17.86% de las referencias aquí indagadas menciona si hubo o no algún apoyo económico. Mientras que el 82.14%, un porcentaje alto si se toma en cuenta para determinar la confiabilidad de las referencias respecto a los datos que deberían ser mencionados. Por su parte, solo el 35.71% señala si la referencia fue sometida a un proceso de evaluación. Estos datos son importantes pues el financiamiento puede generar tendencias en resultados o el arbitraje pudiera facilitar la publicación de opiniones mal fundamentadas (como el caso de blogs).

Figura 4

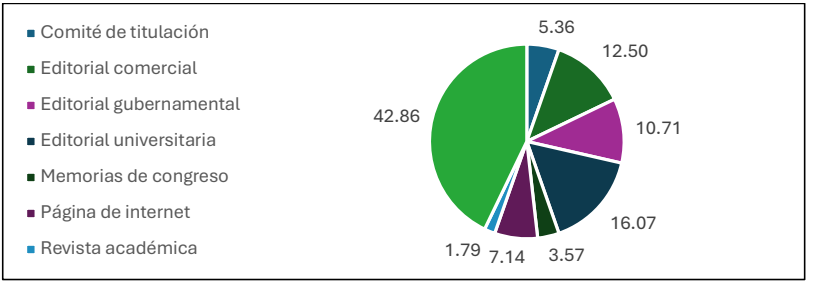
Financiamiento y proceso de arbitraje



De acuerdo con la figura 5, titulada "Medio de publicación" se reconoce que el medio de publicación más común es "Revista científica" pues la mayoría de las referencias son artículos y el menos utilizado es "Revista académica". Algunas categorías interesantes son las editoriales. En este primer análisis se identificaron tres: Comercial (e.g., monetiza), Gubernamental (e.g., SEP) o Universitaria (e.g., UAT).

Figura 5

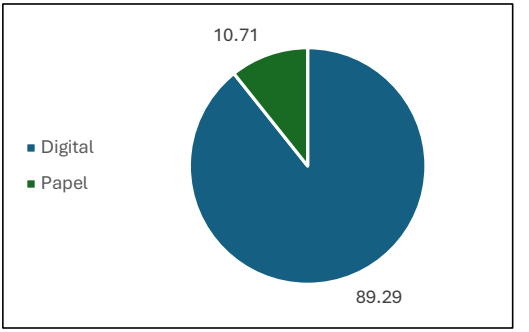
Medio de publicación



Un hallazgo importante como parte de los resultados obtenidos tras el análisis pertinente de las referencias utilizadas por los participantes; es el formato de publicación. En estudios de opinión cuando se pregunta por objetivos de lectura hemos encontrado que se usa más publicaciones impresas. Sin embargo, estos datos señalan que casi el 90% de las referencias usadas son digitales, esto de acuerdo con la figura 6.

Figura 6

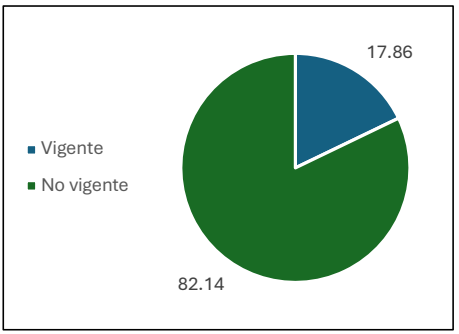
Formato de publicación



De acuerdo con la figura 7, otro dato igualmente destacable encontrado es la vigencia de las referencias. Considerando que vigente, en el ámbito académico, se entiende como una publicación reciente de los últimos 5 años; poco más del 80% no es vigente y solo 17.86% se encuentra vigente, restándole adecuación al uso de referencias actuales.

Figura 7

Vigencia de los textos



Conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo caracterizar los géneros discursivos utilizados por las estudiantes normalistas al elaborar reportes de investigación educativa. Los resultados indican que el género predominante es el artículo científico, representando el 19.82% del total de referencias, seguido por artículos científicos de propuesta teórica (15.77%). Esta tendencia subraya la preferencia por fuentes académicas y científicas en el ámbito de formación de las futuras docentes.

El análisis reveló que la mayoría de las referencias empleadas por las estudiantes se sitúan en el ámbito profesional y académico, con una alta incidencia de artículos científicos. Sin embargo, se observó una falta de metadatos autorales completos en aproximadamente el 46.43% de las referencias, y una baja mención de financiamiento (17.86%) y arbitraje (35.71%). Además, la multimodalidad se refleja en la preferencia por tablas y fotografías como artefactos más utilizados, destacando la importancia de interpretar correctamente estos elementos para asegurar la fiabilidad de la información.

Este estudio señala la necesidad de profundizar en la formación de las estudiantes normalistas en la evaluación e integración de fuentes confiables, particularmente en un contexto multimodal. Futuros estudios podrían explorar metodologías más efectivas para enseñar estas habilidades críticas, abordando la brecha existente en la literatura actual, considerando variables vinculadas a la alfabetización, práctica docente y educación socioemocional (Moreno-de-León, de León, Rodríguez-Vázquez y Martínez, 2024). Además, se recomienda desarrollar recursos educativos que incorporen la multimodalidad y promuevan la capacidad de discernimiento crítico entre las diversas fuentes de información disponibles. La implementación de estas estrategias contribuirá a mejorar la calidad de la enseñanza y la formación de criterios sólidos en las futuras docentes, impactando positivamente en su práctica educativa y en la formación de sus alumnos.

Referencias

Agustini, C., & Bertoldo, E. (2017). *Incursões na escrita acadêmico-universitária: letramento, discurso, enunciação*. Edufu. https://books.scielo.org/id/32vmq/pdf/agustini-9786586084269.pdf

Almeida, C. C. (2020). Semiótica documental: aspectos contextuais, teóricos e interdisciplinares. Cultura Acadêmica. https://books.scielo.org/id/3vvxq. https://doi.org/10.36311/2020.78-65-86546-89-7

Arias, M. M., & Giraldo, C. V. (2011). El rigor científico en la investigación cualitativa. *Investigación y educación en enfermería*, *29*(3), 500-514. http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v29n3/v29n3a20.pdf

Coutinho, V. A., & Ribeiro, O. M. (2023). Unveiling The Other Side: Lateral Reading As A Tool For Digital Literacy In Classrooms. *SciELO Preprints*. https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6709

Flores Solano, C. (2020). Competencias semióticas para la alfabetización multimodal en la asignatura de español de secundaria en Costa Rica. *Revista Innovaciones Educativas*, *22*(33), 162-185. https://doi.org/10.22458/ie.v22i33.3037

Moreno-de-León, T., de León, E. y Vega, N. (2023). La comprensión de múltiples textos multimodales. ¿Un proceso de construcción de representaciones simbólicas o corpóreas?. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(2), 11517-11551. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6330

Moreno-de-León, T. (2022). *Ejercicios de Investigación*. Editorial EILDYE. https://doi.org/10.58754/ELDY00.59396.0

Moreno-de-León, T., de León, Rodríguez-Vázquez, L. & Martínez, M. (2024). Programa de investigación sobre la alfabetización, la práctica docente y la educación socioemocional (PI-APDES). Una revisión bibliográfica. *Revista Ra Ximhai*, *20*(1), 135-156. https://doi.org/10.35197/rx.20.01.2024.06.tm

Moreno-de-León, T., Rangel, L., Vega, N., & de León, E. (2024). Perfiles lectores de estudiantes de educación secundaria. La enseñanza de estrategias para la comprensión de múltiples fuentes históricas. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, *57*(115), 494-522. https://doi.org/10.4151/S0718-0934202401150882

Moreno-de-León. T. y Saucedo-Huidobro, C.-P. (2021). Decir y transformar el conocimiento en producciones escritas de estudiantes normalistas. *Revista EduCRETAM*, *7*(7), 103-126. https://bit.ly/40QKFW8

Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada, 46*(1), 93-119. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000100006

Parodi, G. (2010a). *La organización retórica del género Manual a través de cuatro textos*. *Géneros académicos y géneros profesionales: accesos discursivos para saber y hacer*. Valparaíso: Ediciones Universitarias. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092010000100003

Parodi, G. (2010b). Multisemiosis y lingüística de corpus: Artefactos (multi) semióticos en los textos de seis disciplinas en el corpus PUCV-2010. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, *48*(2), 33-70. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832010000200003

Parodi, G. y Moreno-de-León, T. (2021). Comprender los textos escritos. En Ó. Loureda y Á. Schrott (Eds.), *Manual de lingüística del hablar* (pp. 599-62). Boston: De Gruyter, 2021 https://doi.org/10.1515/9783110335224-030

Parodi, G., Moreno-de-León, T., & Julio, C. (2020). Comprensión de textos escritos: reconceptualizaciones en torno a las demandas del siglo XXI. *Íkala, revista de lenguaje y cultura*, *25*(3), 775-795. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n03a10

Perales-Escudero, M. D., & Vega-López, N. A. (2016). La comprensión de múltiples textos: Perspectivas y posibilidades para la investigación transdisciplinar. Revista signos, 49, 184-204. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400009

Vega, N. A., Bañales, G., & Reyna, A. (2013). La comprensión de múltiples documentos en la universidad: el reto de formar lectores competentes. *Revista mexicana de investigación educativa*, *18*(57), 461-481. https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v18n57/v18n57a7.pdf

Percepción del proceso de investigación educativa a través de la elaboración de ponencias en estudiantes de segundo semestre de Pedagogía en Caborca, Sonora*

*Deida López Rodríguez***, *Iramsayd López Rodríguez****
*y Clarissa Maria Leyva Bojórquez*****

Resumen

La presente investigación tiene como objetivo analizar la percepción que tienen los alumnos de segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Caborca, sobre la investigación educativa, así como los principales retos y dificultades que enfrentaron al desarrollar una ponencia académica como parte del curso Introducción a la Investigación Educativa. El estudio parte del contexto de estudiantes que cursaron la preparatoria durante la pandemia por COVID-19, con un acceso limitado a herramientas digitales y sin experiencia previa en investigación.

Desde un enfoque cualitativo, se aplicaron entrevistas semiestructuradas a una muestra intencionada, y el análisis de datos se realizó mediante codificación abierta con apoyo del software Atlas.ti. Los hallazgos muestran que, si bien inicialmente la investigación fue percibida como algo difícil o ajeno, el estudiantado logró resignificarla como una herramienta útil para su formación profesional. A pesar de enfrentar obstáculos como el uso de tecnología o la redacción académica, desarrollaron habilidades como búsqueda de información,

* Línea temática: investigación educativa: agentes, su formación y redes.
Tipo de ponencia: reportes parciales o finales de investigación.

** Universidad Pedagógica Nacional Sede Caborca.
deidalopez54@gmail.com

*** Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado "Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro".
iramsayd03@gmail.com

**** Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado "Profr. Jesús Manuel Bustamante Mungarro".
cleyvabojorquez20@gmail.com

pensamiento crítico y trabajo colaborativo. Se concluye que la elaboración de ponencias, acompañada de una orientación docente adecuada, puede ser una estrategia efectiva para introducir a las y los estudiantes en la investigación educativa.

Palabras clave: investigación educativa, formación de docentes, enseñanza superior, habilidades del estudiante, uso de tecnología.

Introducción

La investigación educativa constituye un eje fundamental en la formación docente, al contribuir al desarrollo profesional de quienes se preparan para ejercer como educadores. Su inclusión temprana en los planes curriculares responde a la necesidad de fomentar el pensamiento crítico y formar profesionales capaces de analizar y transformar los contextos escolares en los que se insertan.

Sin embargo, esta área suele percibirse como distante y compleja, especialmente entre estudiantes con trayectorias educativas interrumpidas o marcadas por la virtualidad, como quienes cursaron la educación media superior durante la pandemia por COVID-19. Las dificultades de conectividad, el acceso limitado a dispositivos tecnológicos y la escasa interacción docente derivaron en vacíos formativos, sobre todo en competencias investigativas y digitales (Aguilar y Villagómez, 2022).

En este contexto se inscribe la presente investigación, cuyo objetivo es analizar la percepción que estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Caborca, tienen respecto al proceso de investigación educativa, a partir de su participación en la elaboración de una ponencia académica.

Padilla y Carlino (2010) plantean que el diseño de ponencias como estrategia didáctica articula contenidos teóricos, habilidades metodológicas y competencias comunicativas, además de promover un aprendizaje situado, donde el conocimiento se construye desde la experiencia y el contexto del alumnado.

Este tipo de estrategias didácticas representan una alternativa a la exposición tradicional, que suele resultar poco significativa. En cambio, actividades como la elaboración de ponencias favorecen la apropiación del proceso investigativo y la producción de conocimientos contextualizados.

El presente estudio se ubica en un momento clave del trayecto formativo: el segundo semestre universitario, etapa en la que las y los estudiantes aún se

adaptan al entorno académico y comienzan a consolidar su identidad profesional. Conocer cómo viven la experiencia de elaborar una ponencia investigativa permite identificar condiciones y apoyos necesarios para fortalecer su formación.

Los aprendizajes adquiridos durante esta etapa pueden incidir en su actitud futura hacia la investigación. Una experiencia positiva puede traducirse en mayor disposición y participación, mientras que una negativa podría generar resistencia. Por ello, es importante considerar no solo los productos finales, sino también los procesos, emociones, dificultades y logros involucrados.

Esta investigación recupera las voces estudiantiles sobre su experiencia con la investigación educativa, con el fin de identificar elementos que orienten futuras estrategias pedagógicas. Se parte del supuesto de que la percepción del estudiantado está mediada por sus contextos previos, el acompañamiento docente y los recursos disponibles. Comprender estas voces es esencial para construir propuestas formativas pertinentes y sensibles a sus necesidades reales.

A nivel teórico, la investigación educativa ha sido reconocida no solo como instrumento para la producción de conocimiento, sino también como herramienta para la transformación social y pedagógica. Su inclusión en los planes de estudio promueve una formación crítica, reflexiva y comprometida.

No obstante, enfrenta desafíos importantes, sobre todo en estudiantes de nuevo ingreso, quienes suelen percibirla como una tarea compleja o innecesaria. Rojas-Solís, Espinosa-Guzmán, Espíndola-Larios y Hernández-Rosas (2021) señalan que esta percepción se agrava cuando no se establece un vínculo claro entre los contenidos teóricos y su aplicabilidad práctica.

Esta desconexión se intensificó durante la pandemia, profundizando brechas digitales y afectando trayectorias académicas. Muchos estudiantes ingresaron a la universidad con competencias limitadas en el uso de tecnologías básicas, lo que afectó su disposición para involucrarse en procesos investigativos.

A pesar de ello, diversos estudios han documentado experiencias exitosas en la formación investigativa cuando se aplican metodologías activas, colaborativas y contextualizadas (Ramos, 2022). La elaboración de ponencias permite involucrar al estudiantado en todo el proceso: desde la formulación de preguntas hasta la presentación de resultados.

Stake (2010) subraya la importancia de contextualizar los procesos formativos para que las y los estudiantes se reconozcan como parte activa del fenómeno investigado. Esta visión contrasta con enfoques que privilegian la repro-

ducción de esquemas metodológicos descontextualizados. Por su parte, Álvarez-Gayou (2003) plantea que la enseñanza de la investigación debe integrar dimensiones éticas, afectivas y sociales, ya que investigar implica desarrollar una actitud crítica capaz de cuestionar, interpretar y transformar la realidad. Las instituciones formadoras deben generar condiciones que permitan vivir la investigación como una experiencia formativa significativa.

En el caso de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Caborca, gran parte del estudiantado proviene de contextos rurales o semiurbanos, con trayectorias educativas marcadas por discontinuidades. Su ingreso a la universidad implica familiarizarse con nuevas lógicas académicas y herramientas que no siempre dominan. Esto representa un reto tanto para el alumnado como para el profesorado, quienes deben construir puentes entre el conocimiento previo y las nuevas competencias por desarrollar.

Desarrollo

La investigación educativa se concibe como un proceso sistemático, reflexivo y crítico orientado a la comprensión y transformación de las realidades escolares y sociales. En los programas de formación docente, ha adquirido una relevancia creciente, al considerarse una vía para fortalecer no solo las competencias técnicas del futuro profesional, sino también su capacidad para cuestionar las prácticas y fundamentar las decisiones pedagógicas con base en evidencias.

En esta línea, Bisquerra (2009) señala que la investigación educativa no debe limitarse al ámbito especializado, sino que debe integrarse como una práctica cotidiana orientada a la mejora continua.

Tal planteamiento exige formar no solo ejecutores de programas, sino profesionales capaces de interrogar su práctica y proponer alternativas fundamentadas.

Autores como Creswell y Creswell (2023) han reforzado la idea de que la investigación educativa debe abordarse desde un enfoque integral que articule las perspectivas cualitativa, cuantitativa y mixta, en función del objeto de estudio y el contexto en que se desarrolla. Esta postura evita visiones rígidas y propone una mirada flexible, centrada en la pertinencia metodológica.

Una de las principales dificultades en el ámbito universitario radica en traducir estas propuestas teóricas en prácticas accesibles para el estudiantado. En respuesta, se han diseñado estrategias que acercan la investigación al aula desde

una lógica experiencial. La elaboración de ponencias, por ejemplo, permite a los estudiantes transitar por todas las etapas del proceso investigativo, desde la delimitación del problema hasta la comunicación de resultados, de manera gradual y significativa.

Álvarez-Gayou (2003) sostiene que enseñar a investigar no consiste únicamente en transmitir pasos metodológicos, sino en promover habilidades cognitivas superiores, como la formulación de problemas, la argumentación y la interpretación crítica. Esto implica un cambio de paradigma en la enseñanza universitaria, en la que el protagonismo recae en la construcción activa del conocimiento.

La dimensión emocional también debe ser considerada. Para muchos estudiantes, la investigación se presenta como una actividad nueva, exigente e incierta, capaz de generar ansiedad, bloqueo o desmotivación. En este sentido, resulta esencial que el profesorado promueva un ambiente de confianza y acompañamiento que les permita explorar sin temor al error. Vasilachis (2006) propone incluir la subjetividad de los actores en la investigación educativa, al reconocer que el conocimiento no es neutro ni descontextualizado.

Asimismo, la incorporación de tecnologías en los procesos de indagación abre nuevas posibilidades, aunque también presenta desafíos. En contextos como el de Caborca, donde persisten desigualdades en el acceso a herramientas digitales, se vuelve indispensable una alfabetización crítica que permita su uso con fines académicos y éticos.

Formar una actitud científica requiere también apertura al diálogo interdisciplinario y disposición a confrontar perspectivas diversas. La socialización del conocimiento, por ejemplo, mediante la presentación de ponencias, permite validar el trabajo realizado, recibir retroalimentación y consolidar una identidad como investigador en formación.

Este marco teórico parte del supuesto de que aprender a investigar es también aprender a mirar, escuchar y problematizar la realidad. Desde esta perspectiva, el objetivo no es formar técnicos, sino sujetos críticos capaces de incidir en sus entornos. En consecuencia, la propuesta metodológica y didáctica aquí analizada busca ofrecer una experiencia formativa significativa que posicione a los estudiantes de pedagogía como actores de transformación social.

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, cuyo propósito fue comprender las percepciones, experiencias y significados construidos por estudiantes universitarios en torno a su iniciación en la investigación edu-

cativa. Este enfoque permite acceder a las voces de los participantes desde sus contextos específicos, reconociendo el valor de la experiencia subjetiva como vía para la producción de conocimiento (Taylor y Bogdan, 2000).

El objeto de estudio se centró en el proceso vivido por estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, sede Caborca, durante la elaboración de una ponencia académica como parte del curso Introducción a la Investigación Educativa.

Se adoptó un diseño de tipo exploratorio-descriptivo, apropiado cuando el fenómeno estudiado no ha sido ampliamente abordado en determinados contextos (Hernández, Fernández y Baptista, 2017). En este caso, se buscó caracterizar las experiencias del estudiantado respecto a la construcción de conocimiento investigativo en una región del noroeste de México, marcada por desigualdades estructurales y por los efectos persistentes de la pandemia por COVID-19.

El instrumento metodológico fue una guía de entrevista semiestructurada, integrada por seis preguntas abiertas que facilitaron la reflexión individual y permitieron profundizar en aspectos cognitivos, emocionales y formativos del proceso: ¿Qué significado tiene para ti la investigación educativa?, ¿Cómo ha sido tu experiencia al elaborar ponencias en el curso?, ¿Qué obstáculos o dificultades enfrentaste en cada etapa de la elaboración de tu ponencia?, ¿Cómo ha cambiado tu percepción sobre la investigación a lo largo del curso?, ¿Qué habilidades o conocimientos crees que has desarrollado en este proceso? Y ¿Cómo consideras que esta experiencia te prepara para futuras investigaciones?

La muestra fue de tipo intencional y estuvo conformada por 30 estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía, cuyas edades oscilan entre los 19 y 24 años. Todos participaron activamente en el curso, elaboraron su ponencia académica y accedieron voluntariamente a ser entrevistados, cumpliendo con los criterios de inclusión establecidos.

El análisis de la información se realizó a través de codificación abierta y axial, según los postulados de la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002). En la codificación abierta se identificaron unidades de significado en los discursos, las cuales fueron agrupadas en categorías emergentes. Posteriormente, en la codificación axial, dichas categorías se organizaron en torno a ejes temáticos que articularon los hallazgos: percepción de la investigación educativa, obstáculos enfrentados, competencias desarrolladas y resignificación del rol del estudiante como sujeto activo del conocimiento.

Para garantizar un tratamiento riguroso de los datos, se utilizó el software de análisis cualitativo Atlas.ti, el cual permitió sistematizar las respuestas, establecer vínculos entre las categorías y generar representaciones visuales que facilitaron la interpretación. El desarrollo del estudio atendió criterios éticos fundamentales, como el consentimiento informado de los participantes, la confidencialidad de las respuestas y el uso exclusivo de la información con fines académicos. El proyecto fue presentado y validado ante el colectivo docente del área de investigación educativa de la sede, quienes avalaron su pertinencia.

Cabe destacar que la Universidad Pedagógica Nacional, sede Caborca, atiende a estudiantes provenientes en su mayoría de comunidades rurales y urbanas marginadas. Estas condiciones condicionan el acceso a recursos tecnológicos, la familiaridad con entornos académicos formales y las oportunidades de participación en procesos investigativos, aspectos que fueron considerados tanto en el diseño del instrumento como en el análisis de los hallazgos.

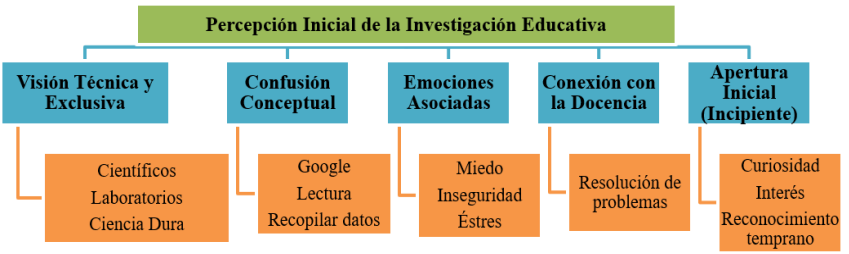
El análisis cualitativo realizado a partir de las entrevistas semiestructuradas permitió identificar una serie de transformaciones en la percepción y experiencia de las y los estudiantes de segundo semestre de la Licenciatura en Pedagogía en relación con la investigación educativa. Los hallazgos fueron organizados en torno a cinco ejes temáticos: percepción inicial de la investigación, resignificación del proceso investigativo, habilidades desarrolladas, autopercepción como investigadores y aprendizajes metacognitivos.

De acuerdo con el análisis de las respuestas se obtuvo la siguiente categoría central Percepción Inicial de la Investigación (ver Figura 1). Al inicio del curso, las respuestas de las y los estudiantes reflejan una comprensión limitada y, en varios casos, distorsionada del concepto de investigación educativa. Para muchas y muchos, la investigación se presentaba como una actividad lejana, compleja, técnica y accesible solo para personas con conocimientos especializados. Esto se tradujo en un discurso lleno de inseguridad, temor y desconocimiento. Algunos alumnos comentaban que: "yo pensaba que la investigación era para científicos o personas muy preparadas (LP-CAB-7). No sabía que existía algo como investigación educativa, pensaba que solo se hacía en laboratorios" (LP-CAB-12).

Este imaginario revela una idea reducida y cientificista de la investigación, fuertemente influida por la experiencia escolar previa y por la falta de acercamientos significativos a procesos de indagación. Como señalan Zabala y Arnau (2007), cuando los procesos formativos no vinculan el saber teórico con la

práctica vivencial, el estudiantado tiende a concebir la investigación como algo ajeno a su realidad.

Figura 1
Red de distribución e incidencia de las respuestas
en la familia de categorías Percepción Inicial de la Investigación



A la par de esta percepción técnica y distante, algunos testimonios mostraron una comprensión difusa del término, los alumnos comentan: "no sabía bien qué era, lo confundía con buscar en Google o leer cosas (LP-CAB-2). Creía que investigar era solo buscar información en libros" (LP-CAB-24).

Este tipo de respuestas sugiere una visión instrumental, que reduce la investigación a una actividad de recopilación de datos, sin considerar los procesos de reflexión, problematización o construcción de conocimiento. Esta visión está en consonancia con lo que Vasilachis (2006) advierte como el riesgo de asumir la investigación únicamente desde una perspectiva técnica, sin atender su dimensión subjetiva y contextual.

A pesar de lo anterior, también emergieron respuestas que expresaban curiosidad, interés incipiente y una disposición positiva hacia el aprendizaje. Aunque sin contar con una definición precisa, algunas y algunos estudiantes intuían que la investigación podría tener un valor formativo y ser útil en su camino profesional, un alumno dice que "no sabía mucho, pero me llamaba la atención eso de investigar cosas que me interesan, aunque me daba miedo, sentía que me iba a servir si quería mejorar como profesional" (LP-CAB-18).

Este punto resulta fundamental, ya que representa un terreno fértil para el trabajo pedagógico. Como plantea Stake (2010), el aprendizaje situado cobra fuerza cuando se parte de la experiencia concreta del sujeto, incluso si esta se manifiesta como duda o interés incipiente. La presencia de estas posturas abier-

tas, aunque tímidas, permite vislumbrar el potencial de transformación que el proceso formativo puede generar.

Estas actitudes iniciales de apertura también confirman lo dicho por Creswell y Creswell (2023), la investigación no debe enseñarse como un conjunto rígido de métodos, sino como una vía flexible, significativa y contextualizada de construcción de conocimiento, adaptada a las necesidades e intereses de quienes aprenden.

Conforme avanzó el curso, se observó una transformación significativa en la actitud del estudiantado hacia la investigación. Es de esta manera que surge la segunda categoría titulada Resignificación del Proceso Investigativo (ver Figura 2). A través del acompañamiento docente, la práctica guiada y el trabajo colaborativo, las y los estudiantes comenzaron a comprender la utilidad de investigar para analizar y proponer mejoras en su entorno educativo inmediato, a lo que un educando comenta "...ya no lo vi como algo tan difícil, entendí que es una forma de aprender más profundamente" (LP-CAB-29). Este proceso de resignificación coincide con lo que Stake (2010) denomina aprendizaje situado, en el cual las y los estudiantes se vinculan con los fenómenos que investigan desde su propia experiencia vital, favoreciendo una apropiación más significativa del conocimiento.

Figura 2

Red de distribución e incidencia de las respuestas en la familia de categorías Resignificación del Proceso Investigativo



El análisis evidenció la tercera categoría Habilidades Desarrolladas (ver Figura 3), tanto cognitivas como técnicas. Las más recurrentes fueron: búsqueda, análisis y selección de información confiable; manejo inicial de normas de citación; estructuración lógica del discurso; redacción académica básica y exposición oral. Asimismo, varios estudiantes reportaron haber comenzado a usar herramientas como la inteligencia artificial para complementar sus tareas, aunque de manera inicial.

En el plano socioemocional, se fortalecieron habilidades como la perseverancia, la responsabilidad, la comunicación asertiva y el trabajo en equipo, elementos clave para la vida universitaria. Álvarez Gayou (2003) sostiene que la enseñanza de la investigación debe ir más allá de la técnica y promover el desarrollo de habilidades cognitivas superiores. Este hallazgo refuerza dicha postura, al mostrar que, con estrategias adecuadas, el estudiantado puede transitar hacia una comprensión más compleja del proceso investigativo.

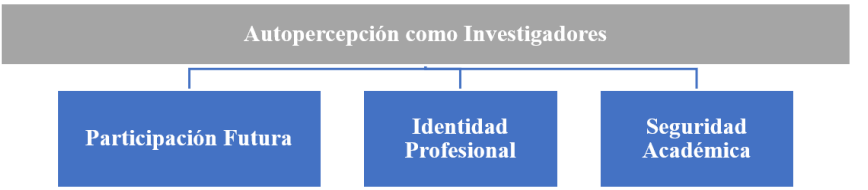
Figura 3
Red de distribución e incidencia de las respuestas
en la familia de categorías Habilidades Desarrolladas



Al finalizar el curso, las y los estudiantes manifestaron un cambio positivo en la forma en que se perciben a sí mismos frente a la investigación. Es por lo que, surge la categoría Autoconcepción como Investigadores (ver Figura 4). Aunque al inicio no se reconocían capaces de realizar una indagación formal, al término del proceso se visualizaban como personas con potencial para investigar, presentar en foros o continuar participando en proyectos similares.

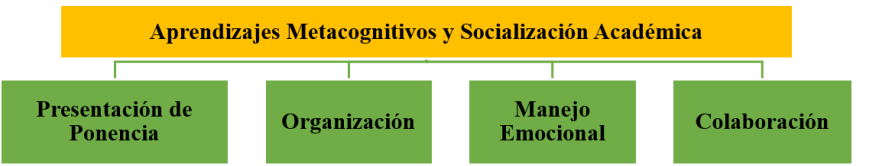
Este tipo de autopercepción se alinea con el planteamiento de Vasilachis (2006), quien subraya la importancia de incorporar la subjetividad y la experiencia de los sujetos en el proceso investigativo, para fortalecer su identidad académica y profesional.

Figura 4
Red de distribución e incidencia de las respuestas
en la familia de categorías Autopercepción como Investigadores



Una categoría emergente que atravesó los testimonios fue la relacionada con los Aprendizajes Metacognitivos y la Socialización Académica. Las y los estudiantes reconocieron haber aprendido a organizarse, a manejar la frustración, a identificar sus áreas de mejora y a desarrollar estrategias personales de aprendizaje. Además, el ejercicio de presentar su ponencia ante el grupo fue valorado como una experiencia significativa que les permitió validar su trabajo, defender sus ideas y recibir retroalimentación, fortaleciendo su sentido de pertenencia al ámbito universitario.

Figura 5
Red de distribución e incidencia de las respuestas en la familia
de categorías Aprendizajes Metacognitivos y Socialización Académica



Conclusiones

Los resultados de esta investigación permiten afirmar que la elaboración de ponencias académicas resultó ser una estrategia didáctica pertinente y transformadora en la formación inicial docente, especialmente en contextos de rezago digital y trayectorias educativas interrumpidas. Esta experiencia no solo articuló dimensiones cognitivas y metodológicas, sino también afectivas y sociales.

Los hallazgos muestran que la percepción del estudiantado respecto a la investigación educativa puede cambiar positivamente cuando se viven experiencias contextualizadas, colaborativas y acompañadas (Zabala y Arnau, 2007). La transformación fue posible gracias a factores clave como el acompañamiento docente, la retroalimentación constante y la socialización académica mediante la presentación de hallazgos, en línea con el aprendizaje situado planteado por Stake (2010).

El proceso también favoreció el desarrollo de competencias investigativas esenciales, tanto técnicas como socioemocionales, como lo propone Álvarez-Gayou (2003). Además, permitió al estudiantado reconocerse como sujetos activos en la construcción del conocimiento, lo cual fortalece su identidad profesional (Vasilachis, 2006).

En el contexto de Caborca, estas experiencias cobran un valor particular, pues el uso inicial de herramientas digitales y el acercamiento reflexivo a la investigación representan un punto de inflexión en sus trayectorias académicas. Desde una perspectiva institucional, los resultados invitan a repensar el currículo de las licenciaturas en educación e integrar, desde los primeros semestres, proyectos de investigación con productos comunicables como las ponencias (Hernández, Fernández y Baptista, 2017).

Asimismo, se reafirma la necesidad de diseñar propuestas metodológicas auténticas, emocionalmente sostenidas y socialmente significativas (Taylor y Bogdan, 1998). En este sentido, se propone que los nuevos planes de estudio en coherencia con los principios de la Nueva Escuela Mexicana incluyan la investigación como eje transversal desde los niveles básicos hasta el universitario, promoviendo una actitud crítica, contextualizada y comprometida (Secretaría de Educación Pública, 2019).

Finalmente, se reconoce el potencial de la inteligencia artificial generativa como herramienta de apoyo en la formación investigativa. Su uso ético y pedagógico puede enriquecer procesos como la escritura, el análisis y la reflexión, siempre que esté mediado por la orientación docente y el pensamiento crítico.

En suma, la elaboración de ponencias permitió al estudiantado resignificar su relación con la investigación, fortalecer su aprendizaje y proyectarse como profesionales capaces de generar conocimiento. Esta experiencia debe replicarse y adaptarse como una buena práctica dentro de la formación inicial docente, especialmente en contextos vulnerables.

Referencias

Aguilar, F. y Villagómez, M. (2022). *Experiencias docentes en tiempo de pandemia*. Quito: Editorial Abya-Yala. https://doi.org/10.7476/9789978108222.

Álvarez-Gayou, J. L. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa: Fundamentos y metodología*. Paidós. http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3750

Bisquerra, R. (2009). Metodología de la investigación educativa. La Muralla. https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5826

Creswell, J. W., y Creswell, J. D. (2023). *Investigación cualitativa, cuantitativa y mixta* (6.ª ed.). Pearson Educación.

Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. (2017). *Metodología de la Investigación*. Mcgraw-Hill. https://www.uv.mx/personal/cbustamante/files/2011/06/metodologia-de-la-investigaci%C3%83%C2%B3n_sampieri.pdf

Padilla, C. y Carlino, P. (2010). *Alfabetización académica e investigación acción: enseñar a elaborar ponencias en la clase universitaria.* Parodi, Giovanni Alfabetización Académica y Profesional. Perspectivas contemporáneas. https://www.aacademica.org/paula.carlino/45.pdf

Ramos, E. (2022). Estrategia didáctica para el desarrollo exitoso de la investigación formativa en la educación superior. *Risei Academic Journal, 2*(1). 53-62. https://www.revista.risei.org/index.php/raj/article/view/28/44

Rojas-Solís, J., Espinosa-Guzmán, D., Espíndola-Larios, M. y Hernández-Rosas, S. (2021). Actitud hacia la investigación en universitarios mexicanos: Un análisis exploratorio. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8*(4). https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2747

Secretaría de Educación Pública (2019). *La Nueva Escuela Mexicana: principios y orientaciones pedagógicas*. Subsecretaría Educación Media Superior. https://dfa.edomex.gob.mx/sites/dfa.edomex.gob.mx/files/files/NEM%20principios%20y%20orientacio%C3%ADn%20pedago%C3%ADgica.pdf

Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos.* Morata. https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/investigacion-con-estudios-de-caso.pdf

Strauss, A. L. y Corbin, J. (2002*). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada (1. ed.).* Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

Taylor, S. y Bogdan, R. (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Ediciones Paidós. https://epaginapersonal.unam.mx/app/webroot/files/981/2015-01-26-233924_taylor-s-j-bogdan-r-.pdf

Vasilachis, I. (2006). *La investigación cualitativa: El análisis de las narrativas*. Gedisa. https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/1299/2778?inline=1

Zabala, A. y Arnau, L. (2007). *11 idas clave, cómo aprender y enseñar competencias*. Editorial Graó. https://biblioteca.marco.edu.mx/files/Educacion%20Basada%20en%20Competencias/8-Formaci%C3%B3n%20por%20Competencias/La%20ensenanza%20de%20las%20Competencias.pdf

Procesos de socialización para llegar a ser investigador del IISUE-UNAM*

*Sara Bravo Villanueva***

Resumen

La incorporación de los procesos de producción de conocimiento, de aspectos normativos, valores institucionales, tradiciones disciplinarias, formas de pensamiento y las prácticas necesarias para pertenecer al campo científico se lleva a cabo a través de procesos de socialización, experiencias que favorecen la interiorización de ciertas disposiciones para poder jugar en el campo, por ello el interés de indagar sobre los procesos de formación para el aprendizaje del oficio de la investigación en el IISUE, a fin de identificar las distintas estrategias de producción y reproducción del campo que se han adoptado para aprender a investigar. Situar al IISUE como espacio de aprendizaje y formación de investigadores hizo ineludible la referencia histórica a las entidades académicas que lo precedieron (Archivo Histórico, Centro de Didáctica, Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza, Centro de Estudios sobre la Universidad y Centro de Investigaciones y Servicios Educativos) a sus diversas etapas creación, reestructuración y transformación, determinadas por la generación de un nuevo campo y el proceso de institucionalización de una práctica: la investigación sobre la universidad y lo educativo, porque configuraron y articularon el quehacer cotidiano de sus integrantes mediante normas y tradiciones que sustentan la vida académica; en consecuencia, se identificaron tres grandes grupos los 'Pioneros', los 'Herederos' y los investigadores 'De última generación' como estrategias de producción y reproducción del campo nos permite comprender la intersección que se da entre las estructuras sociales objetivas (las instituciones) y la incorpo-

* Línea temática: formación de investigadoras e investigadores.
Tipo de ponencia: reporte final de investigación.

** Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 097 Sur.
sbravo@upn.mx

ración del orden social en los investigadores (la práctica del oficio científico, el habitus).

Palabras clave: aprendizaje del oficio, investigación educativa, procesos de socialización, campo científico, estrategias de producción y reproducción.

Introducción

La disposición mental que conduce a los sujetos a percibir y actuar de manera anticipada y prereflexiva es producto de una habituación que se forma poco a poco, por la interiorización de experiencias pasadas. Y es prereflexiva porque ante la exposición a situaciones relativamente análogas la mente supone que el futuro será acorde al pasado, reaccionamos a la situación sin ser filtrado por la razón, sólo supuesto por la experiencia. A esta construcción de disposiciones, la denominamos proceso de socialización y es consecuencia de la frecuentación de contextos: familiares, religiosos, escolares, culturales, políticos, profesionales, etc., que actúan como mecanismos de sujeción de los individuos, brindando a las personas la experiencia y la adquisición de conocimiento de algo por haberlo realizado, vivido o sentido muchas veces (Lahire, 2017).

Las experiencias sociales que se repiten suelen cristalizarse bajo la forma de capacidades, competencias, habilidades o disposiciones (acciones mentales y corporales) para realizar ciertas cosas, sentir, creer y pensar cuando la situación lo requiere; así, el saber y el saber-hacer son recursos disponibles que esperan la situación propicia para hacerse presentes (Lahire, 2017). Bourdieu coincide en considerar a estas competencias, habilidades o disposiciones como un sistema generador de prácticas que le antecede un proceso de inculcación, de experiencias vividas que imprimen procesos de socialización, lo considera la incorporación del orden social, disposiciones hechas cuerpo por efecto de frecuentación de lugar de manera sistemática y duradera (Bourdieu, 1999a).

Berger y Luckmann (2008) precisan que las personas pasamos por dos procesos de socialización, uno primario, llevado a cabo durante la infancia, fundamentalmente, por la familia para la asimilación de la cultura a la que pertenecemos; y otro secundario, que se refiere a los procesos posteriores que tienen la finalidad de formar para la integración a un subgrupo especializado, como es el caso del aprendizaje de un oficio.

El investigador aprende a pensar e incorporar un lenguaje particular, propio de su disciplina y de los paradigmas predominantes, así construye el conoci-

miento sobre la realidad (Berger y Luckmann, 2008). Además, un investigador busca estudiar algo que es "percibido como importante e interesante, es lo que tiene posibilidades de ser reconocido como importante e interesante para los otros, por lo tanto, de hacer aparecer al que lo produce como importante e interesante a los ojos de los otros" (Bourdieu, 1999b: 79). De esta manera, obtendrá la confianza y seguridad en sí mismo para presentar sus resultados de investigación a través de publicaciones (capital cultural objetivado) y presentarlos en foros académicos porque está dispuesto a someterlos a juicio con sus pares, defenderlos, confrontarlos y perseverar ante cualquier adversidad (estar dispuesto a estar dentro del juego del campo); esperando ante todo obtener la posibilidad del reconocimiento de su gremio e insertándose en el espacio de disputa por el prestigio (capital simbólico); sin que esta pretensión sea necesariamente una búsqueda racional de distinción (Bourdieu, 1999a).

En consecuencia, la incorporación de los procesos de producción de conocimiento, necesarios para pertenecer y permanecer en el campo científico se lleva a cabo a través del proceso de socialización, experiencias que favorecen la interiorización de ciertas disposiciones (habitus) para poder jugar en el campo científico, por ello el interés de indagar sobre los procesos de formación para el aprendizaje del oficio de la investigación de las investigadoras e investigadores del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), a fin de identificar las distintas estrategias institucionales que se han adoptado para aprender a investigar; considerando que "El habitus evoluciona a medida que ellos encuentran nuevos condicionantes externos y nuevas condiciones sociales de actualización" (Wacquant, 2014: 46); es decir, el perfil del investigador se va generando y renovando (produciendo y reproduciendo) en cada coyuntura institucional, abriendo una ruta distinta a la anterior, demandando nuevos requerimientos y reconocimientos, dado que el espacio social modifica su estructura y en consecuencia puede cambiar las prácticas (estrategias) de los sujetos que lo habitan al establecer un nuevo orden social.

El objetivo particular de esta indagación fue conocer ¿cómo aprendieron el oficio de la investigación los académicos del IISUE?, junto a quiénes, en dónde, cuándo y cómo fueron incorporando ciertas prácticas (estrategias) que les han permitido formar parte del campo científico, irse posicionando en el espacio social de la investigación educativa, reflexionando, además, cómo se ha transformado en el curso del tiempo el quehacer de la investigación, qué elementos

han dado pauta a dichos cambios; entendiendo las partes, reconociendo sus particularidades para comprender mejor al conjunto; teniendo presente que la conformación del Instituto es producto de agrupaciones que emergieron en distintos procesos de transformación institucional, redefiniendo valores, tradiciones, intereses y hasta cierta identidad.

La investigación se llevó a cabo desde la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu, se recuperan las categorías de proceso de socialización y estrategias de producción y reproducción del campo para describir, sistematizar y analizar los relatos de vida de nueve investigadoras e investigadores entrevistados, a fin de recuperar los procesos de aprendizaje del oficio de la investigación; asimismo, se articularon con investigación documental sobre las distintas épocas y etapas de las diversas entidades académicas de la UNAM que antecedieron y conformaron al IISUE con el propósito de comprender la intersección que se da entre las estructuras sociales objetivas (las instituciones) y la incorporación del orden social en los investigadores (la práctica del oficio científico, el habitus).

Desarrollo

En la UNAM la investigación sobre la universidad y lo educativo ha atravesado por un importante periodo de institucionalización que le ha permitido convertirse en una práctica profesionalizada y profesionalizante, con reconocimiento y estatus dentro del gremio académico y de la sociedad en general. El IISUE es producto de varios acuerdos académicos que dieron pie a procesos de transformación de unidades académicas y centros de investigación que le antecedieron. En 1976 se conforma el Centro de Estudios sobre la Universidad (CESU) incorporando al Archivo Histórico que se había fundado en 1964; en 1977 se creó el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) a partir de la fusión del Centro de Didáctica (CD) (1969) y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza (CNME) (1969); en 1985 se integran al CESU el grupo de investigadores del Departamento de Estudios Educativos (1979) que estaban adscritos a la Coordinación de Humanidades; en 1997 se suman al CESU algunos académicos del CISE que traen consigo el Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa y la publicación Perfiles Educativos, revista que representa uno de los espacios más importantes para la difusión de los nuevos conocimientos generados a partir de las investigaciones realizadas en nues-

tro país, América Latina y otros países de habla hispana, principalmente, y que además en el año 2000, fue una de las primeras revistas educativas reconocidas por el Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica (IRMICyT) del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) (en mayo de 2023 se emite un decreto que modifica su denominación, sin embargo, esta investigación fue realizada con antelación y por ello se seguirá enunciado con su nombre anterior), avalando de esta forma el rigor académico de los trabajos presentados en la revista; y finalmente en 2006, el reconocimiento de su consolidación académica y sus aportaciones a la investigación educativa le permitieron al CESU transitar de centro de investigación a conformarse como Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, ahora con mejores condiciones materiales y sociales para el desarrollo de la práctica de la investigación sobre la universidad y lo educativo (UNAM/CISE, 1983; UNAM/CESU, 1997; UNAM/CESU, 2006; Chehaibar y Paniagua, 2009).

Al iniciar la década de los setenta, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y algunas Instituciones de Educación Superior (IES), entre ellas la UNAM, emprenden el Programa Nacional de Formación de Profesores, a fin de enfrentar los problemas que la masificación de la educación superior provocó y que la improvisación de docentes tenía, tales como, diseño de planes y programas de estudio, elaboración de material didáctico o el empleo de medios audiovisuales (ANUIES, 1975).

> En los setentas se duplica la matrícula en el país y lo que hace ANUIES y lo que hace la UNAM es establecer programas de formación docente, con un curso básico de didáctica general, un taller de objetivos, luego un taller de evaluación y después un taller de diseño curricular (I5-E1).

Había la necesidad de formarse en la marcha, por ello 'aprender en la práctica' fue el mecanismo de socialización más importante y eficaz para cimentar las funciones de docencia e investigación que tenían encomendadas como centro de investigación. Así, realizar actividades formativas y reflexionar sobre ellas, conformar grupos de estudio, establecer tiempos para dialogar, proponerse escribir sus análisis se convirtió en una dinámica cotidiana de trabajo y *una estrategia de formación* para la investigación.

> Era un trabajo entre colegas, era decir, bueno a ver analicemos lecturas en seminarios y revisemos nuestros proyectos, el planteamiento del problema, las fuentes de información; tomábamos cursos de epistemología, de metodología, ahí mismo teníamos espacios, pero fue sobre la práctica, yo estaba escribiendo mi tesis [de licenciatura] y luego [escribí] un artículo, fue una formación en la práctica (...) yo aprendí en el CISE con mis colegas, ahí fue donde dije a ver ¿cómo se hace investigación? ¿Qué es la investigación? Eran colectivos académicos, vida colegiada, vida de seminarios, de discusión, de debate, de toma de decisiones colectivas, democráticas, estaba muy presente la idea de la democracia en la universidad (I4-E1).

La estrategia de formación para la investigación de los investigadores que ingresaron a la vida académica a través del Archivo Histórico, el CD, la CNME, el CISE o el CESU, —"Pioneros" en el campo de la investigación sobre la universidad y lo educativo, porque les tocó labrar el camino para conformarse en gremio dentro de la Universidad, haciéndose visibles también para el resto del país como grupo de referencia con su saber específico y especializado— estuvo centrada en la reflexión, en seminarios de formación, en reuniones de análisis de sus propias prácticas, en trabajo colegiado como medio socializante para el aprendizaje del oficio de la investigación; los seminarios internos para el estudio de autores, metodologías y revisión de instrumentos de trabajo de campo propició el aprendizaje del lenguaje científico y técnico necesario para comunicar de manera oral y escrita los argumentos que sustentaban sus ideas. Así, la disciplina y la creatividad se hacen presentes para conformar los hábitos, aptitudes, actitudes y cultura científica (disposiciones/habitus) suficientes para la dedicación autónoma del trabajo intelectual; los seminarios y el trabajo colegiado se constituyeron en semilleros de formación de investigadores. Para esta generación de investigadoras e investigadores "Pioneros", la experiencia en sus labores de formación de docentes y la reflexión de sus propias prácticas, como procesos de socialización para el aprendizaje del oficio de la investigación, les permitió la realización de una incipiente investigación sobre lo educativo.

Asimismo, los estudios de posgrado serán su *estrategia de inversión simbólica,* será la vía de legitimación de sus saberes, los académicos de la universidad, "Pioneros" de la investigación educativa, comenzarán a cursar estudios de maestría y doctorado exigidos por el gremio científico antes que verse desclasados dentro de su espacio laboral, el doctorado, en esta época se convirtió en uno de los mecanismos de legitimación de su oficio.

A partir de la década de los setenta México va a vivir en constantes crisis económicas que desembocaron en la redefinición del papel del Estado; mientras que en el periodo del Estado benefactor las universidades se consideraron como una inversión pública vital, en la época del Estado neoliberal, que inicia como respuesta para salir de la crisis, son vistas como una parte sustancial del problema económico (Brunner et al., 1994). Por ello, inicia una etapa reformista de la política educativa en México, que se acentuará en el último decenio del siglo XX y continúa hasta nuestros días, acelerando una serie de transformaciones en todos los ámbitos de la vida nacional y del mundo globalizado en el que la educación, la ciencia y los nuevos sistemas de información y comunicación tienen un papel central.

En este contexto de crisis, la UNAM impulsó una reforma a los estudios de posgrado en 1996, orientó a los estudios de doctorado hacia la formación para la investigación, rompiendo con la tradición de los posgrados "enciclopedistas" que predominaban no sólo en la UNAM sino en todo el país (Arredondo *et al.*, 1997); y en este periodo de crisis y austeridad económica, una de las *estrategias de reproducción* del CESU fue la de formar nuevos investigadores con el apoyo de los programas de becas de la universidad (UNAM, 1995), integrando "a alumnos de posgrado afines a las disciplinas que se desarrollan en el Centro, así como con apoyos para la realización de tesis de licenciatura de alumnos destacados" (UNAM, 2002: 2); los académicos del CESU que ya tenían cierta trayectoria, como investigadores "Pioneros" del campo, definieron como *estrategia de formación* de nuevos investigadores buscar espacios para heredar sus conocimientos, abrieron espacios de formación mediante seminarios, propiciando el precepto que Sánchez Puentes, formuló en su obra central "Enseñar a Investigar" (2014) "a investigar se aprende investigado" mientras el investigador "Pionero" proyecta, a través de la relación sus los estudiantes, un "ideal" a partir del cual los forma.

> Yo empecé como becaria, haciendo mi proyecto de licenciatura, pero también, obviamente, apoyando en labores de investigación o labores desde las más elementales, (...) después vino la época, el momento, de echar a andar la metodología para el trabajo de campo, ir a hacer entrevistas, después sistematizar la información, todo eso lo fui aprendiendo, obviamente, de la mano de él [tutor] y del equipo, porque en el equipo había mucha generosidad y nos involucraban en todo, a hacer el cuestionario, todos nos sentamos a ver las preguntas, analizarlas y ver si conducen para

ver la variable tal o la observable tal, si eso está bien planteado o lo plateamos de otra forma, corregir, ver que no fuera largo; la entrevista igual, a ver, no vamos a preguntar lo que ya preguntamos en el cuestionario, en la entrevista las preguntas deben ser más amplias, hay que iniciar con preguntas del momento y del inicio, toda esa parte técnica la aprendí prácticamente; y bueno, obviamente, leíamos, nos documentábamos, podíamos observar y a la vez participar en la construcción no sólo de los instrumentos sino desde toda esta parte teórica para dar sustento al trabajo de investigación, éramos participes (I3, E1).

Este grupo de investigadores "Herederos" son producto de las condiciones de posibilidad que el CESU definió al proponerse como objetivo el formar a sus propios investigadores. El trabajo colegiado en seminario fue *la estrategia de formación* de las investigadoras e investigadores "Herederos"; y, en consecuencia*, de reproducción* de los investigadores "Pioneros", la incorporación a seminarios de los prestadores de servicio social y de los becarios de licenciatura o posgrado para colaborar como miembros activos permitió involucrarlos en todo el proceso de investigación, participar en el diseño de los proyectos de investigación, así como, en la discusión y análisis del todo el desarrollo de la investigación; dicho proceso de formación lo aprovechaban para la realización de su tesis de licenciatura, maestría o doctorado, según fuera el caso, y se les incentivaba para que presentaran sus avances de investigación en eventos académicos especializados nacionales e internacionales; así como, el envío de algunos trabajos a dictaminación para su publicación, tanto en revistas locales como extranjeras, conformado estas últimas actividades de difusión (participación en foros académicos y publicaciones) una *estrategia de inversión simbólica*.

Además, aunque la apertura de plazas en las décadas de los ochenta, noventa e inicios del S. XXI se da a cuenta gotas, algunos de los becarios que estuvieron en el CESU participaron en concursos de oposición ganando la plaza de investigadores e incorporándose al Centro (UNAM, 1995), esa fue la *estrategia de reclutamiento* para el grupo de los "Herederos".

El desarrollo, crecimiento y consolidación del posgrado ha estado asociado al de la educación superior y también al de la ciencia y la tecnología. Una instancia relevante para el impulso del posgrado y la promoción de la investigación científica, tecnológica y humanística en nuestro país ha sido el CONACyT, creado en 1970, desde su fundación ha destinado becas para estudios de posgrado y ha establecido los lineamientos de las políticas para el posgrado. En este sentido,

desde la década de los noventa los estudios de posgrado, y particularmente los estudios de doctorado, fueron reorientados a la formación para la investigación, la intención, primordial fue formar recursos humanos de alto nivel de especialización en el conocimiento de las diversas áreas, con el fin de contar con personal, investigadores de "Última generación" que pueda contribuir al desarrollo de la ciencia y la tecnología.

> En mi experiencia, tanto en FLACSO [Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales] como en el Colegio [de México, COLMEX], sí, no necesariamente que ibas a ser académico en una universidad, pero sí que ibas a hacer investigación, hacer investigación en el ámbito público, privado, en el medio gubernamental o en las universidades, había como varios espacios en donde podías desarrollar tus actitudes o capacidades como investigador o investigadora, me queda claro que nos estaban preparando para hacer investigación (I8, E1).

Para los investigadores de "Última generación" que aprendieron el oficio mediante los estudios de posgrado, *estrategia de formación*, los saberes prácticos (el aprendizaje de la investigación de manera artesanal) son incorporados por saberes institucionalizados (planes y programas de estudio, con criterios de evaluación que comprenden participación como ponentes en foros académicos, realización de estancias en universidades nacionales e internacionales, publicación por lo menos de un artículo en revista arbitrada, *estrategias de inversión simbólica*, así como, la obtención del grado). Hamui y Jiménez (2012: 293) plantean que "Para ser doctor es preciso transitar por la ruta establecida por los programas doctorales de las IES, que va desde el ingreso hasta la obtención del grado. (...). Al recorrerla los doctorandos construyen su carrera como investigadores conduciéndose en una doble estructura: la ruta cognitiva, que se refiere a su formación disciplinar, teórica y metodológica y la ruta del investigador, en la que adquiere identidad".

Otra importante *estrategia de formación* y de *inversión simbólica* para la investigación de los investigadores de "Última generación" han sido las estancias posdoctorales, las cuales buscan vincular a los recién egresados de los doctorados con la vida académica de los centros o institutos de investigación; se considera a las estancias posdoctorales una forma de fortalecer las redes académicas a partir de la interacción de los jóvenes investigadores con grupos consolidados, estableciendo relaciones entre colegas.

La *estrategia de formación* para esta época se modifica, respecto a las anteriores, dado que se apostó por la formación de investigadores en los posgrados —ya no al interior del propio IISUE, de manera artesanal, acompañados por un investigador-tutor de amplia trayectoria y reconocimiento en el campo de la investigación educativa—, ahora el Instituto selecciona e integra como personal académico a egresados de posgrados muy competitivos (FLACSO, COLMEX, DIE o de universidades extranjeras).

Conclusiones

Realizar una revisión histórica de las condiciones de posibilidad para el aprendizaje del oficio de la investigación permitió identificar tres grandes etapas de formación, la de "los Pioneros" académicos fundadores del campo de la investigación sobre la universidad y lo educativo, quienes aprendieron mediante el trabajo colegiado, en la marcha, en la reflexión y estudio de sus propio prácticas docentes como formadores de profesores universitarios; Los "Herederos", investigadores formados en seminarios liderados por investigadores "Pioneros"; y los investigadores de "Última generación" que aprendieron el oficio a través de sus estudios de posgrado, doctorados y estancias posdoctorales en su mayoría realizadas en el extranjero.

Reconstruir la historia del IISUE permitió reconocer cómo ha cambiado el oficio de la investigación en el transcurso del tiempo y fueron los programas y objetivos definidos por los distintos centros de investigación que antecedieron al IISUE los que han orientado el quehacer de sus miembros, han sido los marcos de referencia que condicionan las prácticas de sus investigadores, respondido a las necesidades y retos institucionales. Sin embargo, el perfil del investigador se va generando y renovando en cada coyuntura institucional, abriendo una ruta distinta a la anterior, demandando nuevos requerimientos y reconocimientos, el espacio social modifica su estructura y, en consecuencia, cambia sus prácticas. El establecimiento de un sistema de mecanismos de operación asegura la reproducción del orden social, por su propio movimiento, y son las condiciones económico-sociales el fundamento de sus prácticas. De este modo, podemos comprender cómo se entretejen las estructuras sociales externas (condiciones de posibilidad) con las prácticas de los sujetos (habitus) que conforman el campo.

La contribución de esta investigación es al conocimiento de un espacio académico, de la universidad nacional, en donde se inició, desarrolló y consolidó la investigación sobre la universidad y lo educativo. La indagación reconstruye, a partir de la experiencia de sus propios protagonistas, la historia de los distintos espacios académicos donde se construyeron las condiciones de posibilidad para el aprendizaje y formación para la investigación. En los centros de investigación que antecedieron al IISUE se impulsó la conformación de un nuevo campo de conocimiento: la investigación sobre la universidad y lo educativo, se profesionalizó a sus académicos y se crearon las condiciones para su institucionalización. Asimismo, este estudio contribuye al conocimiento del IISUE-UNAM como un espacio institucional clave para el desarrollo de la investigación sobre la universidad y lo educativo en el país.

Referencias

ANUIES. (1975). *"Programa Nacional de Formación de Profesores. Informe de actividades (1972-1974)",* disponible en http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista14_S2A2ES.pdf.

Arredondo, M., et al. (1997). "Transición del modelo académico del posgrado en la UNAM. Estudio de caso sobre las prácticas y procesos de formación". *Omnia*, 13 (36-37), pp. 101-107.

Berger, P. y Luckmann, T. (2008). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

Bourdieu, P. (1999a). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. (1999b). *Intelectuales, política y poder*. Buenos Aires: Eudeba.

Brunner, J. J., et al. (1994) *Educación superior en América Latina: una agenda de problemas, políticas y debates en el umbral del año 2000*. Buenos Aires: CEDES.

Chehaibar, L. M. y Paniagua, E. (2009). "XXX Aniversario de Perfiles Educativos". *Perfiles Educativos*, XXXI (123), pp. 110-117.

Hamui, M. y Jiménez, L. (2012). "El delicado problema de la formación de doctores" En Grediaga, R. (Coord.). (2012). *Socialización de la nueva generación de investigadores en México. Consolidación, recambio o renovación de la planta académica nacional*. México: ANUIES, pp. 287-347.

Lahire, B. (2017). "Mundo plural: ¿Por qué los individuos hacen lo que hacen?". *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales,* 7 (2), disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.8173/pr.8173.pdf.

Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar: una didáctica nueva de la investigación científica en ciencias sociales y humanas*. México: UNAM-IISUE.

UNAM. (1995). *Presentación de las áreas al Consejo Interno del CESU*, mimeo.

UNAM. (2002). *Memoria UNAM 2002*, disponible en https://www.planeacion.unam.mx/unam40/2002/pdf/cesu.pdf.

UNAM/CESU. (1997). *Encuentro Académico. XX aniversario del CESU*. México: UNAM.

UNAM/CESU. (2006). *Centro de Estudios Sobre la Universidad 1976-2006*. México: UNAM.

UNAM/CISE. (1983). "Información. El Programa de trabajo del Centro de Investigaciones y Servicios de la UNAM (CISE)". *Estudios sociológicos*, I (3), pp. 641-644.

Wacquant, L. (2014). "Poniendo al habitus en su lugar: réplica del simposio". *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 6 (15), pp. 40-52.

El objeto de estudio desde la perspectiva de investigadores e investigadoras en educación*

*Gabriel Alejandro Álvarez Hernández***

Resumen

El presente texto presenta los resultados de una investigación realizada con académicos del campo educativo. El estudio se enfocó en comprender cómo cada investigador conceptualiza su objeto de estudio, a partir de sus experiencias y conocimientos previos. Para ello, se empleó una metodología biográfico-narrativa, bajo una epistemología fenomenológica hermenéutica. Los hallazgos revelan que la construcción del objeto de estudio no es algo fijo, sino que surge de la formación, la experiencia y el saber de cada investigador o investigadora. En este sentido, cada concepción del objeto de estudio refleja una perspectiva particular del proceso investigativo y, al mismo tiempo, abre nuevas rutas para la reflexión y la acción en la investigación educativa.

Palabras clave: educación; investigación; objeto de estudio.

Introducción

En 2018, se llevó a cabo un estudio centrado en la construcción y reconstrucción del objeto de estudio en la investigación educativa. Este análisis, realizado desde un enfoque conceptual, partió de una revisión de las tradiciones filosóficas que fundamentan la ciencia. Por un lado, la tradición galileana, orientada a la explicación (Erklaren) y sustentada en el positivismo, el pragmatismo y el empirismo clásico. Por otro, la tradición aristotélica, enfocada en la comprensión (Verstehen) y basada en la fenomenología y la hermenéutica, incorporan-

* Línea temática: 1. Investigación educativa: agentes, su formación y redes. 1.1. Agentes investigadores. Tipo de ponencia: reportes parciales o finales de investigación.

** Universidad Nacional Rosario Castellanos.
gabriel.alvarez@rcastellanos.cdmx.gob.mx

do conceptos como el sentido, la subjetividad, la cultura y la historia (Mardones y Ursua, 1995). El trabajo se publicó en 2024 (Álvarez, 2024).

El estudio retomó el concepto de paradigma de Thomas Kuhn (2000), entendido como el conjunto de teorías, métodos y estándares aceptados por una comunidad científica en un momento histórico, a partir de esta idea, se analizaron tres paradigmas del siglo XX: el positivista, el interpretativo y el sociocrítico. Siguiendo a Guba y Lincoln (1990), se recuperó tres preguntas clave: la ontológica, que indaga sobre la naturaleza de la realidad; la epistemológica, que profundiza la relación entre el sujeto que conoce y el objeto de conocimiento; y la metodológica, que reflexiona sobre cómo obtener ese conocimiento. El estudio concluyó que la subjetividad del investigador es esencial en la construcción del objeto de estudio (Álvarez, 2019).

En 2020, se inició un proyecto que indaga en las historias de vida de investigadores en educación, con el propósito de comprender su formación y práctica desde una perspectiva fenomenológico-hermenéutica (Heidegger, 2018; Ricoeur 2009; Van Manen, 2002; Ricoeur, 2000; Gadamer, 1993) y biográfico-narrativa (Delory-Momberger, 2014; Fontana, 2011; Contreras y Pérez de Lara, 2010; Delory-Momberger, 2009; Domingo y Mella, 2008; Sparkes y Devis, 2007; Suárez, 2007; Bolivar, et al, 2001)., a través de relatos personales, los participantes respondieron a la pregunta: ¿Qué es el objeto de estudio en la investigación educativa?, entre otras.

La narrativa jugó un papel esencial, pues permitió recuperar experiencias y comprender los escenarios educativos desde la vivencia cotidiana (Bolívar et al., 2001). En este contexto, la experiencia no se limita a la percepción sensorial, sino que abarca lo que se experimenta conscientemente y con sentido. La experiencia Jorge Larrosa (2003) siempre está orientada hacia algo, ya sea un objeto, una idea o un pensamiento. Así, cada concepto de objeto de estudio trasciende lo teórico y refleja la vivencia del quehacer investigativo, donde el saber emerge de la experiencia.

En conclusión, este trabajo muestra cómo la experiencia subjetiva de cada investigador influye en la construcción del objeto de estudio, revelando saberes que van más allá de lo conceptual y se integran en la práctica educativa.

Por último, no se quiere dejar pasar que dos de los investigadores que colaboraron para esta investigación fallecieron resineramente: Carlos Ángel Hoyos Medina y Juan Manuel Piña Osorio, ambos del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autó-

noma de México (UNAM), a quienes se les agradece mucho hasta dónde estén, se les extraña y admira por su trayectoria y, sobre todo, su calidad humana.

Desarrollo

Para la elaboración de este manuscrito, se adoptó la fenomenología hermenéutica como perspectiva epistemológica, con ésta se destaca la interpretación y comprensión del significado en la experiencia humana, se considera que la comprensión es clave en la relación entre el individuo y el mundo. Cada participante compartió sus vivencias en la práctica investigativa, mostrando una praxis reflexiva y vivida. Los hitos de sus historias personales ofrecen claves para comprender su quehacer investigativo.

La fenomenología hermenéutica subraya que la experiencia es una actividad intencional, cargada de sentidos y significados, lo que implica a cada investigador con su práctica. Las historias de vida y la conceptualización del objeto de estudio reflejan lo que cada investigador es y hace en su labor.

En este contexto, la narrativa desempeñó un papel central en la comprensión y configuración de la acción, ya que permite construir identidad y otorgar sentido a la existencia; así, ser investigador no es solo una definición, sino una vivencia profunda. Max Van Manen (2002) influyó en este trabajo al vincular la fenomenología hermenéutica con el campo educativo como un espacio de inquietudes vitales, destacando que la fenomenología describe la orientación hacia la experiencia vivida, mientras que la hermenéutica interpreta los "textos" de la vida.

El saber está estrechamente ligado a la experiencia vivida, lo que impide llegar a una definición general del objeto de estudio. En cambio, se reconoce la irreductibilidad conceptual, propia del campo social y humano, donde la subjetividad es clave. Por ello, los conceptos expuestos deben ser comprendidos desde la vivencia y lo subjetivo.

Para los propósitos de esta ponencia, aquí se incorporan las reflexiones derivadas de los hallazgos organizadas por nombre, es decir, por lo que cada persona investigadora aportó, no se incluyen las narraciones propiamente de la experiencia porque éstas requieren un número de palabras amplio; no obstante, se pueden consultar en el manuscrito publicado por Álvarez (2004). A continuación, los hallazgos:

Juan Manuel Piña Osorio

El primero de los investigadores que se incorpora aquí es Juan Manuel Piña Osorio. Es investigador de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE); sociólogo de la misma institución y miembro del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII) Nivel 2 del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología (CONAHCYT). En su haber está una formación en investigación que atraviesa por muchos momentos, de los cuales él destaca los que han sido clave en la Universidad Autónoma de Chapingo, a la que expresa respeto y cariño. También, él mismo recalca que tuvo una profunda influencia de Ricardo Sánchez Puentes, de quien se expresa con afecto.

Juan nos dice sobre el objeto de estudio que éste desafía la ilusión del saber inmediato, reconoce que los investigadores enfrentan el reto de trabajar con experiencias que integran saberes y prácticas que, en ocasiones, carecen de una claridad epistémica por parte de quienes las protagonizan.

La labor investigativa implica recuperar, sistematizar y orientar conceptualmente lo que las personas informantes viven y expresan en relatos, opiniones y puntos de vista; así, construir el objeto de estudio requiere superar el saber inmediato, influenciado por determinaciones culturales, sociales y personales, de las cuales las personas, en ocasiones, carecen de un dominio disciplinar.

Juan Manuel Piña aporta elementos para la construcción del objeto de estudio desde una perspectiva que reconoce su naturaleza multifacética, alejándose de la tradición deductivista de la investigación positivista y empírico-analítica. El objeto de estudio se concibe como una construcción que surge al reconocer la complejidad de la realidad social y de cada componente que forma parte de su configuración.

José Antonio Serrano Castañeda

José Antonio Serrano es académico de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en México, en la Unidad Ajusco. No se identifica a sí mismo como investigador pues su condición contractual no lo marca como tal. Es miembro del SNII y parte del cuerpo académico consolidado Prácticas Institucionales y Constitución del Sujeto en Educación (PICSE-UPN), socio fundador del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), Maestro en Cien-

cias por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN (DIE-CINVESTAV), Doctor en Pedagogía por la Universidad de Barcelona.

Al respecto del objeto de estudio, Antonio amplía este horizonte de reflexión al concebir la educación como un saber, un lenguaje con sus respectivos verbos, una tecnología, una técnica, un marco institucional y una acción que emana de quienes habitan la actividad educativa según su rol y posición en la escuela. Integrar estos componentes como parte constitutiva del objeto de estudio sitúa al investigador en un espacio analítico y comprensivo que le permite avanzar con sentido y orientación en el universo de trabajo.

Carlos Ángel Hoyos Medina

Carlos Ángel Hoyos está adscrito al IISUE de la UNAM, una persona con espíritu libre y entusiasta del existencialismo, sobre todo en su versión sartreana. También y, en consecuencia, se vislumbra en su horizonte epistémico la fenomenología existencial (Laing, 1978). Es pedagogo y su línea es Epistemología, hermenéutica y método.

En las reflexiones de Carlos Ángel Hoyos, el objeto de estudio requiere, en primer lugar, la formalización de diversos enfoques teóricos y metodológicos, se destacan dos perspectivas clave: el inductivismo, orientado a la generación de conocimiento científico a partir de la generalización, y la interpretación, propia de las ciencias humanas. Además, Hoyos enfatiza que la construcción del objeto de estudio es un proceso dialéctico que integra tanto un marco social como uno personal, donde el sujeto, como ser libre y dador de sentido, reflexiona desde su propia condición y se sitúa en un espacio-tiempo específico con componentes contextuales. En este sentido, el objeto de estudio no es una realidad dada, como lo suponen las ciencias positivistas y empírico-analíticas, sino una construcción que emerge desde la experiencia y la reflexión crítica.

Carlota Guzmán Gómez

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de París VIII, investigadora adscrita al Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinares (CRIM) de la UNAM, es miembro de SNII Nivel 2. Sus líneas de investigación son Los bachilleratos rurales en México, Estudiantes de educación supe-

rior y desigualdad social y Análisis conceptual y del campo de investigación de alumnos y estudiantes. En general, su producción la ha llevado a incursionar en el trabajo con estudiantes y sus valores y preocupaciones vitales se enmarcan dentro de la problemática en torno a la desigualdad en la educación media superior y superior.

Carlota Guzman enfatiza la importancia de reconocer los marcos científicos disciplinares en los que se formó el investigador como base para la construcción del objeto de estudio. Es decir, quien investiga y delimita un objeto de estudio lo hace desde referentes científicos adquiridos en su formación profesional. Además, Carlota invita a reflexionar sobre los enfoques cuantitativos y cualitativos, que, desde sus respectivas bases epistemológicas, ontológicas y metodológicas, ofrecen plataformas para la construcción del objeto de estudio.

Miguel Ángel Olivo Pérez

Sociólogo egresado de El Colegio de México; actualmente es investigador Nivel 2 del SNII y trabaja en la UPN Unidad 096 CDMX Norte en donde al momento de la entrevista funge como director. Su producción devela una preocupación por los temas de epistemología y política atravesados por los fenómenos educativos y las vulnerabilidades socioeconómicas. Es entusiasta del pensamiento de Alain Badiou, pero también se nutre de las enseñanzas de Theodor Adorno, Lacan, Walter Benjamin, Pierre Bourdieu y latinoamericanos como Ernesto Laclau, Orlando Fals Borda, Hugo Zemelman y Jorge Alemán.

En las reflexiones de Olivo, el objeto de estudio alcanza su mayor reconocimiento epistemológico cuando se culmina y se convierte en una obra aceptada y publicada, momento en que pasa a ser del dominio público y se transforma en lo que él denomina artefacto, uno útil para la sociedad. Mientras esto no sucede, el objeto de estudio es una aventura que, con el tiempo y el trabajo, va adquiriendo forma. Olivo destaca la implicación inevitable del investigador con su objeto, ya que este proyecta en su labor sus inquietudes vitales, historia personal, anhelos y frustraciones. Esta perspectiva resalta la importancia de la difusión de la ciencia y la participación de las nuevas generaciones en la producción científica.

Conclusiones

A lo largo de las distintas reflexiones sobre el objeto de estudio, se versó por diversas perspectivas teóricas y metodológicas que han permitido comprender su complejidad y naturaleza dinámica, pues el campo educativo corresponde a las ciencias sociales, las cuales tienen una base que se distingue por el dinamismo, la transformación y el cambio constante. Cada uno de los aportes de cada investigador conduce a la conclusión de que el objeto de estudio no es una entidad fija ni predefinida, sino una construcción que emerge y se transforma a lo largo del proceso investigativo, ésta construcción implica una interacción constante entre el marco teórico, la experiencia del investigador o investigadora y el contexto social e histórico en el que se sitúa.

Desde la perspectiva de Juan Manuel Piña, se destacó la necesidad de superar la ilusión del saber inmediato, la construcción del objeto de estudio requiere un esfuerzo consciente por sistematizar y conceptualizar las experiencias, opiniones y vivencias de los informantes. Esto implica reconocer las múltiples determinaciones sociales, culturales y personales que influyen en el proceso investigativo y que muchas veces se desmarcan de una claridad epistémica del propio investigador.

Antonio, por su parte, amplía el horizonte de reflexión al identificar que el objeto de estudio en la educación está compuesto por un saber, un lenguaje, tecnología, técnica, marco institucional y una acción social. Este enfoque integral permite al investigador moverse con sentido y orientación en el universo de trabajo, incorporar la praxis educativa y la experiencia vivida como elementos constitutivos de su construcción conceptual.

Carlos Ángel Hoyos subraya la necesidad de establecer y formalizar enfoques teóricos y metodológicos diversos y destaca la tensión entre el inductivismo, asociado a la generación de conocimiento científico a partir de la generalización, y la interpretación, vinculada a las ciencias humanas. En este contexto, el objeto de estudio se construye a través de un proceso dialéctico que integra el marco social y personal del investigador, quien actúa como un sujeto libre y dador de sentido, así como de los participantes de la investigación.

La aportación de Carlota apunta a la importancia de los marcos científicos disciplinares en la formación del investigador. El objeto de estudio no es estático, sino que evoluciona a medida que se avanza en la investigación, integrando nuevos elementos y ajustándose a los hallazgos emergentes, esta flexibilidad es

fundamental para la comprensión profunda del fenómeno estudiado y para la construcción de un conocimiento situado.

Olivo, por otro lado, introduce una visión singular al considerar que el objeto de estudio alcanza su máxima realización cuando se convierte en un artefacto social, es decir, cuando es aceptado, publicado y puesto a disposición del dominio público. Sin embargo, hasta que esto sucede, el objeto de estudio es una aventura en construcción, una búsqueda constante que implica la proyección de las inquietudes vitales, experiencias personales y emociones del investigador.

En conclusión, la construcción del objeto de estudio es un proceso complejo y multifacético que integra dimensiones teóricas, metodológicas, sociales y personales. No se trata de una entidad objetiva y neutral, sino de una construcción que emerge a partir de la experiencia vivida y la reflexión crítica dialéctica. La fenomenología hermenéutica y el enfoque biográfico-narrativo nos permiten comprender que el conocimiento científico no es producto de una simple acumulación de datos, sino de una honda implicación subjetiva y contextual.

Este recorrido reflexivo invita a reconocer la importancia de la narrativa en la construcción del conocimiento. A través de las historias de vida, los relatos y las experiencias de los investigadores e investigadoras, se revela la complejidad del objeto de estudio y la riqueza de las perspectivas que lo configuran. En este sentido, el saber no es una simple abstracción conceptual, sino una manifestación viva y dinámica que se construye en la praxis investigativa y en el diálogo con la realidad social.

Finalmente, comprender el objeto de estudio desde esta perspectiva nos lleva a valorar la subjetividad del investigador como un elemento clave en la producción de conocimiento. Lejos de ser un obstáculo, la implicación personal y emocional en la investigación enriquece la comprensión del fenómeno estudiado y permite abrir nuevas rutas de reflexión y acción en el campo educativo.

Referencias

Álvarez, G. (2019). Construcción y reconstrucción del objeto de estudio en la investigación educativa. *Revista Actualidades Investigativas en Educación, 3*(19), 1-21. https://doi.org/10.15517/aie.v19i3.38795

Bolivar, A, Domingo, J, y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología.* Editorial La Muralla,S.A.

Delory-Momberger, C. (2009). *Biografía y educación. Figuras del individuo-proyecto.* CLACSO.

Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 19*(62), 695-710. http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v19n62/v19n62a3.pdf

Domingo, T. y Mella, P. (2008). Notas para pensar la educación en términos narrativos. *Cuadernos de pedagogía universitaria.* (10), http://cuaderno.pucmm.edu.do/index.php/cuadernodepedagogia/article/download/86/85

Guba, E. y Lincoln, Y. (1990). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denzin, Norman y Lincoln, Yvonna. *Handbook of Qualitative Research.* Ca.: Thousand Oaks.

Gadamer, H-G. (1993). *Verdad y método.* Ediciones Sígueme.

Heidegger, M. (2018). *El ser y el tiempo.* FCE.

Kuhn, T. (2000). *Las estructuras de las revoluciones científicas.* FCE.

Larrosa, J. (2003). *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación.* FCE.

Mardones, J. y Ursua, N. (1995). *Filosofía de las ciencias sociales y humanas. Materiales para una fundamentación científica.* Fontamara S.A.

Ricoeur, P. (2000). Narratividad, fenomenología y hermenéutica». Anàlisi: quaderns de comunicació i cultura. (25), 189-207. https://raco.cat/index.php/Analisi/article/view/15057

Ricoeur, P. (2009). *Educación y política: de la historia personal a la comunión de libertades.* Prometeo Libros: Universidad Católica Argentina.

Sparkes, A. y Devis, J. (2007). Investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la educación física y el deporte. En Moreno, William y Pulido, Sandra. *Educación, cuerpo y ciudad. El cuerpo en las interacciones e instituciones sociales* (págs. 43-68). Funámbulos Editores.

Suárez, D. (2007). Docentes, narrativa e investigación educativa. La documentación narrativa de las prácticas docentes y la indagación pedagógica del mundo y las experiencias escolares. En Sverdlick, Ingrid (comp.). *La investigación educativa: Una herramienta de conocimiento y acción* (págs. 71-110). Noveduc.

Van Manen, M. (2002). *Investigación educativa y experiencia vivida: Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad.* Idea Books, S.A.

Recolección de bibliografía: una odisea en bases de datos especializadas para la construcción de una tesis sobre Comunidades Virtuales de Aprendizaje en Redes Sociodigitales*

*Carmen Beatriz Rico Martínez***

Resumen

La formación en investigación educativa debe considerar el desarrollo de habilidades digitales por parte de aquellos que inician su formación. Los investigadores noveles, se enfrentan por primera vez a situaciones que un investigador consolidado ya tiene resueltas, esto sin embargo permite miradas nuevas a situaciones cotidianas en el oficio del investigador.

La consulta de bases de datos especializadas es una tarea obligada para cualquiera que comienza a desarrollar un tema de investigación. Por ello en esta ponencia describimos la odisea de una investigadora novel, estudiante de primer semestre en un Posgrado de nivel Maestría en Pedagogía en la Universidad Nacional Autónoma de México, al consultar diferentes bases de datos especializadas (Scopus, Web of Science, eTESIUNAM, el Repositorio de Tesis de la UNAM, Dialnet, Scielo y BIDIUNAM) y al utilizar un gestor bibliográfico gratuito y de código abierto (Zotero). Se encontró que bases de datos como Scopus ofrecen herramientas integradas a su página web aprovechando las oportunidades de la Web 4.0; a diferencia de Dialnet, Scielo o BIDIUNAM que aún tienen un formato típico de la Web 1.0.

Concluimos que el uso de un gestor bibliográfico si puede hacer más eficiente la recolección y análisis de la información recabada, siempre y cuando el investigador desarrolle sus habilidades digitales, lo cual denota que investigar

* Línea temática: 1.2 Formación de investigadoras e investigadores. Trabajo de investigación educativa asociada a tesis de grado.

** Posgrado en Pedagogía, Nivel Maestría. Universidad Nacional Autónoma de México. caberimar@outlook.com

y construir el conocimiento ya no solo depende de la interacción del humano con otros humanos, también depende de cómo este se desenvuelva con las máquinas.

Palabras clave: habilidades investigativas, bancos de datos, competencias digitales, comunidades virtuales de aprendizaje, redes sociales.

Introducción

Iniciarse en la formación en investigación representa enfrentar retos y requiere la adquisición de nuevas habilidades. Al inicio de toda investigación "se inicia con una idea que se desarrolla paulatinamente" (Hernández-Sampieri y Mendoza Torres, 2018, p. 4). Describir los retos a los cuales se puede enfrentar un investigador novel en la construcción de sus primeras investigaciones, es importante para la creación de agentes proactivos en la construcción del conocimiento, y para desarrollar investigaciones de calidad. Por ello, la presente ponencia tiene como objetivo describir un primer ejercicio de acercamiento a la literatura de un investigador novel que se encuentra actualmente cursando su primer semestre en un Posgrado de Pedagogía (nivel maestría) en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y cuyo tema de investigación es estudiar las Comunidades Virtuales de Aprendizaje (CVA) en Redes Sociodigitales, desde el punto de vista de la educación informal.

La investigación es un "conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema con el resultado (o el objetivo) de ampliar sus conocimientos" (Hernández-Sampieri & Mendoza Torres, 2018, p. 4); es un "arte maestro que está integrado por: un saber organizador [...] un saber de mediaciones [y] un saber fundante (Sánchez Puentes, 2004, pp. 123–127). En ese sentido, la praxis del investigador es todo un proceso de la adquisición de "saberes prácticos, estrategias y habilidades" (p.127). Bajo esa perspectiva, a la hora de presentar qué información se seleccionó para construir una problematización, solamente se reporta la información final seleccionada. Sin embargo también es importante crear espacios de discusión donde se analicen las diferentes herramientas que un investigador adapta e integra a la hora de explorar toda la información disponible sobre su tema de interés. Los casos de éxito terminan en excelentes investigaciones pero tener un lugar donde exponer los retos en la búsqueda de la información, puede abonar a escuchar qué desafíos han enfrentado investigadores con más experiencia y cómo

han ido afinando estrategias para sortearlos y culminar en investigaciones de calidad. Por ello creemos que el área temática *Investigación de la investigación Educativa*, en su línea temática *Formación de Investigadoras e Investigadores* es el lugar indicado.

En ese sentido, en esta ponencia nos preguntamos:

4. ¿Qué retos encuentra un investigador novel a la hora de explorar por primera vez bases de datos especializadas?
5. ¿ Cómo afecta la interfaz de usuario de las bases de datos especializadas en la tarea de recolección de la información?
6. ¿Qué herramientas informáticas están disponibles para la captura, recolección y depuración de la información?

Para contestar estas preguntas nos referiremos a bases de datos especializadas, como Scopus, Web of Science, Dialnet, Scielo, eTESIUNAM, el Repositorio de Tesis Digitales (RTD) de la Dirección de Bibliotecas y los Servicios Digitales de Información de la UNAM. Todas ellas accesadas a través del servicio de Biblioteca Digital de la UNAM (BIDIUNAM).

Trabajamos con la hipótesis de que un gestor bibliográfico hará más eficiente la captura de información a la hora de explorar las diferentes bases de datos especializadas. Para este fin solo describimos el funcionamiento de Zotero, al tratarse de un programa difundido en la UNAM y que se describe a sí misma como una herramienta gratuita y fácil de usar; que ayuda en la recolección, organización, anotación, citación y formas de compartir investigaciones (Corporation for Digital Scholarship, 2025). En una era tecnológica como la nuestra -en donde tenemos miedo a que las máquinas sean iguales a nosotros e incluso lleguen a sustituirnos-, describir el verdadero papel de estas máquinas en nuestro quehacer cotidiano y su impacto en la investigación, podría abonar a quitarnos miedos infundados y enfocarnos a usarla de forma crítica, proactiva y ética. Así podríamos aprovechar la tecnología en lugar de que la tecnología se aproveche de nosotros.

Desarrollo

La búsqueda de información no es un proceso lineal, menos cuando una persona que se está iniciando en la investigación se le plantea el reto de explorar bases de datos especializadas. Si bien en el reporte de una investigación solo se enlista

aquella información que fue pasada por diferentes filtros, para un investigador novel el inicio de esta tarea puede representar toda una odisea. Por ello, a partir de un método descriptivo, apoyados de un enfoque sociotécnico y constructivista podremos dar cuenta de cómo vamos construyendo el conocimiento, no solo con la interacción con otros agentes sociales, sino también con la interacción con las máquinas.

Definitivamente, el primer reto al que se enfrenta un investigador novel es problematizar el fenómeno que va a estudiar. La correcta conceptualización del fenómeno de estudio será fundamental para buscar referentes teóricos sobre el tema de interés. Las palabras en este aspecto nos ayudarán a valorar la eficiencia de las ecuaciones de búsqueda que utilicemos en las diferentes bases de datos especializadas. Por ejemplo, nuestro tema de investigación se fundamenta en el concepto propuesto por César Coll Salvador y Carles Monereo (2008), autores españoles que, en su libro *Psicología de la Educación Virtual,* ocupan este término para indicar que una comunidad virtual:

> Tiene como foco un contenido o tarea de aprendizaje y se caracterizan porque, además de constituirse como una comunidad de intereses y de participación, utilizan los recursos ofrecidos por la virtualidad tanto para intercambiar información y comunicarse como para promover el aprendizaje (Coll, 2004 como se citó en Coll y Monereo, 2008, p. 308).

Cabe aclarar que, antes de determinar qué se entenderá o cómo se abordará finalmente el objeto de investigación, es necesario ampliar nuestros conocimientos sobre el tema. Dado la incalculable cantidad de información a la que actualmente tenemos acceso en Internet, ya sea en buscadores generales como especializados, es de total relevancia elaborar una ecuación de búsqueda apropiada para comenzar a "mapear la literatura". En nuestro caso particular, nuestro interés no radica en conocer todas las CVA, nos interesan aquellas que tienen lugar en las Redes Sociodigitales (también nombradas redes sociales), específicamente Facebook y X (ya que en estas plataformas existen herramientas específicas para crear comunidades virtuales). Además no nos interesan aquellas CVA construidas a través de sujetos participantes en educación tradicional, es decir, que sean comunidades de estudiantes o de profesores, que pertenezcan a una institución educativa de forma presencial o a distancia. Finalmente como la búsqueda fue pensada en encontrar investigaciones recientes, sólo se tomó

en cuenta investigaciones realizadas los últimos 10 años (2015-2025). Por todo lo anterior, en un primer momento y como parte de un primer ejercicio de exploración de la literatura, se utilizó la siguiente ecuación de búsqueda para ejecutarse en la base de datos especializada en indexar tesis pertenecientes a la UNAM (eTESIUNAM):

WTT- Título= comunidades virtuales de aprendizaje OR comunidades virtuales AND redes sociales OR redes sociodigitales and WYR – Año 2015- > 2025 ADJ

Las referencias indexadas en eTESIUNAM con esa ecuación de búsqueda remitió a 14 tesis, todas realizadas en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Como nuestra área es la pedagogía, se reformuló la ecuación de búsqueda para encontrar tesis inscritas en este campo de estudio. Fue en este momento donde la odisea del investigador novel tuvo su inicio.

Las habilidades digitales de un investigador novel se ponen a prueba en el momento que comienza a interaccionar con las bases de datos especializadas, en este caso, encontrar tesis realizadas en la UNAM en el campo de la pedagogía llevó al investigador novel a plantearse el funcionamiento de las bases de datos especializadas. Encontrando, por un lado, formas amigables y novedosas de visualizar la información (como Scopus o Web of Science) y por el otro, formas muy típicas de los motores de búsqueda de la Web 1.0, que presentan largas listas de resultados donde podemos filtrarlos para tener un número cada vez menor de resultados que revisar (como en Dialnet, Scielo o BIDIUNAM).

Scopus, por ejemplo, cuenta con una fabulosa herramienta integrada a su página web. Como vemos en la figura 1, esta base de datos especializada cuenta con una pestaña denominada "Análisis de resultados", la cual permite que un motor de búsqueda tradicional se transforme (en un solo clic) en un informe visual donde se identifiquen rápidamente tendencias por año, fuentes, autores, afiliaciones, países, tipos de documento, por área e incluso por patrocinadores.

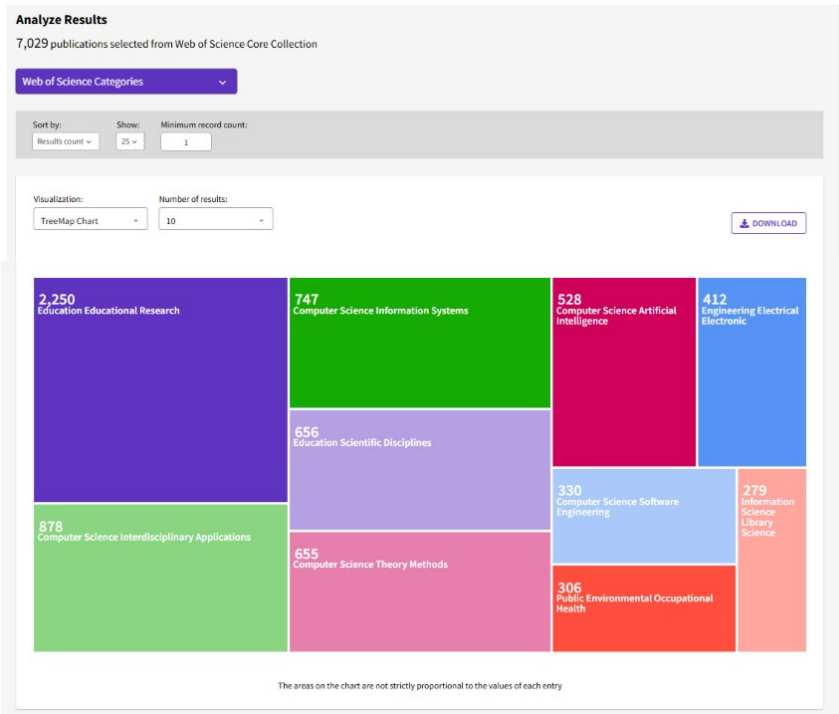
Estas características son particularmente relevantes porque, por ejemplo, en nuestra primera búsqueda de información de eTESIUNAM se tuvo que hacer toda una recopilación manual de información proporcionada por dos bases de datos especializadas en tesis registradas en la UNAM (eTESIUNAM y RTD) para poder tener una correcta captura de los datos que recopila de forma automática el gestor bibliográfico Zotero, para después exportarlos y poder hacer un gráfico con los datos recopilados. Solo después de este proceso se pudo tomar una decisión sobre los datos encontrados (14 tesis realizadas en

la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, UNAM). Esa tarea que quizá nos llevó aproximadamente 2 horas (sin mencionar la elaboración de documentos externos para procesar la información). En Scopus puede lograrse en tan solo unos segundos. Y nos permitió encontrar tres años clave en el estudio de las CVA: el año 2018, el año 2020 y 2023.

Trabajar varias bases de datos especializadas es algo que no podemos dejar de realizar. Sin embargo, la posibilidad de depurar la información de una forma más dinámica debería ser posible más allá de Scopus. En ese sentido, como vemos en la figura 1, la Web of Science parece ir en ese camino al proporcionar gráficos visualmente atractivos e interactivos. De igual manera, en la figura 2 se observa la posibilidad de consultar mapas conceptuales digitales, gracias a EBSCO y que se puede accesar a través de BIDIUNAM.

Figura 1

Diagrama de árbol en Web Of Science



Nota: también es posible elaborar una gráfica de barras. Elaboración propia a través de información obtenida en la Web of Science (https://tinyurl.com/2dz7t3xp)

Figura 2

Mapas Conceptuales de EBSCO



Nota: es importante mencionar que al poner las palabras Comunidad Virtual de Aprendizaje no aparecía resultado alguno. Por ello para este ejercicio se optó por exponer el resultado de las palabras "comunidad virtual". Elaboración a través de información obtenida en EBSCO (https://tinyurl.com/2a67qzp3).

Sin embargo, como mencionamos anteriormente, al consultar bases de datos especializadas en idioma español (como Dialnet, Scielo o la misma BIDIUNAM) se aprecia que siguen mostrando una forma tradicional de los datos, característico de la Web 1.0 (también denominada simplemente como la Web o Web primitiva), donde encontramos "un conjunto de documentos (páginas webs) interconectadas por enlaces de hipertexto" (Latorre Ariño, 2018, p. 1). Si bien este inconveniente se puede resolver con el desarrollo personal de habilidades informáticas (como el uso y modificación en la ejecución de gestores bibliográficos como Zotero o aprender visualización de datos con lenguaje Python, por solo mencionar alguno), esto además de representar un nuevo reto para el aprendiz novato, lleva un tiempo que podría ser disminuido, gracias a la automatización.

Vemos entonces que el investigador novato no solo depende de su habilidad para poder conceptualizar y problematizar su fenómeno de investigación, a través de la observación directa o redacción de ideas; también dependerá de su desempeño a la hora de interaccionar con las máquinas, ya que dependiendo de su habilidad para accesar, explorar, ejecutar ecuaciones de búsqueda de forma

efectiva en las diferentes bases de datos, así como su habilidad para recolectar, depurar y presentar la información obtenida, será fundamental para un avance aceptable en su mapeo de la investigación.

De forma puntual podemos concluir que un investigador novel al comenzar a utilizar las bases de datos especializadas se enfrenta a tener que:

1. Desarrollar una correcta conceptualización del fenómeno de estudio.
2. Usar de forma asertiva variaciones de sus palabras clave. Por ejemplo usar el plural y singular, así como sinónimos y adaptaciones en otros idiomas como el inglés.
3. Conocer el funcionamiento particular de la base de datos especializada que vaya a utilizar, para poder ejecutar de forma correcta sus ecuaciones de búsqueda.
4. Conocer aspectos fundamentales de los programas computacionales que vaya a utilizar, sea un gestor bibliográfico u otro que le permita visualizar de forma atractiva los datos recopilados.

De la misma forma diremos que las bases de datos especializadas en idioma español (en este caso Dialnet, Scielo y BIDIUNAM) necesitan proporcionar herramientas como sus homólogas en idioma inglés (como Scopus), ya que esto podría tener un efecto positivo en la eficiencia de búsqueda de información para investigadores novel y para investigadores consolidados. Ya que facilitaría la replicabilidad de los ejercicios de búsqueda y depuración de la literatura en una base de datos especializada. Aunado a ello, el diseño de una base de datos especializada es heterogénea y aunque en sentido estricto conservan la interfaz de un motor de búsqueda de la Web 1.0, la diversidad en la forma de implementar una ecuación de búsqueda hace necesario que siempre se pueda copiar el "query" o instrucción que nos permite saber qué criterios se usaron para obtener un dato en específico en una base de datos y, nuevamente, esto abonaría a la replicabilidad de este tipo de ejercicios. Cerraremos este apartado aceptando la tesis de que un gestor bibliográfico como Zotero puede ayudar a recolectar y organizar la información que encontremos en bases de datos especializadas, siempre y cuando el investigador novato tenga las habilidades digitales para instalar extensiones (que complementan el funcionamiento del programa) y tenga el criterio para que la información que recolecta el gestor de forma automática sea correcta. Como vemos en la tabla 1, a consecuencia de la odisea en las bases

de datos especializadas que esta investigadora novel pasó; se logró encontrar palabras clave que le permitirán construir la problematización de su tema de investigación.

Tabla 1

Formulaciones de ecuaciones de búsqueda

N°	Palabras clave
1	Comunidades virtuales aprendizaje AND redes sociodigitales
2	(comunidades virtuales aprendizaje OR comunidad virtual aprendizaje) AND (red social OR redes sociales OR redes online OR redes electrónicas OR redes sociodigitales)
3	(Virtual Learning Community OR Virtual Learning Communities) AND (Social Networks OR Social Network)

Nota: Las palabras clave son resultado de la interacción del investigador con las bases de datos especializadas mencionadas en esta ponencia. Elaboración propia

Consideraciones finales

En una era donde el uso de la IA parece tener aplicaciones en diversas áreas, como la medicina, los procesos de fabricación, de ganadería y agricultura, entre otras (Posadas Prieto, 2024), resulta necesario destacar su papel en el desarrollo de la praxis del investigador contemporáneo. Si bien el funcionamiento clásico de la Web 1.0 era funcional, actualmente vivimos la era de la Web 4.0, también denominada la Web Inteligente (Latorre Ariño, 2018). En ese sentido, parece necesario que el diseño de las bases de datos especializadas sea complementado con herramientas (posibles gracias a la IA) que permitan navegar sus datos, de una forma más dinámica. Algo tan sencillo (pero a la vez laborioso) como hacer gráficas para conocer la distribución de la información, es una buena propuesta en Scopus y a su vez representa una innovación en la automatización, pues al simplemente hacer de una forma eficiente la elaboración de gráficos, no se pone en riesgo la calidad de la información o la discriminación crítica de la misma, pues al ser una representación gráfica automatizada, ahorra los pasos de recopilar, exportar y diseñar una gráfica atractiva en un programa especializado (como Excel por mencionar alguno) con información actualizada en tiempo real de una base de datos especializada.

Toda esta descripción, se realiza con el fin de denotar cómo la recolección de información para un investigador novel puede llegar a ser una ardua tarea

que va más allá de habilidades prácticas o cognitivas; conlleva también tener habilidades digitales para poder sortear la programación heterogénea de las bases de datos especializadas y así poder lograr una efectiva recolección y análisis de la información. En el escenario de una estudiante de la UNAM, se puede accesar a más de 170 bases de datos (claro está que el número disminuye en función del área; Instituto de Investigaciones Jurídicas & UNAM, 2025), sin embargo si nos encontramos realizando un estado del arte o meta-análisis, nuestra tarea puede verse menos engorrosa al poder capturar la información disponible en diferentes bases de datos. También queda en la mesa las habilidades digitales y de programación que los investigadores novatos necesitan desarrollar, pues hasta ahora no mencionamos que Zotero es un proyecto de código abierto y puede ser modificado. En ese sentido queda en el tintero la tarea de poder adecuar esta herramienta para una correcta recolección de la información en las diferentes bases de datos disponibles e incluso poder diseñar la propia. Además de Zotero encontraremos una gran oferta de programas, incluso basados en IA y esto también representa el desarrollo de una expertis al escoger o no este tipo de herramientas en el oficio del investigador.

Finalmente para cerrar la discusión en torno a la forma de recuperar tesis en la UNAM, recalcamos el hecho de que la mayoría de sus tesis no cuentan con un resumen (ni dentro de la tesis digital ni en las fichas bibliográficas) lo cual, nuevamente agrega tiempo al tener que realizar de forma manual un resumen, haciendo más lento el proceso de selección y procesamiento de la información.

Referencias

Coll, C., y Monereo Font, C. (2008). *Psicología de la educación virtual: Aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación*. Ed. Morata.

Hernández-Sampieri, R., y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Mc Graw Hill Education.

Instituto de Investigaciones Jurídicas & Universidad Nacional Autónoma de México. (2025). *Acceso a bases de datos*. Biblioteca "Dr. Jorge Carpizo". https://tinyurl.com/2yysmdak

Posadas Prieto, F. (2024). *Inteligencia Artificial y Educación* (1a ed.). https://canaltic.com/blog/?p=5542

Sánchez Puentes, R. (2004). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas (Publicado originalmente en 1989)* (2°). Cen-

tro de Estudios sobre la Universidad, Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior.

Corporation for Digital Scholarship. (2025). *Zotero*. https://www.zotero.org/

Latorre Ariño, M. (2018). Historia de las Web, 1.0, 2.0, 3.0 y 4.0. *Universidad Marcelino Champagnat*. https://tinyurl.com/ye3lm3rz

Las habilidades del pensamiento y la mediación pedagógica respecto a las competencias profesionales de los normalistas*

*Moisés Fuentes Flores** y Aurelio Antonio Morales Ramírez*

Resumen

El presente trabajo explica algunos aspectos académicos para estimular algunas de las habilidades del pensamiento, como influye el esfuerzo, la concentración el tiempo y la energía, así como el perfil docente interviene en la mediación pedagógica con el trato, la amabilidad orientado a la certificación de competencias básicas docentes, en algunos casos se hace mención de la lectura crítica, el empleo de algunas estrategias para mencionar el uso de la mente abierta, el razonamiento, además del dominio cognitivo en los estudiantes normalistas, y como intervienen en sus jornadas previas e intensas a la práctica de su formación docente, como favorecer el aprendizaje individual y grupal, además de como vincular el trabajo en el aula con estrategias de aprendizaje, de igual manera el empleo de ciertas destrezas que los normalistas deben de trabajar y considerar, es decir cómo se autoregulan y fortalecen su desarrollo personal considerando su contexto, la planeación, la evaluación entre otros.

Esta investigación cuantitativa parcial está sustentada en una encuesta de opinión pertenece a un proyecto de investigación de cuerpos académicos en formación con alpha de cronbachs, tratamiento univariado, un gráfico, dos tablas y correlación de factores de máxima semejanza.

Palabras clave: competencias docentes, habilidades del pensamiento, mediación pedagógica.

* Línea temática: Intervención educativa.

** moisesfuentesdp@gmail.com

Introducción

La investigación centra su contenido en algunos aspectos de la formación docente y sus perfiles, al mismo tiempo del uso de las habilidades del pensamiento y como favorece el aprendizaje significativo en los estudiantes normalistas, además de intervenir en las estrategias para usar la mediación pedagógica y sus experiencias en las jornadas intensas y de práctica profesional, con el objetivo de atender las metas comunes, la interacción del aula, al mismo tiempo las competencias profesionales en la escuela Normal Oficial Dora Madero de Parras de la Fuente Coahuila.

Planteamiento del problema

Existe relación entre las competencias docentes profesionales, la interacción del aula, el pensamiento crítico en la formación de los estudiantes respecto a la medicación de la pedagogía del docente, así como las metas comunes y las habilidades del pensamiento

Hipótesis

H_1 Existe relación entre las habilidades del pensamiento para validar el perfil del docente respecto a la mediación pedagógica.

H_2 Existe influencia de las metas comunes del ejercicio profesional respecto al aprendizaje significativo

H_o No existe influencia de las metas comunes del ejercicio profesional respecto a al aprendizaje significativo

H_3 El pensamiento crítico, beneficia el realizar proyectos innovadores de impacto social y educativo.

Objetivos

- Identificar las competencias docentes y profesionales con el aprendizaje profundo respecto a los procesos de formación en los estudiantes normalistas en la mediación pedagógica, actitudes respecto al trato, la amabilidad orientada al proceso de certificación de competencias básicas docentes.

- Innovar formas de trabajo y pedagogía del docente dentro del estudio de estrategias de enseñanza, desarrollo personal que permitan guiar el aprendizaje significativo y autónomo de las personas.

Marco teórico

Para propiciar una lectura crítica conviene, entre otras cuestiones, trabajar con textos diversos y realizar preguntas abiertas que demanden la vinculación de texto y contexto con los conocimientos y experiencias del lector;el acceso a significados implícitos y la realización de asociaciones de índole diversa; el reconocimiento de valores connotativos; el desarrollo de perspectivas personales razonadas y la compatibilización de la construcción personal de significado con el comentario compartido (Ibarra y Ballester, 2016; López-Ferrero, Aliagas, Martí y Aravena, 2008; Sánchez-Miguel et al., 2010). Con base en lo anterior, en este trabajo se entiende por lectura crítica aquella que contribuye al desarrollo del pensamiento crítico y creativo.

La primera habilidad se ha definido por oposición a la mera recuperación de información. De entre los dominios del pensamiento crítico diferenciados (Martín-García y Barrientos-Bradasic, 2009), el estudio se centra en el de la razón y en el cognitivo. En cuanto al primero, la preocupación radica en la fundamentación de las propias opiniones, así como en la construcción de discursos alternativos a los sostenidos por los autores de los textos propuestos. En el dominio cognitivo se destacan algunas habilidades ya señaladas por Facione (2007): interpretación (comprensión y expresión de significado), análisis (examen de ideas ajenas y argumentación de las propias) y explicación (elaboración reflexiva y coherente del propio razonamiento).

En 1980, Venezuela invitó a Robert Sternberg a participar en un proyecto dirigido al desarrollo de las habilidades intelectuales de los estudiantes de nivel universitario. Como resultado de este trabajo surgió la primera versión del libro Intelligence Applied, el cual se publicó posteriormente (Sternberg, 1987). Dicho trabajo sirvió de base para el desarrollo del libro "Habilidades para pensar: un curriculum para desarrollarlas" (Sánchez, 1984a), dirigido a estudiantes de nivel superior.

En la misma época, como consecuencia de los trabajos realizados, quien suscribe integró y conceptualizó un modelo o paradigma, dirigido a estimular el desarrollo de las habilidades de pensamiento de las personas y a propiciar la

aplicación de dichas habilidades en el aprendizaje, la solución de problemas y la toma de decisiones, en variedad de situaciones y ambientes. La aplicación de este modelo introdujo cambios en la enseñanza, de la memorización al procesamiento de la información; propició la aplicación del concepto de modificabilidad cognoscitiva y estimuló el desarrollo de las habilidades de pensamiento lógico-crítico y creativo, del razonamiento y de la transferencia de estas habilidades al aprendizaje y a la vida. Este proyecto, de largo alcance, dio lugar al desarrollo, la validación y publicación de dos series de libros, Desarrollo de Habilidades de Pensamiento (Sánchez 1991a, 1991b, 1991c, 1991d y 1991e) y Aprende a Pensar (Sánchez, 1993c y 1993d). Conjuntamente con los libros se diseñaron y validaron materiales y proyectos para la implantación de cursos dirigidos al desarrollo de habilidades de pensamiento y a la transferencia de procesos a la enseñanza y al aprendizaje, los cuales se han ido adaptando a las necesidades de diferentes tipos de población. La aplicación de estos proyectos se ha difundido en otros países. Todos los trabajos realizados han estado apoyados en la investigación disciplinada de los sujetos y procesos involucrados; en los productos obtenidos; en el desarrollo, validación y evaluación, de los modelos utilizados; y en el estudio del impacto personal y social de las intervenciones (Sánchez, 1991b, 1984b).

Aun con el progreso alcanzado recientemente respecto del estudio de la cognición del profesor, no existe consenso en aspectos importantes como la manera de categorizar los tipos de concepciones sobre enseñar y aprender (Pozo, Scheuer, Pérez y Mateos, 2006). Pese a ello, un número suficiente de investigaciones han documentado que las concepciones actúan como filtro o componente decodificador de la información que procede de ámbitos externos: desde la investigación, el currículo normativo, las demandas sociales, entre otros (Hermans, Tondeur y Van Braak, 2008; Ruthven, Hennessy y Brindley, 2004).

Metodología

El instrumento, se aplica a toda la muestra población seleccionada elegida 73 estudiantes del primer semestre, mediante la recogida de información y es un cuestionario de opinión, que cuenta con un protocolo e instrucciones de llenado está constituido por 53 variables distribuidas en 5 nominales para medir las competencias docentes profesionales, las metas comunes, la interacción del

aula y el pensamiento crítico respecto al aplicar proyectos de investigación para profundizar mediación pedagógica de sus alumnos para la mejora de las habilidades pedagógicas respecto al desarrollo académico.

Desarrollo y discusión

En la escuela normal Oficial Dora Madero en algunas ocasiones algunos estudiantes trabajan sus habilidades el pensamiento cuando exponen, argumentan, aportar de forma oral, además de vincular el aprendizaje con ciertas estrategias grupales para favorecer el desarrollo personal, por lo tanto, esta cualidad se mejora significativamente cuando aplican fuerza, tiempo y energía, si es un factor decisivo quien esté al frente para regular este proceso, es decir si es de mente abierta y que confía en el razonamiento.

La sociedad actual demanda a las universidades formar profesionales competentes que sirvan responsable e íntegramente a las personas para que éstas contribuyan a un mayor desarrollo de la sociedad, sociedad que comparada con las anteriores es cualitativamente más distinta, compleja e incierta (Sagastizabal, 2009). En ese contexto de incertidumbre, el concepto de profesional competente apunta a definir el manejo de habilidades, destrezas, procesos y estrategias que involucran todas las dimensiones de la persona, vinculadas a su profesión en un contexto social igualmente complejo y pluridimensional. La modalidad de Aprendizaje y Servicio (A+S) aporta a este mandato social, sobre todo si se entiende éste como una filosofía que busca que los contenidos curriculares se potencien, se aprendan y se apliquen en contextos solidarios y de servicio a la comunidad (Tapia, 2006).

La formación práctica de un profesor en formación es de relevancia tanto para el desempeño de su profesión como para su desarrollo personal y académico (Raposo y Zabalza, 2011), pero el hecho de realizar unas prácticas sin análisis ni reflexión no implica una mejora automática del conocimiento profesional (Zeichner, 2007).

Dentro de las jornadas de intensivas docentes, son mediante el desempeño de estudiante, lo que se centra en la planeación, evaluación y el trabajo en el aula, por lo tanto, las actividades y acciones presentadas en un espacio rural, urbano o semi urbano, dependen del impacto, dedicación en los resultados obtenidos en un grupo de primaria, con esto se verifica el puente entre la teoría y la práctica.

La adaptación, o no, a estos nuevos escenarios permite la generación de una nueva perspectiva en la que se reflexionen los escenarios desde la singularidad de los casos (escuelas-estudiantes) con el fin de diseñar estrategias didácticas fortalecedoras ambientes críticos. Lo cierto es que, ante un entorno cambiante, escenarios y actores también cambian y modifican sus espacios adecuándolos a lo que consideren pertinente. En la siguiente respuesta se expresa la perspectiva desde un escenario no previsto:

El trabajo ha sido arduo y ha implicado muchísimas más horas de trabajo capacitándote, creando estrategias, evaluando, readaptando día a día las vías para llegar a nuestros alumnos y que no se bajen del barco, para algunos niveles educativos el trabajo de docentes o educadores se ha valorado más, y otro se ha devaluado debido a que el entorno no ve todo el trabajo que se encuentra detrás de esa adaptación continua que vivimos. Humanización, emotividad, adaptación al lenguaje, al tiempo y al suceso social que se vive en la actualidad son la base de la adaptación que su servidora ha adaptado ante este reto (S4, entrevista 28 de octubre 2021).

Durante el prácticum los alumnos deben adquirir las competencias para poder desarrollar las actividades de carácter profesional, participando en todo el proceso docente y colaborando con la comunidad educativa (Fernández, Gértrudix, De Cisneros, Rodríguez y Rivas, 2015). Por ello es importante llevar a cabo una reflexión sobre la práctica docente, ya que es un medio para estimular el aprendizaje y adquirir las distintas competencias.

El aprendizaje respecto a las metas comunes, favorece el trabajo colaborativo, así como la interacción del aula, la formación profesional depende del perfil docente con la ayuda de la mediación pedagógica apoyado en la certificación de competencias docentes recientemente alcanzadas en la escuela normal Dora Madero de Parras de la fuente, además de favorecer el aprendizaje significativo en los estudiantes.

Para reforzar los procesos de aprendizaje del profesorado los programas de formación recurren a la reflexión como método de análisis, a través de ella los maestros observan y consideran sobre su práctica para generar conocimiento sobre la realidad educativa (Beltrán, 2003). La reflexión refuerza los procesos profesionales de aprendizaje (Dewey, 1933; Hatton y Smith, 1995; Schön, 1983) de tal manera que permite a los profesores pasar de una experiencia a otra adquiriendo mayor comprensión.

Para concluir con el aspecto de la realidad educativa la escuela Normal Oficial Dora Madero es un contexto pequeño que trabaja en varios escenarios en ocasiones multigrado o en la zona urbana, los procesos profesionales se incrementan con las perfil de egreso, las formas y maneras de abordar un tema, lo que favorece un impacto social y educativo en las comunidades atendidas.

Resultados

Se muestran el nivel de confianza en la opinión de los estudiantes basado en evidencia empírica.

Pruebas de confiabilidad.

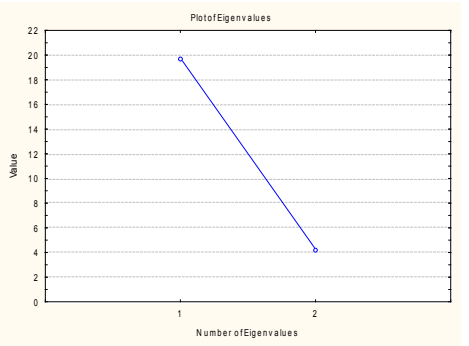
Cronbach's Alpha 0.966229 Std. Cronbachs Alpha

Se obtiene una confiabilidad del 96 % como se observa y un nivel de error al 4 %

Análisis factorial

En esta tabla 2, se observa que resultaron 2 factores, que subyacen de método de extracción Máxima semejanza con un R, de .670 y con un nivel de probabilidad de .005., de tal modo que se relacionaron 53 variables, para sacar los atributos de la propuesta, con un nivel de explicación del 45.00 %. En cuanto al pensamiento crítico y la pedagogía del docente.

	Valores propios	% Total de la varianza	Valores propios acumulados	Acumulado%
1	19.77186	37.30539	19.77186	37.30539
2	4.26201	8.04152	24.03386	45.34691

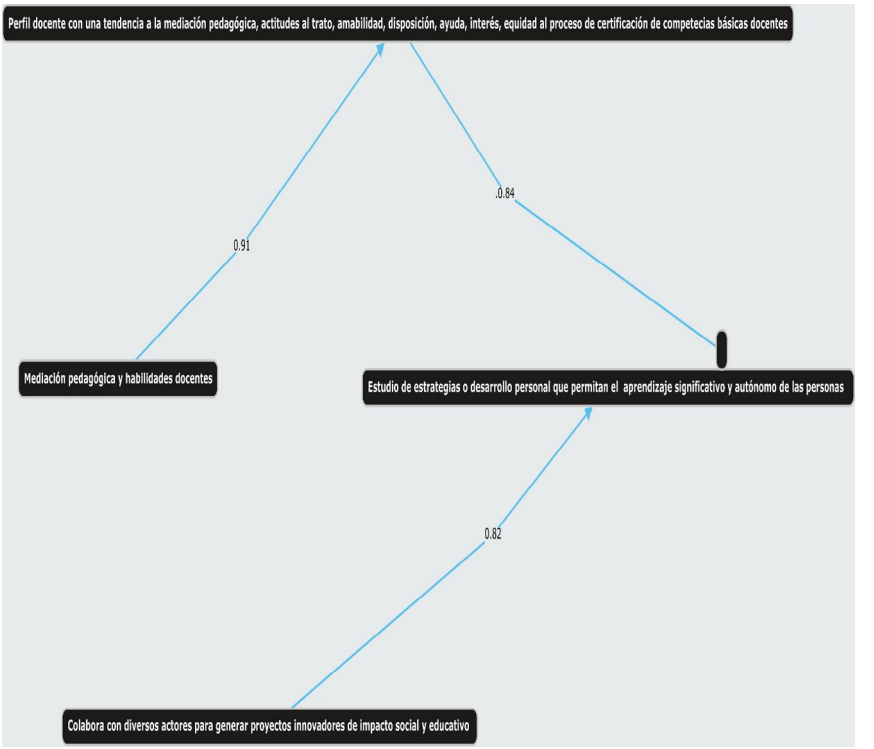


Lectura interfactorial

Las competencias profesionales respecto a la mediación de la pedagogía (F1) para favorecer las habilidades del pensamiento (F2) en la formación docente.

Variables simples	Mediación pedagógica	Habilidades del pensamiento
El pensamiento es aplicado con esfuerzo, concentración, tiempo y energia.	0.74	
analítico, de mente abierta, y que confía en el razonamiento.	0.67	
plantearle metas alcanzables de mejoramiento los profesores se sienten motivados y buscan opciones para mejorar su rol como docente y para alcanzar sus aspiraciones de carrera.		0.73
de identificar el perfil del docente, en el que se encontró una tendencia hacia la mediación pedagógica, las actitudes en cuanto a trato, amabilidad, disposición, ayuda, interés y equidad; asimismo, un estudio orientado al proceso de certificación de competencias básicas docentes.	0.91	
De ser tímidos y poco participativos, adquirieron confianza para dar sus opiniones e incluso ser parte central del trabajo en una actividad	0.67	
Las estrategias se vinculan a las motivaciones por afinidad al abordar las tareas de aprendizaje.	0.73	
estimular el desarrollo de las habilidades de pensamiento de las personas y		0.69
al procesamiento de la información; propició la aplicación del concepto de modificabilidad cognoscitiva	0.71	
el estudio de estrategias de enseñanza o de desarrollo personal, que permitan guiar el aprendizaje significativo y autónomo de las personas;	0.84	
Aprende de manera autónoma y muestra iniciativa para auto-regularse y fortalecer su desarrollo personal.	0.72	
Colabora con diversos actores para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo.	0.82	
Emplea la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa para mejorar los aprendizajes de sus alumnos.		0.70
ExplVar	11.18	12.86
Prp.Totl	0.21	0.24

Gráfico de lectura interfactorial



Lectura intrafactorial

De acuerdo al manual de Estadística el Análisis factorial confirmatorio menciona que los procedimientos disponibles en ese módulo permiten que usted, pruebe hipótesis específicas sobre la estructura del factor, para un sistema de variables, en una o varias muestras (e.g., usted puede comparar las estructuras del factor a través de muestras). El análisis factorial confirmativo, una extensión del análisis factorial en la cual se prueban las hipótesis específicas sobre la estructura de las cargas factoriales y de las intercorrelaciones.

Análisis Integracional Factor 1

En la tabla 2 se observa que el pensamiento cuando es aplicado con esfuerzo, concentración, tiempo y energía, favorece el ser analítico, la mente abierta, y que confía en el razonamiento, además de identificar el perfil del docente, en el

que se encontró una tendencia hacia la mediación pedagógica, las actitudes en cuanto al trato, la amabilidad, disposición, ayuda, interés y equidad; asimismo, un estudio orientado al proceso de certificación de competencias básicas docentes, por lo tanto de ser tímidos y poco participativos, adquirieron confianza para dar sus opiniones e incluso ser parte central del trabajo en una actividad académica.

Los estudiantes encuestados son del curso de lenguaje y su comunicación para aportar información por consiguiente se puede observar que las estrategias se vinculan a las motivaciones por afinidad al abordar las tareas de aprendizaje, incrementa el procesamiento de la información; que propicia la aplicación del concepto de modificabilidad cognoscitiva, además implica el estudio de estrategias de enseñanza o de desarrollo personal, que permitan guiar el aprendizaje significativo y autónomo de las personas;

Es necesario señalar que para afianzar el aprender de forma autónoma, se presenta iniciativa para autoregularse y fortalecer su desarrollo personal, para colaborar con los diferentes autores, para generar proyectos innovadores de impacto social y educativo, lo que incrementa las cognición así como el uso de sus habilidades docentes.

Análisis Integracional Factor 2

En la tabla 3 se plantean metas alcanzables de mejoramiento, los profesores se sienten motivados y buscan opciones para mejorar su rol como docente y para alcanzar sus aspiraciones de carrera, además de estimular el desarrollo de las habilidades de pensamiento de las personas y emplear la evaluación para intervenir en los diferentes ámbitos y momentos de la tarea educativa con el objetivo de mejorar los aprendizajes de sus alumnos.

Conclusiones

Es importante resaltar que para favorecer el uso del pensamiento es necesario la concentración, mantener la mente abierta con las situaciones presentadas con la ayuda del perfil docente, es decir para mediar las acciones académicas respecto al trato, la disposición y la amabilidad en la interacción del aula, con el empleo correcto de las metas comunes dentro de proyectos educativos favorece el ser participativos respecto a los cursos empleados de la malla curricular y plan

2018, en algunos casos se trabaja con prescolar y el plan 2022, sobre algunos trayectos formativos y en las jornadas de práctica docente.

Por lo tanto, para mejorar las estrategias que influyen en la motivación y la realización de actividades de aprendizaje significativo mejora el nivel cognitivo, el desarrollo personal y autónomo de los estudiantes, por ejemplo, en la expresión oral se proyectan mediante argumentaciones, reflexiones, análisis críticos entre otros y por la producción de textos mediante diagramas de flujo, los informes, monografías, reflexiones escritas, ensayos entre otros.

Es importante resaltar que para incrementar el aprendizaje significativo hay que emplear estrategias para favorecer el nivel de mediación pedagógica, al mismo tiempo las habilidades del pensamiento se incrementan con la correcta toma de decisiones con el objetivo de mejorar sus prácticas profesionales y docentes.

Uno de los hallazgos encontrados en el desarrollo del pensamiento y la mediación pedagógica es el uso de estrategias didácticas o juegos empleados en el salón de clases, el jenga, la loteria, el domino, el gusanito, memoramas, entre otros se analizan los temas desde otra perspectiva para incrementar el aprendizaje, el trabajo colaborativo, la concentración, así como el interés y el desempeño optimo del estudiante normalista.

Referencias

Beltrán, J. (2003). Estrategias de aprendizaje. Revista de Educación, 332, 55-73.

C., Ferrando, M., Soto, G., Sainz, M. y Prieto, M. D. (2017). Pensamiento divergente y sus dimensiones: ¿De qué hablamos y qué evaluamos? Anales de Psicología, 33(1), 40-47.

Dewey, J. (1933). How we think: a restament of the relation of refective thinking to the deductive process. Boston, MA: Heath and Company.

Facione, P. A. (2007). Pensamiento crítico: ¿Qué es y por qué es importante? EUA: Insight Assessment. Ferrándiz,

Fernández, R., Gértrudix, F., De Cisneros, J., Rodríguez, J. y Rivas, B. (2015). La formación del profesorado en Tecnología Educativa: prácticas profesionales. Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa, 14(1), 115-132. doi:10.17398/1695-288X.14.1.115

González-Rodríguez, G. I. y García-Híjar, M. B. (2024). Didácticas docentes para el pensamiento crítico en ambientes virtuales. Revista Electrónica de Inves-

tigación Educativa, 26, e21, 1-16. https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e21.5419

Gutiérrez-Braojos, C., Salmerón-Vílchez, P., Martin-Romera, A. y Salmerón, H. (2013). Efectos directos e indirectos entre estilos de pensamiento, estrategias metacognitivas y creatividad en estudiantes universitarios. Anales de Psicología, 29(1), 159-170.

Hermans, R., Tondeur, J., Van Braak, J. y Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. Computers & Education, 51, 1499-1509.

Ibarra, N. y Ballester, J. (2016). La literatura en la formación universitaria desde el espacio europeo de la Educación Superior. Alpha, 43, 303-317.

López-Ferrero, C. Aliagas, Martí, F. y Aravena, S. (2008). La lectura crítica en secundaria: una mirada a los libros de texto y a las prácticas docentes. En A. Camps y M. Milian (Coords.), Miradas y voces: investigación sobre la educación lingüística y literaria en entornos plurilingües (pp. 105-117). Barcelona: Graó.

Martín-García, A. y Barrientos-Bradasic, O. (2009). Los dominios del pensamiento crítico: una lectura desde la teoría de la educación. Teoría de la Educación, 21(2), 19-44.

Pozo, J., Scheuer, N. Pérez, M. y Mateos, M. (2006). Nuevas formas de pensar la Enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos. Barcelona: Grao.

Raposo, M. y Zabalza, M. A. (2011). La formación práctica de estudiantes universitarios: repensando el practicum. Revista de Educación, 354, 17-20. Recuperado de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re354/re354.pdf

Sagastizabal, M. A. (Coord.). (2009). Aprender y enseñar en contextos complejos multiculturalidad, diversidad y fragmentación. Buenos Aires: Noveduc

Sánchez-Miguel, E., García-Pérez, J. R. y Rosales, J. (2010). La lectura en el aula. Qué se hace, qué se debe hacer y qué se puede hacer. Barcelona: Graó.

Sánchez, M. (1991a). Creatividad. México: Trillas.

Sánchez, M. (1991b). Developing Thinking Skills. En A., Costa (Ed.), Developing minds: A resource book for teaching thinking. (Vol. 2, pp. 101-106). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Sánchez, M. (1991c). Discernimiento, automatización e inteligencia práctica. México: Editorial Trillas.

Sánchez, M. (1984b). Learning to think in Venezuela. En D. N. Aspy, C. Blalock y F. N. Rocbuck (Eds.), The third century in American education (pp. 20-26). Amherst, MA: Human Resource Development Press, Inc.

Sánchez, M. (1991d). Procesos básicos del pensamiento. México: Trillas.

Sánchez, M. (1991e). Procesos directivos, ejecutivos y de adquisición de conocimiento. México: Editorial Trillas.

Sánchez, M. (1993c). Organización del pensamiento. México: Trillas. Sánchez, M. (1993d). Planifica y decide. México: Trillas.

Sternberg, R. (1987). Intelligence applied. Understanding and increasing your intellectual skills. Nueva York: W. H. Freeman and Co.

Tapia, M. N. (2006) La solidaridad como pedagogía. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

Zeichner, K. (2007). Accumulating knowledge across self-studies in teacher education. Journal of Teacher Education, 58(1), 36-46. doi:10.1177/0022487106296219

Un acercamiento a la visión de los agentes académicos: la estructuración de sus decisiones sobre la jubilación. El caso de la UAM Iztapalapa*

*Jonathan Gutiérrez Fernández***
*y Mariana Odette Rosas Vazquez****

Resumen

La investigación tiene como objetivo principal analizar los elementos que toman en cuenta académicos de la UAM Iztapalapa para estructurar su decisión respecto a la jubilación, que se ve influenciada no solo por la trayectoria académica, sino también por las conexiones de familia, los pares y hasta el contexto institucional. Se fundamenta en tres conceptos claves de la Teoría de la Estructuración de Giddens: agente, estructuras y espacio-tiempo, junto con los niveles de análisis del Configuracionismo de Enrique de la Garza (2009). A nivel macro, se consideran factores como las reformas educativas relacionadas con la evaluación y la profesionalización académica, además del impacto de la crisis económica de 1982 en México. En el nivel micro, se examinan aspectos individuales como el gusto por la enseñanza y el disfrute de proyectos vinculados a la vocación académica. Finalmente, a nivel meso, se destacan factores como los salarios, el surgimiento de becas y estímulos derivados de la crisis, así como la influencia de instituciones clave como la familia, los pares y las amistades en el proceso de decisión sobre la jubilación.

Palabras clave: jubilación, agente, estructuración, ingreso económico, seguridad social,

* Línea temática: investigación educativa: agentes investigadores.
Tipo de ponencia: reporte final de investigación.

** Universidad Autónoma Metropolitana Iztapalapa.
jgufer113@gmail.com

***

Introducción

La creciente demanda de los jóvenes por acceder a la educación superior, luego del movimiento del 68 en México, trajo consigo grandes transformaciones, como el aumento considerable de académicos contratados en las Instituciones de Educación Superior. Buendía y Oliver (2018) afirman, con respecto a la creciente expansión de los académicos que "entre 1961 y 1970 se generaron 4.3 plazas docentes por día, y entre 1970 y 1982 un promedio de 11.9" (p. 11). Y continúan mencionando que para los años 2013-2014 el mercado académico ya había dado un gran salto en el posicionamiento de las IES, "había un total de 265 mil 842 profesores; de ellos, el 24% eran profesores con contratos de tiempo completo, y el 69.5% de tiempo parcial", (p. 11). Como consecuencia del aumento desmedido del mercado académico, derivado de la apertura de nuevas IES en los años 1970, actualmente un número importante de académicos ya ha entrado en edades de retiro, pues el promedio de edad de la plantilla se acerca a los 65 años (Buendía y Oliver, 2018, p. 11). La Universidad Autónoma Metropolitana es una de esas universidades gestadas en aquella década, cuya plantilla académica se encuentra envejecida.

Esta investigación busca comprender que motivos entran en juego para que los académicos se jubilen o continúen trabajando. Hace 50 años que la unidad Iztapalapa abrió sus puertas, y algunos de los profesores trabajan desde entonces, el propósito es entender ¿por qué los agentes actúan? de una u otra forma, al jubilarse o al decidir no hacerlo, los académicos están actuando.

Los académicos son uno de los componentes esenciales en la comunidad universitaria, y con su actuar cotidiano, producen y reproducen las estructuras, a su vez estas mismas enmarcan la actuación del académico. Este marco está delimitado no solo por la institución, es decir la UAM, sino también por componentes macrosociales. El ingreso de los profesores desde la creación de la UAM ha cambiado, volviéndose más exigente, con el paso del tiempo también las condiciones de trabajo han sufrido transformaciones, a nivel meso social estas son determinadas en parte por la institución, mediante el Contrato Colectivo de Trabajo (CCT), mientras que a nivel macro están condicionadas por la Ley Federal del Trabajo (LFT) y el artículo 123º constitucional, además las condiciones de vida se han alterado, y todos los cambios, ya sea que se encuentren en el nivel micro, macro o meso social toman parte de la decisión por que como dice Metis (2024) "Si hubiera un buen sistema de salud, si hubiera un

buen sistema de cuidados, si hubiera un buen sistema de las cosas colectivas...". Todos estos elementos son la estructura que sostiene y enmarca el actuar.

El concepto de redes (Luna, 2004), entendida como "relaciones o nodos que se dan al interior de una institución o grupos" (p. 62), las decisiones de jubilación de los académicos están estructuradas desde una red, los profesores están rodeados por grupos y los agentes piensan que afectaciones podría tener su familia al decidir jubilarse, el espacio simbólico que han formado desde su llegada y trayectoria académica , los alumnos a los que enseñan y no menos importante, el alejarse de los amigos con los que tantos años ha convivido.

Desarrollo

La metodología que se utilizó para realizar esta investigación es de enfoque cualitativo. Se realizaron 35 entrevistas semiestructuradas, 10 por cada una de las divisiones académicas; ciencias sociales y humanidades (CSH); ciencias básicas e ingeniería (CBI), ciencias biológicas y de la salud (CBS) cuidando la proporción 5 mujeres, 5 hombres y algunas entrevistas más con integrantes del sindicato, todo con la finalidad de captar la percepción de los académicos acerca de la jubilación, y destacar los elementos que cada uno de los agentes toma en cuenta para la decisión de jubilarse o no. En los fragmentos de las diversas entrevistas, los nombres reales han sido cambiados por seres de la mitología para proteger el anonimato. Para responder a las principales preguntas de investigación utilizamos la teoría de la estructuración de Giddens, retomando los conceptos de agente, estructuras y espacio tiempo.

El concepto de agencia "refiere a la capacidad de los individuos para actuar y/o tomar decisiones dentro de las estructuras sociales" (p.24). este concepto guía la investigación, pues buscamos entender la elección de jubilarse o seguir trabajando de los académicos. Mientras que las estructuras son "patrones de relaciones sociales junto con normas que guían el comportamiento en una sociedad determinada" (p.53). Estos conceptos son interdependientes; no puede existir uno sin el otro. Los académicos deciden o actúan dentro de las estructuras y recrean patrones estructurales por medio de rutinas. Y por último el espacio tiempo, "una herramienta por la cual los agentes se desarrollan en un espacio tiempo específico" (p.72) pues cada agente estructura una decisión dependiendo un contexto y situación.

La teoría estructuracioncita de Giddens se tejió con la metodología Configuracionista de De La Garza (2009), donde integra 3 niveles de análisis; micro, en el que los académicos tienen consideraciones de aspectos individuales, de sí mismos; el siguiente nivel, meso, contempla las instituciones sociales, por último, el nivel macrosocial, se consideran las reformas al sistema social.

A través de la operacionalización de los 3 niveles de análisis junto con los conceptos de Giddens la estructura, el agente y espacio tiempo observamos que influyen muchísimos componentes en la decision, a nivel micro social: el gusto por la enseñanza, la búsqueda de reconocimiento, los planes de vida, a nivel meso elementos como la familia, el grupo de pares, los amigos, las condiciones de trabajo, sobre todo las relacionadas con el ingreso económico, y el seguro de gastos médicos mayores, por último, a nivel macrosocial el sistema de salud, las políticas al sistema educativo, el sistema de salud, y la economía del país juegan también un papel importante. Sin embargo, pese a las muchas consideraciones que tienen los académicos al contemplar la posibilidad de jubilarse, casi siempre podemos encontrar el ingreso económico.

Pocos años después de la fundación, en 1979 ya se contaba con un tabulador, en el que se contempla el salario base, aunque en un inicio los salarios eran buenos, pocos años después debido a la crisis económica de 1982 el peso sufrió devaluaciones y con él los salarios de los académicos parecían insuficientes, lo que supuso un reto para los profesores; muchos se fueron del país en busca de oportunidades y otros buscaban otros empleos. Como una manera de incrementar los ingresos, y una forma de conservar a los académicos dentro de la UAM se crearon las becas estímulos. "lo primero que nació fueron los estímulos a la productividad, las becas fueron posteriores. Pero los estímulos y el SNI, prácticamente nacieron paralelamente. Los estímulos en la UAM que fue pionera en ese aspecto" (Pólux, 2023).

En 1984 se creó el SNI que retomó esa modalidad de estímulos, y en 1985 se crearían dos tabuladores, uno para asignar puntajes por la productividad según la publicación de investigaciones y las materias enseñadas, y otro para clasificar al académico que recién ingresaba también basado en un puntaje. El estímulo a la docencia e investigación se puso en marcha en 1989, "Para recompensar la alta productividad académica sobre todo en investigación: se requiere demostrar la realización de actividades que sumen 5 mil, 8 mil y 11 mil puntos al año conforme al TIPPA" (Gil, 2005, p.23)

El ingreso de los académicos está compuesto desde entonces, del salario base junto con las becas y estímulos que puede percibir, si bien estos programas tenían la intención de motivar a realizar más investigación, la balanza se inclino hacia el extremo y la publicación de artículos y textos aumentó, en muchos casos con el propósito de incrementar el ingreso "El sistema nos volvió trabajadores a destajo. Entre más produces, más ganas" (Kratos, 2023). Premiar la investigación supone menospreciar la docencia que podría requerir mucho más trabajo, o la difusión cultural que es una de las mejores maneras de hacer útiles las investigaciones. El problema relacionado con la jubilación es que, solamente se toma en cuenta el salario base, ni una parte de los otros estímulos se toma en cuenta para la pensión, por lo que es imposible comparar el ingreso que tienen al permanecer en activo, con el que recibirían jubilados.

> Los profesores no nos jubilamos porque nos volvemos pobres, ¿sí? Sí yo recibo ahorita entre becas y el SNI y eso es más o menos como unos $80,000 pesos, $90,000 pesos y de esos voy a perder las becas solamente me quitan mi salario y yo calculo que me van a dar como $15,000 pesos mensuales. (Deméter, 20224)

Reducir el ingreso implica cambiar el estilo de vida, pasar de tener una vida holgada económicamente, a recortar gastos. Por eso muchos académicos prefieren postergar su jubilación. Otro problema relacionado con el plano económico son los seguros de gastos médicos mayores que al decidir jubilarse, pierden el beneficio. Y aunque cuentan con el ISSSTE (Instituto de Seguridad y Servicio Sociales de los Trabajadores del Estado), los académicos temen que no les proporcionen el servicio adecuado y con el dinero de la pensión que se mide actualmente en UMAs, (Unidad de Medida Actualizada) no les alcanza para pagar un servicio privado.

Las UMAs influyen en las decisiones de los académicos al jubilarse debido a la considerable diferencia económica entre el salario mínimo y la Unidad de Medida Actualizada. Según el INEGI (2024), las UMAs equivalen a "108.57 pesos diarios, $3,300.53 mensuales y $39,606.36 anuales (p. 1). En contraste, el salario mínimo, de acuerdo con la CONASAMI (2024), se ubica en "$248.90 pesos diarios, $7,508 mensuales y $90,096 anuales" (p. 1).

Cuando una persona se jubila, el ISSSTE establece un tope de pensión que se calcula en UMAs, el cual asciende a $31,000 pesos. Sin embargo, si este

tope se calculara en salarios mínimos, como lo ha señalado el senador Martín del Campo (2021), sería aproximadamente de "$42,510 pesos mensuales" (p. 1)

Mientras que el salario mínimo ha duplicado su valor, las UMAs no han seguido el mismo ritmo. Esto ha mantenido las jubilaciones en un estado de precariedad tanto social como individual. Según Castel (2004), existe una fórmula que podemos llamar, "condición salario-jubilación", o, en el contexto actual, "condición UMA-jubilación", la cual establece que "las jubilaciones siguen bastante estrictamente la jerarquía salarial: a bajo salario, baja jubilación; a alto salario, alta jubilación" (p. 47). De manera similar, podríamos decir que, a menor UMA, baja jubilación; a mayor UMA, mayor jubilación.

De acuerdo con la Universidad Autónoma Metropolitana (2023) "la persona trabajadora recibirá una pensión basada en su sueldo base, con un tope máximo de 10 veces de la Unidad de Medida Actualizada, es decir, $31,000 pesos" (p. 1). El sueldo base de los académicos de tiempo completo ronda aproximadamente los $30,000 pesos. Y se menciona que, acorde con el Tabulador de Salarios del Personal Académico y Administrativo de Base, un académico con categoría titular y nivel C, gana "33,098.86" (p. 1).

Los académicos deben tener en cuenta esta reducción de su ingreso, no solo porque podría cambiar radicalmente su estilo de vida, sino porque hay personas que dependen ellos, si bien los cónyuges o hijos no opinan directamente en la decisión de los académicos, estos si analizan la situación pues muchas veces las familias son dependientes o reciben apoyo financiero proveniente de los ingresos de los académicos. Como en el siguiente caso, de un profesor que, aunque cumple las condiciones para pensionarse, se preocupa por su hijo; "Yo ya me puedo jubilar, tengo 65 años y 39 años en la UAM, pero tengo un hijo que se encuentra en la prepa y no puedo jubilarme y digo, hasta que él egrese. (Kratos, 2023)

Tener un familiar que depende económicamente ya sea porque tienen el rol de proveedor dentro de su núcleo familiar, o por qué alguien cercano requiere de su apoyo y tienen la oportunidad de proporcionarlo, es una consideración muy importante, como en este otro caso de un profesor con un familiar enfermo; "Tengo una hermana enferma que es más grande que yo que le prestamos dinero y no cualquier cosita porque tiene cuidadora de día y noche. Entonces sin trabajar esos gastos de dónde van a salir. (Deimos, 2023)

La principal reflexión que hacen los profesores tiene que ver con el plano económico, en algunos casos por el temor de perder el estilo de vida al que se

han acostumbrado, o bien por la pérdida del seguro de gastos médicos que los protege de una emergencia y que con su pensión no podrían pagar, además de tienen en cuenta compromisos económicos que tiene con sus familiares.

Por lo que respecta consideraciones más personales, en el nivel microsocial, entre las más importantes encontramos el gusto por enseñar, esto es muy importante ya que muchos profesores siguen disfrutando de las labores que desempeñan en la universidad, la convivencia con sus alumnos les apasiona, esto nos muestra que, si bien varios profesores no se jubilan a causa de sus ingresos, muchos otros no lo hacen simplemente porque los entusiasma seguir trabajando. Tal como comenta este académico cuando le preguntábamos ¿por qué aún no está en sus planes jubilarse? "Primero me gusta, ¿no? Me gusta, (eh), me estimula trabajar con los jóvenes" (Egeon, 2023) Él ya tiene 61 años, sin embargo, trabajar con los jóvenes lo revitaliza y mantiene activo

O como esta profesora, que por fin trabaja en el laboratorio de sus sueños y que se involucra con sus estudiantes para seguir adelante en su preparación académica:

> Pues mis razones son de que yo tengo que aprovechar todo lo por lo que estuve peleando muchísimo tiempo y este y aparte, pues tenemos los compromisos con los estudiantes, no porque tengo estudiantes de doctorado que acaban de ingresar y entonces pues tienen tres años para sacar el doctorado (Vesta, 2023)

Además de valorar el trabajo que realizan con sus alumnos, también aprecian el tiempo que pasan con compañeros y amigos que han hecho dentro de la universidad, pues la convivencia y cercanía con los académicos forma una red y ocupa un lugar importante en su rutina, tal es el caso de la siguiente profesora que reflexiona acerca de cómo cambiaría su rutina de jubilarse:

> Muy pocos se jubilan, ¿sí? Yo porque te digo "no, ya me voy a jubilar" y luego tengo a mis otros cuates que me dicen "sí, ya jubílate, vente para a ver si vamos a pasear y eso", y yo lo veo como para pasearme, pero también pienso que hay que tener un programa porque si te vas a tu casa, el cambio es muy drástico y he visto que muchos que se jubilan les da depresión y se mueren a los dos o tres años. (Deméter, 2023)

Y si bien, varios de los académicos a los que entrevistamos, no tienen planes para después de jubilarse, hay otros que ya han pensado que actividades les gustaría hacer

Seguir haciendo cosas que hago. Por ejemplo, yo voy a nadar cuatro veces por semana, entonces pues yo por supuesto voy a seguir viniendo a nadar; estoy aprendiendo a tocar el violín, pues seguiré con mis clases de violín, teniendo más tiempo pues hasta me siempre me ha gustado pintar...digamos que para, en mi caso no es un cambio tan radical en mi vida porque lo he tratado de mantener (Atenea, 2023)

Conclusiones

Los profesores de la UAM Iztapalapa son agentes que han sido testigos de la universidad por 50 años, a través de su propia experiencia pueden ver cómo han cambiado las cosas, desde la admisión de los académicos, la organización del trabajo en las actividades sustantivas que se desarrollan, el acomodo de sus ingresos, entre muchas otras transformaciones a nivel institucional y todas estas, impactan en su decisión acerca de la jubilación.

El cruce de la teoría de la estructuración junto con la metodología configuracionista, evidencia que no existe un solo factor que los académicos tomen en cuenta, factores que se dieron hace años y que se encuentran en diferentes niveles de análisis de la realidad social, conformaron la realidad que hoy conocemos, por ejemplo, el sistema de becas y estímulos fue la solución para la devaluación de los salarios por la crisis económica de 1982, y ese mismo sistema de becas fragmenta el salario disminuyendo el monto de pensión que reciben los académicos, situaciones que ocurren a nivel macro y meso son tomadas en cuenta para estructurar una decisión.

El sistema becas en el que la UAM fue pionera, favorece la investigación antes que las otras dos labores sustantivas del académico; la docencia y la difusión de cultura, además ese impulso privilegiado a la investigación ha causado practicas cuestionables en los académicos con la finalidad de obtener una mayor recompensa. Es necesario ajustar el puntaje de cada una de las tres actividades sustantivas de manera equitativa en el tabulador cuantitativo, y por qué no cuestionar los tabuladores, que han vuelto a los académicos buscadores de puntos, y trabajadores a destajo como dijo el profesor. Es necesario que el ingreso no esté fragmentado para equilibrar la balanza en cuanto a los deberes de

los académicos, y para que quienes decidan jubilarse, su ingreso sea mayor y les permita asegurar sus necesidades. Además de que muchos académicso se verían atraídos por la jubilación al ver mayor estabilidad económica para el futuro.

Analizar la estructuración de las decisiones entorno a la jubilación, nos muestra algunos los problemas estructurales como el cambio de UMAs en vez de salario mínimo para el pago de la pensión, que afecta la ingreso además de algunos o problemas institucionales como la pérdida del seguro de gastos médicos y las consecuencias que la división del ingreso ha tenido finalmente estas circunstancias influyen en las decisiones que tomamos.

Esta investigación permite entender que está pasando con las jubilaciones en las Instituciones de Educación Superior, y que si bien algunos académicos permanecen trabajando hasta edades avanzadas no es simplemente por el gusto de hacerlo, sino porque sus circunstancias económicas dificultan su salida. Además, esta investigación muestra una parte del problema que ocurre con las tres labores sustantivas de la UAM, que no se ejercen de manera equitativa y que además la investigación pareciera una labor exclusiva de profesores de tiempo completo, aun cuando el Contrato Colectivo de Trabajo indica lo contrario en la Clausula 148 fracción II

> El personal académico de tiempo completo y de medio tiempo tendrá el derecho a exigir que dentro de su jornada de trabajo se contemple un equilibrio entre la docencia y la investigación según lo determinen los planes y programas de la dependencia. (p. 119)

Tras este medio siglo, una de las mejores universidades de México, necesita reevaluar las prestaciones que ofrece para quienes buscan jubilarse, esa es la mejor forma de promover el cambio generacional, además necesita reconfigurar la manera de pagar a sus trabajadores académicos, lo que permitiría reorientar el rumbo de la labor de investigación que se lleva a cabo además de reintegrar las labores de docencia y difusión de cultura.

Referencias

Buendía, A., & Oliver, L. (2018). *Adiós a los académicos de las universidades públicas mexicanas: ¿qué perdemos?, ¿qué ganamos?* Perfiles Educativos, 11(160).

De la Garza, E. (2009). 'Hacia un concepto ampliado de trabajo'. En J.C. Neffa, E. De la Garza y L. Muñiz (Comps.), *Trabajo, empleo, calificaciones profesionales, relaciones de trabajo e identidades laborales*. CLACSO.

Giddens, A. (1938). *La construcción de la sociedad: Bases prácticas para la teoría de la estructuración*. Argentina: Amorrortu Editores.

Gil, M., Casillas, M. A., et al. (2005). *La carrera académica en la Universidad Autónoma.*

Luna, M. (2004). *Redes.* Revista Mexicana de Sociología, año 66, núm. Especial. 2004, México, D.F., pp. 59-75.

Universidad Autónoma Metropolitana (UAM). (2020). *Contrato Colectivo de Trabajo: 2020-2022.*

Universidad Autónoma Metropolitana. (2023). *Tabulador de salarios de personal académico y administrativo de base*. Recuperado el 20 de marzo de 2024, de https://www.uam.mx/tabulador-salarios-personal-academico-y-administrativo-de-base-2023.pdf

La fenomenología para comprender la realidad social en investigación educativa*

*Martha Yolanda Monzón Troncoso***, *Carina María García Ortiz****
*y María del Socorro Garibay Delgado*****

Resumen

Este trabajo pretende aportar elementos para realizar investigación de corte cualitativo desde la fenomenología como postura teórico-metodológica, con sus categorías y elementos hacia la comprensión del sujeto implicado en una sociedad donde es objetivado, en un mundo de subjetivaciones, donde él y el grupo social son la base epistemológica para una teoría de la acción social. Con base en la literatura especializada en el tema a partir de Husserl (1984), Schutz (1993, 2003 y 2008) y Berger y Luckman (2001) para utilizar a la fenomenología como estrategia en trabajos de investigación educativa.

Se requieren fundamentos, presupuestos epistemológicos, para generar conocimiento, analizar, reflexionar e interpretar el mundo de la vida en las aulas y escuelas. Se exponen cuatro apartados, el primero sobre los orígenes y conceptos de la fenomenología; el segundo en relación con las categorías de la fenomenología: la intersubjetividad, la epojé, el mundo de la vida, el alterego, los motivos para y porque; el tercero como estrategia metodológica para la investigación educativa, y por último, las herramientas de análisis a partir de la fenomenología, con los instrumentos para la comprensión de la realidad. Se exponen presupuestos teóricos y epistemológicos para la realización de procesos

* Línea temática: 4.5. Dimensión metodológica, técnicas e instrumentos.
Tipo de ponencia: aportación teórica.

** Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.
martha.monzontd@normalixtapan.edu.mx

*** Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.
carina.garciaod@normalixtapan.edu.mx

**** Escuela Normal de Ixtapan de la Sal.
maria.garibaydd@normalixtapan.edu.mx

de investigación educativa desde esta perspectiva y fortalecer la investigación educativa desde la fenomenología.

Palabras clave: epistemología, investigación educativa, fenomenología, subjetividad.

Introducción

Este trabajo presenta a la fenomenología como posibilidad metodológica para acercarse a la explicación y comprensión de un fenómeno social como el educativo. Da respuesta a la pregunta: ¿cómo estudiar y comprender la realidad? representa una opción pertinente que permite construir conocimiento sobre la base de la perspectiva fenomenológica y, desarrollar un proyecto que se piensa para realizar una investigación que busca la comprensión de las estructuras de la vida cotidiana. Una acción social, como la educativa se da en un contexto de interacción entre maestros y alumnos, como maestros-maestros, en una realidad concreta, en el mundo de la vida, que busca comprender con sus procesos, tradiciones y costumbres.

Se reconoce a Husserl (1984) filosofo iniciador de esta postura epistemológica, a Schutz (1993), Berger y Luckman (2001), Patocka (2005) y Gonzalbo (2009) con sus aportaciones y categorías para comprender una realidad social compleja, a los ojos de los otros para ingresar con los elementos necesarios para lograrlo. La fenomenología desde esta postura permite comprender la realidad social con esta perspectiva epistemológica. Con las categorías que emplea la fenomenología es posible arribar al análisis de un fenómeno desde la intersubjetividad, la *epojé,* el mundo de la vida, el alterego, el *para* y *porque.* Con la observación, la entrevista a profundidad e incluso el grupo focal como estrategias de investigación se acerca a la realidad y es posible percibir que, en el encuentro con los otros, se comparten sentidos que permiten comprender y buscar significados, en una relación entre subjetividad y acción.

Origen y conceptos de la fenomenología

La fenomenología es una mirada filosófica creada por Edmund Husserl (Alemania, 1859-1938). Plantear un trabajo desde esta postura, implica reconocer a este importante filosofo, quien postuló la necesidad de realizar una teoría del conocimiento estrictamente conceptual, lejos de planteamientos positivistas y

posturas valorativas del actuar. En Husserl se encuentran una serie de postulados y premisas que permiten dar cuenta de la postura objetivo cientificista. "En ella se construye el sentido y la configuración de ser del mundo, y en cada caso, del mundo que vale verdaderamente para él que en cada caso lo experimenta" (Husserl, 1984, p. 74-75). Ritzer (1992) plantea que la fenomenología tiene "su fuerza" en su "concepción de la conciencia y su relación con la acción y la interacción, así como en el estudio de la cultura y de sus efectos constrictivos sobre los actores" (p. 287).

Rescatar a Husserl con la fenomenología trascendental implica, percibir una dura crítica hacia las ciencias, sin dejar de reconocer la legitimidad que por ello obtienen, y que sin embargo alejó en una época, el significado humanista a los problemas de orden social. Para Husserl (1982) "fenomenología designa una ciencia, un nexo de disciplinas científicas. Pero, a un tiempo, y ante todo <<fenomenología>> designa un método y una actitud intelectual, la actitud intelectual específicamente filosófica" (p. 33). Seguido por él, la obra de Schutz es un intento "obsesivo por comprender las relaciones intersubjetivas en este mundo de la vida apoyado por Husserl" (Melich, citado en Schutz, 1993, p. 10).

De manera semejante el pensamiento de Schutz se ve imbuido de las ideas de Max Weber (1997) en elementos importantes que coinciden con la fenomenología, al dejar a un lado una postura epistémica positivista, "proclamando que las ciencias sociales deben abstenerse de formular juicios de valor" (Schutz, 1993, p. 35), al recuperar el concepto central de acto significativo del individuo o la significación subjetiva. Respecto a la emisión de valoración de la acción, cita: "deja de ser especulación metafísica para convertirse en descripción/comprensión de la acción social" (1993, p. 9). La categoría de la acción social es la que recupera de Weber considera Asimismo, su sociología comprensiva, para él "la sociología ya no es la filosofía de la existencia humana. Es la ciencia particular de la conducta humana y sus consecuencias" (Schutz, 1993, p. 35).

Categorías de la fenomenología

La fenomenología posee conceptos o categorías para la comprensión de la realidad. La noción de acción social, la intersubjetividad, la *epojé,* el mundo de la vida, el alterego, el *para* y *porque* son categorías que concurren al análisis y la comprensión de un fenómeno, de una realidad social, de una construcción significativa del mundo.

Intersubjetividad. Schutz (1993) recupera de Husserl el término intersubjetividad, para la comprensión del mundo de la vida. Le permite establecer "un fundamento suficientemente profundo sobre cuya base puede aspirarse a resolver el problema del significado" (p. 28) por su interés enmarcado en la construcción significativa de la realidad social. El sujeto construye una intersubjetividad que le significa una condición en la que el mundo privado se abre en sentidos compartidos, con los cuales interactúa en el mundo de la vida, sus contemporáneos, fuera de todo solipsismo, por ello la "acción social" es una "acción significativa" que se constituye sólo sí está dirigida a, y en la acción de otros, y sí, entre los que interaccionan tiene lugar, el ser parte de la subjetividad del otro, dando cuenta del significado de la conducta del otro e interpretándolo.

Epojé. Una categoría clave es la *epojé*, el sentido que le da, es de una "suspensión del juicio", con un cambio de actitud, en tanto a la existencia o no de los conocimientos o dicho de otra forma de reducción fenomenológica. Desde este punto de vista, sólo la ciencia se presenta como "objetivamente verdadera", y la fenomenología trascendental por el contrario, no admite nada como evidente por sí mismo para constituir el mundo de la vida. Es ésta una actitud necesaria para la comprensión de la realidad tal cual es, no como un sujeto determinado la percibe, sin preconcepciones o juicios que nublan. Deconstruir los significados propios permite ingresar a comprender los de los otros.

Mundo de la vida. Es el lugar, el contexto donde el individuo se mueve, realiza acciones, interviene y el cual "puede modificar mientras opera en ella mediante su organismo animado. Al mismo tiempo las objetividades y sucesos que se encuentran ya en este ámbito (incluyendo los actos y los resultados de las acciones) limitan su libertad de acción" (Schutz y Luckman, 2003, p. 25). Schutz (2003) escribe: "el mundo de la vida cotidiana es desde el comienzo un mundo intersubjetivo" que implica "formas de relaciones apresentacionales que pueden ser explicadas por el motivo pragmático que gobierna al individuo en su esfuerzo por entenderse con el mundo a su alcance" (p. 279). "La estructura del mundo social es significativa no sólo para quienes viven en ese mundo, sino también para sus intérpretes científicos" porque además en éste y todos los procesos "al vivir en el mundo vivimos con otros y para otros, y orientamos nuestras vidas hacia ellos" (Schutz, 1993, p. 39). El mundo de la vida es donde se conjugan la subjetividad y la cotidianidad para construir estructuras de significado.

Alterego. Este mundo no sólo se constituye en mi ambiente, es también de los otros como sujetos que compartimos un espacio en una relación entre el yo

y el otro o bien entre el ego y el alter, entrando en una relación que está a mi alcance, pero, donde no todo lo está, e igual sucede para el otro, yo veo cuestiones que él no ve y a la inversa, además nos enfrentamos a ámbitos finitos de sentido donde las experiencias se constituyen en la realidad.

Motivo: "para" y "porque". El motivo "*para*" es en el sentido que tiene para el actor, como lo que "siente subjetivamente que es el fundamento de su conducta" y para el observador el significado "supone que es el fundamento de la conducta del actor" (Schutz, 1993, p. 115). La conducta misma es un medio *para* la acción en un contexto de significado, los motivos "*para*", se constituyen en un proyecto para el actor, en la explicación del proyecto, del acto y los motivos "*porque*" son resultado de acciones en el pasado en función de las vivencias anteriores, así el fundamento "*para"* está ubicado en el futuro mientras que el "*porque*" se encuentra en el pasado.

La Fenomenología para la investigación educativa

La metodología conlleva a diferentes maneras de "mirar" el mundo, de contar con un enfoque para observar las situaciones sociales o incluso las de orden físico, para "mirar" los problemas y buscar explicaciones de la realidad. Para Taylor y Bogdan (1986) hay dos perspectivas teóricas principales, la cuantitativa o positivista y la cualitativa o fenomenológica. En la primera "buscan hechos con causas de los fenómenos sociales con independencia de los estados subjetivos del individuo" (p. 15). En la segunda "el fenomenólogo quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante" (p. 16).

Desde esta perspectiva para introducirnos al conocimiento desde la fenomenología hay que acercarse al mundo de la vida. Hay que "deconstruir" en nuestro pensamiento. Revisar a Husserl y a Schutz, se configura en encontrar eslabones en la búsqueda de la comprensión de un fenómeno en la vida cotidiana. Sin embargo es necesario "autopensarse, liberarse de todos los prejuicios, exige la comprensión de que todo lo que se tiene por obvio son prejuicios" (Husserl, 1984, p. 77).

La racionalidad desde Schutz no hace referencia a las experiencias de sentido común de la vida cotidiana dentro de un marco en el mundo social y lo que ellas significan, sino que es la expresión "de un tipo particular de construcciones de ciertos modelos específicos del mundo social, elaboradas por el científico social con ciertos fines metodológicos específicos". (Schutz, 2008, p.

67). Por ello las ciencias sociales deben abstenerse de emitir o formular juicios de valor. La investigación en este sentido se instituye en procesos de describir y comprender la acción social, reconociendo que tiene la faceta de los actores y de un investigador involucrado en un proceso de extraer datos y construir, transformar la manera de vivirlas. Husserl puntualiza respecto a esta manera común o actitud natural como un espontáneo e inexperto pensar respecto del mundo de la vida, de la conciencia al mundo y sus esencias u objetos, como una atención y un interés en ellos.

> La acción del individuo y el significado a que ésta apunta, son lo único sujeto a la comprensión. Además, sólo mediante tal comprensión de la acción individual puede la ciencia social acceder al significado de cada relación y estructura social, puesto que estas están, en último análisis, constituidas por la acción del individuo en el mundo social. (Schutz, 1993, p. 36)

La fenomenología implica un proceso de interpretación de significados del otro, con el otro, construyendo sentidos respecto a una acción social. Dice Schutz: "sin embargo, una cosa es el significado de esa acción y otra muy distinta, es el grado de claridad con que captamos ese significado. Hay algo que muestra que la mayoría de mis acciones tienen en verdad significado" (1993, p. 49). La acción tiene algún significado cualquiera que sea. Schutz hace una diferenciación entre conducta y acción que tiene que ver con la cuestión de los significados, para la primera no existen, en tanto que conducta es aquella que carece de éste y la acción está provista de sentido, la conducta que encuentra significado o lo tiene en sí misma se traduce en acción.

La acción involucra a los otros, proyectar la cuestión de conocer el yo del otro, implica un esfuerzo por estudiar "el significado subjetivo de la conducta de los otros" (Schutz, 1993, p. 49). En este caso, en el educativo, el otro es el alumno, es el maestro; se da paso a una categoría importante y es la del alterego, donde el solipsismo se supera al compartir sentidos, al reconocer el yo del otro, la relación entre el yo del otro y el yo mío, incluso como condición necesaria de la existencia, donde se busca comprender la realidad del otro, pero no se puede negar, que se encuentra implicado, con la significación que se da a las vivencias del otro, por ello se considera importante recuperar la idea de la construcción social de la realidad, dando cuenta de que los significados son eso.

La acción provista de sentido es para Schutz "como un comportamiento motivado por un proyecto preconcebido. Lo que se proyecta es el estado de cosas que, según se prevé, deberá provocar la acción" (2008, p. 147). Por ello se busca una visión desde la fenomenología, Schutz puntualiza que es como una filosofía del hombre

> capaz de explicar el sentido de este mundo vital de una manera rigurosamente científica. Su objeto es la demostración y explicación de las actividades de la conciencia, de la subjetividad trascendental dentro de la cual se constituye este mundo de la vida. (Schutz, 2003, pp. 127-128)

Y precisamente, es al mundo de la vida al cual queremos acceder para explicar y comprender esa realidad fenoménica donde se implican sujetos. Así puede abordarse el análisis de una temática específica, por ejemplo, el caso de la práctica docente como un fenómeno social de interacción entre docente y estudiantes. Con un reconocimiento mutuo en una realidad concreta con procesos, sentidos y tradiciones, que incluso los hace partícipes en su proceso formativo desde un acercamiento al mundo de la vida en un ámbito finito de sentido. Así, el proceso de investigación se constituye en un camino de construcción de significados, para comprender la realidad social, que enfrentan y viven específicamente los actores, para este caso: docentes y alumnos.

Método, técnicas e instrumentos de investigación

Para conocer el yo del otro, es necesario estudiar el "significado subjetivo de la conducta de los otros", poseer claridad entre el sentido de la acción y el significado de y para los otros. Pugnar por procesos de revelación significativa, que el yo del otro se "abra" para comprender realmente el mundo de la vida en un ámbito de sentido, recordando la vinculación entre el yo del otro con el yo mío, y la relación *ellos* en una vinculación real de "nosotros" que permita comprender mejor el mundo de la vida en ese segmento seleccionado en particular, asumiéndose incluso como actor.

Así la observación directa se usa como método e instrumento, se basa en una reducción fenomenológica para poder acceder a la comprensión del fenómeno en cuestión "dentro de una actitud natural" (Schutz, 1993, p. 73). Es importante compartir vivencias con los otros, observar, realizar una reproduc-

ción o reconstrucción de la vivencia en su propio curso. Para Schutz (1993) el "Cómo de la vivencia sólo puede reproducirse, sin embargo, en la reconstrucción recapitulativa", pero es necesario tener cuidado porque las "percepciones internas que están cerca del núcleo privado de la persona, son irrecuperables en la medida en que entra en cuestión su Cómo y sólo es posible aferrar su Qué en un simple acto de aprehensión" así se constituye "la recuperabilidad para la memoria... es el primer prerrequisito de toda construcción racional" (p. 83).

Para Schutz (1993) la observación directa "implica hacer míos todos los contextos de significado que constituyen el sentido de esta acción, sobre la base de mi conocimiento pasado" (pp. 144 -145) y del presente siguiendo paso a paso el curso de la acción. Después de acercarse a la realidad social de manera directa, a los elementos que se estudian, se puede elaborar el protocolo de entrevista, solo con base en lo observado, respecto a cómo viven el proceso, para recuperar la vivencia, adentrarse al mundo de los sujetos, comprender el significado de sus acciones en función de los objetivos que se persiguen y de lo advertido en relación con ellos. La interpretación, el análisis y la comprensión del mundo de la vida de los sujetos se hace posible con el acercamiento, al comprender a los otros con los otros, en un nosotros que realmente lo posibilite.

Las técnicas, la entrevista y los grupos focales permiten ingresar al campo de significados, en esta perspectiva a lo "dado", al "objeto mismo mentado", "la experiencia que efectúa ese dar está inscrito en una estructura básica, que se entabla en una estructura del discurso dotada de sentido" (Patocka, 2005, p. 26). La relación cara a cara se constituye sobre la base del aquí y del ahora "implica una participación mutua en la cual cada uno de los actores puede testimoniar el nacimiento literal de las vivencias del otro" (Schutz, 1993, p. 208) que puede ser observada.

> La interacción cara a cara implica una participación mutua en la cual cada uno de los actores puede testimoniar el nacimiento literal de las vivencias del otro. En cambio, la interacción entre contemporáneos implica meramente la expectativa por parte de cada partícipe, de que el otro responderá de una manera pertinente. Pero esta expectativa es siempre un disparo en la oscuridad comparada con el conocimiento que uno tiene de su consociado en la situación cara a cara. (Schutz, 1993, p. 208)

En este proceso se incluyen los contemporáneos y el papel que juegan, constituidos por aquellos sujetos que se encuentran conmigo en un tiempo, con acciones interconectadas, coexisten, pero mi mundo no está determinado por ellos, ni el de ellos experimentado por mí. Los predecesores son los que me antecedieron, pueden tener influencia sobre mí, con su legado, pero no puedo ejercer acción directa sobre ellos; los sucesores por el contrario, yo soy quien puedo ejercer influencia sobre ellos, pero de ninguna manera directamente, ya que no están en sincronía; pero en este mundo de la vida cotidiana con quien se está "conectado de alguna manera" son sus congéneres, con los asociados en el mundo de la vida con lo que se tiene un relación directa, cara a cara, son los que forman parte de la relación "nosotros".

Las "vivencias conscientes de asignación de significados" son un elemento que implica toma de conciencia, construcción de significados. Es necesario mencionar que las formas finas de observación, entrevistas y grupos focales (constituidos por un determinado número de sujetos en un diálogo abierto con una entrevista semi estructurada) se realizan a partir de una selección al azar de un grupo con una muestra representativa. Para estos casos en las observaciones, entrevistas y grupos focales que permitan estudiar, analizar y comprender el fenómeno en su contexto durante el periodo que comprende la investigación.

La revisión de documentos es útil también para el análisis. Para Gonzalbo (2009) los "testimonios documentales" (p. 49) atienden la necesidad de patentizar la política educativa o los procesos que emergen de allí, que se utilizan en la planeación y organización en tanto que proyectos del acto, como acción orientada hacia un hecho planteado con anterioridad. Son elementos por considerar para el análisis y comprensión del fenómeno, como instrumentos para el acercamiento a la realidad a estudiar, para hacerla comprensible, para encontrar sentido a la acción y llevar a cabo una construcción social de la realidad.

Son importantes, las cuestiones abordadas por Schutz en relación con los motivos y acciones "para", se busca recuperar el estado de cosas, el objetivo que se persigue con la acción, los motivos subjetivos, el sentido que le dan a los actos. Con la posibilidad de acceder a ello a partir de la vivencia observada, la entrevista directa, el grupo focal, con "el otro yo", y con la categoría "porque" en cuestión de lo accesible al observador de manera directa, aquello que se debe reconstruir a partir de lo observado, lo objetivo.

Se requiere la observación, por ejemplo en el aula de clases, el mundo de la vida, a partir de los procesos que se traducen en vivencias. Buscar la percepción

de significados de los actos realizados para concretizar una relación del sujeto con el objeto y del sujeto con el otro, en una relación con el otro, que arribe a la relación y así al sentido de nosotros, respecto al proceso a estudiar. Posteriormente las descripciones ampliadas con base en la observación deben dar elementos para recuperar los significados en torno a actos que se busca comprender y que, en esa relación con el otro, en la entrevista, en ese encuentro cara a cara, cuestionar con base en significados, incluso a lo observado con esos acercamientos reales al mundo de la vida que se busca comprender.

Para Ritzer (1992) importa estudiar empíricamente los aspectos subjetivos de la realidad y "las actividades de la conciencia" (p. 266). Es necesario abrir los sentidos, tener apertura, deconstruir, focalizar para profundizar. Para contar con el punto de vista de los otros en la situación objeto de estudio. Toda la información obtenida permite contar con una visión amplia y confiable de lo "encontrado" al triangular para un análisis válido y confiable que permita subjetivar, recuperar a través de los otros el mundo de la vida inmerso en esta cuestión. Así es posible exponer de manera argumentada las nuevas categorías o formulaciones teóricas, así como la revisión o reconstrucción de formulaciones previas.

Conclusiones

Hay escenarios que permiten ingresar al análisis y comprensión de una parcela de la realidad. La fenomenología posibilita contextualizar, a la vez conceptualizar un fenómeno social, que se da dentro de un proceso donde interactúan sujetos que se reconocen a sí mismos, dentro de una realidad concreta en un proceso con tradiciones, pero también con sentido, que interactúan en el mundo de la vida para una construcción social de la realidad. Así en la escuela se da una condición necesaria de existencia de docentes y alumnos, actores del proceso educativo, donde se busca un sentido que permita comprender una construcción social.

La fenomenología se presenta como un horizonte de saber para la comprensión, incluso de un futuro posible planteado en un proyecto, un plan, donde se programa la disposición para llevar a cabo una acción *porque* y *para*, en un proyecto de acción que hace de la realidad algo comprensible junto con los otros. En el proyecto para la acción con los otros, en una construcción de significados objeto del pensamiento, del sentido común, de la intersubjetividad, de

la vida cotidiana, en un ir con los otros para explicar y comprender una realidad como construcción social con los actores cuya conducta se observe y vivencie.

En una relación con los otros, los contemporáneos, se comparten sentidos que permiten comprender y buscar significados, en el encuentro con el otro se basa la comprensión, se da también la relación entre subjetividad y acción. En la interacción específica entre dos personas para obtener información se juegan una serie de circunstancias que permiten dar cuenta de los "motivos para" del actor en el proceso de acción y al proporcionar esa información permiten hacer construcciones de su realidad en el mundo de la vida cotidiana con la significación y racionalidad que posee.

Referencias

Berger P. y Luckman, T. (2001). *La Construcción Social de la Realidad*. Amorrortu editores.

Gonzalbo, A. (2009). *Introducción a la historia de la vida cotidiana*. El Colegio de México.

Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología.* Fondo de Cultura Económica.

Husserl, E. (1984). *Crisis de las Ciencias Europeas y la Fenomenología Trascendental.* Folios Ediciones.

Patocka, J. (2005). *Introducción a la Fenomenología.* Herder.

Ritzer, G. (1992). *Teoría Sociológica Contemporánea.* McGraw-Hill.

Schutz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social.* Paidós.

Schutz, A. (2003). *Estudios sobre la realidad social. Escritos II.* Amorrortu.

Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social. Escritos I.* Amorrortu.

Schutz, A. y Luckman, T. (2003). *Las estructuras del mundo de la vida.* Amorrortu.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Paidós.

Weber, M. (1997). Economía y Sociedad. Fondo de Cultura Económica.

Régimen académico en torno al docente investigador del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales*

*José Arturo Martínez Pardo***, *Arturo de la Torre Frias**** y *José Manuel Mora Rosas*****

Resumen

La presente aportación teórico tiene como objetivo dar cuenta del entorno de política pública, normativo e institucional en el que participa el docente investigador del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS) de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco (SEEJ). Se plantea la hipótesis teórica de un régimen académico que opera bajo la lógica de factores causales (macro, meso y micro), los cuales generan oportunidades, y al mismo tiempo, restricciones, de tal forma que repercute en las rutas de acción de cada actor, esto es, en las decisiones y estrategias que acatan y diseñan con base en sus propias aspiraciones y deseos personales y orientadas a la construcción de su carrera académica. Esta propuesta emula la aportación teórica de Martínez-Pardo y Soto-Bernabé (2025). El estudio representa un proyecto más extenso (en construcción), el cual busca poner a prueba, a partir de datos empíricos, la hipótesis teórica sugerida.

Palabras clave: educación superior, instituciones de posgrado, carrera académica, régimen académico, docente investigador.

* Línea temática: 1. Investigación educativa: agentes, su formación y redes. 1.1 Agentes investigadores. Tipo de ponencia: aportación teórica.

** Universidad de Guadalajara - Secretaría de Educación del Estado de Jalisco. jarturo.martinez@academicos.udg.mx

*** Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales. arturo.delatores@cips.edu.mx

**** Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales. manuel.mora@cips.edu.mx

Introducción

En gran parte de las instituciones de educación superior (IES) en México, la investigación es más una función que una labor específica, prueba de esto es que los nombramientos como investigador vienen mayormente precedidos por el término docente o profesor. De fondo, estas denominaciones son afines a contratos, por lo regular, de tiempo completo. Empero, para el caso del actor de interés y en el contexto institucional considerado, el docente investigador puede tener o no un contrato definitivo, trabajar por jornada o por horas o, con o sin nombramiento o adscripción fija. ¿Por qué esto es un problema para la construcción de su carrera académica?

Para dar respuesta a la interrogante, en primer lugar es necesario detallar al propio Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS) como establecimiento educativo. Esta institución fue fundada en 1989 con la finalidad de generar conocimiento científico y formar investigadores, por lo que el personal académico realiza labores docentes y de investigación. Cabe señalar una particularidad de esta institución: a pesar de contar con tres programas de posgrado, cuenta con clave de Centro Trabajo como Área dependiente de la Dirección General (ADG), y no como Escuela de Nivel Superior (ESU), como es el caso de las escuelas normales del Estado de Jalisco. En CIPS, su clave ESU es empleada de forma exclusiva para trámites de carácter escolar, como en la expedición de los certificados de estudio, pues en la administración de la nómina de su personal es una ADG, lo que determina su tipo de nombramiento.

Respecto a su personal académico, este realiza funciones docentes, investigación educativa y/o difusión cultural, dado que se trata de una institución de educación superior. Hacia el primer trimestre del 2024, este centro de investigación cuenta con un director, un subdirector académico (puesto con carácter de interinato, también cumple con actividades de docencia e investigación), 22 académicos, 12 administrativos y tres asistentes de investigación. La numeralia expuesta no da cuenta que el total de personal académico y los asistentes de investigación indicado personifica a un grupo de profesionales heterogéneo, esto es, cuentan con diferencias respecto a rasgos sociodemográficos y laborales, su formación académica es distinta (proceden de múltiples disciplinas e instituciones de pregrado y posgrado dentro y fuera del Estado de Jalisco, aunque sobresale que, el 60% es egresado de sus propios programas), tienen participación en empleos y nombramientos dentro del mismo sector educativo (sea en

lo público o privado) o fuera de él, y por supuesto, se infiere que sus objetivos profesionales, como el de construir carrera académica, también se diversifican, por tanto, no son iguales.

Por tanto, el CIPS cuenta, en origen, con una separación de funciones entre lo que académicamente debe y puede hacer (formar estudiantes de posgrados y validar dicho proceso), y lo que su personal académico (docentes investigadores) pueden hacer (o no) respecto a construir carrera académica.

En efecto, en las instituciones de posgrado de la SEEJ, el CIPS y el Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio (ISIDM), no existe el nombramiento de docente investigador, ya que administrativamente los nombramientos para el personal docente son de horas de asociado y horas de titular. En este contexto institucional, la conceptualización del actor docente investigador se complejiza. En efecto, se advierte que la presencia de este actor es dentro de un espacio institucional brumoso, lo cual predispone a que su figura esté desdibujada, porque sólo es visible para fines operativos, pero carece de genealogía y, por tanto, las expectativas se le atribuyen a voluntad de las circunstancias.

El personal académico del CIPS, al contar con perfiles diferenciados, puede dar lugar a una caracterización igualmente diversa. El perfil de algunos docentes investigadores, cuya tarea preponderante es la docencia, podría relacionarse (según la literatura) con el docente reflexivo (Schön, 1998), o también podría entrar en la categoría de profesores problematizadores, a saber, aquellos que constantemente problematizan la vida cotidiana, reflexionan sobre su práctica, y buscan ser agentes de cambio y mejora, pero no entran en la dimensión de sujetos que tienen apropiada una cultura en la investigación (distinguirse entre la investigación que hace un docente y la que hace un investigador que se le formó en ese campo) (Gutiérrez-Rico, Almaraz-Rodríguez y Bocanegra-Vergara, 2019).

Empero, el caso de otros docentes investigadores del CIPS, cuyas funciones transitan entre la docencia y la investigación, se acerca más a los planteamientos de Moura y Guerra (2023), quienes realizan una exploración sobre la experiencia de estar en un punto intermedio entre la investigación académica en educación científica y la enseñanza, producto de deficiencias institucionales. En ese tenor, De Anzaldúa (citado en Moura y Guerra, 2023) adopta el término zona fronteriza para dar cuenta de dicho espacio intermedio.

Dentro de ese espacio, se insinúan dos identidades que, a duras penas y después de un proceso largo, llegarían a estar integradas: la identidad docente y la identidad de investigador. Estas identidades se encuentran en una zona fronteriza, en la que es posible reconocer cómo se mueve el sujeto de un lado de la frontera al otro, habitándolas temporalmente y exhibiendo en cada una sus potencialidades y limitaciones, generando lo que llaman los autores citados, una identidad híbrida y que nosotros podríamos calificar, además, como una identidad desdibujada. ¿La causa de esto? Las características institucionales propias del CIPS, las cuales se han establecido y mantenido con el paso del tiempo.

Entonces, se puede asumir que dichas identidades no iniciaron simultáneamente; por lo que se entiende que cada actor va a establecer, de manera particular, la relación entre cada una. El cómo llegaron a establecer dicha relación, permeada por las características propias a la estructura institucional del CIPS, de una u otra forma los han instado a aprender a vivir o sobrevivir en esa zona fronteriza, donde tienen que cuidar y alimentar ambas identidades para hacerlas producir y mantener el derecho de fluir de una a otra libremente.

A partir de las características propias del establecimiento educativo de interés, lo que enseguida se desarrolla es el entorno de política pública, normativo e institucional, cristalizado en un régimen académico que oportuna y restringe, el cual se ha instaurado y opera específicamente para el caso del docente investigador (entendido como un perfil con sus peculiaridades) y la manera en cómo construye su carrera académica.

Desarrollo

El régimen académico representa un entorno de política específico, el cual está conformado por una serie de factores causales (de cómo las estructuras macro tienen injerencia en los individuos), mismos que van a incidir en la generación de oportunidades y restricciones para la construcción de carrera académica, en este caso, del docente investigador del CIPS (con sus particularidades ya descritas). Esta perspectiva de trabajo tiene como referente la propuesta teórica desarrollada por Martínez-Pardo y Soto-Bernabé (2025) para el estudio del profesorado de tiempo parcial (PTP) en universidades públicas mexicanas. Se trata de un recurso conceptual que se considera valioso "en el sentido de que analiza la articulación de tres niveles de la realidad (macro, meso, micro), a tra-

vés de los factores causales, considerando que de ellos el institucional requiere ajustarse al contexto de la IES de que se trate" (p. 120).

A su vez, el régimen académico es un recurso conceptual por medio del cual es posible estudiar a trabajadores académicos (docentes, investigadores, docentes investigadores, entre otros) y su situación laboral en instituciones de educación superior públicas mexicanas (Martínez-Pardo y Soto-Bernabé, 2025): "El régimen académico opera a partir de la configuración (...) de tres factores causales, a saber: estructural-económico (nivel macro), político-normativo (nivel meso) e institucional (nivel micro)" (p. 120). A continuación se desarrollan de forma teórica dichos factores, en relación con el actor y con el contexto institucional de interés.

Factores estructurales y económicos: oportunidades y restricciones del régimen a nivel macro

Los factores que se identifican a nivel macro son aquellos que tienen afinidad con la estructura que a nivel nacional permite al docente investigador, así como los elementos de la política económica relacionados. Como tal, el docente investigador se encuentra mayormente laborando en instituciones de educación superior, centros de investigación, universidades y escuelas Normales, sean de carácter público o privado.

En México, las IES tienen como funciones sustantivas la docencia, la investigación y la difusión cultural; funciones estipuladas para las escuelas Normales en el *Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura* (1984), y para las universidades y las demás instituciones de educación superior a las que la ley otorgue autonomía, en el artículo tercero, fracción VII de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (2025).

El caso del CIPS es especial (no decir atípico), pues no se trata de una escuela Normal ni de una universidad con autonomía, sino de un centro con funciones de investigación y formación de investigadores que depende de la SEEJ. Lo anterior se manifiesta en oportunidades y restricciones para los docentes investigadores de esta institución.

Por la adscripción del CIPS como ADG, y no como ESU, los docentes no tienen acceso a oportunidades formativas y económicas como el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Al no contar con ESU, ni con

nombramientos como profesores de tiempo completo, en el CIPS se configura una restricción específica: la posibilidad de recibir apoyo del PRODEP (además del reconocimiento simbólico, el incentivo económico). Caso contrario a las escuelas normales y universidades con autonomía, que sí pueden tener acceso al PRODEP y que, por ende, se concibe como una oportunidad para sus docentes.

Otro programa que ofrece oportunidades económicas y de formación a docentes y docentes investigadores son las becas que la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI, antes CONAHCyT), ofrece para cursar estudios de posgrado a través del Programa de Becas para Estudios de Posgrado (PBEP).

En este sentido, a través del PBEP, se ofrecen oportunidades para que profesores investigadores se formen en el campo de la investigación, al tiempo que reciben becas económicas para cursar estudios de posgrado. El monto mensual que -para el 2024- era otorgado a los beneficiarios del programa era de $19,803 para estudios de doctorado, $14,852 para maestría y $13,202 para especialidad (Conahcyt, 2024a). Un apunte: los montos variaron debido al siguiente criterio: quienes radican dentro de la Ciudad de México, y quienes no. De estos últimos los montos ascendían.

Ahora bien, el acceso a becas del PBEP también presenta restricciones: el Programa requiere de tiempo completo para dedicar a los estudios de posgrado, tiempo con el que no siempre cuenta el profesor investigador por cuestiones laborales y/o personales; además, para acceder al Programa ha de postularse como estudiante en una institución educativa que se encuentre registrada en el Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC), postulación que no garantiza su aceptación.

En el caso de profesores investigadores que cuentan con estudios de doctorado, el Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) (igual coordinado desde la SECIHTI) ofrece estímulos económicos para el ejercicio profesional en el campo de la investigación; "podrán participar en los concursos de selección que convoque el SNII los investigadores y tecnólogos que realicen habitual y sistemáticamente actividades de investigación científica o tecnológica y presenten los productos del trabajo debidamente documentados" (Conahcyt, 2024b). Como un requisito, el SNII pide:

> Tener un contrato o convenio institucional vigente y demostrar, por medio de documento oficial original y actualizado, que presta servicios por al menos 20 horas a la semana para realizar actividades de investigación científica o tecnológica en alguna de las dependencias, entidades, instituciones de educación superior o centros de investigación de los sectores público, privado o social de México que tengan por objeto el desarrollo de actividades de investigación científica o tecnológica. (Conahcyt, 2024b)

Como una restricción del SNII, para el caso del personal académico del CIPS, se presentan dos escenarios: (1) Dada la poca claridad que existe sobre el CIPS como un centro de investigación (por el tipo de clave), en consecuencia, quienes aspiran al SNII, llevan de por medio la confusión institucional de si se les puede o no dar dicho reconocimiento. Apenas hacía la primavera del 2025 es como un caso (un docente investigador) se ha topado con dicha situación, la cual, por el momento (en proceso) ha generado incertidumbre; y (2) la publicación de trabajos de investigación de manera permanente, pues no en todos los casos los docentes generan esta actividad. Además, se valora para el ingreso al SNII la dirección de tesis como parte de las funciones del profesor investigador, así como la participación en congresos y otros eventos académicos, entre otras, que sólo algunos académicos de esta institución pueden acreditar.

Un efecto no planeado -incluso perverso- de la génesis como institución que tiene el CIPS es que, ha prevalecido más una cultura de trabajo docente que de investigación. Justamente, se presta más atención a los procesos formativos del estudiantado, lo cual si bien es positivo, en cuanto a la investigación, esta es menor en comparación con otras instituciones con características similares.

Factores políticos-normativos: oportunidades y restricciones del régimen a nivel meso

En el caso de los factores políticos-normativos, estos refieren a las relaciones laborales entre los docentes investigadores y las instituciones de educación superior. En el caso del CIPS, éstas se rigen por lo estipulado en el artículo tercero constitucional, que, en su fracción VII, señala que están normadas por el inciso A del artículo 123 constitucional, así como por la Ley Federal del Trabajo, con las características propias de un trabajo especial (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2025, art. 3). Ante esto, es posible la contratación

y fijar el salario de docentes investigadores por unidad de tiempo, siendo lo común por horas (Ley Federal del Trabajo, 2024, art. 83).

En concordancia con dicha legislación, el personal que labora en el CIPS tiene dos tipos de nombramientos oficiales: Horas de asociado (niveles A, B, C) y Horas de titular (niveles A, B, C). Oficialmente no hay nombramiento como docente investigador, por lo que no hay parámetros establecidos formalmente que orienten el número de horas dedicadas a la docencia y a la investigación, éstas por lo general se desarrollan conforme a las necesidades de la institución.

Ahora bien, la promoción, basificación, aumento y recategorización de horas depende de la convocatoria que la SEEJ publique, misma que depende, en muchas ocasiones, de la voluntad política y de las negociaciones con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), Sección 47.

El documento que regula las promociones de los docentes investigadores, es el Reglamento para la promoción del personal docente adscrito a la sección 47 del SNTE, perteneciente al nivel superior. En éste se establece el nivel y la categoría, así como el proceso mediante el cual pueden ser promovidos. Además, se hace explícito que a aquellos docentes que hagan docencia, investigación y difusión, que puedan acreditar mediante documentos, estos los hacen acreedores a ciertos puntajes que les permiten la participación en los concursos para ingreso, recategorización, e incremento de horas en el nivel superior.

Pareciera que el asunto es claro, empero, las convocatorias orientadas a promover a su personal (docente investigador) no son ni tan frecuentes ni tampoco tan claras en comparación con lo que sucede con el personal docente de educación básica. La situación como es: en la SEEJ existen pendientes a nivel laboral con su personal que trabaja en educación superior, esto viene a operar como una restricción que condiciona a los docentes investigadores a seguir construyendo carrera académica.

Factores institucionales: oportunidades y restricciones del régimen a nivel micro

En relación con los factores institucionales estos refieren a lo que dentro del mismo CIPS ocurre para importunar o restringir las carreras académicas de sus docentes investigadores. Dentro de ese contexto, las funciones del actor de interés engloban participar en tareas de docencia, tutoría académica, diseño de

programas, asesoría de tesis, investigación y difusión de investigación. El horario de labores inicia en el CIPS a las 8:00 a.m. y concluye a las 21:30 horas, dentro de éste, los docentes investigadores adecúan su horario de acuerdo a las necesidades de la institución y su itinerario personal; en muchos de los casos, el CIPS no es la única institución en que llevan a cabo su actividad laboral, por lo que el horario puede ser variable, por ende, es una oportunidad dado que se puede flexibilizar el horario según las necesidades de cada individuo.

Los días miércoles, jueves, viernes y sábados, tienen lugar las sesiones de clase de los tres programas que se ofertan en el CIPS, por lo que es el momento en que mayormente los docentes investigadores desarrollan su función docente. Además, en otro momento de la semana han de dedicar tiempo para la asesoría de tesis de los equipos asignados a su cargo, así como para la planeación y evaluación del aprendizaje de sus estudiantes, por lo que el tiempo para la función como investigador se recorta. En este sentido, el tiempo disponible para el desarrollo de ambas funciones oscila según las necesidades de la institución, ambas funciones son parte de la misión de la institución: "Formar investigadores a través de programas académicos de especialización, maestría y doctorado, y producir conocimiento en los ámbitos educativo y social" (CIPS, 2023). Por parte de la dirección de la institución, el apoyo para los docentes investigadores se manifiesta en la oportunidad de diseñar su horario y actividades de acuerdo con su itinerario laboral personal, pero sin descuidar las funciones asignadas.

Ahora bien, esto del mismo modo constituye una restricción, porque ese tiempo que dedican a la investigación han de tomarlo de su tiempo como docente, y pasar la frontera de ser investigador a la de ser docentes, puesto que, además de hacer investigación, ha de encargarse de sus unidades de aprendizaje en cualquiera de los tres programas en que se le solicite apoyo.

En relación con la publicación de avances y resultados de las investigaciones que se realizan en la institución, hay coloquios internos semestrales en los cuales se pueden mostrar a la comunidad del CIPS. En el caso de la presentación en otros espacios, como congresos estatales y nacionales, el apoyo se encuentra en la posibilidad de asistir a los mismos, sin embargo, de manera formal, no existe una herramienta para el financiamiento de los gastos que esto implica; ejemplo de lo anterior es la participación de los docentes investigadores en congresos como los organizados por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa o el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal, que se realizan cada uno o dos años, donde los investigadores del CIPS han tenido presencia

desde hace varias ediciones (al igual que los estudiantes que han impulsado a participar), los costos de viáticos e inscripción, corren mayormente a cargo del mismo docente investigador.

En este momento no se cuenta con una plataforma institucional para la difusión del resultado de las investigaciones o para publicación, tampoco se tiene una revista indexada donde se pueda participar. Aunque por parte de la SEEJ, hay invitaciones para participar en divulgación de la ciencia en sus propias revistas digitales; sin embargo, la publicación en éstas no tiene un valor académico al no contar con registro ISBN, como revista científica, pero sí tiene valor como divulgación de la ciencia.

Otra de las oportunidades que tiene el trabajo de los docentes investigadores, es el apoyo de gestoría por parte de la dirección de la institución (aunque esto es momentáneo, por ejemplo, si llegará una nueva persona a cubrir ese puesto, y no estuviera interesada en proporcionar estos apoyos, la situación se volvería restrictiva, como ya ha sucedido en algunas administraciones en la historia del CIPS) para participar en programas de apoyo como es el caso del SNII, puesto que, en el caso de requerirse, la institución extiende los certificados y comprobantes solicitados para hacer la petición ante la institución correspondiente. En el caso del PRODEP, como se mencionó, no se tiene acceso debido a que no se cuenta con nombramientos como profesores de tiempo completo ni con el registro de ESU, y aunque por parte de la institución se ha propuesto el cambio de registro de ADG a ESU, aún no se ha concretado por parte de las autoridades educativas.

Otra de las oportunidades con que se cuenta en el CIPS, es la de trabajar y realizar investigación en equipo, puesto que los docentes investigadores pueden convocar por cuenta propia a otros compañeros para diseñar proyectos institucionales de investigación. Se recibe el apoyo de la institución para su promoción y divulgación, así como con cierta descarga horaria, esto sucede aun cuando no es posible contar con un financiamiento, lo cual no está dentro de las atribuciones de la institución.

Lo anteriormente indicado como factores institucionales: oportunidades y restricciones del régimen a nivel micro, tiene como fundamento lo que los autores de este artículo conocen, lo que se ha dialogado con la dirección de la institución y con otros docentes investigadores de la misma. En un segundo momento, a partir de este trabajo teórico, se pretende la realización de una

investigación empírica que amplíe, fundamente, contextualice y concrete la información aquí presentada.

Conclusiones

El docente investigador que labora interactúan en un entorno de política que se ha consolidado con el tiempo (desde lo federal, estatal y considerando lo que ocurre dentro de la misma institución). Resalta la presencia de reglas y normativas, que en su mayoría son claras, pero otras no tanto. A la par (dentro de ese entorno) coexisten oportunidades y restricciones, ambas con influencia directa en cada individuo y su objetivo en construir carrera académica.

Además, mientras eso sucede, como grupo de trabajo no hay descanso, por tanto deben seguir cumpliendo con sus funciones y obligaciones, principalmente de docencia e investigación, lo que reafirma ese contacto diario en la zona fronteriza, la cual define, entre otros aspectos, cuándo un individuo es más un docente y cuándo se identifica más como un investigador/a, pero institucional nunca un docente investigador.

Lo anterior genera incertidumbre respecto a los logros y méritos que van a acumulando para "obtener algo", por ejemplo, que se les presenten alguna promoción, sea la obtención de más horas de un interinato, "ganar horas de base", o incluso subir de nivel en determinado escalafón de su nombramiento. Como cierre, la hipótesis teórica del régimen académico permite poner en la discusión el caso particular del CIPS, y lo que día a día sus docentes investigadores afrontan para construir carrera académica. Lo que sigue es poner a prueba dicha hipótesis mediante el acercamiento empírico, empresa intelectual que está en proceso.

Referencias

Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura. (1984, *23 de marzo*). México: Diario Oficial de la Federación.

Acuerdo número 23/12/23 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2024. (2023, 23 de diciembre). México: Diario Oficial de la Federación.

Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales. (2023). *Programa de la Maestría en Investigación Educativa*. CIPS.

Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnologías. (2024). Becas y posgrados. https://conahcyt.mx/becas_posgrados/

Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnologías. (2024a). Tabulador de becas nacionales 2024. https://conahcyt.mx/wp-content/uploads/convocatorias/becas_nacionales/2024/TABBN-24.pdf

Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnologías. (2024b). Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. https://conahcyt.mx/sistema-nacional-de-investigadores/

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2025). México: Diario Oficial de la Federación.

Gutiérrez-Rico, D., Almaraz-Rodríguez, O. y Bocanegra-Vergara, N. (2019). Concepciones del docente en sus formas de percibir el ejercicio de la investigación desde su práctica. *Revista investigación desarrollo e innovación., 10*(1), 149-161. doi: 10.19053/20278306.v10.n1.2019.10019

Ley Federal del Trabajo. (2024). México: Diario Oficial de la Federación.

Martínez-Pardo, J. y Soto-Bernabé, A. (2025). Un régimen académico para el profesorado de tiempo parcial en la educación superior mexicana: el caso de dos universidades estatales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior, 16*(45), 118-137. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2025.45.1977

Moura, C. y Guerra A. (2023). Vivir en zonas fronterizas: una conversación entre dos profesores-investigadores. *Estudios culturales de la Educación científica, 18,* 257-275. https://doi.org/10.1007/s11422-023-10166

Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

La investigación educativa. Un desafío para los docentes normalistas*

*Ernestina Benítez Olascoaga***,
*J. Jesús Albarrán Benítez**** y *Fernando Villa Vázquez*****

Resumen

Esta ponencia presenta los resultados del estudio "el impacto de la investigación educativa en la Escuela Normal de Tejupilco", Estado de México, a través del seguimiento al procedimiento de la investigación e innovación educativa inserto en el SGC (Sistema de Gestión de la Calidad), se identificó poca producción de investigación educativa en un periodo de cuatro años, la institución cuenta con recurso humano habilitado, 34 docente tienen maestría y 19 con estudio de doctorado. La investigación tuvo como objetivo identificar los desafíos que enfrentan los docentes con posgrado al realizar investigación educativa en la Escuela Normal de Tejupilco.

La investigación se realizó con los docentes que tienen posgrado, durante el periodo 2020-2024, al dar seguimiento a los procedimientos del Sistema de Gestión de la Calidad. El trabajo se fundamentó a través del siguiente andamiaje teórico: Investigación educativa, desafíos docentes, formación normalista, habilitación docente, Sistema de Gestión de la Calidad.

La investigación se trabajó desde un enfoque cualitativo con metodología etnográfica, por medio de entrevistas en profundidad y análisis de documentos, lo cual permitió comprender que la habilitación de los docentes normalis-

* Línea temática 1: Investigación educativa: agentes, su formación y redes. Agentes investigadores. Tipo de ponencia: reporte final de investigación.

** Escuela Normal de Tejupilco Profesor Lauro Rendón Castrejón. ernestinabeniolas@gmail.com

*** Escuela Normal de Tejupilco Profesor Lauro Rendón Castrejón. jjalbarran@.yahoo.com

**** Escuela Normal de Tejupilco Profesor Lauro Rendón Castrejón. fervia1@gmail.com

tas es una tarea pendiente, la cual articula diversos problemas tanto académicos y contextuales, tener un posgrado no responde a las exigencias actuales que tienen las institución de nivel superior, en la Región Sur del Estado de México algunos posgrados están en tela de juicio.

Palabras claves: investigación educativa, desafíos docentes, formación normalista, habilitación docente, sistema de gestión de la calidad.

Introducción

La investigación educativa es una tarea medular en las instituciones de nivel superior, la cual permite comprender las problemáticas y darles una posible solución. Es por ello que las políticas educativas han estipulado que las instituciones de nivel superior realicen investigación educativa, conformen cuerpos académicos, redes de colaboración para la generación y aplicación del conocimiento.

La investigación educativa en las universidades ha tenido su impacto por el tipo de formación que se imparte, para los docentes de las escuelas normales ha tenido otro tipo de formación ésta es muy diferente a las de un docente universitario, a los docentes normalistas se les formó desde antaño para la docencia, la didáctica, la pedagogía y no para realizar investigación, el problema central del estudio, se identifica poca producción de investigación educativa en los docentes con posgrados en la escuela normal, la investigación se enfocó en los docentes habilitados que forman parte la planta docente en la Escuela Normal de Tejupilco, se investigó sobre los desafíos que representa realizar investigación educativa.

Se muestran antecedentes de estudios realizados sobre la investigación educativa en las escuelas normales en artículos científicos, "Investigación acción y desarrollo docente en las escuelas normales mexicanas" de Izquierdo, et al. (2020), afirman que los profesores carecen de experiencia y claridad conceptual y metodológica, también Ponce (2023) en su artículo "Competencias investigativas en los docentes normalistas", sostiene que la conformación de competencias en investigación educativa es un reto para los docentes de las escuelas normales como parte de la exigencia de las nuevas políticas educativas dirigidas para las Instituciones de Educación Superior y también que la gran mayoría de los docentes no cuenta con la formación de las competencias investigativas, existe apatía y falta de compromiso por parte de los docentes para lograr la calidad en la educación de las escuelas formadoras de docentes.

La publicación de los acuerdos 133,134,135 y 136, en los que se determina elevar al grado de Licenciatura los planes ofertados por las escuelas normales, generó cambios en las dinámicas y concepciones de dichas Instituciones, uno de los más significativos fue ser catalogadas como Instituciones de Educación Superior (IES), asumiendo así la normatividad y requisitos ya establecidos para estas instancias (DOF, 2011), situación que obliga a las escuelas normales a incursionar en las tareas de la investigación educativa.

Ante dicha situación la Subdirección de Escuela Normales implementó una estrategia para desarrollar la investigación educativa en el Estado de México, los Profesores de Tiempo Completo (PTC) de las 36 escuelas normales postularán proyectos de investigación anualmente ante la SEN (Subdirección de escuelas normales), dicha situación ha conflictuado a los docentes, ¿los docentes normalista fueron formados para hacer investigación?, ¿tienen los elementos teórico metodológicos para investigar?, ¿tienen el tiempo suficiente para realizar las tareas investigativas?, ¿en los posgrados que cursaron los docentes se les enseñó a investigar?, ¿la habilitación que tienen los docentes permite incursionar en dicha tarea?, la pregunta de investigación: ¿Qué desafíos enfrentan los docentes con posgrado al realizar investigación educativa en la Escuela Normal? Basados en esta pregunta, el objetivo del estudio fue identificar los retos y desafíos de los profesores al realizar investigación educativa en la escuela normal, la investigación se realizó con los docentes que ostentan el posgrado, durante el periodo 2020-2024, tiempo que lleva el seguimiento a los procedimientos del Sistema de Gestión de la Calidad de las escuelas normales en el Estado de México.

Desarrollo

El estudio se fundamentó con las categorías teóricas de investigación educativa, desafíos docentes, formación normalista, habilitación docente y sistema de gestión de la calidad, también en este apartado se da a conocer el procedimiento metodológico de la investigación realizada. La concepción de *investigación e innovación educativa* de acuerdo con el Programa Rector de Investigación e Innovación Educativa, es un proceso para analizar, interpretar, sistematizar y explicar los fenómenos educativos, para generar nuevos conocimientos, estrategias y metodologías que sirvan de base a la presentación e implementación de propuestas de innovación educativa, así como para plantear alternativas de

solución a la problemática detectada en el funcionamiento, desarrollo y evaluación de los Programas Educativos, del Subsistema Educativo Estatal, a fin de contribuir al fortalecimiento de la Educación Básica, Media Superior, Superior y la formación de docentes. (Dirección General de Educación Normal). Este proceso de interpretar, analizar los fenómenos educativos son desafíos para los docentes normalistas.

Un *desafío,* es una situación que demanda esfuerzo, habilidad y perseverancia para ser superada. Es un llamado a enfrentar obstáculos y dificultades, a menudo con el propósito de lograr un objetivo o demostrar aptitudes. En un desafío, se pone a prueba la resiliencia y el ingenio de una persona. Según la Real Academia Española, un desafío es una provocación a la acción, generalmente en el ámbito de la competencia o la demostración de habilidades. En la tarea educativa se enfrentan desafíos, para ejercer la docencia, la investigación al formar a los futuros docentes normalistas, al respecto Navarrete (2015) sostiene que la Escuela Normal en México ha sido la principal institución encargada de la formación de profesores para el nivel escolar básico (preescolar, primaria, secundaria).

Algunos estudios que se han realizado sobre la Educación Normal en México demostraron que no se ha consolidado el empleo de la investigación debido a la escasa capacitación de los profesores en el tema en las escuelas normales y a una falta de visión de los profesores para articular la docencia y la investigación (Vilchis, 2015), esta desvinculación de la investigación impide a los docentes identificar los problemas de la docencia, dichos resultados confirman que la habilitación docente no responde a las exigencias que enfrentan las escuelas normales en la actualidad. Según López, (2013) *la habilitación académica* es proceso complejo que se construye de acciones colectivas e individuales, resultado del tejido de factores personales, sociales e institucionales que contribuyen al logro de la realización profesional posibilitando la satisfacción de las necesidades de desarrollo personal, institucional y social. También en el Diario Oficial de la Federación, refiere:

> ..que profesores que poseen un nivel de habilitación académica superior a la de los programas educativos que imparten, preferentemente de maestría o doctorado en el campo de la educación y de la formación docente, lo cual les permite contribuir a la formación pertinente de los profesores de educación básica y responder con calidad a las demandas del desarrollo educativo del país; además realizan de forma

> equilibrada actividades de docencia, investigación educativa innovadora, vinculación con instituciones y organizaciones del ámbito educativo, tutorías y gestión académica, (Diario Oficial de la Federación, 2011, p. 1).

Es una ventaja que los docentes formadores de las escuelas normales tengan estudios de maestría y doctorado, con la finalidad de brindar una educación eficiente, pero cómo fueron formados los docentes en los posgrados, estudios realizados sobre los posgrados en México revelan situaciones que permiten la reflexión y análisis. Un estudio realizado por García (2009), documenta que, en los periodos sexenales de Carlos Salinas de Gortari, Ernesto Zedillo Ponce de León y Felipe Calderón surgen las políticas y los programas de posgrados en México, fue una dinámica de contrates de 1988 y 2008, generando mayores desigualdades entre las instituciones. De acuerdo con lo antes expuesto, se cuestiona que tanto los posgrados contribuyen en el desarrollo de la investigación educativa en la escuela normal.

De acuerdo con Malo, (2017):

> La DGESU y la DGESPE en 2017 pusieron en marcha una estrategia nacional: Red de Comunidades para la Renovación de la Enseñanza Aprendizaje en la Educación Superior, RECREA. Esta red nacional financiada por el Programa de Desarrollo y Superación Docente (PRODEP). El propósito de la red promover una cultura de colaboración para la innovación y mejora de las prácticas docentes entre los profesores en Cuerpos Académicos en Formación (CAF), en las escuelas normales, y profesores en Cuerpos Académicos en Consolidación (CAeC) o Consolidados (CAC) en universidades estatales.

En la escuela normal donde se hizo el estudio solo cuenta con grupos de investigación, no tiene ningún cuerpo académico. Con la idea de la mejora continua de las escuelas normales del Estado de México, se insertan en el Sistema de Gestión de la Calidad basado en la norma ISO 9001:2015, (mecanismo operativo de las organizaciones e instituciones para optimizar sus procesos) implementando dos propósitos: demostrar la capacidad de las escuelas normales para proporcionar de manera regular el servicio educativo de formación docente y aumentar la satisfacción de los clientes a través de la aplicación eficaz del sistema de gestión de la calidad. Lo anterior está alineado al artículo 10 de la Ley General de Educación Superior publicada el 20 de abril de 2021 en el Diario

Oficial de la Federación (DOF) que especifica los criterios para la elaboración de políticas en materia de educación superior, que se basarán en "la mejora continua de la educación superior para su excelencia, pertinencia y vanguardia;" (Criterio I)

La investigación educativa es un procedimiento que está en dicho sistema de gestión de la calidad, es por ellos que los docentes normalistas que ostentan una plaza de tiempo completo están obligados a realizar esta tarea. Partiendo de estos referentes, este estudio plantea la siguiente estrategia metodológica.

Metodología

El estudio fue de tipo interpretativo para propiciar la interacción directa entre el investigador y el investigado en el contexto de los participantes. La investigación se realizó bajo el paradigma interpretativo, con enfoque cualitativo desde la mirada de Rodríguez, et al. (1999), Utilizamos el método etnográfico también fundamentado con el mismo autor, nos permitió acceder a las voces de los docentes sobre la investigación que se realiza en la institución, la información se obtuvo por medio de la entrevista, Vargas, (2007), se analizaron documentos para mayor comprensión de los desafíos que representa hacer investigación en la escuela normal. Se entrevistaron a tres docentes con grado de maestría y a tres con grado de doctorado, se analizaron tres tesis de investigación con la finalidad de identificar las fortalezas o áreas de oportunidad de los asesores del documento recepcional, cinco proyectos que fueron postulados en el ciclo escolar 2023-2024, también para analizar las observaciones que hicieron los pares académicos a dichos proyectos, ya dar cuenta de los desafíos que tienen los docentes para realizar la investigación educativa.

El análisis de la información se presenta por medio de categorías, las cuales aglutinan los hallazgos del análisis de los documentos revisados y las entrevistas realizadas.

Resultados

Desafíos para hacer investigación en la Escuela Normal

Multiplicidad de actividades en la dinámica institucional. ¿Institución burocratizada?

La dinámica de la escuela normal es diversa, los docentes que ostentan la categoría de profesores de tiempo completo y que tienen posgrado desarrollan docencia, tutoría, asesoría académica, investigación y difusión del conocimiento. Aparte de estas funciones atienden reuniones de academia, asisten a cursos, talleres, diplomados al interior de la institución, acompañan en la supervisión de prácticas profesionales, atienden comisiones de acuerdo al departamento donde se encuentran inscritos, además asisten a las comisiones de las actividades institucionales.

El cúmulo de las actividades resta tiempo para realizar la investigación educativa, como lo mencionó el docente Juvencio "las actividades se empalman y la investigación que realizo la hago en las tardes en mi casa", la maestra Leonides "aquí en la escuela atiendo el curso y a los tesistas, cuando elaboro una ponencia o un artículo lo hago en mi casa, no me da tiempo en la escuela", es la realidad que se vive en la institución los pocos docentes que se animan a investigar y publicar lo hacen fuera del horario laboral, se identifica que realizar investigación es una motivación personal. Es importante que se reflexione sobre dicha situación que viven los docentes normalistas, la burocracia institucional absorbe más tiempo que las tareas investigativas.

La planta docente y la matrícula escolar. 97 docentes vs 807 estudiantes

Con el análisis de documentos logramos identificar información relevante sobre el estudio realizado, los datos permiten comprender la realidad sobre los desafíos que representa para los docentes hacer investigación en la escuela normal.

La planta docente está integrada por 97 catedráticos, de los cuales 44 tienen estudios de licenciatura que representa el 45.5%, con estudios de maestría un total de 34 docentes, representa el 35%, con estudios de doctorado 19, corresponde al 19.5%. El 72% estudiaron en escuelas normales y el 27% estudiaron en otro tipo de escuelas.

Otro desafío que enfrentan los PTC (Docentes de Tiempo Completo) con estudios de posgrado, es el aumento de la matrícula, en este último lustro se atienden a 807 estudiantes de tres licenciaturas, en educación Preescolar, Educación Primaria y en enseñanza y aprendizaje de telesecundaria.

El plan de estudios 2018 estipula que los docentes que asesoren el documento recepciconal deberán contar con maestría, lo cual repercute que los docentes con más estudios tengan más asesorados, un promedio entre 6 a 8 estudiantes, situación que impide a los docentes hacer investigación, por medio de las entrevistas se recuperaron las voces de los docentes, el maestro Ángel compartió "asesoro a 8 estudiantes y no me queda tiempo para hacer la investigación", la docente Romelia "es mucho desgaste asesorar a 8 estudiantes, el curso de prácticas, no me da tiempo de terminar la investigación", también el docente Juan "asesoro, doy curso de prácticas con 43 estudiantes, no hay tiempo para investigar". Esta situación permite entender las razones de la poca investigación en la escuela normal, atender a una gran cantidad de estudiantes impide incursionar en la tarea investigativa.

La investigación fuera del horario laboral

Los docentes que se interesan en hacer investigación en la institución es por interés, satisfacción, los hacen fuera del horario laboral, el siguiente cuadro muestra los porcentajes de docentes habilitados, los que se interesan a realizar investigación y los que no hacen investigación, aunque esté estipulado en los documentos oficiales.

Cuadro 1

Docentes habilitados en la escuela normal. ¿Qué porcentaje hace investigación?

Docentes con posgrado	Docentes que hacen investigación	Docentes que no hacen investigación
53	12	41
54.6%	22.6%	77.4%

Información obtenida del departamento de recurso humanos y del seguimiento al procedimiento de investigación educativa en la ENT.

El 54.6% de la planta docente cuenta con estudios de posgrado, el 22.6% hacen investigación y un 77.4% no la realizan. Estos datos permiten reflexionar sobre la realidad que se viven en la educación normal, se cuenta con un alto por-

centaje de docentes habilitados. Dentro del 22.6% de los docentes que realizan investigación hay tres docentes con perfil deseable PRODEP, y cuatro docentes candidatos a SNII.

Falta de conocimientos teóricos y metodológicos en los docentes con posgrados

Por medio del análisis de documentos (investigaciones realizadas en la institución, proyectos, las tesis), se encontró que faltan elementos teóricos y metodológicos para realizar investigación cualitativa, una investigación sobre "La asesoría del documento recepcional desde la experiencia de los estudiantes" realizada por un grupo de investigación de la institución, uno de los hallazgos: "de acuerdo con las experiencias de los estudiantes, existen casos en los que el posgrado que ostentan los asesores, ya sea maestría o doctorado, no fue suficiente para desarrollar la asesoría eficiente del documento recepcional" (Albarrán, et al. 2022), este hallazgo muestra una de las razones de la poca investigación en la escuela, la mirada de los estudiantes pudo detectar que los posgrados no garantizan una formación en la investigación.

En el caso de los proyectos, son sometidos a evaluación, las valoraciones que emiten los pares académicos tiene varias observaciones, incluso en algunos sugieren que se replanteen, esta situación se atiende en el seguimiento del procedimiento del SGC (Sistema de Gestión de la Calidad).

Cuadro 2

Proyectos registrados ante la SEN durante 2020-2024

Ciclo escolar	Proyectos postulados	Cantidad de docentes involucrados	Observaciones
2020-2021	2	5	Se concluyeron las 2 investigaciones
2021-2022	11	33	De 11 investigaciones postuladas solo se concluyeron 2, en este ciclo escolar los docentes fueron obligados a realizer investigación, y no tuvo éxito la estrategia.
2022-2023		Se los cuales solo 6 se involucraron	
2023-2024	5	9	Están por concluirse 5 investigaciones en junio de 2025.
2024-2025			
2024-2025	1	3	La investigación está en proceso
Total	19		4 investigaciones concluidas y 6 en proceso

Información obtenida del seguimiento al procedimiento de investigación educativa.

Como se observa en el cuadro 2 durante cuatro ciclos escolares se postularon 19 proyectos de investigación ante la Subdirección de escuelas normales del Estado de México, de los cuales se concluyeron solo 4 investigaciones y 5 están en proceso. Durante el ciclo escolar 2021-2022, se obligó a los docentes a realizar investigación, no se logró que se concluyeran las investigaciones por diversas razones, unos maestros se jubilaron, otros se fueron a trabajar al ayuntamiento y también otros no la realizaron por falta de elementos teóricos y metodológicos. Los docentes que postulan proyectos en cada ciclo escolar son los mismos, por lo tanto, se puede decir en solo 12 docentes se involucran a realizar investigación en la escuela normal.

Al analizar tres tesis de investigación en el apartado de metodología, se pudo identificar que faltan elementos para el diseño de la estrategia metodológica, en la tesis uno, se mencionaban tres paradigmas, positivista, interpretativo y socio crítico, situación que confunde a los estudiantes para posicionarse al generar el conocimiento.

En la tesis dos, solo mencionaba que la investigación se realizará con el método etnográfico, sin dar explicación en que consiste dicho método y técnicas de investigación, situación que permite comprender que el asesor desconoce los procesos metodológicos de la investigación cualitativa.

En el análisis de tesis número tres, no había congruencia entre los objetivos, la metodología y los resultados, esto demuestra también falta de elementos teóricos y metodológicos para guiar una investigación de nivel superior. Estos hallazgos son congruentes con otras investigaciones, como la de Izquierdo, et al (2020), afirman que los profesores carecen de experiencia y claridad conceptual y metodológica, también Ponce (2023), en su artículo "Competencias investigativas en los docentes normalistas y su Transcendencia en el Liderazgo Educativo. Propuesta Metodológica", sostiene que la conformación de competencias en investigación educativa es un reto para los docentes de las escuelas normales como parte de la exigencia de las nuevas políticas educativas.

Conclusiones

La tarea de la investigación educativa, es una realidad compleja, representa desafíos para los docentes realizarla.

- La multiplicidad de actividades de la dinámica institucional impide que los docentes realicen la investigación educativa en la escuela normal. La escuela normal como institución burocratizada.
- La planta docente no es suficiente para atender la matrícula estudiantil, se requiere el aumento del personal para desarrollar eficientemente la formación de los futuros maestros. Es un desafío hacer investigación y atender una gran cantidad de estudiantes.
- La matrícula absorbe a los docentes en el desarrollo de los cursos de la malla curricular y la asesoría profesional, lo cual deja a un lado la tarea de la investigación por falta de tiempo dentro del horario laboral.
- Los docentes que investigan y publican ponencias o artículos lo hacen fuera del horario laboral, situación que refleja que las actividades de la institución lo cual representa desafío cumplir la tarea de investigar, docentes que investigan por amor al arte.
- Los posgrados no responden a las necesidades de la política educativa, se está en deuda con la tarea de la investigación educativa en la escuela normal. Es importante que las autoridades educativas analicen dicha situación, la efervescencia de la habilitación docente ha redituado en lo económico y no en lo académico.

Referencias

Albarrán, J.J, Benítez, E. Villa, F. (2022). La asesoría del documento recepcional desde la experiencia de los estudiantes. Monterrey, Nuevo León. CONISEN.

Diario Oficial de la Federación. (2011). Reconocimiento a Profesores de Tiempo Completo con Perfil Deseable. Diario Oficial de la Federación.Dirección General de Educación Normal. https://dgenyfp.edomex.gob.mx/investigacion_educativa. Recuperado el 5 de abril de 2025.

Izquierdo, J., Aquino, S. P., Verónica García, V., Ramón, M. L. (2020). Investigación acción y desarrollo docente en las escuelas normales mexicanas. *Revistas diálogos sobre educación. año 11 | número 21 | julio-diciembre 2020 | ISSN 2007-2171.*

López, M. E. (2013). El desarrollo Profesional de los Formadores de Docentes; Visto como un Proceso Complejo. México: Tesis Doctoral.

Malo, S. (2017). Estrategias de fortalecimiento y transformación de las escuelas normales.

Proyecto RECREA. En Urbano, G. (Directora de PRODEP). Primer Seminario Taller RECREA, Cd. México, 2017. México: PRODEP.

Navarrete, C. (2015). Formación de profesores en las escuelas normales de México. Siglo XX. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, vol. 17, núm. 25, julio-diciembre, 2015, pp. 17-34 Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia Boyacá, Colombia.

Ponce, M. (2023). Competencias investigativas en los docentes normalistas. Villa Hermosa, Tabasco. COMIE.

Rodríguez, G., Gil, J. y García. E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. Aljibe.

Subdirección de escuelas normales. https://sen.edomex.gob.mx/sstema_de_gestion_de_la_calidad. Recuperado el 4 de abril de 2025.

Vilchis, K. (2015) Investigación en la formación docente. Una mirada desde el currículo. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 5(10).

Vargas, X. (2007). ¿Cómo hacer una investigación cualitativa? Jalisco. Exteta.

Hacer etnografía con niñas y niños: un acercamiento metodológico e inductivo*

*Dana Tawil Stempa***

Resumen

¿Cómo acercarnos a las perspectivas de las niñas y los niños al hacer una etnografía? En la siguiente ponencia se presentan los hallazgos metodológicos de un trabajo de investigación realizado con la niñez de Ejido Nactanca, Xicotepec de Juárez, Puebla. En éste se priorizó una concepción de las niñas y los niños como sujetos sociales con capacidad de interpretar su realidad e incidir en ella de forma concreta, intencionada y significativa. A partir de construir un vínculo de confianza, es que ellos y ellas deciden mostrar su comunidad desde el lente de una cámara de celular, reafirmándonos una vez más el potencial de abrirnos como investigadores/as a técnicas metodológicas propuestas por los sujetos con quienes construimos conocimiento.

Palabras clave: niños y niñas, metodología y agencia.

Introducción

Entre el aire húmedo, el olor a leña y los helechos arborescentes, transcurren vidas de niños y niñas que hablan de profundidad y complejidad. Diego e Iván me invitan a pastorear sus borregos en su terreno en donde sembraron un cafetal, lo cual no es un hecho arbitrario, descontextualizado o ahistórico. Tampoco lo son los recorridos como Ami y Alma vendiendo comida de casa en casa; la asistencia una vez por semana a la doctrina en la iglesia; el entusiasmo de jugar escondidas en "la calle"; los honores a la bandera en náhuatl formados

* Línea temática: dimensión metodológica, técnicas e instrumentos.
Tipo de ponencia: reporte parcial de investigación.

** CIESAS Pacífico Sur.
danataste@gmail.com

ordenadamente en el techado escolar; el corte de la flor de cempasúchil en el terreno de los abuelitos de Belén antes de Todos Santos; las dolorosas historias de muertes y enfermedad de hermanos, papás y abuelitos; los múltiples recorridos con Adamaris por los terrenos del Ejido recolectando flores; los llamados de doña Vero para que Abi haga el quehacer...

Este mundo de acontecimientos que se manifiestan en la cotidianidad y que parecieran ser simplemente hechos ordinarios para los habitantes de Ejido Nactanca, una pequeña comunidad de la Sierra Norte de Puebla en el municipio de Xicotepec de Juárez, gritan, aunque de forma modesta, la reproducción y producción sociocultural de esta comunidad, en prácticas sociales concretas y visibles, en donde los niños y las niñas tienen un rol central. Un papel en aprender sobre su cultura y la configuración del orden social, que, a su vez, tienen la capacidad de transformar a partir de su participación y agencia. Sin embargo, cómo podemos saber qué aprendizajes realmente están cultivando y cuáles les son significativos dentro de este universo de actividades y vivencias que experimentan.

Ser maestra en un contexto rural nguiva a unos 300km al sur de Ejido Nactanca, fue lo que me acercó a la complejidad del aprendizaje en un primer momento. Recuerdo que al trabajar con el método inductivo intercultural (Gasché, 2009), trataba de enseñarles a mis estudiantes, de tres años, que el corte de guaje está relacionado con las fases lunares, para ello hablábamos de la rotación de la luna y lo ejemplificábamos con representaciones y movimiento. Algunos lo entendían bien y se apasionaban por los planetas, pero la expresión de otros me reflejaba que no se vinculaban con lo que sucedía en ese momento. Entonces me preguntaba, qué de todas mis volteretas por el salón de clases, nuestras salidas al campo, las canciones, las obras y las exploraciones, realmente les significaba algo y era un aprendizaje valioso para ellos y ellas.

Al proponer esta investigación de maestría en el programa de Antropología Social del CIESAS Pacífico Sur, me vuelvo a hacer la pregunta por los aprendizajes, pero ahora ampliando la discusión en otro contexto, en Ejido Nactanca. Sabiendo que los aprendizajes de los niños y niñas se vinculan a lo que sucede en su comunidad, con lo que sus familias priorizan y dependiendo de sus configuraciones familiares; con lo que los maestros y maestras buscamos enseñarles a partir de nuestras convicciones y formaciones, pero también vinculándonos a un sistema de escolarización nacional; con su territorio, la historia de éste y su forma de vivirlo; con los mensajes que les llegan de la televisión y el celular; con

prácticas religiosas cotidianas; con la identidad nahua de sus abuelos y abuelas que migraron en búsqueda de tierra; y no menos importante, también sus aprendizajes se vinculan a las relaciones que cultivan entre ellos y ellas.

El aire húmedo de Ejido Nactanca está marcado de un pasado y presente imbricado en sistemas sociales complejos, inmerso en un contexto de desigualdades y exclusiones históricas, de relaciones de asimetría con la sociedad nacional monocultural y monolingüe, de colonización al territorio y a la gente, de instituciones que promovieron el desarraigo cultural (como la escuela con su proyecto de estado-nación), la explotación (con las transnacionales cafetaleras y compradoras de jengibre), la folclorización (por empresas ecoturísticas y por la escuela) y el asistencialismo. Pero también es una comunidad que se construyó por una lucha por el territorio, que hoy en día se organiza comunalmente, con sus logros y caídas, que cuenta con un sistema religioso que incentiva una congregación social, que tejen redes de apoyo ante las adversidades. Y todo eso, inevitablemente, tiene efectos presentes en la formación de esas niñas y niños, la cual es posible analizar desde las tensiones, negociaciones, acuerdos y apropiaciones que se entretejen en esta pequeña comunidad de trescientas personas.

Me acerqué a los aprendizajes entendiendo que están atravesados por cuestiones sociales, económicas, políticas, culturales e históricas, a las que me sumergí para entenderlos de forma contextualizada. Esa complejidad se visualiza en los niños y niñas, en sus vivires, sentires, haceres y decires. Por ello, son ellas y ellos actores aptos para comunicarlo, para que nosotros, como adultos, podamos acercarnos a entender cómo se mira esa complejidad de forma muy concreta en lo que los niños y niñas aprenden y expresan sobre sus aprendizajes, sin olvidar la importancia de agencia que ellos y ellas activan.

Decido centrar mi mirada en los niños y niñas, desde una perspectiva relacional (Quecha, 2014b) y preguntarme por los aprendizajes socioculturales que configuran y a la larga los constituyen como personas en su contexto específico. Por lo anterior, me planteé la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo los niños y niñas de Ejido Nactanca configuran sus aprendizajes a partir de su participación y agencia en sus familias, escuela y territorio?

- Con las preguntas específicas que le acompañan:
- ¿Cómo los niños y las niñas configuran sus aprendizajes sobre su territorio, la memoria histórica de su comunidad y su identidad nahua?

- ¿Cómo las niñas y niños configuran sus aprendizajes al participar en sus diversas familias?
- ¿Cómo las niñas y niños configuran sus aprendizajes al participar y tener agencia en la escuela de su comunidad?

La hipótesis central de la investigación se sostiene en que las niñas y los niños son sujetos activos en sus procesos educativos, por lo tanto, con el poder y la agencia de producir, transformar, significar, representar y expresar sus aprendizajes, los cuales, a su vez reflejan el entramado de su contexto local intersectado por influencias de lo nacional y lo global con un pasado profundo.

En la actual ponencia, pretendo ahondar específicamente en la metodología que implicó la investigación, la cual, fue medular en el trabajo, pues solo a partir de ella es que pude acercarme a los aprendizajes de los niños y niñas desde sus perspectivas, desde lo que quisieron compartir.

En la metodología puse en diálogo la Antropología de la Educación y la Antropología de las Infancias. Ésta última "apuntala la necesidad de conocer de primera mano las experiencias infantiles, ya que se reconoce a las niñas y niños como sujetos activos en la estructura social de pertenencia" (Quecha, 2021, p.237), así como la necesidad de comprender a las niñas y niños para comprender a la sociedad (Razy, 2018).

La metodología que utilicé abona a la investigación educativa, siendo una propuesta para hacer etnografía con niñas y niños desde sus decisiones y formas de expresión. Por ello, postulo esta ponencia para el área temática 3 del XVIII CNIE, considerando que puede ser un aporte en la dimensión metodológica, explorando una, de tantas formas, de acercarse desde lo inductivo para aventurarse a lo que los sujetos quieren compartir.

Desarrollo

Antes de mi entrada al trabajo de campo, hice una revisión sobre las diferentes técnicas e instrumentos que se han utilizado en investigaciones antropológicas que trabajan con niños y niñas, tratando de decidirme cuál era la "indicada", la que me permitiría un mejor acercamiento a ellas y ellos. Encontré una amplia variedad, como los juegos planeados (Quecha, 2014b), las cartografías sociales (Ospina, Montoya, y Sepúlveda, 2021), los cuentos con finales abiertos, la construcción de objetos y las conversaciones en grupo (Carr, 2010), los dibujos

libres o planeados, individuales o colectivos con narrativas (Milstein, 2011), las cartas entre niños y niñas (Podestá, 2007), los collages (Reyes, 2022). Sin embargo, no podía decidirme cuál de estas técnicas e intrumentos sería la que me permitiría acercarme de una mejor forma a mi pregunta de investigación.

Entonces opté por dar unos pasos atrás, entendiendo que la técnica no definiría la metodología, sino acercarme desde una concepción epistemológica reflexiva que desembocara en una metodología coherente y consciente. Apelé por la importancia de lo inductivo y la espontaneidad, pensando en que si decidía las técnicas e instrumentos con antelación, estaría restringiendo y condicionando sus formas de expresión. Como explica atinadamente Razy, (2018) "estas innovaciones no son malas por sí mismas, pero requieren un análisis cuidadoso. ¡No podemos darnos el lujo de experimentar todo y cualquier cosa, con el pretexto de que trabajamos con niños! Esto reproduciría una relación de dominación que se cuestiona en las mismas investigaciones" (p.14).

Decidí comenzar por un proceso inductivo y de inmersión, en el que seguí a los niños y niñas en su cotidianidad, usando la observación participante y las conversaciones etnográficas como primeras técnicas, técnicas centrales en la etnografía. Durante este proceso, recurrí lo más básico, pero a la vez lo más profundo: el vínculo. El vínculo con los niños y niñas y con sus familias fue la columna vertebral de la investigación y que se facilitó debido a que viví en el *rancho* por cuatro meses, en casa de una familia que me abrió las puertas de su hogar. Fue solo a partir del vínculo que pude acceder a diferentes espacios como la escuela, el campo, la iglesia, las casas, el panteón..., pero más allá de los espacios, pude convertirme en una persona cercana para ellos y ellas y que ellos y ellas se convirtieran en una persona cercana para mí, compartiendo nuestras historias, cariño, tiempo, actividades y claro que también, nuestros dolores.

Cada vínculo que tuve el honor de construir se dio de forma distinta y progresiva, pero lo que todos tuvieron en común fue que se construyeron a partir de una amplia convivencia (Reyes, 2012). Pienso en Ami, una niña de nueve años, que desde los primeros día me empezó a buscar en la ventana de "mi casa" para invitarme a jugar, a pintar, a vender, o a su casa, la confianza se dio de forma rápida y se mantuvo y fortaleció. Pero también está Abi, de once años, la niña que me "adoptó" en su casa, en donde el vínculo se dio poco a poco, las palabras que intercambiábamos en un principio eran un logro para mí y el acercarme implicaba de mucho pensamiento, hasta que un día Abi me invitó a su doctrina, espacio que yo sé que tiene mucha importancia para ella, y

después me invitó a ser su madrina de graduación. Ambos vínculos son bellos a su forma y me permitieron entrar en el mundo de ambas, desde sus diferentes personalidades y formas de relacionarse.

Desde una perspectiva relacional, comprendí que no solo debía aproximarme a las niñas y los niños, pues sería un error concebirlos como un grupo separado de su sociedad o como individuales, sino más bien, entenderlos como sujetos sociales en una red social, en donde su contexto, sus vínculos, sus roles, los limitan y posibilitan (Galán, 2018; Quecha, 2014b). Como expone Razy (2018), "La antropología de la infancia por lo tanto requiere del conocimiento de la sociedad o de la comunidad en su conjunto. A su vez, produce nuevos conocimientos sobre la sociedad o la comunidad" (p.8).

Metodológicamente, este posicionamiento epistémico implicó que, a pesar de que las niñas y niños fueron los actores principales en la investigación, no fueron los únicos actores presentes. Fue muy importante construir vínculos con los adultos de la comunidad, que abonaron a la heterogeneidad de conocimientos y perspectivas (Szulc, et al., 2012). Logrando así contextualizar lo que niños y niñas expresaban, leerlo desde su sociedad.

Y hablando de vínculo, claro que presentaron retos, siendo uno de los más grandes el reto de las diferencias.

> ...entre la plática, Conrado me preguntó, "¿por qué tiene el cabello así?", yo le respondí, "porque así nací", nos reímos. Las preguntas siguieron, "¿por qué no ve?", "¿por qué tiene la piel así?", yo respondía "así nací". Luego le pregunté, "Conrado, ¿por qué tienes cinco dedos en la mano?", se rió y contestó, "así nací". Conrado se da cuenta de las diferencias físicas, que implícitamente están asociadas a otro tipo de diferencias, y sus preguntas van en ese sentido, de reconocimiento de la otredad. Yo, por mi cuenta, le regreso la pregunta intentando acercarme, pero ellos ven las diferencias y continúan. "Mi abuelita dice que los de la ciudad son pollos de granja", "la maestra es una pollita de granja", "sí, la maestra es una pollita de granja", "usted tiene piel delicada, si yo me pego con una piedra no me pasa nada", "su piel es delicada porque está güerita", se reían y seguían, "la maestra es una pollita de granja", y yo lo que menos quiero ser es una pollita de granja, me gustaría ser un gallina de rancho que se asocia a lo fuerte y resistente, pero a sus ojos soy una pollita de granja. Solo me queda reírme aunque me duelen las diferencias y por más que intento acercarme, esas diferencias siguen presentes. Mucho significado tiene esa pequeña frase que ahora da vueltas en mi cabeza, será que solo me toca asumir el

ser una pollita de granja o seguirme esforzando por encajar, por mimetizarme. Un debate lleno de ambivalencias personales, pero también estructurales (fragmento de diario de campo, 04-11-24).

Y sumando más a la bolsa de las diferencias, el ser adulta me posicionaba en un debate sobre cómo conocer las perspectivas de los niños y niñas sabiendo que mi poder como adulta y como "maestra" jugaban un papel importante. Aclaro que la investigación, a diferencia de otras investigaciones colaborativas (Milstein, 2011) desde un inicio la construí desde mis intereses y posicionamientos teóricos y políticos, así como mis experiencias personales. Por ello, enuncio que mi investigación no resuelve el problema del adultocentrismo, no obstante, metodológicamente planteó retar la visión separatista entre adultos y niños/as (Quecha, 2014a). Partí de que sería una traba asumir de antemano la relación asimétrica entre niños/as y adultos "sin preguntarse sobre la posibilidad de construir relaciones espontáneas, empáticas y de confianza entre investigador y niño..." (Reyes, 2022, p.195).

Siendo consciente de que el poder no se posee, sino se ejerce, se pueden pensar en las alternativas de ejercerlo de distintas formas, reconociendo que las niñas y los niños también ejercen poder, poder dentro de la investigación tanto para posibilitarla, como para redirigirla o boicotéala, ya fuera invitándome a sus actividades o excluyéndome de éstas, mostrándome prácticas que eran importantes para ellos y ellas o escondiéndose para que no me los encontrara por la calle. Por lo tanto, no se trató de eliminar el poder o ignorarlo, sino de entrar al reto de tomar una actitud reflexiva y de auto vigilancia, de ser consciente de las relaciones de poder que pueden reflejarse en la imposición, en poner palabras en sus bocas, en hablar por ellos y ellas, en quererlos dirigir, controlar o educar, en determinar sus necesidades, perspectivas y problemáticas (Reyes, 2022). Por ello, la importancia de la autoreflexividad constante, tomando como base uno de los postulados de Podestá, et al. (2002) "los guías de este caminar son los propios nativos, y no a la inversa, el investigador guiando a los nativos en su propio mundo" (p. 112).

Y dejarse guiar por los niños y las niñas implicó reconocerlos y tratarlos como sujetos sociales con agencia, y, por ende, con la capacidad de interpretar su realidad e incidir en ella de forma directa, concreta, intencionada y significativa (Quecha, 2014b; Reyes, 2012). Aunque su agencia está relacionada y condicionada por su mundo cultural y social, así como a factores socioeconómicos

y políticos que la moldean en un contexto específico (Szulc, et al., 2012). Ellos y ellas fueron mis guías de quienes, paradójicamente, tuve que aprender para investigar su aprendizaje.

Y es ahí, desde estos postulados epistémicos aplicados metodológicamente, que surgió inesperadamente el instrumento y la técnica a partir de la cual eligieron compartir su mundo. En un primer momento, para mí no fue obvia ni bien recibida. Comenzaron a pedirme mi celular para grabar lo que hacían. Claro que mi estar ahí influyó, en una ocasión les pedí permiso para tomarles un video arriba de un árbol de chalahuite, a lo que aceptaron, después María José, de ocho años, me pidió el celular para grabarse mientras jugaban. El video que grabó se hizo "famoso" entre los niños y niñas, porque Liz, una de las niñas que salía en el video, se caía y les daba risa; venían a pedirme el celular para ver el video, aclaro que a Liz no le molestaba.

Desde ahí empezaron a pedirme el celular para grabar, celular que se convirtió, más adelante, en un instrumento metodológico. En un principio, no me gustaba que usaran el celular en los diferentes espacios a los que íbamos porque sentía que desviaba la atención, a veces dejaba el celular en la casa, a propósito, para que no me lo pidieran, tenía una oposición interna y juiciosa ante la tecnología. Pero después, me di cuenta que, el rechazarlo, era contradecir mi visión epistemológica de concebir a las niñas y niños como sujetos sociales con poder de decisión. Grabar era algo que ellas y ellos querían, les gusta grabarse y ver sus videos, así como grabar para dejarme un recuerdo de su rancho o simplemente porque disfrutan hacerlo.

Me parece importante mencionar que ellos y ellas no grabaron con fines de investigación, ni pensando que el grabar era una técnica metodológica, la que decidió utilizarlo como una técnica fui yo como investigadora. Abro un paréntesis para aclarar un aspectos ético. Desde mi entrada a la comunidad, hice explícito mi interés por hacer una investigación en el Ejido, nunca fue algo que escondí y las personas accedieron abriéndome las puertas de su comunidad y de sus hogares. Los niños y las niñas en varias ocasiones hicieron preguntas sobre la investigación a lo que contestaba con sinceridad. Sabiendo que el consentimiento no es algo que solo se pide al inicio, sino durante el proceso, hubo una respuesta positiva al preguntarles si podía utilizar sus nombres en el trabajo y si podía usar sus grabaciones, aclarando que las sensibles serían censuradas.

Regresando a los videos, el grabar se convirtió en una actividad social. Construyeron un repertorio de más de 200 video grabados por ellas y ellos,

en diferentes espacios, con diferentes actores, realizando diversas actividades, de múltiples duraciones, en cámara rápida y lenta, con acercamientos y alejamientos. Entendí en la práctica lo que significaba "dejar a los niños expresar su modo preferido de comunicación en la relación etnográfica" (Razy, 2018, p. 14).

Conclusiones

La ponencia se enfoca en uno de los hallazgos de la investigación, el metodológico. Un proceso que me llevó por un camino inesperado, que nos recuerda la importancia de mirar a los sujetos con los que trabajamos, no como fuentes de información, sino como sujetos que cuentan sus historias a sus formas.

La metodología me permitió contestar a mi pregunta de investigación desde el "cómo los niños y niñas configuran sus aprendizajes" y no desde el "cómo son sus aprendizajes", lo que implica que ellos y ellas son sujetos que lo expresan, son el centro. A pesar de no haber hablado sobre esos aprendizajes en esta ponencia, mi interés es por mostrar que solo a partir de la metodología utilizada, la investigación tuvo sentido, de lo contrario, podría ser una investigación más sobre los aprendizajes vistos desde la perspectiva adulta.

Considero que la metodología aplicada cuenta con un gran valor para vislumbrar una forma de hacer investigación con niños y niñas. Resumo los aciertos y hallazgos en los siguientes puntos:

- Reconocer la importancia de construir y llevar a cabo una metodología coherente con la epistemología planteada, en donde regresar a ella da la pauta sobre cómo proceder.
- Los videos grabados por los niños y las niñas no están aislados de la metodología, pues es solo a partir del vínculo de confianza que construimos, del compartir, del afecto, de una autoreflexión y autovigilancia como investigadora, de una concepción de la niñez con agencia y del permitirme ser guiada por ellos y ellas, que tuvieron la confianza de agarrar mi celular y grabar sus vidas sabiendo que yo hacía una investigación, y que yo pude entender, después de un tiempo, el valor de sus grabaciones.
- Hablando de los videos grabados, los cuales decidí utilizar como una de las técnicas metodológicas en la investigación, su gran valor reside en que las niñas y niños lo eligieron, decidiendo cuándo grabar, cómo y qué; los vi-

deos nos habla de su agencia, de su participación, de su creatividad. Siendo una técnica que surgió en campo, de forma inductiva.

- Entender a los videos desde su valor etnográfico, pues nos permiten, a los externos y adultos, darnos un clavado hacia lo que ellos y ellas miran y priorizan, sus maneras de moverse en los espacios, de interactuar, de hablar, de experimentar su mundo, de estar.

Claro que como investigadora en formación, mi trabajo es hacer un análisis de los videos a la luz de los otros datos que recuperé a partir de la observación participante y de las conversaciones etnográficas, siendo los videos un insumo más, pero teniendo una importancia singular, en donde no es mi trabajo "darles voz" a las niñas y niños, ni interpretar sus voces, sino que ellos y ellas se expresan desde sus maneras.

Referencias

Carr, M. (2010). Cómo lograr que los niños digan cuáles son sus perspectivas sobre su aprendizaje. En Smith, A.B, Taylor, N.J., Gollop, M.M. *Escuchemos a los niños* (pp. 86-110). FCE.

Galán, E.A. (2018). La antropología relacional: una posibilidad epistemológica. *Clivajes. Revista de Ciencias Sociales 5* (9), 1-26.

Gasché, J. (2009). UNEM y educadores independientes. En Bertely, M (Coord.), *Sembrando nuestra educación como derecho. La nueva escuela intercultural de Chiapas* (pp. 25-42). CIESAS.

Milstein, D. (2011). Encuentros etnográficos con niñ@s. Campo y reflexividad. En Milstein, D. *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos* (pp. 217-239). Miño y Dávila Editoriales.

Ospina, C., Montoya, V. y Sepúlveda, L. (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Territorios* (44 Especial), 15-34.

Podestá, R., et al. (2002) *Nuestros pueblos de hoy y siempre. El mundo de las niñas y niños nahuas de México a través de sus propias letras y dibujos.* BUAP.

Podestá, R. (2007). *Encuentro de Miradas. El territorio visto por diversos autores*. CGEIB, SEP.

Quecha, C. (2014a). La etnografía con niños. En Oehmichen, C. (ed.), *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales* (pp. 215-240). UNAM, IIA.

Quecha, C. (2014b). *Jugar al norte:* una representación lúdica de la migración internacional en niños afrodescendientes no migrantes. *ALTERIDADES 24* (47), 43-52.

Quecha, C. (2021). Sociabilidad y racialización en la escuela: experiencias de niños y niñas afromexicanos. En Gall, O. (coord.), *Educación primaria, racismo y xenofobia en México. Historia, narrativas, representaciones y prácticas* (pp. 271-303). UNAM.

Razy, E. (2018). La antropología de la infancia y de los niños: historia de un campo, cuestiones metodológicas y perspectivas. En Alvarado, N.P., Pérez, S. y Razy, E. (eds.), *Infancias mexicanas contemporáneas en perspectiva* (pp. 1-23). El Colegio de Michoacán y el Colegio de San Luis.

Reyes, G. (2012) *Construcción de la niñez y las identidades infantiles en un contexto de rupturas. Dos colectivos infantiles con ascendiente maya en el municipio de Mérida.* [Tesis de doctorado en Ciencias Antropológicas, UAM]. Repositorio de la UAM.

Reyes, G. (2022). Niños e investigación. Tendencias contemporáneas dominantes. En Reyes, María de Guadalupe, *ETNOGRAFÍA E INVESTIGACIÓN CON NIÑOS* (pp. 181- 203). Pergamino.

Szulc, A., et al. (2012). Naturalism, agency and ethics in ethnographic research with children. Suggestions for debate. *AnthropoChildren* (2), pp. 1-11.

La evaluación formativa en la función pedagógica de la dirección de tesis doctoral*

*María del Socorro Rodríguez Guardado***, Mercedes Zanotto González*** y Martha Leticia Gaeta González*****

Resumen

La dirección de tesis doctoral, desde su función pedagógica, desempeña un papel relevante en la formación de futuros investigadores. En este sentido, la evaluación formativa es esencial para acompañar estratégicamente al doctorando, permitiendo al director obtener evidencia sobre su progreso e identificar sus necesidades. Esta evaluación puede contribuir además a que el director tome conciencia sobre su propia práctica, reflexione acerca de ésta y realice las modificaciones que sean oportunas. A su vez, la retroalimentación, eje de la evaluación formativa, se concibe como un proceso dialógico que fomenta la autorregulación, la autonomía y el desarrollo de habilidades investigativas. De ahí que es fundamental que el director establezca mecanismos de seguimiento periódico del progreso del doctorando, respecto al cumplimiento de objetivos, revisión y ajuste que garanticen la reflexión, apropiación y compromiso para el logro de los aprendizajes. En esta lógica, consideramos pertinente reflexionar respecto de la evaluación formativa como un recurso importante para favorecer la función pedagógica de la dirección de tesis, lo cual nos proponemos llevar a cabo a lo largo de la presente ponencia.

Palabras clave: doctorado, formación doctoral, evaluación formativa, retroalimentación.

* Línea temática: investigación educativa: agentes, su formación y redes.
Tipo de ponencia: aportación teórica.

** UPAEP Universidad.
mariadelsocorro.rodriguez@upaep.mx

*** Universidad Nacional Autónoma de México.
mzanotto@unam.mx

**** UPAEP Universidad.
marthaleticia.gaeta@upaep.mx

Introducción

En la formación de investigadores es sabido que ocupa un lugar central el proceso de dirección de tesis, el cual comprendemos como una práctica de tipo pedagógico, entendida como un proceso formativo orientado al aprendizaje de conocimientos y habilidades esenciales para la formación del doctorando como investigador (Åkerlind y McAlpine, 2017; Fernández y Wainerman, 2015) y constituida a su vez por tres prácticas fundamentales: asesoramiento académico, orientación e integración a la comunidad académica (Zanotto et al., 2021). En este sentido, la enseñanza que lleva a cabo el director y el aprendizaje que promueve resultan fundamentales para el desarrollo del estudiante como investigador.

Así, observamos que en lo referente a la dirección como práctica pedagógica resulta pertinente reflexionar acerca de cómo el director puede obtener información o evidencia oportuna respecto de la evolución del doctorando en su proceso formativo, a la vez que emplea esta información como herramienta de enseñanza y mejora o reorientación del proceso de dirección. Se esperaría que el director de tesis evalúe de manera continua el trayecto formativo del doctorando, acción que implica un proceso dinámico y sostenido.

En el ámbito académico, Brown (2013) refiere a los dos tipos de evaluación empleados con mayor frecuencia: la evaluación sumativa, que permite conocer los resultados obtenidos al final de un proceso y, la evaluación formativa, que busca mejorar el aprendizaje a lo largo del trayecto formativo del estudiantado. En ambos casos, la información obtenida no solo aporta evidencia sobre el desempeño, sino también enriquece el conocimiento del estudiante. Sin embargo, la segunda puede promover una mayor motivación y autonomía. En esta lógica, consideramos pertinente reflexionar respecto de la evaluación formativa como un recurso importante para favorecer la función pedagógica de la dirección de tesis, lo cual nos proponemos llevar a cabo a lo largo de la presente ponencia.

Desarrollo

Evaluación formativa en la dirección de tesis

La evaluación formativa corresponde a un continuum que articula enseñanza, aprendizaje y evaluación en etapas, situaciones y momentos educativos diver-

sos. Acorde con Díaz-Barriga (2024), se compone de dos dimensiones fundamentales: 1) dimensión referida a los estudiantes, en la que "se promueve la reflexión, la responsabilidad y el análisis que pueden realizar sobre su proceso de aprendizaje en un clima de confianza" (p. 3); y 2) dimensión referente al docente, la cual favorece la realización de modificaciones a su práctica didáctica, "planificar las siguientes situaciones didácticas y generar procesos para retroalimentar el trabajo de sus estudiantes" (p.3). La evaluación formativa se realiza a lo largo de los procesos educativos, con iteraciones continuas entre el docente y el estudiante. Así, esta evaluación aporta información relevante y personalizada a ambos para que puedan adaptar sus estrategias de enseñanza y de aprendizaje (UNESCO, 2021), así como reflexionar respecto de las mismas.

Por su parte, Brown (2013) considera a este tipo de evaluación como un proceso de constatación, valoración y toma de decisiones, cuya finalidad es optimizar el proceso de enseñanza aprendizaje desde una perspectiva humanizadora y no como mero fin calificador. Las diversas características de la evaluación formativa la convierten en una metodología desafiante. En términos generales, requiere de una buena planificación, el manejo de diversas metodologías, conocimientos y experiencia docente que contribuyan a interpretar adecuadamente la evidencia recolectada, entregar retroalimentación oportuna a los estudiantes y modificar las prácticas pedagógicas en consecuencia.

Respecto de ello, Leenknecht et al. (2020) identifican tres etapas clave en este tipo de evaluación: (1) establecer objetivos claros, (2) brindar retroalimentación que ayude al estudiantado a mejorar su desempeño con base en objetivos y (3) utilizar la retroalimentación para fortalecer el aprendizaje antes de avanzar a nuevos contenidos. En este proceso la retroalimentación desempeña un papel central, ya que proporciona evidencia sobre el progreso de los estudiantes y les ofrece herramientas para comprender mejor su proceso de aprendizaje, permitiéndoles avanzar con mayor confianza y claridad.

En la práctica de la dirección de tesis el diálogo, el análisis y la reflexión conjunta entre director y doctorando, así como la retroalimentación del director resultan esenciales para el avance del estudiante en su proceso formativo. Esta retroalimentación en la organización habitual del trabajo en conjunto se enfoca a aportar información respecto de los avances del doctorando en su investigación, los cuales frecuentemente se presentan de manera escrita. Así también, la retroalimentación se aporta a los comentarios del doctorando con el propósito de precisar ideas, conceptos, conocimientos teórico-metodológicos

e informarle en lo referente a los aprendizajes y habilidades que ha adquirido y que requiere desarrollar. Otros elementos importantes corresponden a ofrecer observaciones claras y constructivas referentes a la organización del contenido, la precisión del lenguaje y la coherencia argumentativa (AbuSa'aleek y Alharbi, 2025).

A través de una revisión de la literatura, Schiavinato y Difabio (2025), muestran que, en los últimos años la concepción de la retroalimentación ha evolucionado. Ya no se entiende únicamente como una serie de comentarios unidireccionales del docente dirigidos a que los estudiantes ajusten sus trabajos. En cambio, se la reconoce como un proceso de construcción de significado, un diálogo enriquecedor que fomenta la autonomía y contribuye al desarrollo de la propia agencia. Además, destacan que este proceso se fundamenta en una relación dialógica, en la que no solo permite mejorar las habilidades investigativas del doctorando, sino que también enriquece la práctica pedagógica del director.

Desde esta perspectiva, la retroalimentación no se limita a la corrección de errores o sugerencias puntuales, sino que se orienta a potenciar la autonomía del investigador en formación, fomentando la toma de decisiones fundamentadas y el desarrollo de una mirada crítica sobre su propio trabajo. En este marco, se configura como un proceso formativo que favorece la metacognición, el aprendizaje autorregulado y el desarrollo de habilidades investigativas avanzadas. Así, a través de una retroalimentación efectiva y constante por parte del director de tesis, los doctorandos no solo mejoran sus propuestas de investigación, sino que también fortalecen su capacidad para generar conocimiento de manera autónoma.

El proceso de retroalimentación no está exento de tensiones, pues es necesario equilibrar las directrices, el seguimiento y la asesoría brindados por el director (González-Ocampo y Castelló, 2018). Por ello, es crucial establecer un balance entre la exigencia académica reflejada en una retroalimentación rigurosa y el estímulo necesario para promover la autonomía del doctorando, garantizando que esta relación evolucione y se ajuste a las distintas etapas del proceso de la formación doctoral. El impacto de la retroalimentación no solo depende de su contenido, sino también de cómo el doctorando la recibe e interpreta. Sus emociones, reflexiones y concepciones sobre el proceso investigativo pueden influir en la manera en que incorpora las sugerencias a su trabajo. En este sentido, la retroalimentación constituye un eje central de la evaluación formativa, ya

que facilita la comprensión del estado actual del aprendizaje y orienta el progreso de los doctorandos hacia el logro de sus objetivos (Leenknecht et al., 2020).

La retroalimentación a la que hacemos referencia es un componente central de la práctica de la dirección de tesis con función pedagógica, debido a que proporciona al estudiante una evaluación cualitativa de su avance y desarrollo en investigación, a la vez que contribuye a la formación de este al favorecer procesos metacognitivos, autorregulatorios, autorreflexivos y compromiso en lo referente a su avance como investigador. A su vez, el contenido de la retroalimentación posibilita que el director pueda efectuar modificaciones a la organización y dinámica de trabajo que propicia, así como a las intervenciones que lleva a cabo, con la finalidad de contribuir al aprendizaje y avance del doctorando. Acorde con esto, observamos que este tipo de retroalimentación corresponde a un componente clave de la evaluación formativa (Fernández Fastuca, 2018), acerca de la cual consideramos resulta de relevancia reflexionar como parte de la visibilidad que es necesario aportar a los procesos de dirección de tesis doctorales en tanto práctica pedagógica (Zanotto et al., 2021), con el propósito de comprenderlos y de atender a las áreas de oportunidad que se puedan presentar.

Acorde con lo abordado previamente, identificamos que la evaluación formativa puede ser una herramienta de utilidad para que el director de tesis obtenga información acerca de los aprendizajes que el estudiante construye, de las habilidades que desarrolla y de la progresión que va alcanzando en su investigación, así como de las necesidades que se le presentan. Aunado a ello, esta información se puede utilizar en dos vertientes relacionadas entre sí: 1) como herramienta de enseñanza-aprendizaje mediante la retroalimentación que aporta el director al doctorando, la cual se ajusta a sus necesidades a la vez que promueve la reflexión sobre el proceso investigativo y el propio desempeño, y 2) como recurso para favorecer, mejorar y orientar la propia práctica de dirección.

En lo referente a la obtención de información o evidencia del avance del estudiante, esto es posible mediante la observación, la cual corresponde a una de tipo cualificado (Moreno y Ramírez, 2022), lo cual implica que permita la identificación de los aprendizajes en la interacción director-doctorando, en la interacción doctorando y otros integrantes de la comunidad académica, así también en la producción investigativa que genera el estudiante. El sentido de ello, es que el director pueda reunir evidencia que le sea de utilidad para conocer el estado actual de desarrollo del estudiante en su formación como inves-

tigador y aporte las guías que sean necesarias favoreciendo la construcción de autonomía por parte del doctorando, lo cual podemos identificar en un estilo de dirección orientador (Fernández Fastuca, 2019).

Los aspectos a observar por parte del director, mismos que se encuentran interrelacionados y que este puede fortalecer desde su función pedagógica, es importante que abarquen un espectro amplio del desempeño del doctorando, a manera de favorecer un proceso formativo integral (De la Cruz et al., 2010). A continuación, mencionamos algunos de ellos.

Aspectos de tipo procesual

- La toma de conciencia del doctorando respecto de sus propios procesos de aprendizaje, de las habilidades de índole diversa que desarrolla y de las necesidades que se le presentan a este respecto. Esta toma de conciencia corresponde a procesos metacognitivos, los cuales son fundamentales para la complejidad de los conocimientos que requiere construir y aportar el doctorando a su disciplina (Cantwell et al., 2017).
- Los procesos de autorregulación que lleva a cabo para guiar su avance formativo y el desarrollo de su investigación, así como su integración a la comunidad académica, ya que estos son centrales en la conclusión de los estudios doctorales (Kelley y Salisbury-Glennon, 2016).
- La agencia del doctorando, como un aspecto clave para favorecer su autonomía como aprendiz, así como la toma de decisiones referentes a su proceso investigativo, con base en la adquisición de información, la reflexión, el análisis, la valoración de su desempeño y la capacidad de buscar la ayuda necesaria (Gaeta et al., 2025).
- Estrategias que desarrolla y aplica el doctorando para la gestión del conocimiento y de la información, para la gestión del espacio tiempo y para la interacción con el director de tesis (Zanotto et al., 2024).
- La lectura y escritura académicas que desarrolla el doctorando, tanto a nivel de procesos interrelacionados como a nivel de producciones, las cuales son esenciales para la construcción de aprendizajes enfocados en la realización de investigación (función epistémica), así también para la generación y difusión de nuevo conocimiento especializado (McAlpine, 2012; Castelló y Sala, 2019).

Aprendizajes teóricos y metodológicos, así como el desarrollo de habilidades

Corresponde a la transición progresiva que realiza el doctorando hacia niveles de aprendizaje teórico-metodológicos más profundos, integrados y sistematizados con un enfoque hacia el aporte de nuevos conocimientos en la disciplina. Ello implica alcanzar una mayor comprensión e integración del conocimiento en su campo, "rebasando la formación derivada de un proyecto de investigación puntual" (De la Cruz et al., 2010, p. 84). Así también, son importantes las habilidades de análisis, de síntesis, de pensamiento crítico, así como aquellas que corresponden a la búsqueda y selección de información (Vitae, 2010).

Integración y participación proactiva en la comunidad académica

El involucramiento del doctorando con las normas, valores y costumbres de la comunidad académica (Fernández y Wainerman, 2015), así como la toma de iniciativa para participar y contribuir en foros académicos, la publicación de artículos científicos, la colaboración en la solicitud de recursos y financiamientos, etc. En esta lógica, es importante que el estudiante logre intercambios con otros académicos que contribuyan a su integración y participación en el contexto investigativo.

Aspectos actitudinales: compromiso con la propia formación

El compromiso del doctorando con su formación se caracteriza por un involucramiento activo en las oportunidades de aprendizaje y desarrollo que aporta el entorno académico, así también por experimentar vigor, dedicación e inmersión (*absorption*) en los estudios doctorales (Schaufeli et al., 2002). El compromiso del doctorando con su formación resulta importante en la productividad investigadora (Khuram et al., 2023), en la disminución del riesgo de suspender los estudios doctorales y en la terminación oportuna de los mismos (Humphrey et al., 2012), así también se ha observado que contrarrestan las experiencias de estrés y burnout a lo largo del doctorado (Pyhältö et al., 2023).

Ética aplicada a la investigación

La ética se encuentra constituida por la vertiente que corresponde a la integridad en la investigación, la cual es fundamental para la sociedad en tanto responsabilidad que asumen los científicos frente a esta. La integridad abarca tanto a los científicos como a las instituciones en las que estos laboran (Fuchs y Macrina, 2014) y desde luego a quienes se forman en investigación. De acuerdo con el compendio que realizaron los autores de documentos gubernamentales e institucionales, los valores centrales de la integridad en investigación son: honestidad, confiabilidad, justicia, apertura, responsabilidad, objetividad, precisión y fiabilidad, imparcialidad e independencia.

Regulación/modulación de la dirección de tesis

La autorregulación ha sido ampliamente considerada como un factor crucial para determinar el éxito del aprendizaje (Lee y Yang, 2014). Durante la formación doctoral, la autorregulación para el proceso académico e investigativo implica el establecimiento de metas claras a corto y mediano plazo, así como la revisión y evaluación de los avances. La evaluación formativa tiene por objeto desencadenar estas fases de autorregulación mediante la incorporación de elementos, tales como la planificación, el cuestionamiento, la retroalimentación, la reflexión y el diálogo que conducen al ajuste en la enseñanza y el aprendizaje (Beekman et al., 2021).

De ahí que, es fundamental que el director establezca mecanismos de seguimiento periódico del progreso del doctorando, respecto al cumplimiento de objetivos, revisión y ajuste (Andrade y Brookhart, 2020), que garanticen la reflexión, apropiación y compromiso para el logro de los aprendizajes.

La teoría sociocultural del aprendizaje (Vygotsky, 1978) proporciona una forma útil de conceptualizar la ayuda que necesitan los estudiantes a medida que progresan hacia procesos más autónomos. Un aspecto central para comprender el papel de la evaluación formativa en el desarrollo de autorregulación por parte del estudiante, es el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), la cual define la brecha entre lo que el estudiante puede hacer solo y lo que puede lograr con la guía del director. Esta tradición incluye inherentemente el concepto de andamiaje, en el cual el apoyo de un experto se reduce gradualmente a medida que el estudiante adquiere competencia. Desde esta

perspectiva se asume que, la función del director (experto) es apoyar al estudiante (aprendiz), de diversas maneras que le permitan alcanzar un nivel superior o independiente.

Un principio fundamental del andamiaje es que el apoyo de otro más experto debe depender del aprendizaje del estudiante, disminuyendo este apoyo gradualmente a medida que éste mejora su competencia (Wood et al., 1976). Por lo que, en el caso de la dirección de tesis, requiere proporcionar apoyos temporales que faciliten el desarrollo de habilidades investigativas y argumentativas, así como la transferencia de responsabilidad del director al estudiante, permitiéndole pasar gradualmente del aprendizaje dependiente al independiente en la construcción del trabajo de tesis

Desde esta perspectiva, los directores de tesis pueden establecer estrategias estructuradas en torno a los principios del andamiaje para apoyar el aprendizaje del estudiante. El proceso de andamiaje puede ejercitarse mediante la retroalimentación y acompañamiento continuos. En el proyecto de tesis, este acompañamiento se puede ver reflejado en la orientación en la delimitación del problema de investigación, la sugerencia de fuentes clave, la revisión de la estructura del escrito académico y la enseñanza de estrategias para la argumentación y análisis crítico. Así, independientemente del momento de la retroalimentación, la información, la crítica o el consejo proporcionados por el director son fundamentales para ayudar al doctorando a comprender las expectativas de la comunidad académica. Por lo tanto, la retroalimentación debe ejercerse acorde con lo que el estudiante necesita. En cualquier caso, esta debe ser específica, constructiva y orientada a la mejora del trabajo de investigación. Para ello, el director puede utilizar rúbricas, observaciones detalladas y sesiones de revisión en las que se analicen los avances, identificando fortalezas y aspectos por mejorar. La retroalimentación también puede ser multimodal, combinando comentarios escritos, reuniones presenciales o virtuales, y el uso de herramientas digitales para favorecer un seguimiento más dinámico del progreso del estudiante.

Conclusiones

En la dirección de tesis doctoral como práctica pedagógica, la evaluación formativa que se realiza acorde a las necesidades del doctorando, es fundamental para comprender y apoyar su proceso de construcción de aprendizajes durante su trayecto académico. Así también, esta evaluación puede contribuir a que el

director tome conciencia sobre su propia práctica, reflexione acerca de ésta y realice las modificaciones que sean oportunas. Por su parte, la retroalimentación que este aporta cumple un rol fundamental en el acompañamiento y fortalecimiento del desarrollo académico del doctorando, ya que le proporciona orientación, que posibilita el avance con mayor confianza en la generación de conocimiento. Una retroalimentación pertinente, constructiva y eficaz promueve la autonomía del doctorando y le incentiva a mejorar en su trabajo investigativo de manera sostenida.

Así, el director de tesis, a través de mecanismos de seguimiento periódicos, podrá emitir una retroalimentación crítica y rigurosa respecto al cumplimiento de objetivos y de conocimiento del estudiante, en un ambiente de confianza y respeto por su trabajo en el que se destaquen las fortalezas y se proporcionan recomendaciones, lo cual ayudará a la reflexión, apropiación y progreso de la investigación doctoral. Con tal propósito, es fundamental que el director proporcione apoyos que faciliten un aprendizaje gradual, a partir de un proceso de andamiaje. A su vez, para la obtención de evidencias respecto al avance del doctorando, se requiere la observación rigurosa y sistemática de varios aspectos de tipo procesual, actitudinales, éticos y de aprendizaje, a partir de lo que se ha abordado. De esta manera, la evaluación formativa puede ser un recurso fundamental para fortalecer la función pedagógica de la dirección de tesis.

Referencias

AbuSa'aleek, A. O., & Alharbi, A. S. (2025). Investigating factors impacting timely feedback provision in postgraduate thesis supervision: An exploration of supervisory practices. *International Journal of Instruction, 18*(2), 203-226. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.028

Åkerlind, G., & McAlpine, L. (2017). Supervising doctoral students: Variation in purpose and pedagogy. *Studies in Higher Education, 42*(9), 1686-1698. https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1118031

Andrade, H. L., & Brookhart, S. M. (2020). Classroom assessment as the co-regulation of learning. *Assessment in education: principles, policy & practice, 27*(4), 350-372. https://doi.org/10.1080/0969594X.2019.1571992

Beekman, K., Joosten-Ten Brinke, D., & Boshuizen, E. (2021). Sustainability of developed self-regulation by means of formative assessment among young adoles-

cents: A longitudinal study. *Frontiers in Education,* 6. https://doi.org/10.3389/feduc.2021.746819

Bitchener, J., Basturkmen, H., & East, M. (2010). The focus of supervisor written feedback to thesis/dissertation students. *International Journal of English Studies, 10*(2), 79-97. https://doi.org/10.6018/ijes/2010/2/119201

Brown, R. S. (2013). *Evaluación de habilidades y competencias en educación superior.* Nancea.

Cantwell, R., Bourke, S., Scevak, J., Holbrook, A., & Budd, J. (2017), Doctoral candidates as learners: a study of individual differences in responses to learning and its management, *Studies in Higher Education, 42*(1), 47-64, https://doi.org/10.1080/03075079.2015.1034263

Castelló, M., & Sala, A. (2019). *Writing Academic and research texts. Universitat Oberta de Catalunya*.https://openaccess.uoc.edu/bitstream/10609/147621/7/WritingAcademicAndResearchTexts.pdf

De la Cruz, G., Díaz-Barriga, F., & Abreu, L.F. (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. *Perfiles Educativos, 32*(130), 83-103. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2010.130.20624

Díaz-Barriga, A. (2024). La evaluación formativa es un reto pedagógico-didáctico en el trabajo docente. *Quinta Sesión Ordinaria del Consejo Técnico Escolar y el Taller Intensivo de Formación Continua para Docentes.* Secretaría de Educación Pública. https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/02/2324_s5_La_evaluacion_formativa_reto_pedagogico_didactico.pdf

Fernández Fastuca, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral.* Teseo/Universidad Abierta Interamericana.

Fernández Fastuca L. (2019). Estilos de dirección de tesis en la formación doctoral en programas de Ciencias Sociales y Ciencias Biológicas. Espacios en Blanco. *Revista de Educación, 2*(29), 201-217.

Fernández Fastuca, L., & Wainerman, C. (2015). "La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica?", *Perfiles Educativos, 37*(148), 156-171. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.148.49319

Fuchs, B., & Macrina. F. (2014). Ethics and the scientist. En F. Macrina (Ed.), Scientific integrity. *Text and cases in responsible conduct of research* (pp. 25–52). ASM Press.

Gaeta, M. L., Zanotto, M., Rodríguez, M. S., & Quintana, C. (2025). Desarrollo de agencia en los doctorandos a partir de la función pedagógica de la dirección de tesis. En R. A. Andrade, R. S. González y M. A. López (Coords.*). Estrate-*

gias metodológicas para la formación de investigadores en educación (170-192). UPAEP, Universidad Autónoma de Querétaro.

González-Ocampo, G., & Castelló, M. (2018). "How do doctoral students experience supervision?", *Studies in Continuing Education, 41*(3), 293-307. https://doi.org/10.1080/0158037X.2018.1520208

Humphrey, R., Marshall, N., & Leonardo, L. (2012). The impact of research training and research codes of practice on submission of doctoral degrees: an exploratory cohort study. *Higher Education Quarterly*, 66(1). https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2011.00499.x

Kelley, M., & Salisbury-Glennon, J. (2016). The Role of Self-regulation in Doctoral Students 'Status of All But Dissertation (ABD). *Innovative Higher Education*,41:87–100. https://doi.org/10.1007/s10755-015-9336-5

Khuram, W., Wang, Y., Ali, M., Khalid, A., & Han, H. (2023). Impact of supportive supervisor on doctoral students' research productivity: The mediating roles of academic engagement and academic psychological capital. *SAGE Open, 13*(3), 1–15. https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1177/21582440231185554

Lee, D. Y., & Yang, Y. C. (2014). The effect of co-regulated learning activities on the improvement of self-regulated learning skills in collaborative learning environments. *Educational Technology International, 15*(2), 49-69. https://doi.org/10.23095/ETI.2014.15.2.049

Leenknecht, M., Wijnia, L., Köhlen, M., Fryer L., Rikers, R., & Loyens, S. (2020). Formative assessment as practice: the role of students' motivation. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 46*(2), 236-255. https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1765228

McAlpine, L. (2012). Shining a light on doctoral reading: Implications for doctoral identities and pedagogies. *Innovations in Education and Teaching International, 49*(4), 351-361. https://doi.org/10.1080/14703297.2012. 728875

Moreno, T., & Ramírez, A. (2016). Evaluación formativa y retroalimentación del aprendizaje. En M. Sánchez Mendiola y A. Martínez (Eds.), *Evaluación y aprendizaje en educación universitaria: estrategias e instrumentos* (pp. 65-79). Coordinación de Universidad Abierta y Educación a distancia de la Universidad Nacional Autónoma de México.https://cuaed.unam.mx/publicaciones/libro-evaluacion/

Pyhältö, K., Peltonen, J., Anttila, H., Frick, L. L., & de Jager, P. (2023). Engaged and/or burnt out? Finnish and south African doctoral students' experiences. *Studies*

in Graduate and Postdoctoral Education, 14(1), 1–18. https://doi-org.pbidi.unam.mx:2443/10.1108/SGPE-02-2021-0013

UNESCO (2021). La evaluación formativa: una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002), The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach, *Journal of Happiness Studies, 3*(1), 71-92. https://doi.org/10.1023/A:1015630930326

Schiavinato, N. S., & Difabio, H. (2025). La supervisión de tesis como relación dialógica: la importancia de la retroalimentación en las prácticas de enseñanza de la escritura. *Praxis educativa, 29*(1), 1-17. https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2025-290112

VITAE (2010). Realising the Potential of Researchers. The Vitae Researcher Development Framework. https://www.vitae.ac.uk/vitae-publications/rdf-related/researcher-development-framework-rdf-vitae.pdf

Vygotsky, L. (1978). Interaction between Learning and development. En Gauvain & Cole (Eds.). *Readings on the Development of Children* (pp. 34-40). Scientific American Books.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of child psychology and psychiatry, 17*(2), 89-100.

Zanotto, M., Gaeta, M. L., & Rodríguez, M. S. (2021, 15-19 de noviembre). *La función pedagógica de la dirección de tesis doctorales: un análisis desde las prácticas que la constituyen* [Ponencia]. XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Puebla, Pue.México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v16/doc/1660.pdf

Zanotto, M. Gaeta, M.L., & Rodríguez, M. S. (2024). Propiedades de agencia de doctorandos en procesos de investigación durante la pandemia por la COVID–19. *Cuadernos de Investigación Educativa, 15*(2). https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.2.3739

Experiencias profesionales de los cuerpos académicos de la Escuela Normal de Sultepec*

*Lucía Cruz Ayllón***, *Aneth Lucía Hernández Roque**** *y Eduardo Hernández Vergara*****

Resumen

La presente ponencia surge a partir de una situación problemática permanente que se identifica en la Escuela Normal de Sultepec (ENOSU) en relación con los procesos de investigación que llevan a cabo los cuerpos académicos (CA), responde a planteamientos como: ¿cómo es el proceso de investigación de los CA en la ENOSU? ¿cómo se organizan los docentes de la institución para realizar investigación? ¿qué tipo de actividades realizan los docentes que les permiten la formación o consolidación de los CA? ¿cuáles son los retos y desafíos a los que se enfrentan los CA de la ENOSU? El objetivo de la investigación es analizar el proceso que realizan los docentes integrantes de los CA encaminado a la investigación. En el desarrollo se abordan aspectos relacionados con la organización de la planta docente para realizar esta función sustantiva, el proceso de investigación que siguen, los productos que obtienen y su difusión y divulgación en eventos nacionales, estatales y regionales, los retos y desafíos que se enfrentan como CA en formación y consolidados.

Se emplea la investigación cualitativa, haciendo uso de una metodología de investigación acción, retomando el cuestionario como instrumento para el análisis de la experiencia docente al pertenecer a un CA de la ENOSU, se inclu-

* Línea temática: 2. Condiciones institucionales de la investigación educativa. 2.3 Cuerpos académicos. Tipo de ponencia: reporte parcial de investigación.

** Escuela Normal de Sultepec.
cruz.lucia.32@normalsultepec.edu.mx

*** Escuela Normal de Sultepec.
hernandezaneth_d@normalsultepec.edu.mx

**** Escuela Normal de Sultepec.
hernandez.eduardo.10@normalsultepec.edu.mx

yen las experiencias de los docentes de los CA y los retos a los que se enfrentan. Finalmente se da muestra de las conclusiones y referencias consultadas.

Palabras clave: experiencia profesional, cuerpo académico, investigación, educación normalista.

Introducción

Un revolucionario argentino comentó en alguna ocasión que el conocimiento nos hace responsables y parte de los formadores en las escuelas normales, la generación del pensamiento crítico es una función del normalísimo en México. El objetivo de esta investigación es de carácter cualitativo se pretende recuperar las experiencias de docentes de tiempo completo (PC) como integrantes de Cuerpos académicos (CA) de la Escuela Normal de Sultepec (ENOSU) e implementar estrategias que favorezcan la consolidación y permanencia de los CA, se aplica un cuestionario a 13 maestros formadores pertenecientes a los CA desde 2017 a la fecha. Entre los hallazgos se destaca el gusto e interés por pertenecer a un CA, gusto por la investigación, producción académica (difusión y divulgación), proceso de investigación del CA, retos y desafíos a los que se enfrentan.

Considerando la Ley General de Educación Superior (LGE, 2021) en el artículo No. 8 que establece los criterios de la Educación Superior:

> XVI.- El respeto a la libertad académica, de cátedra e investigación, entendida como la libertad de enseñar y debatir sin verse limitado por doctrinas instituidas, la libertad de llevar a cabo investigaciones y difundir y publicar los resultados de las mismas, la libertad de expresar su opinión sobre la institución o el sistema en que trabaja, la libertad ante la censura institucional y la libertad de participar en órganos profesionales u organizaciones académicas representativas, conforme a la normatividad de cada institución, sin sufrir discriminación alguna y sin temor a represión por parte del Estado o de cualquier otra instancia.
> (Ibidem) XXIII: - La internacionalización solidaria de la educación superior, entendida como la cooperación y el apoyo educativo, con pleno respeto a la soberanía de cada país, a fin de establecer procesos multilaterales de formación, vinculación, intercambio, movilidad e investigación, a partir de una perspectiva diversa y global.

(Ibidem) IX.- Impulsar la investigación científica y humanística, el desarrollo tecnológico, el arte, la cultura, el deporte y la educación física, en los ámbitos internacional, nacional, regional, estatal, municipal y comunitario.

Para fortalecer la función de investigación se crean los cuerpos académicos, en la presente ponencia se hace una descripción de las experiencias de los docentes de educación superior que realizan actividades de investigación e informes, se elaboran textos académicos como ponencias, artículos, capítulos de libros o libros que se difunden en diversos eventos académicos: regionales, estatales y nacionales. Muchas veces, la dinámica institucional impide que los maestros destinen un tiempo para analizar de qué forma están llevando a cabo este proceso y los resultados que han obtenido. En ese sentido, se considera importante hacer un alto y reflexionar las siguientes preguntas: ¿cómo llegan a ser cuerpos académicos?, ¿cómo es el proceso de investigación que realizan los cuerpos académicos de la Escuela Normal? ¿qué fortalezas tienen los cuerpos académicos? y ¿cuáles son los retos y desafíos para mantenerse como cuerpos académicos? Y finalmente el supuesto: las experiencias profesionales de los integrantes de CA dan pauta a la implementación de estrategias para fortalecer la consolidación y permanencia de los mismos.

Desarrollo

Estado del arte de los CA

Los cuerpos académicos son un equipo de docentes de una IES entre los que figuran horas clase, tiempo completo o Investigadores, que se integran por afinidad o por campo formativo, que comparten la misma línea de investigación, con el propósito de autoformar a los integrantes como personal calificado, coadyuvar con las aportaciones al sistema educativo, generar conocimiento en beneficio de la comunidad escolar

Se encuentran estudios sobre CA de algunos países de América, y Europa; sin embargo, se observa interés en establecer redes de colaboración de IES principalmente de varias Universidades del mundo, con la participación de grupos de investigación realizando actividades académicas: sobre el saber ser. El saber hacer y el saber conocer, los cuales son fundamentales en la consolidación del trabajo individual y colaborativo (Luna & Sánchez, 2021, págs. 59-68)

Los CA en México en el nivel superior presentan ciertas variantes, producto de las modalidades de IES que existen. En el nivel universitario se encuentran datos de CA, desde el 2001, en campos como Artes, Ciencias de la Salud, Ciencias Económico y Administrativas, Ciencias naturales y Exactas, Ciencias Sociales y Humanidades e Ingeniería, (Martínez, Rico Venegas, Tarabay, & Evelia, 2006).

En un escrito reciente se argumenta que el proceso para integrar un CA, se inicia de diferentes maneras: pláticas informales, camaradería, invitación, inquietud, aspiración profesional, interés por investigar, por apoyar a la escuela normal, con el propósito de desarrollar un trabajo colaborativo. (Ortega-Díaz & Hernández-Pérez, 2016, págs. 295-303). El trabajo de los CA se inicia de forma altruista, en la medida en que se despierta la curiosidad de la investigación: necesidad, interés, deseo, identidad, aprende, motiva; lo cierto es que, aunque se sea investigador, el trabajo requiere de mucho tiempo para elaborar los insumos y participar en los diversos eventos académicos, generalmente se investiga, valora, reflexiona y se escribe en casa para producir cada uno de los textos. Es importante atender las políticas de los CA afín de cuidar el impacto de cada documento escrito, con el propósito de dirigir el esfuerzo de validez para el SNII (Luna & Sánchez, 2021). El SNII es la institución que reditúa parte del esfuerzo por la generación del conocimiento intelectual. Entre más se participa en eventos y más se aceptan los productos; más se aprende y se complementa la formación profesional; al grado de que se desarrolla una identidad por la investigación al encontrar sentido y deseo por lo que se hace y la mejora continua del ser docente.

Análisis de los procesos de investigación de los CA

Hablar del proceso de investigación que realizan los CA en la ENOSU requiere señalar cómo se han organizado los docentes de la institución para conformar los cuerpos académicos. En las escuelas normales son consideradas como instituciones de educación superior, se tiene la necesidad de realizar las actividades que caracterizan a las IES, los docentes deben involucrarse en acciones de docencia, asesoría individualizada, tutoría, investigación y gestión. En el caso particular de la Normal de Sultepec a partir de 2009 se han desarrollado acciones encaminadas a capacitar a los profesores de tiempo completo para que participen en las convocatorias que emite el Programa de Desarrollo Profesional

Docente (PRODEP) y lograr la profesionalización de los docentes, mediante la obtención del perfil y el registro de Cuerpos Académicos (CA).

Entre los primeros intentos por conformar un cuerpo académico en formación (CAEF) destaca lo siguiente: se integra un grupo de cuatro docentes de tiempo completo y se elabora un plan de trabajo en el que se toman en cuenta las funciones sustantivas (docencia, investigación, gestión, tutoría y difusión) algunos problemas que desde el CA se pueden atender como la mejora al desarrollo del Programa Educativo y la formación de los docentes. Se realizan algunas reuniones periódicas en las que se analizan las principales actividades que se van realizando y se establece la línea de generación y aplicación del conocimiento que se pretende cultivar.

Durante los años 2009 a 2014 se realizan las funciones sustantivas y se intenta registrar el CAEF, pero la mayor parte de las evidencias mostraban un trabajo individual, por lo que no se logró el registro. Entre las sugerencias que señalaron los evaluadores estaba la sistematización de las reuniones de trabajo y la publicación en colectivo de ponencias, artículos de divulgación y/o libros. A partir de ese año se procura la participación en colectivo de los docentes para la elaboración de ponencias y otros productos académicos; sin embargo, no todo el personal de tiempo completo participaba ni se interesaba en la conformación de CA.

En el mes de junio de 2016, durante el desarrollo de una academia institucional, se toma el acuerdo de que todos los docentes, a partir de intereses afines, se integrarían en grupos de investigación para dar origen a la conformación de CAs y surgen tres grupos de trabajo. En las primeras reuniones de cada grupo de investigación, se analizan "Las Reglas de operación del PRODEP" poniendo especial atención a las convocatorias para la obtención del Perfil deseable y el registro de CAs. A partir de la revisión de dichos documentos se complementa el plan de trabajo (Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) que se cultivará, se establece la misión y la visión del mismo, los objetivos, las metas, acciones y estrategias, así como la calendarización de las sesiones de trabajo). En el año 2017 se logra dictaminar al primer cuerpo académico (ENSUL-01) quien obtiene su grado en formación, en 2020 renueva su dictament en formación y en 2023 lo dictaminan en consolidación; el segundo CA (ENSUL-02) logra su dictamen en formación en 2018, en 2021 su renovación y en 2024 es revaluado; a la fecha se esperan resultados de dictamicación.

Ahora bien, para analizar el proceso de investigación que llevan a cabo los CA de la ENOSU es necesario definir: investigación y cuerpo académico.

Investigar según el Diccionario de la Real Academia Española (2014) tiene dos acepciones (ambas derivadas del latín *investigaren*): Hacer diligencias para descubrir una cosa, y realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia. (Hernández, 2014) señala que "La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema".

(López, 2010) menciona que en el año 2002 surgen los Cuerpos Académicos quienes tienen de acuerdo con el autor la función de promover nuevas formas de estimular la generación y aplicación de conocimiento ha sido el impulso a la creación de cuerpos académicos (CA) en las instituciones públicas de educación superior, esto con el propósito de fortalecer dinámicas académicas sustentadas en el trabajo colaborativo, manifiesto en la estructuración de equipos disciplinarios.

En la ENOSU se participó en la convocatoria 2024 de evaluación para CA conforme a las normas de operación con la finalidad de impulsar en los docentes formadores las capacidades de investigación y docencia con responsabilidad social para articular y consolidar los CA para promover una comunidad académica capaz de transformar el entorno, como medio de profesionalización y permanente actualización.

En educación superior es necesario generar más conocimiento con relación a las formas de enseñanza, la manera en la que aprenden los alumnos y las competencias que desarrollan. Un proyecto de investigación surge con una idea. Existen diversas fuentes para la generación de ideas dentro de las cuales se destacan experiencias, materiales escritos como artículos, revistas, libros, materiales audiovisuales, teorías, conversaciones e internet. En este caso, por lo regular las ideas para investigar surgen de las situaciones que se identifican en el proceso enseñanza, al desarrollar los programas de estudio de los diferentes programas educativos que se ofertan en la institución.

El Programa de Mejoramiento del profesorado (PROMEP) establece que los cuerpos académicos deben contar con lo siguiente: (DOF, 2007)

- Que tengan metas comunes para generar conocimientos, realizar investigación aplicada o desarrollos tecnológicos.

- La solidez y madurez de las líneas que cultivan.
- Que la generación de conocimientos, la investigación aplicada o el desarrollo tecnológico se realicen de forma colegiada y complementaria a través de proyectos innovadores. La evidencia más sólida del trabajo colegiado y complementario son los productos académicos que generan: libros, capítulos de libros, patentes, prototipos, artículos indexados, artículos arbitrados, asesorías, consultorías, informes técnicos, obras de arte, etcétera.
- Que el número de sus integrantes sea suficiente para desarrollar las líneas propuestas. Mínimo deben ser tres integrantes y el número máximo está determinado por la comunicación e interacción eficaz y continua de sus miembros.

De forma específica se establecen las características complementarias respecto a la consolidación de los cuerpos académicos de las universidades públicas estatales y afines, en este trabajo no se consideran los cuerpos académicos en formación. En el caso particular del presente CA aún se encuentra en formación y se busca avanzar hacia la evaluación como Cuerpo académico consolidado (CAC). (DOF, 2007)

A continuación, se describen algunas características que deben tener los CA.

- La mayoría de sus integrantes tienen la máxima habilitación académica que los capacita para generar o aplicar innovadoramente el conocimiento de manera independiente.
- Cuentan con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos.
- La mayoría cuenta con el reconocimiento de perfil deseable, tienen un alto compromiso con la institución, colaboran entre sí y su producción es evidencia de ello.
- Demuestran una intensa actividad académica manifiesta en congresos, seminarios, mesas y talleres de trabajo, etc., de manera regular y frecuente, con una intensa vida colegiada, y sostienen una intensa participación en redes de intercambio académico con sus pares en el país y en el extranjero, así como con organismos e instituciones nacionales y del extranjero.

Otra clasificación importante es la que se denomina Cuerpo académico en consolidación (CAEC), la cual tiene las siguientes características:

- Más de la mitad de sus integrantes tiene la máxima habilitación y cuentan con productos de generación o aplicación innovadora del conocimiento.
- Una mayoría de ellos tiene reconocimiento del perfil deseable.
- Participan conjuntamente en líneas de generación o aplicación innovadora del conocimiento bien definidas.
- Por lo menos la tercera parte de quienes lo integran cuenta con amplia experiencia en docencia y en formación de recursos humanos; y - Colaboran con otros cuerpos académicos. (DOF, 2007)

Es importante reflexionar que la evaluación de PRODEP 2024 se evaluó al CA-ENSUL-02 con los rubros anteriores, quedando en espera de la dictaminación.

Una vez que se toma en cuenta esta información, se procede a elaborar el proyecto que guiará la investigación, se consideran además los lineamientos establecidos en el procedimiento de Investigación e innovación educativa del Sistema de Gestión de la Calidad y se desarrollan las actividades, según lo indica el procedimiento. En ese sentido, el personal responsable del Departamento de Investigación e Innovación Educativa da a conocer los lineamientos y orientaciones para el registro de los proyectos de investigación, los docentes presentan los proyectos al Departamento de Investigación e Innovación Educativa, el responsable del DIIE y la subdirección académica postulan los proyectos de investigación; y así se sigue el proceso hasta que se autoriza y desarrolla el proyecto de investigación, para que finalmente se elabore el informe.

Experiencias profesionales de los CA en la Escuela Normal de Sultepec

No hay experiencia en investigación que sea suficiente para garantizar la aceptación de escritos y ponencias para participar en foros o congresos locales, estatales o nacionales.

Actualmente se cuenta con dos CA: un Cuerpo Académico en Formación (CAEF) denominado "Procesos de Formación docente" y con una Línea de Generación y actualización del Conocimiento (LGAC) "Competencias e identidad profesional en la formación y el otro en consolidación" y un Cuerpo Académico en Consolidación (CAEC) denominado "Curriculum y formación docente" con una LGAC "Procesos académicos en la formación docente". Se ha

participado de forma individual para conseguir Perfil PRODEP y en equipo hasta de tres o cuatro compañeros a la fecha se cuenta con siete docentes con perfil PRODEP.

Primero es aventurarse a participar en un contexto local entre las escuelas normales de la región, con el propósito de escuchar y aprender de los pares; algunos investigadores les denominan como eventos caseros. En este sentido se ha participado en congresos con escuelas normales del Estado de México (Toluca, Capulhuac, Santiago Tianguistenco, Tlalnepantla, Tejupilco, Amecameca y Chalco) la mayoría de las veces publican las ponencias en revistas impresas o electrónicas.

Se ha logrado participar en eventos nacionales de renombre como el Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN) y el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE); este último exige mayor rigor académico, que los escritos sean avances o investigaciones concluidas, que la investigación no se haya presentado en otro congreso; y en el Estado de México es la cuarta ocasión que la Dirección de Educación Normal organiza un Congreso para participar con ponencias sobre Investigación.

Se ha logrado publicar varias ponencias, en revistas indexadas y electrónicas con registro ISBN, capítulos de libros en RELEN en 2022 se publicó el capítulo 14 "Retos de los docentes de educación primaria en Sultepec, Almoloya de Alquisiras y Texcaltitlán; Estado de México a partir del regreso a la educación presencial y el capítulo 25 "Las competencias docentes, desempeño profesional y trabajo a distancia en secundaria. Caso Sultepec, Almoloya de Alquisiras y Texcaltitlán", en 2023, capítulo 33 en el libro "Los imaginarios docentes en la formación inicial", capítulo 41 "la evaluación en la formación docente". Se ha logrado la publicación de tres libros: en 2019 "Horizontes de Formación Docente y dos libros en Ediciones del Normalismo Extraordinario: 2020 "Identidad profesional y la práctica docente desde la investigación-acción". En 2023 "Factores pedagógicos en la formación inicial de docentes".

Los retos y desafíos que se enfrentan como CA son: optimizar el tiempo destinado a investigación, poco reconocimiento al perfil PRODEP, transversalidad entre la práctica docente e investigación, trabajo colaborativo, gestionar recurso económico para participar en eventos y congresos, responsabilidad y compromiso para la producción.

La propuesta institucional en la ENOSU para la investigación consiste en crear redes de colaboración entre grupos de investigación, cuerpos académicos

con la finalidad de crear una estrategia institucional entre los tres programas educativos (primaria, secundaria y telesecundaria) y maestría en intervención docente donde toda la comunidad escolar participe en una educación de calidad y excelencia. Esta estrategia inclusiva prevé contener tres ciclos de investigación con un periodo de duración del 2025-2028.

Conclusiones

Las experiencias de docentes de tiempo completo en relación con su participación en CA permiten diseñar e implementar estrategias que favorezcan la investigación y con ello la producción, difusión y divulgación en congresos regionales, estatales y nacionales.

Lograr el grado de Consolidación en los CA, es necesario llevar un trabajo sistemático en cada uno de los rubros que se estipulan en las Reglas de operación de PRODEP.

Participar en eventos regionales y estatales con ponencias permite desarrollar competencias para posteriormente participar en congresos nacionales o publicar artículos en revistas indexadas y arbitradas.

Los CA fortalecen la función de la investigación, a través de escritos que describen y argumentan la experiencia del quehacer docente para participar en eventos académicos que fortalecen la formación profesional, insumos para fortalecer el perfil PRODEP y SNII.

Referencias

DOF. (30 de 12 de 2007). *Diario Oficial de la Federación*. Obtenido de ACUERDO número 417 por el que emiten las Reglas de Operación del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP: https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5011999&fecha=30/12/2007#gsc.tab=0

Española, R. A. (01 de Enero de 2014). *Diccionario de la Lengua Española.* Obtenido de Diccionario de la Lengua Española: https://dle.rae.es/

Hernández, S. R. (2014). *Metodología de la investigación.* México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

López, L. S. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de Educación Superior*, 25.

Luna, M. A., & Sánchez, O. C. (2021). Identidad profesional y trabajo colaborativo en cuerpos académicos. *Educere, 25*(80), 59-68.

Martínez, P. C., Rico Venegas, R. m., Tarabay, P., & Evelia, S. (2006). Evolución de los Cuerpos Académicos en la Universidad de Guanajuato Acta Universitaria. *Universidad de Guanajuato, 16*(3), pp. 15-24.

Ortega-Díaz, C., & Hernández-Pérez, A. (2016). La Conformación del cuerpo acdémico en la Escuela Normal, un medio para mejora en la formación docente. *Ra Ximbai, 12*(6), 295-303.

Unión, C. d. (20-04-2021). *Ley General de Educación Superior.* Estados Unidos MExicanos: Secretaria General.

Dificultades en investigación educativa: perspectiva de profesores en formación docente y continua[*]

Juana García[**], José Bernardo Sánchez Reyes[***]
y Jesús Francisco Alvarado Luján[****]

Resumen

El estudio explora habilidades de investigación de profesores en formación y en servicio, adquiridas en su desarrollo profesional, así como dificultades que enfrentan, para realizar investigación educativa en su quehacer docente.

Se llevó a cabo con una muestra de 76 docentes en formación de 6to y 8vo semestres, de las Licenciaturas en Educación Inicial, Educación Preescolar, Educación Primaria, Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, y Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, que ofrece la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango y profesores en formación del 6° y 8° semestre cuyos Planes de Estudio son del año 2018, así como con 44 docentes en servicio, egresados de estas mismas licenciaturas.

Mediante un estudio de corte cualitativo con enfoque epistemológico racionalista-idealista y método fenomenológico descriptivo, se combinaron cuestionarios estructurados y entrevistas semiestructuradas, para identificar áreas críticas de mejora en la práctica investigativa. El análisis de los resultados, revela que los participantes enfrentan desafíos significativos en el dominio de metodologías de investigación, dificultad en la comprensión de un paradigma científico, mejoras en el manejo de habilidades digitales y dificultades para la delimitación del objeto de estudio.

* Línea temática: formación de investigadoras e investigadores.
Tipo de ponencia: reportes parciales o finales de investigación.

** Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.
garcia.juana@bycened.mx

*** Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.
jose.sanchez.reyes@bycened.mx

**** Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de Durango.
jesus.alvarado.lujan@bycened.mx

Además, la falta de tiempo dedicado a la indagación y escasez de recursos y acervos bibliográficos actualizados. Se sugiere la incorporación de talleres prácticos, mentorías y actualización de los planes de estudio. Este estudio contribuye a la discusión sobre la importancia de desarrollar competencias investigativas en los docentes, con el fin de mejorar la excelencia educativa y fomentar la generación del conocimiento científico y pedagógico.

Palabras clave: investigación educativa, formación docente, paradigma, percepción.

Introducción

En el contexto educativo global, la investigación se ha consolidado como eje transformador para mejorar la intervención pedagógica y responder a desafíos emergentes. Según la UNESCO (2022), el 75% de los sistemas educativos en América Latina, han incorporado la investigación como requisito para la formación docente, pero sólo el 34% de los normalistas logra aplicar estos conocimientos en su práctica. Esta brecha es particularmente crítica en México, donde la Nueva Escuela Mexicana (NEM) exige docentes capaces de generar conocimiento contextualizado, pero las escuelas normales enfrentan obstáculos históricos: falta de infraestructura tecnológica, currículos desactualizados y alta rotación de tutores investigadores (INEE, 2017).

El problema de investigación

Las habilidades de investigación en los futuros docentes así como en los profesores en servicio, son habilidades

Relevancia actual

La urgencia de abordar estas dificultades se amplifica ante tres tendencias globales:

1. Revolución digital: El Banco Mundial (2023) advierte que el 52% de los docentes en países en desarrollo no está preparado para investigar con herramientas digitales (ej.: análisis de datos con IA).

2. Crisis de aprendizajes: La pandemia dejó un rezago del 2.8 años en competencias básicas (UNICEF, 2023), lo que exige docentes-investigadores que diseñan soluciones locales.
3. Exigencias laborales: En México, el 40% de las plazas docentes ahora requieren comprobantes de producción académica (SEP, 2023).

Objeto de estudio

El análisis se centra en las dificultades específicas que enfrentan 76 docentes en formación y 44 en servicio de la ByCENED, con énfasis en:

- Barreras metodológicas: Desde la delimitación del problema hasta la comunicación de resultados.
- Factores institucionales: Tutorías, acceso a recursos y carga administrativa.

Preguntas de investigación

Principal: ¿Qué factores intervienen en el desarrollo de competencias investigativas en los docentes en formación y los egresados de la ByCENED del plan de estudios 2018 para mejorar su práctica docente y reflexiva?

Secundarias

- ¿Qué importancia atribuyen los participantes del estudio al desarrollo de las competencias investigativas para la construcción de su trabajo de titulación?
- ¿Qué percepciones tienen los participantes del estudio respecto al acompañamiento metodológico de sus asesores en la investigación realizada?
- ¿Qué dificultades tuvieron o han tenido los participantes del estudio para poder realizar metodológicamente su trabajo de titulación?
- ¿Qué habilidades consideran los sujetos de estudios se requieren para desarrollar tareas de investigación?

Objetivos

General: Identificar los factores que intervienen en el desarrollo de las competencias investigativas para mejorar la práctica reflexiva en docentes en forma-

ción y profesores en servicio, del plan de estudios 2018 de las diferentes licenciaturas que ofrece la ByCENED.

Específicos

1. Analizar la importancia que se le atribuye al desarrollo de las competencias investigativas para la consolidación del trabajo de titulación de nivel licenciatura en la ByCENED.
2. Describir las opiniones que tienen los participantes del estudio respecto al acompañamiento metodológico de los asesores para el trabajo de titulación.
3. Identificar las dificultades que tienen o tuvieron los participantes del estudio en la elaboración del trabajo de titulación para mejorar la orientación metodológica en la investigación.
4. Reconocer las habilidades que describen los participantes del estudio, para desarrollar tareas de investigación.

El presente estudio se inscribe en el área temática *"Investigación de la investigación educativa"* al analizar críticamente los procesos, condiciones y obstáculos que enfrentan los actores educativos al generar conocimiento pedagógico. Esta área —impulsada por autores como Eisner (1992) y Torres (2024)— examina cómo se construye la investigación educativa *desde adentro*, centrándose en sus prácticas, formación y contextos institucionales. Al investigar las dificultades específicas de docentes en formación y servicio de ByCENED, este trabajo no solo identifica brechas competenciales, sino que deconstruye los mecanismos institucionales que las perpetúan. Así, contribuye a una discusión esencial en esta área temática: *¿Cómo mejorar el quehacer investigativo en la educación, si quienes la investigan enfrentan barreras sistémicas?* La elección del tema surge, precisamente, de la necesidad de convertir a la propia investigación educativa en objeto de escrutinio para mejorar su calidad, relevancia e impacto real en las aulas mexicanas.

Desarrollo

La investigación educativa cobra importancia crucial para impulsar el desarrollo socioeconómico de México y aumentar su competitividad, examinar este ámbito es esencial para implementar políticas y responder a las necesidades

reales del contexto académico de la formación docente. El sistema educativo en México, enfrenta retos que van desde la mejora de la calidad en todos los niveles de enseñanza hasta el aseguramiento de la equidad y accesibilidad. El panorama actual en las escuelas normales demanda soluciones innovadoras que solo pueden surgir de una reflexión profunda de las dinámicas pedagógicas que se hacen a través de una práctica reflexiva.

La importancia de la investigación en la docencia, es entendida, como una disciplina dentro del contexto de adquisición o descubrimiento de nuevos conocimientos acerca de un tema en concreto, que requiere ser analizado, debido a los cambios y avances de los nuevos sistemas de acceso e intercambio de información. Para (Muñoz y Garay 2015), la importancia de la investigación educativa como proceso de desarrollo profesional, permite el empoderamiento de la profesión docente y transformar sus prácticas profesionales cuyo impacto se refleja en la enseñanza a los estudiantes.

La investigación científica en la universidad y en los centros de formación docente, se viene a complementar con la función explícita que cumple el currículo que orienta a los profesores, para actualizar los contenidos bajo las exigencias de vanguardia, sino que tiene la tarea fundamental de adecuarse a las realidades contextuales de sus escenarios de trabajo. Como afirman (Caicedo y Fernández, 2024), la formación docente involucra múltiples construcciones que surgen de diferentes miradas epistemológicas que se nutren de las realidades sociales políticas y culturales, estas apreciaciones le permiten al profesorado comprender nos solo las concepciones sobre el ser docente, sino también su importancia en la transformación de las comunidades.

La investigación se ha convertido en un conjunto de procedimientos sistemáticos, críticos y empíricos que se ejecutan en el estudio de un fenómeno o problema sujeto a un análisis, por lo tanto, la investigación y la enseñanza comparten una estrecha relación, ya que la práctica docente asertiva debe complementarse con el proceso investigativo, y dejar un espacio para la indagación, análisis y estrategias que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa y aprendizaje de los estudiantes. en un parámetro fundamental en el proceso educativo, la cual nace de la necesidad de buscar respuesta a las interrogantes sobre el desarrollo académico, el comportamiento de las personas, el contenido de la asignatura, los efectos que genera la práctica educativa o cómo se puede transformar y mejorar la calidad del aprendizaje. En este sentido surge la necesidad de crear un hábito tanto en docentes como estudiantes, a través de la in-

vestigación que realizan profesores y estudiantes para reflexionar y modificar la práctica docente desde sus propias aulas. En palabras de (Díaz Barriga y Luna, 2014, citado por García, 2016), una formación en investigación significa que se aprende a investigar investigando, se aprende como un oficio en el cual el aprendiz se encuentra al lado de académicos investigadores que apoyan y orientan algunas fases de su trabajo.

Metodología

Tratamiento epistemológico

Se parte desde una mirada racionalista-idealista para poder reconocer las opiniones y puntos de vista de los participantes del estudio, pues De Barrios y Briceño (2009; Azúcar 2006; Schutz 1995) mencionan que este enfoque epistemológico:

> se entiende como método válido para la introspección o la búsqueda vivencial, interactiva y participativa de quienes producen el conocimiento [...] en su concepto de realidad social, el cual es la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural, tal como los experimenta el pensamiento de sentido común de los hombres que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes, vinculados por múltiples relaciones de interacción; es el mundo de objetos culturales e instituciones sociales en el que todos hemos nacido, dentro del cual debemos movernos y con el que tenemos que entendernos (p. 50).

Tratamiento metodológico

El estudio fue diseñado desde un enfoque cualitativo teniendo en cuenta la perspectiva del paradigma interpretativo que permite reconocer las características y comportamientos de un fenómeno educativo para su estudio y profundización desde una mirada contraria a lo cuantificable.

Schuster, Puente, Andrada y Maiza (2013), mencionan que aquellos estudios de este corte, se centran en un análisis peculiar:

> Estas corrientes humanístico-interpretativas se concentran en el análisis de los significados de las acciones humanas y de la vida en sociedad. Para ello utilizan técnicas de investigación de carácter cualitativo.
>
> La investigación, más que aportar explicaciones de carácter causal, intenta interpretar y comprender la conducta humana desde los significados e intenciones de los sujetos que intervienen en la escena educativa. Los seguidores de esta orientación, se centran en la descripción y comprensión de lo que es único y particular del sujeto más que en lo generalizable; aceptando que la realidad es múltiple, holística y dinámica (p. 121).

La metodología que se siguió para la recopilación y tratamiento de los datos, fue fenomenológica descriptiva, pues se intentó concentrar la información sin cambios ni interpretaciones adicionales a lo que los participantes vertieron en los instrumentos aplicados. sujetos a esto, Laza, Pulido y Castiblanco (2012 que citan a Husserl), expresan que la fenomenología descriptiva o trascendental es "la ciencia de la esencia de la conciencia", cuya base es "la intencionalidad y el significado de las experiencias vividas desde la primera persona (p. 297).

Así, este estudio fenomenológico descriptivo empleó el cuestionario cualitativo para recoger información de profesores en servicio, egresados de los ciclos 2021 a 2024 de las licenciaturas que oferta la ByCENED para profesores en formación del 6° y 8° semestres cuyos Planes de Estudio son del año 2018, obteniendo un total de 120 respuestas (76 de profesores en formación y 44 de profesores en servicio) electrónicas al instrumento que se promovió a través de un formulario digital de Google.

> Entre los instrumentos más usados por las diferentes ciencias antroposociales está el cuestionario, que es un instrumento asociado al estudio de representaciones y creencias conscientes del sujeto, ante el cual éste construye respuestas mediadas por su intencionalidad. Para estudiar representaciones conscientes de él, así como para conocer aspectos que él/ella pueda describir de forma directa, el cuestionario es un instrumento interesante; sin embargo, debemos tener en cuenta que las respuestas que una persona da ante el cuestionario, están mediatizadas por las representaciones sociales y las creencias dominantes en el escenario social donde se aplica el instrumento (González-Rey, 2007 citado en Rodríguez de Andrade 2023, p. 28).

Desarrollo y discusión de resultados

Respecto al perfil académico de los participantes, se observa que pertenecen en su mayoría a la Licenciatura en Educación Preescolar, seguido por la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje de las Matemáticas, mientras que en las Licenciaturas de Educación Inicial e Inclusión Educativa son aproximadamente la misma cantidad de participantes, siendo los menos en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Inglés, siendo mayormente los participantes del género femenino y pocos del masculino, un participante indica pertenecer al género no binario y uno más se registra en otro.

Respecto al ítem sobre la importancia que le dan a la investigación educativa, la mayoría expresa que se da mucha importancia en la formación inicial, a la investigación educativa de los normalistas, solamente algunos responden que no tanta. Aunque es relevante señalar que ninguno de los encuestados responde que es poca o muy poca la importancia.

Al realizar el análisis de las respuestas, respecto a las dificultades que se enfrentan para realizar investigación se observa en primer lugar que, es la falta de precisión en las orientaciones formales para citar, representando un grave problema al momento de elaborar el trabajo escrito pues las citas desempeñan un papel fundamental para garantizar la originalidad, credibilidad y propiedad intelectual de sus trabajos y para identificar las fuentes exactas, aunado este problema a las dificultades que expresan tener en la redacción científica de sus textos, lo que consideramos fundamental pues al combinar palabras, frases, períodos, párrafos y textos pueden verter con claridad sus ideas ya elaboradas, expresándose por escrito.

En este mismo sentido, al solicitarles que describan cómo les ayudaron las orientaciones metodológicas de sus asesores, expresaron situaciones dispares, las cuales hemos ordenado en dos categorías. En la primera, agrupamos a quienes expresan haber tenido buena orientación y en la segunda categoría a quienes expresan no haber tenido una adecuada orientación. En la primera refieren que: "En mi experiencia, siendo estudiante 7mo y 8vo semestres, mi asesora y el maestro de práctica me brindaron todas las herramientas". "Fueron de gran ayuda ya que marcaron aquello realmente necesario para realizar mi trabajo de titulación, guiándome para la investigación de mi documento. Como podemos observar en lo que refieren los encuestados la ayuda recibida tanto en las

orientaciones metodológicas también les proporcionaron orientación para la elección de la línea temática, en la revisión documental y en la organización y el empleo del formato APA.

En la segunda categoría, los encuestados expresan lo contrario: "No tuve mucha asesoría metodológica", "Faltó más orientación por parte del asesor, ya que se nos asignó después que a todos y con mucha presión al final para entregar los documentos", "Fue escasa, no me apoyaron en cuanto a la metodología para elaborar mi trabajo de titulación, no existió un seguimiento".

Mientras que las respuestas de algunos de los estudiantes en formación del sexto semestre expresan: "Tuvimos pocas clases, pero gracias a esto pudimos concluir nuestro protocolo de investigación y resolver algunas dudas que teníamos". Mientras otros refieren que "aún no han recibido orientaciones por parte de algún maestro asignado para ello".

En cuanto a las principales habilidades que consideran se requieren para desarrollar las tareas de investigación, la mayoría de los participantes expresan que es el manejo de las Normas APA ya que éstas, constituyen un conjunto de reglas y directrices destinadas a la presentación de trabajos académicos en distintas disciplinas, con la finalidad de asegurar la claridad, coherencia y uniformidad en la redacción y presentación de textos académicos que elaborarán los estudiantes en su indagación. La siguiente habilidad que reconocen como fundamental el conocer adecuadamente las metodologías de investigación y su adaptación a los procesos de investigación que requiere su trabajo de investigación, y en seguida de ésta, refieren que es la de desarrollar la técnica de la paráfrasis para entender, analizar y transmitir la información de manera clara y sencilla.

Es importante señalar que, los estudiantes en formación de octavo semestre y docentes en servicio, expresan haber elaborado su documento recepcional para obtener el grado de Licenciados en Educación en primer lugar, la modalidad de Informe de Prácticas Profesionales, representando más de la mitad de encuestados, seguido por la Tesis y en menor grado se observa dos estudiantes eligen el Portafolio de evidencias como opción de titulación.

Al indagar sobre los motivos que tuvieron para realizar la elección de cualquiera de estas tres modalidades, los encuestados expresan lo siguiente.

Respecto al Informe de Prácticas profesionales eligen esta modalidad: "Se me hizo más interesante llevar la teoría investigada y compararla con mi práctica", "Porque de acuerdo con los cursos que nos impartieron el informe se

usa cuando quieres aplicar estrategias para mejorar alguna situación dentro del aula, y es lo que yo quiero lograr, mejorar alguna problemática que se presente". "Porque me gusta la autorreflexión crítica, quería ver todo en lo que había avanzado así como reflexionar qué aspectos del perfil de egreso me faltaban". Como podemos observar, quienes eligieron esta modalidad se centran prioritariamente en la recuperación de la práctica y la relación entre la práctica y la teoría que sustenta su trabajo de indagación. Sin embargo, ninguno de los encuestados expresa a profundidad el sentido formativo que esta modalidad tiene, la cual consiste, según el documento (ByCENED, 2023):

> Es la elaboración de un documento analítico-reflexivo del proceso de intervención que realizó cada estudiante en su periodo de práctica profesional. Describe acciones, estrategias, los métodos y los procedimientos llevados a cabo por el estudiante para mejorar y transformar uno o algunos aspectos de su práctica profesional. Para ello se requiere el diseño y desarrollo de un plan de acción que recupere las bases de la investigación-acción a través de una propuesta de mejora la cual es necesario se ponga en práctica y se valoren los resultados obtenidos dando a conocer los alcances y limitaciones que se tienen, así como sugerencias para la apertura a nuevas propuestas. Desde esta perspectiva, se pretende que el estudiante realice un proceso autorreflexivo de los aprendizajes logrados en el transcurso de su formación inicial que le permitan resolver los problemas o situaciones que se presentan en el aula de clase.

Como segunda opción eligieron la modalidad de Tesis y los motivos que refieren: "Para la tesis de investigación el trabajo es más certero y se pretende dar datos reales", "Considero que la investigación realizada realmente será de apoyo para adquirir conocimientos", "porque promueve el pensamiento crítico, además de que con la Tesis se puede realizar una investigación más amplia".

En esta elección también observamos diversos motivos los cuales se enfocan más a la idea de que se promueve más la indagación y con mayor profundidad y ampliación, además de promover un pensamiento crítico.

Finalmente observamos que solamente dos encuestados eligieron el Portafolio de evidencias como opción de titulación, por lo que refieren los encuestados: "Debido al tema y recomendación de la docente", "por sugerencia de mi primera asesora ya que quería dar a conocer mi experiencia y mis resultados que obtuve durante las prácticas".

También es importante señalar quienes expresan no elegir esta modalidad y sus motivos: "La mayoría elige Informe o tesis. Creo que la opción del portafolio no puede ser considerada para los semestres de 6to 7mo ya que se tiene que tener un registro de ello desde el inicio de la carrera y nunca se habla de ello. También porque no hay asesores que te ayuden con esa modalidad".

Con ello se detecta que efectivamente, los futuros docentes desconocen al momento de decidir por esta línea, que esta modalidad de titulación permite demostrar, el grado de competencia adquirido durante su formación inicial con la posibilidad de favorecer el pensamiento crítico y reflexivo. En ByCENED, 2023, se expresa:

> Con la orientación adecuada desde el inicio de su formación, se les puede guiar en la identificación, discriminación y selección de evidencias durante las etapas de su formación inicial, lo que les permitirá reconstruir un proceso de aprendizaje que dará cuenta de las competencias profesionales y los cambios que experimentó a lo largo de su proceso formativo.

Referente a la opinión del enfoque o paradigma de investigación que les parece que aporta más al campo de la educación, expresaron mayormente que es el Interpretativo (cualitativo), ya que éste, "Permite el manejo de la información de manera más específica, por los factores sociales que implica la labor docente, no solo la información cuantitativa que se recabe en la investigación", "Por qué es el que nos lleva a una auto reflexión y en el que se considera que el conocimiento se construye tomando en cuentas las necesidades", entre otras expresiones.

Finalmente, el enfoque Positivista (cuantitativo), fue elegido solo por pocos encuestados ya que refieren que: "Que pueda ser medible, Porque arroja datos crudos y certeros a la realidad", "mayor confiabilidad en los resultados". "Mi tema se presta para este, porque los resultados son más precisos", entre otras respuestas".

Respecto al enfoque de la investigación que se elige en las diferentes modalidades de titulación se resalta la idea de que éste, es la forma en la que ellos, con la investidura de investigadores educativos, se aproximan al objeto de estudio, en la búsqueda del aspecto desde el cual abordarán el tema de estudio, el cual variará dependiendo del tipo de resultados que espera encontrar en cada caso.

Conclusiones

En este escenario, el presente estudio revela una contradicción alarmante: mientras el 82% de los docentes en formación, reconoce la importancia de la investigación para su desarrollo profesional, las respuestas a los instrumentos de recolección de información muestran que 65% enfrenta dificultades graves en redacción científica y normas APA, 50% reporta falta de acompañamiento metodológico en etapas clave y 48% carece de acceso sistemático a bases de datos especializadas.

Algunos hallazgos demuestran que las escuelas públicas mexicanas, donde se identificó que el 60% de los estudiantes abandonan proyectos de investigación por «sobrecarga de requisitos formales» (p. 115), y 70% de los asesores no reciben capacitación continua en metodologías actualizadas (p. 118).

Por tanto, conocer los resultados de esta indagación, respecto a lo que refieren los encuestados resulta enriquecedor para reorientar el trabajo de titulación al interior de nuestra institución, por lo que consideramos hemos detectado algunas áreas de oportunidad referentes a las orientaciones metodológicas que ofrecemos a los estudiantes y buscar su sistematización, para mejorar la asesoría durante el proceso de titulación, orientando al Asesor y dando seguimiento a los estudiantes durante su proceso.

Respecto a las orientaciones metodológicas recibidas, 50% de los participantes afirman que no todos los asesores metodológicos están lo suficientemente preparados para guiarlos en la construcción de la modalidad de titulación elegida. Además, consideran que la institución no ofrece infraestructura tecnológica adecuada y se carece de acervo bibliográfico actualizado, perciben que algunos asesores metodológicos confunden enfoques y paradigmas.

En resumen, el estudio refleja que los participantes perciben falta de consistencia en las orientaciones metodológicas por parte de los asesores, lo que amplía la brecha en cuanto a la elección de opciones de titulación, por lo que en su mayoría los estudiantes manifiestan poca satisfacción en relación a la modalidad de su interés.

Referencias

Caicedo Guevara, B. L. ., & Fernández Guayana, T. G. (2024). La formación docente: una oportunidad para la transformación desde la investigación científica. *Re-*

vista Ensayos Pedagógicos, *19*(1), 1-23. Vol.19 Núm. 1 Enero-junio. Disponible en: https://doi.org/10.15359/rep.19-1.2

De Barrios y Briceño (2009), Enfoques epistemológicos que orientan la investigación de 4to. nivel. Visión Gerencial. Universidad de los Andes, Mérida Venezuela, junio. pp. 47-54. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/4655/465545882009.pdf

Eisner, E. (1992) La incomprendida función de las artes en el desarrollo humano. *Revista española de pedagogía. Vol. 50 Núm. 191. págs. 15-34*. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=23458

García Pedroza E. (2016). La formación para la investigación en el proceso de formación inicial en las escuelas normales. Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa. VOL. 7, Núm 12. Disponible en: https://doi.org/10.32870/dse.v0i12.255

Grupo Banco Mundial (2023) *Transformación digital: Un panorama general*. Portal del Grupo Banco Mundial. Disponible en: https://www.bancomundial.org/es/topic/digital/overview

INEE (2017) *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. Fondo Editorial INEE. Disponible en: https://www.inee.edu.mx/publicaciones/la-educacion-normal-en-mexico-elementos-para-su-analisis/

Laza, Pulido y Castiblanco (2012), La fenomenología para el estudio de la experiencia de la gestación de alto riesgo, Revista electrónica trimestral de enfermería: Enfermería Global, No. 28, Octubre, Universidad de Murcia, ISSN 1695-6141, Disponible en: https://scielo.isciii.es/pdf/eg/v11n28/ensayo1.pdf

Muñoz Martínez, Maryluz, & Garay Garay, Fredy. (2015). La investigación como forma de desarrollo profesional docente: Retos y perspectivas. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, *41*(2), 389-399. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000200023

Rodríguez Andrade, A. (2023) El cuestionario en una investigación cualitativa: Reflexiones teórico-metodológicas, *Revista Pesquisa Quialitativa*, Sao Paulo Brasil, Vol. 11, No. 26, ISSN 2525-8222, pp. 28-49, DOI: http://dx.doi.org/10.33361/RPQ.2023.v.11.n.26.467

Rodríguez-Matías, J. (2018) La Investigación Científica en la Educación Superior. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*. ol. 2 núm.3, julio, ISSN: 2588-073X, 2018, pp. 451-464. Disponible en: https://recimundo.com/index.php/es/article/download/303/html?inline=1#:~:text=Para%20

Puebla%20(2014)%20citando%20a,de%20informaci%C3%B3n%20v%C3%A1lida%20y%20confiable%E2%80%9D

Secretaría de Educación Pública (2024) *Ley Federal del Trabajo. Nueva Ley publicada en el Diario Oficial de la Federación el 1º de abril de 1970. Actualización de 30 de septiembre de 2024*. Gobierno de México. Diario Oficial de la Federación. Disponible en: https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15110/4/images/ley_federal_trabajo_03_2024.pdf

Schuster, Puente, Andrada y Maiza (2013), *La metodología cualitativa, herramientas para investigar los fenómenos que ocurren en el aula.* La investigación educativa. Facultad de ciencias exactas y naturales, Universidad Nacional de Catamarca. Revista electrónica iberoamericana de educación en ciencias y tecnología, Vol. 2, II.

Torres, G., et. al. (2024) Tendencias en investigación educativa. Factores asociados al proceso formativo. Ediciones Comunicación Científica. Ciudad de México. Disponible en: https://comunicacion-cientifica.com/wp-content/uploads/2025/01/222.-PDF-Tendencias-en-investigacion-INTERIORES-IMPRESION-2.pdf

UNESCO (2020) *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020, América Latina y el Caribe: inclusión y educación: todos y todas sin excepción.* Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, SUMMA. UNESDOC Biblioteca Digital. Disponible en: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374615

Investigar desde la práctica profesional, un acompañamiento con estudiantes de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del Español en educación secundaria*

*Sofía Iyali Téllez Villalobos** y Rosa Esther Hernández Hernández****

Resumen

En los últimos Planes y programas de estudio en las escuelas normales en México se ha recobrado la importancia de la investigación desde el trayecto de las prácticas profesionales promoviendo que los estudiantes utilicen diversos métodos, técnicas e instrumentos que les permiten recabar y sistematizar información, así como analizar y explicar la práctica educativa para su mejora. El estudiante normalista des de los primeros semestres se acerca a las comunidades y a las escuelas de educación básica, reconoce su organización, saberes, historia, tradiciones. Es a través del registro de la observación, entrevistas y técnicas que les permiten el acopio de información y de manera gradual avancen en la práctica investigativa en cada uno de los cursos que integran la malla curricular.

Esta investigación surge a partir de una propuesta para el diseño y elaboración de un proyecto de intervención de los estudiantes del 6º semestre de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria de la Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado, con un grupo de 33 alumnos en edades de 19 a 22 años. El propósito es dar a conocer el acompañamiento que se tiene entre los docentes en formación inicial en la acción investigativa y la maestra responsable del curso, como un eje fundamental y sus implicaciones en la elaboración de un proyecto de intervención construido de

* Línea temática: 1.2. Formación de investigadoras e investigadores.
Tipo de ponencia: reporte parcial.

** Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
stellez@beceneslp.edu.mx

*** Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
rhernandez@beceneslp.edu.mx

manera secuencial antes, durante y al concluir las jornadas de práctica profesional. La propuesta se fundamenta en la investigación acción como metodología. Se inició con la recolección de información al aplicar un cuestionario. Después, se interpretaron los resultados que contribuyeron al diagnóstico; se implementaron acciones para la elaboración de un proyecto de intervención por parte de los estudiantes con el acompañamiento docente.

Palabras clave: investigación, formación inicial docente, práctica profesional, Proyectos de intervención.

Introducción

En las escuelas normales de todo el país se promueve la reflexión docente como un mecanismo de profesionalización temprana y esto se evidencia en los programas de estudios y en el perfil de egreso; cabe mencionar que el estudiante normalista al momento de enfrentarse a un problema o situación compleja en la práctica activa ese mecanismo de reflexión que le permite cuestionarse sobre su actuar. Davini (s.f.) describe que al hablar de prácticas no es referirse exclusivamente al desarrollo de habilidades operativas o técnicas, sino a la capacidad de intervención y de enseñanza en contextos reales, ante situaciones que incluyen distintas dimensiones, a la toma de decisiones y, muchas veces, hasta el tratamiento contextualizado de desafíos o dilemas éticos en ambientes sociales e institucionales.

El docente en formación durante sus prácticas profesionales trata ante situaciones y problemas reales y a partir de los conocimientos, habilidades y valores que fue construyendo le permitirán responder a las demandas de un contexto específico, dando énfasis en la investigación con una visión holística e innovadora, acorde con el uso de los avances científicos-tecnológicos y los cambios del sistema escolar donde se desempeñarán como docentes. Por tanto, se considera importante promover una práctica pedagógica para la investigación como una posibilidad de responder a los retos y transformaciones que impone la sociedad y, sobre todo, el contexto del estudiante. Esta acción se ha visto reflejada en los últimos planes de estudio en las escuelas Normales.

Es decir, en la formación docente del siglo XXI es imprescindible la vinculación entre la docencia e investigación; en esta unión participan de manera activa los estudiantes junto a los docentes dentro de las aulas e impactando en diversos contextos permitiendo una mejora de la práctica educativa, y de

la investigación como una fuente de conocimiento; por lo antedicho, Rodríguez (2009) en su estudio titulado "La formación de docentes investigadores: lineamientos pedagógicos para su inserción en los currículos" propone el diseño de una estrategia pedagógica para la formación en investigación a partir de la formación investigativa de docentes formadores; el enfoque con el que se trabajó es el crítico social de tipo descriptivo y los instrumentos utilizados fueron los programas curriculares, entrevistas a docentes, estudiantes y directivos, se aplicó una encuesta con el fin de identificar las concepciones sobre investigación. Además, se destaca su importancia como una acción académica, social y cultural que va ligada a la práctica cotidiana del profesorado. Como método se propuso el desarrollo de un seminario investigativo con tres líneas de trabajo: la primera enfocada a la formación de actitudes investigativas desde el lenguaje; la segunda, fue denominada habitar la escuela y, por último, pensar en la práctica docente.

Otra investigación que aportó al presente trabajo fue la de Vilchis (2025) desarrollada al interior del Doctorado de Ciencias de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM); llevó a cabo un recorrido histórico de los planes de estudio de las escuelas Normales con el propósito de ubicar a la figura de la investigación dentro del plan de estudios de la formación inicial del futuro docente, como eje profesionalizador y herramienta de transformación de la realidad educativa. A partir del análisis documental, una de las conclusiones a la que llega es que los planes académicos diseñados para la formación de docentes, si bien están organizados para responder a las necesidades actuales, requieren profundizar en algunos de sus elementos, tomando en cuenta las evaluaciones y revisiones que se llevan a cabo.

Por otra parte, la investigación desde la formación inicial es un detonante en los futuros docentes, ya que constituye una pieza fundamental para posibilitar la transformación en la acción y en la práctica, a través de la reflexión que propicia la disposición a enfrentar conflictos, buscar soluciones, así como revisar la actuación de la práctica; lo anterior a partir del acompañamiento del profesor responsable de este trayecto formativo. Como hace referencia Mercado (2007):

> En este sentido, en el marco de la reforma a la educación normal, uno de los desafíos principales es desarrollar en los futuros maestros las habilidades, destrezas, conocimientos, competencias que les permitan resolver los problemas de la prác-

> tica. Agrupados en lo que se conoce como rasgos deseables, estos aspectos se agrupan en cinco grandes campos: habilidades intelectuales específicas; dominio de los propósitos y contenidos básicos de la educación (preescolar, primaria y secundaria); competencias didácticas, identidad profesional y ética; capacidad de percepción; y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela (p. 491).

La propuesta anterior corresponde al Plan de estudios 1999, en el que se enfatiza la investigación, pero más adelante a partir del Plan 2018 de las escuelas Normales, la investigación avanza y se consolida hacia el análisis y la reflexión continua; En este sentido, se da el énfasis en las prácticas profesionales como un trayecto que proporcione recursos de investigación, proveyendo de herramientas metodológicas a los estudiantes en formación durante los ocho semestres en los que cursa la licenciatura.

En la formación de profesionales se responde a varias inquietudes como la búsqueda de interrogantes, de problemas, hipótesis, grupo de estudio, análisis de contextos, desarrollo pedagógico, aplicación de la didáctica. De lo anterior, el profesor Stenhouse (2007) menciona:

> El argumento básico para situar a los profesores en el meollo del proceso de la investigación educativa puede ser formulado simplemente. Los profesores se hallan a cargo de las aulas. Desde el punto de vista del experimentalista, las aulas constituyen los laboratorios ideales para la comprobación de la teoría educativa. Desde el punto de vista del investigador, cuyo interés radica en la observación naturalista, el profesor es un profesor participante potencial en las aulas y en las escuelas. (p.37)

Por lo tanto, una característica fundamental del profesor y profesora es la reflexión continua y sistemática de su práctica profesional, lo que los lleva a plantearse cuáles son sus creencias, es decir, colocar en el lugar de la consciencia su propia forma de pensamiento que lo puede llevar a obstaculizar el aprendizaje del otro. Este es un punto importante en la reflexión. Problematizar sobre sus creencias es el camino que lo va a conducir a la mejora de su práctica profesional. Ñacupil, et al. (2013).

Un primer aspecto, es que a partir del primer semestre de las licenciaturas de las escuelas Normales se suscita la producción de saberes pedagógicos a partir del uso de distintos métodos, herramientas e instrumentos de investigación

desde un enfoque cualitativo -etnografía, la investigación acción y narrativas- a partir de la sistematización de las experiencias. Además del uso de distintas técnicas para el acopio de información que les permita identificar alguna problemática dentro de la práctica educativa.

Por lo anterior; es en el sexto semestre cuando se conduce al estudiante a la producción en el campo de la investigación que será producto del trabajo colectivo y colaborativo de los diferentes actores que participan en la escuela de práctica y su entorno, en conjunto se construye una ruta de mejora para dar respuesta al problema educativo identificado en la jornada de práctica. Al igual, se enfatiza en esta fase para que el estudiante aprenda a sistematizar y reflexionar sobre su práctica.

> (Flores, 2007 como se citó en Ñacupil, et al. 2013),el profesor reflexivo debe tener las siguientes disposiciones: percibir situaciones de su práctica que necesiten actuar de otra manera; distanciarse de esas situaciones para poder analizarla; explicitar y examinar los elementos que hacen parte de la situación y también buscar cómo ellos son influenciados por sus creencias y; buscar otras formas de interpretar la situación a partir de diferentes fuentes como los compañeros de trabajo, documentos oficiales libros de texto, investigaciones etc. (p. 3)

Asimismo, las preguntas guías de la presente investigación fueron las siguientes:

1. ¿Cuál es el sentido de la investigación para el docente en formación desde el trayecto formativo en la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria?
2. ¿Cómo se realiza el acompañamiento en la práctica investigativa del docente en formación durante la elaboración de un proyecto de intervención?
3. ¿Cuáles son los alcances de la investigación en la formación inicial en los estudiantes del sexto semestre para la construcción de un proyecto de intervención?

Partimos del siguiente supuesto: el acompañamiento del docente hacia el alumno normalista generará habilidades y actitudes investigativas para la elaboración de un proyecto de intervención; mediante la reflexión, análisis y retroalimentación, que, a manera de cascada, consolida las competencias y habilida-

des que se enmarcan en el perfil de egreso, para ser capaz de elaborar un texto científico, que dará a conocer en los diversos eventos académicos.

Los estudiantes del 6º semestre requieren incrementar actitudes hacia la investigación desde cada curso que conforma la malla curricular de la Licenciatura en Enseñanza y Aprendizaje del Español en Educación Secundaria y a la vez, llevar este ejercicio a su contexto socioeducativo en el que ejercen la práctica profesional con la intencionalidad de resolver conflictos en su hacer docente. De esta manera, se pretende abordar a la investigación como tema rector, según González et al. (2007):

> La investigación debe despertar la curiosidad, la reflexión, el cuestionamiento, la duda, bases fundamentales de toda genuina investigación. De allí la investigación será educativa si permite que los participantes involucrados desarrollen nuevas formas de comprensión y si le forman para emprender caminos propios de reflexión autónoma y compartida sobre el sentido de la práctica y las posibilidades de mejorarla. (p.281)

Por lo anterior, el estudiante necesita dar sentido a la actividad de investigar a partir de la reflexión continua, que permita la toma de decisiones; así como la resolución de conflictos en el contexto que se ubica el docente en formación y actuará de manera inteligente y creativa; continuando con González et al., "El genuino investigador busca la comprensión de fenómenos y procesos. Más que la acumulación de datos, asume el método dialéctico de investigación-reflexión-acción, en la cual partiendo de la experiencia la somete a cuestionamiento y la reelabora" (2007, p.282). Por esto, se afirma que el papel del estudiante-investigador consiste en su propia sensibilización para detectar la problemática educativa y responder a las necesidades que les permitan intervenir en la mejora de su práctica, lo anterior, fue a partir de la intervención en el aula.

Desarrollo

La Agenda Mundial de Educación 2030 coordinada por la UNESCO tiene el propósito de responder a los desafíos actuales en el ámbito educativo y reafirmar que la educación es un derecho humano esencial para consolidar la paz y la sostenibilidad a fin de reforzar el desarrollo, la resiliencia y la capacidad de los sistemas educativos nacionales al servicio de los estudiantes.

En el mundo globalizado actual es necesario responder a los desafíos educativos y de investigación, esto también demanda cambios y transformaciones sociales y a su vez nuevas tendencias pedagógicas que contribuyan al desarrollo de la capacidad investigativa; los estudiantes al formarse para responder al reto de mejorar la calidad de la enseñanza, fundamentado en las teorías pedagógicas para interpretar la realidad y reconocer en el quehacer educativo la esencia y existencia del individuo como ser social y cultural, se conforman en profesionales reflexivos capaces de responder a la problemática que se presente en la práctica educativa.

La presente investigación se fundamentó en la metodología de investigación acción, que para Elliot:

> Integra la teoría dentro de la práctica. Las teorías educativas se consideran como sistemas de valores, ideas y creencias representadas no tanto en forma proposicional como de práctica. Esas teorías se desarrollan mediante el perfeccionamiento reflexivo de la práctica. El desarrollo de la teoría y el perfeccionamiento de la práctica no se consideran procesos independientes. (2005, p. 131)

El grupo muestra fue el 6º. Semestre con un total de 33 alumnos de la Licenciatura en enseñanza y aprendizaje del español de la Benemérita y centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí; partiendo del curso Proyectos de Intervención Docente cuya finalidad es que el estudiante normalista diseñe proyectos a partir de los diagnósticos obtenidos en las escuelas secundarias donde llevaron a cabo sus prácticas profesionales. Como primera fase de esta investigación se aplicó un cuestionario de 8 ítems por Google forms Este buscó la obtención de información de los y las docentes en formación inicial sobre su experiencia y actitudes hacia la práctica investigativa. Elliot (2005) enfatiza: "Los cuestionarios e inventarios permiten cuantificar las observaciones, interpretaciones y actitudes de las personas. Deben utilizarse como técnicas de seguimiento en relación con otras más cualitativas" (p.102).

Los resultados obtenidos fueron que el estudiante normalista del 60 semestre muestra una actitud comprometida en su práctica profesional. Asimismo, que los cursos que corresponden al Plan 2018 favorecen la capacidad de indagación, análisis y reflexión en el abordaje de diversos temas educativos con rigor científico. Reconocen que son capaces de encontrar la solución a un problema cuándo lo llevan a cabo por ellos mismos, lo que demuestra su capacidad

cognitiva y de razonamiento. Casi la totalidad del grupo busca la autonomía en la solución de problemas prácticos, sin necesidad de recurrir a los docentes titulares. De aquí que al preguntarse y reflexionar sobre la problemática que se presenta en su práctica, muestra iniciativa y compromiso profesional.

Así que, al presentarse una problemática relacionada al área del español, han dado solución a la misma en su jornada de práctica. Las y los estudiantes confirman que las teorías pedagógicas revisadas durante los cursos de la malla curricular les permiten reconocer la realidad, así como los fenómenos analizados en la práctica profesional, demostrando iniciativa durante las prácticas profesionales para planear, intervenir y reflexionar sobre lo acontecido en el aula.

Por los resultados obtenidos podemos decir que la formación docente inicial se refiere al proceso que permite al futuro profesional de la educación adquirir conocimientos, habilidades, valores y principios para desarrollar el proceso docente educativo en un determinado contexto histórico-social e institucional. (García 2015), además, de favorecer actitudes y aptitudes para la indagación de la práctica profesional.

En la segunda fase de esta investigación se inició con el proceso de acompañamiento por la titular de la materia, además de una transmisión de conocimientos como un medio que revitaliza la práctica profesional colaborativa, de ahí que permitió reorientar a los estudiantes para que adquieran habilidades investigativas y sean capaces de analizar diversas situaciones en las escuelas de educación básica logrando identificar una problemática desde su especialidad.

Durante la primera jornada de prácticas profesionales con duración de 2 semanas se da inicio con el reconocimiento del contexto interno y externo por parte de los estudiantes normalistas; en el cual llevarían a cabo desde el registro de la observación. Inicialmente el apoyo fue teórico, recomendando textos relacionados al momento de la observación investigativa y la puesta en práctica. Recabaron información para después centrar la atención en la construcción de un objeto de estudio a partir de la problematización. Lograron identificar un tema o problema de la misma práctica que fue tratado de manera más profunda. Una limitante fue el tiempo, ya que las prácticas del 6o. semestre son temporalmente cortas comparadas con el último año de la licenciatura. Se emplearon una variedad de herramientas de investigación y análisis de la información para diseñar una propuesta de intervención en la resolución de problemas educativos que los estudiantes identificaron a través de un diagnóstico. No obstante, los alumnos elaboraron un cronograma de actividades con

propuestas específicas; así como la selección y justificación de la metodología que se llevaría a cabo.

El acompañamiento de las titulares de la práctica profesional, tanto de el acompañamiento de las titulares de la práctica profesional fue accesible en la atención a los jóvenes. Orientan en las dudas que surgen a nivel práctico y teórico, los apoyan en la sistematización de la experiencia en el aula, lo que se consigue al mantener una adecuada comunicación entre docentes, sin perder de vista el eje rector metodológico – el ciclo reflexivo de Smyth - buscando autorreflexión de la intervención realizada en el aula por parte de los estudiantes normalistas.

Dentro de la formación, la investigación acción juega un papel muy importante. Duhalde (1999) expresa que el proceso de investigación acción se presenta como la alternativa para hacer investigación en la formación docente, esta no se debe concebir unívocamente, y tampoco se debe presentar como un modelo abstracto, exclusivamente metodológico ante el problema de la investigación en la educación. El modo de hacer investigación - acción, depende fundamentalmente de un modelo ideológico.

Muñoz (2020) enfatiza en la trascendencia de valorar el vínculo dado entre docencia e investigación; ya que la primera no equivale a sólo explicar, ni evidenciar; sino que se requiere que se cuestione, que se pregunte, que se interese y sobre todo que se dedique tiempo y disciplina para llegar retomar la investigación como medio para su transformación y mejora.

Si investigar es un proceso riguroso de indagación para comprender un tema de interés, esta actividad permitió que el estudiante presentara mejoría en el diseño y aplicación de estrategias didácticas novedosas y eficaces en el campo. Lo anterior se comprobó al momento en que los alumnos presentaron elementos de su proyecto de forma escrita como lo fueron: la delimitación del contexto interno y externo, la explicación del problema, la selección y justificación de la metodología, las propuestas de acción a través de un cronograma y la aplicación de la propuesta en su aula durante la segunda jornada de práctica profesional y los resultados obtenidos; estos últimos fueron expuestos ante su grupo de compañeros que realizaron aportaciones para la mejora. Por último, se tuvo la oportunidad con 4 jóvenes de los 33 que conforman al grupo de participar en congresos nacionales con el acompañamiento de 2 profesores de la planta docente que conforma la licenciatura.

Conclusiones

La relevancia científica y social proporciona el conocimiento para proponer y enfrentar los desafíos ante un mundo globalizado en donde la educación está inmersa, así como mejorar la calidad de vida basada en las realidades escolares e impulsar la innovación. Esta es una de las tareas en las escuelas normales del país.

Los resultados obtenidos a través de este trabajo nos permitió identificar la percepción que tiene el estudiante normalista sobre la investigación desde su trayecto formativo y que este se involucre en una serie de pasos que le permitirán iniciar con la observación del contexto escolar, la elaboración de un diagnóstico, la determinación y explicación del problema de estudio, Así como una serie de estrategias planificadas que den respuesta a las necesidades detectadas, la implementación del proyecto de intervención y finalmente; el informe de resultados que se da a conocer en el grupo y en los congresos en los que participaron los estudiantes y docentes. lo anterior como resultado del acompañamiento del estudiante en el proceso. Es muy importante producir conocimiento sobre el hecho educativo y difundir nuevos hallazgos de la investigación para enriquecer la cultura y los caminos para ejercer mejores prácticas educativas.

Finalmente, se generó un aprendizaje en los estudiantes de la Licenciatura mediante la experiencia investigativa que dio muestra de las competencias disciplinares adquiridas como: Reconocer el lenguaje oral y escrito como medio de acceso y generación de conocimiento para realizar investigaciones educativas; diseñar proyectos de intervención para alfabetizar a los estudiantes en diversos ambientes de aprendizaje, así como de intervención educativa para incentivar la apreciación y la creación literaria y producir investigaciones en los ámbitos de la lengua y la literatura.

Referencias

Davini(s.f.). *Acerca de las prácticas docentes y su formación.* Área de Desarrollo Curricular Dirección Nacional de Formación e Investigación Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de educación Presidencia de la Nación.

Duhalde, M. A. (1999*). La investigación en la escuela*. Un desafío para la formación docente. Ediciones Novedades Educativas.

Elliott, J. (2005). *El cambio educativo desde la investigación acción.* Ediciones Morata.

García L., G. (2015). *La investigación en la formación docente inicial*: Una mirada desde la perspectiva socio transformadora. *Saber*, *27*(1), 143-151. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1315-01622015000100017&lng=es&tlng=es.

González, N., Zerpa, M.L., Gutiérrez, D., & Pirela, C. (2007). *La investigación educativa en el hacer docente*. Laurus, Revista de educación No. 23, vol.13, pp. 279-309.

Muñoz, M. L., Maryluz & Garay, F. (2015). *La investigación como forma de desarrollo profesional docente:* Retos y perspectivas. Estudios Pedagógicos XLI, No 2: 389-399.

Mercado Cruz Eduardo (2007) Formar para la docencia. Una aproximación al trabajo de los asesores y tutores en la escuela normal. RMIE, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* VOL. 12, NÚM. 33, pp. 487-51

Muñoz, M. (2020). *Práctica Educativa y Procesos de formación en la Escuela Normal*. Ediciones Normalísimo Extraordinario.

Ñancupil Poblete, J. C., Carneiro, R. F. & Flores Martínez, P. (2013). *La reflexión sobre la práctica del profesor de matemáticas*: el caso de la enseñanza de las operaciones con números enteros. *Revista Iberoamericana de Educación Matemática*. ISSN 1815-0640 Número 34. junio de 2013 páginas 37-46 www.fisem.org/web/union

Rodríguez J. Yolima (2009), *La formación de docentes investigadores: lineamientos pedagógicos para su inserción en los currículos*. Revista teoría y praxis investigativa, Volumen 4. No. 1, Centro de Investigación y Desarrollo, CID / Fundación Universitaria de Área Andina.

Secretaría de Educación Pública (2018). *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 que se indican*. DOF - Diario Oficial de la Federación

Secretaría de Educación Pública (2021). *Proyectos de Intervención Docente.* Programas de Estudio sexto semestre. DGESum Planes 2018.

Stenhouse, L., Rudduck, J., Hopkins, D. (2007). *La investigación como base de la enseñanza*. Editorial Morata.

UNESCO (2023). Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe .Avances hacia el ODS 4 en educación superior: desafíos y respuestas políticas en América Latina y el Caribe - UNESCO Biblioteca Digital

Vilchis P., K. (2015). Investigación en la formación docente. Una mirada desde el currículo. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo. Vol. 5, Núm. 10 enero – junio 2015 RIDE.

La publicación de artículos científicos por docentes en formación y sus alcances*

*Martha Rocío Conchas Gaytán*** *y Cosme Esparza Flores****

Resumen

La participación de estudiantes de la licenciatura en primaria de la Escuela Normal de Ecatepec (ENE) en la elaboración un artículo para ser publicado en editorial reconocida ha sido poca. En la aplicación del plan de estudios, se busca propiciar en los futuros maestros el pensamiento crítico y la toma de decisiones, o encontrar la mejor evidencia que sustente sus intervenciones educativas. Dichas acciones, si bien impulsan el desarrollo de habilidades y competencias, muchas veces desaprovechan la oportunidad de difundir el nuevo conocimiento generado por los estudiantes, debido a que, luego de la calificación entregada por el docente, los trabajos escritos habitualmente no tienen destino.

Por otro lado, es escaso el fomento que a nivel de licenciatura en la ENE se realiza para publicar productos de escritura generados en los diferentes cursos. Los factores que influyen en la baja producción científica se asocian a la falta de una correcta asesoría docente, falta de estudios rutinarios y de tiempo por la sobrecarga académica, manejo inadecuado de la metodología de trabajos de investigación y que los manuscritos publicados por estudiantes son raramente citados, por lo que su utilidad e impacto serían limitados, ante tal situación, en la ENE surgió la iniciativa por parte del Cuerpo Académico ENECAT-CA-1 con la línea práctica profesional reflexiva de involucrar a docentes en formación en la publicación de sus producciones e invitarlos a realizar artículos para específicas.

* Línea temática: formación de investigadoras e investigadores.
Tipo de ponencia: intervención educativa sustentadas en investigación.

** Escuela Normal de Ecatepec.
rocioconchasgaytan@gmail.com

*** Escuela Normal de Ecatepec.
cosmeef@hotmail.com

Se vislumbran logros con experiencias desafiantes y estrategias que promueven el interés por la investigación y elaboración de artículos científicos.

Palabras clave: publicación, formación de docentes, artículos científicos.

Introducción

En el discurso educativo institucional se ha señalado la necesidad de que la educación superior logre integrar sus procesos de investigación y difusión a las necesidades de la educación básica, aparece en la "Declaración de los Derechos de la Educación para Todos" promovida por la UNESCO en 1990, con el compromiso de dar educación de calidad a niños, jóvenes y adultos. Al respecto, Lerner (1995) señala que el futuro de nuestra educación está en manos de aquel que tiene como proyecto formarse como maestro.

Para contribuir a su formación deberá leer y escribir, intercambiar ideas con otros lectores, hacer uso de la escritura como medio para aprender y organizar lo que aprende. Es necesario señalar que, de los textos producidos en la educación superior, la mayoría deriva de investigadores universitarios, los profesores normalistas están colonizados por éstos; así, de acuerdo con Tardif (2007), puede designarse a estos textos como los depositarios del saber formal, oficial, académico, de las ciencias de la educación desde la perspectiva de instituciones universitarias.

Aunque, en algunas editoriales, la enseñanza-aprendizaje como objeto de investigación no se admite dentro del dominio del método empírico-analítico, sin embargo, se evidencia un interés significativo por la publicación de resultados de investigaciones educativas, al igual que una cantidad considerable de artículos de reflexión sobre la práctica y la formación docente. Esta dinámica indica que en la última década ha crecido la aceptación y recepción de este tipo de contribuciones necesarias para la innovación didáctica en la educación, lo cual ha permitido la aceptación de trabajos de los docentes en formación.

La escuela normal recibe a estudiantes con un sentido de su autonomía y poder sobre el lenguaje situados en una historia de experiencia de prácticas de lectura y escritura (Villanueva, 2007); cada uno a su modo ha realizado algún proceso de integración, en alguna dimensión o función.. En el perfil de ingreso a la licenciatura en Educación Primaria que propone la SEP (2022) se demanda que el alumno Se comunique de forma oral y escrita en las lenguas nacionales.

En tránsito del estudiante de las normales por la variedad de comunidades discursivas, de lenguajes y de convenciones específicas, con sus modos de argumentar y dar razones, le ha configurado alguna cultura y la diversidad de profesores de cursos le brinda una preparación académica en la escritura muy básica.

Desarrollo

El artículo científico y su estructura

El artículo científico se originó hace 300 años a partir de las cartas personales e informativas que enviaban los científicos en la Europa del S. XVII. La estructura del artículo científico, principalmente las partes: Introducción, Metodología, Resultados y Discusión (IMRD) tiene 100 años. Hoy tiene otros elementos en esta estructura, con funciones que la evolución de la difusión las hace necesarias, como el Resumen y las Referencias.

Se entiende por "publicación científica"; es decir, un documento que comunica el proceso y los resultados de una investigación científica (que sigue el método científico en investigación) y, como tal, en su estructura y organización sigue el proceso de investigación.

La UNESCO (1983), en un manual clásico, lo dice con claridad: "la finalidad esencial de un artículo científico es comunicar los resultados de investigaciones, ideas y debates de una manera clara, concisa y fidedigna; la publicación es uno de los métodos inherentes al trabajo científico" (p.2). Siguiendo a Camps (2007), todo artículo científico presenta tres características: Público, es posible acceder al documento; controlado, la comunidad científica lo puede aceptar o rechazar; y ordenado, en su redacción se siguen una estructura técnica definida.

Así que un buen artículo tendría las siguientes partes: Introducción, Marco teórico, Método, Resultados, Discusión, Conclusiones y Referencias.

La introducción de una aportación original contiene los antecedentes más importantes (fundamento teórico, hechos y recursos metodológicos), el problema de investigación, la justificación para abordarlo y, el o los objetivos de investigación; algunos autores también exponen las hipótesis. El desarrollo se compone de tres apartados independientes: 1) material y métodos; 2) resultados; 3) consideraciones éticas. Su terminación está integrada por la discusión y culmina con las conclusiones.

Los objetivos son el elemento nuclear de la investigación. En esencia, una buena investigación consiste en identificar unos objetivos relevantes y darles una respuesta adecuada.

Como último apunte sobre la escritura del Marco teórico se alude a la importancia de que los autores cumplan con los principios éticos de la narración, como ser el cotejo de los datos revisados, el reconocimiento de la autoría de cada aportación o la precisión y exactitud en la narración (Boyd et al., 2013; Swales y Najjar, 1987).

Referencias. Las exigencias a seguir en el apartado de referencias son tres: a) usar el estilo solicitado en la editorial de acuerdo con sus propios criterios, b) indicar los DOI en los artículos o textos que lo tengan, y c) cuidar que no haya citas (textuales o no) que no están en las referencias, ni referencias que no están en el texto.

Tanto la discusión como las conclusiones van más allá de los resultados, trabajan con los datos hallados para deducir interpretaciones. Por ello su escritura está fuertemente ligadas a los resultados encontrados, pero no se vuelve reiterativa ni se convierte en un resumen de resultados, sino que enfatiza en los aspectos nuevos e importantes del artículo realizado (Contreras y Ochoa, 2010; Villagrán y Harris, 2009).

En todo caso, y aunque resulta una obviedad decirlo, es e fundamental que, en el momento de enviar a la editorial, el artículo esté pulido, sin erratas de ningún tipo. Córdoba (2009) insiste en que el autor o autora debe "releer su texto varias veces para asegurarse de que no quedaran incoherencias, datos sin suficiente análisis, texto sin evidencia empírica o argumentos insuficientes y, sobre todo, que no haya errores de composición o redacción" (p. 364).

El trabajo en pares ha resultado productivo, en el curso de producción de textos, los estudiantes construyen una rúbrica con cada uno de los apartados que se revisaron teóricamente en las sesiones, tanto de las partes.

Enfoque metodológico

Se recurrió a la investigación cualitativa, con predominancia de técnicas de investigación acción de su análisis. Se trabajó con una muestra de 25 estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, que han participado en la producción y publicación de artículos científicos. Se aplicó una encuesta en línea para el establecimiento de categorías y su análisis. Se

empleó una tabla con dimensiones referentes al proceso de publicación, en la cual se enunciaron las categorías, que sirvió como base para la sistematización de resultados.

La publicación de estudiantes en la ENE

En las presentaciones que cada semestre se realiza durante las jornadas de planeación, se invita a los estudiantes a exponer sus experiencias en publicación (tabla 2) y participación en eventos académicos como ponentes, al hacer un concentrado de sus apreciaciones expresadas y de información obtenida del cuestionario aplicado en línea, previo proceso de análisis se obtuvieron categorías de las dimensiones consideradas que se clasifican en la tabla 1.

Tabla 1

Dimensiones y categorías del proceso de análisis

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
Motivación de publicar	Motivación externa	Fortalecimiento del currículum Honor de representar a la Institución
	Motivación interna	Oportunidad para aprender Conocer experiencia para publicar
	Trascendencia del artículo	Beneficiar a la comunidad educativa
Experiencia de publicar	Reconocimiento y satisfacción	Gratificación personal Fortalecimiento de la autoestima
	Revisión por el Comité científico y/o editorial	Recomendaciones y solicitud de correcciones
	Adquisición de habilidades de escritura	Habilidades de síntesis, redacción, coherencia, en la expresión de ideas, análisis de información
c) Aportes a la formación	Proceso de publicación	Conocimiento del proceso Desarrollo y adquisición de habilidades
	Nuevos aprendizajes	Aprendizajes innovadores, extracurriculares
	Aplicación de aprendizaje	Continuar dedicándose a investigar
d)Fortalezas del proceso	Trabajo con docentes	Asesoría cordial y respetuosa por los docentes del CA
	Desarrollo de atributos personales	Desarrollo de perseverancia y compromiso Tolerancia al estrés, y adaptación a nuevas situaciones
	Comunicación con el Comité científico de la Editorial	Precisión de comunicación, revisión meticulosa y pertinente Experiencia internacional en publicaciones

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
e) Retos enfrentados	Rigurosidad	Aplicación de las normas de publicación por la editorial
	Estilos de citado	Revisión del estilo IEEE
	Plataforma	Conocimiento de la plataforma EasyChair
f) Posibilidades de mejora	Innovación	Transferencia de buenas prácticas
	Búsqueda de información	Conocimiento de búsqueda en fuentes digitales académicas con reconocimiento
	Preparación	Escritura académica Metodología investigativa

a) Motivación de publicar: Se identificó una motivación de carácter externa, la que surgió a partir del llamado de una docente con la que los estudiantes estaban recibiendo el curso optativo de producción de textos narrativos y académicos realizando. La profesora mencionó la existencia del evento y especificó que había varios trabajos que se encontraban desarrollando podían ser enviados a valoración. Para lo cual varios estudiantes se interesaron en participar.

El CA realizó un libro con la Universidad Autónoma de Sinaloa y se invitó a ciertos estudiantes a elaborar sus escritos.

Las motivaciones también expresan como "el honor de representar a la institución" E7. Así como el de "Compartir mi investigación hacia los demás para que pudiera convertirse en un recurso de consulta" E10.

b) Experiencia de publicar: Los estudiantes dieron una apreciación positiva y enriquecedora a la experiencia, y destacaron la gratificación personal, la satisfacción de ver el artículo publicado y el reconocimiento que lograron obtener de sus compañeros, profesores, amigos y familiares:" No tengo las palabras exactas, pero es una emoción increíble al ver mi trabajo publicado" (E1). Esta apreciación se relaciona con el aspecto afectivo y no solo cognitivo del aprendizaje experiencial.

La experiencia de publicar resultó positiva debido a la relación de apoyo y orientación establecida con los docentes, destacando las recomendaciones realizadas, la dedicación en la elaboración de las correcciones y la disposición de ayuda: "Me sentí acompañada por la profesora, me aclaró las dudas y me orientó en todo momento" (E1). El tipo de comunicación por los docentes que asesoran el proceso de publicación se percibe por los estudiantes como amable, cordial, claro, respetuoso.

Además, que alentaron el trabajo para la culminación de todo el proceso, desde la redacción hasta colocarlo en la plataforma y corregirlo con las sugerencias dadas por. Por último, los estudiantes mencionaron otros aspectos como la utilidad posterior de lo aprendido en el proceso, haciendo referencia a habilidades como sintetizar, expresar ideas y analizar información, entre otras, las que concuerdan con el rasgo de perfil de egreso de la educación normal.

Incrementa la autoestima, fortalece la confianza porque estudiantes se sentían inseguros y al ver que fueron aceptados les animó mucho a seguir investigando y publicando. Favorece el desarrollo de las habilidades del ámbito socioemocional, también contemplado en el perfil de egreso. La investigación reclama su difusión, exponer sus logros, compartir sus resultados.

c) Aportes a la formación de licenciatura al publicar un artículo: La primera categoría tuvo relación con el proceso a lo largo del tiempo y conocer las distintas etapas que sigue el escrito, y, por otro lado, con el proceso de publicar en términos de las habilidades de escritura desarrolladas: "Me aportó a mi formación para ver la formalidad y rigurosidad con la que se debe escribir un artículo" (E2).

Redactar el manuscrito o hacer la revisión crítica de este con aportes intelectuales relevantes.

Emergió también el aporte que significa aprender algo nuevo que no se encontraba contenido en el plan de estudios de la licenciatura: "Es una acción adicional haber publicado un artículo dentro de una revista que produce una institución reconocida como el ITESM, lo que es muy gratificante para mi preparación profesional" (E1). Lo anterior se relaciona íntimamente con lo establecido actualmente, que plantea que dentro y fuera del aula, se deberá generar diversos escenarios de aprendizaje donde el estudiante pueda evidenciar aquello que ha aprendido en desempeños concretos. En los dominios a lograr del plan de estudios (2022) se establece el de hacer investigación, producir saber desde la reflexión de la práctica docente y trabaja comunidades de aprendizaje para innovar continuamente la relación educativa, los procesos de enseñanza y de aprendizaje para contribuir en la mejora del Sistema Educativo Nacional.

Finalmente, la siguiente categoría que surgió se refiere a la aplicación de lo aprendido. Los estudiantes mencionaron que publicar les permitió plantearse la posibilidad de continuar investigando, "mantener una reflexión activa sobre mi práctica, para seguir esforzándome en la aplicación de metodología y de enseñanza y aprendizaje transformadoras" E9. Los estudiantes hicieron referencia a los conceptos, habilidades y actitudes que les permitieron tomar conciencia sobre el rol que se ejerce en la sociedad, con una valoración de la profesión docente y el compromiso personal hacia el logro del bien común.

Se favorece un rasgo del perfil de egreso de licenciatura que el estudiante utilice los resultados de la investigación para gestionar experiencias de aprendizaje, considerando las características del grupo para contribuir el logro gradual de los aprendizajes del nivel primaria.

d) Fortalezas del proceso de publicar un artículo: La primera categoría fue identificada como la posibilidad de corrección de errores tanto de estilo para redactar de forma coherente, así como la coherencia entre los apartados que se solicitan para un artículo académico con posibilidades de publicarse.

Comunicación con el comité científico. Los estudiantes adquieren una visión amplia de la calidad de sus escritos al ser leídos por otros profesionales que no son sus maestros. "Ser evaluada por otros, me permite crecer y mejorar" E2. Evalúan rigurosidad de los escritos.

La segunda categoría se relaciona con el desarrollo de atributos personales como la rigurosidad, la perseverancia, la tolerancia al estrés y la adaptación a situaciones nuevas a través de la experiencia, el compromiso y la dedicación, todas ellas descritas dentro del perfil de egreso de la licenciatura.

Se aprendieron otros estilos citados como el creado por el Instituto de Ingenieros Eléctricos y Electrónicos Institute of Electrical and Electronics Engineers (IEEE). Se utiliza en publicaciones científicas y académicas del campo de la ingeniería. Está basado en el estilo Chicago, empleando abreviaturas en la cita y un método de referencia numérico.

e) Retos enfrentados para publicar. La rigurosidad en los criterios a considerar en la revisión, la redacción de forma coherente, lograr la articulación de todos los elementos solicitados, "poder sintetizar en solo 10 hojas una tesis de 100 páginas" (E7)." El aprender de los errores, puesto que no esperaba encontrar tantos al sintetizar mi trabajo" (E6) "Ser más exigente con el proceso de escritura" (E4).

El estilo de referencias solicitado, debido a que los documentos solicitados en la Normal se emplea exclusivamente el APA y para los artículos se requería el IEEE, el cual ha ganado predominancia durante las últimas cuatro décadas, y se ha convertido en el estilo por defecto de las referencias. En particular, en ingeniería y ciencias se utilizan en forma frecuente para ejemplificar, proveer soporte a afirmaciones y reconocer la autoría de ideas de otras personas en nuestro documento.

Es muy diferente el citado al APA, debido a que cada número de referencia debe estar entre corchetes en la línea de texto, con un espacio antes del paréntesis y uno después del corchete de cierre.

Tampoco es necesario mencionar al autor(es) en la referencia, a menos que sea relevante en el texto mismo. No se debe mencionar la fecha de publicación en el cuerpo del documento.

El formato de la IEEE presenta la lista de referencias en el orden en que las fuentes son citadas, es decir, en orden numérico y no en orden alfabético según el apellido del primer autor.

EasyChair es una plataforma creada y usada generalmente para apoyar procesos de inscripción y revisión de trabajos de investigación destinados a conferencias. Está hospedado por el departamento de ciencias de la computación de la Universidad de Mánchester.

Mediante este recurso se puede ver cuando un estudiante sube su trabajo, cuando lo aceptan, se pueden ver los comentarios de los revisores/as y la nota final. Los y las estudiantes también tienen acceso en la misma plataforma a ver sus correcciones y su nota, y poder subir su trabajo corregido.

Para emplearlo se recurre al manual que los organizadores envían, en ese sistema se van alojando los documentos con los que participan.

f) Posibilidades de mejora en el proceso de publicar: Los elementos perfectibles mencionados son: Aprender a usar recursos tecnológicos para la búsqueda de información actualizada que fundamente las propuestas. "Empleo de mayor literatura científica para la fundamentación" (E12). Es importante que los autores consideren adecuadamente la literatura científica previa pertinente para el estudio que realizan y que corroboren el uso correcto de la bibliografía citada en el escrito que se va a publicar.

"El tomar en cuenta las opiniones de personas que tienen más preparación académica y sobre todo, la ambición de querer prepararme para este tipo de trabajos" (E5).

Debe quedar claro que "el verdadero docente ha de estar en aprendizaje permanente, inmerso en un proceso continuo, sin límites, de progreso personal y profesional" (Gamargo y Rojas, 1998, p. 64).

Se requiere aplicación de la innovación en el entorno en el que ejercen influencia y tener insumos para publicar experiencias con buenas prácticas lo que demanda preparación y tiempo. En la tabla 2 se aprecian los títulos, la editorial e instituciones en las cuales se han publicado producciones por parte de los docentes en formación, con innovación en temas educativos.

En el perfil profesional de la Licenciatura en Educación Primaria SEP (2022) que establece que se debe propiciar la producción del saber pedagógico, mediante la narración, problematización, fundamentación, sistematización y reflexión de la propia práctica, para mejorarla, innovarla y trascenderla. Participa en difusión que permita ampliar los espacios y contextos de su intervención profesional docente.

También la utilización de las tecnologías de la información y comunicación para investigar, reflexionar, innovar, hacer redes y difundir su quehacer docente en la atención de nuevas necesidades educativas.

La innovación se caracteriza por ser un proceso: intencional y planeado; sustentado en la teoría y en la reflexión, orientado a la transformación de las prácticas y al logro de los objetivos lo cual supone su relación con la investigación y con la asimilación de una tecnología desarrollada, o transferida de otros campos de actividad (Morales, 2010).

Al trabajar con los aspectos antes enunciados se favorece el perfil general de egreso del nuevo plan de estudios SEP (2022) considera a la egresada y el egresado como un docente profesional de la educación que: Produce de saber y conocimiento pedagógico, didáctico y disciplinar, reconoce y valora la investigación educativa y la producción de conocimiento desde la experiencia; sabe problematizar, reflexionar y aprender de la práctica para transformarla; ha desarrollado dominios metodológicos para la narración pedagógica, la sistematización y la investigación; está preparado para crear, recrear e innovar en las relaciones y el proceso educativo al trabajar en comunidades de aprendizaje e incorporar en su quehacer pedagógico teorías contemporáneas y de frontera en torno al aprendizaje y al desarrollo socioemocional.

Es pertinente que se fortalezca la preparación en metodología como se demanda en el perfil profesional de la licenciatura en educación primaria SEP (2022) que alude a la utilización de los recursos metodológicos y las técnicas de

la investigación, para obtener información de su grupo, su familia y la comunidad y la utiliza como insumo en su intervención docente situada.

Tabla 2

Publicaciones de los estudiantes con ISBN e ISSN

Título de la publicación	Editorial	Institución
Aplicación e-learning para el desarrollo de la competencia comunicativa en el idioma inglés: Diseño de aplicación móvil	Alcalá de Henares	Universidad de San Carlos de Guatemala
Las tecnologías en el proceso enseñanza - aprendizaje de las matemáticas	Alcalá de Henares	Guatemala
Aplicación J-clic para el diseño de situaciones educativas. Enseñanza de historia en educación primaria	Alcalá de Henares	Quetzaltenango (Guatemala)
El uso de las redes sociales: La escritura a partir de una imagen	Alcalá de Henares	Universidad de Aberta, Portugal
Portafolio digital de Evaluación mixta para favorecer el aprendizaje significativo en Educación Primaria	Alcalá de Henares	Universidad Autónoma de Honduras
Un nuevo camino para la educación	Ediciones del Lirio	Universidad Autónoma de Sinaloa
Principios de neurodidáctica para potenciar el aprendizaje de la lengua inglesa en primaria	Editorial Castellanos	Escuela Normal de Ecatepec
El aula invertida en la producción de textos académicos	Alcalá de Henares	Universidad Veracruzana
El video interactivo para el aprendizaje en Educación Primaria	Alcalá de Henares	Cátedra UNESCO Guatemala
Infografías digitales para la valoración de proyectos socioeducativos	Alcalá de Henares	Cátedra Unesco Guatemala
Aprendizaje móvil: La aplicación de códigos QR en la formación de docentes	ITESM	ITESM Monterrey, México
WhatsApp como apoyo para el aprendizaje en tiempos de pandemia hasta la actualidad	Alcalá de Henares	Bluefields Indian and Caribbean University (Nicaragua)
Realidad aumentada para la mejora del aprendizaje en educación básica	Alcalá de Henares	Bluefields Indian and Caribbean University (Nicaragua)

Conclusiones

El propósito de este trabajo fue describir los elementos básicos para la publicación de artículos científicos en el campo educativo por parte de los docentes en formación y como contribuye en el logro del perfil de egreso, considerados en el plan de estudios de la licenciatura en educación primaria y los retos académicos

a los que se enfrentan en el proceso y la culminación de su participación en una editorial reconocida con su producción.

La generación de conocimiento implica que este sea divulgado y difundido, teniendo en cuenta no solo que el conocimiento no publicado en realidad no existe, como afirman algunos autores, sino que, además, si este no genera impacto, es equivalente a que no se hubiese publicado. (Ramírez, Castellanos y Rodríguez, 2011).

De cualquier manera, se debe destacar la importancia no solo de la divulgación y la difusión del conocimiento, sino del fomento de la investigación. Además, cabe reconocer la divulgación y la difusión del conocimiento como condiciones necesarias para la apropiación de la investigación en el desarrollo de procesos de innovación y generación de impacto en la sociedad, en la medida en que impulsan a retomar experiencias previas. De esta manera, un indicador de la apropiación social del conocimiento podría ser la innovación que surge a partir de dicho conocimiento y que genera un impacto posterior.

Esta experiencia indica que las habilidades para publicar pueden desarrollarse, pero se requiere de las condiciones necesarias para hacerlo. Asimismo, si se desea impulsar el equilibrio entre docencia y generación de conocimiento, es necesario que se creen espacios para desarrollar las habilidades en los estudiantes.

Es importante que la escuela fortalezca más la capacitación en investigación y preparación para la escritura y la motivación para la publicación estudiantil, para generar aportes de calidad y mayor impacto en la comunidad educativa.

La publicación supera el logro del perfil de egreso de la licenciatura en Educación Normal, con todas las posibilidades de aprendizaje que ofrece participar durante el proceso.

Al hacer pública la investigación para promover el escrutinio y crítica profesional. El investigador novel debe de empezar por estar convencido de que, además de su experiencia, puede aprender algo valioso observando la educación desde fuera; es decir, de la necesidad y el valor de la investigación.

Referencias

Camps, D. (2007). El artículo científico: Desde los inicios de la escritura al IMRYD. Archivos de Medicina, 3(5), 1-9.

Contreras, A. M. y Ochoa, R. J. (2010). Manual de redacción científica. Escribir artículos científicos es fácil, después de ser difícil: Una guía práctica. Guadalajara: Ediciones de la Noche.

Córdoba, S. (2009). Un buen artículo científico hace una revista prestigiosa. Ciencias Económicas, 27(1), 1-26

Lerner, D. (1995). Lectura y escritura como problema didáctico. En Formación de facilitadores del área de lengua (pp. 1-10). Caracas: CENAMEC.

Morales, P. (2010). Investigación e Innovación Educativa. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8(2), 47-73.

Ramírez, D. C., Castellanos, O. F. y Rodríguez, J. M. (2011). Divulgación y apropiación del conocimiento en ingeniería: oportunidad para la innovación. Ingeniería e Investigación, 31 (edición especial), 63-73.

SEP (2022) *Plan de estudios Licenciatura en Educación Primaria*. Anexo 5 del acuerdo 16-08-22: México.

Tardif, M. (2007) *Los saberes profesionales del docente*. Madrid: Morata.

UNESCO. (1983). *Guía para la redacción de artículos científicos destinados a la publicación*. París: UNESCO.

UNESCO (1990). *Declaración Mundial de los Derechos de la Educación para Todos.* Tailandia: UNESCO.

Villagrán, A. y Harris, P. (2009). Algunas claves para escribir correctamente un artículo científico. *Revista Chilena de Pediatría*, 80(1), 70-78.

Tendencias metodológicas en la investigación de la emocionalidad y la universidad en el contexto de pandemia en Iberoamérica. Periodo 2020-2023*

*Xochiquetzalli Mendoza Molina***

Resumen

La investigación del impacto de la pandemia por COVID 19 en las organizaciones educativas emergió como objeto de estudio desde dos enfoques metodológicos, con una variedad de estrategias de recolección de información, interrogantes y objetivos en 50 publicaciones. La revisión de literatura producida en el periodo 2020-2023 por investigadores iberoamericanos, ofrece distintas variables para explorar relaciones entre los efectos de la contingencia sanitaria y la gestión directiva, la docencia, los procesos de aprendizaje y, en general la salud integral de las personas. Gairín y López Crespo (2020), evidencian que las universidades se vieron obligadas a desarrollar prácticas de *inteligencia colectiva.* Las investigaciones iniciaron en el primer año de la pandemia y a la fecha, una de las dimensiones de estudio es el impacto en la emocionalidad de los estamentos universitarios.

La sistematización de las metodologías aplicadas en 70 fuentes publicadas entre el 2020 al 2023, se integró a partir de nueve componentes de la metodología y las relaciones que entre ellos establecen los autores (Mendoza, X y otros, 2024). La pregunta fue cuáles son los componentes metodológicos en los estudios y sí se constituyen como tendencia en los estudios de emocionalidad, universidad y pandemia en Iberoamérica. El objetivo consistió en sistematizar elementos metodológicos explícitos e implícitos en la literatura publicada sobre la emocionalidad, la universidad y la pandemia en el periodo 2020 – 2023.

* Línea temática: dimensión metodológica, técnicas e instrumentos.
Tipo de ponencia: reporte final de investigación.

** Instituto Politécnico Nacional. Escuela Superior de Comercio y Administración. Unidad Santo Tomás.
xochiquetzalli.mendoza@gmail.com

El supuesto de partida es que, la perspectiva metodológica se funda en la postura epistemológica del investigador.

El andamiaje epistemológico es central en las decisiones metodológicas. La metodología es un gozne integrado por al menos nueve o elementos. En este reporte se analiza la relación que éstos sostienen dando lugar a un gozne, ya sea que se trate de relaciones complejas, en ocasiones contradictorias, o en otros casos no existe relación debido a inconsistencias en el posicionamiento epistemológico del investigador.

Palabras clave: metodología, epistemología, tipo diseño, estrategias, gozne.

Introducción

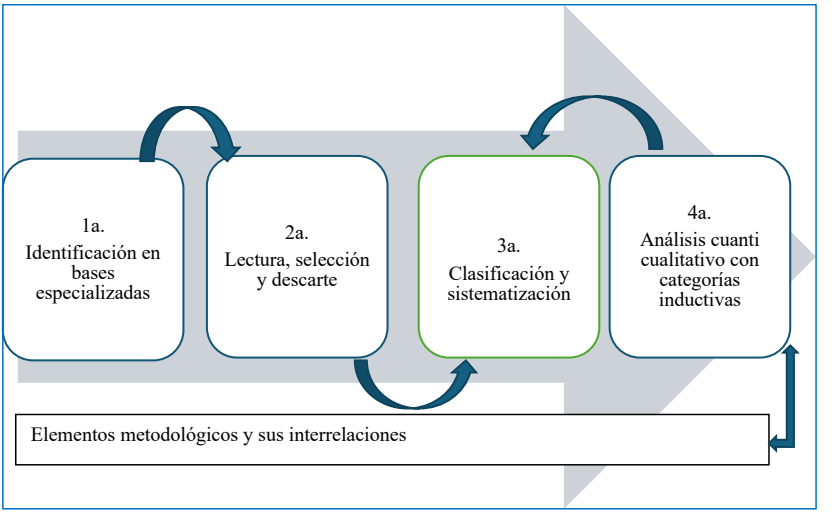
La investigación del impacto de la pandemia por COVID 19 en las organizaciones educativas emergió como objeto de estudio principalmente con dos enfoques metodológicos, pero también surgieron, de manera significativa, estudios con enfoque mixto. Se encontró una variedad de estrategias de recolección de información, interrogantes y objetivos que mantienen consistencia en 70 fuentes analizadas. La revisión de la literatura producida entre 2020-202 , llevó a la identificación de distintas variables para explorar relaciones entre los efectos de la contingencia sanitaria y la gestión directiva, la docencia, los procesos de aprendizaje y, en general la salud integral de los universitarios. Las metodologías aplicadas por investigadores iberoamericanos, se analizaron a partir componentes de la metodología y las relaciones que entre ellos establecen los autores. El supuesto que guía este reporte es que, en la base de una decisión metodológica está la postura epistemológica del investigador. El objetivo, fue analizar los acercamientos metodológicos de los investigadores que estudiaron la relación entre emocionalidad, pandemia por COVID19 y universidad. El análisis de las relaciones entre los componentes de la metodología se entiende como un todo, donde las partes son más que la suma de ellas. Los componentes metodológicos son el objeto de estudio, así como el enfoque aproximativo declarado, preguntas, objetivos, estrategias de recolección de datos, tipo de diseño explicito, compromiso social e inclusión del problema de estudio en el contexto.

Desarrollo

El proceso seguido consistió en cuatro fases, iniciaron con la ubicación de fuentes en repositorios académicos, seguidos del descarte de fuentes por diversos criterios, seguidos de la clasificación de los materiales para concluir con un análisis a partir de nueve categorías inductivas. Se concluyó el tratamiento cuantitativo con uso de herramientas como Excel y Atlas.ti. Ver figura 1

Figura 1

Fases del proceso metodológico



Nota: el proceso no es secuencial necesariamente, depende de los hallazgos que se van registrando en cada lectura.

La identificación de fuentes que en sus títulos incluyeran tres palabras clave: pandemia, universidad y emocionalidad y que, hubieran pasado por la revisión de un comité académico, se logró en una primera etapa. En la segunda , se utilizó la técnica *Prisma* descartándose diez publicaciones, dados los criterios de calidad académica y lugar de origen de la investigación.

La tercera etapa, consistió en la lectura analítica o *"disección"* dos grandes bloques. El primero, registra datos demográficos de los autores. El segundo, consigna los elementos metodológicos planteados por los autores, referidos a los nueve componentes de la metodología. Considerando la interrelación en-

tre los elementos y la declaratoria del enfoque metodológico, se plantean los siguientes "posibles" modos de aproximación al objeto de estudio. Ver figura 2.

Figura 2
Relaciones posibles entre elementos metodológicos
y pensamiento del investigador

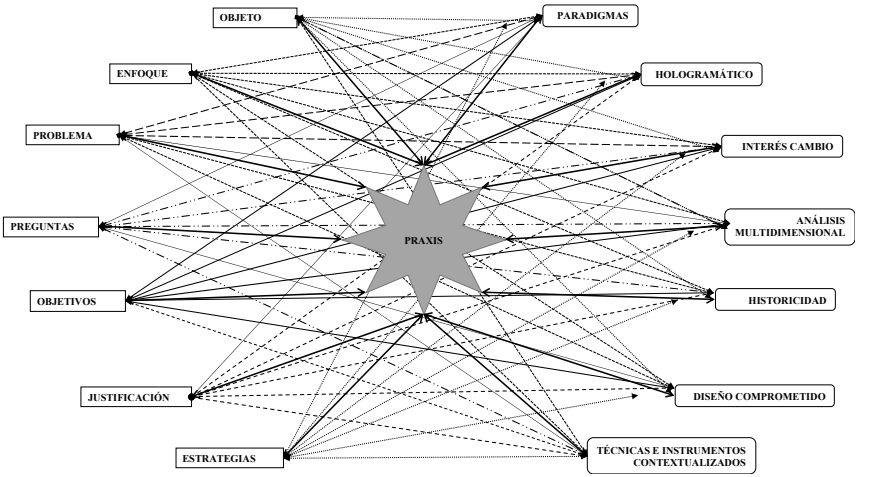


Nota: cada decisión metodológica se realiza bajo el paraguas de una postura epistemológica que en este reporte se plantea en un nivel básico como el modo de pensamiento que prima en la investigación.

El supuesto que explica la figura es que la epistemología está en la base de la metodología y puede identificarse cuando el investigador tiende a algunos de los tipos de pensamiento. La cuarta etapa consistió en el procesamiento de la información mediante herramientas de minería de datos como Atlas.ti, la aplicación Mentimeter (para nube de palabras) y el procesador estadístico *Excel*. En esta fase se probaron diferentes combinaciones para encontrar las co-curencias entre los componentes de la metodología; identificándose desde la relación más sencilla, por ejemplo, entre preguntas y objetivos, hasta la más compleja como es el caso del compromiso social del investigador con las estrategias de recolección de datos y con el entorno, así como la interrelación de congruencia entre objeto, enfoque y praxis del investigador. El análisis se realizó con el propósito de superar la simple contabilización de relaciones entre elementos metodológicos. Ver figura 3.

Figura 3

Metodología con articulación compleja entre componente



Nota: los elementos de la metodología como *gozne* con relaciones en un paradigma de complejidad entre ellos. Elaboración para la Dimensión metodológica del Estado del Conocimiento sobre la Investigación de la Investigación Educativa. COMIE (2024).

La figura ilustra elementos básicos, a manera de componentes de la dimensión metodológica, a saber:

1. Planteamiento del objeto,
2. las preguntas,
3. los objetivos,
4. la justificación social del estudio,
5. las estrategias e instrumentos de recolección de datos que en el contexto de la pandemia fueron considerados como los más pertinentes para contactar a los participantes, evaluar procesos o desempeños de colectivos
6. el tipo de diseño
7. el enfoque metodológico asumido por los investigadores
8. la contextualización de un fenómeno emergente como lo es la pandemia y su impacto en la salud emocional y en las competencias de gestión de las emociones de los distintos estamentos universitarios y una muy significativa en este tipo de objetos:
9. la praxis del investigador.

El análisis de las relaciones entre las partes del todo llamado metodología, tiene como gran elemento aglutinador al compromiso del investigador con el cambio. Para su identificación fue necesaria superar la mera contabilización y verificación de las ocasiones en las que un elemento se reiteraba por parte del investigador.

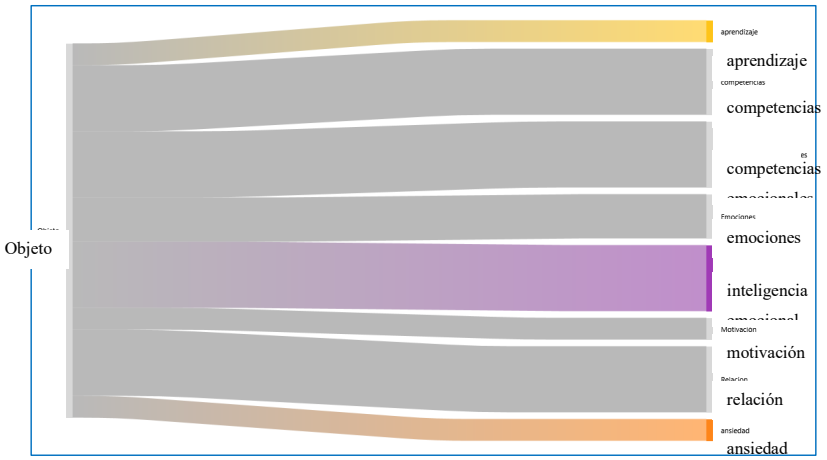
Conclusiones

Las herramientas Atlas. ti, nube de palabras y Excel- fortalecieron la revisión documental, en consecuencia se lograron establecer relaciones entre diferentes variables ilustradas con Diagramas Sankey (figuras 4,5,6 ,7, 8 y 9), nubes de palabras o diagramas de barras.

Los objetos de estudio, evidencian co-curencias y relaciones como muestra la figura 4.

Figura 4

Relaciones entre el objeto de estudio y categorías centrales de emocionalidad



Nota: los objetos son consistentes con los tres conceptos clave del estudio.

Existe consistencia entre categorías más utilizadas en las investigaciones para definir el objeto de estudio, provienen de la psicología cognitiva – conductual. Son los principales referentes teóricos desde los cuales se acota la indagación. Sin embargo, el abordaje de las emociones analizadas en un menor grupo de estudio se ahínca en la aproximación humanista y en la tradición de las

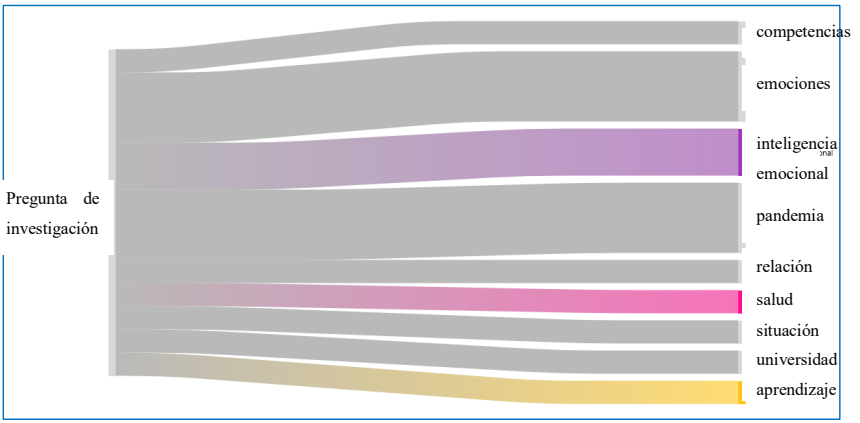
neurociencias, en éste la búsqueda de relaciones entre las tres grandes categorías – universidad, pandemia y emocionalidad adquiere relevancia. No se trata de investigaciones psicológicas, pero fue inevitable asociarlo a problemas de salud mundial como la ansiedad y las alteraciones en el aprendizaje reconocidas por la Organización Mundial de la Salud como consecuencias de la pandemia Bisquerra, 2019; Mendoza y Soto, Y., 2023 y Mendoza, Huitrón y Uberetagoyena, 2022, Mendoza, X, Pérez y Laguna, 2021). El foco de estos objetos de estudio es el desarrollo integral de las personas. Se identificó una tendencia en la indagación de la educación remota relacionada con la selección del riesgo suicida y la autoestima y, su relación con la inteligencia emocional. Gómez, Núñez, Agudelo y Caballo (2020). Buscan explicar la relación entre conceptos.

Otros estudios se centran en la docencia, la didáctica de la educación remota y el diseño emocional. Con lo que, se abre la perspectiva de la educación no presencial y la interacción profesorado- estudiantes como una nueva manera de resolver los conflictos de la enseñanza, la evaluación, los materiales y los medios. Algunos investigadores optaron por los estudiantes, profesorado o directivos.

Las investigaciones que analizaron la organización educativa y su relación con la gestión directiva, corresponden a Mendoza y Soto (2023), y Gairín y Mercader (2020)con una fuerte articulación con las bases conceptuales del humanismo y el enfoque crítico del desarrollo organizacional como marco explicativo del contexto. Luzuriaga (2019), indagó el papel crucial que los directivos deberían asumir al frente de los procesos de inteligencia emocional en las aulas. Coincide con la necesidad de una formación en competencias socioemocionales de los responsables de dirigir los centros universitarios, ésta habría contribuido a una gestión empática para llevar al confinamiento a su comunidad y luego regresar a la actividad presencial con menor incertidumbre. Por el contrario, se ubicó como una dimensión de análisis la relación con áreas como la salud mental, emocional, el rendimiento académico o como parte de la función docente. Frente a estos objetos de estudio, se plantearon diversos tipos de preguntas. Las preguntas de acuerdo con Flick (2011), pueden entenderse como el "paso central, y que determina esencialmente el éxito en la investigación cualitativa pero que tiende a ser ignorado en la mayoría de las presentaciones de métodos" (p.61). Las interrogantes que guiaron las investigaciones mantienen una diversidad de cuestionamientos. Ver figura 5.

Figura 5

Relaciones entre preguntas



Nota: las interrogantes mantienen la misma consistencia de los objetos de estudio

En el lado derecho destacan nueve tópicos frecuentes, referidos a la relación entre pandemia y emociones y la manera como éstas pueden afectar en la vida de los estudiantes universitarios. Con menor presencia destaca el aprendizaje en la última serie en color amarillo (Gaeta G.L y Rodríguez, 2021). En otras interrogantes, el concepto de competencias emocionales se propuso en el planteamiento del problema, pero no se consideró en la pregunta.

Cuando la salud se ve afectada también se afectan las competencias socio emocionales y el aprendizaje de las personas. La búsqueda de la relación entre estas categorías posibilitó la construcción de las interrogantes en un pequeño grupo de investigaciones como se muestra en la barra de color rosa.

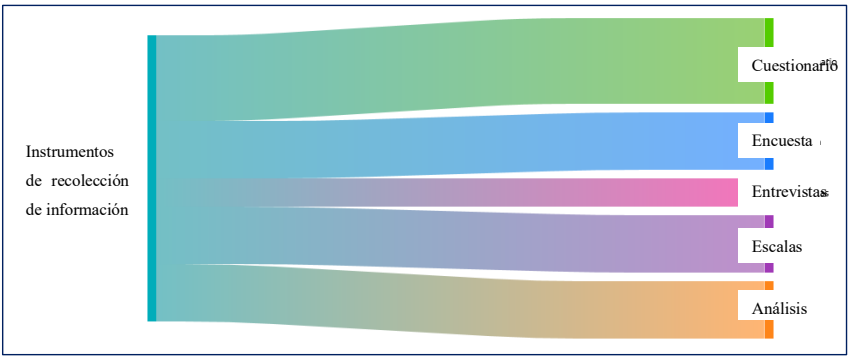
La instrumentalización utilizada pone de relieve la existencia de cinco grandes tipos, tienden al uso de recursos estandarizados. Ver figura 6.

Los cuestionarios, encuestas y entrevistas como estrategias predominantes para la recolección se relacionaron entre sí. Sin embargo, los investigadores con frecuencia utilizaron cuestionarios estructurados y con escalas de medición. Autores como Mendoza, X. Pérez y Laguna, 2021; Mendoza, X. Huitrón y Uberetagoyena, 2021 y Pulido, F. y Herrera, 2017, aplicaron este instrumento en combinación con otros. Las encuestas fueron muy utilizadas, en estudios comparativos entre estudiantes de secundaria y universidad.

Los enfoques y diseños de estudios según, Creswell y Creswell (2018) plantean que un enfoque metodológico puede entenderse como el marco de trabajo desde el cual el investigador se aproxima a sus objetos de estudio. Las aproximaciones se sostienen en paradigmas, según estos autores. Se encontraron los siguientes resultados de la figura 7.

Figura 6

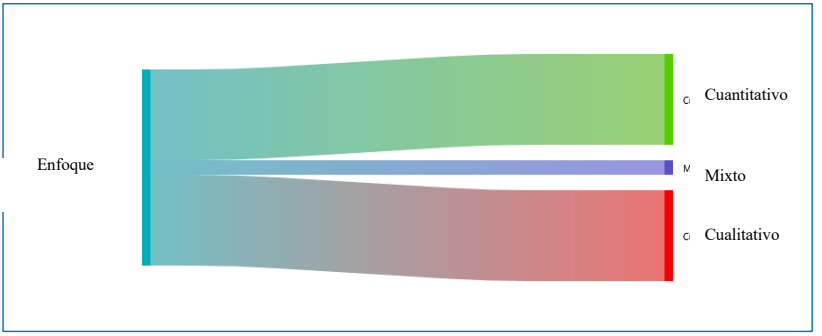
Instrumentos de recolección de información



Nota: la entrevista fue poco utilizada para levantar información sobre un tema como la emocionalidad debería haber sido lo más recurrente.

Figura 7

Enfoques



Nota: se observa equilibrio entre las aproximaciones cuanti y cualitativa. Se considera haber superado la exclusión entre estos enfoques como tradicionalmente se había formulado.

El enfoque metodológico mixto fue el menos utilizado, lo que marca una diferencia con respecto a la tendencia de la década del 2002- 2011. Pareciera

que, en el contexto de la pandemia los investigadores adecuaron sus estrategias al marco de confinamiento, desde aproximaciones mixtas. Pasando la coherencia entre preguntas y propósitos de las investigaciones, se muestra en la figura 8.

Figura 8

Nube de palabras estrategias



Nota: el diseño elegido por los investigadores es predominantemente exploratorio.

Los instrumentos exploratorios destacan, pero también la combinación de pruebas estandarizadas como los grupos focales y los cuestionarios con escalas lickert o las entrevistas vivenciales se mezclaron con fichas de observación para la recogida de datos (Ruvalcaba, Romero, Macías, Orozco, Solís, H. y Bravo, R. 2022).

La narrativa fue una estrategia (utilizada por argentinos), mediante grupos focales, construcciones de autobiografías, entrevistas en profundidad o ejercicios reflexivos, inclusive hubo un equipo que buscó sistematizar las estrategias utilizadas en los dos primeros años de la pandemia, Medina y Vargas Flores: 2021.

Pasando a otro componente de la metodología, se sigue con el compromiso del investigador se encontró lo que se ilustra en seguida las frases en las cuales el investigador se identifica con el cambio o praxis (fig. 9)

Figura 9

Nube de frases ligadas a praxis



Nota: la praxis está orientada a contribuir al cambio en las emociones, la inteligencia emocional identificadas durante la pandemia en la "comunidad universitaria". ésta quedó explicita en algunos pocos estudios.

La emocionsalidad como objeto de estudio, se constituyó progresivamente con base en aproximaciones teóricas al concepto de emociones y llevó a la redefinición del papel de los directivos universitarios como gestores de competencias socioemocionales (Gairín y Crespo, 20202; Mendoza y Soto, 2023). Queda el desafío de dar continuidad al estudio de la responsabilidad de las organizaciones educativas en el apoyo a la formación integral en las organizaciones educativas para la mejora de la gestión de competencias socioemocionales, desde una visión amplia y compleja.

Reflexiones

Las aproximaciones metodológicas son muy equilibradas entre la racionalidad cualitativa y la cualitativa. Los investigadores realizaron sus trabajos principal-

mente en colectivo. Respecto al país de origen de la publicación hay una fuerte presencia de la investigación española, seguida de la mexicana.

Las aportaciones tienen alcances diferentes, hay textos españoles con aportaciones las bases teóricas para el estudio de las competencias socioemocionales, la gestión de las emociones (Bisquerra, 2007) y el de Gairín y Crespo, (2020) un libro colectivo que se constituyó como un conocimiento de frontera cuando integra las competencias socioemocionales de los directivos universitarios con la teoría del desarrollo organizacional a partir del constructo inteligencia colectiva.

Los nueve elementos propuestos facilitaron el análisis y sistematización de las particulares maneras de resolver la metodología en los trabajos comentados. Desde esta postura logró identificar que, predomina el pensamiento no complejo en el diseño de los estudios, es infrecuente que los autores de trabajos descriptivos, exploratorios o de caso relacionen los elementos desde una lógica de complejidad. Con relación al compromiso del investigador, está presente en la mayoría de las investigaciones, aunque se resolvió con diferentes niveles de profundidad. Los diseños más recurrentes fueron descriptivos.

Los fundamentos de las decisiones metodológicas son relativamente frágiles para la comprensión e inclusión de los diferentes factores que impactan en la emocionalidad de las personas dados determinados contextos organizativos y socioeconómicos. se requiere en marcos explicativos holísticos como la teoría de campo (Perls, Hefferline y Goodman, 2023), ésta podría resultar una alternativa integral que considera la complejidad de los procesos de desarrollo de la persona. El estudio del impacto de sucesos externos en la emocionalidad alcanzaría explicaciones más amplias que servirían de base a las decisiones metodológicas, claro está, precedidas de la correspondiente reflexión epistemológica de base. Finalmente es significativo el hecho que, falta más investigación y más vigilancia teórica y metodológica para evitar la sobrevaloración de la coyuntura –como la pandemia- en el estudio de la emocionalidad como un rasgo personal y no como una práctica socialmente construida.

Referencias

Acuña, Gómez, Umaña, y Ramírez, (2021). Manejo de emociones en estudiantes universitarios en tiempos de confinamiento: Una Propuesta de intervención desde

un proyecto de aula. Boletín de Innovación, Logística y Operaciones. BILO vol. 3. No. 1 enero-junio, 2021

Ascue R. y Loa N. E. (2021). Estrés académico en los estudiantes de las universidades públicas de la Región. Apurímac en tiempos de pandemia Covid-19. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar. Vol. 5 (1).

Ávarez, H. (2021). Experiencias de estudiantes de nivel superior en el marco de la pandemia: el tránsito de lo presencial a la enseñanza remota. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 21(3).

Bisquerra A. y Pérez E. (2007). Las competencias emocionales. emocionales. Educación XXI, 10.

Cáceres, C. y González, A. (2022). Empatía e inteligencia emocional como factores protectores de salud mental en estudiantes de la Universidad Nacional de Itapúa en tiempos de Covid-19. Revista sobre estudios e investigaciones del saber académico. Revista sobre estudios e investigaciones del saber académico

Comisión Nacional para la mejora continua de la educación. (2022). Comunidades escolares al inicio del confinamiento por SARS Cov-2. Voces y perspectivas de los autores. Reporte institucional. Perfiles Educativos. 43(172).

Chiecher C, A C. (2022). Percepciones del aprendizaje y emociones de estudiantes nóveles en pandemia. nóveles en pandemia. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, vol. 15.

Cordero, T. (2022). Malestares y adaptaciones positivas de docentes de la Universidad de Costa Rica en tiempos de Pandemia por COVID-19. Revista Actualidades Investigativas en Educación, 22(3).

Creswell y Creswell (2018). Research design: cualitative, cuantitative and mixed methods approaches. Ed. Sage.

Cruz, S. y Romero, A. (2023). El trabajo en competencias socioemocionales como herramientas para el afrontamiento de la pandemia por COVID 19 en la comunidad universitaria. Universidad Rey Juan Carlos.

Erosa, R. E. Guzmán, J, C y Villaseñor, P. M. (2021). Efectos de la pandemia del Covid- 19 en el aprendizaje y situación emocional de estudiantes universitarios mexicanos COMIE. Memoria Electrónica.

Flick, U. (2011). Introducción a la investigación cualitativa. Paideia.

Gaeta G. y Rodríguez (2021). Autoeficacia, estado emocional y autorregulación del aprendizaje en el estudiantado universitario durante la pandemia por COVID-19. Revista Actualidades Iinvestigativas en Educación, 21(3),

Gairín, J y López. C. (2023). Aprendizaje e inteligencia colectiva en las organizaciones después de la pandemia. Ed. Praxis

Galecio G, Y. (2022). Inteligencia emocional y Síndrome burnout en docentes de una universidad privada de Piura en tiempos COVID-19. Tesis de Maestría. Univ. De Piura

Gómez, T., Núñez, C., Agudelo, y Caballo. (2020). Riesgo suicida y su relación con la inteligencia emocional y la autoestima en estudiantes universitarios. Terapia Psicológica, vol. 38. No. 3.

Gutiérrez de, V. y Moreno, R. (2021). La problemática en la formación superior en tiempos de pandemia para el desarrollo de esquemas complejos que le permitan al alumno alcanzar conocimientos trascendentales racionales, razonables y emocionales

Gutiérrez, N. (2018). Inteligencia emocional percibida en estudiantes de educación superior: análisis de las diferencias en las distintas dimensiones. Actualidades en Psicología, 34(128), enero-junio 2020, 17-33.

Guzmán M., J, Varela y Onetto. (2021). Estudio Cuantitativo Sobre sus Emociones y el Bienestar de Docentes en Chile Durante la Pandemia COVID

Hernández, C. y Silva de Jesus, H. (2021). La inteligencia emocional del gestor educativo en tiempos de pandemia. Uisrael. Revista Científica. Vol. 8 Núm. 3.

Jiménez, M. C. (2022). Reflexividad y colaboración en pandemia: procesos interculturales en estudiantes y egresadas de la Universidad Veracruzana Intercultural

Guerrero, K., Pacheco y Romero. (2021). Análisis exploratorio de la relación entre ansiedad e inteligencia emocional de estudiantes universitarios cuidadores y no cuidadores durante la pandemia de Coronavirus. Caso: Cuenca, Ecuador.

Lisek Herrera Utrera. (2022). Salud socioemocional en estudiantes universitarios de enfermería ante la pandemia de COVID-19

Máynez, I. y Cavazos, J. (2021). Miedo al COVID, agotamiento y cinismo: su efecto en la intención de abandono. uropean Journal of Education and Psychology, 14(1).

Medina. J. y Vargas. (2021). Inteligencia emocional y competencias emocionales en el ejercicio de la docencia universitaria: una revisión. Rev. Hacedor. Julio –diciembre 2021. Vol. 5/ N° 2

Melean R y Contreras B, (2020). Universidad venezolana en tiempos de pandemia: ¿acción o reacción? Ante la nueva normalidad. Revista Internacional de Filosofía y Teoría social.

Mendoza, X. et., al. (2022). Dimensión metodológica de la investigación educativa 2012 2021, En Estado del Conocimiento de la Investigación de la Investigación Educativa. COMIE. (En prensa):

Mendoza, X y Soto, Y. (2023). "La gestión emocional de los directivos ante los nuevos escenarios educativos. Caso. ESCA Santo Tomás

Mendoza, Huitrón y Uberetagoyena. (2022). "Estudio sobre el clima emocional, la violencia y su impacto en la atención plena en las aulas politécnicas: una perspectiva humanista". Memoria Electrónica COMIE

Mendoza, X, Pérez y Laguna. (2021). El proceso emocional de los estudiantes de Contador Púbico del IPN, y su aprendizaje en contexto de confinamiento por COVID-19. Memoria Electrónica COMIE

Sañudo, L y Maggi. R. (2011). Estado del conocimiento de la investigación de la investigación educativa. Coord. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Ed. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Sañudo, L. (2024) Estado del conocimiento de la investigación de la investigación educativa. Coord. Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Ed. Consejo Mexicano de Investigación Educativa.

Sotelo, M. (2021). Motivación y satisfacción de universitarios hacia la modalidad de estudio en el contexto de la pandemia por COVID 19. Memoria Electrónica COMIE

Montero, P, López e Higareda. (2022). Inteligencia emocional, ansiedad y depresión en estudiantes universitarios durante la pandemia por Covid-19.

Moreno, G (2022). La universidad en tiempos del COVID.

Otero, A.; Corica, A. y Merbilhaa, J. (2022) Transiciones juveniles y procesos del pasaje entre la secundaria y la universidad en pandemia. Perfiles Educativos, 45.

Perls, Hefferline y Goodman. (2023). Terapia Gestalt. Excitación y crecimiento de la personalidad humana. Instituto Humanista de Psicoterapia Gestalt.

Peraza. A. (2021). Educación emocional en el contexto de la pandemia de COVID-19

Ramírez, G. (2021). El diseño emocional en el aprendizaje, aportes teóricos. Memoria Electrónica COMIE

Rios de Deus, M, Rodicio, G.; Rego, Mosquera, G. Losa, Bengoa, V. y López, L. (2022) Percepciones de los estudiantes sobre la resiliencia ante el confinamiento por COVID-19 en la Universidad de A Coruña: una investigación cualitativa. Behaivor Sciences, 12, 294.

Romero, Hernández, Barrera y Mendoza. (2022). Inteligencia emocional y desempeño académico en el área de las matemáticas durante la pandemia. Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XXVIII, núm. 2.

Rosas, M., Trucios, J. y Gullo, S. G. (2022). Efectos psicosociales del COVID 19 en universitarios de la Facultad de trabajo de social.

Ruiz, C., Cruz, Gómez, García, y Lemus. (2022). Comparación de la motivación en alumnos(as) universitarios(as) de modalidad virtual/virtual versus presencial/virtual desde el MSLQ. RMIE, 2022, Vol. 27, Núm. 93.

Ruvalcaba, Romero, Macías, Orozco, Solís y Bravo. (2022). Diferencias de género en la vivencia de emociones y en la percepción de necesidades y preocupaciones en torno a las clases a distancia durante el confinamiento por COVID-19

Sánchez C. (2019). La formación inicial docente en una universidad chilena: estudiando el ámbito emocional. Revista Praxis & Saber, 10(24).

Sánchez, V. (2003) . Filosofía de la praxis. Siglo XXI. Editores.

Sandoval, Z. y Jiménez, P. (2022). El enfoque feminista de las emociones para el estudio de los espacios de miedo en las universidades. Revista de estudios de género: La ventana, Vol. 6, Nº. 56, 2022.

Torres, Muñoz, Guzmán y Rodríguez. (2022). Oportunidades pedagógicas de la inteligencia emocional en los estudios superiores. Revista de Filosofía. Vol. 39, N° Especial.

Uribe, K. Jiménez, Vargas, Castro, Bashualdo y Geraldo. (2021). El trabajo remoto y la gestión de las emociones en tiempos de la COVID-19: Una mirada de estudiantes de maestría desde el rol de trabajadores, Lima-Perú (2020). Revista Industrial Data 24(1).

Vargas. M. y Salgado, M. (2021). Agotamiento emocional a partir de variables demográficas en tiempos de pandemia. Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Vol. 8 Nro. 2.

Vince, P Luis, Durán, Becerra y Montilla . (2021). Los desafíos de la universidad pública. ReHuSo: Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales. Vol. 6 Núm. 3.

Desafíos para los cuerpos académicos en la tarea de investigar, una mirada autocrítica*

*Armando Méndez Figueroa***, Jorge Villegas Márquez****
*y Martha Patricia Narváez Gameros*****

Resumen

Esta es una investigación de la investigación, con un enfoque cualitativo, fenomenológico que trata de explorar la vida científica que se desarrolla en la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón" a través de las experiencias de los integrantes de Cuerpos Académicos (CA), desde la propia perspectiva que los participantes, que serán útiles para dar forma a una serie de expresiones que conforman la data empírica como evidencia e insumo necesario para propiciar el análisis.

El propósito del presente, es conocer los retos y desafíos que enfrentan los integrantes de cuerpos académicos para realizar investigación en la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón" de acuerdo a la manera en que los participantes interactúan con la comunidad educativa en su propio contexto, como integrante de algún CA en su carácter de profesores de tiempo completo (PTC).

El análisis transcurre en la detección de tres categorías principales: Criterios de formación de los cuerpos académicos en la ENRRFM, La búsqueda del reconocimiento y las Batallas internas para la publicación de investigaciones, esto proporciona un entramado complejo entre política, poder y aspiraciones

* Línea temática: Cuerpos académicos.
Tipo de ponencia: reporte parcial de investigación.

** Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón.
armando.mendez@enrrfm.edu.mx

*** Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón.
jorge.villegas@enrrfm.edu.mx

**** Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón.
patricia.narvaez@enrrfm.edu.mx

personales, que confluyen en el contexto de la escuela normal para dar vida a la producción de conocimiento.

Palabras clave: Cuerpos académicos, investigación educativa, reconocimiento, trabajo colaborativo

Introducción

La tarea de hacer investigación para crear conocimiento ha sido asumida por diversas instituciones de educación superior alrededor del mundo, muchas veces lo hacen por decisión de los propios integrantes de los colectivos, que deciden agruparse para realizar actividades científicas, sin embargo, en otras latitudes, aceptan recomendaciones que organizaciones internacionales realizan a los países integrados, como es el caso de La Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO por sus siglas en inglés). De acuerdo a sus recomendaciones; los países han desarrollado políticas públicas, para incentivar la creación de programas en los que las escuelas de educación superior, promuevan en sus docentes la formación de las capacidades de investigación y docencia.

En el caso de las escuelas normales se empezaron a considerar Instituciones de Educación Superior (IES) a partir de 1984 que se emite el decreto de gobierno por medio del "Acuerdo Presidencial que establece que la Educación Normal en su nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el grado académico de licenciatura" (DOF 1984, p. 1), a partir de entonces dejaron de pertenecer a la Subsecretaria de Educación Básica y Normal, eso obligó a las escuelas normales a cumplir con las actividades sustantivas de este nivel educativo.

En el acuerdo secretarial mencionado nace el Programa para Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) cuyo propósito es, la profesionalización de los profesores de tiempo completo que prestan sus servicios en las Escuelas de Educación Superior (IES), sin embargo, las escuelas normales no formaban parte de esta clasificación a pesar de tener la tarea de formar profesionales de la educación que se desempeñan principalmente en el sistema educativo público del país, no obstante, que desde el 2005 como lo mencionan Navarro, Torres y de Vries (2018) ya existían en las escuelas normales algunas políticas que promovían la superación docente, fue hasta el año 2009 cuando se incluye a las escuelas normales en este programa.

Desde entonces, estas instituciones comienzan a promover entre sus docentes, que participen en esta dinámica con la finalidad de dar cumplimiento a las exigencias de la política gubernamental y avanzar en la mejora de la calidad educativa que proporcionan a sus estudiantes. Cabe decir que: en el marco del acuerdo secretarial en el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal 2023, permanecen los mismos propósitos que dieron origen al programa, en estos se estipula el fortalecimiento y habilitación del personal docente para integrar cuerpos académicos: "que generen investigaciones de impacto regional y nacional, de esta forma, se busca mayor calidad en el profesorado para beneficio de los/las alumnos/as y la sociedad". (DOF, 2022, p 32)

Cabe resaltar que existe interés por parte de los investigadores para hacer estudios sobre el trabajo que realizan los cuerpos académicos, como el que realizaron (Vega, Núñez y Gandarilla, 2021) donde abordan lo que sucede en Chihuahua con respecto a la producción investigativa, las autoras mencionan que el estudio se ejecutó a partir de los datos recopilados desde el año 2009 al 2019. Ellas retratan el panorama general del estado que guarda la producción investigativa en Chihuahua, sin embargo, por la temporalidad que abarca; de 2009 al 2019 es de extrañar que no considera a la Escuela Normal Rural "Ricardo Flores Magón" en sus registros, eso hace pertinente resaltar los esfuerzos de esta institución por reconocerse como parte de la comunidad investigadora.

El camino no ha sido fácil, sin embargo, se ha logrado que muchos docentes formen cuerpos académicos y se inscriban al programa, empero hay que reconocer que aún queda mucho trecho que recorrer, a poco más de tres lustros de la inclusión al programa, se propone indagar en la escuela normal Rural "Ricardo Flores Magón: ¿Cuáles han sido los retos y dificultades al interior de la propia institución para cada uno de los integrantes de los cuerpos académicos, que luchan por integrarse a la vida científica enfrentando el desafío de producir conocimiento a partir de la investigación educativa?

El presente trabajo, es una investigación de la investigación, con un enfoque cualitativo, con una metodología fenomenológica que proporciona una opción de estudiar la experiencia vivida, que desde la perspectiva de Edmund Husserl (1992) mencionado por Alvarez-Gayou (2005) aclara que esta es una corriente filosófica que su principal característica es de centrarse en la interpretación de la experiencia personal para dar forma, a una serie de expresiones que conforman la data empírica que sirve de evidencia para propiciar el análisis.

Para la recolección de información esta metodología proporciona la libertad de escoger la técnica o técnicas que respondan a la forma en que se enfrenta dicha investigación; considerando el contexto en la que se lleva a cabo, se toma la opción de utilizar la entrevista parcialmente estructurada con los informantes disponibles que aceptaron participar (Hernández, Fernández y Baptista, 2010) de acuerdo a este autor este tipo de muestreo es posible cuando no todos los integrantes de la población seleccionada aceptan ser entrevistados.

El procedimiento para la sistematización y análisis del material empírico que se utiliza corresponde a la propuesta de Glaser y Strauss (1978) para la generación de teoría fundamentada, sin embargo, esta metodología ha sido aplicada con éxito en diferentes tipos de investigación de corte cualitativo, Álvarez Gayou (2005) recoge de manera sucinta el procedimiento recomendado, el cual consiste en analizar el material empírico, a partir de una codificación abierta y axial en la cual se recuperen categorías semejantes a la categoría central que guía el tema de estudio

Desarrollo

Criterios de formación de los cuerpos académicos en la ENRRFM

En esta primera categoría determina el momento en que los participantes comentan lo que han considerado para formar su cuerpo académico entre lo que destaca que algunos optan por buscar la afinidad entre ellos, característica que puede ir desde el vínculo de amistad que ya se tiene o por coincidir en algunas ideas que orienten las líneas de investigación, en este trozo de entrevista se observa parte de lo expresado: "nosotros nos juntamos sobre todo por empatía, con el propósito obviamente pues de formar un cuerpo académico, que es el que formamos, al principio éramos tres y luego ya se integró una compañera y finiquitamos cuatro".

Como se puede observar se infiere que la empatía hasta cierto punto se refiere a un vínculo de amistad, se ve necesario cumplir con ciertos intereses y responsabilidades para poder conformar ese grupo, se observa también la necesidad del diálogo que como lo afirma Freire (2005) es una herramienta que sirve para tomar conciencia del mundo y se busca entre los sujetos que comparten características comunes que socializan por la necesidad que tienen de dejar

el aislamiento, aunque en este caso es una necesidad impuesta de forma externa para la formación de los CA.

Otra colaboradora de un CA distinto, expresa que: "no es tanto la afinidad personal, sino la afinidad en el campo a estudiar" Es una forma semejante de interpretar esta característica necesaria para formar un cuerpo académico, sin embargo, le da mayor importancia a la concordancia de las ideas sobre las líneas de investigación que sustenten el quehacer de su cuerpo académico. Al respecto se puede recurrir a las ideas constructivistas de Vygotsky mencionado por Coll y Solé (1990) quienes aseguran que los individuos cuando comparten proyectos de aprendizaje mutuos, estos se enriquecen a partir de las coincidencias y diferencias que los obligan a replantear sus expectativas y lograr niveles de conocimiento y satisfacción mayores. Como lo expresa otro participante que tiene algunas similitudes en la forma de pensar respecto al equipo de trabajo.

A diferencia del anterior otro participante se cuestiona la afinidad, menciona que: "cuando uno forma el cuerpo académico, creemos que todos tenemos la misma visión, pero no, ya en él en el camino te das cuenta que hacer investigación pues no es solamente voy a hacer una entrevista y ya" El personal docente entrevistado tiene algunas coincidencias en cuanto a su percepción cuando inician con la formación de su grupo, porque hablan de esta parte de la afinidad pero otros reflexionan si fue buena la elección del criterio para unirse tan solo por vinculo amistoso. Como bien lo señala Hargreaves (2009) se puede criticar a esta manera de concebir el trabajo colaborativo que imponen las políticas educativas externas porque presuponen que todos comprenden la colaboración de la misma manera, y esto no es así porque cada quien de manera personal ya tiene establecidas sus metas académicas.

Hay algunos docentes que de verdad desean seguir investigando con el propósito de lograr reconocimientos más allá de solo obtener el perfil deseable que evalúa el PRODEP y al no encontrar el apoyo del grupo para ir más allá, menciona que: "tenían una afinidad con ellas, tenían la confianza y ya se podían organizar los los exámenes de grado. Pero a veces no tienen toda la misma intención de investigar o a veces algunos solamente deciden investigar o cumplir con lo que te pide el perfil Prodep" se infiere en esta reflexión que tuvo que abandonar su pertenencia a ese grupo para buscar otras alianzas con criterios y afinidades distintas a solo la amistad.

La búsqueda del reconocimiento

Para que la investigación de la investigación proporcione posicionamientos e interpretaciones críticas, debe indagar en el campo de epistemología de la producción investigativa en donde diversos autores discuten su sentido y sus propósitos al margen de los ordenamientos de las estructuras dadas por el método científico, esto supone un posicionamiento rupturista en el campo científico término que Bourdieu (1994) explica para contextualizar los espacios en los que se produce el conocimiento, al respecto, el autor menciona que: "El universo "puro" de la ciencia más "pura" es un campo social como otro, con sus relaciones de fuerza, sus monopolios, sus luchas y sus estrategias, sus intereses y sus ganancias, pero donde todas estas invariancias revisten formas específicas." (p. 12).

En esta categoría que se refiere al reconocimiento que los docentes persiguen a través del trabajo y el esfuerzo que le imprimen a su labor diaria, y que se coordina en los pequeños grupos de investigación denominados cuerpos académicos desde donde planean y diseñan proyectos, para el desarrollo institucional en el ecosistema que forma toda la estructura de la institución educativa, en este terreno cada integrante libra sus propias batallas, en ocasiones de forma individual y otras de manera colegiada con su CA.

Los profesores de tiempo completo van apropiándose de las implicaciones para obtener el perfil deseable que promueve el PRODEP, saben de su origen y están dispuestos a participar en el programa después de hacer sus propias representaciones: "Pues es el perfil PRODEP propuesto, está dentro de la educación superior, está establecido que pues que las escuelas deben de promover que sus maestros, sus docentes vayan participando en esa evaluación, es una evaluación nacional" y plantean que aunado al reconocimiento, viene un incentivo económico que aprovechan para hacerse de equipo para seguir trabajando con las reglas establecidas del programa y escalar niveles de consolidación para su CA.

Por su parte, el reconocimiento para Hegel (1966) surge en primer lugar desde la autoconciencia de sí mismo, pero cuando se reconoce al otro, es conciencia de la existencia de alguien más y eso tiene relaciones reciprocas positivas en quien recibe el reconocimiento, entonces, se puede comprender que las necesidades a ser reconocido son necesidades sociales para la alteridad, porque se busca el reconocimiento de su propia existencia, primeramente en sí mismo y después el reconocimiento de la existencia de los demás, es decir que tendría que ser consciente de que se existe y se hace en conjunto con los otros, y que eso

que se construye sirve para todos, en muchas ocasiones se visualiza como un aporte a la mejoría de las labores educativas que se realiza en las aulas.

De acuerdo con lo anterior hay quien menciona que también es importante probarse a sí mismos que puede hacer trabajo de investigación y que al mismo tiempo le sirve para seguir superándose como bien lo dice el siguiente aporte: "Pues primero es un reconocimiento, yo creo que es personal. ¿O sea, por qué? Porque es un aporte, es un aporte de lo que nosotros realizamos en nuestras investigaciones y eso nos ha servido en el trabajo en las aulas por las temáticas que manejamos" empero no es el único reconocimiento que se busca, también se pretende ser reconocidos por sus propios compañeros aquí no se observa la posibilidad de reconocer también lo que hacen los otros individuos, tan solo el quehacer unilateral.

Al respecto la crítica de Hegel (1966) hace referencia a la necesidad del reconocimiento entre pares porque las acciones están relacionadas en cuanto a la tarea educativa se refiere, de alguna manera todos buscan incidir en el campo educativo con sus aportaciones, por lo tanto es importante que existan diversos individuos que independientemente de sus luchas por obtener un estatus, los grupos no deben desparecer, en todo caso modificar sus interacciones y avanzar hacia la autoconciencia, no puede existir reconocimiento en soledad "el hacer, unilateral sería ocioso, ya que lo que ha de suceder sólo puede lograrse por la acción de ambas." (Hegel, 1966, p. 114) Para este filósofo la búsqueda del reconocimiento es una lucha intensa entre los propios individuos que forman el grupo, por lo cual, se debe tener mucha fortaleza y tener firme la decisión de lograr evolucionar.

Los integrantes de los cuerpos académicos transitan hacia la búsqueda de esa autopercepción a partir de la percepción de los demás, al respecto se observa que consideran la búsqueda de reconocimientos adentro y afuera de la institución porque otras de las experiencias narradas refieren que: "Estar compartiendo esos conocimientos con otras escuelas, con otras instituciones, con otros Estados, porque es a nivel nacional o internacional, porque también se va a otros países, entonces es eso es una satisfacción también ver que comparar lo que estamos haciendo con otros estados, con lo que hacen en otros estados" esto refuerza la percepción de si mismos y les da ciertas satisfacciones.

Este tipo de reconocimiento también se le puede dar el significado de justicia social, porque se va construyendo una identidad propia que a través de esos reconocimientos se refuerza una autopercepción positiva de sí mismo (Honet,

1996) en este caso se considera como algo positivo poder pertenecer al grupo selecto de quien puede validar producciones de otros investigadores para colocarlos a su vez, en el nivel válido de la producción investigativa, se debería percibir también que al formar parte de esa élite también proporciona reconocimiento a otros como lo apunta Hegel (1966) y en ese camino se reconocen entre sí, como se podrá ver en la siguiente afirmación: "A partir del congreso del comie en Chihuahua participamos como dictaminadores del comie, que también es un reconocimiento que se nos da por el trabajo que hemos estado haciendo."

Queda de manifiesto los retos y dificultades que enfrentan los investigadores en el afán de reconocerse a sí mismos, eso fortalece su propia identidad en relación a los demás de acuerdo, porque con ciertas dificultades se realiza el trabajo y se presenta en diversos espacios al mismo tiempo que se observa el trabajo de otros y se busca un referente de comparación. En el reconocimiento a los otros se encuentra también el propio, de acuerdo con Honet (1997) Robles, (2023) explica que "las experiencias contenidas en las interacciones de grupos sociales son donde se hace visible la conexión entre las pretensiones de reconocimiento" (p. 887) de esa manera se hacen visibles las semejanzas entre los trabajos, y tal como si fuera un efecto de espejo en estos se encuentra el reconocimiento del otro y de sí mismos.

Batallas internas para la publicación de investigaciones

En esta categoría se analizan algunas cuestiones sobre las experiencias de los participantes para poder hacer publicas sus investigaciones, en este rubro muchas veces el éxito se deriva de los recursos propios o de apoyos logrados entre luchas políticas y de poder, porque si su trabajo es tomado en cuenta por parte de los evaluadores externos oficiales, para que la institución reciba recursos económicos y materiales, además del reconocimiento social como institución de calidad, los docentes consideran que también debieran recibir apoyos institucionales.

Pese a que las reglas de operación mencionan el fortalecimiento y el apoyo, en la práctica no sucede exactamente como se expresa en el documento oficial, dado que la institución establece otros caminos, interpretado de esa forma por los entrevistados, se puede apreciar el reclamo en esta expresión: "nos invitó Gobierno del Estado a través del departamento de investigación estatal a escri-

bir un libro, un libro profe, que no nos permitieron, presentar en la normal nos negaron la participación institucional" se observa la mención de una barrera que se interpone entre las actividades de difusión, extrañamente son de corte institucional internas.

Otro aspecto que también se viene advirtiendo como barrera es el trabajo en pequeños grupos sin integrar a otros cuerpos académicos de la misma institución, entonces la falta de trabajo colaborativo, aunque refieren que lo hacen de forma interna en su cuerpo académico, en el sentido estricto de acuerdo a Revelo, Collazos y Jiménez (2017) aseguran que la colaboración tiene una característica importante: la interdependencia para lograr objetivos comunes, es decir qué; tal vez se sienta este tipo de colaboración en el pequeño grupo, pero realmente el trabajo colaborativo de acuerdo esta definición, le falta sumar interacciones y el mismo participante advierte esta situación en su diálogo.

Otra situación presente en la producción y difusión de información es la de la financiación de la misma en foros externos, para la participación con ponencias en congresos de sus investigaciones, aquí se reconoce un aspecto relevante: la economía, ya que para esta acción se requiere invertir recursos, lo cual representa problemas para algunos investigadores: pero además existe la queja de que las autoridades otorgan el beneficio de maneta inequitativa: siempre hemos mandado de dos en adelante. Y no nos pagaban a todas. "Entonces nosotros teníamos que invertir en nuestra bolsa. Y a otros compañeros que iban cinco o seis con una ponencia, se iban con todos los gastos pagados." Hacen alusión a situaciones preferenciales de parte de la autoridad en turno.

Se observa que los esfuerzos de los grupos, cada uno por su parte de compartir para dar a conocer su trabajo ha progresado para unos y otros han optado por detenerse o limitarse al realizar solo aquellas actividades mínimas para sobrevivir en ese ámbito lleno de luchas tanto entre pares como con las autoridades se han visto ausentes en las propuestas de esta índole que no suman a los esfuerzos individuales de pequeños grupos que forman los docentes investigadores, las rutas que los docentes siguen para la difusión del conocimiento son aquellas pautadas por las élites de la investigación, que de acuerdo a Bourdieu (1994) son aquellas consagradas específicamente para definir quiénes son dignos de ser validados o no.

Conclusiones

Determinar todas aquellas situaciones que implica la tarea investigativa, y caracterizar todo lo que conlleva la producción de conocimiento, es una tarea compleja porque es un entramado de interrelaciones diversas, como bien lo expresan en sus participaciones cada uno de los entrevistados, que va desde las simples coincidencias en el ámbito de la amistad hasta los ejercicios de poder por parte de las autoridades, pasando por los interés y motivaciones personales y profesionales propias de cada individuo.

Se logra conocer la manera en que interpretan las implicaciones de transitar en la vida científica de la institución en donde se advierte tan solo una parte de las luchas que son más visibles en contexto del colectivo escolar en mención. Por un lado expresan el tipo de reconocimiento que buscan y los procesos que deben cumplir para iniciar en la recolección de méritos ante las autoridades que emiten las reglas de operación del PRODEP , pero también las luchas por reconocerse o invalidarse al interior de los grupos, en lo cual colabora la autoridad interna que en turno.

Al respecto, mencionan consistentemente que no hay reconocimiento por parte de la propia institución, e incluso reclaman el reconocimiento entre pares, es decir las felicitaciones por parte de las autoridades a unos si les llegan, pero a otros no, lo cual no consideran justo, además de que tampoco se observa el reconocimiento entre sí. Eso se puede apreciar en las evidencias empíricas que demuestran que no conocen y no se dan a la tarea de conocer las producciones de los otros cuerpos académicos, dicen que solo se dan cuenta de la investigación de los compañeros cuando llegan a coincidir en algún evento académico al que van a presentar sus trabajos.

Otro de los hallazgos es una situación que tiene que ver con el ejercicio del poder, refieren que los apoyos para la difusión de las producciones no se otorgan de manera justa, la mayoría de los docentes hace alusión que la autoridad en turno beneficia al grupo afín en ese momento, es decir que si existe un congreso al que quieran asistir, se beneficia en primer lugar a cierto grupo y en seguida a los demás, con diferentes niveles de apoyo, e incluso se ha dado el caso de que no obtienen ninguno y deben decidir si asisten por sus propios medios, y algunos lo hacen, cosa que les provoca la reflexión sobre aquellos docentes que no cuentan con suficientes recursos para costear un gasto de esa índole.

Lo aquí expresado, se obtuvo de las evidencias que fueron entregadas por el propio profesorado que accedió de manera generosa a charlar sobre el tema, los 7 docentes forman parte de cuerpos académicos de la institución investigada, cabe señalar que este trabajo no es concluyente de todo el entramado que se vive en la escuela normal, queda expuesto este trabajo al análisis de los interesados en el tema para que sigan explotando la veta de conocimiento que otorgan las experiencias investigativas de los cuerpos académicos.

Referencias

Adorno (1998) Mínima Moralia Reflexiones desde la vida dañada

Álvarez-Gayou (2005). *Cómo hacer investigación cualitativa, fundamentos y metodología,* Paidós, México

Bourdieu, P. (1994). *Los usos sociales de la ciencia*, Nueva Visión, Buenos Aires.

COLL, y SOLÉ (1990): «La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje», en C. Coll; J. Palacios, y A. Marchesi (eds.): Desarrollo psicológico y educación II. Madrid, Alianza editorial.

DOF, (1984). Acuerdo que establece que la Educación Normal en su Nivel inicial y en cualquiera de sus tipos y especialidades tendrá el Grado Académico de Licenciatura. publicadas en el Diario Oficial de la Federación, México.

DOF, (2022). *Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente para el ejercicio fiscal del 2022*, publicadas en el Diario Oficial de la Federación, México.

Durkheim (1990) educación y sociología

Freire (2016) Pedagogía de los sueños posibles: por qué docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia; Siglo XXI editores, México.

Glaser, B. y Strauss , A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research.* Aldine Publishing Company, New York:

Hegel (1966) fenomenología del espíritu, Fondo de cultura económica, México

Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*, McGraw Hill, México

Horkheimer, M. (2003). *Teoría Crítica*, Amorrortu, Buenos Aires.

Loza, M. G, Merino, C. A. y Ceja, S. (2019). *La producción del conocimiento en las escuelas normales de México: una mirada desde el CONISEN*, XV Congreso Nacional de Investigación Educativa, (COMIE), México.

Morin, E. (1984). *CIENCIA CON CONSCIENCIA*, Editorial Anthropos, Barcelona.

Navarro, R. Torres, G. y de Vries, W. (2018). El PRODEP en las escuelas normales mexicanas: efectos y prospectiva, Revista de Educación Superior, México.

Robles, G. (2023) La teoría del reconocimiento de Axel Honneth

SEP, (2023). Reglas De Operación Del Programa Para El Desarrollo Profesional Docente Para El Ejercicio Fiscal 2023, SEP, México

Taylor y Bogdan (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Paidós. España

Vega, S. Núñez, A. R, y Gandarilla, N. J. (2021). *La investigación de la investigación educativa en Chihuahua, condiciones institucionales de su producción*, XVI Congreso Nacional de Investigación Educativa, (COMIE), México.

Percepciones de los estudiantes normalistas sobre su preparación para investigar y transformar su práctica docente en la educación primaria*

*Sagrario Camacho de los Santos***, *Víctor Manuel Castro Rivera****
*y Rogelio De la Cruz Sánchez*****

Resumen

La presente ponencia expone los hallazgos de una investigación cualitativa realizada con estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria en la Escuela Normal Urbana Federal "Profr. Rafael Ramírez", en Chilpancingo, Guerrero. El estudio tuvo como objetivo analizar las percepciones de los normalistas respecto a su formación en investigación educativa y cómo esta influye en la transformación de su práctica docente. Desde una perspectiva hermenéutica, análisis de datos y de investigación-acción, se exploraron las experiencias formativas de los estudiantes a través de encuestas y reflexiones sobre sus prácticas escolares.

Los resultados muestran que los estudiantes valoran positivamente la investigación como herramienta para resolver problemas reales del aula y mejorar la enseñanza, aunque también señalan limitantes, como el poco tiempo disponible durante las prácticas y la necesidad de mayor acompañamiento metodológico. Los cursos vinculados con investigación, aunque apreciados, aún no consolidan completamente las competencias investigativas requeridas para una

* Línea temática 4. Dimensión de la investigación educativa.
Tipo de ponencia: reporte parcial de investigación.

** Escuela Normal Urbana Federal "Profr. Rafael Ramírez" de Chilpancingo de los Bravo, Guerrero. gro04.scamachod@normales.mx

*** Escuela Normal Urbana Federal "Profr. Rafael Ramírez" de Chilpancingo de los Bravo, Guerrero. gro04.vcastror@normales.mx

**** Escuela Normal Urbana Federal "Profr. Rafael Ramírez" de Chilpancingo de los Bravo, Guerrero. gro04.rdel@normales.mx

transformación docente profunda. No obstante, se observa un avance progresivo hacia una docencia más reflexiva, crítica y situada.

La ponencia concluye que la formación investigativa debe fortalecerse como eje transversal del currículo, integrando teoría, práctica y análisis contextual para potenciar la autonomía profesional de los futuros docentes. La investigación educativa, en este sentido, se reafirma como un componente esencial para mejorar la calidad educativa desde la formación inicial.

Palabras clave: capacidades investigativas, educación primaria, formación docente, investigación educativa, práctica reflexiva.

Introducción

La escuela primaria, como espacio fundamental de desarrollo cognitivo y social de los educandos, demanda de los futuros maestros no solo un dominio de contenidos y estrategias pedagógicas, como ocurría en la escuela tradicional, sino también la capacidad de reflexionar críticamente sobre su propia práctica, investigar los problemas que enfrentan en el aula y actuar de manera propositiva ante ellos, para mejorar los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, el Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria establece entre sus propósitos la formación de docentes capaces de indagar, analizar y transformar su práctica profesional desde una perspectiva situada, ética y crítica.

Bajo este nuevo panorama, surge la inquietud de conocer si los cursos están dotando a los estudiantes de las herramientas conceptuales y metodológicas necesarias para investigar su práctica docente, así como, para identificar y atender los problemas de aprendizaje que se presentan en los contextos reales. De aquí parte la pregunta orientadora de este estudio: ¿En qué medida los cursos del Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria están proporcionando a los estudiantes normalistas los elementos necesarios para investigar y reflexionar críticamente sobre su propia práctica docente, con el propósito de identificar y resolver problemas de aprendizaje en el aula?

El presente reporte parcial de investigación se llevó a cabo en la Escuela Normal Urbana Federal "Profr. Rafael Ramírez", ubicada en Chilpancingo, Guerrero, durante el ciclo escolar 2024-2025, quienes de manera formal han acreditado las dos materias específicas que se relacionan directamente con la investigación, que son: Investigación e Innovación de la Práctica Docente, e

Investigación Educativa, ubicadas en la fase de profundización de la licenciatura. La elección de este grupo obedece a que, en esta etapa de su formación, los normalistas han tenido ya una experiencia acumulada tanto en el campo escolar como en el abordaje de contenidos metodológicos, permitiendo explorar de forma más completa sus percepciones sobre cómo han sido preparados en la investigación y transformación de su práctica docente.

La ponencia titulada "Percepciones de los estudiantes normalistas sobre su preparación para investigar y transformar su práctica docente en la educación primaria" tiene como objetivo central comprender cómo valoran los propios estudiantes su formación investigativa, identificar los elementos curriculares que han sido significativos o han representado una limitante en dicho proceso, y analizar el grado en que esta preparación ha influido en su manera de enseñar y reflexionar sobre su actuar pedagógico.

Desarrollo

La presente, es un informe parcial de investigación que se está realizando en la Escuela Normal Urbana Federal "Profr. Rafael Ramírez" ubicada en la ciudad de Chilpancingo, Gro. En agosto de 2024 se inició el trabajo académico con los alumnos del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, quienes de acuerdo con la malla curricular, estudiaron en el trayecto formativo: práctica profesional y saber pedagógico, el curso de Investigación e Innovación de la Práctica Docente, y en el trayecto Formación Pedagógica, Didáctica e Interdisciplinar, el curso de Investigación Educativa; asignaturas que junto con otras de semestres anteriores, como: Acercamiento a Prácticas Educativas y Comunitarias, así como, Análisis de Prácticas y Contextos Escolares, les permitieron profundizar un poco más sobre los instrumentos, técnicas y metodologías de investigación para indagar sobre la práctica docente, cursos que son antesala del séptimo y octavo semestre donde tendrán que elaborar su documento recepcional y realizar sus prácticas profesionales docentes.

La indagación contempla el ciclo escolar 2024-2025 (quinto y sexto semestre), y se hace con la finalidad de verificar si realmente los cursos que contempla el plan de estudio 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria, son suficientes para dotar a los docentes en formación de las herramientas mínimas necesarias que le permitan investigar su propia práctica, para ello, se diseñaron

algunos instrumentos con la finalidad de conocer de manera directa las percepciones que tienen los estudiantes sobre su propia formación.

La formación docente en educación primaria requiere que los futuros maestros desarrollen capacidades investigativas que les permitan analizar críticamente su práctica docente y la realidad sociocultural de los estudiantes de las escuelas donde laborarán. El Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria reconoce la importancia de la investigación en la formación docente, sin embargo, es importante indagar y reflexionar si la existencia de dos cursos explícitos y otros dos más que se abordan de manera indirecta sobre el tema de la indagación, son suficientes para consolidar las habilidades investigativas en los futuros licenciados en educación.

Esto llevó a hacer el siguiente planteamiento del problema:

¿En qué medida los cursos del Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria están proporcionando a los estudiantes normalistas los elementos necesarios para investigar y reflexionar críticamente sobre su propia práctica docente, con el propósito de identificar y resolver problemas de aprendizaje en el aula?

A la par, como pregunta que contribuyó a delimitar la investigación, se planteó: ¿Cómo perciben los estudiantes su preparación investigativa y de qué manera consideran que esta influye en su capacidad para transformar su ejercicio docente en contextos reales de enseñanza?

Hipótesis

Los estudiantes normalistas que perciben una preparación sólida en investigación educativa y análisis de prácticas, muestran mayor capacidad para identificar y resolver problemas de aprendizaje en el aula.

Objetivo general

Analizar las percepciones de los estudiantes normalistas sobre su formación en investigación dentro del Plan de Estudios 2022 de la Licenciatura en Educación Primaria, con el fin de comprender cómo dicha formación contribuye al desarrollo de capacidades investigativas y a la transformación de su práctica docente.

Objetivos específicos

1. Explorar las percepciones de los estudiantes sobre la formación en investigación y su aplicación en la práctica docente.
2. Identificar los elementos curriculares que contribuyen o dificultan el desarrollo de habilidades investigativas.
3. Analizar cómo la preparación en investigación influye en la transformación de la práctica docente.

Marco teórico

La formación docente contemporánea exige una renovación profunda en las maneras de concebir y ejercer la docencia. En un mundo marcado por la complejidad social, la diversidad cultural y los retos educativos persistentes, el profesorado ya no puede limitarse a aplicar recetas pedagógicas o replicar modelos heredados. Es necesario que los futuros docentes se formen como investigadores de su propia práctica, capaces de construir conocimiento situado, reflexionar críticamente sobre su actuar en el aula y transformar su práctica con base en evidencias y análisis rigurosos.

La función de la escuela normal, es preparar a los futuros docentes para lograr que hagan del trabajo docente un proceso formativo y alcancen el perfil de egreso propuesto en el plan de estudios. Cuyo fin es preparar a los futuros docentes en el arte de la enseñanza y el aprendizaje, trascendiendo el modelo tradicional, por ello, desde el primer semestre de la licenciatura, los docentes en formación realizan prácticas de acercamiento a las escuelas primarias para conocer el contexto donde se ubican, así como las diversas problemáticas que se viven en el aula; la forma para recolectar información es mediante una guía de observación y registrar en un diario lo más relevante que acontece en el aula, la escuela y la comunidad.

También en el quinto semestre, como parte del trayecto formativo: formación pedagógica, didáctica e interdisciplinar, los docentes en formación estudian el curso "investigación educativa", cuyo propósito general es:

> El curso Investigación educativa tiene como propósito desarrollar en las y los estudiantes normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria el reconocimiento e identificación de los métodos de investigación educativa, para mejorar y trans-

> formar la práctica educativa mediante la ciencia, el uso y aplicación de herramientas teóricas, metodológicas y técnicas e incrementar su capacidad de indagación, razonamiento reflexivo crítico, analítico y sistemático en los contextos reales del ámbito de la educación. (SEP, 2022, p. 6)

Como se puede apreciar, se da oportunidad de que el docente que se está formando participe, conozca e incorpore elementos que le permitan diseñar una investigación. El estudiante normalista es considerado como parte fundamental en el proceso de enseñanza -aprendizaje, su papel a través de la historia se ha ido actualizando y hoy en día, tiene una gran responsabilidad en la formación de las nuevas generaciones, lo que implica que debe conocer todo lo referente a la investigación.

En los años ochenta se implementó un nuevo plan de estudios para las escuelas normales, se intentó en el perfil de egreso formar docentes investigadores, donde la investigación era el eje principal del cambio educativo para ese momento, sin embargo, con el paso del tiempo se pudo constatar que no se logró formar ni docentes ni investigadores suficientemente preparados para cambiar su realidad. Del año 1984 a la fecha, la educación normal en México ha experimentado diversos cambios, entre ellos, el plan de estudio 2022, donde se incorpora nuevamente la investigación en la formación de docentes.

Si se observa lo que acontece en el aula, se identifican situaciones, que requieren de un análisis minucioso para ubicar las causas y consecuencias de los distintos problemas pedagógicos. A simple vista, no es fácil determinar que ocasiona un problema. Se tienen que buscar indicios, analizar la información que se encuentre y determinar las causas, para diseñar alguna propuesta de intervención. Con ello, gradualmente el docente va aprendiendo ese difícil arte de enseñar.

Es relevante plantearse la siguiente pregunta ¿Qué es la investigación?, para dar respuesta a la misma, fue necesario realizar la consulta de varios autores, quienes la definen desde diversos puntos de vista, como: "La investigación es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno o problema. (Hernández, 2014, p. 4)

"La inquietud por explicar y comprender el sentido de la realidad y el mundo que nos rodea es una actividad específicamente humana y ha sido una constante a lo largo de la historia" (Biquerra,2019, p.19). El docente no está alejado

de este concepto de investigación, hay problemas que busca entender y explicar del porqué están en el aula.

Para Victor García Hoz, la "Investigación originariamente significa rastreo, seguir una huella, un vestigium. Aplicada a la vida intelectual es una actividad que persigue el alcance de nuevos conocimientos o la solución de nuevos problemas" (García, 1989, p.75)

En educación superior, se introduce un concepto nuevo en indagación, el de investigación acción.

> Este concepto se retomó del Reino Unido centrando su atención en los problemas prácticos de la escuela como de los profesores, la visión es apoyar a los docentes. Diferente en cuanto a las concepciones tradicionales sobre investigación educativa. La investigación se describiría como reflexión relacionada con el diagnóstico. (Elliott, 2018, p.23)

La investigación acción se relaciona con los problemas prácticos cotidianos experimentados por los profesores, puede ser desarrollada por los mismos o por otros "El propósito de la investigación-acción consiste en profundizar la comprensión del profesor (diagnóstico) de su problema. Por tanto, adopta una postura exploratoria frente a cualesquiera definiciones iniciales de su propia situación que el profesor pueda mantener" (Elliott, 2018, p. 24)

Metodología

La presente investigación se inscribe en el enfoque cualitativo, ya que su objetivo principal es comprender las percepciones de los estudiantes normalistas sobre su formación para investigar y transformar su práctica docente. Desde esta perspectiva, no se trata de medir variables ni establecer correlaciones estadísticas, sino de interpretar los significados, valoraciones y experiencias que los sujetos otorgan a su proceso formativo, desde sus propios contextos y voces.

En la metodología se retoman algunos planteamientos del análisis de datos, el método hermenéutico y la investigación acción. La elección del enfoque cualitativo se fundamenta en la necesidad de recuperar la subjetividad y profundidad del pensamiento de los estudiantes, pues son ellos quienes construyen sentido en torno a los aprendizajes vividos y los desafíos enfrentados en su trayecto formativo como futuros docentes.

Así, esta indagación busca acceder a las comprensiones internas de los normalistas sobre la investigación educativa, su utilidad, sus obstáculos y su aplicación concreta en el aula, además, como parte de las acciones desarrolladas se hizo una exploración bibliográfica de algunos autores que hablan sobre la importancia de la investigación en la práctica docente .

Este tipo de proceder permitió explorar la complejidad de las interacciones humanas, identificar patrones y generar teorías de la realidad estudiada, priorizando la profundidad sobre la generalización de los resultados. Los autores que fundamentan este prototipo de indagación señalan: (Creswell, 1998, citado por Vasilachis et al. 2006):

> Por su parte, Creswell (1998: 15, 255) considera que la investigación cualitativa es un proceso interpretativo de indagación basado en distintas tradiciones metodológicas –la biografía, la fenomenología, la teoría fundamentada en los datos, la etnografía y el estudio de casos– que examina un problema humano o social. Quien investiga construye una imagen compleja y holística, analiza palabras, presenta detalladas perspectivas de los informantes y conduce el estudio en una situación natural.
>
> La investigación cualitativa es, para Denzin y Lincoln (1994: 2), multimetódica, naturalista e interpretativa. Es decir, que las investigadoras e investigadores cualitativos indagan en situaciones naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos del significado que las personas les otorgan. La investigación cualitativa abarca el estudio, uso y recolección de una variedad de materiales empíricos –estudio de caso, experiencia personal, introspectiva, historia de vida, entrevista, textos observacionales, históricos, interaccionales y visuales– que describen los momentos habituales y problemáticos y los significados en la vida de los individuos. (Vasilachis et al., 2006, pp.25-26)

El análisis de datos, utilizado como un proceso interpretativo, buscó identificar patrones, significados y relaciones en la información recopilada a través de las técnicas de entrevista, observación y encuestas, con el objetivo de generar conocimiento a partir de la interpretación reflexiva de la información, en lugar de establecer relaciones causales generalizables.

> Los propósitos centrales del análisis cualitativo son: 1) explorar los datos; 2) imponerles una estructura (organizándolos en unidades y categorías); 3) describir las

> experiencias de los participantes según su óptica, lenguaje y expresiones; 4) describir los conceptos, categorías, temas y patrones presentes en los datos, así como sus vínculos, a fin de otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función de los planteamientos del problema; 5) comprender en profundidad el contexto que rodea a los datos; 6) reconstruir hechos e historias; 7) vincular los resultados con el conocimiento disponible; y 8) generar una teoría fundamentada en los datos. (Hernández Sampieri, R. & Mendoza Torres, C.P., 2018, p.465)

El método hermenéutico, entendido como una disciplina que analiza las partes para integrarlas en el todo, mismo que nos permitió concentrar y comprender la información aportada por los docentes en formación, además:

> Sus propósitos esenciales están dirigidos a la comprensión de la conducta humana a través del descubrimiento de los significados sociales. Aspira a penetrar en el mundo personal de los hombres, cómo interpretar las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones, creencias y motivaciones los guían. Su objeto de estudio fundamental son las interacciones del mundo social, enfatizando el análisis de la dimensión subjetiva de la realidad social, a la cual comprende como un conjunto de realidades variadas. Este paradigma considera la realidad educativa como subjetiva, persigue la comprensión de las acciones de los agentes del proceso educativo. La práctica educativa puede ser transformada si se modifica la manera de comprenderla. Las investigaciones realizadas según este paradigma se centran en la descripción y comprensión de lo particular, lo singular de los fenómenos, más que en lo generalizable. (Barrero, 2011,p.107)

Participantes y contexto

Los participantes fueron 40 estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, que oferta la Escuela Normal Urbana Federal "Profr. Rafael Ramírez", durante el ciclo escolar 2024-2025, quienes de manera formal han acreditado las dos materias específicas que se relacionan directamente con la investigación: Investigación e Innovación de la Práctica Docente, e Investigación Educativa, ambas, ubicadas en la fase de profundización de la licenciatura, a los que se les aplicó una encuesta de 20 ítems, con la finalidad de conocer e identificar el impacto de la investigación en su práctica docente y su incidencia en la mejora de su desempeño pedagógico. Todos ellos realizaron prácticas en

escuelas primarias durante el quinto y sexto semestre, lo que permitió indagar sobre la manera en que han aplicado, o intentado aplicar, los conocimientos metodológicos adquiridos.

La selección del grupo fue intencionada, bajo criterios de oportunidad, madurez formativa y experiencia directa en el campo escolar. La investigación se llevó a cabo en el contexto de la Escuela Normal Urbana Federal "Profr. Rafael Ramírez", ubicada en Chilpancingo, Guerrero, durante el ciclo escolar 2024-2025.

Resultados y discusión

A continuación, se ofrece un análisis e interpretación cualitativa de los resultados obtenidos, relacionándolos con los tres objetivos de la investigación.

I. Percepciones sobre la formación en investigación y su aplicación en la práctica docente

Los estudiantes normalistas perciben la investigación como una herramienta útil y funcional para mejorar su práctica docente. La mayoría reconoce su valor especialmente en la resolución de problemas cotidianos en el aula y en la adaptación de estrategias de enseñanza, lo que evidencia una comprensión pragmática de la investigación educativa.

Aunque no se sienten completamente seguros para aplicar la metodología cualitativa, muestran una confianza significativa cuando se enfrentan a situaciones concretas, lo que sugiere que han adquirido nociones y procedimientos básicos, aunque aún requieren más experiencia para consolidar su autonomía investigativa.

Existe un reconocimiento generalizado sobre el impacto positivo que han tenido los cursos de investigación, aunque también se manifiestan opiniones que indican que dicho impacto aún no se traduce de manera contundente en transformaciones profundas de la enseñanza. Los estudiantes se encuentran en un proceso progresivo de apropiación que, aunque no está plenamente consolidado, revela una base prometedora.

Cabe destacar que la mayoría expresa un alto interés en continuar formándose en investigación educativa, lo que denota una actitud positiva hacia la profesionalización y la mejora continua. Valoran especialmente aquellos aspectos

de la investigación que les permiten reflexionar críticamente sobre su práctica y atender de manera efectiva los desafíos del aula.

II. Elementos curriculares que contribuyen o dificultan el desarrollo de competencias investigativas

Desde la voz de los estudiantes, emergen como elementos formativos más significativos los proyectos de investigación desarrollados en el aula y las actividades que implican el análisis de casos reales. Estos componentes curriculares permiten una experiencia situada, anclada en la realidad escolar, lo que favorece una comprensión más auténtica y aplicable del proceso investigativo.

Sin embargo, también se identifica una dificultad estructural que atraviesa sus experiencias formativas: la escasez de tiempo durante las prácticas profesionales. Esta limitación, frecuentemente señalada, afecta tanto la calidad como la profundidad de las investigaciones desarrolladas, restringiendo la posibilidad de interiorizar los procesos metodológicos con mayor solidez.

En términos generales, los estudiantes perciben un equilibrio aceptable entre la teoría y la práctica en los cursos de investigación, sin embargo consideran que hace falta énfasis en lo práctico.

De manera general, los estudiantes se sienten moderadamente preparados para enfrentar los retos del aula desde una mirada investigativa, aunque reconocen que aún enfrentan dificultades cuando se trata de tomar decisiones pedagógicas basadas en referentes empíricos.

III. Influencia de la preparación en investigación en la transformación de la práctica docente

Los hallazgos muestran que la formación investigativa ha comenzado a influir en la práctica pedagógica de los normalistas. Muchos reportan ajustes en sus estrategias de enseñanza, así como cambios en la manera en que planifican y estructuran sus clases. Esto indica que los cursos de investigación han comenzado a influir en sus decisiones pedagógicas, favoreciendo un enfoque más reflexivo y adaptativo al contexto.

El uso de los hallazgos en sus investigaciones han tenido un impacto concreto en el aula. Los estudiantes señalan que los emplean tanto para diversificar la enseñanza como para generar ambientes de aprendizaje positivos. A partir

de ello, perciben mejoras en la participación y motivación de sus alumnos, lo cual sugiere una transformación incipiente, pero significativa, de su práctica educativa.

La mayoría de los normalistas priorizan la reflexión sobre su práctica como eje central en su formación. Esta actitud crítica, que emerge a partir del trabajo investigativo, se configura como un elemento clave en su proceso de profesionalización.

En sus recomendaciones, los estudiantes destacan la importancia de aprovechar la investigación como medio para mejorar la enseñanza y la necesidad de contar con mayores oportunidades para realizar prácticas reales, así como más tiempo y acompañamiento para el desarrollo de proyectos investigativos. También proponen que la Escuela Normal ofrezca más espacios como talleres o seminarios, que fortalezcan su formación investigativa, mostrando así una disposición por enriquecer su perfil como docentes investigadores.

Conclusiones

A partir del análisis cualitativo de los resultados obtenidos, se pueden establecer las siguientes conclusiones:

Los resultados obtenidos a partir de la encuesta aplicada a los estudiantes de sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria reflejan una visión clara y comprometida respecto al papel de la investigación en la formación docente. Las percepciones revelan que, aunque los estudiantes aún enfrentan retos importantes (como la falta de tiempo durante las prácticas y la necesidad de mayor acompañamiento metodológico), reconocen que la investigación constituye una herramienta poderosa para transformar su quehacer pedagógico.

En relación con el primer objetivo, se constata que los normalistas perciben la formación en investigación como un proceso que les permite comprender, analizar y resolver problemas reales en el aula, fomentar la reflexión sobre su quehacer docente y mejorar las estrategias de enseñanza. Si bien aún no todos se sienten completamente seguros al aplicar la metodología investigativa de manera constante, la mayoría muestra un nivel alto de confianza en contextos específicos y un fuerte interés por seguir aprendiendo.

Respecto al segundo objetivo, los elementos curriculares que más contribuyen al desarrollo de capacidades investigativas son aquellos que están directamente vinculados con la práctica, como los proyectos de intervención en las

escuelas y el análisis de casos reales. En contraste, se identifican limitantes estructurales que dificultan la consolidación de estas habilidades, como el escaso tiempo destinado a la investigación durante las prácticas docentes y la necesidad de equilibrar mejor la teoría y la práctica en los cursos.

En cuanto al tercer objetivo, se puede afirmar que la formación investigativa ha comenzado a generar transformaciones significativas en la forma en que los estudiantes conciben y ejercen la docencia. Esto se refleja en la adaptación de estrategias pedagógicas, en la planificación más reflexiva de las clases, y en la mejora de la participación y motivación de los alumnos. Además, la mayoría de los estudiantes reconoce la investigación como una vía para personalizar la enseñanza, promover ambientes positivos de aprendizaje y tomar decisiones informadas en el aula.

En conjunto, estos hallazgos reafirman que la investigación no debe ser vista como una actividad aislada o exclusiva del ámbito académico, sino como un componente esencial de la formación docente que permite al futuro maestro construir un pensamiento crítico, propositivo y transformador. La Escuela Normal, como institución formadora, enfrenta así el desafío de fortalecer los espacios curriculares dedicados a la investigación, diversificar las estrategias formativas, y asegurar las condiciones necesarias para que sus estudiantes puedan integrar la indagación científica en su práctica profesional desde una perspectiva ética, crítica y contextualizada.

Referencias

Barrero Espinosa, Claudia,Bohórquez Agudelo, Liliana y Mejia Pachón Martha Patricia. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. Itinerario Educativo, Año xxv, n.° 57, 101-120, enero-junio de 201.

Bisquerra, Alzina, Rafael.(2019). Metodología de la investigación educativa. Editorial la muralla, S.A. Madrid España.

García Hoz, Víctor. Pérez, Juste Ramón. (1989). La investigación del profesor en el aula. Editorial Escuela Española, S.A. Madrid.

Elliott, John. (2018). La investigación- acción en educación. Editorial Morata. España.

Hernández, Sampieri, Roberto.(2014). Metodología de la investigación social. Editorial MacGrawhill. México.

Hernández-Sampieri, R. & Mendoza Torres, C. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. Mc Graw Hill. México

Latorre, Antonio.(2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona, España.

SEP.(2022). Investigación educativa. Quinto semestre. Licenciatura en Educación Primaria, Secretaría de Educación Pública, México.

Vasilachis de Gialdino, Irene, R. Armegeiras Aldo, B. Chernobilsky Liliana, Gimenez Beiveau Verónica, Maimaci Fortunato, Mendizaba Nora, Neiman Guiermo , Quaranta Germán y Jorge Soneira Abelardo.(2006). Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa, México.

Formación de redes de conocimiento para el diseño de proyectos comunitarios mediante el Aprendizaje de Servicio a través de Entornos Virtuales de Actualización en el Programa de Capacitación Didáctica para docentes de Educación Primaria del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México*

Elizabeth Haydeé Molina Mendoza,
*Jocelyn Guadalupe Nava Galve y Leticia Zapata Uribe***

Resumen

Uno de los programas académicos del Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México (CAMCM) es la Capacitación Didáctica para Docentes de Educación Primaria, propuesta de capacitación para el trabajo dirigida a docentes de educación primaria que, sin contar con una formación inicial docente, laboran en escuelas primarias privadas y que, según el Acuerdo 254, requieren de la constancia de haber aprobado dicha capacitación para poder ser contratados.

Actualmente, esta capacitación didáctica, aborda los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana (NEM), en la que se resalta la importancia del desarrollo de las capacidades humanas definidas en el perfil de egreso de este planteamiento curricular.

El CAMCM contribuye a esta tarea a través de la creación de redes de conocimiento para el diseño de Proyectos Comunitarios mediante el Aprendizaje de Servicio (APS) a través de Entornos Virtuales de Actualización (EVAD) en el CAMCM, en el Programa de Capacitación Didáctica para docentes de Educación Primaria.

* Línea temática: 1. Investigación educativa: agentes, su formación y redes. 1.3. Comunidades, grupos y redes.

** Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México.

Este trabajo de investigación expone la descripción con enfoque cualitativo, de factores presentes en la creación de Proyectos Comunitarios mediante el APS durante la impartición del Módulo VII, denominado *De lo Humano y lo Comunitario a través del Aprendizaje de Servicio*, de dicha capacitación. Los elementos fundamentales que se consideraron en la realización de esta investigación fueron: las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales que emplean los docentes de primaria para su capacitación y actualización; los Entornos Virtuales de Actualización; la formación continua y el Aprendizaje de Servicio.

Palabras clave: actualización docente, proyectos de aprendizaje de servicio, Entorno Virtual de Actualización Docente, proyecto comunitario, Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales.

Introducción

La Nueva Escuela Mexicana como planteamiento curricular vigente en el 2024, plantea una visión integral de la educación básica al resaltar una propuesta humanista desde el desarrollo de diversos proyectos, desde un enfoque filosófico humanista, que sea intercultural e inclusiva, abierta a la diversidad y que promueva los derechos humanos, así como el ejercicio de la autonomía. Por lo anterior, la función del docente como responsable del proceso educativo, debe fortalecerse permanentemente por medio de la formación continua, siendo esta actividad una prioridad a atender; por lo que las propuestas metodológicas que el profesor debe de conocer para el trabajo docente se construyen de acuerdo al planteamiento curricular vigente mediante el trabajo por proyectos, dichos proyectos se clasifican en tres tipos, que son: el proyecto de aula, el proyecto escolar y el proyecto comunitario.

Con base en este tipo de proyectos, las metodologías que se proponen implementar de acuerdo al documento Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos en el ciclo 2022- 2023, son: Aprendizaje basado en proyectos comunitarios, Aprendizaje basado en indagación (STEAM como enfoque), Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje de Servicio (APS).

Por lo anterior y, ante la necesidad de la actualización docente, entendida esta como, un proceso continuo de análisis y concreción de la práctica pedagógico didáctica del docente desde una mirada de cualificación, la cual tiene

como objetivo transformar la educación en sus componentes teóricos, prácticos y metodológicos (Imbernón, 2013); que desde la formación continua del profesorado son necesarios fortalecer, se consideraron para el presente trabajo conformar marcos de referencia comunes para la construcción de un EVAD mediante la creación de redes de conocimiento para el diseño de Proyectos de Comunitarios mediante el Aprendizaje de Servicio (APS) a través de Entornos Virtuales de Actualización (EVAD) en el Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México (CAMCM) en el Programa de Capacitación Didáctica para docentes de Educación Primaria en la impartición del Módulo VII, denominado De lo Humano y lo Comunitario a través del Aprendizaje Servicio, de dicha capacitación en el CAMCM.

Es así que, el EVAD, será considerado como un espacio de construcción epistémica para el desarrollo del trabajo virtual y de construcción donde se analicen los planteamientos curriculares vigentes de manera autogestiva para argumentar la metodología actual y hacer propuestas innovadoras que resignifiquen la profesionalización docente.

Desarrollo

Este trabajo se originó con la impartición a profesores de educación primaria del Módulo VII, denominado De lo Humano y lo Comunitario a través del Aprendizaje Servicio, en el Programa de capacitación Didáctica en el Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México CAMCM, durante el ciclo escolar 2023-2024 mediante la construcción de Entornos Virtuales de Actualización Docente EVAD.

Para ello, se desarrollaron tres fases: inicial (diagnóstico y diseño), implementación y evaluación.

Fase inicial (diagnóstico y diseño)

Para esta fase, se identificaron los elementos centrales que plantea el Plan de Estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, para la educación preescolar, primaria y secundaria y sus implicaciones para repensar la práctica profesional del docente de educación primaria, planteados en el Perfil de egreso de las y los estudiantes de Educación Básica (SEP, 2022) y en el Anexo del Acuerdo

14/08/22, donde se expresan los aspectos básicos de la educación humanista y las capacidades básicas del desarrollo de la educación integral.

Así también se destacó en el documento, Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos (ciclo escolar 2022-2023), la importancia del trabajo por proyectos y las bases teóricas de la metodología para la construcción del proyecto comunitario a través del Aprendizaje de Servicio (APS).

Otro elemento importante que se consideró de manera general para la construcción del Programa de capacitación Didáctica para docentes de Educación Primaria fue, la caracterización de los docentes, ya que no tienen una formación normalista, si no que cuentan con una formación profesional de licenciado en educación especial, licenciado en psicología educativa o licenciado en pedagogía.

Por lo anterior y, con base en el Acuerdo 254 del Diario Oficial de la Federación publicado el 26 de marzo de 1999, donde se establecen los trámites y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación primaria en la modalidad escolarizada, el Programa de Capacitación Didáctica para docentes de Educación Primaria presenta el Curso de Capacitación Didáctica para docentes de Educación Primaria, por el cual se ofrecen herramientas, recursos y estrategias pedagógico - didácticas para aquellos docentes que, sin contar con una formación inicial normalista, optan por laborar en escuelas primarias privadas y que, para ser contratados, se requiere de una constancia que verifica su perfil académico y profesional, tal como lo señala el artículo 14 de este mismo Acuerdo, estableciendo que, la autoridad educativa; debe sustentar, entre otros, los estudios realizados, documentos que acrediten la preparación, así como la experiencia profesional. De igual modo, en el artículo 15 de este mismo acuerdo, se especifican los requisitos para poder impartir clase en educación primaria, en el inciso III, se establece que, para el personal docente se debe contar con documentos que acrediten ser profesor normalista egresado de escuela normal oficial o incorporada, o licenciado en educación primaria, educación básica, educación especial, psicología educativa, pedagogía, ciencias de la educación, administración escolar, o cualquier otra carrera afín.

Con base en los referentes anteriores, se construye y se fundamenta el Módulo VII, denominado De lo Humano y lo Comunitario a través del Aprendizaje Servicio, en el Programa de capacitación Didáctica en el Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México CAMCM, el cual se imparte por primera vez durante el ciclo escolar 2023-2024.

Fase de implementación

La propuesta de construcción de EVAD en el CAMCM, mediante la impartición del Módulo VII: denominado De lo Humano y lo Comunitario a través del Aprendizaje Servicio, del programa de Capacitación Didáctica para docentes de Educación primaria, se implementó en tres momentos:

Primer momento (diseño y construcción de la propuesta curricular en la Plataforma Google Classroom)

Para diseñar la propuesta curricular se consideraron las necesidades mencionadas en el diagnóstico y diseño que se planteó en la fase inicial, así como en los diferentes cambios a la currícula vigente de ese momento (Planteamiento Curricular 2022) y los elementos que incidían en la función del profesor, tales como:

a) Plan de Estudio 2022 de la Nueva Escuela Mexicana, para la educación preescolar, primaria y secundaria.
b) Anexo del Acuerdo 14/08/22.
c) Sugerencias metodológicas para el desarrollo de los proyectos educativos Ciclo escolar 2022-2023.
d) Acuerdo 254.

Segundo momento (impartición del diplomado)

Una vez diseñado y autorizado por la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENAM), este trabajo se originó con la impartición del Módulo VII, denominado De lo Humano y lo Comunitario a través del Aprendizaje Servicio, del programa de Capacitación Didáctica para docentes de Educación primaria, el cual contó con dos etapas de impartición, cada una con 10 grupos de 20 estudiantes cada uno. La primera etapa de impartición fue durante el periodo de septiembre 2023 - junio 2024, mientras que la etapa 2 se impartió durante el periodo comprendido de octubre 2023 – agosto 2024.

Para la realización de la presente investigación se consideró una muestra de 4 grupo de la etapa 1 y 4 grupos de la etapa 2 del ciclo escolar 2023 – 2024, del

Programa de Capacitación Didáctica para docentes de Educación Primaria en el Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México CAMCM, mediante la construcción de Entornos Virtuales de Actualización Docente EVAD.

Es así que, el curso de Capacitación Didáctica para docentes de Educación Primaria (CDDEP) está conformado por 8 módulos, cada uno con una duración de 30 horas con un total de 240 horas, este curso fue diseñado para docentes de escuelas particulares; originalmente se estructuró en la plataforma Moodle, sin embargo debido a los servidores que son manejados por la autoridad educativa y los inconvenientes que estos tienen, se optó por trabajar con la plataforma Classroom y Meet, aquí se incorporaron dos tipos de mediación, la mediación docente y la mediación tecnológica, la primera fue a través de sesiones síncronas a través de Meet, que constituyeron el 50%; la mediación tecnológica por sesiones asíncronas a través de Classroom que constituyeron el 50%, en el que se destacan el análisis y desarrollo de la creación de redes de conocimiento para el diseño de Proyectos de Comunitarios mediante el Aprendizaje de Servicio (APS) a través de Entornos Virtuales de Actualización (EVAD) en el Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México (CAMCM) en el Programa de Capacitación Didáctica para docentes de Educación Primaria.

El propósito del módulo VII fue adaptar la realidad de la vida cotidiana a través del aprendizaje servicio, para mejorar los procesos de diálogo al reflexionar juntos y compartiendo habilidades y destrezas con la finalidad de mejorar una situación social, el cual estableció diferentes mecanismos para la construcción de proyectos de aprendizaje de servicio (APS) en EVAD, fomentando el trabajo colaborativo, a partir de distintas formas de interacción y comunicación didáctica, en el que cada integrante propuso ideas, discutió de manera asertiva y razonada para construir argumentos, conjeturas y elaborar conclusiones, orientadas a la construcción de un marco de referencia común sobre la investigación educativa y en el aula para el análisis y reflexión de su práctica docente; y para la construcción de un proyecto de intervención.

Los contenidos que integraron el módulo fueron:

- La necesidad social del entorno.
- El servicio a la comunidad.
- El trabajo en red comunitaria.

Los temas que generaron la reflexión durante el EVAD para el desarrollo de los proyectos fueron:

a) ¿Qué es el aprendizaje servicio?
b) Cuatro ingredientes para el aprendizaje servicio.
c) ¿Cómo empezar?
d) Alianzas con la comunidad escolar.
e) Desarrollo del proyecto aprendizaje servicio
f) El aprendizaje-servicio y su implementación en la comunidad educativa.
g) Aspectos para la evaluación del proyecto.
h) Informe escrito del proyecto.
i) Experiencia participativa, reflexiva y articuladora.

Para la implementación se consideraron las siguientes fases:

- Etapa 1. Punto de partida. Necesidad de la comunidad y Planteamiento del problema a atender. Se determina el interés de los alumnos, la necesidad de la comunidad, el problema a atender, así como quienes serán los protagonistas, o bien de la necesidad de responder a una demanda concreta de la comunidad o a una problemática comunitaria.
- Etapa 2. Lo que se quiere hacer y lo que se quiere lograr. Propósitos y acciones. Definición de propósitos y logros a desarrollar durante el desarrollo del proyecto, así como, así como la relación que deben tener los contenidos, PDA y ejes curriculares que se relacionan y su impacto los procesos de enseñanza y aprendizaje y en la comunidad.
- Etapa 3. Vinculación con instituciones. Relación con entidades sociales que tienen relación con la necesidad y problema a atender y su impacto en la comunidad.
- Etapa 4. Creatividad en marcha. Diseño de la propuesta mediante acciones innovadoras.
- Etapa 5. Compartimos y evaluamos lo aprendido. Presentación a la comunidad del proyecto en Power Point y Youtube y presentada en un EVAD en Classrom.

Tercer momento (presentación de las propuestas de Proyectos comunitarios mediante Aprendizaje de Servicio (APS) en un EVAD)

Se consideraron los productos finales del módulo para integrar el EVAD cabe señalar que se elaboró un Classroom denominado EVAD PROYECTOS DE APRENDIZAJE DE SERVICIO (APS), se encuentra disponible en el link https://classroom.google.com/c/NjkoMjQwODI4NDg5?cjc=cixzy5b donde se encuentran cada una de las propuestas en presentación de Power Point y en video de YouTube de la organización de los proyectos que se desarrollaron por parte de los estudiantes organizados en equipos y se construyeron redes de conocimiento y aprendizaje para la creación de redes de conocimiento para el diseño de Proyectos de Comunitarios mediante el Aprendizaje de Servicio (APS) a través de Entornos Virtuales de Actualización (EVAD) en el Centro de Actualización del Magisterio en la Ciudad de México (CAMCM) en el Programa de Capacitación Didáctica para docentes de Educación Primaria.

Fase de evaluación del Módulo VII De lo Humano a lo Comunitario por parte de los estudiantes

Se desarrolló un instrumento de evaluación inicial que constó de 20 preguntas de tipo factorial, donde se evaluaron los factores Actualización Docente, Proyectos de Aprendizaje de Servicio (APS), Entorno Virtual de Actualización Docente, Proyecto Comunitario, Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje Digitales (TICCAD).

De éste instrumento, se recolectó información de 155 alumnos del Módulo VII De lo Humano a lo Comunitario diplomado arriba referido, cursado en 2 etapas (4 grupos en la etapa 1 y 4 grupos en la etapa 2), durante el ciclo escolar 2023-2024, todos docentes de educación primaria de escuelas particulares en la Ciudad de México.

La cantidad de docentes se determinó por la asistencia al Módulo y por la impartición de las docentes que realizamos la presente investigación, la información que se obtuvo, fue capturada y sistematizada en una base de datos para su interpretación y posterior análisis estadístico; la aplicación del instrumento permitió identificar la necesidad de crear Proyectos comunitarios a través del Aprendizaje de Servicio (APS) mediante un *EVAD* para la creación de redes de

conocimiento, aprendizaje y actualización docente en el CAMCM y retomar los elementos que inciden en la efectividad de este tipo de actualización en la institución.

Para evaluar la *Formación Personal y Profesional*, se consideraron los siguientes aspectos: Género, del cual, el 65% son femenino y 35% restante son masculino.

Con respecto al nivel máximo de estudios: el 80% cuenta con licenciatura y el 20% con maestría.

Para dar cuenta de los elementos que conocían y trabajaban los estudiantes con respecto a Proyectos de Aprendizaje (APS), se plantearon ocho preguntas abiertas, que fueron:

a) ¿Qué es el Aprendizaje de Servicio (APS)?
b) ¿Conoces la estructura y las características que lo conforman?
c) ¿Has trabajado con tus alumnos el Aprendizaje de Servicio (APS)?
d) ¿Cómo la estructuraste?
e) ¿Qué resultados obtuviste?
f) ¿Cómo presentaste tus resultados?

De acuerdo con las respuestas anteriores, el 80% de los docentes indicaron que desconocían lo que era el Aprendizaje de Servicio (APS), mientras que el 20% restante mencionó que sólo lo mencionaron en una junta de Consejo Técnico y no lo volvieron a comentar; por lo que se refiere a las demás preguntas, no las contestaron el 100% de los docentes.

Con respecto a Proyecto Comunitario, el 50% de los docentes indicaron que desconocían lo que era; mientras que el 50% restante establecía que sólo les daban formatos en la escuela con base en la editorial que manejaban para establecer como proyecto de este tipo el que les indicaban.

Con respecto a la estructura, características y si lo habían aplicado, el 100% desconocía del tema.

En lo referente al desarrollo del Proyecto Comunitario, el 95% de los docentes mencionan que si no hubieran recibido la capacitación desconocerían el fundamento pedagógico didáctico del planteamiento curricular vigente y el 5 % restante especificaron que sólo realizan como proyecto comunitario lo que les solicita la dirección de la escuela.

Al abordar los cuestionamientos sobre los recursos didácticos y TICCAD que emplea para la actualización del docente de educación primaria, se preguntó si conocían las TICCAD. El 90% respondió que las desconoce; mientras que el 10% restante se abstuvo de responder; también se cuestionó sobre los términos que conocen respecto a las Tecnologías de Comunicación e Información, a lo cual el 95% sólo ubica el término de TIC, mientras que el 5% restante refiere que conoce las TAC.

Cuando se pregunta qué TICCAD conoce y maneja en sus clases, el 90% refiere la computadora e internet, dejando fuera los recursos digitales que existen como opción a la pregunta. El 10% se abstuvo de contestar.

Con respecto a los recursos didácticos y TICCAD que emplean para su formación continua (actualización), se les preguntó de manera abierta qué recursos emplean para esta actividad, a lo que el 80% contestó que emplean Classroom y Meet, pero a la hora de emplearlo en la capacitación, no saben cómo emplearlos y les costó usarlos para la elaboración y presentación de sus proyectos.

En el último apartado, se cuestionó a los docentes, sobre si conocen los EVAD El 90% de los docentes desconoce el término y refieren que sólo conocen los entornos virtuales de aprendizaje, pero consideran importante conocerlo, trabajar en ellos para su actualización y emplearlos para los procesos de enseñanza y aprendizaje con sus estudiantes, mientras que el 10% restante se abstuvo de contestar.

Conclusiones

Con base en los resultados obtenidos en el presente trabajo, se puede aseverar que, la propuesta de construcción de EVAD en el CAMCM, mediante la impartición del Módulo VII: denominado De lo Humano y lo Comunitario a través del Aprendizaje Servicio, del programa de Capacitación Didáctica para docentes de Educación primaria fue un EVAD que permitió la creación de redes de conocimiento y aprendizaje para el diseño de Proyectos de Comunitarios mediante el Aprendizaje de Servicio (APS) como un espacio de actualización docente que permitió el desarrollo de la reflexión, análisis y replanteamiento de su propia práctica docente.

El CAMCM, institución de formación continua brinda al docente de educación primaria, de escuelas particulares sin formación inicial docente herra-

mientas de capacitación con base en el acuerdo 254 que le permiten no sólo profesionalizar su formación profesional si no desde la manera práctica contar con elementos pedagógico didácticos que le permitan la incorporación del uso de las TICCAD y desarrollar propuestas pedagógicas vigentes mediante el desarrollo de proyectos comunitarios.

Los EVAD tienen como propósito la construcción dialógica del pensamiento y a partir del análisis de su propia práctica docente asumen una autoevaluación teórico-metodológica basada en el modelo curricular vigente.

Referencias

ANUIES (2019). *Estado actual de las tecnologías de la información y la comunicación en las instituciones de educación superior de México*. Estudio 2019. México.

Barajas, M. (2003). *Entornos virtuales de aprendizaje en la enseñanza superior*. Madrid: McGraw-Hill.

Diario Oficial de la Federación. (26 de marzo de 1999). Acuerdo número 254 por el que se establecen los trámites y procedimientos relacionados con la autorización para impartir educación primaria. Documento en línea: http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/42b00ee7-33da-4bff-85e3-ef45b0f75255/a254.pdf Consultado (13-09-2024)

Imbernon, F. y Canto, P. (2013). La formación y el desarrollo profesional del profesorado en España y Latinoamérica. Revista Electrónica Sinéctica, núm. 41. Jalisco. Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. México. Documento en línea: https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325009.pdf Consultado (26-09-2024).

Imbernon, F. (2011). Un nuevo desarrollo profesional del profesorado para una nueva educación. Brasil. Revista de Ciencias Humanas.

Gabelas B., J. A. (2004). *Virtualidad y educación: ¿una puerta para la comunicación? Algunas sospechas y muchas promesas.* II Congreso ON LINE del Observatorio para la CiberSociedad. http://www.cibersociedad.net/congreso2004

Lipman, M. (2016). *El lugar del pensamiento en la educación*. Barcelona. Octaedro.

Ortiz, M. (2002). *El trabajo académico del docente en un ambiente Virtual*. Revista Apertura. Guadalajara: Coordinación General del Sistema para la Innovación del Aprendizaje, Nº. 2.

Secretaría de Educación Pública. (2022). Anexo del Acuerdo 14-08-22 por el que se establece el Plan de Estudio de Educación Preescolar, Primaria y Secun-

daria. Ciudad de México. SEP. Documento en línea: https://www.dof.gob.mx/2022/SEP/ANEXO_DEL_ACUERDO_14_08_22.pdf Consultado (07-09-2024).

Secretaría de Educación Pública. (2023). Puntos centrales del Plan de Estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria. Ciudad de México. SEP. Documento en línea: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2023/03/Puntos-centrales-del-Plan-de-Estudio.pdf Consultado (07-09-2024).

El plagio académico en las escuelas normales Públicas de Yucatán: Percepciones de los docentes*

*Amira Cámara Cortés***, *Mario Alberto Baas Lara****
*y José Ladislao López Osorio*****

Resumen

Este trabajo partió de la presunción del influjo negativo del plagio académico cuando existe durante la formación de docentes. El objetivo de la presente investigación consistió en identificar la percepción los docentes de las escuelas normales Públicas (ENP) de Yucatán sobre el plagio académico en la formación de sus estudiantes. Para ello se administró un cuestionario de 19 reactivos (α=.706) a 115 profesores de seis escuelas normales del estado de Yucatán a través de la plataforma *Google Forms*. Se encontró que los docentes de las escuelas normales Públicas (ENP) de Yucatán reconocen que el plagio académico es un problema real en sus instituciones y están de acuerdo en que es necesario establecer regulaciones al respecto. Sin embargo, todavía no logran identificar claramente algunas de las formas más comunes de plagio entre los estudiantes, como reutilizar trabajos anteriores o parafrasear sin dar crédito a las fuentes. Aunque saben que el plagio es una falta académica, muchos no lo ven como un delito que infringe los derechos de autor, lo que pone de manifiesto la necesidad de aumentar el conocimiento sobre la propiedad intelectual. Finalmente se proponen algunas acciones que pueden ser útiles para disminuir el plagio

* Línea temática: 4. Dimensiones de la investigación educativa. 4.4 Dimensión ética y axiológica. Tipo de ponencia: reporte final de investigación.

** Departamento de Instituciones Formadoras de Docentes de Yucatán. amiritacc@gmail.com

*** Escuela Normal de Educación Preescolar "Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido". mariobaas@yahoo.com.mx

**** Escuela Normal de Educación Preescolar "Profa. Nelly Rosa Montes de Oca y Sabido". chrisyo77@hotmail.com

académico identificado y reducir algunos de los factores que inciden sobre el problema.

Palabras clave: plagio, formación docente, derechos de autor, educación normalista, ética.

Introducción

La existencia del plagio está registrada desde la antigüedad, sin embargo, su conceptualización ha evolucionado a través del tiempo, el espacio y la cultura; en la actualidad es una temática recurrente que con el rápido desarrollo de la tecnología ha incrementado su ocurrrncia así como la velocidad y los medios con que es descubierto, por lo tanto, es posible encontrar estudios sobre plagio académico realizados en distintas latitudes, aunque muy pocos estudios al respecto han sido identificados en las escuelas normales en México y la entidad.

El plagio académico se presenta en muchas profesiones, pero en la formación de docentes, debe ser atendido prioritariamente porque las instituciones encargadas de esta tarea deben cumplirla en el marco de la ética y los valores universales (Cámara, Baas y López, 2023).

En este documento se presentan los resultados de una de las partes de un proyecto más amplio que ha venido desarrollándose en Yucatán, en escuelas de Educación Normal; dicho proyecto considera tanto a docentes como a estudiantes en virtud de que son los dos elementos que, de una u otra manera, entran en contacto directo con la problemática detectada.

La presencia del plagio en el ámbito educativo nacional y estatal es innegable por lo que es importante conocer el impacto que su existencia tiene en la formación de profesionales de la educación de tal forma que es necesario identificar cómo los profesores normalistas abordan el plagio con los estudiantes ante las necesidades de su formación.

Con este trabajo se busca respuesta a dos cuestionamientos:

1. ¿Cómo perciben el plagio académico los docentes de las escuelas normales Públicas (ENP) de Yucatán en la formación de sus estudiantes?
2. ¿Cómo perciben los profesores de Educación Normal el plagio académico en su ámbito profesional?

Esta investigación tiene como objetivos:

1. Diagnosticar la situación del plagio académico en las ENP de la entidad
2. Analizar los factores intervinientes en la problemática.
3. Sentar bases para proponer alternativas de solución.

Desarrollo

Marco teórico

En este estudio se considera como plagio una forma de tomar el crédito por el trabajo intelectual de otros, es decir, una forma de robo (Koul, Clariana, Jitgarun y Songsriwittaya, 2009; Castro, Yoplac-Lopez, Carpio-Tello, Sihuay-Torres y Consar-Quiroz, 2017; Elshafer y Jahangir, 2020); además, se adopta el concepto de plagio académico como el fraude realizado en el ámbito de la academia (Castro, Yoplac-Lopez, Carpio-Tello, Sihuay-Torres y ConsarQuiroz, 2017).

En el mismo orden de ideas, se reconoce que el uso de imágenes, muy frecuente en la producción científica, también está sujeta a los derechos de autor como expresan Oliveira y Gomes (2015); por lo que se requiere puntualizar la vinculación de los derechos de autor, como parte de la propiedad intelectual, con la protección y defensa de la relación autor-obra (García y Gomes, 2007).

También se tiene en cuenta que, en México, el marco normativo existente establece al plagio de forma indirecta, en función de los derechos que se reconocen a las obras protegidas como propiedad intelectual, es decir, los derechos de autor (Masó, 2015). Al señalar concretamente el plagio académico se pueden identificar casos con resonancia mundial de personajes que han obtenido puestos o grados gracias al plagio; por ello, según lo expresado también por Masó (2015), muchas instituciones de educación superior están incluyendo el tema del plagio en su reglamentación, lo que ha de ser considerado con el apoyo del Título Vigésimo sexto: De los Delitos en Materia de Derechos de Autor, del Código Penal Federal de México (Cámara de Diputados, 2024), en el que se tipifica como delito la violación de los derechos de autor.

No debe soslayarse que, según enuncia Amador-Bautista (2017), las prácticas de plagio académico no constituyen un problema de orden individual, sino de corresponsabilidades entre los diferentes actores involucrados que en

este caso incluyen a docentes, estudiantes y ENP en general, es decir, implica también repercusiones en el prestigio institucional.

Metodología

Para desarrollar la investigación se siguió un diseño no experimental, transeccional descriptivo (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). Dadas las características del tema, se tomó la decisión de utilizar un muestreo por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017), ya que la participación se obtuvo a través de invitación con autorización de los directivos de las ENP.

La encuesta, integrada por un total de 22 reactivos con una escala tipo Likert que en su validación alcanzó un coeficiente Alpha de Cronbach de .706 puntos. organizada en cuatro dimensiones; Conocimiento de Plagio y Plagio Académico, Formas de plagio académico, Plagio académico como delito, Reglamentación sobre plagio (Cámara, Baas y López, 2024). La administración del instrumento fue realizada en línea por medio de la plataforma Google Forms ©.

En total se encuestaron a 115 docentes de las seis ENP de Yucatán: de las cuales son tres del interior del estado (Dzidzantún, Valladolid y Ticul) y tres de la ciudad de Mérida. Las tres primeras y una de Mérida imparten la Licenciatura en Educación Primaria y de las restantes, una brinda las Licenciaturas en Educación Inicial y Preescolar, y la otra la correspondientes a Educación Media. Para efectos de este documento se identificarán las instituciones con las siglas EN y los números del 1 al 6. La muestra quedó integrada por el 51% de mujeres y el 49% de hombres. La mayoría de los encuestados se desempeñan en dos escuelas normales, la EN 1 y la EN 5 (fig.1). Todos los grupos, con excepción de los profesores que trabajan en la EN 6, tuvieron una antigüedad promedio entre 10 y 16 años de servicio docente (fig 2) y, por último, el grado académico de los profesores que tuvo un mayor porcentaje fue la Maestría (fig. 3).

Figura 1

Porcentaje de participación por escuela

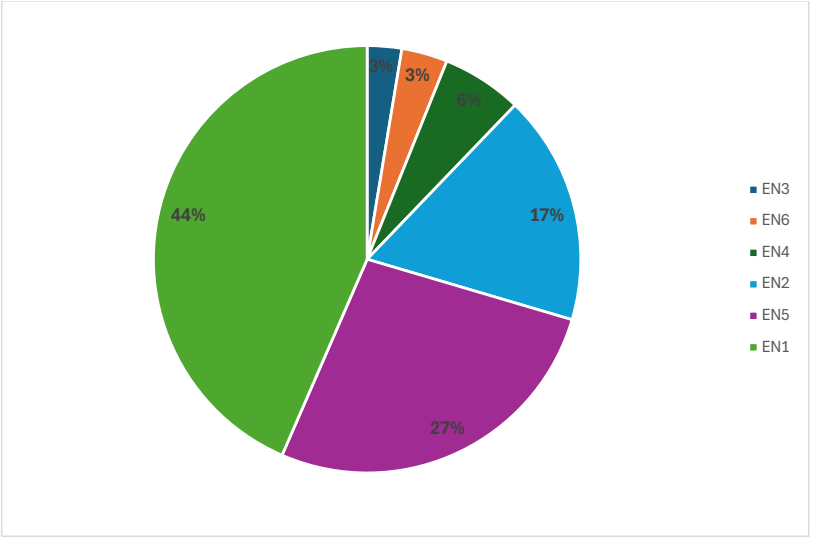


Figura 2

Antigüedad de los respondientes como docentes de Educación Normal

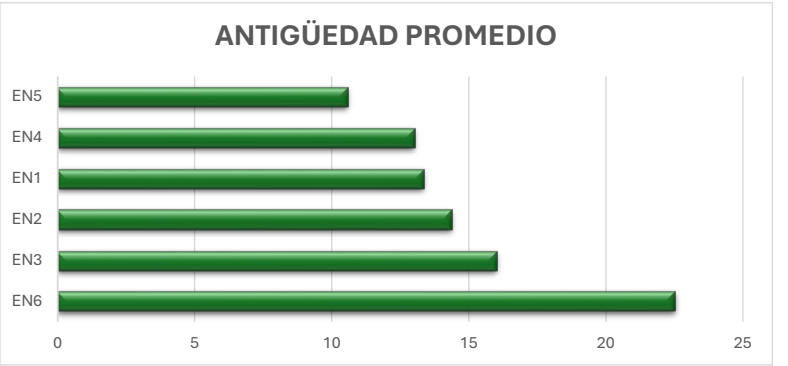
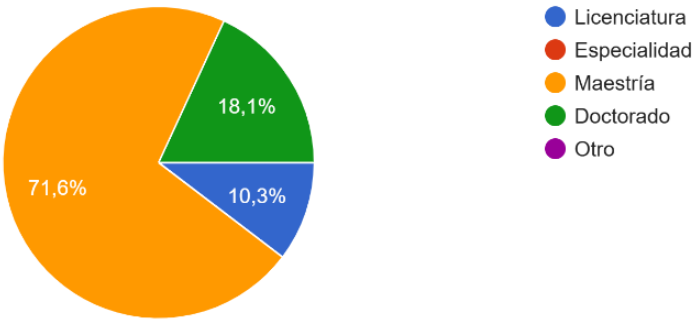


Figura 3

Porcentaje según grado máximo de estudios de los encuestados



Resultados

En la tabla 1 se observan los porcentajes de respuesta de los encuestados con respecto a la dimensión Conocimientos. Más del 95% conoce el concepto de plagio y su vinculación con la deshonestidad, así como más del 75% sabe que no se deben utilizar imágenes sin licencia de derecho. Sin embargo, aunque estas cifras pudieran considerarse positivas, dan ya señales de alerta porque en esta dimensión se esperaría que nadie estuviera en desacuerdo con lo que el plagiar significa.

Tabla 1

Dimensión Conocimientos

Reactivo	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%
El plagio está vinculado con la deshonestidad académica	1	.9	1	.9	12	10.4	101	87.8
Plagio académico implica el robo de palabras o ideas de otros para obtener algún tipo de beneficio	2	1.7	3	2.6	17	14.8	93	80.9
Utilizar documentos y/o imágenes sin licencia de derecho de autor abierta implica plagio	7	6.1	18	15.7	21	18.3	69	60.0

En la tabla 2 se observan los porcentajes de respuesta de los encuestados con respecto a la dimensión Reglamentación. La mayoría de los profesores estuvieron de acuerdo en que se debe reglamentar y se necesitan acciones contra el plagio, así como que no hay porcentaje de plagio aceptable. Es de reconocerse

lo valioso de que muchos de los encuestados se manifiesten en pro de normar como una forma de combatir el plagio académico, pero aún se pueden apreciar docentes que no concuerdan con la idea de tomar medidas para ello y esto es negativamente significativo en el entorno educativo.

Tabla 2
Dimensión Reglamentación

Reactivo	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Las instituciones de educación superior deben reglamentar acciones contra el plagio	0	0.0	1	.9	17	14.8	97	84.3
No hay porcentaje de plagio aceptable	4	3.5	5	4.3	13	11.3	93	80.9
Se necesitan sanciones significativas contra el plagio académico	1	.9	5	4.3	18	15.7	91	79.1

En la tabla 3 se observan los porcentajes de respuesta de los encuestados con respecto a la dimensión Delito. De ahí se desprende que saben que existe legislación contra el plagio académico, están dispuestos a hacerlo notar o a denunciarlo, y manifiestan no haber cometido plagio académico; no obstante, un porcentaje importante (cerca del 30%) considera que cometer plagio no amerita acción penal, lo que representa una preocupación para el ámbito académico en el sentido de que esta percepción se deriva de la poca importancia que todavía muchos otorgan a la problemática.

En la tabla 4 se observan los porcentajes de respuesta de los encuestados con respecto a la dimensión Formas de plagio. La mayoría de los docentes estuvieron de acuerdo que son plagio las formas más comunes como presentar un trabajo como propio siendo la autoría colectiva, de otro autor o que ya ha sido entregado en otro curso; copiar y pegar información o parafrasearla sin mencionar la fuente original; así como utilizar imágenes de internet sin mencionar la fuente. Sin embargo, un porcentaje mayor al 30% estuvo en desacuerdo en que sea plagio adaptar los datos a resultados de laboratorio, utilizar instrumentos sin autorización del autor, así como listar fuentes bibliográficas no consultadas. Con lo anterior se evidencia la necesidad de profundizar en el conocimiento específico de la variedad de formas con que se atenta contra los derechos de autor y de la propiedad intelectual, sobre todo si se considera que el desconocimiento de la norma no exime de la responsabilidad de los actos cometidos.

Tabla 3

Dimensión Delito

Reactivo	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Haría notar la existencia de plagio a los involucrados	2	1.7	8	7.0	20	17.4	85	73.9
Si algún trabajo mío fuera objeto de plagio, lo denunciaría a las autoridades competentes	5	4.3	17	14.8	29	25.2	64	55.7
Existe legislación en contra del plagio académico	10	8.7	12	10.4	36	31.3	57	49.6
Cometer plagio académico merece acción penal	18	15.7	17	14.8	43	37.4	37	32.2
He cometido plagio académico alguna vez	74	64.3	25	21.7	8	7.0	8	7.0

Tabla 4

Dimensión Formas de plagio

Reactivo	Totalmente en desacuerdo		En desacuerdo		De acuerdo		Totalmente de acuerdo	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Es plagio adquirir un trabajo a un autor y presentarlo como propio	4	3.5	3	2.6	7	6.1	101	87.8
Presentar un trabajo que ya ha sido entregado en otro curso es plagio	4	3.5	9	7.8	12	10.4	90	78.3
Copiar y pegar información de internet sin mencionar la fuente es plagio	1	.9	2	1.7	22	19.1	90	78.3
Presentar un documento de autoría colectiva como perteneciente a una determinada persona representa plagio	3	2.6	4	3.5	23	20.0	85	73.9
Parafrasear un texto sin mencionar al autor original resulta en plagio	6	5.2	10	8.7	30	26.1	69	60.0
Utilizar una imagen de internet sin mencionar el origen se considera plagio	7	6.1	17	14.8	37	32.2	54	47.0
Para utilizar un instrumento de investigación se requiere la autorización expresa del autor	16	13.9	19	16.5	30	26.1	50	43.5
Cuando se adaptan los datos de laboratorio al resultado esperado se comete plagio	17	14.8	27	23.5	23	20.0	48	41.7
Listar fuentes bibliográficas no consultadas es una forma de plagio	21	18.3	17	14.8	30	26.1	47	40.9

Por último, en la tabla 5, puede observarse los puntajes promedio de las dimensiones de plagio académico, así como el puntaje global de la encuesta. Se encontró que los encuestados tuvieron una buena puntuación global mayor a 80 puntos, y que las dimensiones de Reglamentación y Conocimientos fueron las de mayor puntaje. Aunque Formas de plagio y Delito no tuvieron una puntuación muy alta, si deben ser consideradas como áreas de oportunidad en virtud que, en la formación de docentes, el sentido ético debe ocupar lugar importante en beneficio de los niños y adolescentes que serán atendidos en un futuro por los egresados de las ENP.

Tabla 5
Puntajes promedios de las dimensiones de plagio académico

Dimensión	Media	Desviación estándar
Reglamentación	91.79	14.05
Conocimientos	88.02	14.73
Formas de plagio	78.52	16.39
Delito	76.46	17.40
Plagio académico	81.42	12.18

Es importante mencionar que también como parte del estudio -en lo particular- y del proyecto general, se realizará un análisis cualitativo de los comentarios vertidos por los participantes en los distintos momentos de la recolección de datos, con lo que se espera comprender mejor el fenómeno estudiado.

Adicionalmente hay que reconocer la disposición de los directivos de las ENP y de las autoridades educativas para permitir la realización de un trabajo sobre un tema que es considerado por muchos como delicado. Igualmente se destaca el apoyo del personal de cada institución que colaboró con los investigadores para completar las tareas.

Conclusiones

Se ratifica la relevancia de este estudio al analizar los resultados desde la visión que la sociedad tiene de la docencia, porque se asocia con ella un compromiso profesional que no depende únicamente de los conocimientos o de la competencia pedagógico-didáctica, de tal forma que el docente es un profesional no sólo por lo que dice o hace sino que la integralidad de su personalidad lo con-

vierte en modelo, tanto para sus estudiantes y colegas, como para los padres de familia, la comunidad y otras instituciones (Rojas, 2011).

Los docentes de las ENP del estado de Yucatán tienen conocimiento del plagio académico y concuerdan en la necesidad de reglamentar este aspecto en las instituciones de educación superior. Por ello puede concluirse que perciben la existencia del problema en sus escuelas, sin embargo, no reconocen todavía formas de plagio que son comunes entre los estudiantes; por ejemplo, la presentación de un trabajo que ya ha sido presentado en otro curso o parafrasear un texto sin mencionar al autor ocurren frecuentemente ante la presión que para muchos jóvenes representa la necesidad de obtener los créditos necesarios para aprobar sus asignaturas.

A los encuestados les queda clara la existencia del plagio en el ámbito académico, pero todavía es alto el porcentaje que no lo considera un delito que amerite acción penal dado que se violan los derechos de autor. Esto lleva a la necesidad de que la comunidad académica profundice en el conocimiento de los derechos derivados de la propiedad intelectual.

Con este trabajo se logra diagnosticar cómo los profesores de las ENP de Yucatán perciben al plagio académico como una problemática que es necesario atender por las implicaciones que tiene en la formación de docentes; pero es indispensable profundizar en el análisis de los resultados y contrastarlos con los obtenidos en el estudio paralelo realizado con los estudiantes de las mismas instituciones.

Para reducir el nivel de incidencia de plagio en las ENP, como producto de este trabajo, se propone: (a) promover el mayor conocimiento de los aspectos del plagio académico que aún son poco conocidos por los encuestados y sus colegas; (b) difundir el conocimiento y la comprensión de la legislación vigente acerca de la propiedad intelectual; (c) acercar a los profesores a los recursos actuales para identificar el plagio; (d) dotar a los maestros con estrategias que les ayuden a orientar a sus estudiantes para no cometer plagio, y (e) coadyuvar a las ENP para que, en sus lineamientos internos, incluyan medidas que desalienten el plagio.

Referencias

Amador-Bautista, R. (2017). El plagio académico, transgresión de normas jurídicas, en publicaciones mexicanas de Ciencias Sociales y Humanidades. *Praxis Sociológica*, 22, 155-167. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6313649

Cámara, A., Baas, M. y López, J. (2023). *Validación de un instrumento para identificar percepciones de estudiantes normalistas sobre plagio académico.* 6° Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN). Xalapa, Veracruz, México. https://conisen.mx/documents/memorias/Memoria_CONISEN_2023_01nov24.pdf

Cámara, A., Baas, M. y López, J. (2024). *Validación de un instrumento para identificar percepciones de docentes de escuelas normales sobre plagio académico.* Congreso Internacional de Educación. Evaluación 2024. Tlaxcala, Tlaxcala, México. https://cie.uatx.mx/debates-en-evaluacion-y-curriculum/pdf2024/B120.pdf

Cámara de Diputados (2024). *Código Penal Federal. México*. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPF.pdf

Castro, Y., Yoplac-Lopez, B., Carpio-Tello, A., Sihuay-Torres, K. y Cósar-Quiroz, J. (2017). Percepción del plagio académico en estudiantes de Odontología. *Educación Médica*, 19(3), 141-145. https://d0i.org/lO. IOI 6/j.edumed.2017.03.003

Elshafer, H. A. y Jahangir, T. M. (2020). *Factors affecting plagiarism among students at Jazan University*. Bulletin of the National Research Centre. https://doi.org/l O. 1 186/s42269-020-00313-z

Hernández, R., Fernández, C., Baptista, P. (2014), *Metodología de la Investigación* (6ta Ed.), México: McGraw Hill

Koul, R., Clariana, R. B., Jitgarun, K. y Songsriwittaya, A. (2009, december). The influence of achievement goal orientation on plagiarism. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 506-512. https://doi.org/l O. 1016/j.lindif.2009.05.005

Masó, Y. (2015, enero-diciembre). El Plagio a la luz de la Educación Virtual y de las Normas de Derecho de Autor en México: Consideraciones desde la perspectiva docente. *Propiedad Intelectual*, XIV(18), 128-148. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1 89045574008

Otzen, T. & Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población a estudio. *International Journal of Morphology*. 35(1), 227-232. https://scielo.conicyt.cl/pdf/ijmorphol/v35n I /art37.pdf

Rojas, C. (2011). Ética profesional docente: un compromiso pedagógico humanístico. *Revista Humanidades,* 1, 1-22. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4920530.pdf

El investigador profesional en Ciencias de la Educación. Análisis sobre perfiles profesionales y ethos social*

*Ana Laura Vargas Merino***, *Maricela Zúñiga Rodríguez****
*y Maritza Librada Cáceres Mesa*****

Resumen

Este documento, presentan parte de los resultados obtenidos de un estudio realizado entre el 2020 al 2024, sobre el desarrollo de investigación educativa, que permitió identificar problemáticas con respecto a las disciplinas. El objetivo de este trabajo es analizar los perfiles disciplinares y el ethos social de los investigadores profesionales en Ciencias de la Educación, que pertenecen al sistema de universidades públicas estatales en México.

La metodología diseñada fue de corte cualitativo, las técnicas utilizadas fueron: la revisión documental de fuentes secundarias sobre políticas en investigación y revisión de bases de datos; y la entrevista semiestructurada e historias de vida, obtenidas a partir del consentimiento informado a investigadores profesionales de edades entre 47 y 70 años. Se utilizó Excel para procesar datos con técnicas estadísticas descriptivas y ATLAS.ti 9 para el análisis de cuerpos textuales.

Se muestra que, el sistema de universidades públicas estatales busca descentralizar la educación superior y la investigación en el país, ya que cuenta con 13,605 investigadores profesionales, que representan el 37% reconocido por el

* Línea temática: 3. 1. Investigación educativa: agentes, su formación y redes.
Tipo de ponencia: reportes parciales o finales de investigación.

** Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
ana.vargas@uaeh.edu.mx

*** Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
maricela_zuniga@uaeh.edu.mx

**** Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
maritza_caceres3337@uaeh.edu.mx

Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores. Estas características plantean condiciones específicas para los investigadores profesionales.

El investigador profesional de las Ciencias de la Educación de las universidades públicas estatales cuenta con un perfil heterogéneo, necesario para el estudio del hecho educativo, pero esta característica es resultado de adaptaciones en su trayectoria profesional y no de debates disciplinares y de un ethos social bien definido.

Palabras clave: investigación educativa, perfil del profesor, profesión académica, universidades públicas.

Introducción

El documento forma parte de los resultados de un estudio realizado entre el 2020 al 2024 sobre el desarrollo de la investigación educativa en el contexto del sistema de universidades públicas estatales en México. Se identificó como problemática, la falta de claridad en los perfiles profesionales y el ethos social de los investigadores profesionales al estudiar objetos desde las Ciencias de la Educación.

Este estudio aborda discusiones teóricas importantes desde tres aspectos, el primero es sobre el investigador profesional, concebido como una pieza fundamental para "la legitimación de la institución" y se asume como parte del conjunto social de la organización universitaria, que a su vez le otorga reconocimiento a su actividad y tal reconocimiento alimenta "la racionalidad institucional" (Pacheco, 1994, pp. 90–94).

Según Brunner (2007, p. 23) a partir de la década de 1970 en América Latina se puso en marcha "un proceso de profesionalización que transformó la universidad tradicional y abrió las puertas para la conformación de una comunidad académica moderna". Al respecto, Grediaga (1999, p. 14) reconoce que la investigación profesional es una de las funciones centrales de la profesión académica, considerada esta última como el conglomerado de actividades.

Aunado a lo anterior, la segunda discusión teórica, gira en torno al ethos social de los investigadores profesionales en las Ciencias de la Educación, entendido de acuerdo con Merton (1942, pp. 356–357) como una "estructura cultural de la ciencia", que considera sus propios métodos y es un "complejo de resonancias afectivas, de valores y normas que se consideran obligatorios para el sujeto que hace ciencia". En este sentido, son las normas con las que protege su

quehacer, "se expresan en forma de prescripciones, proscripciones, preferencias y permisos".

Y la tercera discusión es sobre el perfil disciplinar que está asociado al trayecto profesional y formativo de los investigadores. En la trayectoria profesional intervienen elementos como mercado laboral, formación y movilidad ocupacional. El mercado laboral en el área académica presenta, según Jiménez (2011) condiciones particulares que influyen a los sujetos que intervienen ahí, por un lado, en los perfiles de formación universitaria según disciplinas diversas.

Las discusiones presentadas demuestran la importancia de analizar la relación entre los perfiles disciplinares y el ethos social de los investigadores profesionales, que tributan a las Ciencias de la Educación, para conocer cómo desarrollan funciones académicas, incluidas la investigación. El conocimiento obtenido sirve para generar nuevas políticas en los marcos legales internos de las universidades públicas estatales de México.

Desarrollo

Metodología diseñada para el estudio

Para alcanzar el objetivo de analizar los perfiles disciplinares y el ethos social de los investigadores profesionales en Ciencias de la Educación, que pertenecen al sistema de universidades públicas estatales en México. Primero se identificaron las áreas de conocimiento y los perfiles disciplinares de los investigadores profesionales. Luego, a partir de la trayectoria formativa y laboral de los investigadores profesionales, se buscó establecer el ethos social.

Los sujetos de interés fueron 18 profesores investigadores pertenecientes a áreas educativas, de edades entre 39 y 70 años, que forman parte de la planta de profesores del sistema de universidades públicas estatales, los cuales fueron elegidos por conveniencia. Son miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) en las áreas de conocimiento de Humanidades y Ciencias Sociales, además sus investigaciones tributan a las Ciencias de la Educación, como disciplina complementaria.

La revisión documental y la entrada al sistema de universidades públicas estatales, permitió identificar tipologías que se usaron para elegir a los sujetos de estudio:

- Tipo 1: Siendo la tipología ideal porque cuentan con experiencia y mejores condiciones laborales y de infraestructura. 10 sujetos entrevistados con promedio de edad de 58 años.
- Tipo 2: Profesores que realizan funciones de Coordinación de los procesos de investigación. 2 sujetos entrevistados con promedio de edad de 45 años.
- Tipo 3: Investigadores emergentes que desarrollan investigación en las Ciencias de la Educación. No cuentan con una plaza de tiempo completo en la universidad, pero realizan funciones de investigación, docencia y vinculación. 6 sujetos entrevistados con promedio de edad de 39 años.

Los perfiles disciplinares están dados por dos vías, la primera por el trayecto formativo de los sujetos de estudio y la segunda, por la trayectoria profesional determinada por la movilidad laboral. El ethos social de las Ciencias de la Educación está determinado por la estructura cultural, los valores y normas del quehacer de los investigadores profesionales.

Las fuentes de información son de dos naturalezas, la primera es la revisión documental de fuentes secundarias, que de acuerdo con Del Cid et al. (2011, p. 85) "se refiere a información obtenida de datos generados con anterioridad, es decir, no se llega de manera directa a los hechos, sino que se estudia a través de lo que otros han escrito". Los documentos revisados son informes generales y públicos que presentan estadísticas y son resultados de implementación de políticas en educación superior, investigación, ciencia y tecnología. Las técnicas de procesamiento fueron a través de estadísticas descriptivas en Excel.

La segunda fuente de información proviene de los sujetos de estudio, que consistió en 13 entrevistas semiestructuradas y 5 historias de vida, obtenidas a partir del consentimiento informado dirigido a los investigadores profesionales. La información se transcribió y proceso a través de ATLAS.ti 9, que sirvió para el análisis de cuerpos textuales.

Cabe señalar que el procedimiento se desprende de un trabajo de investigación mayor, compuesto por dos fases, la primera era la realización de un diagnóstico del sistema de universidades públicas estatales, para determinar características, dinámicas y condiciones para el desarrollo de la investigación. La segunda fase es una aproximación cualitativa de los sujetos para analizar la relación disciplinar y el ethos social de las Ciencias de la Educación, siendo que aquí se presentan parte de los resultados.

Resultados

Los resultados se presentan en tres líneas de análisis, la primera se orienta a establecer las condiciones del sistema de universidades públicas estatales, considerando que, la educación superior en México cuenta con gran diversidad, de la cual destacan sus fines formativos, su presupuesto, atención de la masificación, entre otros, destacando que para el ciclo 2021-2022 contó con 1,865,160 de estudiantes matriculados. El sistema de universidades públicas estatales cuenta con 35 instituciones, que desde su creación responden de manera histórica a esfuerzos de descentralización de la educación por parte del Estado. Estas universidades están dotadas con autonomía como atributo reconocido por la Ley General de Educación Superior (2021, p. 21), la Ley en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnología e Innovación (2023) y el Plan Nacional de Desarrollo 2019-2024 (2019, pp. 13–14), que les brinda facultades y garantías para conformar sus gobiernos a través de su propia normatividad.

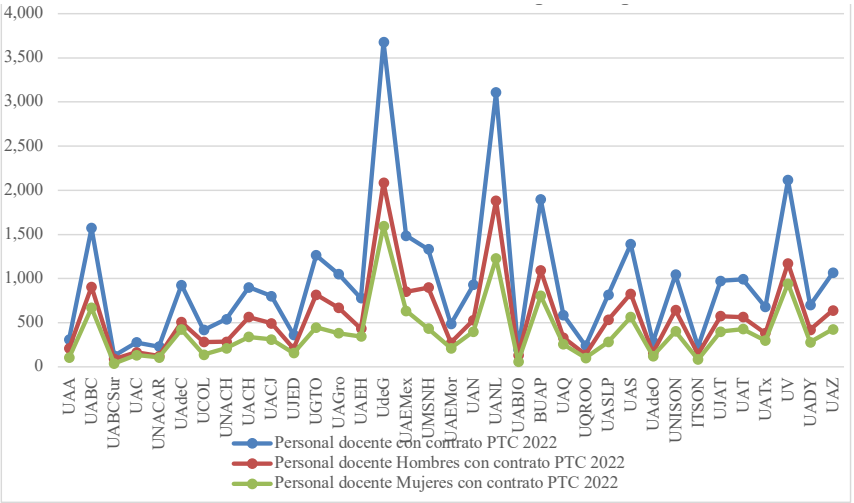
De manera general, es destacada la plasticidad y la capacidad de cambio de las universidades públicas estatales, lo que lleva a considerarlas como entes complejos, que han resultado de una evolución continua e ininterrumpida, en la cual han intervenido de manera histórica aspectos sociales, políticos, económicos. Pero, la universidad debe verse desde el sistema, es decir, como parte del conjunto de universidades públicas estatales que tienen características compartidas, pero, también se debe reconocer su particularidad, es decir, cada una cuenta con su propia identidad, historia y relación social.

Las universidades públicas estatales tienen un potencial político que pasa ahora a depender también "del comportamiento de la profesión académica, de la capacidad de investigación original que posea la universidad, de su fuerza para innovar o para resistir al cambio, de su flexibilidad para adaptarse a las exigencias del mercado laboral o de actuar de espaldas a esas demandas" (Brunner, 2012, p. 80). Al respecto, en el 2021, el sistema de universidades públicas contó con 9,484 artículos indexados en la Web of Science (WoS), con 11,650 en Scopus y con 101 patentes otorgadas por el Instituto Mexicano de la Propiedad Industrial (IMPI). Para el 2022, se registraron 13,605 investigadores reconocidos por el SNII, de los cuales 35,554 pertenecen al sistema de universidades públicas estatales, lo que representa el 37% siendo un porcentaje considerable. Aun con ello, el modo de desarrollar investigación se caracteriza por ser emergente y poco planeado, dependiente del contexto político nacional y local.

En la figura 1, la línea azul presenta la distribución de PTC (Profesores de Tiempo Completo) totales por universidad. En el caso de la línea verde representa la distribución de mujeres con respecto al total de cada universidad y el caso de la línea roja representa la cantidad de hombres distribuidos con respecto al total de cada universidad. Como se puede apreciar, hay diferencia entre el total de PTC de cada universidad y el género mujer, que resulta ser inferior en comparación a la cantidad de hombres. Autores destacados como Didou y Gérard (2010, pp. 32–33) y Lloyd (2018, pp. 24–26) ya han documentado la desigualdad de oportunidades que las mujeres enfrentan al desarrollarse de manera profesional, aquí se confirma de manera básica.

Figura 1

Distribución de personal de tiempo completo por universidad



Nota: creación propia a partir del manejo de datos del 4to informe Trimestral PRODEP 2022.

En otra perspectiva, la tabla 1 muestra la cantidad de personal docente con contrato de PTC, además del número de investigadores con alguna membresía del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), y la cantidad de personal docente con perfil deseable del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). De las cantidades mostradas, es necesario aclarar que los PTC por cada universidad son todos aquellos profesores que cuentan con un contrato con las universidades que avala sus funciones, además esa can-

tidad de sujetos puede tener una membresía SNII y ser personal docente con perfil PRODEP o tener solo un beneficio o ninguno. Ello explica la variación de las cantidades.

Tabla 1
Cantidad de investigadores SNII, PTC
y docentes con Perfil PRODEP por universidad

Sistema de universidades públicas estatales	Personal docente con contrato PTC 2022	Investigadores membresía SNII 2022	Personal docente con Perfil PRODEP 2022
1. Universidad Autónoma de Aguascalientes	369	176	236
2. Universidad Autónoma de Baja California	1,226	716	976
3. Universidad Autónoma de Baja California Sur	132	85	79
4. Universidad Autónoma de Campeche	291	91	143
5. Universidad Autónoma del Carmen	216	61	161
6. Universidad Autónoma de Coahuila	1,038	294	317
7. Universidad de Colima	435	235	333
8. Universidad Autónoma de Chiapas	599	168	347
9. Universidad Autónoma de Chihuahua	909	250	577
10. Universidad Autónoma de Ciudad Juárez	811	315	535
11. Universidad Juárez del Estado de Durango	362	159	216
12. Universidad de Guanajuato	1,264	680	740
13. Universidad Autónoma de Guerrero	1,045	245	498
14. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo	770	434	609
15. Universidad de Guadalajara	3,697	1,607	2,692
16. Universidad Autónoma del Estado de México	1,481	662	1,029
17. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo	1,328	510	1,188
18. Universidad Autónoma del Estado de Morelos	488	401	387
19. Universidad Autónoma de Nayarit	907	159	414
20. Universidad Autónoma de Nuevo León	3,106	1,108	1,471
21. Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca	191	77	103
22. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla	1,929	826	1,185
23. Universidad Autónoma de Querétaro	621	408	387
24. Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo	245	96	127

Sistema de universidades públicas estatales	Personal docente con contrato PTC 2022	Investigadores membresía SNII 2022	Personal docente con Perfil PRODEP 2022
25. Universidad Autónoma de San Luis Potosí	814	623	615
26. Universidad Autónoma de Sinaloa	1,311	398	318
27. Universidad Autónoma de Occidente	281	63	75
28. Universidad de Sonora	1,044	485	549
29. Instituto Tecnológico de Sonora	230	153	188
30. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco	973	277	579
31. Universidad Autónoma de Tamaulipas	993	315	567
32. Universidad Autónoma de Tlaxcala	679	140	239
33. Universidad Veracruzana	2,149	707	1,215
34. Universidad Autónoma de Yucatán	717	325	497
35. Universidad Autónoma de Zacatecas	1,064	356	643
Total	33,715	13,605	20,235

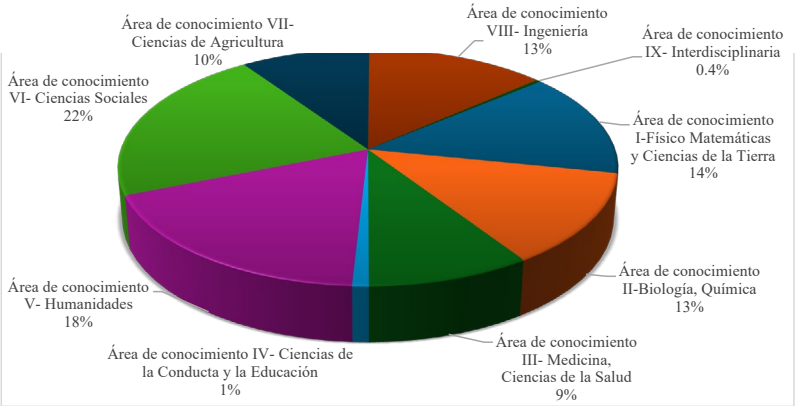
Nota. Creación propia a partir de la revisión del Padrón SNII y el 4to Informe Trimestral de PRODEP.

Los investigadores profesionales de las universidades públicas estatales, de acuerdo con su trayectoria formativa y profesional, deciden el área de conocimiento del SNII que tributan sus investigaciones. La figura 2 brinda una aproximación interesante sobre la distribución de las áreas, que no están determinadas por discusiones o debates liderados por las comunidades científicas del país.

Los investigadores profesionales, además de las áreas, eligen disciplinas que tributan en sus investigaciones. Al respecto, se identificó que 37 desarrollan investigación en las Ciencias de la Educación, es decir el 1.3 % en el sistema de universidades públicas estatales, siendo un número bajo a comparación con el total de investigadores. Del porcentaje anterior, se eligieron por conveniencia a 18 sujetos de estudio, clasificados en tipologías, obteniendo que: los sujetos tipo 1 y 2 cuentan con infraestructura y mobiliario disponible para el desarrollo de funciones, que han enriquecido con la obtención de estímulos y participación en proyectos; en cambio, los sujetos tipo 3: no cuentan con infraestructura y mobiliario disponible para el desarrollo de investigación dentro de las universidades, debido a la relación laboral consiste en ser profesores por asignatura.

Figura 2

Porcentaje de investigadores del sistema de universidades públicas estatales con membresía SNII 2022, desagregados por área de conocimiento



Nota: creación propia a partir de la revisión del Padrón SNII 2022.

Dichas áreas de conocimiento tienen relación con la formación que los profesores investigadores han recibido. Para la segunda línea de análisis se presentan sus perfiles profesionales y parte de su trayectoria académica. En la tabla 2 se muestra la formación de los sujetos de estudio, la cual se destaca por ser exhaustiva y diversa, generando un perfil heterogéneo que va desde las Ciencias Exactas, Ciencias Sociales y Humanidades.

Tabla 2

Formación de los profesores investigadores

Sujeto de estudio	Formación				
	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado	Post doctorado
SL61HIN-H	- Licenciatura en Economía - Licenciatura en Sociología - Licenciatura en Planeación y Desarrollo Regional	Especialidad en Desarrollo Social	- Maestría en Sociología del Trabajo	- Doctorado en Ciencias Sociales	NA
MF85HIN-E	- Tecnólogo en Control Automático e Instrumentación - Ingeniería Electrónica en Manufactura	NA	- Maestría en Tecnologías para el aprendizaje	- Doctorado en Gestión de la Educación Superior	NA

Sujeto de estudio	Formación				
	Licenciatura	Especialidad	Maestría	Doctorado	Post doctorado
GI84HIN-E	- Licenciatura en Turismo	NA	- Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior	- Doctorado en la Gestión de la Educación Superior	NA
BQ66MCO-E	- Licenciatura en Administración	NA	- Maestría en gestión y políticas de la educación superior.	En curso	NA
ER81MIN-E	- Ingeniería en Electrónica y Computación	NA	- Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior	- Doctorado en la Gestión de la Educación Superior	NA
RP70HIN-H	- Licenciatura en Derecho	NA	- Maestría en Planeación de la Educación Superior	- Doctorado en Educación con especialidad en Gestión y administración de la educación	Aplica
MR75MIN-E	- Ingeniería en Computación	NA	- Maestría en Tecnologías para el Aprendizaje	- Doctorado en la Gestión de la Educación Superior	NA
SM86HCO-H	- Licenciado en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria	NA	- Maestría en Educación	- Doctor en Ciencias en la especialidad de Investigaciones Educativas	NA
CC70MIN-E	- Licenciatura en Educación Primaria	NA	- Maestría en Investigación Educativa	- Doctorado en Historia	NA
AC84MIN-E	- Licenciatura en Comercio Internacional	NA	- Maestría en Educación Superior	- Doctorado en Educación	NA
ML68MIN-H	- Licenciada en Ciencias de la Comunicación	NA	- Maestría en Ciencias Educativas	- Doctorado en Comunicación	NA
SJ57HIN-E	- Licenciado en Relaciones Industriales	NA	- Maestría en Administración Pública - Maestría en Investigación Educativa	- Doctorado en Ciencias de la Educación	NA
AT85HIN-E	- Ingeniería en Sistemas - Licenciatura Diseño Gráfico - Licenciatura en Finanzas	NA	- Maestría en Comunicación	- Doctorado en Educación	NA
DE84HIN-E	- Licenciatura en Derecho	Especialidad en Derecho Parlamentario	- Maestría Derecho Constitucional y Amparo	- Doctorado en Derecho - Doctorado en Educación	NA
CB57MIN-H	- Licenciatura en relaciones internacionales	NA	- Máster en Didáctica de Lengua Francesa - Maestría en Formación	- Doctorado en Estudios Latinoamericanos	NA
MA53MIN-E	- Licenciatura en Sociología - Licenciatura en Relaciones Internacionales	NA	- Maestría en Economía	- Doctorado en Ciencias Sociales	Aplica
GML71MCO-E	- Ingeniería Bioquímica en Productos Naturales	NA	- Maestría en Biotecnología especializado en Medio Ambiente	- Doctorado en Biotecnología especializado en Medio Ambiente	NA
ML67MIN-E	- Licenciatura en Ciencias de la Comunicación	NA	- Maestría en Comunicación	- Doctorado en Educación	NA

Nota: construcción propia a partir de la información reportada por los sujetos entrevistados.

Las oportunidades laborales les exigieron a los sujetos de estudio, cumplir con requisitos, como la formación en áreas educativas, siendo la tercera línea de análisis de este documento. El sujeto DE84HIN-E (comunicación personal, 15 de diciembre de 2023) señala "aparte de mi Doctorado en Derecho me encuentro por terminar mi segundo Doctorado en Educación este lo estoy cursando de manera híbrida". Esta formación adicional les permitió acceder a una movilidad vertical o ascenso laboral, a través del concurso de alguna de las plazas.

La revisión de la evidencia permite indicar que, los tipos de contratación están relacionados con la trayectoria profesional en investigación. En el caso de los sujetos entrevistados, las rutas que han seguido no son lineales y no han estado orientadas a la investigación social y educativa del todo, siendo que las han ajustado a sus necesidades laborales. Como ejemplo está el testimonio de SJ57HIN-E (comunicación personal, 30 de noviembre de 2023) que señala "me invitan [nombre de la universidad] con un contrato de seis meses, no sabía mucho de estas cosas administrativas o académicas, entonces, a mí me aconsejaron, 'métete de académico, es mejor'. Entonces concursé por una plaza de académico".

La formación de los sujetos entrevistados les permitió desarrollar un perfil heterogéneo en las Ciencias de la Educación y poder acceder al ascenso laboral, pero en ambientes educativos. Obligando a reencauzar su formación hacia el estudio de la educación, generando la tensión entre la disciplina con la cual se formaron *versus* la disciplina que desarrollan de manera laboral. Dicha tensión promueve un ethos social de las Ciencias de la Educación, donde "todo entra y todo cabe".

Sin embargo, no resultan claros dos aspectos, ¿Existe un ethos de las Ciencias de la Educación en los investigadores educativos profesionales? Según Merton (1942, p. 357), el "ethos de las ciencias es una estructura cultural que considera los métodos, las resonancias afectivas, valores y normas que protegen su quehacer". Pese a que los sujetos entrevistados señalan que tributan a las Ciencias de la Educación en el SNII, al cuestionarlos sobre las orientaciones disciplinares de sus proyectos e investigaciones, destacó que no identifican las bases diciplinares de esta familia de disciplinas y no se identifican dentro de ellas.

Conclusiones

El sistema de universidades públicas estatales cuenta con una conformación institucional que propicia condiciones para la investigación en las Ciencias de la Educación. A su vez, cuenta con una buena cantidad de investigadores reconocidos por el SNII, que acrecientan el conocimiento en diversas áreas, en especial en la educación. Este estudio permitió caracterizar al investigador profesional en México, considerando que es aquel que tiene trayectoria en investigación educativa, en el marco de las universidades públicas estatales y cuenta con apoyos de programas nacionales, como el Sistema Nacional de Investigadores (as), que reconocen, coadyuvan y fomentan la investigación.

Destaca que, algunos sujetos entrevistados empezaron su desarrollo profesional en otras áreas de conocimiento, que con el tiempo les permitió identificar las diferentes facetas de la investigación educativa, pero resalta que, no es claro el ethos social, ya que, para ellos todo entra y todo puede investigarse. Desconocen las bases epistemológicas de las Ciencias de la Educación, como familia de disciplinas, que tienen por objeto de estudio al hecho educativo, lo que pone de manifiesto la necesidad de contribuir al debate disciplinar en México.

Para los sujetos entrevistados, las Ciencias de la Educación no están del todo reconocidas y definidas como una familia de disciplinas que estudia el hecho educativo, al contrario, se ha identificado la siguiente tensión: la disciplina con la cual se formaron *versus* la disciplina que desarrollan de manera laboral, la cual, está orientada a la educación. Dicha tensión ha generado un ethos social de las Ciencias de la Educación, poco claro. Sin embargo, los resultados contribuyen a señalar que, los investigadores educativos profesionales han sabido usar el perfil heterogéneo que poseen y han aprendido a desarrollar investigación educativa transdisciplinar y multirreferencial, con la capacidad de identificar dimensiones en los objetos de estudio.

Referencias

Brunner, J. (2012). *Universidad y sociedad en América Latina*. Instituto de investigaciones en Educación/Universidad Veracruzana.

Del Cid, A., Méndez, R., & Sandoval, F. (2011). *Investigación, fundamentos y metodologías*. Pearson Educación.

Didou, S., & Gérard, E. (2010). El Sistema Nacional de Investigadores en 2009. ¿Un vector para la internacionalización de las élites científicas? *Perfiles Educativos*, *23*(132), 29–47. http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33n132/v33n132a3.pdf

Grediaga, R. (1999). Sistema de educación superior, mercado académico y organizaciones. En *Profesión académica, disciplinas y organizaciones. Procesos de socialización académica y sus efectos en las actividades y resultados de los académicos mexicanos.* (pp. 13–89). ANUIES.

Jiménez, M. (2011). Movilidad ocupacional y trayectorias profesionales de egresados de maestrías en educación del posgrado en educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx). *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, *2*(3), 76–100. https://www.redalyc.org/pdf/2991/299124244004.pdf

Ley General de Educación Superior, [LGES], Decreto de ley, Diario Oficial de la Federación [DOF], 20 de marzo de 2021, (México). https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lges/LGES_orig_20abr21.pdf

Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación, [LGHCTI], Decreto de ley, Diario Oficial de la Federación [DOF], 08 de mayo de 2023, (México). https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5688048&fecha=08/05/2023#gsc.tab=0

Lloyd, M. (2018). El sector de la investigación en México: Entre privilegios, tensiones y jerarquías. *Revista de la Educación Superior*, *47*(185), 1–31. https://doi.org/10.36857/resu.2018.185.64

Merton, R. (1942). Science and Technology in a Democratic Order. *Journal of Legal and Political Sociology*, *2*, 356–368.

Pacheco, T. (1994). *La organización de la actividad científica en la UNAM*. Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.

Plan Nacional de Desarrollo de 2019-2024 [PND], Plan, Diario Oricial de la Federación [DOF], 12 de julio de 2019, (México). dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5565599&fecha=12/07/2019

Método de Triangulación y Lógica Tetrapódica en el proceso articulador de objetos posibles*

*Daniela Patricia Martínez Hernández***,
*Filomeno Ambris Mendoza**** *y Alejandro Trejo Ávila*****

Resumen

La presente investigación sistematiza la experiencia de formación con relación al planteamiento de campos de objetos a través del método de triangulación que se implementó con 16 estudiantes de segundo semestre de un programa de maestría en donde se encontraron dificultades para la articulación argumentada de los objetos propuestos en las triadas con el método en comento. Por ello, se planteó como pregunta de investigación ¿Cuál es la propuesta metodológica que permite para que los estudiantes puedan generar articulaciones y categorías emergentes en el método de triangulación? Y como propósito "Implementar y evaluar propuestas metodológicas que permitan a los maestrantes articular objetos dentro de un proceso de triangulación y hacer emerger categorías".

El diseño metodológico se centró en un proceso de investigación-acción transdisciplinar y se instrumentó con una entrevista y un ciclo de intervención que consideró 10 sesiones de trabajo. La información emanada se sistematizó por frecuencia de palabras a través de nubes que se procesaron en ATLAS.ti y como conclusiones se propuso un proceso de triangulación centrado en tres etapas: investigación teórica, orientación sobre la articulación y el replantea-

* Línea temática: 1. Investigación educativa: agentes, su formación y redes. 1.2 Formación de investigadoras e investigadores.
Tipo de ponencia: intervención educativa sustentadas en investigación.

** Escuela Normal Oficial de Irapuato.
dpmartinezh@enoi.edu.mx

*** Escuela Normal Oficial de Irapuato.
fambrism@enoi.edu.mx

**** Escuela Normal Oficial de Irapuato.
atrejo@enoi.edu.mx

miento sobre el objeto emergente con lógica tetrapódica derivada de la interconexión entre los tres objetos articulados con un emergente que se denomina objeto de conocimiento transdisciplinar y donde se aplica el principio de la lógica difusa para comprender los posicionamientos de la articulación con relación a la complejidad.

Palabras clave: triangulación, objeto de conocimiento, lógica tetrapódica.

Introducción

Los estudios de posgrado representan aquellos procesos formativos que se decantan por objetos de conocimiento centrados en la profesionalidad docente y la investigación que permiten desarrollar nuevas miradas en torno a las producciones educativas que se gestan y replican en los distintos niveles en donde intervienen los profesores que se forman.

Cada programa, destaca objetos de estudio que buscan la complejidad de la formación y en el caso de la Maestría en Innovación en la Práctica Docente (MIPD) que se oferta en la Escuela Normal Oficial de Irapuato (ENOI) se busca que los maestrantes investiguen e innoven a través de la epistemología y metodología transdisciplinar, la cual, en su estructura, está diseñada en seis momentos.

En el primer momento, denominado contextualización se desarrollan procesos de lectura de realidad macro, meso y micro y se conforma el sujeto a formar como vía de problematización. En el momento dos, se construyen campos problemáticos y campos de objetos posibles, mientras que en el momento tres, se generan los referentes teóricos, empíricos y filosóficos a través de un proceso problematizador, para obtener los principios orientadores de la acción formativa. En el momento cuatro denominado Metodología se perfila el proceso de investigación mediante su argumentación epistemológica y procedimental y en el momento cinco, denominado Aplicación de la propuesta innovadora, los maestrantes diseñan y aplican propuestas de intervención para que en el momento seis llamado Teorización, generen conocimiento por la vía de la argumentación.

Particularmente en el momento dos Campo de problemas y Campo de objetos, se insta a procesos de reflexión sobre la práctica en donde se trabajan procesos de construcción y de articulación de objetos posibles. El proceso de problematización para este momento, se desarrolló a través de la técnica de

Incidentes Críticos y la narrativa argumentada para la recuperación de la práctica con métodos de triangulación compleja (Saavedra et al. 2020) y la triple triangulación compleja (Amber y Domingo, 2021) para generar articulaciones entre los objetos posibles que emergieron de los incidentes críticos y con ello, determinar el objeto de acción emergente, que se denominó objeto de conocimiento transdisciplinar.

En la formación de maestrantes, se presentaron dificultades para generar en el proceso de triangulación y articulación de objetos posibles, así como en la producción de tesis de conocimiento las cuales son una proposición fundamentada que busca explicar, interpretar o demostrar un aspecto de la realidad a través del análisis crítico y el razonamiento lógico. Se construye con base en evidencias teóricas y empíricas, y puede ser objeto de debate académico (Popper, 2002; Kuhn, 1996).

Las evidencias empíricas de la dificultad de los estudiantes refirieron a momentos que se recuperaron a través de grabaciones de clase correspondiente a un grupo de segundo semestre del programa citado, en donde al pedirles que realizaran el proceso de triangulación se encontraron varias dificultades que se resumen en lo siguiente:

1. Al generar propuestas de triangulación donde el punto génesis fue la elección de los objetos que conformaran la triada y posteriormente la enunciación de una categoría emergente que articulara a los tres objetos de la triada, se explicó que podrían trabajarse en dos vertientes. La primera refiriendo a que una de las categorías-objetos de la triada se considerara emergente por su condición compleja o bien nombrar una nueva categoría denominada emergente que articulará al resto. Los productos de los estudiantes reflejaron dificultades para nombrarlas sin considerar la información teórica al respecto y posicionado categorías-objetos que por su nivel de complejidad resultaron incongruentes en su posicionamiento, pues se articularon sin argumento y con la intención de que el profesor titular del curso, fuera quien validara o acompañara la decisión.
2. Al nombrar categorías emergentes, también denominada objeto de conocimiento transdisciplinar se nombraron desde su lógica y no desde el saber o la experiencia; se matizaban con discursos fuera de la afirmación del saber y no optaban por argumentos del constructo teórico-empírico asociados a las categorías emergentes.

Lo anterior propiciaba que los procesos de triangulación se gestaran más por la lógica de razonamiento propio que por la complejidad empírico-teórica que engloba la categoría emergente, lo que impactó en el planteamiento de tesis de conocimiento que afirmaran los posicionamientos anteriores, por lo que el discurso estuvo plagado más de sentido común, que de principios construidos. Se observó que las tesis se "cuidaron" más en su condición de afirmación que en la esencia de esta. Lo anterior se observa en el siguiente diálogo recuperado de una grabación de una clase en donde las siglas "MI" representan al Maestro de Investigación y la letra "M" a la interacción de los maestrantes que se numeraron según su participación.

> M-. es que mi categoría emergente es la realimentación
> MI-. ¿por qué es la realimentación si también en tu triangulación tienes evaluación formativa y evaluación auténtica?
> M-. Pues supongo que (...) por que la realimentación parte de lo formativo, yo digo.

Tal como se observa, el discurso es de supuesto y si se analiza la complejidad de los objetos de la triangulación que correspondían al rubro de la evaluación que fueron la realimentación, la evaluación formativa y la auténtica, se denota que los tres objetos son complemento uno del otro; no existe la evaluación formativa sin realimentación y será realimentación cuando se evalué de manera auténtica y formativa. En este caso, la complejidad de los objetos triangulados asumía que el investigador generara una nueva categoría emergente aún más compleja que las que se encontraron en la triangulación.

Lo anterior resultó un reto, pues para poder triangular, se requirió del pensamiento crítico, articulador y transdisciplinario de los maestrantes aunado a formación teórico-pedagógica-didáctica que se hacía poco presente. Por ello, planteamos como problema de investigación el proceso de triangulación y planteamiento de la categoría emergente en procesos de construcción de campos de objetos en estudiantes de posgrado, como pregunta de investigación ¿Cuál es la propuesta metodológica que permite para que los estudiantes puedan generar articulaciones y categorías emergentes en el método de triangulación? Y como propósito "Implementar y evaluar propuestas metodológicas que permitan a los maestrantes articular objetos dentro de un proceso de triangulación y hacer emerger categorías".

Desarrollo

Una vez que se planteó el problema y se identificó la dificultad de los maestrantes para generar categorías emergentes, se diseñó de la estrategia metodológica bajo un estudio cualitativo con la finalidad de interpretar y comprender los procesos que se siguen en la formación de investigadores en la metodología transdisciplinar en el momento dos que corresponde al planteamiento de campo de objetos.

Las investigaciones cualitativas emanan de un enfoque metodológico que permite explorar fenómenos complejos en su contexto natural, centrándose en la interpretación de significados y la comprensión profunda de experiencias subjetivas (Denzin & Lincoln, 2018). En el campo de la educación, la investigación cualitativa resulta un proceso que permite analizar las interacciones en el aula, las interacciones pedagógicas y los procesos de formación desde una perspectiva holística y contextualizada (Merriam & Tisdell, 2016). Este tipo de estudio permite comprender cómo los actores educativos construyen el conocimiento en distintos entornos socioculturales y niveles de realidad.

Desde una perspectiva epistemológica, la investigación cualitativa se inscribe en paradigmas interpretativos y constructivistas, donde asumen que la realidad es socialmente construida y que el conocimiento se genera a partir de la interacción entre el investigador y los participantes (Guba & Lincoln, 1994). Este enfoque es especialmente relevante en estudios transdisciplinarios en educación, donde se integran múltiples saberes, enfoques y perspectivas para abordar la complejidad de los procesos educativos contemporáneos.

Como metodología, se empleó la investigación acción transdisciplinaria la cual es un enfoque metodológico que integra la participación de múltiples actores y saberes disciplinares y no disciplinares en la producción de conocimiento y solución de problemas complejos que trascienden los límites disciplinarios (McGregor, 2015). No solo busca comprender la realidad, sino también transformarla mediante la acción colaborativa y reflexiva, promoviendo cambios significativos en los contextos sociales y educativos.

Desde una perspectiva transdisciplinaria, la investigación-acción asume que los problemas contemporáneos no pueden abordarse desde una única disciplina, sino que requieren la articulación de múltiples perspectivas teóricas, metodológicas y experienciales (Nicolescu, 2014). En el ámbito educativo, este

enfoque permite a docentes, estudiantes y comunidades trabajar conjuntamente en la co-construcción de saberes.

La investigación-acción transdisciplinaria se caracteriza por ser participativa y transformadora, donde el investigador se involucra activamente como un agente de cambio, fomentando el diálogo de saberes y la producción de soluciones innovadoras (Nowotny, Scott, y Gibbons, 2003). La generación de conocimiento en este enfoque es emergente y dinámico y permite la articulación de saberes en la interacción de la complejidad.

Diseñada la estrategia metodológica se prosiguió a la inmersión al campo. Se aplicó una entrevista semiestructurada que consideró cuatro preguntas y que se utilizó como insumo diagnóstico. Las preguntas planteadas a 16 estudiantes fueron las siguientes:

1. ¿Qué recuerdas que es la articulación? y ¿Cómo se articula?
2. ¿Qué entiendes por categoría emergente y cómo se construye?
3. ¿Cuál es el proceso que has seguido para construir tus categorías emergentes?
4. ¿Cuáles son los retos o dificultades que encuentras al construir categorías emergentes?

Los resultados se sistematizaron en ATLAS.ti con códigos abiertos y se generó una nube de palabras con aquellas que resultaron más frecuentes para retomarse y elaborar una propuesta de intervención y generar con ello propuestas innovadoras para su formación por medio de las mismas técnicas. La nube de palabras se procesó con la elección de los 25 conceptos mayormente recurrentes tal como se muestra a continuación.

Figura 1

Nube de palabras momento diagnóstico



La nube de palabras denota tres conceptos clave; la incertidumbre con frecuencia de nueve veces, dificultad y reto, con frecuencia de aparición de ocho veces, mismas que permearon las condiciones de trabajo de los estudiantes y se acompañaron de conceptos propios del proceso como innovación, incidentes, niveles y construcción, lo que permitió asumir que el principal obstáculo de los maestrantes radicó en la seguridad que pudieron mostrar al desarrollar su proceso formativo.

Al regresar a los discursos para identificar las respuestas que contenían los tres conceptos iniciales del párrafo anterior, se encontró que las dificultades se dieron en dos vertientes: para articular y para nombrar los objetos, por lo que se prosiguió a planificar la intervención. La propuesta, consideró los siguientes cinco contenidos temáticos que se planificaron para 10 sesiones de trabajo, dos por cada eje temático, los cuales se muestran a continuación.

1. Revisión de la literatura con relación a los conceptos centrales de la investigación (triangulación, triple triangulación, categorías emergentes) y trabajo entre pares.
2. Revisión de propuestas procesuales para generar triangulaciones que incluyeron el trabajo en equipo, revisión en estado del arte e información teórica
3. Procesos de triangulación de los objetos emergentes de los integrantes de los equipos y revisiones en plenaria

4. Propuestas de tesis de conocimiento que articularan las categorías/objetos de conocimiento
5. Revisión bibliográfica de las categorías emergentes. Reformulación conceptual de las categorías emergentes y validación entre pares y por el colectivo de profesores.

Una vez que se implementó la propuesta y se revisaron distintos tipos de materiales que versaron desde la revisión de documentos referidos a los conceptos principales para decantarse por procesos de construcción de triangulaciones y aquellos que se revisaron por la integración de los maestrantes en sus triadas, se prosiguió a aplicar la entrevista diagnóstica para generar una evaluación final y se sistematizó la experiencia, toda vez que se realizaron grabaciones de las sesiones y se evaluaron los productos obtenidos de los estudiantes de posgrado.

Con respecto de las entrevistas, las respuestas se sistematizaron en una nueva nube de palabras, en donde se aprecia que en una nueva aplicación de la entrevista, emergieron conceptos como teoría, características, esencia y construcción, mismas que constituyen el proceso de triangulación para hacer emerger categorías. Incluso, llama la atención que emerge el concepto "datos" con el que refieren los maestrantes a la información que les permite triangular. Se interpreta que el proceso aplicado permitió que los maestrantes identificaran nuevos procesos en la construcción de sus triadas y se argumenta de acuerdo con lo analizado dentro de las sesiones.

Figura 2
Nube de palabras de evaluación final



Para iniciar con las triangulaciones, fue necesario que los maestrantes contaran con el listado de sus objetos posibles que les permitieran acercarse al proceso de innovación, y posterior a ello, se les solicitó que se acercarán a la teoría para consultar las concepciones de estos. Se observó que los estudiantes de posgrado elegían los primeros conceptos encontrados en la literatura sin que necesariamente comprendieran la información tal como se muestra en el siguiente diálogo.

> MI-. Entonces ¿cómo vas a entender para tu investigación a la pedagogía crítica?
> M-. Pues la cita que tengo dice que Freyre proponía... (mientras lee el concepto)
> MI-. Y tú ¿Qué dices?, ¿qué entiendes? /la estudiante lee de nuevo el concepto y parafrasea/

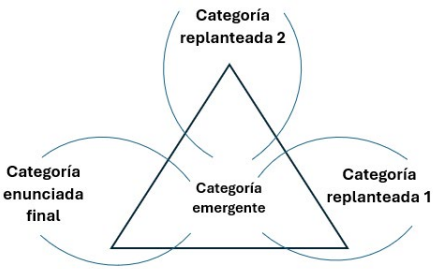
Si bien, se recuperó información teórica, ésta no fue asumida por los maestrantes, por lo que se replanteó la actividad y se les pidió elaborar una tabla con cinco columnas. En la primera colocaron el concepto, en la segunda la referencia, en la tercera las concepciones de los autores, en la cuarta las características de los sujetos y finalmente las interpretaciones de los estudiantes con respecto del concepto. Esta tabla nos permitió acercarnos a sesiones de talleres en donde, en parejas, dialogaron sobre las condiciones de articulación y con material concreto (físico) realizaron las triangulaciones.

Se les solicitó que enunciaran "criterios macro-nodales" que permitieran entender la articulación, por ejemplo si los objetos de la triada correspondían a estrategias, ambientes de aprendizaje, modelos de intervención, entre otros y luego, se agregara la caracterización particular de la misma triada, por ejemplo, estrategias de formación crítica, ambientes complejos de formación, modelos de intervención centrados en la interacción. Por ello, recurrirían a la teoría para consultar el concepto, o bien, definirlo por las condiciones operativas de los objetos implicados.

En la planificación se consideraron los ejes temáticos tres, cuatro y cinco para trabajarse por separado en seis sesiones, sin embargo, en la operatividad, se encontró que a la par que el sujeto triangula, hace emerger una categoría que es justo, el punto de articulación de los objetos triangulados, por lo que no pueden ser ejes temáticos separados. La concesión de la categoría emergente y su denominación particular se podrá gestar posterior a la triangulación, lo que representa un bucle entre denominaciones iniciales, que resultan la esencia de

la triangulación y particulares, pero no sobre el propio proceso de triangular, tal como se representa en la siguiente figura.

Figura 3
Replanteamiento de categorías emergentes



Tal como se puede observar, al plantear una categoría emergente que resulta el objeto de conocimiento transdisciplinar, los estudiantes en su mayoría, renombraron en reiteradas ocasiones a la misma y se observó que a pesar de ello, la esencia de la triangulación no se transformó, lo que permitió asumir que dentro del proceso, es menester renombrar el objeto hasta que el investigador considere la articulación y complejidad de la categoría emergente en representatividad de los objetos articulados.

Experiencias del proceso anterior se narran en la experiencia de una estudiante quien en la experiencia compartida, denominó su objeto de conocimiento transdisciplinar "Modelos de intervención contextuales", refiriéndose a las intervenciones que se gestan y forman en y de acuerdo con los entornos naturales de la intervención. Al seguir indagando en la literatura, lo denominó "Enseñanza situada" siguiendo la idea de las "formas" de la práctica por la realidad en la que se vive y finalmente, decidió llamarlas "Prácticas Fractales", con la cual pretende realizar una analogía a las formas fractales de la naturaleza y que definió como aquellas intervenciones que se forman y conforman por las condiciones de lectura de realidad en donde se desenvuelven.

En otro caso, un estudiante inició su categoría emergente denominando al sujeto como "Transdisciplinar", luego lo denominó "Bio-psico-eco-social" y finalmente denominó "Aprendizaje dúctil", haciendo una metáfora a la forma plástica sin romperse que representa al estudiante y su esencia, que es modelado por la fuerza que representa la docencia y el entorno. Con referencia a los

dos casos se demuestra que, la categoría emergente u objeto de conocimiento transdisciplinar es un constructo del investigador que emerge en su sistema cognitivo, fundamentado en su saber empírico, teórico y de las habilidades crítico-creativas desarrolladas en el proceso articulatorio propiciado por la triangulación complejizante.

Conclusiones

Derivado de la experiencia que se sistematiza en la presente investigación y de acuerdo con los resultados obtenidos después de la aplicación de la propuesta con los estudiantes de posgrado se concluye con varias líneas que se matizan de la recomendación por la experiencia compartida y la propuesta de un modelo de articulación centrado en la triangulación.

Como insumos de reflexión, se expresa que los procesos de triangulación deben guiarse a través de diversas etapas. Primero, el reconocimiento del saber sobre los objetos que se pretende triangular, de tal forma que el investigador novel, reconozca los vacíos de información y su indagación para permear en el nivel de la comprensión y la construcción de entendimientos sobre las concepciones de los objetos a triangular.

Posteriormente, será imperante que el investigador experimentado, oriente sobre la esencia que articula a los objetos, pues es este elemento lo que permanecerá y dotará a cada triangulación de la particularidad de articulación posible de entre otros objetos. Los bucles que se generan en la reconstrucción de la categoría emergente que permiten renombrar tantas veces sea necesario al objeto de conocimiento transdisciplinar, permitirán que el investigador nobel, consolide nuevos posicionamientos sobre como "nombrar al emergente", haciendo uso de sus habilidades crítico-creativas para producir conocimiento.

Los procesos de triangulación, tal cómo se interpreta, se constituyen a partir de objetos que encuentran en su esencia, ejes articulatorios que les permiten formar triadas. Ante ello, cabe la posibilidad de que un objeto de los tres propuestos, se caracterice como emergente. Por ello, en la presente investigación, se propuso inicialmente un modelo de triangulación con lógica tripódica del Tercero incluido (Nicolescu, 1996) que exige que el emergente, se encuentre en otro nivel de realidad y que incide en que una categoría articule a las otras dos, implicándolas, no excluyéndolas.

En lógica "tripódica", ("de tres pies "A", "No A" y "T") el posicionamiento de los objetos "empíricos" dentro de la triangulación se encuentran en el mismo nivel de realidad. Sin embargo, al hacer emerger un cuarto objeto que articula al resto se convierte en "lógica tetrapódica" donde el "Cuarto incluido", se encuentra en otro nivel de realidad. En este sentido la "Triple triangulación" coincide con las "tres caras de la pirámide triangular", convirtiendo la triangulación en un ejercicio complejizante. El objeto de conocimiento transdisciplinar se ubica en el ápice emergente y articula la triada de categorías empírico-teóricas gestando el resultante de cuatro objetos articulados entre sí.

La complejidad del emergente lo hace, en primera instancia un objeto difuso que va poco a poco determinándose en la medida de la argumentación de las categorías, aplicando el principio de la lógica difusa donde "una afirmación puede ser parcialmente verdadera, con valores intermedios entre 0 y 1. Esto permite representar la ambigüedad y la incertidumbre de la vida real, donde muchas cosas no son absolutas, donde un objeto puede ser y no ser a la misma vez" (Pérez y León, 2007, p. 15)

El posicionamiento de los objetos será representativo de la articulación por complejidad, pero a su vez, todos los objetos articulados, son complejos en sí mismos. Por ello, se decidió la articulación de cuatro elementos en conexión tetrapódica. En dicha propuesta, se opta por que los investigadores que se encuentran en proceso de articular encuentren la esencia de los objetos y que los triangula y de ellos, en una relación dialéctica entre el saber teórico y el empírico, construyan nuevas categorías que sean el centro de la triangulación. No se busca que uno de los objetos de la triangulación sea el que emerja, pues tiene ya un posicionamiento dentro de la figura y para fines del presente estudio, se considera incompleto o "chato".

Por el contrario, si el investigador es capaz de hacer emerger un cuarto objeto de la triada, estará visualizando relaciones complejas que no se inclinan a un vértice del triángulo, que incluso, se propone verse más como un prisma triangular donde los objetos puedan representar caras del misma y el corazón o ápice de la figura representa el objeto de conocimiento transdisciplinar. Esto implica que en los procesos de triangulación, estén íntimamente relacionados cuatro objetos con indisoluble relación para el investigador que propone la triangulación y donde la capacidad nombrar el proceso, dependerá de la experiencia y saberes de quien lo propone. En esta propuesta, un objeto emerge y representa la esencia y complejidad de los objetos articulados.

Referencias

Amber, D. y Domingo, J. (2021) *Triple* Triangulación Compleja: análisis de discursos de formación y empleo. *Educação & Realidade, Porto Alegre. V6 (N°1),* 1-23 http://dx.doi.org/10.1590/2175-6236106754

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2018). The SAGE handbook of qualitative research (5th ed.). SAGE Publications.

Flick, U. (2018). An introduction to qualitative research (6th ed.). SAGE Publications.

Guba, E. y Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Handbook of qualitative research, 2(163-194), 105.

Kuhn, T. (1996). *La estructura de las revoluciones científicas* (3ª ed.). Fondo de Cultura Económica.

McGregor, S. L. T. (2015). Transdisciplinary knowledge creation. In *The Palgrave handbook of critical thinking in higher education* (pp. 525-549). Palgrave Macmillan.

Merriam, S. y Tisdell, E. (2016). Qualitative research: A guide to design and implementation (4th ed.). Jossey-Bass.

Nicolescu, B. (2014). *From modernity to cosmodernity: Science, culture, and spirituality*. SUNY Press.

Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2003). Introduction: 'Mode 2' revisited: The new production of knowledge. *Minerva, 41*(3), 179-194. https://doi.org/10.1023/A:1025505528250

Patton, M. (2015). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice (4th ed.). SAGE Publications.

Pérez, I., y León, B. (2007). *Lógica difusa para principiantes.* Universidad Valle del Momboy.

Popper, K. (2002). *La lógica de la investigación científica*. Tecnos.

Saavedra, M. Et al. (2020) *Investigación dialéctica transdisciplinaria en la formación docente*, en Nava, M. (2020), Herramientas *metodológicas de investigación*. Castellanos Editores Digital.

Comunidad de investigación sobre Objetos Digitales de aprendizaje: una experiencia de la UPN, México*

*Karina Rodríguez Cortés***, *Bertha Alicia Garza Ruíz****
*y Luz María Orozco Torres*****

Resumen

En el contexto de la pandemia de COVID 19 a nivel mundial, fue aceptada la creación del Cuerpo Académico 125 Investigación y ambientes educativos innovadores por la Subsecretaría de Educación Superior de la Secretaría de Educación pública en México, cuyo propósito era realizar estudios sobre la formación en el marco del currículo, sujetos, procesos y aplicación de Tecnologías de la Información y la Comunicación; inmersos en ambientes colaborativos innovadores en una perspectiva de desarrollo social acorde a las nuevas realidades. Con base en una metodología de casos múltiples, se realizaron diversas investigaciones orientadas a llevar a la práctica el uso de Objetos Digitales de Aprendizaje y la evaluación socioformativa. La ponencia contiene los procesos seguidos en las investigaciones, y con fines de presentación, se integra en tres apartados: la introducción, presenta los antecedentes y las primeras metas del CA 125; el segundo, la conformación de una comunidad de aprendizaje y la sistematización de un conjunto de experiencias de aprendizaje con objetos digi-

* Línea temática: investigación educativa: agentes, su formación y redes. 1.3 Comunidades, grupos y redes
Tipo de ponencia: reportes parciales o finales de investigación.

** Unidad 97 Sur de la CDMX Universidad Pedagógica Nacional.
krodriguez@g.upn.mx

*** Unidad 192 Gpe. Nuevo León. Universidad Pedagógica Nacional.
bertha.garza@upn.edu.mx

**** Unidad 97 Sur de la CDMX Universidad Pedagógica Nacional.
lorozco@upn.mx

tales de aprendizaje y evaluación socioformativa; y en el tercero, la prospectiva y los retos perfilados.

Palabras clave: investigación, comunidad de investigadores, aprendizaje

Introducción

El Cuerpo Académico 125 (CA 125) fue constituido por tres docentes de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), dos de la Unidad Victoria, Tamaulipas y una de la Unidad 097 Sur, de la Ciudad de México; aqune dos de éstas, habían coincidido en el año 2017, en el diseño curricular de la Licenciatura en Educación Inicial y Preescoal a distancia (en plataforma moodle) de la Universidad Pedagógica Nacional, hecho que abrió la posibilidad de intercambiar experiencias educativas con el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación; y posteriormente, de participar en una publicación denominada: La mirada de un fundador: de la modalidad presencial a la digital en los programas de nivelación de la Unidad UPN 141 de Guadalajara, Jalisco. Aunque el escrito fue entregado a la Editorial de la UPN en el año 2018, por el periodo de la pandemia, éste se convirtió en un fascículo hasta el año 2022.

En el fascículo se reconoció que el diseño de programas de nivelación de docentes en servicio en la modalidad a distancia ha sido la constante en la UPN desde su creación. Ya en la particularidad de la Unidad 141, se explica cómo se transitó de la modalidad presencial a la denominada modalidad a distancia (ahora digital). En voz del Mtro. Manuel Moreno Castañeda (académico fundador de la Unidad Guadalajara), el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, fue la primera institución de educación a distancia que se creó en México, surgió en la década de los años de mil novecientos sesenta, estructurado como sistema para formar a las y los docentes que no contaban con secundaria ni normalistas. En Vera, Reyes, & Rodríguez (2022), Moreno explica, como parte de su propia historia profesional, que la tecnología aparece como variable constante.

En la publicación sobresale el entorno educativo como una problemática latente al utilizar la tecnología desde una perspectiva de mediación educativa tradicional, dado que lo único que cambiaba era el medio para brindar los contenidos. El proceso de enseñanza-aprendizaje seguía caracterizado por una comunicación unidimensional, el o la estudiante ejecuta una serie de actividades para desarrollar las capacidades de orden inferior como la repetición y la

representación, es por ello, Moreno destaca que es relevante el rol activo que desempeñan tanto las y los docentes en el proceso como las y los estudiantes, que la comunicación sea dinámica y bidireccional; a través de actividades que se lleven a cabo tanto de manera sincrónica como asincrónica, y que se destaquen trabajos individuales y colaborativos.

Para el año 2021, ya en el marco del CA 125 (reconocido en diciembre del 2020), las tres integrantes lograron formalizar y desarrollar una de investigación de carácter cualitativo en la UPN 281 Victoria, que se convirtió en un capítulo de libro, titulado: Uso de TIC en procesos educativos inclusivos con estudiantes de Educación Superior con discapacidad visual, las preguntas que guiaron el proceso investigativo fueron: ¿cómo experimentaron los estudiantes con discapacidad visual el apoyo de las TIC como herramienta para aprender? y ¿Qué apoyos tuvieron los estudiantes con discapacidad visual de sus familiares para aprender con las TIC?

En el capítulo sobresale en las conclusiones que el uso de la tecnologías de personas con discapacidad visual para el aprendizaje ha sido la constante desde el siglo XIX, razón por la que González, Reyes y Rodríguez (2022), coinciden con Cabeto y Cordova (2009) en que las TIC responden a las necesidades de mediación de los aprendizajes de esas poblaciones. En cuanto a los hallazgos relacionados con el cómo experimentan los estudiantes con discapacidad visual el uso de las tecnologías, se confirmó que el primer contacto lo tienen a través de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura mediante el sistema braille. Y es hasta la secundaria que los estudiantes comienzan a usar la computadora, a pesar de no contar con la propia. Y paradójicamente, tienen más apoyo para el aprendizaje en la familia que en las instituciones educativas formales.

Como preámbulo son esas investigaciones, tradudicas en dos publicaciones que anteceden al desarrollo de las metas planteadas por el CA 125 en el año 2020, que consistían en:

- Integrar una comunidad de aprendizaje relacionada con objetos digitales de aprendizaje y evaluación socioformativa.
- Desarrollar un taller de evaluación socioformativa.
- Sistematizar experiencias de aprendizaje con objetos digitales de aprendizaje (ODA) y evaluación socioformativa.

Darling-Hammond (2001) explica que la comunidad de aprendizaje en la capacitación artesanal surgió de asegurar la efectividad en la relación maestro-aprendiz, no a partir de disposiciones externas de organización, no por decreto. Su fuerza radica en el valor y la concreción del objetivo que interioriza cada una o uno de los participantes, asesores y estudiantes. Igualmente, afirma en *el derecho de aprender*: "sólo cuando la claridad y la coherencia hagan acto de presencia en las mentes de la mayoría de los profesores, podremos esperar razonablemente que el cambio ocurra con ciertos grados de éxito" Hammond, 2001, p. 282). Algunas definiciones de comunidades de aprendizaje citados por Cámara, Gallardo, López, Domínguez & Castillo (2004), son:

1. Dewey, J. (1938): "Un grupo de personas que aprenden juntas a través de la experiencia y la reflexión, y que se apoyan mutuamente en su crecimiento y desarrollo". El filósofo estadounidense, hizo énfasis en el aprendizaje experiencial y la participación activa en la construcción del conocimiento.
2. Vygotsky, L. (1978): "Un grupo de personas que trabajan juntas para alcanzar un objetivo común, y que aprenden unos de otros a través de la interacción y el diálogo". El autor soviético, destacó la importancia del aprendizaje social y la construcción del conocimiento a través de la interacción con otros.
3. Lave, J. y Wenger. E. (1991): "Un grupo de personas que participan en una práctica común y que aprenden unos de otros a través de la participación y la colaboración". Ambos han contribuido al desarrollo del concepto de "comunidades de práctica" y destacaron la necesidad del aprendizaje situado y la participación en comunidades para el desarrollo de la identidad y la expertise.
4. Felder, R. (1993): "Un grupo de estudiantes que trabajan juntos para alcanzar un objetivo común, y que aprenden unos de otros a través de la colaboración y el intercambio de ideas".
5. Wenger, E. (1998): "Un grupo de personas que comparten un interés o pasión por algo, y que aprenden cómo hacerlo mejor a medida que interactúan regularmente".
6. Elboj, C. (2004): "Un grupo de personas que se unen para aprender juntas, compartir conocimientos y experiencias, y que se apoyan mutuamente en su crecimiento y desarrollo".

Las definiciones destacan como prioritario a las interacciones sociales, la colaboración, el aprendizaje compartido y el crecimiento mutuo en las comunidades de aprendizaje. Al respecto, se coincide con Elboj, Puigdellívol, Soler, & Valls (2006), cuando las personas se implican en una comunidad de aprendizaje:

> se contagian de su magia. Comienzan soñando entre todos y todas el tipo de escuela que desean, marcando la utopía hacia la que dirigir todos los esfuerzos y, poco a poco, van convirtiendo esos sueños en realidad. De este modo, y a través de la participación de toda la comunidad, las niñas y niños y sus familiares entran a formar parte implicada de la escuela, transformándola, mientras que ésta entra a formar parte de sus vidas, cambiando y mejorando sus expectativas, sus posibilidades y su futuro. (p. 10)

Desarrollo

En síntesis, las comunidades de aprendizaje son grupos de personas que comparten propósitos comunes, que trabajan juntos para compartir experiencias (en este caso, educativas), construir conocimiento, mejorar sus prácticas y desarrollar una identidad compartida a través de la colaboración, la reflexión crítica y el aprendizaje situado. De ahí, que la primera meta, en la que coincidieron las integrantess del CA 125, fue constituir una comunidad de aprendizaje, a partir del diseño e instrumentación de un taller, con temas relacionados con objetos digitales de aprendizaje y evaluación socioformativa.

Para el desarrollo del taller e intento de construcción de una comunidad de aprendizaje, los sujetos de estudio fueron docentes frente a grupo y sus estudiantes de cuatro escuelas de educación básica, media superior y superior. Se emplearon instrumentos cualitativos para la recolección de la información: registros de observación de las clases (transcrito de los videos de clase) y entrevistas semiestructuradas (transcritas de los audios) a los profesores participantes. El desarrollo de las metas de investigación fue en dos etapas:

1. Conseguir el consentimiento de docentes y estudiantes participantes.
2. Conformar comunidades de aprendizaje.

3. Desarrollar un taller con la participación de las y los docentes, sobre la evaluación socioformativa, el uso de ODA y la planeación didáctica que los incluya.
4. Seleccionar o diseñar los ODA para contenidos que se aborden durante 2 a 3 hrs. en una o varias sesiones, dependiendo del nivel y grado educativo que cursen los estudiantes.

Bajo una metodología de casos múltiples y referente conceptual relacionado con ODA y evaluación socioformativa, el propósito de la primera etapa del proyecto de investigación consistió en gestionar una comunidad de aprendizaje colaborativa de tres integrantes, colaboradores y participantes del Cuerpo Académico UPN-125, a partir del Desarrollo de un Taller "Evaluación socioformativa en ambientes educativos con el uso de ODA" realizado del 29 de marzo al 7 de abril de 2022, en modalidad a distancia a través de la plataforma Moodle y videollamadas *Teams*.

Dado que la línea de generación de conocimiento del CA125 se centra ambientes educativos innovadores, a partir de aquí se gestionaron redes de colaboración en contextos virtuales áulicos con 24 participantes: 3 de la Unidad 097, 2 de Unidad Victoria, 1 del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidad de la Universidad Autónoma de Hidalgo, 3 de la Benemérita Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas de Cd. Victoria, Tamaulipas, y 2 de la Escuela Normal de Educadoras "Mtra. Estefanía Castañeda" Cd. Victoria, Tamaulipas.

El propósito del taller consistió en reconocer la evaluación socioformativa como un referente conceptual para valorar el uso de ODA como una estrategia para la mediación de aprendizajes de forma innovadora y bidireccional. Las ventajas de utilizarlos son: la flexibilidad y la accesibilidad, la interactividad, la personalización del aprendizaje, existe actualización constante de contenido y una reducción de costos considerable. En la implementación del taller se favoreció la movilización de saberes a partir de los siguientes temas:

Tema 1: Evaluación socioformativa.
Tema 2: Taxonomía socioformativa.
Tema 3: Instrumentos de evaluación socioformativa.
Tema 4: Retroalimentación.

Las sesiones del taller fueron grabadas y transcritas para presentar los resultados de acuerdo con tres aspectos: *el conceptual, el procedimental* y *actitudinal.* En cuanto al *aspecto conceptual*, referido a la dimensión cognitiva y teórica del conocimiento se realizó una revisión de referencias bibliográficas para contar con un marco interpretativo que sirviera de apoyo para la realización de rúbricas, y posteriormente se reflexionó sobre su importancia en las sesiones virtuales. En el *aspecto procedimental* fueron consideradas las dimensiones práctica y técnica del conocimiento. Incluyó habilidades y competencias para trabajar en equipo mediante la aplicación de la tecnología. Para la conformación y actividades desarrolladas en la Comunidad de Aprendizaje se utilizaron: la Plataforma *Moodle* y a través de Videosesiones Teams.

Por último, en el *aspecto actitudinal,* referido a la dimensión personal y ética del conocimiento, incluyó habilidades y valores como la empatía, la responsabilidad, la resolución de conflictos y la toma de decisiones. Se promovió el trabajo colaborativo entre los participantes, a partir de organizar en equipos rotativos para dar mayor dinamismo a cada sesión, Asimismo las y los participantes se integraron en salas diferenciadas para apoyar o resolver dudas que se presentaron.

Cabe señalar que de acuerdo las temáticas analizadas se logró un producto de relevancia en el taller, la construcción de rúbricas, herramientas de evaluación que permitieron valorar el desempeño de las y los estudiantes en relación a los objetivos planteados, se logró la identificación de los tres tipos de saberes que se interrelacionan entre sí, lo que permitió una comprensión integral y una aplicación de lo aprendido. El producto final del taller fue una rúbrica socioformativa, instrumento de evaluación que combina la evaluación del desempeño académico con la evaluación de habilidades sociales y emocionales, con el propósito de promover el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Esta rúbrica fue socializada con los compañeros del grupo que aportaron elementos para enriquecerla.

A partir de los resultados del taller, se concluyó que la primera y segunda metas estaban concluidas con la integración de una comunidad de aprendizaje, y posteriormente, las y los participantes intervinieron con ODA y evaluaron con rúbricas socioformativas, el producto de éstas experiencias se convirtió en un libro. Como producto de la tercera meta, las experiencias con uso de ODA y evaluación socioformativa, se integró el libro Intervención y Evaluación socioformativa en ambientes educativos con objetos digitales de aprendizaje. Es el

resultado de la investigación realizada en conjunto con profesores de la Universidad Pedagógica Nacional Unidades: 281 Cd. Victoria, Tamaulipas, 097 Sur Cd. de México y 192 Guadalupe, Nuevo León; de la Escuela Normal de Educadoras "Estefanía Castañeda", la Escuela Normal Federalizada de Tamaulipas y la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.

El propósito fundamental del escrito, fue el fortalecimiento de las prácticas docentes desde una mirada de comunidades de aprendizaje con el apoyo de los ODA´s. El libro está estructurado en tres momentos del propio proceso de enseñanza y aprendizaje, el que tiene que ver con la adquisición de saberes, el concerniente al uso de los recursos (humanos y materiales) para esa adquisición del saber y el que desde un integralidad requiere corroborar el camino formativo y que solo se valora desde una evaluación. La primera sección Desarrollo y aprendizaje con ODA, la integran tres capítulos:

- ODA para desarrollar las inteligencias múltiples en preescolares
- ODA para favorecer la educación socioemocional en preescolares
- Uso de los objetos digitales de aprendizaje para desarrollar prácticas significativas en la asignatura de Ciencias Naturales.

En cada uno de los tres capítulos de la sección I, prevalece el hecho de cómo los ODA pensados expresamente para dos niveles educativos: preescolar y primaria, logran desde la gestión del profesorado potencializar en la infancia de este nivel educativo el uso de sus "inteligencias" en contextos diversos y a veces adversos por diversas situaciones. Ese desarrollo y potencialización de las inteligencias múltiples trabajadas desde las propias situaciones socioemocionales que las y los educandos viven en su casa, en la escuela y en la comunidad y que desde los ODA, los y las educadoras pueden buscar alternativas que logren una autorregulación emocional, pero que también logren equilibrar los conflictos que se generan a su edad y en sus contextos.

El capítulo final no pierde las miradas de las inteligencias múltiples y la educación socioemocional, las lleva ahora al nivel de primaria con el aprendizaje de las Ciencias Naturales. Los ODA se vuelven una herramienta flexible para favorecer al aprendizaje desde ópticas interdisciplinares e intradisciplinares como deben verse este saber y desde la concepción socio-formativa. En la segunda sección Enseñanza con ODA, la intervención educativa se centra en el nivel primaria con dos capítulos.

- Percepción del uso de ODA en educación primaria
- ODA para el desarrollo del pensamiento creativo en educación primaria

Ambos capítulos coinciden en que sin el uso de los ODA por parte de la planta de docentes los procesos de enseñar y aprender no tienen impacto positivo para el estudiantado. La realidad es que las niñas y los niños de educación primaria tienen ya el dominio básico de ciertos dispositivos que no necesariamente lo orientan al aprendizaje, sino paradójicamente al entretenimiento o juegos, por ello es básico pensar por parte de los y las docentes como las ODA el "sujeto aliado" que con un propósito claro y preciso contribuyen a gestar el saber desde una realidad creativa que crea el propio educando.

En cuanto a la tercera y última sección, Evaluación con ODA, se pone en contexto como la evaluación está presente en todo proceso de aprendizaje. En el caso de una evaluación vista desde lo socioformativo, los ODA tienen que estar orientados a corroborar el potencial de las tecnologías para el enriquecimiento, y por otro lado, la mejora de los procesos de atención y motivación y por el otro el aprendizaje de los contenidos curriculares y su impacto en el aprendizaje del estudiantado. Por ello, en la sección III del libro se enmarca en este sentido.

Los cuatro capítulos que constituyen la tercera sección, definen a la evaluación socioformativa como un proceso de diagnóstico continuo que a través del apoyo con ODA consolida los saberes que el o la estudiante va construyendo: "la evaluación es un proceso de apoyo y retroalimentación orientado a que las personas identifiquen, interpreten, argumenten y resuelvan problemas del contexto mediante el apoyo y la retroalimentación continua a partir de unas determinadas evidencias" (Tobón, 2014, p. 30). Los capítulos que conforman la sección son:

- Evaluación socio formativa del módulo AVAP de la LEIYP
- Experiencia en la integración de portafolio electrónico orientado a la evaluación socioformativa
- Juegos virtuales y gamificación en educación primaria
- Rúbrica socioformativa para evaluar e-actividades en estudiantes

La conformación del libro Intervención y Evaluación socioformativa en ambientes educativos con objetos digitales de aprendizaje, es una evidencia so-

cioformativa que permitió resaltar el beneficio que se deriva de los ODA en cuanto se trata de promover, revitalizar los procesos de aprendizaje del alumnado. Con el uso de los ODA se articulan las acciones y actividades académicas sino también se dinamizan los procesos de investigación, ambas líneas direccionadas a una gestión donde el desarrollo de competencias en lo individual caracteriza al saber colectivo.

Conclusiones

Entre los logros del CA 125 pueden destacarse la creación de una comunidad de aprendizaje y las cuatro publicaciones en colaboración, del 2019 a 2025: La mirada de un fundador: de la modalidad presencial a la digital en los programas de nivelación de la unidad UPN 141, Uso de TIC en procesos educativos inclusivos con estudiantes de Educación Superior con discapacidad visual, Comunidad educativa sobre evaluación socioformativa de objetos digitales de aprendizaje, y el libro aprobado para su publicación por la UPN, Intervención y evaluación con Objetos Digitales de Aprendizaje. Adicionalmente, en el año 2023 fue la primera evaluación formal del CA y que se logró pasar al nivel en desarrollo y pasó a estar constituido por dos integrantes más: una de la Unidad de Guadalupe Monterrey en Nuevo León, y otra de la Unidad 097 Sur.

Otro logro, es el propia experiencia de aprendizaje de quienes integran el CA en dos líneas concretas, la primera es la posibilidad de gestionar los propios objetos digitales para los saberes que se han ido gestando, una gestión que va desde la propia concepción teórica de los ODA´s hasta la aplicación en los contextos específicos de los diferentes universos educativos en que se mueve el CA, que hemos podido interpretarlos conceptual y empíricamente. La segunda línea, se centra en procedimientos y procesos, el CA ha definido sus propios procedimientos metodológicos para ser aplicados con los diferentes campos del saber de nuestro ejercicio profesional.

Entre los obstáculos, está el del financiamiento para el desarrollo de la investigación. A inicios de diciembre del 2021, se le notificó a la Coordinadora del CA que había otorgado una cantidad aproximada de 240 mil pesos al proyecto de investigación presentado ante el Programa para el Desarrollo Profesional Docente, que coordina la Subsecretaría de Educación Superior, pero al mismo tiempo se especificaba que se tenía que ejercer en menos de 15 días por el cierre presupuestal, y en efecto, no fue posible recuperar ninguna cantidad.

Esto es, desde el reconocimiento formal del Cuerpo, todos los gastos generados en investigación y viáticos, han corrido a cuenta de cada una de las integrantes.

En cuanto a los retos del CA, están:

- Lograr el financiamiento de la investigación por parte del PRODEP.
- Compartir las líneas de investigación que se han generado a lo largo de cuatro años con otros Cuerpos Académicos.
- Integrar a otras dos participantes del CA al Sistema Nacional de Investigadores.
- Formar una red nacional de Cuerpos Académicos.

Referencias

Cámara, G., Gallardo, S.R., López, D., Domínguez, E. & Castillo Macías, A. (2004). Comunidad de aprendizaje. Cómo hacer de la educación básica un bien valioso y compartido. 1a. Edición. Argentina: Siglo XXI Editores.

Darling Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender*. *Crear buenas escuelas para todos*. 1ª. Edición. España: Ariel.

Elboj, C., Puigdellívol, I., Soler, M. y Valls, R. (2006). *Comunidades y aprendizaje. Transformar la educación*. 6a. Edición. España: Graó.

González, R. M., Reyes, C. & Rodríguez, K. (2022). Uso de TIC en procesos educativos inclusivos con estudiantes de Educación Superior con discapacidad visual, capítulo del libro Inclusión y discapacidad visual. Aristas para el abordaje en educación superior, Colombia-México: Universidad de San Buenaventura, Universidad Autónoma de Occidente y Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

Gordillo, A., Barra, E, & Quemada. J. (2018). *E*stimación de calidad de objetos de aprendizaje en repositorios de recursos educativos abiertos basada en las interacciones de los estudiantes, Revista Educacion XX1, pp. 285-301, España: Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Morales, E., García, F., Moreira, T., Rego, H. & Berlanga, A. (2005). Valoración de la Calidad de Unidades de Aprendizaje, Revista de Educación a Distancia, España: Universidad de Murcia.

Novillo, E., González, J. & Facuy, J. (2018). Objetos digitales de aprendizaje, en Herramientas pedagógicas para un proceso de enseñanza innovador, España: Universidad Técnica de Machala.

Rodríguez, K., Reyes, C. y González, R. (2023). Comunidad educativa sobre evaluación socioformativa de objetos digitales de aprendizaje, capítulo del libro La gestión educativa en el escenario latinoamericano. Avances y retrocesos, Brasil: Red AGE-Gradus.

Vera, A., Reyes, C., y Rodríguez, K. (2022). "La mirada de un fundador: de la modalidad presencial a la digital en los programas de nivelación de la unidad UPN 141", Fascículo 58, de la Colección 40 Aniversario de la Universidad Pedagógica Nacional, México: UPN.

Las redes académicas en los posgrados de educación: espacios para la acción y reflexión del trabajo académico comunitario y transdiciplinario*

*Antonio Carrillo Avelar***, *Esteban Rodríguez Bustos****
*y Luis Alfredo Gutiérrez Castillo*****

Resumen

Las redes académicas actualmente en todos los niveles educativos y en especial en el campo de los posgrados están vinculados con el quehacer intercultural. Hoy adquieren mucha importancia para promover cambios significativos al interior de las instituciones educativas ya que en los hechos son espacios de gestión comunitaria y del quehacer transdisciplinario, pero también buscan el debate entre diferentes epistemologías en su contexto. El objetivo del presente trabajo es dar a conocer el funcionamiento de diferentes redes académicas que tienen entre otros propósitos revelar criterios teórico-metodológicos de su funcionamiento. Este ensayo también intenta detallar el ejercicio interno de varias redes académicas a través de describir sus soportes teóricos y metodológicos que le dan sentido a las mismas. Entre la estrategia metodológica se aplicaron la revisión de documentos y la consulta a los diferentes representantes de estos espacios académicos. Se busca revelar los elementos asociados al quehacer intercultural de corte crítico y transdiciplinario, asi como el trabajo comunitario, las relaciones interprofesionales e interinstitucionales y las alianzas de corte re-

* Línea temática: comunidades, grupos y redes.
Tipo de ponencia: reportes parciales o finales de investigación.

** Universidad Pedagógica Nacional – Universidad Nacional Autónoma de México.
antoniocarrilobr@hotmail.com

*** Universidad Nacional Autónoma de México FES Aragón.
posgrado.estebanrodriguez@aragon.unam.mx

**** Universidad Pedagógica Nacional – Universidad Nacional Autónoma de México.
gclalfredo@gmail.com

gional, nacional e internacional a partir de los postulados de la política llamada cuarta transformación. Se espera, que los resultados mostrados en este trabajo sirvan de guía a otras redes académicas que se dan en el ámbito educativo.

Palabras clave: redes académicas, aprendizaje comunitario, educación de posgrado, práctica interdisciplinaria.

Introducción

> La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos. Camino diez pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. Por mucho que camine nunca la alcanzaré. ¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar
>
> Eduardo Galeano

En las últimas décadas, las redes académicas y la transdisciplinariedad han jugado un papel fundamental en el quehacer de la investigación por medio del trabajo académico comunitario, por lo que destacaremos en primera instancia según Silvio (1992) que una Red es:

> Un agrupamiento comunicacional y participativo entre colegas que intercambian información, conocimientos ideas y experiencias, con miras a cooperar para un fin común: en un tema o proyecto de investigación, las actividades de una sociedad científica, etc. El énfasis es en la investigación, el tema del trabajo, la cooperación y el desarrollo (p. 9)

En otro punto, es preciso también destacar que en el campo de la educación han advertido en el ámbito de quehacer transdisciplinario y este término lo enfocaremos con el aporte de Piaget (1970) como "la etapa superior de integración de las disciplinas es un tipo de actividad generada por la necesidad de solucionar problemas sociales complejos, caracterizada por la interrelación entre disciplinas científicas".

Lo anterior, se destaca como aspectos fundamentales, que ocupa a los docentes, hoy en día, en el contexto del proyecto denominado "Nueva Escuela Mexicana" consecuentemente, investigadores, directivos, estudiantes y la sociedad a través de su inserción en los contextos escolares, son comprometidos con esta diferente forma de apreciar la tarea educativa. Ciertamente apreciar la función de otras epistemologías diferentes, y vincularlas a la nueva tarea, significa el descolocar o descolonizar a las instituciones educativas de sus formas tra-

dicionales de enseñanza-aprendizajes disciplinares, ejes con lo que organizan y transmiten el conocimiento en las aulas. Así la confrontación, contiene una fuerte cargada que genera desaprendizaje del acentuado carácter individualista y verticalista con que venían trabajando en estos medios formativos y en caso particular el nivel de posgrado.

> Históricamente la educación ha sido un proceso fundamental para el desarrollo de los diferentes grupos humanos. Pero las oportunidades de acceso y permanencia no son las mismas para todas las personas y todos los países. La situación se ha vuelto crítica debido a la problemática generada en el ámbito educativo por la revolución tecnológica. Las nuevas situaciones creadas por las sociedades posindustriales, el creciente desarrollo de la informática, las telecomunicaciones y de la multimedia en general, y la complejidad en aumento –de los saberes y las técnicas– son factores que hacen difícil compaginar una enseñanza cada vez más tecnificada, una educación humanista (Torres, 2005:84).

Actualmente el contexto nacional e internacional se identifica a un conjunto de estudios que buscan dar cuenta de reconocer la importancia de este campo educativo ya que se advierte un consenso sobre las redes académicas como otra forma de mirar la tarea educativa desde un posicionamiento más crítico y comunitario. En todas es coincidente la importancia que aprecian la necesidad de articular esfuerzos, a favor de la creación de nuevas formas de educar que busquen atender problemas concretos y pertinentes de educación (Morín, 1999).

Actualmente la formación de los posgrados comienza a valorar la importancia de que los estudiantes salgan de la comodidad de las aulas a vincularse con los requerimientos socioculturales de los grupos marginados de carácter urbano y rural. Se trata de fomentar un complejo subsistema de actividades de retribución social con características muy particulares, que le distinguen como parte de sus procesos formativos. La nueva Secretaria de Ciencias, Humanidades, Tecnología e innovación (SECIHTI) a través de la Dirección de Acceso Universal al Conocimiento (DAUC) advierte de la importancia de acompañar horizontalmente, el proceso pedagógico del posgrado a concurrir uno o más procesos formativos paralelos y de desarrollo, como el proceso de aprendizaje y enseñanza, que están construyendo con sus objetos de estudio, en el contexto de la investigación, innovación, creación artística y otros enfoques, articulados

armónicamente en una propuesta educativa pertinente a la demanda sociocultural y ambiental de nuestros tiempos

El presente trabajo se aboca a destacar dos elementos esenciales, tratados en una unidad dialógica estructural, como es el trabajo comunitario y transdisciplinario, con miras a promover la consolidación de una nueva cultura académicas y social, más incluyente y abierta a cambios significativos a las instituciones de los grupos marginados y que demandan nuestros tiempos

El planteamiento del Programa Institucional CONAHCyT (2024) hoy SECIHTI, reconoce que: la educación en humanidades ha sido descuidada y enfatiza en darle un nuevo sentido. En este contexto el trabajo colaborativo y la integración en redes entre las instituciones académicas e investigativas y entidades de otros sectores, a la par que atiende de modo personalizado las necesidades de formación de los estudiantes. Es decir, este posicionamiento, hoy de carácter legal y metodológico refuerza el empeño de emplear las redes académicas, con la finalidad de atender a las necesidades inter y transdisciplinarias del conocimiento y desempeño profesional del estudiante de posgrado y de los grupos marginados.

> En educación superior, las redes académicas presentan sus propias morfologías y estructuras, acordes con las formas actuales de producción de conocimiento. Lo que hay que pensar ahora es cómo impactan estas redes académicas a las mismas instituciones y, a la vez, cómo impactan los entornos, en tanto la producción de conocimiento que se ha hecho en la universidad, se orienta actualmente hacia una nueva configuración (Boshell, 2011:55).

Consecuentemente las redes académicas o de aprendizaje constituyen estructuras organizacionales integradas por profesionales y varios entes, que potencian las capacidades del conocimiento y buscan generar prácticas de actualización e innovación. Se distinguen por su potencial para la introducción de mejoras en el trabajo académico, la optimización en la gestión del conocimiento y la colaboración para el aprovechamiento eficiente de los recursos académicos en donde las:

> Redes de aprendizaje: son espacios compartidos por un conjunto de individuos, en los cuales se propicia el aprendizaje colectivo a través del uso de herramientas que potencian la interacción (Boshell, 2011:56).

Respecto a la transdisciplinariedad ésta comienza adquirir en el campo educativo un significado muy importante ya que reconoce la complejidad de los problemas contextuales que viven las escuelas situadas y que exigen, cada vez más, en estos ámbitos que varias disciplinas al explorar, estudiar y sistematizar aspectos esenciales de un problema u objeto de estudio, plantean que se trata de un quehacer transdiciplinario, que implica la integración y enriquecimiento de varias disciplinas para la resolución de problemas concretos, vinculados con la comprensión y transformación de la realidad en la actividad educativa; a partir de los procesos formativos de construcción y reconstrucción de la cultura local, que se dan en la cotidianidad de las instituciones y que al mismo tiempo demanda la participación colaborativa de profesores, estudiantes y demás profesionales que gestionan el currículo en un nivel educacional.

> La mirada transdisciplinaria, desde el punto de vista pedagógico, se entiende como un giro global al interior de la configuración del saber y el conocer; en este sentido, se puede hablar de trans saberes, ya que no es el saber académico institucionalizado y escolarizado el único que puede poseer "validez" epistemológica; por el contrario, el saber "irregular" o "extra académico" puede pensarse en conjunción para concebir una sinergia de saberes plurales, abiertos, creativos, móviles y flexibles que conduzcan a una expresión ampliada de la realidad(Pérez Luna, Moya, A. y Curcu, A., 2013:17).

Antecedentes de las redes académicas

Históricamente la educación ha sido un proceso fundamental para el desarrollo de los diferentes grupos humanos. Pero las oportunidades de acceso y permanencia no son las mismas para todos los grupos sociales, los estados y las naciones de América Latina. La situación se ha vuelto crítica debido a la problemática generada por la llamada sociedad moderna, donde predomina una ideología centrada en un valor mercantil, en una racionalidad, matematizada, equidistante de la ética y estética sociocultural, basada en una ciencia occidental que favorece la igualdad de la cultura dominante y desconoce la posibilidades de otros pueblos, donde se fomenta el individualismo, en el cual se considera que el progreso y la historia se debe de ver siempre adelante, como un proyecto inacabado y en donde todos están obligados a fortalecer el quehacer de los grupos en el poder, consecuentemente la educación debe de verse como esta única vi-

sión de progreso y en donde el creciente desarrollo de la informática, las telecomunicaciones, de la multimedia en general y las Inteligencias Artificiales (IA), debe estar a su servicio. Consecuentemente en los países dependientes de estas economías hacen difíciles planteamientos alternativos a favor de las mayorías.

> El hombre de la modernidad ha depositado su fe y confianza en la razón, como si ésta le disipase las dudas, le aportase certezas, le apuntase sentidos para su trayecto y le trajese confort eterno. Ortega y Gasset era bien consciente de esta realidad, cuando consideró que el gran problema de la generación ha despertado porque los hombres "vivieron de la fe en la razón" (1981: 16). Pero, por lo que se ha visto en la historia, la razón también sufre cambios, no es distinta de otras estructuras, ni propiedad de un saber, sino que es, en definitiva, el principio más radical de la modernidad. Como subraya Cassirer, la razón "ha perdido para nosotros su simplicidad y su significación unívoca" (1984: 20). Pasamos de una razón geométrica (Heidegger, 1967: 110), que se auto-concibe como absoluta, con poder creador, a una razón dialéctica (Sichirollo, 1976: 177); de una razón rigurosa y unitaria (Hobbes y Spinoza), a una débil (Vattimo y Rovatti, 1983: 14) y fragmentaria (Lyotard, 1983: 36 y 78). Consecuentemente, si es débil ha dejado de ser razón y por eso se asiste a una dimensión de la razón fragmentada y sinrazón, en cuyo caso no sirve para nada (Duque, 2017:318).

Contrastadamente ha surgido un movimiento llamado transmodernidad que plantea la creación de puentes que luche por eliminar los neocolonialismos a través de revalorar las creencias ancestrales de los pueblos originarios y se comience a de-construir las formas de poder y conocimiento centrado en una racionalidad eurocéntrica donde se destaque la posibilidad de otras epistemologías y se comience a consolidar valores universales y una nueva forma de ver el mundo más holística e inclusiva y comience a posibilitarse una educación más humanizada con una visión intercultural de corte crítica, que busque darle reconocimiento a las voces silenciadas para que puedan ser escuchadas con miras a desafiar la cultura actual y crear otras prácticas socioculturales y ambientales más significativas a favor de crear una sociedad a la altura de nuestros tiempos.

> Y allí Dussel aporta nuevas precisiones a la comprensión del proyecto de la transmodernidad: "el proyecto no es una humanidad futura sino, y quizá por un largo período, el crecimiento de "un mundo en el que quepan muchos mundos" (como

anuncian los zapatistas), un pluri-verso (no un uni-verso) rico en semejanzas y en diferencias analógicas, que eviten la uniformidad unívoca de la universalización de solo una cultura y la confrontación irreconciliable de todos contra todos". Estas precisiones valen –entendemos- para el sujeto transmoderno, que es un sujeto en el que caben muchos sujetos, todos aquellos cuyo sentido de vida buena sea compatible con el sentido de vida buena de todos los otros; un sujeto cuyo ser uno incluye la pluralidad de sujetos antes señalada en el dinámico proceso intercultural de constitución que es tanto de este como de aquellos (Acosta, 1999:33).

En este marco contextual, el Proyecto denominado "Cuarta transformación" en el ámbito de Nueva Escuela Mexicana tiene como visión la construcción de una forma diferente de ver la educación que poner en el centro el trabajo profesional del docente y consecuentemente el quehacer comunitario, en donde sus docentes se vean como profesionales de la educación con un discurso propio, donde se aprecie el derecho humano a la diferencia , y en donde exista un respeto y fortalecimiento de las culturas marginadas asi como un cuidado al medio ambiente y consecuentemente existan propuestas curriculares emergentes donde se destaque un quehacer pluri y transcultural.

Componentes pedagógicos del trabajo en redes

La idea del trabajo del profesional, se incluyen con frecuencia con la autonomía de docentes y estudiantes de posgrado y de pregrado, al margen del quehacer de las instituciones, donde existe la apropiación de contenidos de interés compartido, que consecuentemente se convierten en redes académicas que aparecen con frecuencia como otros sistemas de formación contrastante con los sistemas tradicionales de formación. Sin embargo, las redes académicas, pese a estos vínculos complementarios con la educación tradicional requiere una serie de replanteamientos y componentes diferentes a los de la modalidad convencional (Boshell,2011).

De entrada, también es conveniente plantearse una pregunta central: ¿cómo formar a los sujetos con relación a una problemática sociocultural y ambiental determinada? Un principio elemental nos indica que existen caminos diversos para llegar a un mismo punto al igual que en el enfoque convencional de formar en el contexto de las instituciones educativas convencionales. Como lo expresa Wenger Etienne. (2001), las comunidades de práctica son agrupa-

ciones de personas que se vinculan con el propósito común de resolver una problemática de interés común o de ampliar conocimientos y prácticas acerca de un determinado objeto de estudio de interés compartido. En estos espacios académicos se ponen en común las experiencias y conocimiento que los une a cada uno de los integrantes y juntos reflexiona sobre la temática de interés común. De esta manera, todos se benefician ya que existe un trabajo mutuo y además experimentan un fortalecimiento de las relaciones entre los propios integrantes de dicho grupo. el aprendizaje tiene una posibilidad de conquista bastante garantizada, así como un alto nivel de calidad formativa sobre todo si se sabe ser flexible en las estrategias de trabajo acordadas en función de las necesidades educativas que los une, al perfil de los integrantes de la comunidad y el contexto de aprendizaje.

Dentro del contexto de las redes académicas es importante que exista la idea de una transformación cultural al quehacer escolar instituido, ya que lo que se debe de promover son prácticas de decolonización y sus contribuciones al campo de ver al aprendizaje desde otra perspectiva, es decir a la creación de un nuevo paradigma de interacción socioeducativo. Justamente el trabajo en redes académicas es recomendable que se conciban como un quehacer abierto y permanente a nuevos enfoques emergentes de la educación que favorezcan preferentemente al quehacer autónomo e independiente del quehacer institucional, con el apoyo de tutores destacados en el campo que posibiliten, la autogestión formativa, y fortalezcan el trabajo colaborativo de corte comunitario, y al mismo tiempo se fortalezcan la generación de procesos interactivos académicos, de corte presencial, con soportes tecnológicos y de comunicación avanzados, con actividades de comunicación diseñadas por los responsables de una red académica que fortalezca tanto al interior como al exterior de esta comunidad, con el fin de que cada vez más jóvenes y profesionales tengan acceso a las preocupaciones de conocimiento y a la actualización de los mismos (Torres, 2005) y (Boshell,2011) y en pocas palabras en una red académica se deben cuidar los siguientes elementos:

1. Los principios de las comunidades de prácticas propuestos por colectivo donde los integrantes también sean vistos con personalidad y habilidades y conocimientos propios que puede aportar a la red.

2. El modelo pedagógico adoptado debe tener presente el quehacer ideológico que cada uno de los integrantes y aquel que se quiere adoptar, tal como lo propone Paulo Freire.
3. La estrategia didáctica del quehacer de las redes académicas debe de estar centrado: la flexibilidad, la cooperación, la atención personalizada a sus integrantes.

La producción de conocimiento pertinente y las redes académicas

Ante la tarea de búsqueda de producción de conocimiento pertinente situado que lidie a favor de la bandera de lucha de los pueblos rurales y urbanos, consideramos las condiciones para crear redes académicas que apoyen este compromiso histórico que deben de tener todos los que se dedican a la formación de docentes e investigadores de este campo, primero advertimos al interior de las instituciones grietas académicas (Walsh, 2017) que se podría retomar o crear para que un conocimiento con una manera diferente se pudiera construir a favor de esta meta ética.

En general, la red académica es una forma de organizar el conocimiento de manera diferente y que puede contar con apoyo de jóvenes estudiantes en formación en una estructura formal e informal que se puede constituir por personas del ámbito educativo, a través de la docencia, y la investigación, en las instituciones como en otros sectores organizados comunitariamente en torno al conocimiento, que utilizan diferentes canales de comunicación y comparten trabajos y proyectos con objetivos e intereses comunes.

En este contexto se han construido y participado en las siguientes redes académicas:

- Red de Formadores en Educación Intercultural en América Latina (RED FEIAL)
- Asociación Latinoamericana de Antropología e Interaprendizajes (GT. ALA)
- Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU)
- Red de Investigadores en Pedagogías Emergentes y Comunitarias (RED RIPEC)

- Red de Jóvenes Investigadores en Interculturalidad y Diversidad Cultural (RED RIJIIDC)
- Red de Cultura Alimentaria y Prácticas de Educación Intercultural (RED CAPEI)
- Red de Centros de Investigación Escolar Alternativa y Comunitarias (RED CIEAC)
- Red de Posgrados en Educación sobre Diversidad Intercultural en las Ciudades (RED POEDIC)
- Red de Cultura Comunitaria y Prácticas de Educación Intercultural (RED CCPEI)
- Red de Investigación en Lenguas y Lenguajes en Educación Plurilingüe y Comunitaria (RED ILLEPC)

Las redes dan soporte a los procesos académicos en su dinámica e interacción con el entorno, a través de la actividad permanente, el aprendizaje continuo y la utilización de herramientas de corte colectivo. Estas se desarrollan de acuerdo con las particularidades estructurales de promover otro tipo de educación, y aunque sus alcances están enmarcados en las realidades socioculturales concretas en las que se generan, la apertura a la sociedad red ha dado visos insospechados sobre lo que pueden ser estas estructuras y sus alcances. Como puede observar a través de sus títulos, éstas se han originado, en el ámbito social más amplio cerca de las problemáticas de las instituciones educativas y por la otra en el contexto de lo que se ha llamado la construcción de las sociedades transmodernas - modernas (Foucault, entre otros).

De esta manera, de acuerdo con las políticas actuales de la llamada cuarta transformación, puede observarse un impulso importante a la creación de otras prácticas educativas emergentes de los propios docentes. Esto, tal vez, en el contexto de crear un modelo acorde de la llamada La Nueva Escuela Mexicana, la cual exige un diálogo comunitario de acuerdo a las necesidades contextuales de cada institución y que en muchos casos se ha venido construyendo desde hace tiempo en varias instituciones del Estado de Oaxaca ya que todo cambio educativo requiere un diálogo deliberativo, de acuerdos y concertación de tareas, que no ha sido sencilla a causa de los diferentes intereses y lógicas que manejan al interior y fuera de las instituciones.

Actualmente las redes académicas antes señaladas procuran tener una fuerte interdependencia con instituciones concretas que buscan mostrar que es

posible crear otra cultura institucional. Se trata de crear nuevas lógicas y empoderar a través de prácticas de acompañamiento horizontal que indagan como potencializar los esfuerzos de los docentes en servicio.

El promover otro tipo de educación al amparo de las instituciones tradicionales acordes a las formas actuales de producción de conocimiento. Consecuentemente lo que interesa es cómo promover que estas redes académicas convivan con las mismas instituciones y, a la vez, impactan los entornos, contextuales de corte cultural y ambiental donde se produce de conocimiento alternativo que en un futuro cercano también reoriente el sentido con que vienen trabajando las universidades públicas.

Las redes académicas antes señaladas, su tarea es fortalecer la consolidación de un trabajo transdiciplinario horizontal sobre las cuales debe recaer, como por ejemplo las prácticas de gestión, la docencia, las estrategias didácticas de aprendizaje, los estilos de investigación –entre otras y que al mismo tiempo sean colectivas con un sentido comunitario.

Aunque se está consciente que las redes temáticas trabajan en torno a un objeto de estudio especifico de un campo de conocimiento, también se está consciente que es a través del intercambio de información y experiencias académicas se puede decolonizar y enriquecer el ámbito de una nueva cultura académica en las escuelas tradicionales.

En pocas palabras las redes académicas, permiten a sus integrantes vigilar y evaluar las prácticas epistemológicas de otros tiempos y desarrollar su conocimiento como sus campos de aplicación. En éstas se intercambia información y experiencia, se desarrolla formación común, instrumentos o productos y se comparte infraestructura, costos y recursos.

Por lo tanto, las redes temáticas buscan promover y fortalecer la colaboración en áreas estratégicas entre los grupos, las instituciones de educación y el Estado, para alcanzar soluciones articulada y estructuradas de impacto en el currículo y en el desarrollo social.

Conclusiones

Los autores de este texto advierten la necesidad de reforzar en las instituciones educativas un posicionamiento holístico, y un tratamiento metodológico con un sentido comunitario donde al mismo tiempo los futuros investigadores que se forman en las universidades refuercen sus prácticas de formación en el

posgrado, y fortalezcan más el entrenamiento del aprendizaje del trabajo académico comunitario más allá de trabajo en equipo, entre sus estudiantes y no solo entre sus docentes.

La creación de redes académicas son caminos concretos que buscan resolver problemas educativos delimitados a través de la gestión de proyectos emergentes y el desarrollo de un modo de actuación profesional que jerarquice la relación entre disciplinas, y fortalezcan otras epistemologías. Tienen en sus manos hacer desde el espacio de los contextos elementos propios que complementan o fortalecen los procesos de formación de las instituciones educativas a través del impulso y desarrollo de seminarios permanentes, el impulsar cátedras de conocimientos, aplicar procesos de acercamiento con las comunidades a través de la investigación-acción, enriquecer los procesos de conocimiento desde estancias de movilidad académica nacionales e internacionales.

Coherentemente, el objetivo de este trabajo fue revelar criterios teórico-metodológicos para el empleo de las redes académicas en función de la inter y transdisciplinariedad en la educación de posgrado y en las instituciones formadoras de docentes. En la línea de generar y consolidar redes con un sentido socialmente pertinentes–, en los niveles de confrontación, organización y desarrollo. Además, esta producción de conocimiento cooperativo, en el desarrollo de un saber propio, implicaría pensamiento autónomo, lo que favorecería un conocimiento pertinente y favorable para los grupos marginados.

Referencias

Acosta, Y. (2019). Interculturalidad y transición a la Transmodernidad. En *Utopía y Praxis* Latinoamericana, vol. 24, núm. Esp.1, Universidad del Zulia, Venezuela

Boshell, M. G.(2011). Redes académicas y producción de conocimiento pertinente. En *Hallazgos*, vol. 8, núm. 16, julio-diciembre, pp. 43-6 Universidad Santo Tomás, Bogotá, Colombia.

CONAHCyT (2024). Programa institucional entidades no sectorizadas derivado del plan nacional de desarrollo 2019-2024.

Daza, H. (2010). La sociedad moderna. En *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales,* vol. 16, núm. 2, mayo-agosto, pp. 61-83. Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela.

Duque, E. (2017). Valores de la sociedad moderna: una visión del cambio social. En la Revista HOLOS, vol. 2. pp. 317-336. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte Natal, Brasil.

Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO- Santillana.

Torres, Á. (2005). "Redes académicas en entornos virtuales" *Apertura*, vol. 5, núm. 1, 2005, pp. 83-91 Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.

Pérez, E.; Moya, A. y Curcu, A. (2013). Transdisciplinariedad y educación. En *Educere*, vol. 17, núm. 56, enero-abril, 2013, pp. 15-26, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

Piaget, J. (1970). Epistemology of Interdisciplinary Relations / L'épistémologie des relations interdisciplinaires. In L'interdisciplinarité -Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités. OCDE.

Silvio, J. (1992). Redes Académicas y Gestión del Conocimiento en América Latina: en busca de la calidad. En Revista de *Educación superior y sociedad: nueva etapa*. Caracas Venezuela (p.p. 7-22)

Wenger, E. (2001). Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad. Barcelona: Paidós.

Walsh, C. (2017). Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir, Valle del Cauca, Colombia: Alternativas.

Investigación educativa con infancias. Del trabajo de campo a la divulgación de los resultados*

*Evangelina Cervantes Holguín***, *Angélica López Muñoz**** *y Mayra Dennise Castillo González*****

Resumen

La inclusión de las infancias en la investigación educativa interpela un análisis reflexivo sobre los aspectos éticos y metodológicos implicados en el diseño de proyectos de titulación. La coparticipación de la niñez en las diferentes fases del proceso investigativo conlleva su reconocimiento como coinvestigadores de su entono, asumiéndoles como sujetos con conocimientos y saberes valiosos, legitimando su experiencia y visibilizando las realidades que podrían ser ignoradas para contribuir a la transformación auténtica de sus vivencias. La presente ponencia tiene como objetivo indagar sobre los desafíos éticos y metodológicos en el diseño, desarrollo y socialización de resultados en la investigación educativa con niñas, niños y adolescentes a fin de generar pautas para garantizar los derechos de las infancias en la generación de conocimiento. Con base en la revisión de seis tesis generadas en dos programas de posgrado en educación de una universidad del norte de México, se identifican las consideraciones éticas que el estudiantado observó en sus procesos de investigación con infancias. Del análisis se concluye que las cuestiones éticas se limitan al consentimiento informado de padres, madres y tutores con énfasis en la etapa del trabajo de campo, quedando ausente lo relativo a la difusión y divulgación de los resultados, en

* Línea temática: dimensiones de la investigación educativa.
Tipo de ponencia: reportes parciales o finales de investigación.

** Universidad Autónoma de Ciudad Juárez.
evangelina.cervantes@uacj.mx

*** Instituto Municipal de las Mujeres.
investigacionimmjrz@gmail.com

**** Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado.
led.mayracast@gmail.com

especial, ante el uso de representaciones fotográficas o de video. Al respecto, asumir a las niñeces como coinvestigadores desafía la creatividad y sensibilidad interpretativa de quienes investigan para esbozar estrategias metodológicas conforme a los tiempos, agendas, lenguajes y contextos de las infancias y adolescencias.

Palabras clave: divulgación científica, ética, infancia, investigación educativa, materiales audiovisuales.

Introducción

En la investigación social internacional, las niñas, niños y adolescentes (NNA) han ocupado una participación simbólica (Calderón, 2015; Szulc, 2019). Sin embargo, desde los postulados de la Nueva Sociología de la Infancia (NSI) —que emergió en las décadas de 1980 y 1990—, hoy se interpela a su participación política y social al ser considerados actores sociales con capacidad de agencia (Calderón, 2015; Cervantes, 2021; Vergara *et al*., 2015).

A partir de la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), que impulsó la atención al interés superior de las NNA (Art. 3), existe consenso en torno al derecho de las NNA a expresar sus puntos de vista, ser escuchados y participar en los procesos de toma de decisiones que afecten sus vidas (Child Rights Connect, 2020). En México, la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes, publicada en el 2014 y actualizada en el 2024, reconoce a las infancias como titulares de derechos (Art. 1), con capacidad de participar en todos aquellos asuntos de su incumbencia, de acuerdo con su edad, desarrollo evolutivo, cognoscitivo y madurez (Art. 2, frac. II). Este reconocimiento contribuyó al debate ético y político de la participación de las infancias en la investigación social, particularmente, sobre su papel en los procesos investigativos, las maneras de interpelarlos y los beneficios de su colaboración (Aguirre *et al*., 2021; Leonard, 2020).

La evidencia científica demuestra un cambio radical de la participación de NNA en la investigación social en general y en la investigación educativa en particular: de un lugar al margen, desde una posición de sujetos-objeto de estudio, a reconocerles como coinvestigadores en procesos dirigidos a comprender sus formas de pensar y transformar sus condiciones de vida (Saracostti *et al*., 2015; Sevón *et al*., 2023). Pese al reconocimiento de la importancia de la coparticipación de las infancias, diversos estudios indican que quienes investigan

carecen de los conocimientos, herramientas y directrices para su implementación práctica en los procesos investigativos perpetuando formas de violencia epistémica (Liberona y Trabalón, 2024; Olsen, 2024).

Al respecto, destacan los enfoques participativos cuyo rasgo común es asumir el reto de avanzar de la investigación sobre las NNA a la investigación *con* y *desde* las infancias, asumiéndoles como sujetos con puntos de vista relevantes y conocimientos valiosos (Leonard, 2020). Además, apuntala su participación en los diversos momentos del proceso investigativo, así como de los beneficios de su inclusión (Liebel, 2007; Mannay, 2017). En específico, las NNA pueden colaborar en la definición de los objetos de estudio, en la formulación de las preguntas, en la adecuación de los métodos, en el análisis e interpretación de los resultados y en el diseño de materiales y estrategias de difusión (Lundy *et al*., 2011; Olsen, 2024; Sevón *et al*., 2023).

En este contexto, el presente trabajo tiene como objetivo indagar sobre los desafíos éticos y metodológicos en el diseño, desarrollo y socialización de resultados en la investigación educativa con niñas, niños y adolescentes a fin de generar pautas para garantizar los derechos de las infancias en la generación de conocimientos. En el proceso, busca reflexionar definir, cuestionar y proponer herramientas para incentivar la participación de las niñeces en el marco del enfoque de derechos, la perspectiva de NNA y el principio pro-persona. El trabajo aborda dos cuestiones: en primer lugar, identificar las cuestiones ético-metodológicas en la investigación educativa realizada con las infancias y, en segundo lugar, indagar las recomendaciones para transitar de la participación simbólica a la coinvestigación.

Desarrollo

En el devenir de la investigación social, las nociones acerca de la infancia han oscilado de los discursos hegemónicos —entendiéndola como un estado universal y determinada por la edad biológica—, para reconocerla diversa, configurada histórica y socialmente en un entramado de relaciones de poder (Szulc, 2019). Así, las ideas en torno a la infancia transitan de una categoría universal —experiencia plural—, a un constructo resultado de la intersección del género, clase, raza, etnia, entre otros elementos identitarios —experiencia singular—. De esta perspectiva, los Nuevos Estudios Sociales de la Infancia (NESI), impulsados por Prout y James (1997), asumen a la infancia como construcción social

y las NNA como actores y agentes sociales (Leonard, 2020). En general, se trata de un enfoque en clave crítico, interdisciplinario, situado y decolonial sobre las niñeces en contra de los discursos esencialistas, androcéntricos, heteronormativos y adultocéntricos (Cervantes, 2021; Parra *et al*., 2021).

Asumir una postura crítica frente a la investigación con infancias y adolescencias implica el tránsito de los discursos hegemónicos, universales y androcéntricos acerca de las NNA hacia perspectivas situadas y la adopción de posturas horizontales que desnaturalicen la doble relación asimétrica de poder (persona adulta-infancias/adolescencias; investigadores/as-infancias/adolescencias). Para ello, el ámbito de los Derechos Humanos ofrece tres herramientas conceptuales que son útiles en este tipo de acercamientos: el enfoque de derechos, la perspectiva de NNA, y el principio propersona.

El Enfoque Basado en Derechos Humanos (EBDH), o enfoque de derechos, constituye un marco conceptual que prioriza el desarrollo humano a fin de que los principios éticos y legales inherentes a los derechos humanos pasen de la identificación y satisfacción de necesidades concretas de grupos vulnerables a la garantía de la realización de los derechos (González *et al*., 2012; Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF), 2022). Por su parte, la perspectiva de NNA se funda en el Enfoque Basado en los Derechos de la Niñez (EBDNi) para vigilar el cumplimiento de los derechos humanos de las NNA en atención a los cuatro principios rectores de la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) de 1989: el principio de no-discriminación (Art. 2), el principio del interés superior (Art. 3), el principio de respeto al derecho a la vida, la supervivencia y el desarrollo (Art. 6) y el principio de respeto a la opinión de NNA (Art. 12) (Cáneapa y Donato, 2022; UNICEF, 2022). Finalmente, el principio propersona es un criterio utilizado en el derecho internacional que refiere a elegir la protección más amplia para la persona en situación de vulnerabilidad cuya premisa principal es colocarle al centro del proceso (Mata, 2018). En conjunto, estas herramientas configuran un marco de referencia del que emergen consideraciones que, al trasladarse al ámbito de la investigación educativa, orientan la inclusión ética de las NNA en el proceso de levantamiento y tratamiento de datos.

El trabajo cualitativo se realizó a partir de la revisión de seis tesis generadas en dos posgrados en educación de una universidad ubicada en la frontera norte de México: Maestría en Educacion Especial con énfasis en Aprendizaje y Lenguaje (MEEAL) y Maestría en Investigación Educativa Aplicada (MINEA)

ambas incluidas en el Sistema Nacional de Posgrados (SNP) de la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI). Las tesis se seleccionaron a partir de tres criterios: a. generadas en un programa de maestría en educación; b. tener entre sus participantes a NNA, y; c. publicadas en el repositorio institucional durante los últimos cinco años (ver tabla 1).

Tabla 1

Relación de tesis por programa y año de publicación

No.	Título de la tesis	Programa	Año
01	Diseño de programa de estimulación de memoria de trabajo para el tratamiento de discalculia	MEEAL	2023
02	Diseño de programa de intervención para atender a niños con dislexia cuyo problema principal es la percepción visual	MEEAL	2022
03	Diseño de un programa de intervención que fortalezca la conciencia fonológica en niños con dislexia	MEEAL	2022
04	Comprensión lectora y experiencias de vida: percepciones de estudiantes de secundaria en contextos escolares y socioculturales	MINEA	2022
05	Desarrollo de competencias digitales y detección del talento tecnológico en estudiantes de nivel primaria participantes de un proyecto STEAM	MINEA	2022
06	Experiencias del alumnado transmigrante que transita entre El Paso y Ciudad Juárez, para asistir a clases de educación secundaria en instituciones privadas	MINEA	2020

El análisis del material primario se realizó con base en la propuesta de Miles *et al*. (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, a partir de una matriz de análisis cualitativo se organizó la información en torno a los objetivos del estudio; y, c. verificación de conclusiones, para observar patrones, explicaciones, flujos causales y proposiciones.

Las seis tesis analizadas incluyen un apartado dedicado a describir las consideraciones éticas que guiaron la investigación. De modo general, estas decisiones se limitan a una etapa concreta del proceso investigativo frecuentemente vinculada al apartado metodológico del estudio.

En atención a los objetivos de cada investigación, en cinco de las tesis se interpeló a infancias en situación de vulnerabilidad por una condición de aprendizaje, lenguaje, riesgo académico o migración, develando con ello casos de vulnerabilidad múltiple (ver tabla 2).

Tabla 2

Relación de tesis por objetivo, participantes y cuestiones éticas

No.	Objetivo	Participantes	Cuestiones éticas	Referentes
01	Diseñar un programa de intervención que incorpora la estimulación de la memoria de trabajo para mejorar en cálculo aritmético en un sujeto con diagnóstico de discalculia.	Niña de 8 a., que cursa el 2º de educación primaria	Anonimización textual Consentimiento informado	Norma Oficial Mexicana Código ético del psicólogo
02	Diseñar un programa de intervención enfocado en la estimulación de habilidades dentro de la lectura y escritura en casos de niños con dislexia cuyo problema principal sea la percepción visual.	Niño de 8 a., que cursa el 3º de educación primaria	Asentimiento informado Consentimiento informado	Norma Oficial Mexicana Código ético del psicólogo
03	Diseñar un programa de intervención cognitivo que fortalezca la conciencia fonológica para mejorar la lectura de un niño de 8 años con dislexia.	Niño de 8 a., que 2° de educación primaria	Anonimización textual Consentimiento informado	Norma Oficial Mexicana
04	Analizar las percepciones de las y los estudiantes de segundo grado de educación secundaria con dificultades en comprensión lectora a partir de sus experiencias académicas y personales en el contexto escolar, familiar y sociocultural.	56 adolescentes: 29 mujeres y 27 hombres, con edades entre los 13 y 14 a., que cursan el 2º de educación secundaria	Anonimización textual Consentimiento informado	Ley General de Protección de Datos
05	Analizar el desarrollo de competencias digitales y la detección de casos con talento tecnológico de nivel primaria en un Programa de Desarrollo de Habilidades STEAM de Ciudad Juárez.	81 estudiantes: 37 niñas y 44 niños, con edad aproximada de 11 a., que cursan el 5º de educación primaria	Anonimización textual Consentimiento informado	Comité de Ética
06	Analizar las experiencias que tiene el alumnado transmigrante que transita entre El Paso y Ciudad Juárez para asistir a clases de educación secundaria.	8 estudiantes: 4 mujeres y 4 hombres, con edades entre los 12 y 14 a., que cursan la educación secundaria.	Anonimización textual Consentimiento informado	Ley General de Protección de Datos

Entre los resultados destaca que el consentimiento informado constituye la consideración ética de mayor recurrencia entre las tesis analizadas, probablemente en atención a los requisitos del Comité de Ética en la Investigación (CEI) (Universidad Autónoma de Ciudad Juárez [UACJ], s.f.) cuya base es la Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados (2017). Según la normativa universitaria, con este documento se informa a las NNA y a sus familias del objetivo, procedimiento y resultados esperados, términos de confidencialidad y privacidad, riesgos, información general y beneficios, así como la posibilidad de retiro.

Lo anterior coincide con el estudio de Cervantes y Ronquillo (2022) quienes concluyen que en la UACJ las tesis realizadas con NNA usualmente se li-

mitan al consentimiento de madres, padres y tutores; sin embargo, "la investigación con niños alude a aspectos éticos de mayor complejidad que requieren nuevos esfuerzos para salvaguardar los derechos de la infancia en los procesos investigativos" (p. 97). Además, las tesis dan cuenta de la anonimización textual al emplear códigos, iniciales o seudónimos para proteger la identidad de las NNA.

En el caso de la investigación desde la educación especial, las tesistas refieren a la Norma Oficial Mexicana NOM-004-SSA3-2012 (2012) y al Código Ético del Psicólogo (Sociedad Mexicana de Psicología [SMP], 2009), ante la ausencia de un conjunto de principios o normas éticas de carácter local para los profesionales de esta área. Para Çetin y Laçin (2023), los principios éticos refieren a la práctica, profesión e investigación; con todo, en diversos países se carece de normas éticas que orienten el desempeño profesional en la educación especial.

Dada la condición de becarios, los estudiantes inscritos en algún programa del SNP necesitan realizar actividades de retribución social, entre las cuales se considera la creación de materiales multimedia y de comunicación social con los resultados de investigación, en forma de videos, podcast, spots de radio, folletos, manuales, infografías (Gobierno de México, 2025); donde es común el uso de la imagen y voz de las NNA; a pesar de ello, se observa la ausencia de estrategias para la autorización en este sentido.

En el momento actual, los desafíos éticos y metodológicos de la participación de las infancias en la investigación social son múltiples y complejos, principalmente cuando esta se configura en el cruce de la perspectiva de género, la inclusión, la interculturalidad y el pensamiento decolonial (Aguirre *et al*., 2021; Fernandes y Caputo, 2021; López-Ordosgoitia *et al*., 2023). En la tabla 3 se detallan algunos de los principales desafíos y las recomendaciones para atenderlos que toma como base el Modelo de Participación Infantil de Lundy (Lundy y O'Donnell, 2021), en torno a cuatro condiciones: espacio, voz, audiencia e influencia.

Tabla 3

Desafíos, pautas y recomendaciones para la investigación con infancias

Desafío	Pautas	Recomendación
Participación voluntaria	Consentimiento informado	Otorgar incentivos no monetarios
	Asentimiento informado	Validación facial o corporal
Representación auténtica y desestereotipización	Enfoque de diversidad e inclusión	Análisis interseccional, lenguaje inclusivo (no-sexista)
	Decolonialidad en la representación	Análisis visual decolonial
	Adaptación metodológica	Modelo mosaico, estrategias plurimetodológicas
Privacidad y protección de datos	Confidencialidad	Anonimización textual
	Equilibrio entre representación y protección	Anonimización visual Consentimiento/asentimiento extendido
Dinámicas de poder y participación equitativa	Horizontalidad	Creación de espacios seguros
	Adaptación metodológica	Métodos participativos, lúdicos y creativos Retroalimentación
	Sensibilidad cultural y contextual	Contextualización Herramientas de accesibilidad y adecuación cultural
	Reflexividad	Actitud crítica Sensibilidad y empatía interpretativa
Consideraciones éticas en contextos de vulnerabilidad	Interseccionalidad	Mapa de interseccionalidad
	Sensibilidad	Enfoque centrado en las infancias
	Beneficios tangibles	Prácticas antiextractivismo
Comunicación y difusión de resultados	Imagen positiva de las infancias	Evitar la exotización y sensacionalismo Enfoque de género Validación comunitaria

Conclusiones

Del análisis se concluye que las cuestiones éticas se limitan a la anonimización textual y al consentimiento informado de padres, madres y tutores con énfasis en la etapa del trabajo de campo, quedando ausente lo relativo a la difusión y divulgación de los resultados, en especial, ante el uso de representaciones fotográficas o de video.

Estos desafíos requieren un enfoque metodológico cuidadoso, reflexivo y colaborativo que coloque a las infancias en el centro de la experiencia investigativa para recuperar las voces y experiencias de las NNA, respetar sus derechos e incentivar prácticas de aproximación a la realidad desde las infancias con

justicia social en el marco de los principios de la investigación educativa con perspectiva de género, inclusiva, intercultural y decolonial. Para ello, se requiere tanto de protocolos éticos rigurosos como de innovación metodológica que posibilite la participación vivaz, inclusiva y sensible de las infancias.

Reconocer a las infancias como objetos, informantes o contribuyentes (Olsen, 2024; Sevón *et al*., 2023), precisa de quienes investigan un enfoque crítico, intercultural, intersectorial e interdisciplinar para cuestionar cada decisión en el proceso y orientar su concreción metodológica acorde a la ética, la justicia social y el respeto hacia las infancias. Esto no se limita a la adaptación de técnicas para la recolección de datos, sino a adoptar una postura crítica y transformadora que valore y empodere a las NNA como sujetos activos en la construcción del conocimiento. Dado que "no existen respuestas fáciles ni soluciones hechas para el complejo tema de la investigación ética en la que participan niños" (Graham *et al*., 2013, p. 5); para la etapa de socialización de resultados, se anima el uso y adaptación de estrategias para el asentimiento informado, el pixelado del rostro, el empleo de instantáneas metafóricas y la utilización de lenguaje inclusivo.

Asumir a las niñeces como coinvestigadores desafía la creatividad y sensibilidad interpretativa de quienes investigan para esbozar estrategias metodológicas conforme a los tiempos, agendas, lenguajes y contextos de las NNA, así como comprender sus opiniones, emociones y significados (Cervantes, 2021; Fernandes y Marchi, 2020). En el área de la educación especial, las recomendaciones planteadas se redimensionan ya que se trata de un campo particularmente complejo en donde es habitual que los participantes sean NNA con necesidades específicas; por ello, quienes investigan están obligadas a actuar en o por encima de dichos principios éticos (Çetin y Laçin, 2023).

En tanto que las políticas y culturas académicas priorizan la productividad científica limitando las posibilidades de establecer interacciones duraderas, afectivas y socialmente involucradas con los sujetos y colectivos (Liberona y Trabalón, 2024), la apuesta final estriba en invitar a quienes investigan a analizar su papel como espectadores de una realidad que les es ajena, o como agentes de cambio en busca de una mayor justicia social para las infancias.

Referencias

Aguirre, B., Salvo, I., Ravetllat, I., Cubillos, J., Contreras, L., Saracostti, M., . . . Salum, S. (2021). Agenda Niñez y Adolescencia (2022-2026): *Propuestas para una política pública integral*. Ediciones Universidad Autónoma de Chile. https://ediciones.uautonoma.cl/index.php/UA/catalog/book/103

Calderón, D. (2015). Los niños como sujetos sociales. Notas sobre la antropología de la infancia. *Nueva antropología, 28*(82), 125-140. https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/nueva-antropologia/article/view/15355/13695

Cáneapa, S., y Donato, M. (18 de octubre de 2022). La perspectiva de niñez y adolescencia. *Diario Judicial*. https://www.diariojudicial.com/news-93324-la-perspectiva-de-ninez-y-adolescencia

Cervantes, E. (2021). Miradas de la Infancia sobre la Universidad del Futuro. Aproximaciones a la Investigación con Niños. *Makóe Bilé*(5), 20-35.

Cervantes, E., y Ronquillo, C. C. (2022). Consideraciones éticas en la investigación educativa. Aproximaciones desde la construcción de tesis en el posgrado. *Anuario de Ciencias Sociales* (3), 87-100. https://erevistas.uacj.mx/ojs/index.php/acs/issue/view/790/904

Çetin, E., y Laçin, E. (2023). Practice, Teaching, and Research Ethics in Special Education. *International Journal of Progressive Education, 19*(3), 120-133. https://ijpe.inased.org/makale_benzer/3757

Child Rights Connect. (2020). *Los derechos de las niñas, niños y adolescentes defensores de derechos humanos. Guía de implementación*. https://www.childrightsconnect.org/wp-content/uploads/2021/05/los-derechos-de-las-ninas-ninos-y-adolescentes-defensores-de-derechos-humanos-web.pdf

Convención sobre los Derechos del Niño. (20 de noviembre de 1989). Obtenido de https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx

Fernandes, N., y Caputo, S. (2021). Quem tem medo das imagens das crianças na pesquisa? Contributos para a utilização de imagens na pesquisa com crianças. *Sociedad e Infancias*, 5, 5-19. http://dx.doi.org/10.5209/soci.71598

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2022). *El Enfoque Basado en los Derechos de la Niñez*. UNICEF. https://www.unicef.org/chile/media/7021/file/mod%201%20enfoque%20de%20derechos.pdf

Gobierno de México. (2025). *Trámite de Conclusión de la Beca*. SECIHTI. https://secihti.mx/becas_posgrados/tramite-de-liberacion-de-beca/

González, M., Padrón, M., Márquez, D., Arroyo, R., y Melgar, P. (2012). *Propuesta teórico-metodológica para la armonización legislativa desde el enfoque de derechos de niñas, niños y adolescentes*. Instituto de Investigaciones Jurídicas. http://ru.juridicas.unam.mx/xmlui/handle/123456789/12098

Graham, A., Powell, M. T., Anderson, D., y Fitzgerald, R. (2013). *Investigación ética con niños*. Centro de Investigaciones de UNICEF-Innocenti. https://childethics.com/wp-content/uploads/2022/04/ERIC-compendium-ES_LR.pdf

Leonard, M. (2020). Sociology of Childhood. En D. T. Cook, *The SAGE Encyclopedia of Children and Childhood Studie*s (pp. 1478-1481). SAGE Publications.

Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes. (2024). México. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGDNNA.pdf

Ley General de Protección de Datos Personales en Posesión de Sujetos Obligados. (2017). México: https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lgpdppso.htm

Liberona, N., y Trabalón, C. (2024). *Convocatoria n°69 2024*. Polis, Revista Latinoamericana: https://polis.ulagos.cl/index.php/polis/announcement/view/5

Liebel, M. (2007). Niños investigadores. *Encuentro*(78), 6-18. https://doi.org/10.5377/encuentro.v0i78.3661

López-Ordosgoitia, R., Giraldo-Cadavid, D. A., Aristizábal-García, D. M., y Lafaurie-Molina, A. (2023). Coinvestigación con NNA. Una revisión sistemática de literatura según las directrices Prisma. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 21*(3), 1-38. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.3.5893

Lundy, L., McEvoy, L., y Byrne, B. (2011). Working With Young Children as Co-Researchers. An Approach Informed by the United Nations Convention on the Rights of the Child. *Early Education and Development, 22*(5), 714-736. https://doi.org/10.1080/10409289.2011.596463

Lundy, L., y O'Donnell, A. (2021). Partnering for child participation. Reflections from a policy-maker and a professor. In D. Horgan, y D. Kennan, *Child and youth participation in policy, practice and research* (pp. 15-29). Routledge.

Mannay, D. (2017). *Métodos visuales, narrativos y creativos en investigación cualitativa*. Narcea.

Mata, G. (2018). El principio pro-persona. La fórmula del mejor derecho. *Cuestiones constitucionales. Revista Mexicana de Derecho Constitucional, 1*(39), 201-228. http://dx.doi.org/10.22201/iij.24484881e.2018.39.12654

Miles, M. B., Huberman, A. M., y Saldaña, J. (2014). *Qualitative Data Analysis. A Methods Sourcebook* (3 ed.). SAGE.

Norma Oficial Mexicana NOM-004-SSA3-2012, Del expediente clínico. (2012). México. https://dof.gob.mx/nota_detalle_popup.php?codigo=5272787

Olsen, R. K. (2024). The Value of Child Participation in Research —A Qualitative Child-Centered Approach to the Early Development of an Empowerment Inventory for Children. *Child y Youth Services*, 1-22. https://doi.org/10.1080/0145935X.2024.2336914

Parra, M. A., Fushimi, C. F., y Allaria, V. A. (2022). Visibilizando existencias "otras": infancias y adolescencias trans. Producción colaborativa de conocimiento y construcción de políticas públicas situadas. *Polis. Revista Latinoamericana*, *21*(61), 162-185. https://doi.org/10.32735/S0718-6568/2022-N61-1628

Prout, A., y James, A. (1997). A new paradigm for the sociology of childhood? Provenance, promise and problems. In A. James, y A. Prout, *Constructing and Reconstructing Childhood. Contemporary issues in the sociological study of childhood* (pp. 7-33). Falmer Press.

Saracostti, M., Caro, P., Grau, M. O., Kinkead, A. P., y Vatter, N. (2015). El derecho de participación en la niñez. Alcances y desafíos para la investigación social. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*(62), 211-244.

Sevón, E., Mustola, M., Siippainen, A., y Vlasov, J. (2023). Participatory research methods with young children. A systematic literature review. *Educational Review*, 1-19. https://doi.org/10.1080/00131911.2023.2215465

Sociedad Mexicana de Psicología. (2009). *Código Ético del Psicólogo*. Trillas.

Szulc, A. (2019). Más allá de la agencia y las culturas infantiles. Reflexiones a partir de una investigación etnográfica con niños y niñas mapuche. *Runa, 40*(1), 53-64. http://dx.doi.org/https://doi.org/10.34096/runa.v40i1.4992

Universidad Autónoma de Ciudad Juárez. (s.f.). *Comité de Ética en la Investigación*. https://www.uacj.mx/Investigacion/CEI.html

Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., y Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: El aporte de los Nuevos Estudios Sociales de la infancia y el Análisis Crítico del Discurso. *Psicoperspectivas, 14*(1), 55-65. http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue1-fulltext-544

Aportes a la formación en investigación. Un horizonte decolonial*

*Shaila Itzayana Segura Salgado***, *Fernando Albino Jaimes**** *y Gloria Esther Hernández Hernández*****

Resumen

La ponencia se centra en dos ideas principales, la experiencia en la formación del investigador en el posgrado y la construcción de nuevo conocimiento desde un horizonte decolonial resultado de las reflexiones de tres investigadores en formación de los programas de Maestría y Doctorado del Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), acontecidas en los seminarios de investigación, así como en las sesiones de tutoría que como principal aporte invitan a la co-creación de conocimiento desde posturas emergentes, sus miradas, emplazamientos y transiciones.

La creación de nuevo conocimientos como parte de la formación del investigador conlleva una serie de condiciones, entre ellas las que devienen de las bases epistémicas, teóricas y metodológicas que le dan validez y legitimidad. Resaltar la formación del investigador con un horizonte decolonial, considera en sus premisas el diálogo permanente entre las formas hegemónicas derivadas del positivismo con las propuestas emergentes decolonizadoras, así como una forma otra de co-creación de conocimiento, una mirada otra de la construcción

* Línea temática: 1. Investigación educativa: agentes, su formación y redes. 1.2. Formación de investigadoras e investigadores.
Tipo de ponencia: aportación teórica.

** Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
shaila.segura@isceem.edu.mx

*** Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
fernando.albino@isceem.edu.mx

**** Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
esther.hernandez@isceem.edu.mx

de la realidad, una ecología de saberes que en la polifonía de voces desentrañe formas de reexistir.

Palabras clave: formación, investigación, horizonte decolonial, epistémico, metodológico.

Introducción

La investigación educativa ha sido parte sustantiva de la creación de conocimiento, esta se ha llevado a cabo a través de los años con diversas perspectivas teóricas, epistémicas y metodológicas. El Instituto Superior en Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), arropa gran experiencia en la formación de los nuevos investigadores, su filosofía se ha ido transformando a través del tiempo permitiendo que los docentes investigadores exploren de manera autónoma la diversidad de formas de hacer investigación educativa, acompañando de esta manera a los investigadores en formación.

El propósito de esta ponencia es desarrollar las aportaciones teóricas, epistémicas y metodológicas construidas a partir de la experiencia resultante de los seminarios de investigación y las reuniones de tutoría en los posgrados del ISCEEM. El programa de Maestría en Investigación de la Educación y del Doctorado en Ciencias de la Educación, contribuyen al despertar crítico de sus estudiantes, coadyuvando en la comprensión de la tarea investigativa, sus procesos, momentos, y resultados; lo que significa hacer investigación, desde un carácter más reflexivo, consciente y transformador, compartiendo con otros las inquietudes que viven en lo educativo y en lo personal, para crear un impacto más significativo, tanto en los sujetos que participan en las investigaciones como para los sistemas educativos de la entidad y el nacional.

De igual forma los estudiantes del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación, en este despertar crítico y continuo trascienden los procesos investigativos al explorar nuevas posibilidades, cuestionando, reflexionando, dialogando sobre las perspectivas de investigación realizadas por tradición en el ISCEEM y aquellos movimientos emergentes en la epistemología y la metodología de la investigación.

En estos movimientos emergentes, los seminarios de investigación y las tutorías en ambos programas de los posgrados son parteaguas de nuevos diálogos, voces, discursos teóricos en el que se encuentran las propuestas emergentes de investigación con los derivados de la tradición eurocéntrica. La división Teju-

pilco del ISCEEM, se ha aventurado por varias generaciones, principalmente de Maestría, a explorar y generar nuevo conocimiento a través de propuestas decoloniales, favoreciendo en sus egresados procesos de reflexividad, conscientes de los cambios en la investigación, así como del impacto de la relación con los otros, con la vida y la naturaleza.

El seminario de investigación alcanza la colaboración entre ambos programas (maestría y doctorado), al discutir las dimensiones teórico, epistémico y metodológicas, en encuentros semanales donde las pedagogías decoloniales y las metodologías horizontales, son el eje del diálogo y comunidad, así como una serie de reflexiones con respecto a la experiencia en la formación del investigador.

Es importante reconocer el compromiso, de las y los Doctora (e)s del ISCEEM, por la responsabilidad, aportación y afecto tanto del diseño de los programas como en el acompañamiento y la guía en cada una de las sesiones, pues han representado una vertiente para la apertura de un nuevo conocimiento y apropiación de las metodologías, reconociendo que hay un puente de cambio en nuestra formación.

La formación de los investigadores en el ISCEEM, contempla la transformación del propio sujeto en comunión con la transformación de los sujetos co-participantes de la investigación. La formación del nuevo investigador deja de ser vista sólo como un proceso para hacer investigación desde la mirada única del investigador y deja de fijar la atención en procesos metódicos para la creación de nuevo conocimiento, intentando resignificar y resemantizar ideas preconcebidas.

La formación del investigador considera la historicidad de cada sujeto, así como la creación histórica, subjetiva y circunstancial del momento en el que se presenta, dando relevancia tanto a los sujetos como a los acontecimientos.

Esta ponencia intenta demarcar algunas aportaciones teóricas en la formación de los investigadores en un horizonte de decolonialidad, así como las propuestas epistémicas y metodológicas emergentes que su subyacen en ella.

Las aportaciones teóricas devienen del análisis de las reflexiones de tres investigadores decoloniales en formación, dos compañeros de Maestría y uno de Doctorado, en el que el planteamiento de sus problemas de investigación, objetivos y perspectivas se encuentran con esta propuesta específica de decolonialidad. Las tres investigaciones de las que derivan las aportaciones teóricas son las siguientes: Las tensiones en la práctica de los asesores académicos. Rup-

turas y Continuidades en la formación continua, en la que la pregunta de investigación es, ¿Cómo la práctica de los asesores académicos se ve tensionada y esta tensión cómo reproduce o desafía ciertas lógicas en el contexto de la formación continua?; El reconocimiento de las educadoras y educadores preescolares y sus emociones en el multigrado, ¿Cómo vivimos las emociones las educadoras y los educadores preescolares dentro del multigrado?; y Los docentes de educación primaria y su significación del programa analítico, ¿Cómo significan los docentes de educación primaria el programa analítico?.

Desarrollo

Los aportes epistémico-metodológicos en la formación del investigador

Las bases epistémicas y metodológicas sobre los procesos de investigación desde los discursos de la modernidad-colonialidad ubican a los sujetos en posiciones de verticalidad, donde el investigador es el centro, quien decide, dirige y condiciona, qué, cómo, dónde, se quiere investigar. En la misma lógica de la modernidad existe un proceso de extracción de conocimientos, saberes y experiencias que son interpretados, analizados y concluidos únicamente por el investigador.

Muchas instituciones que ofrecen estudios de posgrado pretenden formar a los investigadores desde posturas colonialistas, en cuestiones de abstracción de conocimientos, con metodologías rigurosas, la cuales no permiten una relación horizontal, pues demarcan muy bien los roles del investigador e investigado.

En el imaginario de los investigadores en formación del ISCEEM, al ingreso del posgrado creen que se obtendrá mayor aprendizaje sobre las teorías, que obtendrán estrategias para mejorar los aprendizajes de los alumnos, capacidades para poder resolver las problemáticas de las escuelas y de conceptualizar las lecturas con la realidad de los sujetos, le dan peso a las certezas, y muchos investigadores que se encuentran en formación quieren indagar cuestiones de las cuales ya se tenga una noción de respuesta, en muchos casos, sin generalizar solo se realizan por cumplimiento a las normativas institucionales.

Es sustantivo señalar que con respecto a la formación del investigador en el ISCEEM, se tiene un distanciamiento crítico sobre los procesos de formación del nuevo investigador de las maneras tradicionales en las que solamente

se instrumentalizan métodos, para vivir una formación en la investigación en otredad, en el encuentro de sujetos, saberes, subjetividades, y complejidades, en procesos de dialogicidad, reflexividad, que contrastan realidades que dan lugar a los intersticios personales y profesionales en los que se da la transformación.

En este sentido la formación del investigador si bien reconoce los paradigmas sobre los cuales se ha venido haciendo la investigación educativa, busca además trascenderlos en el diálogo y la reflexión, caminando y encontrando-se con los movimientos propios de ir redescubriendo- se en el proceso.

La construcción del conocimiento desde lo decolonial tiene sus bases en las epistemologías decoloniales, consideradas emergentes, que parten del reconocimiento de una co-creación del conocimiento, Santos (2013), resultado del acto dialógico entre los sujetos, de sus saberes, de la polifonía de voces expuestas en el proceso. Desde las reflexiones de Mejía (2022), es la expresión de los lugares, es hacer notar otras narrativas del mundo, es encontrarse con las formas sociales negadas para repensar los sentidos y significados contemporáneos del conocimiento.

Por otro lado, las metodologías emergentes de investigación conllevan prácticas político-culturales, las cuales se han desarrollado en el acompañamiento de prácticas de resistencia y reexistencia, que como lo señala Walsh (2007, p.50) se convierten en un *pensamiento oposicional, transformador y contrahegemónico,* de una producción de conocimiento que subyuga y condiciona.

Las metodologías emergentes en sus debates sobre la alteridad cuestionan constantemente, ¿quién es el otro en la investigación?, ¿con qué poder, sobre qué y cómo se habla de ese otro?, esta discusión es relevante en tanto da legitimidad a la co-construcción de conocimiento en comunidad.

Las propuestas metodológicas emergentes consideran formas otras de acercamiento, encuentro, pensar-se, construir-se, ser, hacer, y estar en el mundo.

La investigación decolonial busca una relación horizontal, una posición de coinvestigadores (Heron y Reason, 1997) en donde las voces de todos los involucrados tienen la misma relevancia para la creación de nuevo conocimiento, lo que autores como Santos (2013) define como co-creación de conocimientos derivado de una ecología de saberes.

Pedagogías decoloniales en el proceso de formación del investigador

La investigación decolonial descubre otras formas y posibilidades, coloca a los sujetos en horizontalidad, cortando la línea del investigador-investigado y la situación que se crea en el uso del poder de quién controla los procesos, la reciprocidad también es un aspecto clave para que la investigación signifique más en todos los colaboradores, pues no solo el investigador obtiene beneficios, si no todos en igualdad.

Autores como Mignolo (2010), Santos (2013), Dussel (2014), Walsh (2013), Méndez (2021), Quijano (1992), Freire (2023), entre otros; sustentan la investigación con una postura decolonial; una mirada que coadyuva a visibilizar en la investigación aquello que ha sido callado, las voces que no se han considerado, los planos y los ángulos, que la investigación científica eurocéntrica ha dejado de tomar en cuenta.

Los seminarios de investigación en ambos posgrados y sus aportes teóricos son una rebeldía al conocimiento único y hegemónico que había predominado en la investigación durante mucho tiempo, ahora desde una postura decolonial, se reconoce que como sujetos se nos ha silenciado, mostrándonos que el único camino del conocimiento es de forma lineal, donde las emociones, los saberes, los sentires, las expresiones otras distintas a las validadas por la ciencia son de menor validez, la decolonialidad hace una fuerte crítica a las formas cotidianas en la que siempre nos hemos movido, pero también reconoce que los sujetos no se deben de despojar de estas cuestiones, más bien motiva e impulsa la reflexión crítica y el reconocimiento de los saberes otros.

La propuesta de investigación desde lo decolonial se desarrollan en la idea de crear vínculos amistosos con los que nos acompañan y poder construir juntos nuevas miradas de ver la realidad, Bertely nos menciona que "al estar implicado y dispuesto a implicarme en otros horizontes significativos, he podido descubrirme como particular y distinto al otro, otro distinto a mí y, a la vez, tan humano como yo" (2002 p.140) las y los investigadores, desde una formación decolonial, tienen una gran responsabilidad por develar otras formas de crear el conocimiento con los acompañantes del proceso.

El posicionamiento en la postura decolonial nos propone la comprensión e interpretación de que lo universal no es todo lo ya existente, sino que hay saberes otros que han sido funcionales en el desarrollo de diversas comunidades,

por ello el escuchar a los colectivos olvidados, no visibilizados, marginados se vuelve tan importante.

Reyes menciona que "Lo decolonial en este contexto se convierte en un acto de resistencia frente a un sistema que ha priorizado el lucro sobre el bienestar de las comunidades" (2021, p. 35) debemos hacer una revalorización de las situaciones educativas en nuestro país, estado, municipio y comunidad, para comprender cuáles son las verdaderas problemáticas que hacen que los alumnos se estanquen en el desarrollo de un pensar crítico, lo decolonial entonces significa aceptar que no todo es correcto y el buscar respuestas no es lo mejor, si no comprender otras realidades y subjetividades que se encuentran en constante cambio en cada persona.

La teoría crítica decolonial, permea una forma diferente de comprensión de la realidad, asumiendo un papel transformador con los demás, que provoca rupturas y cambios en la sociedad en las cuales ha existido una colonización basada en la modernidad, la globalización, el patriarcado y el capitalismo.

Las pedagogías decoloniales brindan saberes colectivos y grupales de lucha y resistencia, antes que gestos individuales, aquellos que la modernidad ha propiciado desde siempre. (...) "Las luchas sociales también son escenarios pedagógicos donde los participantes ejercen sus pedagogías de aprendizaje, desaprendizaje, reaprendizaje, reflexión y acción" (Walsh, 2013, pág. 316).

Aquí, resaltamos los "haceres" de esas iniciativas, colectivas y comunitarias, como respuestas transformativas de una realidad o contexto que demanda cambios urgentes frente a necesidades concretas que se configuran como "prácticas políticas pensadas desde las luchas" (Walsh, como se citó en Espinosa *et al*., 2013: 414). La investigación decolonial desde esta perspectiva visibiliza otras voces, apertura el diálogo saberes y conocimientos otros como resultado de estas prácticas investigativas.

La teoría decolonial genera una serie de reflexiones para pensar lo educativo, desde un horizonte distinto, tejiendo caminos, haciendo con los otros, comprendiendo que no existimos sin el otro, me que nos vemos en los otros.

La mirada teórica decolonial hace un fuerte llamado a lo humano, al reconocimiento de esta humanidad que compartimos todos, independiente de cualquier situación, condición y circunstancia y que, derivado de ello, los saberes, conocimientos, experiencia de cada persona son igual de válidos y deben ser escuchados y diálogos al construir conocimiento.

Con el paso de los primeros días en los seminarios de investigación, nos encontramos con una crisis de ideas y pensamientos, en un principio, porque costó comprender las posturas y las situaciones desde dónde se está viendo ahora la investigación, transitar desde una actitud colonialista de saberes, en la cual se quería aprender desde y sobre las certezas, tomar el conocimiento como lo ya dado y que, a través de éste, se pretendían resolver las problemáticas de las escuelas, a esta postura decolonial, ha sido un desafío, el romper con ideas y paradigmas, con formas del pensamiento, ha generado retos en cada uno de nosotros, y es que se reconoce que aún se continua en este proceso de lucha de la conciencia de los sistemas coloniales, los cuales pasan desapercibidos, a tal punto de no dar cuenta de la vida que estamos reproduciendo.

Conocer las perspectivas decoloniales, en primera instancia, ha sido interesante pues nos comparte la idea de que los sujetos en la sociedad no somos dueños de nosotros mismos, cada uno trae introyectado formas de pensar y de ver la vida que nos mantiene sujetos a la reproducción de la cotidianeidad, que no logran un cambio, si no una constante reproducción de la realidad que no es la nuestra, también esto ha hecho el pensarnos e historizarnos para conectar con nuestro ser como personas y como seres humanos, que es lo que hemos dejado de hacer por cumplir expectativas que otros tienen sobre nosotros, en diálogo con otros, resurge la idea de que despojarnos de la imposición parece una utopía, comprender que el mundo en el que vivimos también es parte de nosotros y que por más que se quiera dejar de lado, siempre va a tener un peso e influencia, por ello se piensa que debemos armonizarnos con las cuestiones ya dadas, tomando una postura reflexiva y analítica, resignificando nuestro hacer y actuar.

Como investigadores en formación del posgrado, virar hacia propuestas epistémicas y metodológicas distintas a las heredades de la ciencia positivista, ha sido un tránsito incomodo, doloroso, que convulsiona, que descoloca al propio investigador poniendo en jaque sus prescripciones, sus creencias y sus propios supuestos, romper con la sistematización de los procesos de investigación, con las lógicas tradicionales, con los métodos reconocidos por la ciencia para hacer investigación y cuestionarlos nos ha llevado a momentos de frustración, desencanto, enojo, pero también a explorar en las grietas que se presentan en esos diálogos y reflexiones en las que se comunican las formas tradicionales y

las formas otras de investigar, de crear conocimiento, de entender la realidad, de mirar y vivir la relación entre los sujetos que participan en la investigación.

Si bien no ha sido un proceso de emplazamiento sencillo, nos ha permitido enunciarnos desde un lugar otro, un lugar donde todas las realidades de cada sujeto son legítimas, escuchadas, puestas en diálogo, en reconocimiento para que juntas coloquen sus distinciones y creen un nuevo conocimiento, más justo, más equitativo, resultado de la participación de todos.

Se arriba al ISCEEM con la firmeza de que con los resultado de las investigaciones, se podría ayudar a los educadores y docentes a tener mayor compromiso con su quehacer pedagógico, con la creación e implementación de estrategias que contribuyeran a que le tomarán mayor importancia y validez a su labor docente, sin embargo en el tránsito hay un cambio de pensamiento, ahora se reconoce que los docentes son sujetos que tienen conocimientos, saberes pero sobre todo, sentires, los cuales los sistemas educativos han invisibilizado, pasar del discurso de dar a los demás ahora es el reconocer en uno mismo y con los demás, no solo como docentes, sino como sujetos, personas con una vida distinta, que merecemos ser respetados, valorados y tomados en cuenta, por quienes y como somos.

Tener este desfase logró abrir un panorama más amplio sobre la vida, cuestionando las certezas, los conocimientos ya dados, las posibilidades de siempre buscar antes de dar por hecho, de cuestionarnos, de preguntar el porqué, debido a que como menciona Zemelman (2003), la realidad sociohistórica a la que nos enfrentamos tiene múltiples significados y debemos tener esa apertura a siempre ver la realidad, no solo como investigadores sino también como sujetos en la vida.

Conforme avanzamos en nuestro paso en la maestría y doctorado reconocemos que vamos transitando a una nueva forma de ver y hacer investigación, con otros y para otros, lo que en un inicio eran dudas expectativas pensar que se carecía del intelecto y la experiencia para adentrarnos a estudios de posgrado, ahora es un impulso para creer en nosotros mismos y en las capacidades que podemos tener si nos lo proponemos, nos es muy grato e interesante el encuentro con posicionamientos metodológicos distintos a cualquier institución formadora o universitaria, provocó más interés por conocer estas otras formas de aprender.

La experiencia como investigadores en formación del posgrado en el ISCEEM, nos permite reconocer el desquebrajamiento que se vive, en el cual se

cuestionan las ideas, conceptos, conocimientos y saberes preconcebidos en la falaz idea de dotar de herramientas a nuestros compañeros docentes, o de regresar al servicio con las respuestas y las soluciones prescritas para que mejoren su práctica, sin un reconocimiento, visibilización, consideración, del sujeto otro, de sus propios saberes, su voz, sus realidades.

Todo lo anterior nos lleva a una reestructuración de nuestra propia formación, lo que para Walsh (2013) significa reaprender, desaprender, para volver a aprender con una mirada que se abre paso sobre las grietas que van dejando tal desquebrajamiento.

Conclusiones

Concluiremos enfatizando que parece fácil comprender distintas formas de investigar, sin embargo, al llevarlas a la práctica se reconoce que se requiere de mucho más compromiso y responsabilidad para adquirir habilidades de diálogo para no anteponer las ideas de uno sobre el otro, buscar equilibrio, equidad y reciprocidad con los acompañantes de la investigación.

Construir conocimiento es ya toda una tarea compleja, ardua y de gran compromiso personal y social, al intentar hacerla desde un horizonte decolonial confronta la propia formación, la manera en la que se vienen concibiendo y considerando las lógicas positivistas para la creación de conocimiento. Es un tránsito difícil, de rupturas, grietas, resquicios que se van presentando como la oportunidad otra de hacer investigación en lugares, con personas, circunstancias, condiciones que ni siquiera han sido consideradas porque se obvian, se dan por hecho o porque no cumplen con los cánones cientificistas de la producción de conocimiento.

La formación del nuevo investigador nos coloca ante un posicionamiento de co-construcción, de otredad, de resistencia, de reexistencia, permite un emplazamiento del investigador distinto, uno más empático, con el mundo, con la naturaleza, con la humanidad.

Sumado a ello la posibilidad de dar, de dejar una construcción de otras categorías teóricas, epistémicas y metodológicas que puedan seguirse dialogando, conversando y mirando siempre con la flexibilidad de saber que todo lo que se propone como conocimiento no es lo último y quizá tampoco lo mejor, pero es una hendidura, es una abertura a posibilidades otras de comprensión de las realidades educativas.

Esta descolocación, movimientos, giros, crisis del investigador en formación son los que hacen una reflexión profunda de los haceres investigativos, que en este momento solo se han vivido al análisis de las teorías, epistemologías y metodologías, sin embrago hace falta vivir, documentar y dar cuenta de cómo todo ello se cristaliza en la experiencia de campo.

La formación del nuevo investigador con un horizonte decolonial se vuelve relevante científicamente porque no niega, ni se confronta con las formas positivistas de hacer investigación, más bien se coloca en horizontalidad para dialogar con ellas, socialmente el conocimiento construido a través de la decolonialidad permite una clara visibilización de saberes otros, de lugares de enunciación que no habían sido considerados, para que las voces de todos los que participan en los procesos de investigación resuenen y encuentren eco en la educación, en la vida, en el mundo.

Referencias

Atilano, P. y Hernández, M. (2023). Las metodologías horizontales como alternativa en la investigación educativa. Experiencias de formación en el posgrado. Ponencia presentada en el II Congreso Internacional de Investigación de la Investigación Educativa.

Bertely, M. (2002) La etnografía en la formación de enseñantes. BIBLID.

Bertely, M. (2006). Fuera de lugar. "Huellas de mi infancia" en VIDALES, I. y Maggi, E. (Coords.) Educación. Presencia de mujeres. Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.

Dussel, E. (2014). Cap. VII. Agenda para un diálogo filosófico Sur-Sur. En: Filosofías del sur y descolonización. Docencia. Buenos Aires.

Mejía, M.R. (2022) Las prácticas, las experiencias, las acciones como lugares epistémicos. En búsqueda de otras metodologías. En: Carlos Rodrigues Brandão, Benjamín Berlanga Gallardo, Daniel Hugo Suárez, Elvira Espejo Ayca, Aura Isabel Mora, Lola Cendales González, Santiago Gómez Obando Marco Raúl Mejía Jiménez (Coord.). Investigar desde el sur. Epistemologías, metodologías y cartografías emergentes. Ediciones Desde abajo. Colombia.

Méndez-Reyes, J. (2021). Orígenes del pensamiento decolonial desde el filosofar latinoamericano. En: La pedagogía decolonial y los desafíos de la colonialidad del saber. Una propuesta epistémica. Ediciones Abya-Yala.

Rivas, J.I (2019). Re-instituyendo la investigación como transformadora; descolonizar la investigación educativa. En: De Melo A. et. al (corods) (2019). Perspectivas decoloniales sobre educación. file:///C:/Users/user/Downloads/Re_instituyendolainvestigacincomotransformadora.pdf.

Santos, B. (2011). Epistemologías del sur. Ver en: https://youtu.be/ohZ8BR1vj_8

Santos, B. (2017). Las ecologías de saberes. En: Justicia entre Saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio. Madrid. Morata.

Sánchez, R. (1993) Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. IRESIE.

Walsh, C. (2013). Introducción. Lo pedagógico y lo decolonial. Entretejiendo caminos. En: Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. TOMO I. Ediciones Abya-Yala.

Walsh, C. (2017). Gritos, grietas y siembras de vida: Entretejeres de lo pedagógico y lo decolonial. En: Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. TOMO II. Ediciones Abya-Yala.

Zemelman, H. (2003). Primer momento en el proceso de investigación: la incorporación del sujeto.

Zemelman, H. (2009). "Epistemología e investigación desde una perspectiva crítica" en: Serie seminarios y conferencias. Lenguaje y producción de conocimiento en el pensamiento crítico. México, Cerezo. 55-95

La cultura institucional en la formación de investigadores en educación: Evaluación de su incidencia en la producción de conocimiento en el ISCEEM*

*David Pérez Arenas***

Resumen

La ponencia analiza la manera en que las condiciones y cultura institucional del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), sobredeterminan la producción de conocimiento y formación de investigadores. Mediante la aplicación de instrumentos adaptados de Ruiz (1996) y Robles et al. (2018), al personal académico y administrativo del Instituto. Derivado de los resultados del estudio, se identificó una cultura organizacional estable u optimizante, caracterizada por un fuerte sentido de pertenencia y compromiso simbólico por parte del personal. Sin embargo, también se evidencian estructuras jerárquicas rígidas, limitada colaboración interdepartamental y escasa participación efectiva en la toma de decisiones; derivadas o acordes a su vez con la lógica adminstrativa que ha desplazado la lógica académica promovida por las políticas educativas de las décadas anteriores. Lo anterior limita el trabajo colegiado para el desarrollo de las funciones sustantivas, afectando directamente la pertinencia social de los programas de posgrado y la formación de investigadores críticos y comprometidos con la realidad educativa.

Desde una perspectiva crítica, se concluye que para que las instituciones y programas de posgrado orientados hacia la investigación cumplan con los objetivos anteriores, es necesario sustituir las culturas orientadas a los resultados,

* Línea temática: formación de investigadores.
Tipo de ponencia: reporte parcial de investigación.

** Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
pearenas62@gmail.com

personas o la función, por una centrada más en la sociedad, para que el conocimiento producido tenga más pertinencia y compromiso social.

Palabras clave: cultura institucional, formación de investigadores, producción de conocimiento, posgrados en educación y trabajo colegiado .

Introducción

En los procesos de formación de investigadores y producción de conocimiento educativo que se genera en las instituciones que ofrecen posgrados en educación intervienen una diversidad de factores y condiciones que pueden promover o limitar el logro de estos objetivos, hace algunas décadas, estos se asociaban con los planes de estudio y programas escolares así como con los sujetos o actores sociales que los ponían en marcha; después se asociaron con las políticas educativas, es decir con el lugar que ocupaban en ellas y con ello el financiamiento que se les otorgaba; sin embargo existe un nivel intermedio entre ambas y que de manera reciente, se ha reconocido como clave, dada la articulación que hace entre los anteriores, las condiciones institucionales en que se produce conocimiento y se dan los procesos de formación de nuevos investigadores, en este caso en los posgrados en educación.

Para dar cuenta de estas condiciones, en los estados de conocimiento del área de Investigación de la investigación educativa del COMIE se han incorporado apartados con ese objetivo, en el más reciente de 2023, (Pinto, Pérez-Arenas, Mendel, Delgado, Llamas y García, 2023), identificaron a la infraestructura, el financiamiento, la normatividad, gestión, cuerpos académicos, así como el perfil de los investigadores, como elementos que configuran las condiciones institucionales en que se produce conocimiento y forma a los nuevos investigadores; sin embargo, aún cuando hay apartados que hacen referencia a la importancia de la cultura escolar en estos procesos, en el análisis de los trabajos recuperados, no se ubicaron algunos que de manera más explicita y amplia se ocupen de esta relación de manera concreta.

Por lo anterior, la investigación pretende responder a las siguientes preguntas de investigación, ¿De qué manera la cultura escolar se constituye en una dimensión que sobredetermina los procesos de producción de conocimiento y formación de investigadores?, ¿Qué tipos, dimensiones o elementos de la cultura escolar, favorecen o limitan los procesos anteriores? Y para tener un referente concreto del estudio, a partir de una institución en particular, ¿De qué

manera la cultura escolar del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM), de los últimos años ha promovido o limitado la producción de conocimiento y la formación de investigadores?

El ISCEEM es una institución que realiza investigación y ofrece programas de posgrado en educación, de manera particular al magisterio de la entidad, tuvo una participación activa desde que se realizó el segundo congreso nacional de investigación educativa del COMIE, en 1992, a partir de entonces su participación ha sido constante; sin embargo hace poco más de una década, derivado de las nuevas políticas educativas modernizadoras y de los cambios que se fueron dando en las admnistraciones institucionales y con ello en su cultura escolar, considero ello ha sobredeterminado los procesos de producción de conocimiento y formación de investigadores, a través de sus programas de maestría y doctorado orientados a la investigación educativa.

En este sentido, los supuestos de los que parte este estudio, es que la nueva lógica de mercado derivada de las políticas educativas neoliberales de las últimas décadas en México, de manera silenciosa fueron sobredeterminando la cultura escolar de las instituciones de educación superior, y con ello desplazando la investigación educativa como función sustantiva y/o subordinandola a la administración, sustituyendo la cultura sustentada en el trabajo colegiado, la participación democrática, responsabilidad compartida e identidad institucional; se ha ido sustituyendo por una cultura orientada hacia el cumplimiento de las funciones institucionales, desde el trabajo en subgrupos o el individualismo, así como en liderazgos más autoritarios; sin embargo, en las dinámicas institucionales, persisten todavía características asociadas con la identidad o el compartir el ideario institucional, así como la necesidad de una transformación que permita adecuarse a las nuevas condiciones institucionales y contextos sociales.

El objetivo de la ponencia es analizar la manera en que los cambios que se han dado en la cultura institucional en los últimos años han sobredeterminado los procesos de producción de conocimiento y formación de investigadores en las instituciones que ofrecen posgrados en educación, tomando como unidad de análisis al ISCEEM, en el contexto de las políticas educativas de las últimas décadas.

Desarrollo

Para dar cuenta de la manera en que la cultura escolar ha incidido en la investigación y formación de investigadores en el ISCEEM, en el contexto de las políticas educativas, es necesario partir de una definición de terminos y algunas premisas, que nos permitan delimitar tanto la perspectiva teórica de la que partimos, como de los referentes contexuales que han sobredeterminado los procesos anteriores.

Actualmente hay varios autores y perspectivas desde donde podemos hablar de la cultura escolar, para a su vez comprender la manera en que las dinámicas internas estructuran la vida institucional de los centros escolares, este estudio se adscribe a la perspectiva crítica promovida por Pérez-Gómez (1995), así como de otros autores como Hargreaves, Pokewitz, Dussel, Rockwel; Bolívar,Domínguez y Fernández. Para el primer autor, la cultura escolar es un entramado simbólico que se integra por normas, valores, significados, rituales, formas de relación y. estructuras de poder que van configurando el día a día de las instituciones

La cultura escolar constituye un concepto clave para comprender las dinámicas internas que estructuran la vida institucional en los centros educativos. Desde una perspectiva crítica y socioeducativa, Pérez Gómez (1995) la define como un entramado simbólico compuesto por normas, valores, significados, rituales, formas de relación y estructuras de poder que configuran el día a día en las instituciones, tanto en un nivel de significación de lo implícito (normas, organización institucional) como de lo explícito (creencias compartidas y expectativas de sus integrantes); al tiempo que no es neutra, por lo que siempre condensa y expresa relaciones sociales y estructuras de poder que inciden tanto en los fines institucionales como en su organización misma.

Hargreaves (1996) por su parte, considera que la cultura escolar se expresa tanto en las redes informales, formas de colaboración o aislamiento que se dan entre colegas; como en las resistencias o aperturas los cambios pedagógicos; mismas que se pueden condensar en culturas de individualismo, de colaboración forzada y de colaboración auténtica; mismas que permiten analizar la manera en que las condiciones institucionales favorecen o dificultan en el caso que interesa en este estudio, la formación de investigadores o la producción de conocimiento.

Por su parte tanto para Bolívar, Domingo y Fernández (2001), como para Popkewitz (1998) la cultura escolar funge como un marco interpretativo o lente a través de la cual quienes participan en los procesos de investigación o formación, estudian e interpretan su práctica educativa, negocian sus identidades profesionales y atribuyen sentido a su quehacer cotidiano. En este sentido, estos procesos no son unidireccionales ni fijos, sino dinámicos y como lo plantea De Alba (1991) al igual que en el currículum, en ellos se dan imposiciones, tensiones, negociaciones y resistencias de quienes participan en ellos.

De manera que en las instituciones de educación superior dedicadas a la formación docente y la investigación educativa —como el ISCEEM—, la cultura escolar adquiere una relevancia particular, pues influye en la producción de conocimiento, en la formación de investigadores y en las posibilidades de transformación institucional; por lo que con base en lo propuesto por Dussel (2004) y Rockwell (2009), las maneras en que las instituciones comprenden a la investigación, la docencia y la gestión están mediadas por culturas organizativas que pueden promover una actitud crítica y propositiva, o bien, favorecer la reproducción de prácticas burocráticas, jerárquicas o desvinculadas de la realidad social, como empezó a darse en los últimos años en el ISCEEM.

Por lo anterior, hacer una evaluación de la cultura escolar institucional desde un enfoque crítico, permitirá no sólo identificar fortalezas y áreas de mejora, como se hace usualmente, sino también analizar el lugar que ocupan el ideario institucional, las normas, la disposición al cambio y el trabajo colegiado en los procesos de formación para la investigación, así como las formas de participación y los modelos de liderazgo que inciden en el clima organizacional, en la identidad colectiva y en el sentido de pertenencia de los actores educativos.

Lo anterior demanda estudios que permitan hacer una evaluación o valoración de la cultura escolar de las instituciones, pero no sólo desde una perspectiva empírico analítica, que la reduzca a un proceso técnico de la medición; sino desde un enfoque interpretativo que permita comprender la manera en que las dinámicas institucionales, posibilitan fortalecer la gestión educativa

Dado lo anterior, el estudio de la cultura escolar debe ser parte integral de la evaluación institucional, entendida no solo como un proceso técnico de medición, sino como una herramienta comprensiva y transformadora, capaz de generar conocimiento relevante para la toma de decisiones, el fortalecimiento de la gestión educativa y el impulso de comunidades académicas reflexivas y comprometidas con la mejora de la educación pública.

Ahora bien, para dar cuenta y conocer si la cultura escolar ha incido o no, o la manera en que lo hace en la producción de conocimiento y formación de investigadores, de manera concreta en el ISCEEM, se realizó una investigación en el que participó el personal académico del instituto, respondiendo dos instrumentos que permiten identificar el tipo de cultura que prevalece en la institución, así como la incidencia de algunos de sus componentes; y se aplicaron entrevistas a su director , y docentes investigadores de su sede Tuluca y cuatro Divisiones académicas: Ecatepec, Chalco, Tejupilco y Toluca; todo esto sustentado en una metodología empírico analítica y comprensiva, pero esta ponencia se enfocará al análisis de los resultados de dos instrumentos que tuvieron como objetivo hacer un análisis cuantitativo, a partir de un formulario aplicado al personal académico administrativo del Instituto.

Los instrumentos que se aplicaron, previa adaptación y validación, el propuesto por Ruiz (1996) y el de Robles, Montes, Rodríguez y Ortega (2018); el primero, con el objetivo de identificar el tipo de cultura que prevalece en las instituciones escolares: integradora u orientada hacia la sociedad, estable, hacia los resultados u optimizante, debil hacia la función satisfaciente, e inestable o hacia las personas o política; en tanto el segundo instrumento, permite dar cuenta de la manera en que inciden en estos procesos, dimensiones como la identidad, el ideario y la normatividad institucional; así como la disposición hacia el cambio, compromiso con los usuarios, el trabajo en equipo y bienestar social de los integrantes de la institución. Las entrevistas, por su parte se enfocaron a recuperar la valoración de los coordinadores y docentes investigadores sobre la manera que consideraban habían cambiado las dinámicas institucionales y cultura escolar en los últimos años y con ello limitado o favorecido la producción de conocimiento y formación de investigadores en el instituto, pero el análisis de las mismas, se hará en otro trabajo.

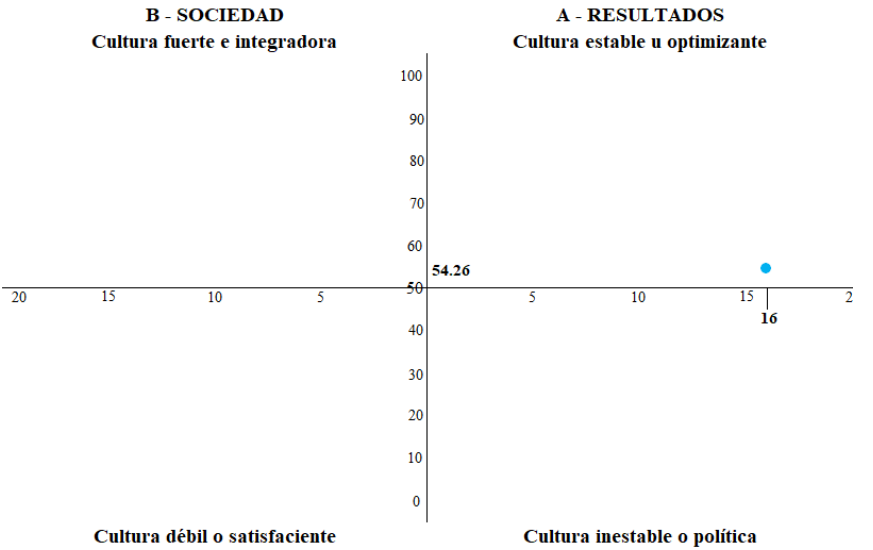
El ISCEEM inició sus labores en 1981, desde entonces ha sido dirigido por 12 administraciones, en estos 44 años se podrían identificar *grosso* modo tres etapas, la de inicio e integración de su personal, la de consolidación de sus funciones sustantivas y la de desplazamiento de la investigación como función sustantiva, está podría decirse a partir de los últimos 15 años, en los que se han dado cambios no sólo en su administración y composición de personal, sino en su cultura escolar y con ello en su producción de producción de conocimiento y formación de investigadores a través de sus programas de posgrado. En 2024, año en que se hace este estudio, el número aproximado de personal académico

y administrativo que estaba adscrito a él, era de 136 elementos, distribuido en sus cuatro Divisiones académicas y su Sede Toluca, donde se encuentra más del 50% del total, los instrumentos se enviaron a todo el personal académico administrativo, coordinadores y responsables de áreas, del total; de los cuales respondieron 85, es decir el 63%.

Para identificar el tipo de cultura que prevalece en el ISCEEM, se agruparon los resultados del primer instrumento en dos bloques que al final se colocaron en un plano cartesiano, cuyo cruce permitió dar cuenta de que el tipo de cultura que prevalece es el de una cultura estable u optimizante, (56.26), en cuadrante 2 pero cercana a la inestable o política (vease figura 1). Esto significa que si bien existe un reconocimiento general de los valores institucionales y un compromiso formal con la misión del Instituto, las formas de participación, colaboración y gestión del conocimiento aún se desarrollan dentro de márgenes controlados, con escasa innovación organizacional y una estructura jerárquica rígida.

Figura 1

Tipo de Cultura Institucional que Prevalece en el ISCEEM



Fuentoe: elaborada por el autor con base en el instrumento de Ruiz (1996) sobre cultura institucional.

Uno de los rasgos más visibles de esta cultura es la tendencia a la centralización de decisiones. Aunque se reconoce cierto margen de autonomía operativa

en las Divisiones académicas, la percepción compartida por buena parte de la comunidad es que las decisiones estratégicas y los lineamientos institucionales provienen casi exclusivamente de los niveles superiores. Esto limita la posibilidad de una construcción colectiva del rumbo institucional y restringe la iniciativa de docentes e investigadores en la configuración de agendas académicas propias.

De igual manera, los resultados muestran que si bien el compromiso individual con los fines institucionales es elevado —como lo revela la disposición a esforzarse por el logro de los objetivos, el orgullo de pertenencia y el sentido de lealtad—, este compromiso no siempre se traduce en dinámicas de colaboración efectiva entre áreas. Las respuestas indican que solo una parte de la comunidad considera que el Instituto favorece el trabajo colegiado, la delegación de responsabilidades o la cooperación horizontal. Esta desconexión entre compromiso personal y colaboración institucional apunta hacia una cultura profesional más centrada en el cumplimiento individual que en la construcción compartida del conocimiento.

Estos rasgos organizacionales tienen efectos directos sobre la producción de conocimiento y la formación de investigadores, particularmente en los programas de posgrado. En un contexto donde la cultura es más optimizante que transformadora, la investigación tiende a ser vista como una práctica individual, asociada al cumplimiento de metas personales (como la obtención del grado, el reconocimiento curricular o el cumplimiento de productos institucionales), más que como un proceso colectivo, orientado a la solución de problemas educativos reales.

Los resultados del segundo instrumento corroboran lo anterior, al destacar que una amplia mayoría del personal manifiesta una valoración positiva hacia el Instituto. El 86% de los encuestados expresó sentirse orgulloso de pertenecer al ISCEEM, y una proporción similar señala estar dispuesta a esforzarse para que el Instituto logre sus objetivos. Estos datos revelan la existencia de una fuerte identidad institucional afectiva, donde el sentido de pertenencia y el reconocimiento simbólico juegan un papel importante en la construcción de la cultura organizacional.

Sin embargo, al desagregar las respuestas, surgen tensiones que deben analizarse. Por ejemplo, aunque el 83% afirma que el Instituto tiene un gran significado personal, solo el 47% considera que el Instituto toma en cuenta sus recomendaciones. Esta brecha sugiere que el compromiso subjetivo no siempre se

corresponde con mecanismos reales de participación institucional. El personal se identifica con el proyecto educativo del ISCEEM, pero percibe que sus voces no inciden de manera efectiva en las decisiones que se toman a nivel directivo.

En lo referente a la normatividad, los resultados muestran una percepción ambigua. Mientras que una mayoría considera que existen reglamentos internos y códigos de ética, solo el 42% considera adecuada la aplicación práctica de estos lineamientos. Además, hay dudas respecto a si la normatividad se aplica de manera equitativa o si responde más a lógicas administrativas que a una cultura institucional de justicia, inclusión y transparencia. Esto tiene implicaciones importantes para la evaluación institucional, ya que la normatividad percibida como poco funcional o simbólica puede debilitar los mecanismos de control ético y de cohesión interna.

Otro aspecto que resalta es el relativo al ideario institucional y su función orientadora. El 68% de los participantes señaló que la visión del Instituto les sirve como guía, y una proporción ligeramente inferior expresó que la imagen que se proyecta institucionalmente los representa. No obstante, estas cifras, aunque positivas, no logran consolidar una percepción unificada del ideario como motor de acción compartida. Esto puede deberse a que, en la práctica cotidiana, los ideales institucionales quedan subordinados a las rutinas administrativas o a los proyectos individuales.

En cuanto al clima organizacional, los datos revelan una dualidad interesante. Por un lado, hay alta disposición individual al cambio: más del 80% manifiesta mantener una actitud positiva ante los cambios y estar dispuesto a colaborar con otras áreas para lograr objetivos comunes. Por otro lado, se mantienen barreras estructurales que dificultan la colaboración real: solo el 39% considera que existe cooperación activa entre áreas, y un número aún menor percibe que en el Instituto se trabaja como un verdadero equipo. Esto refuerza la idea de una cultura optimizante, donde la voluntad de cambio existe pero se ve limitada por esquemas organizativos y comunicativos poco flexibles.

Todo lo anterior sobredetermina tanto la producción de conocimiento como la formación de investigadores, pues si bien se ha logrado tener cierto reconocimiento de la producción y experiencia consolidada de una parte de sus investigadores, así como del prestigio de sus programas de maestría y doctorado; la falta de integración institucional, la débil participación en la toma de decisiones curriculares y la escasa articulación entre áreas, inciden directamente en la calidad de la experiencia formativa. La fragmentación organizativa afecta

el acompañamiento académico, la incorporación de los estudiantes a líneas institucionales y el desarrollo de proyectos que trasciendan lo individual.

Por lo que este segundo instrumento confirma que el ISCEEM cuenta con una base sólida de compromiso, identidad institucional y sentido de pertenencia entre su personal; sin embargo, también evidencia que estos valores conviven con prácticas organizativas que privilegian el cumplimiento individual y la gestión administrativa, por encima de una cultura de colaboración, horizontalidad y producción colectiva de conocimiento.

Los resultados obtenidos a través de ambos instrumentos permiten establecer una caracterización más precisa de la cultura escolar que predomina en el ISCEEM, la cual —como se ha señalado— se sitúa en el marco de una cultura estable u optimizante. Desde el enfoque de Pérez Gómez (1995), este tipo de cultura se inscribe en una lógica institucional donde las estructuras formales, las rutinas administrativas y las jerarquías organizacionales moldean las condiciones simbólicas y materiales de la vida institucional, reproduciendo prácticas que, aunque funcionales, no necesariamente promueven el cambio o la innovación.

En términos de colaboración profesional, los datos dan cuenta del predominio de una cultura en el ISCEEM orientada más hacia el individualismo o colaboración artificial, que a lo que Hargreaves (1996) denomina como una colaboración auténtica; las evidencias apuntan hacia una colaboración limitada, que si bien se expresa en discursos favorables al trabajo en equipo, no logra consolidarse en prácticas sistemáticas y horizontales.

Los resultados coinciden también con lo que Bolívar et al. (2001) y Rockwell (2009) han advertido, en el sentido de que la cultura institucional no solo configura las relaciones entre los sujetos, sino que también determina los márgenes para la producción de conocimiento y el desarrollo de la identidad profesional, sobredetermina diría Althusser (1967) desde una mirada más posmarxista. Así, el tipo de cultura evaluada influye en la manera en que los programas de posgrado articulan sus procesos de formación investigativa, favoreciendo en este caso un enfoque más centrado en el cumplimiento que en la problematización y la transformación social.

En consecuencia, el análisis realizado permite sostener que, si bien existen valores institucionales sólidos y una identidad compartida en lo simbólico, el despliegue operativo de estos principios se ve restringido por dinámicas institucionales que obstaculizan una verdadera cultura de colaboración, apertura

y mejora continua. Esta tensión representa uno de los principales desafíos del ISCEEM para consolidarse como un espacio formador de investigadores críticos, pertinentes y comprometidos con las necesidades educativas del Estado de México.

Conclusiones

Los resultados obtenidos a través del análisis de los instrumentos aplicados al personal académico y administrativo del ISCEEM permiten responder a la pregunta central que orientó esta investigación: ¿qué tipo de cultura escolar predomina en el Instituto y de qué manera incide en los procesos de producción de conocimiento y formación de investigadores? A partir de la sistematización de los datos, se pudo establecer que la cultura institucional del ISCEEM se caracteriza por ser estable u optimizante, en el sentido de que existe una identificación con el Instituto y una valoración positiva de su misión, pero que coexiste con estructuras organizativas rígidas, baja colaboración entre sus diferentes coordinaciones y áreas, y un predominio de lógicas jerárquicas.

Este tipo de cultura escolar, si bien no impide el desarrollo académico, limita el trabajo colaborativo y la producción de conocimiento con pertinencia social, condiciones fundamentales para el fortalecimiento de los programas de posgrado. La desconexión entre el compromiso subjetivo del personal y los mecanismos institucionales de participación evidencia una tensión estructural que restringe el desarrollo del trabajo colegiado, reflexivo y crítico, condición necesaria para la formación de investigadores que respondan a los desafíos educativos actuales.

Desde una perspectiva crítica, los hallazgos empíricos permiten afirmar que la cultura institucional no puede analizarse únicamente en función de normas y procedimientos, sino como un entramado simbólico y estructural que configura las prácticas, identidades y relaciones al interior de las instituciones. Tal como señalan Pérez-Gómez, Hargreaves, Bolívar y Rockwell, transformar la cultura escolar implica transformar también los marcos interpretativos desde los cuales se conciben la docencia, la investigación y la gestión educativa.

En este sentido, el estudio ofrece un aporte significativo al campo de la evaluación institucional, al proponer una lectura situada de la cultura escolar como categoría clave para comprender el desempeño organizacional de instituciones formadoras de docentes e investigadores. Desde una mirada comprensi-

va, crítica y situada, los resultados no solo permiten identificar áreas de mejora, sino también generar condiciones para una transformación institucional profunda, que permita al ISCEEM cumplir cabalmente con su función sustantiva de producir conocimiento educativo y formar investigadores comprometidos con la mejora de la educación pública en el Estado de México y el país.

Referencias

Althusser, Luis (1967). Contradicción y sobredeterminación, en *La Revolución teórica de Marx,* (pp. 71-106). Siglo XXI.

Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. La Muralla.

Dussel, I. (2004). *La escuela como máquina de educar: Tres textos sobre escuela, pedagogía y modernidad*. Paidós.

Hargreaves, A. (1996). *La enseñanza como una actividad reflexiva*. Paidós.

Pérez Gómez, A. (1995). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. *Revista de Educación*, (308), 23–35.

Pinto, L., Pérez-Arenas, D., Mendel, M., Delgado, M., Llamas, R., & García, J. L. (2023). Condiciones institucionales para la investigación educativa. En Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Ed.), *Área 0: Investigación de la investigación educativa. Estado del conocimiento 2012–2022* (pp. 402-441). COMIE.

Popkewitz, T. (1998). *Struggles for the soul of education: Critical and post-modern perspectives*. Routledge.

Robles Acosta, C., Montes Leyva, J., Rodríguez Granados, A., & Ortega Reyes, A. O. (2018). Diseño y validación de un instrumento de cultura organizacional para empresas medianas. *Nova Scientia, 10*(21), 1–28. https://doi.org/10.21640/ns.v10i21.1390

Rockwell, E. (2009). *La escuela cotidiana: Ensayos etnográficos*. Fondo de Cultura Económica.

Ruiz, J. M. (2003). *Evaluación de los centros escolares*. La Muralla.

El pensamiento articulador y el pensamiento constructivo en el diseño de campos de objetos de conocimiento*

*Daniela Patricia Martínez Hernández***,
*José Luis Moreno Madrigal**** y *Marco Antonio Contreras Cabrera*****

Resumen

La presente investigación recupera la experiencia en la formación sobre la investigación transdisciplinar de 10 maestrantes en donde se encontró la dificultad de articular objetos posibles en campos de objetos por medio de la técnica de triangulación en sus diferentes modalidades. Se planteó como pregunta de investigación ¿Qué tipo de estrategias promueven procesos de articulación para la conformación de campos de objetos? y ¿qué tipo de rasgos del sujeto, deben manifestar los maestrantes en la articulación de objetos en un campo? Cómo propósito de investigación se planteó "Implementar estrategias de formación que permitan la articulación de objetos en campos para la investigación".

Para comprender lo sucedido, se emprendió una investigación con enfoque cualitativo y metodología de Investigación-Acción; se instrumentó con una rúbrica que se aplicó como un proceso de autoevaluación y coevaluación como insumo diagnóstico y final del proceso y se encontró que el pensamiento articulador, depende del pensamiento constructivo y éste, se asocia a procesos

* Línea temática: 1. Investigación educativa: agentes, su formación y redes. 1.2 Formación de investigadoras e investigadores.
Tipo de ponencia: intervención educativa sustentadas en investigación.

** Escuela Normal Oficial de Irapuato.
dpmartinezh@enoi.edu.mx

*** Escuela Normal Oficial de Irapuato.
jlmorenom@enoi.edu.mx

**** Escuela Normal Oficial de Irapuato.
macontrerasc@enoi.edu.mx

complejos como la metacognición, la seguridad sobre el conocimiento y el trabajo entre pares.

Palabras clave: articulación, campo de objetos, triangulación.

Introducción

Las investigaciones transdisciplinares en los últimos días han cobrado relevancia e importancia derivado de la articulación de los enfoques epistémicos que permiten comprender la realidad desde diferentes aristas del fenómeno. Buscan que los investigadores desarrollen habilidades que permitan estudiar lo que sucede desde la mirada crítica y compleja que exige la globalidad del mundo de hoy.

Por la trascendencia del enfoque, en la Escuela Normal Oficial de Irapuato, en el Programa de Maestría en Innovación de la Práctica Docente, cuyo objeto de formación es la innovación, se forma a los maestrantes desde la investigación con enforque transdisciplinar, bajo condiciones basadas en el planteamiento del campo de objetos posibles que refieren a las interacciones de la práctica que producen intervenciones educativas y formativas en torno a los enfoques transdisciplinares.

En la construcción del campo de objetos posibles, en el Momento 2 del proceso de la investigación, se considera importante que el investigador indague en su intervención con sus estudiantes, los "formándose", a fin de destacar aquellas acciones que forman pero que pueden ser complejizadas para decantarse por intervenciones que se consideren de trascendencia para el entorno en donde se desempeñan. La definición de un campo problemático, para Zemelman (1992) "supone un distanciamiento capaz de abrir la relación con lo real, más allá de los límites del encuadre teórico, mediante el procedimiento de hacer girar el pensamiento no en torno de una teoría, sino de una realidad problemática" (p. 34) lo que implica que el investigador indague en su propia realidad para generar conocimiento.

Para Sánchez (1993) "Es en el proceso mismo de la problematización cuando el profesor-investigador identifica áreas con características parecidas al problema que quiere estudiar, así como líneas que atraviesan el campo y que, al hacerlo, capturan y atraen a su problema, dándole dirección y sentido" (p. 4). En esta misma línea de saber, se considera que los problemas son entes aislados

y que cuando el investigador logra un proceso de articulación, puede conformar entonces un campo de problemas.

Para la articulación de los objetos posibles dentro de un campo, en los cursos de investigación, se solicitó a los maestrantes que por medio de incidentes críticos, recrearan aquellas situaciones que consideraran potencialmente significativas y que por medio de la narrativa, describieran lo sucedido. De estas técnicas, extrajeron "problemas" de la práctica y una vez identificados se solicitó verificaran que lo obtenido fuera potencialmente innovador. En el caso de que los problemas encontrados no pertenecieran a este rubro, realizaron un proceso de indagación en la teoria como alternativa de mejora y transformación de lo encontrado para ser considerado dentro de las condiciones de innovar, lo que permitió renombrar el problema por aquellos conceptos/categorías que fueran viables a articular en un campo e intervenir para innovar.

Una vez que los maestrantes encontraron en los incidentes y las narrativas aquellos problemas de su práctica, los transformaron a categorías de innovación u objetos posibles, se solicitó que por vía de la triangulación la cual "se basa en la lógica compleja de articulación de datos, procesos, métodos, tiempos, experiencias, teorías, entre otros, según el interés del investigador" (Nava, 2020, p.9), encontraran dentro de sus objetos posibles, aquellas condiciones que permitieran articular sus campos y gestionar objetos articulados dentro de un contexto de acción y saber.

Se solicitó generar al menos tres triangulaciones de objetos posibles y encontrar conexiones entre los mismos para hacer emerger categorías denominadas nodo y una vez que hubieron encontrado tres categorías emergentes-nodo, se pidió que prosiguieran en la localización de una categoría final a la cual denominarían objeto de conocimiento transdisciplinar. A este proceso, se le denomina triple triangulación compleja la cual

> se caracteriza por recoger las miradas desde tres enfoques diferenciados, abordados a su vez desde una triple vertiente, en torno a un eje central. Los análisis individuales representados por cada uno de los vértices de los triángulos se relacionan entre sí y convergen en un punto central, pues todos ellos se posicionan sobre la misma problemática desde su propia idiosincrasia (Amber y Domingo, 2021, p. 4)

La triple triangulación, busca hacer emerger nuevas realidades para ser investigadas desde posicionamientos epistemológicos diferenciados y para el

caso de la investigación acción transdisciplinar, se utilizó como estrategia que permitiera construir un objeto de conocimiento perteneciente a la misma epistemología y metodología.

Cuando se comenzó con el trabajo con los maestrantes a partir de la ruta que se expuso en las líneas anteriores, se encontraron dificultades en relación con la articulación de los objetos posibles, por lo que se cuestionó sobre el argumento del porqué habían articulado los objetos que se encontraban en la triada. Comentaron que no tenían claridad o que se habían elaborado desde el supuesto o bien, con la intención de que el docente titular del curso de investigación aprobara los mismos, tal como se muestra en el siguiente dialogo recuperado de manera aproximada de una grabación de clase, en donde las letras "MT" corresponden a las interacciones del maestro titular del curso y la letra "M" a las participaciones de algunos maestrantes.

> MT-. Haber (...), por qué articulaste tacto pedagógico, educación socioemocional y educación inclusiva (no hay respuesta), ¿Qué los articula?
> M-. Pues ¿la reflexión?
> MT-. se supone que en toda la práctica debe haber reflexión o que la reflexión es un objeto posible, pero mi pregunta es ¿Qué articula, desde tu experiencia al tacto pedagógico, educación socioemocional y educación inclusiva?, ¿Por qué los pusiste juntos? (no hay respuesta) piensa que es un campo semántico ¿Cuál sería la palabra que surge de estos conceptos?
> M-. ¿La educación?

Tal como se observa, las respuestas de los maestrantes refieren más a un proceso de adivinación que aun conocimiento y argumento del porqué los objetos posibles encontraban conexiones desde la experiencia o el saber, lo que resultó recurrente mientras se trabajó en la construcción de campos de objetos. Cuando se cuestionó cuál es la dificultad reconocida para generar articulaciones se enlistaron al menos estas condiciones.

1. Desconocimiento o falta de dominio sobre el concepto/teoría que se aborda
2. Dificultad para la comprensión de lo que implica articular y el encuentro de puntos nodales.

3. Discurso centrado mayor o totalitariamente en las condiciones curriculares o empíricas.
4. Dificultad para nombrar lo que emerge por conocimiento y por seguridad personal.
5. Falta de profesionalización/formación de los maestrantes durante largos periodos de tiempo.

Estas dificultades se vieron reflejadas en otros momentos, cuando se preguntó a los maestrantes por las concepciones que se habían colocado en la categoría nodo, aquellas que emergieron de la triple triangulación en donde, en lugar de considerar prácticas-objetos complejos, se decantaron por nombrar estos procesos con condiciones conductuales

> MT-. ¿Por qué llamaste a tu categoría nodo ambiente de aprendizaje centrado en el espacio físico?
> M-. Por qué si no lo controlamos lo que sucede ¿cómo van a aprender los estudiantes?, además en los Consejos de Zona Escolar, siempre nos piden que tengamos a la vista a todos los niños para que no vaya a pasar ningún accidente o algún problema.

La respuesta del maestrante tiene distintos tipos de interpretación. Por un lado, las condiciones de control conductual de los estudiantes que atiende, antes del predominio de la formación, aunado a discursos meramente empíricos o de disposición de la autoridad administrativa para la interacción en las aulas como ejes de formación.

A pesar de que el eje medular de formación corresponde a la investigación de corte transdisciplinar, misma epistemología y metodología en la que se forma a los maestrantes, para fines de interpretación y comprensión de lo que sucedía y con el propósito de innovar frente a una situación problemática, se decidió emprender una investigación cualitativa con metodología de investigación acción para intervenir y transformar lo que sucedía en las aulas.

Se planteó como pregunta de investigación ¿Qué tipo de estrategias promueven procesos de articulación para la conformación de campos de objetos? y ¿qué tipo de rasgos del sujeto, deben manifestar los maestrantes en la articulación de objetos en un campo? Cómo propósito de investigación se planteó

"Implementar estrategias de formación que permitan la articulación de objetos en campos para la investigación".

Desarrollo

Si bien, las condiciones de formación y de investigación surgen de modelos transdisciplinares, en el presente, se diseñó una estrategia metodológica mediante investigación cualitativa con metodología de investigación-acción a fin de acercarse al fenómeno encontrado y por vía de la innovación, generar alternativas de intervención.

Para el diseño de la estrategia metodológica se consideró caracterizarla como enfoque metodológico centrado en la comprensión de los fenómenos sociales y humanos a través de la exploración de condiciones significativas, experiencias y contextos (Denzin & Lincoln, 2018), distinguiéndola por varias características fundamentales:

1. Enfoque interpretativo: Los investigadores analizan los significados que los sujetos dotan a sus experiencias (Creswell & Poth, 2018).
2. Enfoque descriptivo: Recopila la descripción del texto, entendida como toda realidad que es viable a investigarse (Miles, Huberman, & Saldaña, 2014).
3. Contextualización: Los objetos investigados se retoman *in situ* o en la propia naturaleza del mismo (Yin, 2018).
4. Perspectiva holística: Busca la interpretación-comprensión del problema en su complejidad y totalidad sin sufrir recortes.

En la investigación cualitativa, la recolección y sistematización de la información y de datos es un proceso continuo, por lo que se requiere de la instrumentación flexible que permita encontrar aquellas condiciones que permitan el acercamiento al fenómeno que se pretende estudiar, lo que a su vez, presupone el carácter de la exploración de hechos y fenómenos sociales desde el contexto en el que emerge.

Se decidió emplear como metodología la investigación-acción la cual combina la producción de conocimiento con la intervención para generar cambios en los contextos donde emerge el hecho (Kemmis, McTaggart, & Nixon, 2014). Se caracteriza por ser un proceso cíclico y reflexivo en el que los involucrados

colaboran con la identificación de problemas y en la implementación de alternativas de solución que encaminan a la innovación (Elliott, 1991).

El proceso de investigación-acción, en su condición cíclica que conlleva a la complejidad se proponen diferentes fases y modelos. El modelo de Kemmis y McTaggart (2005), se basa en dos ejes; "uno estratégico, constituido por la acción y la reflexión; y otro organizativo, constituido por la planificación y la observación" (p. 35). Ambos se encuentran en articulación, de manera que se establece una dinámica que contribuye a resolver los problemas y a comprender las prácticas que tienen lugar en la vida cotidiana de la escuela.

El modelo está integrado por cuatro fases o momentos interrelacionadas y refieren a la planificación, acción, observación y reflexión. Cada una de las fases implica una mirada retrospectiva, y una intención prospectiva que forman conjuntamente una espiral autorreflexiva de conocimiento y acción.

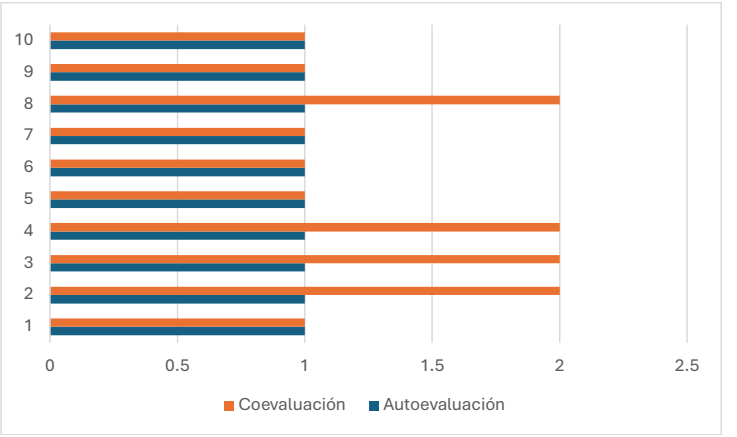
La investigación acción en su mirada retrospectiva implica poner énfasis en los procesos que se denominan "problemas" y en los prospectivos, como condiciones de intervención para consolidar la mejora. Para el proceso retrospectivo e inicio de la presente investigación se consideró generar dos procesos simultáneos, en donde se diseñó una rubrica cuyos criterios se graduaron en tres niveles de desempeño; novato, intermedio y experto y se plasmaron de la siguiente manera:

1. Integra información teórica y empírica en las articulaciones posibles
2. Las tesis son afirmaciones que integran articulaciones y posiciones entre los objetos.
3. Los argumentos reflejan la intención del investigador al articular de manera clara, los objetos de conocimiento transdisciplinar.

Esta rúbrica, en su aplicación en las modalidades de autoevaluación y coevaluación, destacaron bajas percepciones sobre el nivel de desempeño, tal como se muestra en la siguiente gráfica, en donde se dio el valor de 1 al nivel novato, de 2 al intermedio y 3 al experto y que se presenta con fines de sistematización de los resultados obtenidos de los 10 estudiantes participantes.

Tabla 1

Resultados del diagnóstico



De acuerdo con la gráfica, ningún estudiante se valoró o fue valorado en el nivel experto y cuatro fueron evaluados en nivel intermedio, mientras que la percepción personal fue de posicionarse en el nivel novato con argumentos de inseguridad en lo hecho. En virtud del diagnóstico anterior, se diseñó un ciclo de intervención, integrado por 10 sesiones cuyas temáticas e intenciones se resumen en lo siguiente:

1. Sesión plenaria-. los estudiantes expresarían sus dificultades para generar campos de problemas y a manera de lluvia de ideas, se retomarían los comentarios en un padlet.
2. Visualización y discurso oral-. Con previo listado de los posibles objetos, en triadas y con materiales concretos, se organizó a los maestrantes para que ubicaran los objetos posibles en triángulos, cuya ubicación fue discutida por los integrantes de manera oral. Las propuestas de triangulación y sus argumentos serían sometidas a la revisión de la literatura, de tal manera que la integración permeara en discursos empírico y teórico. Se partió de la pregunta ¿Qué los articula?
3. Integración de la teoría-. Una vez articulados, se solicitaría acercarse a la teoría para posicionarse con aquellos conceptos teóricos que definen a los objetos encontrados, así como el conocimiento y concepciones empíricas que los maestrantes anteponen a los objetos.

4. Producción de tesis y argumentos escritos-. Una vez ubicados los objetos en triadas, con ideas que dieran argumento a las articulaciones, se propuso que en clase escribieran tesis de conocimiento y de ella, desprendieran los argumentos de las tesis, en los cuales se visualizara el argumento de estas. En el apartado de argumento, el discurso tendría que reflejar la articulación entre objetos.
5. Categoría emergente nodo-. Consideró el trabajo de al menos otras 4 sesiones, en réplica con las primeras en donde la función fue hacer emerger una nueva categoría que articulara los objetos que emergieron de las tres primeras triangulaciones para hacer una triangulación final.
6. Revisión de tipos de interacción-. En equipos, se entregaron algunos textos de apoyo, a fin de que pudieran nombrar la última categoría que se conformaría como su objeto de estudio, las cuales versaron en relación con las prácticas transdisciplinares, complejas, críticas, eco formativas, tecnológicas, holísticas, integrales, sociocríticas y de estas o algunas otras indagadas por los estudiantes, se caracterizarían los objetos de conocimiento transdisciplinar
7. En una última sesión, en pares o triadas, se daría la revisión entre pares y cierre de los procesos de triangulación nombrando el objeto de conocimiento transdisciplInar y además, generando tesis y argumentos de estas.

Una vez planificadas y ejecutadas las intervenciones se prosiguió a recuperar la práctica a través de grabaciones, con previa autorización de los estudiantes y con registros focalizados se recuperaron aquellos fragmentos de diálogo que permitieran dar cuenta de lo que sucedió.

Conclusiones

Al cierre del ciclo, se prosiguió a sistematizar la información en dos líneas. La primera resultó la recuperación y análisis de las interacciones generadas de la aplicación y la segunda, en torno a la aplicación de la rúbrica y los resultados obtenidos. Con respecto de las interacciones, se observó un avance significativo en los procesos de articulación desarrollados a partir del trabajo en colaboración y de manera visual. Los estudiantes durante las sesiones expresaron que el movimiento visual de los objetos por los triángulos y el argumento de

los compañeros para ubicarlos permitió reflexionar, dudar y construir nuevas perspectivas frente a los discursos.

> M1-. ¿Entonces cuál sería la articulación?
> M2-. Pues que las tres son tipos de educación; socioemocional, inclusiva y tecnológica y entonces yo, según yo, los podría llamar formación integral del sujeto /toma su teléfono y retoma/ es que aquí dice que la formación integral es (se omite discurso por fines de sistematización) entonces la educación integral integra los tres.
> M1-. Ah, ya. Entonces puede ser también educación holística, o sea de todo pues.

El diálogo entre pares y la colaboración para la articulación a través de aportaciones sobre el conocimiento o la lectura previa, aportan a la comprensión del otro. En este caso, quien representa el discurso de M1, recibió andamios de quien representa a M2. Esto se observó en varias ocasiones, en donde el discurso de complementariedad entre estudiantes favoreció la comprensión en torno a las articulaciones posibles.

Se rescata una aportación que se generó con constancia en el discurso de los estudiantes. Reiteradamente, se expresó la seguridad en el conocimiento, es decir, la seguridad que se sabe lo que se sabe, implicando los procesos metacognitivos en ello. Cuando se generaban algún tipo de conocimiento o "nombraban" las categorías, era constante recurrir al profesor y durante la implementación de las actividades, a sus compañeros para corroborar que lo expresado "estuviera correcto".

La dinámica de trabajo entre pares permitió encontrar en el discurso del otro, alternativas para articular así como los argumentos posibles de los cuales se apropiaron los maestrantes. Aunque no se tenía planeado considerar el término "rigor metodológico" dentro de los trabajos, se observó que la mayoría de los estudiantes buscó la aprobación de los otros para proseguir de manera correcta, desde su perspectiva, con procesos que le permitieran generar una investigación que a su decir, contenga los parámetros requeridos.

Fue importante exponer la necesidad de la autoridad de conocimiento y su construcción, más que la recuperación correcta del conocimiento de otros investigadores, lo que permitió asumir que una condición recurrente en los procesos de investigación es la recuperación de saberes más que su construcción y por lo tanto su articulación, tal como se muestra en el siguiente diálogo.

M5-. ¿No podremos llamarle metodologías liberadoras?

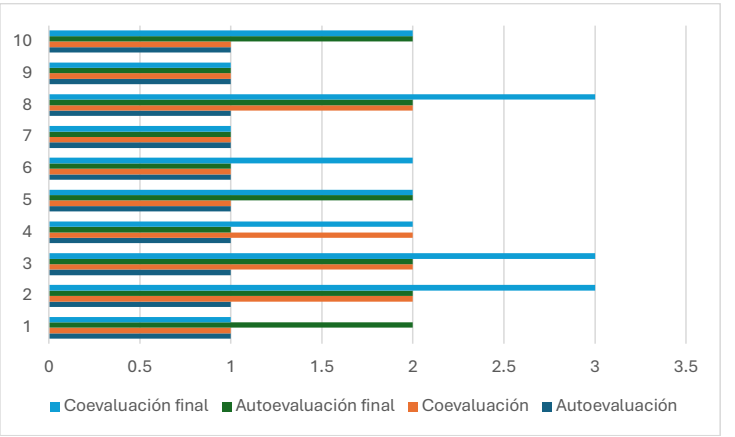
M2-. ¿Dices las de Paulo Freire?, ¿qué dice que son? /la M5 lee un concepto, M2 retoma/ Ah entonces no, él no dice así como nosotros, solo menciona lo critico del sujeto, pero falta lo socioemocional.

En el diálogo anterior se observa que la validez del argumento se da a otros sujetos y por hecho que si no se encuentra en un discurso, entonces es incorrecto lo construido. Este posicionamiento también conllevó a encontrar otros retos. En el caso de las tesis de conocimiento, redactadas como afirmaciones que permitan generar principios de acción y saber se encontró que las producciones se centraron en explicaciones de lo construido, más que en afirmaciones que representaran la articulación de los objetos triangulados. En el ejercicio realizado, cuando se cuestionó sobre las producciones, los propios estudiantes concluyeron que lo que se buscó fue más la explicación del concepto que la visión construida sobre la conexión de los objetos triangulados.

En relación con los procesos de evaluación, se aplicó la rúbrica con la que se generó una evaluación diagnóstica y se aplicó de la misma manera; de manera personal y en colaboración con otros compañeros, una vez que generaron los escritos correspondientes a las triangulaciones y las tesis de conocimiento. Los resultados de los 10 maestrantes se muestran a continuación.

Tabla 2

Resultados de la evaluación final



Tal como se observa, se amplió la percepción sobre la valoración personal y de los productos tanto en los procesos de autoevaluación y coevaluación y se destaca que tanto en la evaluación diagnóstica como en la final, la valoración personal fue de menor complejidad y ubicación en los niveles de dominio que la que emitieron los compañeros.

Lo anterior permite concluir que para el desarrollo del pensamiento articulador, es necesario recurrir al bucle interno-externo, externo interno, es decir que se viabiliza partir de lo visible y tangible para que el formándose pueda recrear externamente lo que procesará cognitiva y posteriormente sea externalizado por medio de la expresión e internalizado nuevamente por el análisis hasta decantarse por la concreción del argumento que emite. Caba bucle será un proceso de análisis-síntesis que permitan la complejidad de la articulación.

Este proceso interno-externo en la intención del pensamiento articulador, se podrá asociar con un pensamiento constructivo, donde las articulaciones surjan de la visión particular que tenga el sujeto con respecto de los objetos que triangula en su proceso y con la finalidad de hacer emerger objetos de conocimiento. A este proceso, le denominamos "pensamiento constructivo" y estará mediado por procesos metacognitivos; si el sujeto reconoce que tiene conocimiento empírico o teórico y es capaz de nombrarlo, podrá caracterizarlo y además construir articulaciones para hacer emerger objetos.

La autoridad sobre el conocimiento dependerá de la complejidad de la metacognición, de la capacidad del sujeto para reconocer lo que conoce y además, de la seguridad personal que imprima sobre el conocimiento que versa su condición de investigador, posiciona a esta habilidad cognitiva, como compleja.

El trabajo entre pares aporta en dos vías; por la del aporte del conocimiento y por la que refiere a la seguridad. Cuando se afirma que el trabajo entre pares aporta al conocimiento, se asume desde el discurso intercalado que se ejerce entre quienes construyen los procesos de articulación, en donde se aporta conocimiento experiencial pero también de dominio teórico que permite que quien escucha y dialoga, reconstruya mentalmente para articular lo que, en este caso, se colocó como objeto posible en cada triangulación.

Por la vía de la seguridad que aporta el trabajo entre pares, se asume desde la perspectiva del diálogo, donde uno, al encontrar similitudes en el discurso del otro, logra apropiarse de ello y entablar diálogos con influencia interobjetiva que permiten el entendimiento, pero además la "confianza" entre los interlocutores por el entendimiento que se genera.

A la integración del pensamiento articulador y constructivo, proceso metacognitivo, seguridad en el conocimiento y trabajo entre pares, le denominamos formación integral, pues las condiciones en comento nos permiten asumir que la articulación es la consecución del pensamiento, el saber, la cultura y la interacción social.

Referencias

Amber, D. y Domingo, J. (2021) *Triple triangulación compleja. Análisis de discursos de formación y empleo*. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 46, n. 1, e106754, 2021.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4th ed.). Sage.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The Sage handbook of qualitative research* (5th ed.). Sage.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Open University Press.

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer.

Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2014). *Análisis de datos cualitativos: un libro de consulta sobre métodos* (3rd ed.). Sage.

Nava, M. (2020). *Herramientas metodológicas de la investigación. Construcciones para la gestión escolar*. Castellanos Editores Digital

Sánchez, R. (1993). *Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación.* Perfiles Educativos, núm. 61, julio-sept. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods* (6th ed.). Sage.

Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente. II. Historia y necesidad de utopía*. Editorial Anthropos-El Colegio de México

Trayectorias sociales y la formación de investigadoras e investigadores: un estudio de caso mediado a través del cine*

*Luis Arturo Guerrero Azpeitia***

Resumen

La formación de investigadores, además de compleja, suele ser poco investigada respecto a otras áreas del conocimiento en ciencias de la educación, toda vez influyen en ella los contextos políticos, institucionales, sociales, las concepciones propias del proceso, las características del currículo, los intereses de las futuras personas investigadoras y las relaciones profesor-estudiante entre otras. Particularmente, el objetivo de la investigación como precursora de esta ponencia fue comprender la influencia de las trayectorias sociales en la formación de personas investigadoras a través del diseño de una secuencia didáctica mediada por el cine, para ello, se partió de una perspectiva sociológica que relaciona sus condiciones objetivas y su correspondiente interpretación de una situación a problematizar. Metodológicamente se articuló un modelo basado en un estudio de caso de corte interpretativo, el cual conjuntó el diseño de una guía para el análisis de películas en el ámbito de las ciencias sociales, el uso de los sistemas de representación audiovisual y las dimensiones de un modelo multidimensional. El tratamiento de los datos se sustentó en técnicas mixtas y los principales resultados evidencian que la problematización de un hecho social, susceptible de una intervención educativa, está condicionada y regulada por las trayectorias familiares, sociales y académicas de la persona investigadora. Con los hallazgos obtenidos y dada la naturaleza del estudio de caso, se concluye parcialmente que en los procesos formativos de las futuras personas investigadoras es

* Línea temática: formación de investigadoras e investigadores.
Tipo de ponencia: reportes parciales o finales de investigación.

** Universidad Politécnica Metropolitana de Hidalgo.
lguerreroazp@outlook.com

necesario tomar en consideración aspectos socioculturales y económicos como productores de subjetividad e interpretación de problemas y hechos sociales.

Palabras clave: intervención educativa, formación de investigadores, problemas de aprendizaje, estudio de casos, cine.

Introducción

Una persona investigadora posee una serie de conocimientos, habilidades y actitudes que, con relativa independencia del área de conocimiento que desarrolle, problematiza un hecho o fenómeno social, transforma las problemáticas en objetos de estudios científicos, los aborda, estudia con metodologías rigurosas, contrasta con la realidad, los define e incluso los niega y los retoma mediante procesos lineales o no lineales según su posicionamiento epistemológico.

El desarrollo de tales competencias no es un tema menor, toda vez que la complejidad que implica la formación de investigadoras e investigadores propia que sean pocos los especialistas dedicados a la enseñanza de la investigación y aun menos quienes se dedican a la documentación y sistematización los procesos de preparación y formación de tales especialistas (Rojas, 2008).

Una de las problemáticas detectadas en la formación de investigadores, radica en su concreción bajo parámetros administrativo-contables regulados por instituciones estatales que inciden directamente en la conclusión prematura de tesis o proyectos de titulación, en la proveeduría de textos para los investigadores por parte de los estudiantes de posgrado, así como la inclusión del Comité Tutorial en sus publicaciones entre otras (Flores Osorio, 2018).

En cuanto al currículo, se ha identificado la necesidad de fortalecer el binomio conocimiento-praxis tanto para incentivar a las nuevas generaciones en el mundo científico como en las problemáticas actuales vinculadas a su entorno, por lo que los seminarios y la producción académica puede ser una herramienta desde los inicios del posgrado como un catalizador para la transformación del medio en el que viven (Herrera Guzmán, Salas Luévano y Salas Quezada, 2022).

Es importante reconocer que en el mercado de la educación, se presenta no solamente el posicionamiento a través de incrementar la matrícula y por tanto la ganancia económica, sino que prevalece una pugna por definir los sentidos de la formación de investigadores, por una lado, se encuentra una formación vinculada a la reflexión-acción de la práctica educativa y por otro, la generación

de nuevos conocimientos reservada a una élite que puede cumplir con los requisitos establecidos por el estado a través de las instituciones (Acuña Gamboa y Pons Bonals, 2019).

Las relaciones investigador-asesor, son un componente primordial para la formación de investigadores, al ser un detonador positivo para el desarrollo armónico del futuro investigador mediante el desarrollo de habilidades cognitivas, comprensión lectora, así como la creación, moldura y constancia de hábitos necesarios para la naturaleza de circunstancias que se van a enfrentar, bien sean socio-psicológico-antropológicos, lingüísticos, operacionales o mecánicos (Lozoya Meza y Ocampo Reyes, 2019).

Respecto a la experiencia formativa de los estudiantes, se ha identificado un tránsito entre un anclaje de interacción y un proceso adaptativo, lo que representa un contraste entre las competencias académicas y las condiciones personales pero reflejado en las percepciones de los estudiantes sobre su logro académico. Este hecho puede actuar como un catalizador para acelerar o retardar su proceso formativo (Pedraza Longi, 2018).

De acuerdo con lo anterior, se identifica que la formación de investigadores es un proceso complejo regulado por los contextos institucionales, sociales y políticos involucrados, por las diversas concepciones del proceso, las características del currículo, los intereses y percepciones de los aspirantes y por supuesto las relaciones investigador-asesor.

El cine, en tanto recurso audiovisual, demanda poner en acción las capacidades tanto interpretativas como analíticas en el investigador mediante la implementación de metodologías de carácter semiótico, textual, hermenéutico, sociológico y psicoanalítico entre otras, de esta manera el análisis de películas posibilita, además de conocer una obra concreta, la racionalización de información que se maneja en el relato (Mercader Martínez, 2012). Adicionalmente, el cine posibilita ver la realidad y a nosotros mismos a través de las historias que se cuentan, promoviendo un ejercicio crítico, reflexivo y dialógico mediado por los elementos visuales y narrativos (Nieto Ratero y Cabezas Alarcón, 2024).

El empleo de escenas de películas y el uso de fragmentos de canciones coadyuva a tener clases más amenas y a captar el interés de los estudiantes con relación a conceptos de en las lecciones de química y física (Montejo Bernardo, 2020). Arcoba Alpuente (2018, pp. 248-249) refiere que:

> El cine es un medio audiovisual muy presente en la vida de los escolares. Su carácter formativo de transmisión de conocimiento de algo concreto hacia el desarrollo de constructos abstractos mediante las escenas cinematográficas, además de fomentar la perspectiva crítica de la cultura visual del alumnado, influye en el proceso de construcción de identidades personales y facilita la integración del individuo en la sociedad.

Adicionalmente, la metodología del caso audiovisual facilita la comprensión de los contenidos, así como el vínculo de los conocimientos con la realidad laboral y son, precisamente, los estudiantes quienes aseguran un mejor nivel en el desarrollo de capacidades tales como el trabajo en equipo, análisis, síntesis y el juicio crítico (Triadó Ivern, 2008).

De acuerdo con todo lo anterior, se puede asumir que el uso del cine como estrategia didáctica es un medio para fomentar el interés, la participación, la actitud y atención de los estudiantes, pero sobre todo para incrementar los aprendizajes. En este sentido, la pregunta de investigación fue ¿Cómo influyen las trayectorias sociales en la argumentación y reflexión de investigadoras e investigadores en formación sobre la problematización y construcción de un objeto de estudio mediados por el uso de recursos audiovisuales?

Para ello se partió de la hipótesis de que estos recursos son un medio a través del cual es posible crear argumentaciones, reflexiones y conocimientos a partir de su análisis, como testimonio claro y rotundo que representa una realidad común, sin embargo, las interpretaciones cada uno de los espectadores, en tanto agentes sociales, están condicionadas por la historia de vida propia. En este contexto, el objetivo de la investigación fue: Interpretar la influencia de las trayectorias sociales de investigadoras e investigadores en formación sobre la problematización y construcción de un objeto de estudio a partir de un caso de lo posible de la realidad, mediatizada, en este caso, por una producción cinematográfica.

Desarrollo

La formación de investigadores debe entenderse como un proceso permanente y sistemático desde el sistema escolarizado hasta el ejercicio en sí, en este sentido, se toma en consideración una propuesta en cuanto a las áreas requeridas por un investigador se tiene (Alfaro Rivera, 2011, p.4):

- Amplio conocimiento de las diferentes perspectivas y contextos de las prácticas educativas y disciplinas relacionadas, que favorezca la aplicación de los descubrimientos a contextos reales.
- Principios de búsqueda científica, incluyendo la definición de los problemas, la selección del método adecuado, las estrategias de recopilación y análisis de datos, así como la comunicación y difusión de los hallazgos.
- Diversas perspectivas epistemológicas, a fin de poder debatir acerca de ellas y tomar decisiones sobre la postura propia.
- Diversas estrategias metodológicas, que brinden al investigador flexibilidad y lo hagan consciente de las limitaciones del método elegido.

Respecto a las trayectorias sociales, se recupera el posicionamiento de Bourdieu, para quien el origen social del individuo es el punto de partida para posteriormente recorrer el conjunto de prácticas sociales que desarrolla durante su vida. En este trayecto se articulan las condiciones objetivas o materiales de su existencia y sus disposiciones interiorizadas o subjetivas, por lo que la posición social ocupada por el sujeto da cuenta tanto de aspectos individuales como por la trayectoria de la familia. Esta relación objetivo-subjetiva determina y preconfigura las probabilidades de escolarización y modos de vida en sus diferentes vertientes Bourdieu y Passeron, 1995; Bourdieu, 1998).

Por otra parte, de acuerdo con O'Connor y McDermott (1977), los sistemas de representación se clasifican en visual, auditivo, corporal, olfativo y gustativo con niveles de percepción de 75%, 13%, 6%, 4% y 2% respectivamente. Es evidente entonces que el 88% de la percepción se origina por técnicas audiovisuales (vista-oído), por tanto, se puede asumir un impacto positivo el recurrir a las producciones cinematográficas como técnicas y/o estrategias didácticas.

Hoy en día, el empleo de películas se ha convertido en una práctica común en el proceso enseñanza-aprendizaje por parte de los docentes, sin embargo, las propuestas didácticas suelen carecer de rigor teórico y metodológico, en este sentido, es que Sánchez Torres, Uribe Acosta y Restrepo Restrepo, (2019) proponen una guía didáctica con la finalidad de potencializar la herramienta pedagógica a fin de incrementar el impacto en la educación, los momentos son: elección de la película, presentación preliminar-ficha técnica, ficha académica, sensibilización y antecedentes al filme, análisis didáctico y crítico y, finalmente, actividades posteriores.

Por otra parte, el estudio de caso permite analizar el fenómeno objeto de estudio en su contexto real, empleando múltiples fuentes de evidencia, cualitativas y/o cuantitativas simultáneamente, aunque es preciso reconocer que conlleva una fuerte carga subjetiva en la recopilación del dato y su tratamiento, así como en el juicio del investigador para la selección e interpretaciones correspondientes (Yin, 1989). Tomando en consideración que el estudio de caso en tanto método de investigación se puede clasificar en descriptivo, interpretativo y evaluativo, se decidió retomar el interpretativo el cual se caracteriza por descripciones ricas y densas, además de que los datos se emplean para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, defender o desafiar apuestas teóricas previas a la recogida de datos (Pérez Serrano, 1994).

Operacionalmente, se seleccionó como unidad de análisis una universidad del centro de México y en particular se eligieron a 9 estudiantes en etapa final de formación de una maestría orientada a la intervención educativa. Metodológicamente y con la finalidad de desarrollar habilidades para la interpretación y comprensión requerida para la elaboración de los asertos en un estudio de caso, se proyectaron dos contenidos audiovisuales, primero el cortometraje "*Children see Children do*" y, en un segundo momento, una escena de la película "*Like Stars on Earth*". En cada uno de los dos momentos especificados, se realizó un análisis parcial del contenido audiovisual como paso previo a la elaboración de un aserto por cada una de las personas integrantes del grupo bajo estudio; acto seguido, se expusieron ante el pleno cada uno de los asertos, se emitieron comentarios por los asistentes y se proyectó nuevamente el contenido audiovisual un par de veces más con la finalidad focalizar y enfatizar en los estudiantes la importancia de los detalles.

Posteriormente, y como etapa principal de la investigación, se proyectó el largometraje "*The Detachment*", se realizaron comentarios generales sobre la producción audiovisual y se les solicitó a las y los estudiantes la elaboración de un aserto (previa asignación aleatoria) para el profesor Barthes y para Meredith en tanto personajes del largometraje bajo análisis.

En la tabla 1 y en atención al espacio limitado del que se dispone en esta ponencia, se identifican de manera sintética las trayectorias de un par de estudiantes y el correspondiente aserto (extracto) sobre el profesor Barthes. Se puede identificar la influencia de las trayectorias académicas, profesionales y personales en la construcción del aserto, tal es el caso del estudiante B1 quien presenta una comprensión a partir de la observación y otros datos tal como

lo refiere (Stake, 2007), citando incluso autores que permiten establecer una generalización relativa, no así en el caso del estudiante B2 cuyas trayectorias sociales propician una narrativa combinada con posicionamientos teóricos tanto sociológicos como psicológicos, situación que se puede considerar como un estadio en la construcción del aserto.

Con relación a los asertos respecto a Meredith, se identifica un patrón similar en su construcción (Ver tabla 2), en el caso del estudiante M1, sus trayectorias académica, social, familiar y profesional permite una construcción robusta del aserto que, aunque con algunos rasgos de narrativa, permite establecer elementos de una generalización para casos similares, en contraparte, el estudiante M2 con trayectorias no tan avanzadas, tiende a focalizar más una narrativa que como tal un aserto, mostrando una descripción e incluso valoración de la práctica social de Meredith.

Se puede apreciar que las condiciones objetivas (trayectorias sociales) y su correspondiente producción de subjetividad (interpretación) juegan un papel preponderante en la construcción de la comprensión de la realidad, mediatizada en este caso, en la formulación de asertos en futuras personas investigadoras.

Conclusiones

La evidencia sugiere que la realidad social no es interpretada y comprendida de la misma manera por los diversos agentes sociales, así pues y en extensión, la construcción del objeto de estudio a partir de dicha realidad presenta una estrecha relación con las trayectorias sociales de los estudiantes, que regulan, condicionan o potencializan la apuesta científica de los futuros investigadores, aun cuando hayan observado "la misma realidad", sus interpretaciones e incluso propuestas de intervención son diferentes. Así pues, la formación académica, el contexto sociocultural y la trayectoria profesional, son altamente condicionantes en la mirada científica de los estudiantes.

Los hallazgos aquí presentados, si bien presentan elementos importantes para ilustrar la influencia de las trayectorias sociales en la interpretación y comprensión de la realidad, por la metodología empleada basada en un estudio de caso, solamente es posible establecer una relativa generalización que, si bien es importante para el diseño de secuencias didácticas, debe tomarse con las precauciones pertinentes. Aún con esta consideración, se reconoce su utilidad

comprender o interpretar relaciones causales complejas en un determinado fenómeno.

Tabla 1

Asertos sobre el profesor Barthes

Estudiante	Trayectoria	Aserto (extracto)
B1	Persona de poco más de 40 años en unión libre y en proceso de separación con una hija y dos hijos, originaria de la huasteca hidalguense pero avecindada en un pueblo mágico cerca de Pachuca, Hidalgo. Posee una Licenciatura en Psicología Educativa que ha fortalecido con cursos especializados en su materia lo que la ha llevado a dar terapias a adolescentes y talleres a padres de familia. Su experiencia como docente va desde el nivel preescolar, primaria y secundaria en la Sierra Gorda de Hidalgo hasta media superior en la capital del estado, además de la maestría que actualmente está por concluir, tiene planeado estudiar una más con énfasis en adicciones.	El profesor Henry Barthes presenta una serie de trastornos psicológicos relacionados con las experiencias traumáticas de su infancia, lo que influye significativamente en su comportamiento profesional y en sus relaciones interpersonales. De acuerdo con el DSM-5 (American Psychiatric Association, 2013), las experiencias traumáticas en la infancia están asociadas con la aparición de trastornos como el Trastorno de Estrés Postraumático (TEPT) y el Trastorno de Apego Reactivo, los cuales pueden manifestarse mediante respuestas emocionales evitativas, dificultad para establecer relaciones afectivas y conductas de distanciamiento emocional. trastorno de depresión, mayor. (Trastorno de Personalidad por Evitación y Trastorno de Ajuste con Estado de Ánimo Mixto) Por otra parte, la Terapia basada en el Apego permite reconstruir patrones relacionales seguros, ayudando al paciente a desarrollar vínculos afectivos más estables y satisfactorios (Bowlby, 1988). Además, la Terapia de Aceptación y Compromiso (ACT) promueve la aceptación de emociones difíciles y fomenta comportamientos orientados hacia los valores personales, facilitando la regulación emocional y la resiliencia (Hayes et al., 2006). ...
B2	Persona con alrededor de 30 años con un hijo adolescente y con una relación reciente con su pareja, su núcleo familiar también está formado por su hermano y su mamá a quien le profesa admiración y respeto, tiene un perro al que considera como una parte importante en su vida. Con su embarazo en el bachillerato, se vio en la necesidad de interrumpir sus estudios, mismos que concluyó posteriormente y combinó el trabajo con los estudios de Licenciatura en Ciencias de la Educación en una institución privada. Se ha desempeñado como educadora comunitaria cerca de Pachuca, lo que le permitió adquirir experiencia para obtener la titularidad como profesora de primaria fase 3 y 4, a la par de este segundo empleo, decidió estudiar la maestría (en la misma institución de egreso) y pretende continuar su actividad por las satisfacciones que encuentra.	Henry Barthés, el profe sustituto de la película Detachment, no es un maestro normal; es un tipo que refleja lo mal que se siente la gente hoy en día, como si nadie pudiera conectar de verdad con nadie más. Parece un insensible a simple vista, pero en realidad esconde un dolor enorme y una desesperación que lo hacen construir muros para no dejar que nadie se acerque. Es por ello por lo que se retoman algunos teóricos como Marx y Durkheim sobre la alienación al trabajo, sentimientos, etc., Bowlby y su teoría del apego, Maslow y Rogers sobre la psicología humanista y la jerarquía de las necesidades, y la teoría del aprendizaje significativo y la importancia de conectar el nuevo conocimiento con los anteriores de Ausubel. La película habla de cómo se relaciona la gente con la sociedad, la tristeza y la desesperanza que hay en el mundo, y la búsqueda de algo que tenga sentido en un mundo que parece no importarle nada. ...

Tabla 2

Asertos sobre Meredith

Estudiante	Trayectoria	Aserto (extracto)
M1	Persona de 40 años, nacida y avecindada en Pachuca, se considera flexible y comprensiva con sus hijos, es casada y asume el rol de liderazgo en la familia, regulando buena parte de las actividades familiares, disfruta y fomenta el éxito de todos los integrantes de la familia. Su primer empleo fue a los 17 años en un preescolar bajo la mentoría exigente, posteriormente trabajó en guarderías del IMSS, en ambos trabajos adquirió mucha experiencia y conocimiento sobre las infancias, actualmente ocupa la presidencia de una asociación civil, cargo que le ha permitido ejecutar funciones de liderazgo, alianzas vínculos con diversas instancias y agentes sociales de diversos niveles socioeconómicos con la finalidad de apoyar especialmente a las infancias. En su labor docente, se considera apasionada de esta actividad y asume que ha desarrollado un modelo de atención enfocado a la atención integral de las infancias. Las motivaciones para estudiar la maestría son para titularse de la Licenciatura y para tener mayores posibilidades de incursionar en la política. Gusta de trabajos bajo presión, pero no se considera una persona multitarea, no tolera le mediocridad ni el victimismo.	La adolescencia representa un periodo de desarrollo en el que se pueden observar cambios relevantes, no solo de forma física si no también mental, en el que se ven envueltos en un gran estrés y la presión por cubrir las expectativas de los adultos. En este caso, se puede ver a una mujer joven quien se muestra siempre sola, aislada del resto de los alumnos de la escuela, quien muestra una necesidad afectiva muy fuerte, es una chica con sobrepeso que pasa desapercibida ante la mirada de los demás, de forma inconsciente probablemente aumentando de peso para poder visible ante los demás, ya que a pesar de ser una mujer talentosa y con un gran futuro, ha pasado la vida sin ser relevante para nadie. La necesidad que tiene de afecto y sobre todo por un hombre en este caso de maestro puede ser el reflejo de lo que vive constantemente en casa, expresa la necesidad de contar con una figura masculina que la vea con interés y no con el desprecio que recibe forma constantemente de su padre, lo que podría suponer que está en busca de una figura que represente la figura del padre ideal para ella, que la lleva a incluso suplicar al maestro un poco de afecto y amor, para cubrir sus necesidades afectivas. Lo que lleva a pensar que presenta un cierto grado de depresión De otra parte, el suicidio en los adolescentes también está influido por problemas de depresión (Altamirano, 2001), aumentando su riesgo para ambos sexos (Rice, Harold & Thapar, 2005), ya que entre el 49 y 64% de los adolescentes que se han suicidado, los trastornos depresivos han estado latentes, especialmente si la desesperanza es uno de sus síntomas (Rice, Harold & Thapar, 2005). ...
M2	Persona de alrededor de 30 años, soltera en relación de noviazgo, tiene 4 hermanos y 6 sobrinos a los que les dedica tiempo para aspectos recreativos y escolares, con su mamá tiene buena relación y con su papá es un poco distante por cuestiones del trabajo de él. Es Licenciada en Ciencias de la Educación, la cual cursó durante la pandemia, considera que su formación no fue satisfactoria por esta circunstancia, por lo que decidió estudiar la maestría. Laboralmente, inició sus actividades a los 18 años como empleada en tiendas comerciales durante 6 años, una vez graduada, se empleó para CONAFE con la intensión de desarrollar sus habilidades pedagógicas, en esta actividad lleva 3 años y considera que su primer año fue frustrante toda vez que no poseía las herramientas para su desempeño como docente. Durante el 2025 presentará el examen USICAM.	Se puede observar que Meredith tiene entre los 15 a los 16 años aproximadamente, el estilo de ropa que utiliza es negra y pelo corto, lleva consigo una cámara con la que normalmente fotografía a personas u objetos. Durante la película se observa que sufre de violencia escolar por parte de sus compañeros al insultarla llamándola zorra lesbiana, de igual manera por su papá al solicitarle bajar de peso dejarse el pelo largo y conseguir a un chico. Meredith tiene talento para la fotografía y el arte ya que ha realizado numerosas obras, sin embargo, se puede analizar la falta de apoyo por parte del padre y de la escuela misma al no recibir motivadores de su talento. ...

Referencias

Alfaro Rivera, J. A. (7-11 de noviembre de 2011). *Conformación de comunidades epistémicas: espacio para la formación de investigadores educativos* [ponencia]. XI Congreso de investigación educativa. COMIE, México

Arcoba Alpuente, M. D. (2018). [Reseña del libro El cine como herramienta pedagógica para fomentar la reflexión crítica en el aula, de J. V. García Raffi y P. Jardón (Coords.)]. *Educación artística: revista de investigación (EARI),* (9), 248-252. https://www.redalyc.org/pdf/6719/671971508017.pdf

Acuña Gamboa, L. A. y Pons Bonals, 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

Bourdieu, P. (1998). *La distinción*. Taurus.

Bourdieu, P. y Passeron, J.C. (1995). *La reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Fontamara.

Flores Osorio, J. M. (2018). Retos y contradicciones de la formación de investigadores en México. *Educar em revista,* (71), 35-49. https://doi.org/10.1590/0104-4060.62554

Herrera Guzmán, B., Salas Luévano, M. de L. y Salas Quezada, M. A. (2022). La formación de investigadores educativo en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. *Revista de Educa Educação PUC-Campinas,* 27, 1-18. https://doi.org/10.24220/2318-0870v27e2022a6498

Lozoya Meza, E. y Ocampo Reyes, E. A. (2019). Estrategias para la formación de investigadores en investigación educativa. En D.M. Arzola Franco (coord.). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp.147-174). Red de Investigadores Educativos Chihuahua. https://rediech.org/inicio/images/k2/libro-2019-arzola-08.pdf

Mercader Martínez, Y. (2012). El cine como espacio de enseñanza, producción e investigación. *Reencuentro: las revoluciones científicas y la educación superior*, (63), 47-52. https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/798/798

Montejo Bernardo, J. M. (2020). Películas y canciones para acrecentar contenidos de química y física a los estudiantes del grado en maestro en educación primaria. En E. Sánchez Rivas, E. Colomo Magaña, J. Ruiz Palmero & J. Sánchez Ro-

dríguez (Coord.), *Tecnologías educativas y estrategias didácticas* (pp. 493-502). UMA editorial

Nieto Ratero, A. y Cabezas Alarcón, J. (2024). El uso del cine en la educación: Una revisión sistemática desde una perspectiva didáctica [The use of film in education: A systematic review from a didactic perspective]. *European Public & Social Innovation Review*, 9, 01-19. https://doi.org/10.31637/epsir-2024-851

O'Connor, J. y McDermott, I. (1997). *Lenguaje corporal*. Plaza y Janés.

Pedraza Longi, J. S. (2018). Experiencias de formación como investigadores educativos en estudiantes de un programa de doctorado en educación. *Revista actualidades investigativas en educación, 18*(2), 1-33. https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33134

Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos, interrogantes y métodos*. La muralla

Rojas, R. (2008). *Formación de investigadores educativos. Una propuesta de investigación*. Plaza y Valdés.

Sánchez Torres, W. C.; Uribe Acosta, A. F. y Restrepo Restrepo, J. C. (2019). *El cine: una alternativa de aprendizaje. Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad, 11*(20), 39-52. https://doi.org/10.22430/21457778.1212

Stake, R.E. (2007). *Investigación con estudio de casos*. Morata

Triadó Ivern, X. M. (2008). El aprendizaje de las ciencias sociales mediante el uso de casos audiovisuales. Un instrumento de aprendizaje, motivación y mejora de la comprensión conceptual. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, (11). https://ddd.uab.cat/record/25655

Yin, R. K. (1989). *Case study research: design and methods, applied social research methods series*. Sage

Los usos de la teoría en la formación inicial docente desde un análisis de las tesis de investigación*

*Ana Cecilia Valencia Aguirre** y Martha Cecilia Nájera Cedillo****

Resumen

La presente es una investigación cuyo objetivo es analizar cómo se utiliza la teoría durante la formación inicial docente, para ello se analizó el uso de las citas en las tesis y el tipo de uso que hacen sus autores. Las preguntas que guían el estudio son: ¿Cómo se da el proceso de la investigación en la formación docente inicial? ¿Cómo se expresa los usos de la teoría evidenciada en las citas utilizadas en las tesis?

Se parte de un abordaje metodológico cualitativo a nivel exploratorio y luego analítico, tomado de un análisis bibliométrico que contabilizó el número de citas en cada uno de los apartados de la estructura de tesis concluidas durante el año 2024, para luego analizar cómo usan esas citas. Los resultados permiten sostener algunos supuestos sobre el papel que juega la teoría en la investigación de los futuros docentes. La selección de trabajos se dio bajo el criterio de muestreo de tipo no probabilístico, lo cual permite realizar inferencias desde una mirada comprensiva sobre el fenómeno.

Las conclusiones muestran a uso mayor de citas en el apartado teórico, que permite inferir usos normativos de la teoría de acuerdo con Buenfil (2006). Los resultados del análisis muestran un predominio de usos nocionales más que conceptuales y escasos niveles de dialogicidad con la teoría.

Palabras clave: tesis, investigación, teorías, formación docente, escritura académica.

* Línea temática: dimensiones de la investigación educativa.
Tipo de ponencia: reportes parciales o finales de investigación.

** Universidad de Guadalajara.
cecilia.valencia@academicos.udg.mx

*** Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Jalisco.
cecilia.najera@bycenj.edu.mx

Introducción

La investigación requiere el uso de la teoría, muchos de sus sentidos están mediados por diversas intencionalidades de parte del autor, de ahí que el empleo de nociones, categorías o conceptos derivados de enfoques teóricos o de campos disciplinares sean múltiples, pues dependen de dichas intencionalidades tanto en el plano práctico y/o teórico. En la formación docente, los usos de la teoría tienen un carácter fundamentalmente práctico, ya que, por lo general se utilizan a partir de comprender situaciones concretas y problemas que enfrenta el educador, sin que esto demerite el papel que juega la teoría como elemento de comprensión, explicación, o fundamentación de la propia práctica.

Ahora bien, cuando el docente en formación lleva a cabo una investigación educativa se le solicita formalizar su escritura, desde un tipo particular de comunicación que requiere de una cultura epistémica. Una comunicación escrita dirigida a una comunidad destinada a comprender y aprehender los fenómenos educativos desde aristas académicas, en un determinado paradigma educativo, tanto la lectura como la escritura académica, son resultado de un conjunto de prácticas instituidas, que se expresan en enunciados articulados en un corpus relacional.

Un aspecto importante de dicha escritura académica es la argumentación fundamentada con el uso de la teoría, que con acuerdo de Buenfil (2010) esta no se presenta de manera aislada, es parte de un cuerpo teórico, que "involucra una sistematicidad nunca completable, sino susceptible de incorporar nuevas herramientas dependiendo de las preguntas del investigador, su referente empírico y el corpus a ser analizado" (p.3). Zemelman (2009), por su parte, considera que entre el corpus teórico y la realidad existen desfases que conllevan a una permanente resignificación, por lo cual no hay teoría acabada sino sujeta a procesos de reconfiguración e interpretación permanente.

Como se ha planteado, los conceptos utilizados en las teorías están en "relación con los otros conceptos entretejidos para el análisis e interpretación de un objeto; cada cuerpo conceptual, además, está condicionado también por sus relaciones con otros cuerpos, teorías, metodologías y corrientes de pensamiento" (Buenfil 2010). Por ende, los conceptos no están desarticulados de una teoría, ni la teoría desligada de un paradigma y una metodología, ya que el proceder metodológico va más allá de ser una parte técnica dado que implica la argumentación de las decisiones y los procesos reflexivos que llevaron al investigador a actuar de tal o cual forma y de justificar el fin o la intención de su

estudio. Ahora bien, la manera de hacer explícita la teoría en una tesis se hace evidente a través de las llamadas citas, las cuales pueden ser directas o indirectas, nocionales o conceptuales, desde este dispositivo nos preguntamos ¿Qué usos de la teoría se muestran a través de las citas en algunas tesis de investigación de docentes en formación inicial? este acercamiento nos permite construir hipótesis iniciales para un estudio más analítico.

Desarrollo

Elaborar una tesis de investigación en la formación inicial se torna un requisito para la obtención del título, fase de culminación de los estudios formativos. Se considera que durante este proceso se recuperan los conocimientos, capacidades, habilidades, actitudes, valores y experiencias que el alumno desarrolló durante su trayecto formativo, los cuales se concretan en cualquiera de las modalidades de titulación. Estas, de acuerdo con la normatividad y reglas institucionales para la titulación (SEP, 2018), sugieren una serie de recomendaciones, criterios y pautas teórico-metodológicas de acuerdo la especificidad del tipo de producto (portafolio, informe de prácticas profesionales o tesis de investigación). El trabajo se realiza en el tiempo curricular establecido en el plan de estudios, que es de dos semestres. La elección de la temática generalmente se hace con base en las experiencias de la práctica profesional, ocasionalmente la temática es sugerida o propuesta por un asesor, quien es un docente de la propia escuela formadora de docentes. Por lo anterior es posible inferir que en la elaboración de las tesis de investigación influyen:

1. Culturas del quehacer investigativo, instituidas y legitimadas a través de formatos normativos que se dan a los normalistas bajo la prescripción de requisitos.
2. Tradiciones de los formadores, quienes tienen posiciones heredadas o concepciones como el hecho de recomendar, proponer, sugerir modalidades por considerarlas más sencillas o menos complejas.
3. Convenciones que configuran los formatos de las tesis como el uso de estilos de escritura, citación, etc., propios de la escritura académica y otras formalidades. En esto, se advierte una ruptura con la escritura que los y las docentes en formación que utilizan al realizar sus planeaciones, diarios de

clase y registros frente a las exigencias de una escritura académica propia de una tesis de investigación.

4. Los paradigmas en las formas de hacer investigación desde las instituciones, en el caso de las investigaciones que se realizan en las normales destacan primordialmente la investigación-acción y la investigación cualitativa (Con base en el análisis de la generación 2019-2023).
5. Los elementos subjetivos e intersubjetivos, como la creatividad, la iniciativa y la imaginación de los normalistas, donde se destacan sus formas particulares de analizar, hacer diagnósticos y ver los problemas educativos que enfrentan en las escuelas de práctica.
6. Aspectos emergentes en la investigación educativa, nuevos objetos de estudio, convenciones que irrumpen los estilos o bien consolidan los ya existentes.

Estos elementos están imbricados y no se presentan de forma aislada, desde ahí cabe una lectura transdisciplinar de las formas de comprender el fenómeno. En consecuencia, un análisis de la dimensión de los usos de las teorías en la elaboración de tesis nos conduciría a comprender desde una perspectiva necesariamente transdisciplinar los aspectos relativos a las culturas de la investigación, las tradiciones, las condiciones institucionales del trabajo normalista, a las posibilidades ético-políticas de su producción, a la intersubjetividad del formador, a los tiempos y exigencias para concluir y presentar estos trabajos en tiempo y forma con base en criterios institucionales y normativos; a la interacción entre asesor y asesorado, y otros aspectos más.

Las teorías pueden operar en niveles de usos diversos, con acuerdo a la posición tomada de Buenfil (2010), Anzaldúa (2009) y Valencia (2018), de acuerdo con estos posicionamientos nombraremos cinco: 1. Productivo, ya que la teoría genera nuevas formas de comprensión, intervención y/o explicación de un fenómeno, o incluso formas de nombrar fenómenos no visibilizados por el saber común. 2. Práctico, porque fundamenta la acción o la intervención situada. 3. Ético y político, puesto que las teorías al explicar fenómenos empíricos se fracturan o dislocan, lo que hace posible la decisión, e incluye dimensiones éticas y políticas en tanto existe un ámbito de responsabilidad: "sobre líneas divisorias que no se derivan de una necesidad racional ineludible, sino que son resultantes de una tensión entre necesidad (la normativa consensuada e instituida) y contingencia (el evento que disloca la estructura normativa)" (Buenfil, 2010, p 3). 4. Preventiva o de alerta ante los prejuicios u obstáculos que pudieran

opacar el fenómeno de la realidad a investigar, lo que permitiría una vigilancia epistemológica. 5. Por último, la teoría es un dispositivo que cuestiona las apariencias a través de una problematización de lo evidente. Es una herramienta de elucidación, una forma de problematizar, una interrogación reflexiva sobre lo que hacemos, pensamos y damos por sentado como un saber válido, natural o establecido (Anzaldúa, 2009).

Por *uso de la teoría,* se entiende el empleo particular de nociones, categorías o conceptos derivados de un enfoque teórico o de un campo disciplinar de conocimientos, que se utilizan para comprender o explicar un conjunto de datos empíricos derivados de una investigación. En el análisis de los diferentes usos de la teoría, es posible encontrar un dominio de la teoría sobre lo empírico o la primacía de lo empírico sobre lo teórico, o bien la dialogicidad entre ambos. Desde esta perspectiva distinguimos un uso académico, el cual refiere al empleo que el investigador hace de la teoría en la publicación de su reporte o artículo de investigación.

Atendiendo el nivel de acercamiento exploratorio, se tomó una muestra intencional de diez tesis, bajo el criterio de ser las mejor evaluadas por los comités de sinodales en exámenes profesionales. La generación 2020-2024 de docentes en formación considerados como población para el presente estudio, estuvo conformada por un total de 296 alumnos, de los cuales 289 presentaron su examen de titulación en una de tres modalidades: tesis, informe de prácticas y portafolio. Dentro de este grupo, 139 estudiantes optaron por la modalidad de tesis; así este número representa la población total de estudiantes que eligieron dicha modalidad.

Se seleccionó la muestra utilizando un método de muestreo no probabilístico, por conveniencia. Las tesis incluidas en esta muestra fueron elegidas bajo el criterio de ser aprobadas por unanimidad y con mención honorífica por parte del comité de sinodales, lo que indica que dichos trabajos cumplían con ciertos estándares de calidad en su elaboración. Los apartados considerados para destacar los usos de la teoría se llevaron a cabo recuperando el uso de las citas al ser estas las que refieren nociones, conceptos, tomados de autores y referentes teóricos.

Se realizó un análisis bibliométrico para registrar el número en que se utilizaron citas en cada apartado de la investigación, esto es, en la problematización, el marco teórico, la metodología, el análisis de resultados y las conclusiones.

Al abordar el análisis de las producciones en su particularidad, se recurre a una exploración que revela el número de citas usadas en los documentos. Así, se tiene que el uso de citas, sean directas o indirectas, varía en cada apartado de la tesis de manera considerable; en promedio se anotan en las tesis: 25 citas en la problematización, 55 en marco teórico, 22 en metodología, 18 en resultados, 1 en conclusiones. También en promedio se tienen un total de 121 citas en todo el documento y 68 referencias en la bibliografía (Figura 1).

Ahora bien, las citas utilizadas en los apartados específicos de problematización, marco teórico, marco metodológico, resultados y conclusiones varían notablemente de un documento a otro, como se puede observar en la fig.2

También se puede observar que es en el marco teórico donde los docentes en formación utilizan más las citas, llegando a tener este apartado hasta 112 citaciones y un mínimo de 13. (Figura 3). Al realizar un comparativo de estas citas consideradas en el marco teórico con las redactadas en los otros apartados se visualiza una notable diferencia (figura 4), se puede observar gráficamente que existe una relación proporcional entre las citas del marco teórico con las citas totales en el documento, con una razón de 2:1. Finalmente, al mostrar el número de citas contabilizadas en cada apartado de la tesis se identifica que donde se utilizan más citas es en el marco teórico, seguido por las citas en la problematización, en tercer lugar, las citas en la metodología, en cuarto lugar, en resultados y con un número mínimo de citas en conclusiones (Figura 5).

Este análisis exploratorio, elaborado a partir del análisis bibliométrico, permitió distinguir entre citas conceptuales y nocionales, en este sentido, se aclara que los conceptos, son categorías vinculadas a un corpus conceptual, adscrito a un enfoque teórico definido y argumentado, mientras que las nociones, son tomadas de lenguajes normativos, documentos oficiales, programas o prescripciones institucionales. En las tesis revisadas es común ver una predominancia de citas nocionales tomadas de ámbitos curriculares, normativos o políticos (Constitución, Ley General de Educación, Organización Mundial de la Salud, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, etc.), las cuales, aún sin ser teóricas, las hemos considerado para valorar qué tanto permiten en la escritura académica argumentar posiciones.

A partir de este acercamiento exploratorio se analizó cómo son utilizadas y se procedió a valorar cómo es utilizada por el tesista, para lo cual consideramos tres niveles, inferidos de los análisis globales:

1. Referencia aislada: la cual aparece solamente sin referir, inferir, o establecer algo a partir de ella, la cual fue codificada como aislada.
2. Referencia complementaria: solamente le permite al tesista complementar una idea, apoyar o sostener un supuesto.
3. Referencia dialógica: los autores a partir de esta establecen una relación de diálogo, reflexionan, hacen una crítica y/o establecen una posición nueva.

Cabe señalarse que, por los niveles de análisis exhaustivos no es posible exponer la globalidad de las 10 tesis analizadas, por lo cual se eligieron aleatoriamente cinco, centradas en el análisis del apartado teórico, por ser donde se concentra el mayor número de citaciones, las cuales se muestran en la figura 6, en estos datos podemos apreciar como las citas se expresan con mayor frecuencia en el marco teórico, pero luego, las referidas en los resultados y conclusiones es mínima.

En elementos textuales tomados de las cinco tesis elegidas (figura 7), mostramos el análisis de contenido, donde subrayamos frases que denotan un uso particular de las citas, en este caso, a través de conectores de implicación, consecuencia, comparación, etcétera, a continuación, se muestran algunos de estos usos de conectores e implicaciones:

> se puede deducir que... (tesis 5); sin embargo, varios estudios han demostrado que... (tesis 4) Acerca de esto, es necesario seguir por la misma línea... (tesis 3); En consecuencia, de acuerdo a los datos expuestos en los párrafos anteriores, se pone en juicio... (tesis 2) ; Por lo tanto, su teoría sobre ACOO permite...(tesis 1)

Dado lo anterior, podemos considerar que estos fragmentos permiten apreciar las citas generadoras de implicaciones para el tesista, las cuales dividimos en usos propositivos, y críticos. No encontramos usos creativos, en lo que Buenfil llama la construcción de categorías intermedias (2006).

Conclusiones

De las 10 tesis analizadas destacamos que el predominio de la teoría evidenciado a través del uso de la cita sea conceptual o nocional, está en el apartado teórico, escasamente aparece en los resultados y en las conclusiones de la investigación. En pocos apartados de las tesis se destaca el uso diálogo, que en este

análisis clasificamos como propositivo y/o crítico, por lo cual se sostiene que predomina la recurrencia de posiciones de uso normativo de la teoría, esto es, aparece referida la teoría en el apartado teórico, pero sin dialogicidad, escasamente aparece en los resultados y en las conclusiones de la investigación

Es importante señalar que la posición que nos plantea Buenfil (2010) sobre la preeminencia de un uso academicista de la teoría en la investigación educativa, es predominantemente normativo, el cual se aprende en la formación, quizá constituya una tradición en la forma en que se escribe académicamente una tesis de investigación. Otra posición debatible es la que Valencia en un estudio del año 2017 refiere con respecto al uso de la teoría en el análisis de la práctica docente, donde el estudio permite visibilizar ciertas teorías implícitas o creencias (Pozo, Scheuer y Mateos, 2006), sobre el papel que tiene la teoría en el análisis de la práctica, donde los docentes en formación consideran que esta resulta vacua ante las necesidades inmediatas que enfrenta el educador.

En consecuencia, se genera una reflexión sobre el papel que la teoría juega en la descentración de la reproducción de las prácticas heredadas desde la tradición de la llamada gramática escolar que refieren Tyack y Cuban (2001), en concordancia, un estudio interesante de Errázuriz (2017) de la Pontificia Universidad Católica de Chile, plantea la influencia de las teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes y su relación con el desempeño de estos en programas de formación inicial docente. De manera general podemos establecer que los resultados coinciden con otros estudios llevados a cabo en América Latina.

Se partió de considerar que los usos de las teorías se dan en y desde la formación, situadas y definidas en tradiciones. Es destacable el papel que tiene la prescripción normativa, donde se ofrecen mecanismos de las reglas que se deben seguir, convirtiendo el ejercicio investigativo en una tarea de naturaleza burocrático-administrativa. Aunado a esto, es también importante señalar que los tiempos para desarrollar una investigación en dos semestres dan escaso margen a la inventiva, la imaginación y la creatividad, a ello se liga la escasa autonomía que tienen los profesores en formación inicial en las escuelas de práctica para realizar investigación ante las exigencias impuestas en dichas escuelas.

Algunas hipótesis que se infieren de este estudio destacan un uso normativo de la teoría en la formación inicial docente, donde la teoría es un requisito que debe aparecer en un apartado de las tesis, con ello se afirma el posicionamiento de Buenfil (2006) coincidiendo con otras investigaciones realizadas

con docentes en formación en una universidad pedagógica mexicana (Martínez, 2018). Sin embargo, este supuesto no implica una crítica a las tradiciones heredadas en la institucionalidad de la formación docente, donde el papel que juegan los formatos, los dispositivos y las reglamentaciones tienen una función reguladora que determina cierto tipo de prácticas academicistas que han favorecido los formatos de manera a veces mecánica o reproductiva, eso determina también el escaso margen para la creatividad y la autonomía, elemento básico en la construcción de una investigación educativa.

Figura 1

Promedio de citas en cada apartado de la tesis de investigación

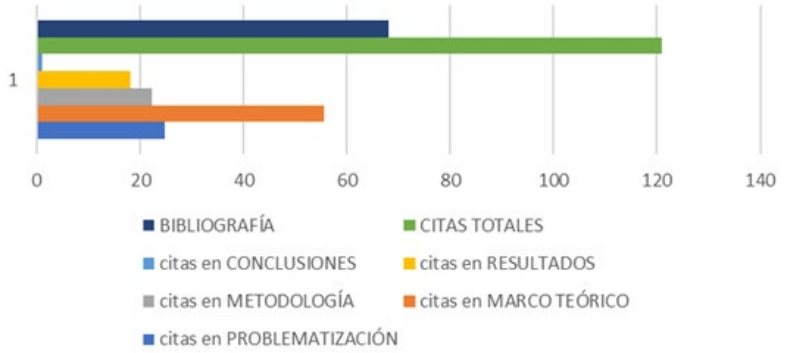


Figura 2

Número de citas en cada apartado de las tesis de investigación

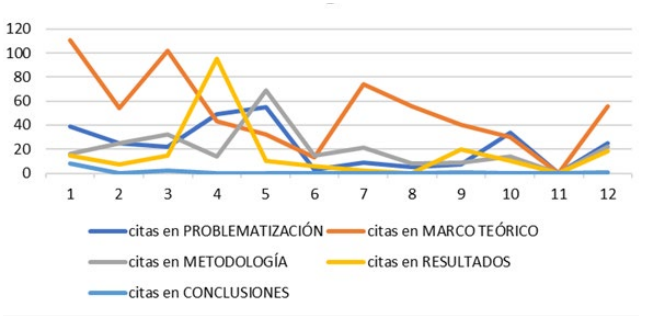


Figura 3

Número de citas en el apartado de marco teórico de las tesis de investigación

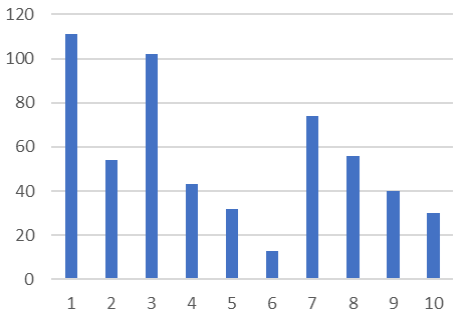


Figura 4

Número de citas en el apartado de marco teórico

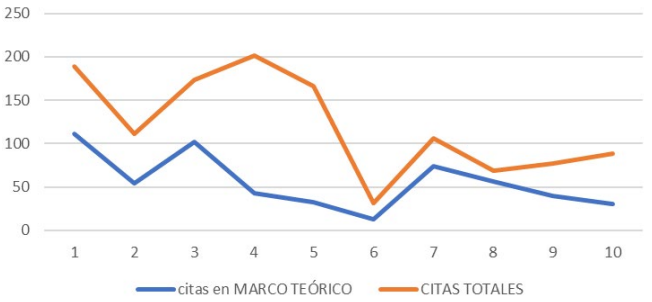


Figura 5

Número de citas empleadas en cada apartado de las tesis de investigación

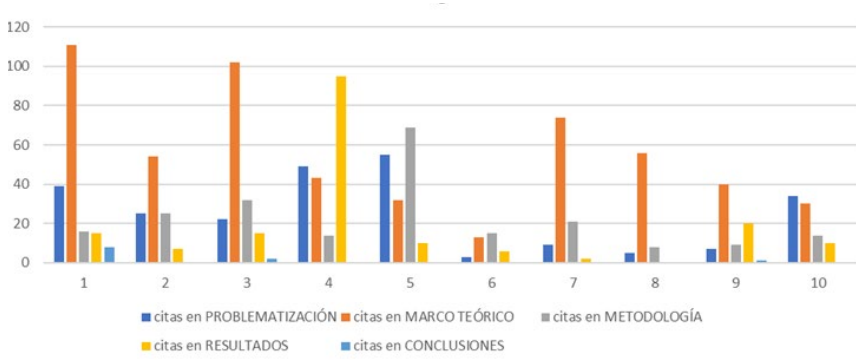


Figura 6

Usos de las citas en tesis

	Número de citas		Tipo de citas identificadas	Referencias	Uso de la cita
	Marco teórico	Conclusiones y resultados		Categorías de usos	
Tesis 1	111	8	Conceptual	Complementarias y dialógicas	Crítico y propositivo
Tesis 2	54	0	Nocional y conceptual	Aislada y dialógica	Crítico y propositivo
Tesis 3	102	2	Nocional y conceptual	Aislada, complementaria y dialógica	Crítico y propositivo
Tesis 4	30	0	Nocional y conceptual	Aislada, complementaria y dialógica	Crítico y propositivo
Tesis 5	43	0	Nocional y conceptual	Aislada, complementaria y dialógica	Crítico y propositivo

Figura 7

Ejemplo de usos de las citas en tesis

No.	Uso de la cita	Ejemplo
Tesis 1	Crítico	Pujolás (2008), en su obra explica (...) Por lo tanto, su teoría sobre ACOO permite gestionar con orden la planificación, las actividades del docente y alumno, las evaluaciones y las modificaciones hacia la práctica docente.
Tesis 2	Propositivo	En consecuencia, de acuerdo a los datos expuestos en los párrafos anteriores, se pone en juicio el cumplimiento de los enfoques humanistas y constructivistas de los planes y programas, pues desde el currículo actual en Aprendizajes Clave para la Educación Integral, la convivencia escolar está relacionada con dimensiones de empatía y cooperación, exponiendo que "es necesario tener habilidades para lograr una convivencia armónica, respetuosa, tolerante y solidaria" (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017, p. 534).
Tesis 3	Propositivo	Deprez (1994), citado por Perea y Negret (2021), plantea que(...) Acerca de esto, es necesario seguir por la misma línea, ampliándose con un 3er idioma...
Tesis 4	crítico	Sin embargo, varios estudios han mostrado que "es difícil acceder al uso de la fracción como expresión de una razón sin un trabajo previo con las relaciones entre medidas" (Brousseau,1981 y Block 2001, p.179).
Tesis 5	Crítico	"A partir de los 3 años los niños son capaces de realizar inferencias en relación con la comprensión de textos, haciendo uso del contenido del texto y el conocimiento previo". (González, 2006 citado en Ochoa, J., et al., 2012, p. 253). Por lo que se menciona anteriormente es que se puede deducir que el hecho de que los alumnos no plasmaran una respuesta inferencial se debe a la falta de la implementación de estrategias didácticas pertinentes que favorezcan la comprensión lectora de los alumnos.

Referencias

Anzaldúa, R. (2009) La teoría como elucidación. *Tramas*, (México) Número *32*.

Brailovsky, D (2020) Siete vidas de la teoría pedagógica. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 28,n. 2, jun. 2020. ISSN 1982-9949. https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/14443. doi:https://doi.org/10.17058/rea.v28i2.1444

Buenfil, R. (2010) *Dimensiones ético-políticas en educación desde el análisis político de discurso*. Revista Sinéctica ITESO. https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/134

Buenfil, R (2006) Los usos de la teoría en la investigación educativa. En Jiménez Marco (Coordinador) *Los usos de la teoría en la investigación*. Ed. Plaza y Valdés.

Errázuriz, M (2017) Teorías implícitas sobre la escritura académica en estudiantes de programas de formación inicial docente: ¿inciden en el desempeño escrito? En *Revista Signo y Pensamiento*. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá D.C. Colombia Vol.36 no.71 julio/diciembre, 2017 pp.36-52

Haraway, D. (1988) *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. Feminist Studies, vol. 14, núm. 3, 575- 599.

Martínez, B (2018). *Usos de la teoría en la investigación educativa: Estudio de los documentos recepcionales de una unidad de la Universidad Pedagógica Nacional*, México. ALAS. Controversias y concurrencias latinoamericanas (pp. 120-132). Vol. 10 No. 16.

Pozo, J., Scheuer, N. y Mateos, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. de la Cruz, E. Martín y M. Mateos (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-134). Graó.

Secretaría de Educación Pública (2018). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación. Planes de estudio.*

https://dgesum.sep.gob.mx/storage/recursos/Planes%202018/WtKIvvLCBb-Orientaciones_trabajo_titulacion.pdf

Tyack, D y Cuban, L (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. Fondo de cultura económica.

Valencia, A. C. (2017). Usos de la teoría en el análisis de la práctica docente en estudiantes normalistas: ¿crítica o autocomplacencia? [Ponencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa- COMIE. México.

http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0153.pdf

Valencia, A. C. (2018). Los usos de la teoría en tesis de posgrado. Actores y contextos formativos. *Delectus. Revista de investigación y capacitación continua, 1*(1), 31 - 49. https://revista.inicc-peru.edu.pe/index.php/delectus/article/view/17/15

Zemelman, Hugo (2009). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la totalidad*. Instituto Politécnico Nacional.

Validez de contenido para instrumentos de investigación cualitativa: Una experiencia investigativa*

*Alejandro Edder Verdejo Servín***,
*Alma Aurora de los Ángeles Pacheco Díaz**** y *David García Suárez*****

Resumen

El presente documento reporta una experiencia orientada a la validación de contenido de instrumentos de investigación cualitativa mediante el juicio de expertos y la obtención de fiabilidad para consistencia interna, sin perder de vista la lógica hermenéutica que orienta la comprensión de los fenómenos educativos. A partir de la pregunta de investigación ¿cómo otorgar validez de contenido y consistencia interna a instrumentos cualitativos mediante el juicio de expertos?, se analizó el proceso de validación de dos instrumentos retomando los criterios de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) nutriéndose con la perspectiva de Frias-Navarro y Pascual-Soler (2022). Se conformó un grupo de personas expertas con base en aspectos disciplinares, conceptuales y contextuales, quienes evaluaron cada pregunta bajo criterios de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia. Con esa información, se aplicó la prueba de Alfa de Cronbach para obtener la consistencia interna de cada instrumento como unidad. Los resultados muestran la posibilidad de integrar procedimientos de validación cuantitativa en estudios cualitativos, sin que ello represente una ruptura epistemológica, siempre que se justifique su uso desde la naturaleza del

* Línea temática: 3.4 Uso de la investigación educativa.
Tipo de ponencia: reportes parciales o finales de investigación.

** Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen".
aservin90@gmail.com

*** Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen".
aurrorrapd90@gmail.com

**** Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen".
ver05.dgarcias@normales.mx

objeto de estudio. De igual manera, se destaca la importancia de considerar las observaciones cualitativas realizadas durante la validación de contenido, como insumos relevantes para el ajuste de cada pregunta. Esta experiencia hace uso de la investigación educativa y aporta una ruta metodológica para la validación de instrumentos mediante el juicio de expertos y la fiabilidad para consistencia interna.

Palabras clave: investigación cualitativa, hermenéutica, positivismo, validez.

Introducción

La sociedad y la comunidad académica han otorgado por mucho tiempo la responsabilidad a las ciencias exactas de validar las teorías que rigen el mundo a través de criterios de primer orden, entre los que se encuentra la credibilidad, transferibilidad, la capacidad crítica y la integridad (Araóz & Pinto, 2021), elementos que permiten reconocer cómo funcionan las cosas y bajo qué principios se rige la realidad.

Lo anterior forma parte del paradigma positivista. Al respecto, Meza (2015) afirma que su principal característica radica en generar conocimiento verdadero, basándose en la ciencia y su metodología para desarrollar la investigación. Esta perspectiva prevaleció, por mucho tiempo, como el único medio para legitimar la existencia de los objetos en la realidad y se reconoció su viabilidad para comprender la realidad del mundo. Progresivamente, la comunidad académica demandó centrar la atención en las formas en que los sujetos dotan de significados diversos a los mismos objetos, cobrando relevancia el estudio de la subjetividad, emergiendo la hermenéutica como una posibilidad para estudiar un mundo donde existen tantas interpretaciones como sujetos (Rojas-Gutierrez, 2023).

Especialmente en las Ciencias Sociales, cobró relevancia el paradigma hermenéutico-interpretativo, centrado en analizar las situaciones contextuales en que ocurren los fenómenos de la realidad, preocupándose por comprender y significar las condiciones de los distintos escenarios sociales, perspectivas y formas de interpretar la realidad (Miranda & Ortiz, 2020)

Maturana (1997) invitaba a pensar la (in)existencia de lo real, reconociendo la imposibilidad para captar fragmentos totalmente verosímiles de aquello que es procesado a través de los sentidos, puesto que todo es interpretado a la

luz de las propias concepciones, experiencias e intenciones, elemento que muchas veces se realiza de forma inconsciente.

Estos aspectos sobre la interpretación de la realidad se trasladan al campo de la investigación educativa donde desde hace tiempo los paradigmas han generado tensiones a las que Montes-Iturrizaga (2021) se refiere al retomar la existencia de algunos enfrentamientos relacionados con los métodos implementados para acercarse a los objetos de estudio.

Al mismo tiempo se encuentran algunas tensiones en torno a la forma en que desde los paradigmas científicos (positivista y hermenéutico-interpretativo) se concibe el conocimiento, el papel del investigador y las posibilidades para acercarse a la verdad objetiva.

Por un lado, se ha encontrado que el positivismo busca explicar la realidad mediante la estandarización, la confirmación y la replicabilidad proporcionadas por el método científico. Por otro, la hermenéutica se ha orientado a cuestionar la existencia de una verdad absoluta, privilegiando la importancia de la comprensión de significados, contextos y condiciones desde la cual los sucesos cobran sentido a partir de la lógica de quien lo interpreta (Miranda & Ortiz, 2020; Montes-Iturrizaga, 2021; Rojas-Gutierrez, 2023).

Esta aparente tensión de paradigmas permite cuestionarse ¿cómo acercarse, rigurosamente, a un fenómeno que por su propia naturaleza no puede ser generalizable, pero cuyo estudio debe realizarse con rigor metodológico y bajo estándares de sistematización? ¿cómo validar el método y las herramientas de recolección de información sin deslizarse hacia el otro extremo del paradigma en que cada individuo supone estar posicionado?

Ya Latapí (1994) visualizaba, desde los años noventa, algunos desafíos estructurales, epistemológicos y de formación a los que se enfrenta el campo de la investigación, pues reconocía que la investigación educativa ha transitado con algunas dificultades en una comunidad científica que no siempre comprende las características del conocimiento que se produce, lo que puede conducir a perpetuar metodologías con fuerte arraigo.

Por ello señaló la existencia de tendencias hacia la réplica de modelos cuya génesis y esencia se encuentra en las ciencias exactas al intentar acercarse a los fenómenos educativos y sociales, lo que hacía prevalecer una relación aparentemente indisoluble de la investigación educativa (y su lógica hermenéutica-interpretativa) con el paradigma positivista, desdibujando las posibilidades para construir nuevas brechas en el conocimiento.

Estas situaciones pueden conducir hacia la identificación de ciertas limitaciones epistemológicas, por lo que se hacen presentes en el método y la exploración de otras formas de conocer y comprender lo educativo.

A pesar del tiempo, esta situación parece prevalecer, pues en la historia de la investigación educativa aún se encuentran algunas de las tensiones entre el positivismo, su objetividad, medición, predicción y replicabilidad (Araóz & Pinto, 2021) y los enfoques hermenéuticos anclados a las experiencias, los sentidos y contextos (Montes-Iturrizaga, 2021).

Así, por ejemplo, en tanto los enfoques cuantitativos, adheridos al positivismo, parten de la generalización a partir de muestras representativas y exigen rigurosidad en términos de validaciones estadísticas, el paradigma hermenéutico-interpretativo y sus posibilidades cualitativas buscan adentrarse en la comprensión de fenómenos a profundidad, desde una lógica donde los contextos dan origen a circunstancias para otorgar sentidos (Maldonado-Suárez & Santoyo-Telles, 2024; Montes-Iturrizaga, 2021).

Calderón (2002) subrayó que la selección del método debe realizarse desde una comprensión profunda de la perspectiva epistemológica del objeto de estudio, sólo así es posible construir instrumentos para recolección de información que mantengan congruencia metodológica y, al mismo tiempo, rigurosidad científica. A pesar de ello, prevalece la dificultad de establecer criterios de evaluación (para los instrumentos) que permitan valorar la solidez y articulación de su construcción. Por ello, esta problemática sigue siendo un reto para las personas que realizan investigación educativa, puesto que implica transitar entre exigencias de validez y fiabilidad sin perder de vista la naturaleza del fenómeno estudiado.

En virtud de esta problemática, se han propuesto algunos criterios comunes como la credibilidad, transferibilidad, dependencia o consistencia y confirmabilidad (Calderón, 2002) que buscan garantizar la confiabilidad de los instrumentos cualitativos, aspecto que se ha favorecido a través de la validez, aunque aún no se ha podido alcanzar un consenso absoluto en los conceptos (Pérez, 2023).

Una problemática adicional en el campo de la investigación educativa radica en las carencias asociadas a la formación metodológica, las cuales dificultan un tránsito fluido entre los paradigmas positivista y hermenéutico. Esta limitación restringe las posibilidades de integrar técnicas e instrumentos válidos (metodológicamente hablando) para ambas posturas, y con frecuencia deriva en

procesos de validación fragmentados, centrados únicamente en la evaluación aislada de los ítems, sin atender a la coherencia interna del instrumento como conjunto (Araóz & Pinto, 2021).

A partir de lo recién descrito, se hace evidente que las tensiones relacionadas con el campo metodológico no son asuntos menores, sino puntos críticos sobre los que es necesario reflexionar con profundidad. Por ello, es fundamental generar propuestas que contribuyan a dotar a las y los investigadores de herramientas conceptuales y prácticas que les permitan tomar decisiones metodológicas con fundamento epistemológico, evitando caer en la falsa dicotomía entre paradigmas.

Por tanto, resulta indispensable ofrecer rutas metodológicas que posibiliten la validación de instrumentos en investigación cualitativa de forma sólida y articulada, respetando la lógica del paradigma y el enfoque que orienta el objeto de estudio. En este sentido, es fundamental subrayar que, si bien la elección de criterios o técnicas podría responder a preferencias personales, la consistencia se garantiza a través de un análisis riguroso de la naturaleza del fenómeno y a una reflexión sobre la viabilidad del método.

Desde esta postura, más que alimentar los debates metodológicos entre paradigmas, lo que se busca es enfatizar la necesidad de integrar herramientas de validación provenientes del enfoque cuantitativo en estudios cualitativos, reconociendo su valor esencial. Así, se plantea una perspectiva de diálogo metodológico que permita robustecer los procedimientos sin comprometer el sentido interpretativo.

El presente documento, a manera de reporte parcial de una investigación doctoral, se destina a abordar dicha discusión metodológica a partir de la pregunta ¿cómo otorgar validez de contenido y consistencia interna a instrumentos utilizados en investigación cualitativa a través del juicio de expertos? y por tanto, se plantea como objetivo general: Analizar el proceso de validación de contenido y consistencia interna de los instrumentos en investigación cualitativa mediante el juicio de expertos y una prueba de concordancia, a fin de garantizar la coherencia metodológica y la fiabilidad.

Se reporta el proceso seguido en la validación de dos instrumentos (una guía de conducción para grupo de discusión y un guion para entrevista semiestructurada), retomando algunos criterios planteados por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) y complementando su propuesta con una prueba de

concordancia que permite determinar la consistencia interna de las preguntas (como conjunto) que integran cada instrumento.

Cabe señalar que, si bien en el paradigma hermenéutico y los enfoques cualitativos existen diversas estrategias para validar las preguntas que conforman un instrumento, con frecuencia se recurre al análisis por separado (Muñoz, 2023), lo cual si bien es importante para garantizar que cada pregunta atienda al objetivo con que se construye, puede fragmentar el sentido del instrumento como totalidad. Por ello, en esta investigación, además de valorar la calidad individual de las preguntas, se garantizó la fiabilidad del instrumento a través de la consistencia interna (Frias-Navarro & Pascual-Soler, 2022), lo cual exigió la obtención del Alfa de Cronbach para revisión de la estructura global.

Vale la pena mencionar que el presente manuscrito se enfoca en exponer el proceso seguido para la validación de dos instrumentos de investigación cualitativa, haciendo uso de herramientas tradicionalmente asociadas al enfoque positivista, tales como el juicio de expertos y el análisis de consistencia interna. En atención a la claridad y pertinencia del contenido, se ha decidido no incluir en este documento el texto íntegro de las preguntas que conforman dichos instrumentos, con el propósito de evitar posibles interpretaciones fragmentadas. Esta omisión responde al interés por mantener el enfoque centrado en el procedimiento de validación y no en el contenido temático de las preguntas, lo cual será abordado en otros espacios específicos de divulgación de la investigación.

Desarrollo

La validez es un concepto que surge en el paradigma positivista como una forma de garantizar que las afirmaciones científicas cuenten con sustento objetivo y puedan ser confirmadas a través de recursos empíricos (Araóz & Pinto, 2021). En este sentido, busca articular lo que los datos parecen indicar, con lo que realmente ocurre en el contexto estudiado (Sanchez-Suricalday et al., 2022).

En investigaciones cualitativas este concepto se ha resignificado pues se refiere al grado en que las interpretaciones y significados construidos por quien realiza investigación logran establecer una relación coherente con la perspectiva de las y los participantes (Fernández-Bringas et al., 2024), lo que supone una postura más dialógica e interpretativa.

Ibarra-Sáiz et al. (2023) advierten la existencia de elementos que pueden amenazar la validez, tales como la subjetividad no reflexionada o la reactividad

en el proceso investigativo. En este sentido, el juicio de expertos se reconoce como una herramienta metodológica viable para contrastar las decisiones del investigador con las perspectivas de académicos con experiencia en el campo de estudio.

De esta forma, el juicio de expertos permite aportar validez de contenido a los instrumentos para recoger información, toda vez que hace plausible realizar valoraciones argumentadas, por personas externas al proceso, pero cercanas al objeto de estudio y sus dimensiones, desde marcos compartidos sobre la pertinencia, claridad, coherencia y relevancia de cada planteamiento (López et al., 2024). En coincidencia, Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) proponen cuatro criterios para estructurar esta valoración:

- Suficiencia: Los elementos que pertenecen a una misma dimensión, bastan para obtener su medición.
- Claridad: El elemento se comprende fácilmente en términos de sintáctica y semántica.
- Coherencia: El elemento tiene relación lógica con la dimensión o el indicador que se está midiendo.
- Relevancia: El elemento es esencial o importante, es decir, debe ser incluido.

Así, cada elemento que conforma el instrumento se somete a una valoración utilizando una escala tipo Likert donde: 1) No cumple con el criterio, 2) Muestra bajo nivel, 3) Cuenta con moderado nivel y, 4) Mantiene Alto nivel.

Si bien esta valoración por elemento aporta insumos dignos para valorar la calidad de cada aspecto, no es suficiente para garantizar la coherencia interna del instrumento, visto como conjunto. Así, una mirada fragmentada corre el riesgo de perder la relación estructural que debe existir entre las distintas partes del instrumento, además de su alineación con las dimensiones teóricas y los objetivos de la investigación. Por ello, cobra sentido la necesidad de evaluar no solo los elementos (preguntas o ítems) de forma aislada, sino también la consistencia interna (o fiabilidad) del instrumento como unidad.

En este orden de ideas, se hace necesario articular la validación de los instrumentos (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008), el proceso de validación de contenido mediante el juicio de expertos (Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez, 2008; Muñoz, 2023) además de la consistencia interna entre los ele-

mentos mediante el Alfa de Cronbach (Frias-Navarro & Pascual-Soler, 2022), apostando así por garantizar la fiabilidad del instrumento como conjunto.

Por tanto, una vez obtenidos los puntajes derivados del juicio de expertos para cada pregunta, es posible aplicar la prueba de Alfa de Cronbach, destinada a estimar la consistencia interna de las respuestas en escalas compuestas por múltiples elementos (Vaske et al., 2016). En tanto el valor de alfa se acerque a 1, mayor será la consistencia interna del instrumento, lo que indica que las preguntas no sólo son válidas por sí mismas (como unidad), sino que funcionan de manera articulada en relación con las categorías que se pretenden evaluar a través del proceso de recolección de información.

Resultados: una experiencia en la validación de instrumentos

En el marco de la investigación reportada en este documento, se realizó el proceso de validación de contenido retomando inicialmente la propuesta de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008), quienes sugieren conformar un grupo de personas con experiencia y reputación dentro del campo del objeto de estudio.

De igual forma se tomó en cuenta la perspectiva de Maldonado-Suárez y Santoyo-Telles (2024), por lo que la conformación del grupo de personas expertas conservó dos criterios: 1) el conocimiento de la disciplina en que se encuentra el objeto de estudio y 2) el constructo que se pretende estudiar. Además, para esta investigación se decidió agregar un criterio relacionado con el dominio contextual del nivel educativo para la aplicación de los instrumentos. De esta manera, se buscó garantizar que las características de los instrumentos contarían con validez en términos disciplinares, conceptuales y contextuales (tabla 1).

Tabla 1

Criterios y descripción para selección de expertos

Criterio	Descripción
Conceptual	Experiencia en el campo del objeto de estudio.
Disciplinar	Referentes teórico-metodológicos sobre investigación educativa.
Contextual	Conocimiento de las características del entorno donde se plantea aplicar los instrumentos.

Fuente: elaboración propia con base en Maldonado-Suárez y Santoyo-Telles (2024).

De esta forma, el primer criterio, relacionado con el aspecto conceptual, fue definido desde el dominio temático. Así, se buscó que las personas expertas contaran con una perspectiva especializada sobre el campo relacionado con el objeto de estudio, lo que permitió garantizar que los instrumentos respondieran al enfoque contemporáneo del área.

En segundo lugar, el criterio de carácter disciplinar incorporó solidez desde la mirada de la investigación educativa, elemento indispensable para asegurar la congruencia entre el diseño metodológico de la investigación y el proceso de validación.

Finalmente, el criterio contextual se vinculó con la necesidad de que las personas expertas contaran con conocimientos sobre el nivel específico para el que fueron diseñados los instrumentos. Así, este aspecto permitió garantizar que las preguntas formuladas atendieron a la realidad social y educativa del contexto específico.

Una vez que se seleccionaron a las personas expertas para el jueceo de instrumentos y se obtuvieron los datos, la propuesta de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) sugiere realizar una prueba de concordancia para la revisión de los elementos que los constituyen y su articulación con las coordenadas que guían cualquier investigación. Este aspecto determina la significatividad de cada pregunta, lo que, si bien es relevante, a través de la experiencia reportada en este documento, se sugiere que la valoración no únicamente sea en términos aislados, sino que se apueste por la valoración del instrumento como conjunto.

Por ello, se realizó una prueba de Alfa de Cronbach, haciendo uso del software SPSS (Torres, 2021), con el propósito de calcular la fiabilidad del instrumento en su conjunto, considerando como unidad de análisis las valoraciones emitidas por los expertos. De esta forma, la prueba permite identificar el nivel de consistencia interna entre los distintos ítems, es decir, el grado en que las preguntas se relacionan entre sí y con las dimensiones que buscan medir.

Para proporcionar mayor claridad sobre el procedimiento, a continuación se detallan los pasos seguidos en la validación de contenido a través del juicio de expertos, donde se incorpora el análisis de fiabilidad como estrategia para garantizar la consistencia interna de los instrumentos evaluados:

En virtud de la propuesta de Maldonado-Suárez y Santoyo-Telles (2024) se realizó la selección de expertos para la validación, considerando los criterios disciplinares, conceptuales y contextuales.

Con base en la propuesta de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) se construyó una plantilla en Excel. En la parte superior concentra los datos de identificación de quien participa en la validación, para posteriormente expresar el objetivo de la investigación y del juicio de expertos. Enseguida, en la columna izquierda se presentan las categorías sobre las que se realiza la validación (suficiencia, claridad, coherencia y relevancia), seguido de los puntajes a asignar (1. No cumple con el criterio, 2. Bajo nivel, 3. Moderado nivel, 4. Alto nivel), mismos que se describen en la columna derecha (tabla 2). Esta información proporciona una mirada general para que las personas expertas tengan acceso a los aspectos a valorar durante su participación, aún sin abordar el contenido de los instrumentos.

Tabla 2

Categorías sobre las que se realiza la validación

Categoría	Puntajes	Indicador
Suficiencia. Los ítems que pertenecen a una misma dimensión bastan para obtener la medición de ésta.	1.- No cumple con el criterio	Las preguntas no son suficientes para medir la dimensión.
	2.- Bajo nivel	Las preguntas miden algún aspecto de la dimensión pero no corresponden con la dimensión total.
	3.- Moderado nivel	Se deben incrementar algunas preguntas para poder evaluar la categoría completamente.
	4.- Alto nivel	Las preguntas son suficientes.
Claridad. El ítem se comprende fácilmente, es decir, su sintáctica y semántica son adecuadas.	1.- No cumple con el criterio	La pregunta no es clara.
	2.- Bajo nivel	El ítem requiere bastantes modificaciones o una modificación muy grande en el uso de las palabras de acuerdo con su significado o por la ordenación de las mismas.
	3.- Moderado nivel	Se requiere una modificación muy específica de algunos de los términos de la pregunta
	4.- Alto nivel	La pregunta es clara, tiene semántica y sintaxis adecuada.
Coherencia. El ítem tiene relación lógica con la dimensión o el indicador que está midiendo.	1.- No cumple con el criterio	La pregunta no tiene relación lógica con la categoría.
	2.- Bajo nivel	La pregunta tiene una relación tangencial con la categoría.
	3.- Moderado nivel	La pregunta tiene una relación moderada con la categoría que está midiendo.
	4.- Alto nivel	La pregunta se encuentra altamente relacionado con la categoría con la que está relacionada.
Relevancia. El ítem es esencial o importante, es decir debe ser incluido.	1.- No cumple con el criterio	La pregunta puede ser eliminada sin que se vea afectada el análisis de la categoría.
	2.- Bajo nivel	La pregunta tiene alguna relevancia, pero otra pregunta puede estar incluyendo lo que busca ésta.
	3.- Moderado nivel	La pregunta es relativamente importante.
	4.- Alto nivel	La pregunta es muy relevante y debe ser incluido.

Fuente: elaboración propia con base en Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008).

Finalmente, la plantilla presenta la información necesaria para conocer a detalle la congruencia metodológica de la investigación, a través de la presentación de las categorías y descriptores, además de brindar espacio para incluir la(s) pregunta(s), agregando el propósito propuesto por el investigador.

En este aspecto recae la principal labor del jueceo, puesto que cada persona experta se encarga de valorar cada pregunta en términos de las categorías señaladas (tabla 3).

Tabla 3

Plantilla para valorar preguntas por categorías

Categoría de investigación	Descriptor	Preguntas	Propósito	Puntaje por categoría			
				Suficiencia	Claridad	Coherencia	Relevancia
El presente instrumento ha sido retomado de Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) y adaptado a las condiciones temáticas necesarias para la validación del instrumento.							
Referencias: Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, Á. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: una aproximación a su utilización. Avances en medición, 6(1), 27-36.							

Fuente: elaboración propia con base en Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008).

Al haber efectuado la validación por cada persona experta, la misma plantilla contiene hojas de cálculo para cada categoría de validación (suficiencia, claridad, coherencia y relevancia) que permite a quien realiza la investigación concentrar los puntajes asignados en cada jueceo para las preguntas (tabla 4).

No se omite mencionar que las características y espacios destinados para la cantidad de preguntas y expertos deben responder fielmente al diseño metodológico de la investigación a realizar.

Tabla 4

Concentrado de puntajes por categoría

Experto	P1	P8	P5	P6	P7	P1	P2	P3	P6	P7	P9	P4
E1												
E2												
E3												
E4												
E5												

Categorías

Fuente: elaboración propia con base en Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008).

Una vez tabulada la información correspondiente, se realiza la prueba que corresponda. Para el caso de este trabajo, se obtuvo el Alfa de Cronbach haciendo uso del software SPSS.

Al haber efectuado este proceso y de vuelta con los resultados en la validación de los instrumentos, a continuación, se reportan los resultados en términos del Alfa de Cronbach:

Indicador	Instrumento 1	Instrumento 2
Suficiencia	0.959	0.933
Claridad	0.936	0.992
Coherencia	0.988	0.984
Relevancia	0.992	1

El análisis de estos datos dio como resultado una valoración positiva a la congruencia de los elementos que conformaron los instrumentos de investigación, por lo que se procedió a atender algunas recomendaciones cualitativas proporcionadas por los expertos para potenciar la solidez y articulación de cada pregunta.

Conclusiones

El presente manuscrito responde a la pregunta de investigación ¿cómo otorgar validez de contenido y consistencia interna a instrumentos utilizados en investigación cualitativa a través del juicio de expertos? mediante la exposición pormenorizada del diseño metodológico seguido para validar instrumentos cualitativos, desde una mirada congruente entre los paradigmas hermenéutico-interpretativo y positivista.

A partir de esta experiencia, se concluye que es plausible incorporar criterios de validación cuantitativa, como el juicio de expertos y el Alfa de Cronbach, sin que ello implique una ruptura epistemológica con los fundamentos cualitativos del estudio. Lejos de suponer una contradicción, el uso integrado de estas herramientas apuesta por fortalecer la coherencia interna de los instrumentos, siempre que su aplicación responda a una comprensión profunda del objeto de estudio y principalmente del enfoque adoptado; reconociendo los límites y potencialidades.

Si bien las valoraciones cuantitativas aportan insumos importantes para garantizar la solvencia de cada pregunta de los instrumentos, las observaciones cualitativas emitidas durante el proceso resultaron de igual forma enriquecedoras para consumar la claridad y redacción de cada elemento. Este tipo de

aspectos permiten identificar situaciones que las cifras no alcanzan a revelar por sí solas. Por ello, se recomienda agregar a las plantillas que requisiten las y los expertos, espacios específicos para registrar observaciones abiertas, a fin de favorecer una mirada más amplia y contextualizada sobre la calidad del instrumento.

Del mismo modo, se sugiere explorar otras pruebas estadísticas, como las planteadas por Escobar-Pérez y Cuervo-Martínez (2008) con el objetivo de continuar fortaleciendo los procesos de validación de instrumentos en investigación educativa para que la noción de complementariedad paradigmática se consolide progresivamente.

Finalmente, los resultados de este reporte parcial de investigación permiten sostener que una validación metodológica rigurosa no riñe con los principios interpretativos del enfoque cualitativo. Por el contrario, es posible y en gran medida necesario, transitar hacia enfoques complementarios en donde la búsqueda de solidez epistemológica del objeto de estudio, se traduzca en una armonía metodológica en favor de investigaciones más sólidas, pertinentes y fundamentadas.

Referencias

Araóz, R., & Pinto, B. (2021). Criterios de validez de una investigación cualitativa: Tres vertientes epistemológicas para un mismo propósito. *Summa Psicológica UST*, *18*(1), 47–56.

Calderón, C. (2002). Criterios de calidad en la investigación cualitativa en salud (ICS): Apuntes para un debate necesario. *Rev Esp Salud Pública*, *5*(1), 473–482.

Escobar-Pérez, J., & Cuervo-Martínez, A. (2008). Validez de contenido y juicio de expertos: Una aproximación a su utilización. *Avances en medición*, *6*, 27–37.

Fernández-Bringas, T., erez-Martinot, M., & Bardales, O. (2024). Hacia una mejor comprensión de la validez y la confiabilidad en la investigación: Apuntes desde el entorno universitario. *Rev. Spirat.*, *2*(3), 35–46. https://doi.org/10.20453/spirat.v2i1.5247

Frias-Navarro, D., & Pascual-Soler, M. (2022). *Research design, analysis and writing of results*. https://doi.org/10.17605/OSF.IO/KNGTP

Ibarra-Sáiz, M. S., González-Elorza, A., & Rodríguez-Gómez, G. (2023). Aportaciones metodológicas para el uso de la entrevista semiestructurada en la investiga-

ción educativa a partir de un estudio de caso múltiple. *Revista de Investigación Educativa*, *41*(2), 501–522. https://doi.org/10.6018/rie.546401

Latapí, P. (1994). *La investigación educativa en México: Historia y perspectivas. Fondo de Cultura Económica.* (México, Vol. 1). Fondo de cultura económica.

López, T. L., Cantú, A. G. M., & Zúñiga, I. A. P. (2024). Validación de instrumentos virtuales de recolección de datos por juicio de expertos. *Revista Electrónica sobre Tecnología, Educación y Sociedad*, *11*(21), Article 21. https://mail.ctes.org.mx/index.php/ctes/article/view/816

Maldonado-Suárez, N., & Santoyo-Telles, F. (2024). Validez de contenido por juicio de expertos: Integración cuantitativa y cualitativa en la construcción de instrumentos de medición. *REIRE Revista d'Innovació I Recerca En Educació*, *17*(2), 1–19. https://doi.org/10.1344/reire.46238

Maturana, H. (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar* (1997a ed., Vol. 1). Dolmen Ediciones S.A.

Meza, L. G. M. (2015). El paradigma positivista y la concepción dialéctica del conocimiento. *Revista Digital: Matemática, Educación e Internet*, *4*(2), Article 2. https://doi.org/10.18845/rdmei.v4i2.2296

Miranda, S., & Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, *11*(21). https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717

Montes-Iturrizaga, I. (2021). La tensión entre los métodos cuantitativos y cualitativos en educación: El papel de las revistas científicas. *Revista Educación y Sociedad*, *2*(4), Article 4. https://doi.org/10.53940/reys.v2i4.69

Muñoz, L. A. M. (2023). *CÓMO VALIDAR UNA ENTREVISTA DE PREGUNTAS ABIERTAS: UNA PROPUESTA PARA INVESTIGACIÓN FILOSÓFICA EMPÍRICA*.

Pérez, R. (2023). Validez y confiabilidad en la investigación cualitativa: Una propuesta de interpretación teórica-empírica. *Actas. Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales.*, *1*(1), 1–10.

Rojas-Gutierrez, W. J. (2023). La fenomenología hermenéutica en la investigación cualitativa. *Studium Veritatis*, *21*(27), Article 27. https://doi.org/10.35626/sv.27.2023.368

Sanchez-Suricalday, A., García-Varela, A. B., & Castro-Martín, B. (2022). Desarrollo de un modelo de investigación educativa basado en la Teoría Fundamentada

Constructivista. *Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, *3*(2), 117–136. https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13082

Torres, J. (2021). *Fiabilidad de las escalas: Interpretación y limitaciones del Alfa de Cronbach*.

Vaske, J., Beaman, J., & Sponarski, C. (2016). Rethinking Internal Consistency in Cronbach's Alpha. *Leisure Sciences*, *0*(0), 1–11. https://doi.org/10.1080/01490400.2015.1127189

La formación para la investigación como fenómeno socioeducativo desde la perspectiva de la complejidad*

*Arturo de la Torre Frias***, *Verónica Araceli Delgadillo Mejía****
*y César Cisneros Contreras*****

Resumen

La presente ponencia es una *aportación teórica*, de acuerdo con los tipos de ponencias establecidos para este congreso. Se trata de una aportación que tiene como objetivo presentar un modelo teórico para estudiar la formación para la investigación (Moreno, 1999, 2009; Ducoing, 2003), como fenómeno socioeducativo desde la perspectiva de la complejidad; con base en el método-estrategia de Luengo (2014, 2014a), y de éste en específico, la problematización sistémica y la identificación de distintas dimensiones para estudiarlo.

Estudiar la formación para la investigación como fenómeno socioeducativo implica distinguir el *flujo* entre aspectos educativos y aspectos sociales del mismo fenómeno u objeto de estudio. La *problematización sistémica* de un fenómeno socioeducativo facilita el poder distinguirlo y relacionarlo con otros sistemas que configuran su entorno, lo que da pie a identificar las distintas *dimensiones del fenómeno* y la posibilidad de ser estudiado de forma interdisciplinar y transdisciplinar (García, 2013; Luengo 2014, 2014a). Se reconoce que la formación para la investigación ha sido estudiada desde diversos enfoques y

* Línea temática: 1. Investigación educativa: agentes, su formación y redes. 1.2. Formación de investigadoras e investigadores.
Tipo de ponencia: aportación teórica.

** Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales.
arturo.delatorre@cips.edu.mx

*** Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales.
veronica.delgadillo@cips.edu.mx

**** Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales.
cesar.cisneros@cips.edu.mx

disciplinas, por lo que el propósito de esta ponencia es construir una aportación teórica para estudiarla en relación con lo social y lo educativo, y desde la inter y transdisciplina.

Palabras clave: investigación educativa, formación para la investigación, investigación socioeducativa, complejidad.

Introducción

La aportación teórica de esta ponencia surge de la necesidad de reorientar las líneas de generación de conocimiento del Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales (CIPS), hacia el programa de doctorado recientemente implementado, así como hacia sus demás programas educativos en proceso de actualización. El CIPS, adscrito a la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco (SEEJ), es una institución dedicada a la investigación y a la formación de investigadores educativos desde su fundación, hace 36 años, y se enfoca en la investigación pedagógica, social y socioeducativa.

En el año 2022, se comenzó con el diseño de un doctorado que recuperara la perspectiva de la complejidad (Morin, 2005, Luengo, 2014, 2014a) para el estudio de la realidad educativa, y en este contexto se encontró con la necesidad de teorizar en torno a cómo ha de entenderse dicha realidad educativa, lo cual derivó en el estudio de la misma como un fenómeno que no puede estudiarse únicamente desde el aula y la escuela, sin considerar su relación con lo social. Posteriormente, en 2024, se autorizó y se comenzó con la primera generación de estudiantes del Doctorado en Investigación Socioeducativa (DIS). Una de las líneas de generación de conocimiento de DIS es la *Investigación de la investigación educativa*, la cual tiene como propósito "describir los nudos problemáticos, los procesos desarrollados y las aportaciones derivadas del conocimiento generado desde la diversidad de visiones de redes y comunidades de investigación educativa y socioeducativa" (CIPS, 2024, p. 100).

En este marco, se inició una investigación institucional para el estudio de la formación para la investigación como fenómeno socioeducativo desde la complejidad, por lo que surgió la necesidad de hacer la reflexión teórica que ahora se presenta en esta ponencia. En 2023, Delgadillo, De la Torre y Lefevre, presentaron un avance de dicha investigación que muestra su transición hacia lo interdisciplinar conforme al procedimiento sugerido por García (2013), en el que relacionan el desarrollo de habilidades investigativas y la educación emo-

cional en el caso de estudiantes y egresados de instituciones de posgrado de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco.

En el estado del conocimiento del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) *La Investigación Educativa en México 1992-2002. Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación*, coordinado por Ducoing (2003), "el campo temático denominado 'Formación para la investigación' tiene, por primera vez, un espacio como tal en los estados del conocimiento elaborados (...) a iniciativa del Consejo Mexicano de Investigación Educativa" (p. 41). Dentro de dicho estado del conocimiento, la parte en que se trata la *formación para la investigación* fue coordinada por María Guadalupe Moreno Bayardo, investigadora de la Universidad de Guadalajara y de la Secretaría de Educación del Estado de Jalisco, que ha hecho de la formación para la investigación su línea de investigación principal.

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

En ese momento, la formación para la investigación era estudiada como fenómeno educativo, sin un necesario vínculo expreso con otros campos de conocimiento, como lo social. Ejemplo de esto puede verse en Sánchez-Puentes (2014), que en 1989 publicó un texto sobre cómo enseñar a investigar; o el texto de Moreno de 2002 que expone el desarrollo de habilidades para la investigación. Ahora bien, en 2006, Moreno publica la investigación *Formación para la investigación en programas doctorales: Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*, en la que amplía el estudio de la formación para la investigación no sólo a una dimensión educativa y académica, sino a la dimensión social, familiar, de formación previa, económica, laboral, emocional, de salud, institucional, entre otras. En este mismo sentido, en 2018, Moreno y Torres publican la investigación *Avatares de la incorporación al oficio de investigador en un campo de conocimiento: casos de egresados de doctorados en educación*, consi-

derando también las dimensiones sociales, como es el caso de la vida laboral y económica de quienes se forman para la investigación.

Con base en lo anterior, es posible afirmar que la formación para la investigación puede estudiarse como un fenómeno socioeducativo, es decir, como un fenómeno de la realidad en que los aspectos educativo y social se encuentran enlazados. Al respecto, Tedesco (1985) planteó hace algunas décadas, cómo la investigación ha de estudiar la relación entre lo social y lo educativo, más allá del desarrollo de competencias y habilidades y su relación con la vida laboral. La formación para la investigación no es un fenómeno aislado de la vida de quienes forman y se forman en el campo de la investigación: la familia, el trabajo, la economía, la salud física y emocional, las expectativas de vida, son dimensiones desde las cuales es posible estudiar la formación para la investigación. Por lo anterior, es necesaria la construcción de un nuevo paradigma para estudiar la formación para la investigación como un fenómeno socioeducativo, un paradigma que permita integrar

> todos los conocimientos y aportes brindados por la actividad investigativa llevada a cabo hasta ahora. (...) Para efectuar dicha tarea es preciso contar con un nuevo paradigma que brinde los parámetros sobre los cuales efectuar el balance, seleccionar lo realmente significativo y señalar los problemas nuevos o las carencias más relevantes desde el punto de vista del conocimiento. (Tedesco, 1985, p. 22)

Para aportar a la construcción de un nuevo paradigma de investigación socioeducativa, en el CIPS se diseñó el programa de DIS con base en la perspectiva de la complejidad y el método-estrategia de Luengo (2014, 2014a, 2018). En este contexto, esta aportación teórica tiene como objetivo presentar un modelo teórico para estudiar la formación para la investigación, como fenómeno socioeducativo desde la perspectiva de la complejidad; con base en el método-estrategia de Luengo, y de éste en específico, la problematización sistémica y la identificación de distintas dimensiones para estudiarlo.

Desarrollo

A mitad de los años ochenta del siglo pasado, Tedesco (1985) sostuvo que los paradigmas de investigación socioeducativa, liberal, economicista y reproductivista, habían sido rebasados por la realidad educativa y social, además de que

el estudio de la realidad educativa había de ir más allá del aula y las instituciones educativas. Ante el agotamiento de los paradigmas socioeducativos, es necesario "elaborar propuestas teóricas que se aproximen más adecuadamente a la realidad regional" (Tedesco, 1983, p. 2). Dichas propuestas han de aportar a la construcción de un nuevo paradigma de investigación socioeducativa, un paradigma que se enfoque en estudiar los problemas educativos y sociales en el contexto específico de la región; lo anterior "implica superar la disociación entre el ámbito socio-educativo y el pedagógico y la disociación entre la investigación teórica y las propuestas para la acción educativa" (Tedesco, 1983, p. 19).

Tedesco (1983, 1985) sostuvo que, históricamente la investigación socioeducativa en América Latina se había enmarcado en un paradigma que ha agotado su capacidad explicativa, además, los principios que lo sustentan se desarrollaron para una realidad distinta a la de los países latinoamericanos; es decir, se desarrollaron en los países que denomina centrales, como Estados Unidos de América, Francia, Inglaterra o Alemania. Tedesco propuso que las problemáticas socioeducativas habían de ser investigadas desde un nuevo paradigma que surja del estudio de las realidades concretas de cada región y país; "un paradigma desde el cual la realidad no se estudie de forma fragmentada, sino de manera holística, esto con la finalidad de generar conocimientos que aporten a la comprensión de las problemáticas complejas" (CIPS, 2024). Ante esto, en el CIPS se propone un paradigma de investigación socioeducativa desde la complejidad.

La perspectiva de la complejidad (Morin, 2005, Luengo, 2014, 2014a) puede ser un referente para estudiar fenómenos socioeducativos, como la formación para la investigación, así como aportar elementos teóricos para la construcción de un nuevo paradigma de investigación socioeducativa. Luengo (2014) propone el método-estrategia para el estudio de fenómenos sociales desde la perspectiva de la complejidad:

> Una visión compleja de la realidad invita a privilegiar ciertas estrategias cognitivas para poder facilitar un conocimiento de conjunto o compartido, sobre ciertos núcleos o campos problemáticos del mundo fenoménico. (....) Si partimos del hecho de que la realidad es compleja, necesitamos un método de conocimiento que no destruya lo complejo en fragmentos dispersos, que no fraccione los problemas y que no construya micro-conceptos que nada explican y todo esterilizan. (p. 49)

Para la construcción de un método que ayude a estudiar la realidad social desde la perspectiva de la complejidad, Luengo (2018) recurre a Edgar Morin y a otros autores que, desde distintas vertientes, realizan estudios sobre la complejidad y el pensamiento complejo. Dicho autor propone la problematización sistémica de aquello que se estudia (Luengo, 2014a), lo que implica, entre otras tareas, "establecer los criterios empíricos y conceptuales que nos permitan definir el problema de investigación". En el caso de esta reflexión teórica, los criterios empíricos y teórico-conceptuales para estudiar la formación para la investigación, se fundamentan en Moreno (1999, 2006, 2009).

> Nadie forma a otro, es cada sujeto que se forma a sí mismo; lo hace con apoyo en diversas mediaciones, entre las que destacan los formadores como mediadores humanos. Por lo tanto, para conocer acerca de los procesos de formación, el principal acercamiento tuvo que ser con los sujetos que se encuentran involucrados en dichos procesos. (Moreno, 2006, p. 15)

Por lo que, para la problematización sistémica, resulta fundamental como estrategia, el acercamiento a los sujetos a quienes se está estudiando, en este caso, a los formadores y formandos. Esto puede hacerse por dos vías: una a partir de la revisión de estudios antecedentes, y la otra, la realización de investigación empírica.

Ontología del fenómeno socioeducativo

Tanto los formadores como quienes se forman para la investigación, son parte de una realidad que puede ser estudiada desde lo socioeducativo, y problematizarse de forma sistémica desde la complejidad. La función esencial de los formadores es desarrollar mediaciones para la formación de quienes se forman para la investigación; la de los formandos, es la de formarse a sí mismos para la investigación (Moreno y De la Torre, 2021).

El formando constituye el centro del sistema formación para la investigación; de un lado se encuentra el aspecto educativo del fenómeno, y del otro, el aspecto social del mismo (ver Figura 1). Mayormente, la formación para la investigación se realiza en programas de maestría o doctorado, en centros de investigación, universidades o instituciones especializadas en dicha formación. Por lo que, como individuos que forman parte del aspecto educativo del fenó-

meno, se encuentran los formadores: docentes, asesores (directores) de investigación (tesis), lectores, comité tutorial. Las prácticas de formación y la reflexión que se hace sobre el desarrollo de las mismas, constituyen las acciones que ponen en marcha el proceso de formación para la investigación. Los elementos del aspecto educativo del fenómeno se vinculan con la institución formadora, el currículo, el sistema educativo y otras instancias educativas relacionadas.

> Un sistema es una unidad compleja organizada de interrelaciones entre elementos, acciones e individuos (unitas múltiplex). Unidad que es compleja en las relaciones complementarias, antagónicas y concurrentes entre sus elementos. (...) el sistema hace referencia a la unidad compleja organizada y, por otra parte, al carácter fenoménico del todo; la organización, remite a la disposición y relaciones entre las partes, y la interrelación, al tipo y formas de unión entre elementos, individuos y acciones. (Luengo, 2014, p. 88)

Una vez que se ha descrito el fenómeno como sistema en su aspecto educativo, identificando individuos, elementos y acciones, así como su organización e interrelaciones, el siguiente momento será descubrir aquello que constituye el aspecto social y otros sistemas que conforman su entorno.

En relación con el aspecto social del fenómeno motivo de esta reflexión, es posible identificar distintos sistemas en el *entorno* de la formación para la investigación. Estos sistemas pueden aparecer en la literatura denominados de distintas maneras, como factores, dimensiones, aspectos, elementos estructurales u otros.

> El pensamiento sistémico es un pensamiento contextual, lo cual significa que la explicación que se pretende sobre el mismo debe considerar no solo el conjunto del organismo sino también su entorno. (...) Definir o seleccionar un sistema que desea ser estudiado, por tanto, significa identificar la frontera que lo separa de su entorno. (Luengo, 2014, p. 81)

En el caso de esta ponencia, se recurre a De la Torre (2022) quien identificó tres sistemas alrededor de la formación en educación superior a los que denominó dimensiones: personal, escolar y laboral. Aun cuando él les llama dimensiones, en este trabajo se entienden como sistemas que son parte del entorno socioeducativo del proceso de formación para la investigación (ver Figura 1).

Al respecto de cómo dichos sistemas entran en conflicto y/o en armonía, De la Torre (2022) expone:

> Desde el momento en que comienza sus estudios universitarios, el estudiante habrá de tomar decisiones en relación con el tiempo que dedicará a éstos, tanto en el aula como fuera de ésta, y conforme avance en su proceso de formación habrá de establecer prioridades entre las distintas dimensiones de su vida. (p. 585)

Figura 1

La formación para la investigación representada como un sistema socioeducativo



SISTEMA FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN

A partir de lo anterior, puede establecerse que, para la problematización sistémica de un fenómeno socioeducativo ha de identificarse el centro del fenómeno, el aspecto educativo y el aspecto social, así como otros sistemas que forman parte del entorno del sistema que se estudia.

En el caso de la formación para la investigación, desde el nivel ontológico, el centro del fenómeno socioeducativo es el formando. El aspecto educativo implica la relación con otros individuos como los formadores, así como las prácticas de formación y los elementos que son parte de la institución de formación. El aspecto social se configura con los sistemas de la vida del formando, personal, escolar y laboral, en ocasiones en conflicto o en armonía (De la Torre, 2022).

Epistemología del fenómeno socioeducativo

Mientras la ontología del fenómeno socioeducativo se concreta en la definición del mismo como sistema, la epistemología define desde qué dimensiones es posible estudiarlo. Desde la complejidad se trata de una forma de estudiar la realidad de manera integral y no fragmentada, que trasciende las fronteras disciplinares y profesionales.

El pensamiento complejo reconoce la necesidad de la investigación centrada en el análisis de las propiedades de las partes, así como los trabajos enfocados al estudio y comprensión de las relaciones entre ellas. La interconexión entre las partes que integran un sistema, al igual que la relación entre los diferentes sistemas, es uno de los rasgos de la perspectiva de la complejidad (...). Estas afirmaciones, que nos remiten al principio sistémico, implica [*sic*] valorar tanto las contribuciones disciplinares como las multi, inter y transdisciplinares. (Luengo, 2014, p. 338-339)

Luengo señala el método-estrategia para estudiar la realidad como sistema desde la interdisciplina y la transdisciplina; es decir, desde el diálogo entre los conocimientos especializados y desde el diálogo con otros conocimientos. "La interdisciplina es la relación recíproca entre disciplinas en torno a un mismo problema, situación o fenómeno concreto, pero, sobre todo, implica o puede implicar la trasferencia de métodos de una disciplina a otra" (Luengo, 2014, p. 347-348).

> La transdisciplina está relacionada con el cruce de fronteras disciplinares y de otro tipo de saberes en la construcción del conocimiento; (...) Las aportaciones disciplinares nutren y son el complemento necesario del conocimiento transdisciplinar. La investigación transdisciplinar no es, por tanto, antagonista sino también complementaria de la investigación disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar. (p. 349)

Para establecer un estudio interdisciplinar y transdisciplinar del fenómeno, es preciso identificar distintas dimensiones desde las cuales puede realizarse; además, "el conocimiento de lo social implica el considerar no solo diversas dimensiones de la realidad sino su encuentro y comunicación" (Luengo, 2014, p. 100). Las dimensiones son lugares desde los cuales puede estudiarse el fenómeno, de cierta forma, requiere que el investigador cambie de su posición alre-

dedor del mismo para identificar estos distintos lugares. La identificación de las dimensiones dará pie a reconocer disciplinas y otros saberes desde los cuales estudiarlo, y no al revés; "no definiremos 'interdisciplina' *in-abstracto*, para luego aplicarla a ese objeto de estudio en particular que es un sistema complejo. Por el contrario, definimos primero el objeto de estudio y luego nos planteamos la manera de estudiarlo" (García, 2013, p. 88).

En la Figura 1, se representa la formación para la investigación como un sistema socioeducativo, en cuyo centro se encuentra quien se forma a sí mismo con la mediación de otros (Ferry, 1990). Se representa como un ser vivo, en este caso, como una manzana. Luengo (2014) expone que, "lo que el paradigma sistémico intenta es contribuir a ofrecer respuestas aproximadas, a una realidad que las diferentes ciencias descubren como una realidad entrelazada" (p. 84).

La división lateral que se hace del fenómeno en la Figura 1, es didáctica y expositiva, en realidad no hay una división entre lo educativo y lo social, son dos aspectos que fluyen en la formación para la investigación. Del lado izquierdo se encuentra el aspecto educativo: los formadores, las prácticas de formación y la institución formadora. Del lado derecho se encuentra el aspecto social, los sistemas de la vida del formando: lo personal, lo escolar y lo laboral. A partir de la descripción sistémica de este fenómeno, es posible distinguir algunas dimensiones desde donde estudiarlo: la dimensión de los formadores, la dimensión de las prácticas de formación, la dimensión de las instituciones formadoras, la dimensión personal, la dimensión escolar, la dimensión laboral u otras.

En el caso de esta aportación teórica, se toma como ejemplo, para pasar de la identificación de una dimensión a un estudio interdisciplinar, el avance de la investigación que dio origen a esta ponencia, reportado en Delgadillo, De la Torre y Lefevre (2023), en la cual se analiza la dimensión personal de la formación para la investigación de estudiantes de los posgrados de la SEEJ. Ese avance tuvo como objetivo describir qué aspectos de educación emocional guardan relación con el desarrollo de las habilidades investigativas de los participantes y valorar la forma en que estos favorecen u obstaculizan el desarrollo de dichas habilidades. La teoría de la formación (Ferry, 1990), la formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades (Moreno, 2002), la psicopedagogía de las emociones (Bisquerra, 2009) y la psicología positiva (Seligman, 2016), fueron el sustento de dicho estudio interdisciplinar.

> Los aspectos de educación emocional identificados en relación con el desarrollo de habilidades investigativas han sido interpretados en concordancia con la teoría de la formación para la investigación y la educación emocional, lo cual constituye una muestra de que es posible realizar estudios interdisciplinarios siguiendo el método estrategia de Luengo (2014) y los principios que, en este sentido, reconoce García (2013). (Delgadillo, De la Torre y Lefevre, 2023, p. 8)

Ahora bien, en relación con estudiar el fenómeno de la formación para la investigación desde otros saberes, es decir, desde lo transdisciplinar, esto aún se encuentra pendiente. Será necesario avanzar en la investigación en cuestión para tener elementos empíricos a partir de los cuales distinguir aspectos teóricos relevantes.

En síntesis, distinguir el nivel ontológico y epistemológico del fenómeno socioeducativo que se estudie, es el primer paso para la distinción de las dimensiones del mismo, las cuales serán el punto de partida para la realización de un estudio interdisciplinar y transdisciplinar; es decir, estudiarlo desde la perspectiva de la complejidad.

Conclusiones

Puesto que, el objetivo de esta ponencia es presentar un modelo teórico para estudiar la formación para la investigación, como fenómeno socioeducativo desde la perspectiva de la complejidad, se concluye que: 1) es posible configurar este fenómeno en el nivel ontológico (problematización sistémica) y epistemológico (identificación de dimensiones/disciplinas), siguiendo el método-estrategia propuesto por Luengo (2014, 2014a, 2018); 2) para configurar un fenómeno socioeducativo como sistema desde la complejidad es necesario un acercamiento a los estudios antecedentes, y realizar estudios empíricos.

Se considera que estudiar la formación como fenómeno socioeducativo desde la perspectiva de la complejidad, es una veta de investigación con el potencial de integrar estudios que al respecto se han realizado, con una mirada sistémica y holística. Además, contar con un modelo teórico construido a partir del acercamiento al campo y a la literatura puede orientar investigaciones futuras que pretendan una perspectiva desde la complejidad.

Ahora bien, esta reflexión teórica puede ser relevante para orientar a otros científicos interesados en aspectos socioeducativos de la realidad que precisen

ser estudiados desde una perspectiva integral, como la complejidad. La relevancia social de este trabajo se concreta en la reflexión en torno a estudiar la realidad educativa de forma integral, es decir, no fragmentada en el aula y la escuela, sino en una relación que fluye entre la realidad educativa y social.

Referencias

CIPS. (2024). *Programa de Doctorado en Investigación Socioeducativa*. Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales.

De la Torre, A. (2022). *Proceso de formación de estudiantes en educación superior* (Tesis doctoral). Universidad de Guadalajara.

Delgadillo, V. A., De la Torre, A. y Lefevre, M. N. (2023). *Desarrollo de habilidades investigativas y educación emocional. El caso de estudiantes y egresados de instituciones de posgrado de la Secretaría de Educación Jalisco. Un estudio interdisciplinar*. Memoria electrónica del XVII Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Ducoing, P. (coordinadora). (2003). *La Investigación Educativa en México 1992-2002. Volumen 8: Sujetos, Actos y Procesos de Formación* (Tomo I). COMIE.

Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación.* UNAM / Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztacala / Paidós Educador.

García, R. (2013). *Sistemas complejos. Conceptos, método y fundamentación epistemológica de la investigación interdisciplinaria*. Gedisa.

Luengo, E. (2014). *El conocimiento de lo social: I. Principios para pensar su complejidad*. ITESO.

Luengo, E. (2014a). *El conocimiento de lo social: II. El método-estrategia*. ITESO.

Luengo, E. (2018). *Las vertientes de la complejidad: pensamiento sistémico, ciencias de la complejidad, pensamiento complejo, paradigma ecológico y enfoques holistas*. ITESO.

Moreno, M. G. (abril-junio de 1999). Una conceptualización de la formación para la investigación. *Educar* (9), 78-84.

Moreno, M. G. (2002). *Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades*. Universidad de Guadalajara.

Moreno, M. G. (2006). *Formación para la investigación en programas doctorales: Un análisis desde las voces de estudiantes de doctorados en educación*. Universidad de Guadalajara.

Moreno, M. G. (2009). Estado del conocimiento sobre la formación para la investigación en México (1992-2002): Una relectura a distancia. En M. G. Moreno, V.

Ortiz, S. A. Jiménez y L. I. Ruiz, *La formación de investigadores de la educación: cuatro acercamientos al estado del conocimiento* (págs. 109-152). Universidad de Guadalajara.

Moreno, M. G. y De la Torre, A. (2021). La relación entre director de tesis y tesista. Implicaciones en los procesos de formación doctoral. En G. Romo, *Vicisitudes en la formación científica y la elaboración de tesis. Las particularidades metodológicas de los estudios en educación* (págs. 31-66). Universidad de Guadalajara.

Moreno, M. G. y Torres, J. C. (2018). *Avatares de la incorporación al oficio de investigador en un campo de conocimiento. Casos de egresados de doctorados en educación*. Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades.

Morin, E. (2005). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.

Sánchez-Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas* (cuarta ed.). ANUIES.

Tedesco, J. C. (1er semestre de 1983). "Reproductivismo" educativo y sectores populares en América Latina. *Revista Colombiana de Educación* (11), 1-20.

Tedesco, J. C. (1985). Paradigmas de la investigación socioeducativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, XV*(2), 11-41.

Movilización del conocimiento en educación a partir de la visualización de datos. Observatorio La educación en la UNAM: experiencias y percepciones de su profesorado y estudiantado*

*Nancy Escalante Rivas***, *Mario Alberto Benavides Lara****
*y Liliana Guerrero Mora*****

Resumen

La visualización de datos ha transformado la educación a partir de facilitar el acceso a la interpretación de información compleja. En el caso de Tableau, una herramienta digital de visualización, su empleo permite convertir grandes volúmenes de datos en gráficos interactivos e intuitivos con base en los cuales es posible tomar decisiones informadas. Su capacidad de sintetizar y narrar historias con datos, hace el conocimiento más accesible para distintos tipos de usuarios. En este trabajo se presenta la experiencia en el observatorio de datos desarrollado por la CEIDE de la UNAM, el cual integra los resultados de cuatro levantamientos de información (2020-2023) realizados en el contexto de la pandemia y en la postpandemia. Estos estudios exploraron retos pedagógicos, experiencias en educación remota de emergencia y el retorno a las aulas, tanto desde la perspectiva de docentes como estudiantes. El uso de herramientas que facilitan la visualización de datos contribuye con la forma cómo las instituciones educativas comprenden y comparten datos como parte del proceso de investigación,

* Línea temática: 3. Distribución y uso del conocimiento educativo. 3.3 Diseminación. Tipo de ponencia: reporte parcial de investigación.

** Coordinación de Evaluación, Innovación y Desarrollo Educativos CEIDE-UNAM
nancy_escalante@ceide.unam.mx

*** Coordinación de Evaluación, Innovación y Desarrollo Educativos CEIDE-UNAM
mario_benavides@ceide.unam.mx

**** Coordinación de Evaluación, Innovación y Desarrollo Educativos CEIDE-UNAM
liliana_guerrero@ceide.unam.mx

integrando dinámicas más efectivas en su comunicación y apoyando la toma de decisión como parte de procesos de movilización del conocimiento.

Palabras clave: visualización de datos, Tableau, experiencias, universidad, educación.

Introducción

La visualización de datos ha cobrado cada vez más relevancia en el marco de las organizaciones que gestionan grandes cantidades de información, esto de acuerdo con Islam y Jin (2019) se debe a que facilita la comprensión de información compleja, convierte información densa en gráficos interactivos y reportes intuitivos, ayudando a los usuarios a captar rápidamente patrones, tendencias y relaciones.

Siguiendo a los mismos autores, aunque inicialmente esta tendencia surgió en el contexto de lo que se conoce como la inteligencia de negocios, poco a poco se ha extendido a distintos campos del conocimiento que trabajan con datos en su mayoría de orden cuantitativo y que incluye al de la educación.

Herramientas de visualización de datos como Tableau, tienen la capacidad de transformar grandes volúmenes de información en gráficos interactivos, intuitivos y atractivos que favorecen el análisis de datos. Su objetivo principal es ayudar a las personas a tomar decisiones informadas mediante representaciones visuales claras y comprensibles. Su interfaz es amigable y accesible, lo que facilita su uso tanto para principiantes como para expertos en análisis de datos.

> Las herramientas de visualización de datos han sido importantes para democratizar los datos y el análisis, y para hacer que los conocimientos basados en datos estén disponibles para los trabajadores en toda una organización. Por lo general, son más fáciles de usar que el software tradicional de análisis estadístico o las versiones anteriores del software de inteligencia empresarial (BI) (Islam y Jin, 2019, p. 1).

A pesar del potencial que se tiene con estas herramientas en la visualización, lo cual hace más fácil la organización de los datos, su uso requiere una serie de habilidades que autores como Batt et al. (2020) enmarcan en la literacidad de datos. Esto implica habilidades y procesos como son la comprensión y lectura de datos, su limpieza, así como la capacidad de hacer referenciación geográfica, generar series de tiempo y diseñar consultas interactivas. Si bien estas

habilidades suponen el uso de distintos programas como Excel o GIS (análisis de datos geográficos), según los mismos autores, también es posible llevarlos a cabo de manera integrada con Tableau.

De esta manera, lo que distingue a herramientas como Tableau es, además de las posibilidades de integrar distintas tareas del procesamiento de datos, su capacidad para contar historias con datos (Batt et al. 2020). Esto se logra a través de tableros dinámicos y narrativas visuales que presentan la información y hallazgos clave de manera clara y convincente. Además, por su capacidad de trabajar con múltiples fuentes de datos, permite combinarlas y analizarlas en un único lugar a través de diferentes capas, que se presentan al usuario de una manera homogénea, interactiva y dinámica.

La visualización de datos con el uso de Tableau se pueden enmarcar en el planteamiento de la movilización del conocimiento, dicho enfoque surge en el contexto de las sociedades del conocimiento, donde éste es visto como un valor al proveer de evidencias a la toma de decisiones en distintos ámbitos que van del mundo corporativo a las acciones e instituciones de salud, el diseño de políticas públicas, el desarrollo tecnológico así como de las intervenciones sociales para distintos propósitos. Desde esta perspectiva el conocimiento deja de ser algo estático y cuyo valor es limitado al mundo académico, en cambio se convierte en una estrategia para impulsar cambios en las instituciones, con una base sólida de información que va más allá de las percepciones o visiones personales de quienes toman decisiones (Fenwick y Farrell, 2011; Levin, 2008).

En el caso de la educación, la movilización del conocimiento apela de manera directa a la forma en cómo se produce, en tanto que, todo proceso educativo implica abrir flujos de información para la producción de nuevo conocimiento. Por otro lado, la movilización remite a una materialidad puesto que para que el conocimiento fluya y cumpla con los propósitos señalados en el párrafo anterior requiere de estar inserto en distintos formatos, soportes y narrativas que promuevan el acceso a dicho conocimiento.

> Lo que está implicado al hablar de movilización del conocimiento es que las fronteras entre distintos conocimientos son distintas y que estas pueden desplazarse a través de diversos dominios para (re)organizar el pensamiento, el espacio y las prácticas. Sin embargo, el conocimiento que se mueve está, en sí mismo, incrustado en prácticas materiales. El conocimiento se inscribe en objetos como textos, herramientas, tecnologías y cuerpos. Emerge de nuevas maneras a medida que estos

> objetos circulan entre diferentes actividades, creando o disolviendo conexiones entre sí, generando o disolviendo sus propias fronteras...La educación es, a la vez, una tecnología y un catalizador de la movilización del conocimiento, al mismo tiempo que sus dinámicas (sus premisas, propósitos y procesos) son un resultado de dicha movilización del conocimiento (Fenwick y Farrell, 2011, p. 3-4).

Desarrollo

Tableau permite explorar datos mediante tableros interactivos, facilitando y proponiendo al usuario distintas formas de consultar los datos, por ejemplo, a partir de cruces, que son difíciles de hacer si se cuenta solamente con bases de datos planas o separadas.

Otra de las ventajas de Tableau con respecto a la movilización del conocimiento es su alcance global porque los tableros en línea permiten compartir conocimiento entre usuarios de distintas partes del mundo.

Cuando en el diseño del tablero se incluyen los *hashtags* en las etiquetas (tags) del contenido al momento de publicarlo. Estas etiquetas ayudan a organizar y buscar tableros dentro de una colección más amplia, facilitando que otros encuentren contenido relacionado al buscar por temas o palabras clave. Por ejemplo, si se etiqueta un tablero con #Educación o #Tecnología, los usuarios podrían ubicarlo fácilmente al buscar esos términos.

Tableau ofrece una variedad de formatos, es decir incluye funciones para exportar datos de manera multimodal adaptados a distintas audiencias, lo que facilita llegar a diferentes audiencias según sus necesidades y niveles de experiencia tecnológica o preferencias en el consumo de información. Algunas de estas funciones son: a) exportación a PDF, b) enlaces interactivos, c) exportación a excel o CSV, d) integración web, e) compartir los libros de trabajo (o "workbooks") son archivos que contienen todas las visualizaciones, hojas, paneles (tableros) e historias que has creado en un proyecto. Son cuadernos digitales donde se organizan y guardan los análisis.

A partir de la información que se recabó en distintos momentos durante y posterior a la pandemia por la Coordinación de Evaluación, Innovación y Desarrollo Educativos (CEIDE) en diferentes estudios acerca de las experiencias y opiniones del profesorado y estudiantado sobre los procesos educativos en los que se encontraban insertos (CEIDE, 2024; CUAIEED, 2021; CUAIEED, 2020; Sánchez, M. et. al. 2020). La CEIDE diseñó en 2025 un observatorio de

datos a partir de la herramienta de Tableau, con el propósito de ofrecer información a través de consultas dinámicas e interactivas que fueran de interés y utilidad de distintos actores para, entre otros objetivos, dar cuenta de los cambios a nivel de los procesos educativos que la UNAM ha tenido en los últimos cinco años a partir de la pandemia, esto en pos de una cultura de uso de datos (Arenth, et al. 2017) que beneficie a distintas figuras como son investigadores, docentes, estudiantes y tomadores de decisiones.

De esta manera el "Observatorio de datos. La educación en la UNAM" (CEIDE, 2025) se propone como un espacio que constantemente se alimenta de nueva información con estudios periódicos, construyendo así una fuente de datos viva para la Universidad aportando con esto a la movilización del conocimiento con la aspiración de volverse un referente de consulta para los distintos actores educativos.

Respecto a las fuentes de información que alimentan al observatorio estos provienen de distintos momentos e instrumentos que la Coordinación ha diseñado e implementado. Así el primer levantamiento fue en marzo de 2020, a inicios de la pandemia y tenía como propósito conocer cuáles son los retos a los que se están enfrentando los docentes universitarios una vez que se declaró la suspensión de actividades presenciales por actividades en línea.

El segundo levantamiento fue en junio de 2020 y el tercer levantamiento fue en agosto de 2021, cuando comenzaba la tercera ola de casos de Covid-19. Por último, el cuarto levantamiento fue en mayo de 2023, en el contexto de la post pandemia y del retorno a las actividades de enseñanza aprendizaje de manera presencial y habían transcurrido nueve meses del retorno a las clases presenciales (ver figura 1). Cabe mencionar que esta iniciativa del observatorio refrenda y rompe con la idea de la caducidad de los datos, al darles una nueva dimensión a partir de impulsar otras vetas de análisis de manera que permita dar cuenta de proceso a lo largo del tiempo, revitalizando con ello los datos a través de su uso (Open Data Watch, 2019).

El primer y segundo levantamiento estuvieron dirigidos al profesorado universitario y en el tercer y cuarto levantamiento se incluyó al estudiantado. Los cuestionarios no fueron pensados inicialmente para convertirse en ejercicios recurrentes. No obstante, algunas preguntas son las mismas entre los levantamientos y es posible hacer un análisis comparativo de cohorte transversal.

En el primer tablero hay una breve explicación del proyecto y de lo que contienen los otros tableros (ver figura 2).

Figura 1

Levantamientos de información realizados por la CEIDE y el número de casos y muertes de Covid-19, 2020-2024

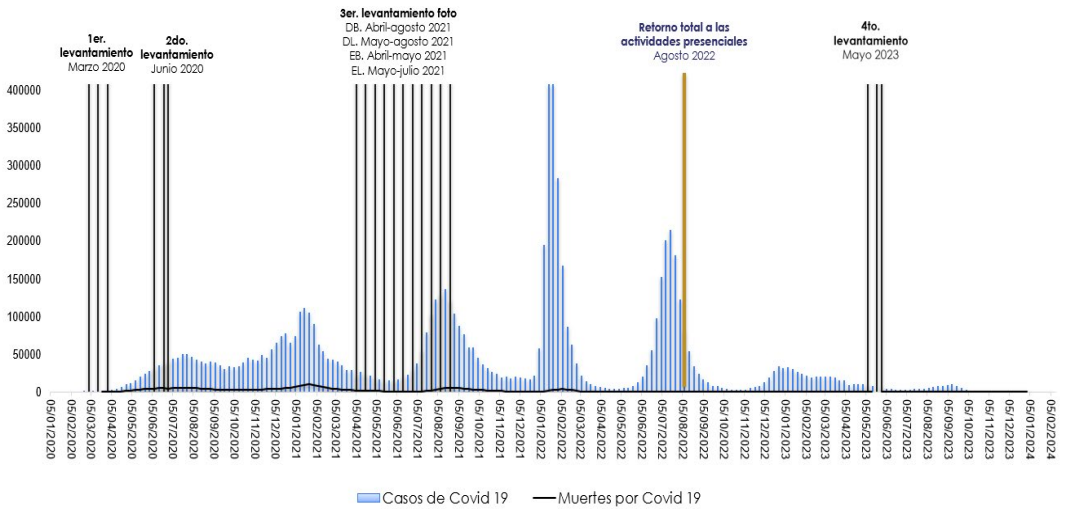


Figura 2

Presentación del observatorio de datos en Tableau



Las variables por dimensión que pueden ser comparadas en el observatorio son:

- Perfil de las personas informantes. Se obtuvieron datos del profesorado y del estudiantado y sus características demográficas como: edad e identidad sexo-genérica, además del nivel educativo en donde se desempeñan. En el caso del profesorado se incluyeron preguntas sobre su situación laboral: número de grupos que atendieron al momento del levantamiento.

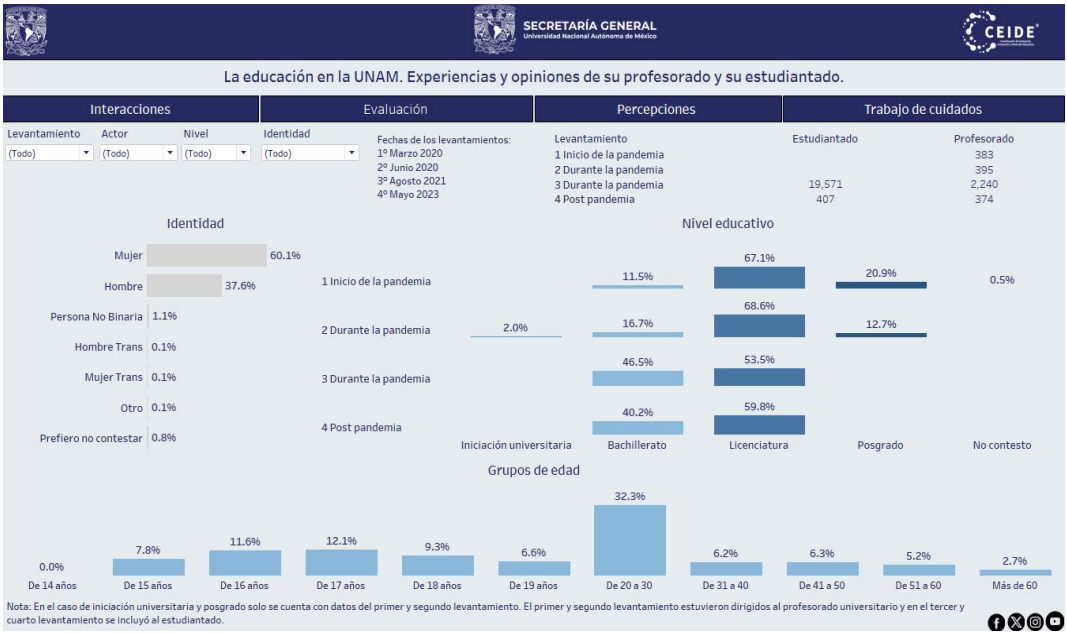
  Los resultados muestran que participaron 383 profesores en el primer levantamiento y 395 en el segundo, 2,240 profesores en el tercero y 374 en el cuarto levantamiento. Destaca un mayor número de estudiantes tanto en el tercer como en el cuarto levantamiento en comparación con el profesorado. Una posible explicación es que hay un mayor número de estudiantes que de profesores y otra debido a cómo se hizo el levantamiento porque fue a partir del profesorado que hizo llegar el cuestionario en línea al estudiantado, esto podría haber generado cierta presión y una mayor motivación para responder el cuestionario, a pesar de que se señaló en el cuestionario que las respuestas eran completamente voluntarias, anónimas y sin consecuencias.

  Destacar que participó en mayor medida el profesorado que imparte clases en el nivel licenciatura que el de bachillerato; y un mayor número de profesoras en comparación con los profesores en cada uno de los cuatro levantamientos.

  Las cifras reportadas respecto de las identidades sexogenéricas pueden presentar sesgos debido a que no son representativas. No obstante, se presentan sus resultados ante la necesidad y compromiso ético de producir estadísticas no excluyentes.

Figura 3

Tablero sobre el total de participantes y perfil de las
y los informantes en cada levantamiento de información



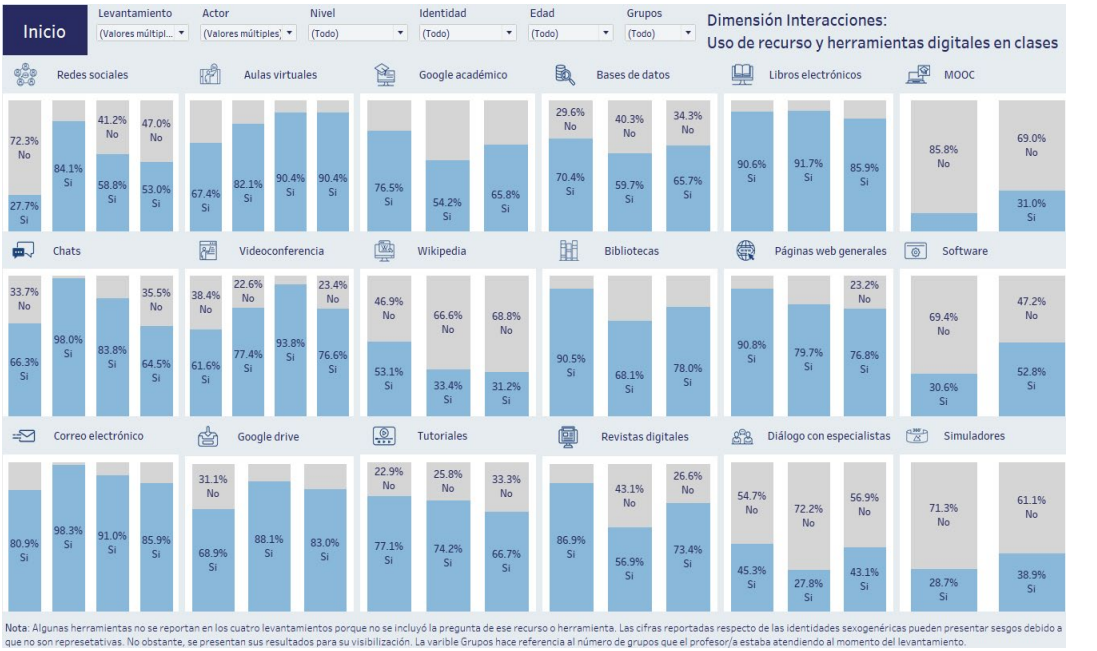
- Interacciones. En esta dimensión se retomaron las variables de uso de los recursos y herramientas digitales en las clases. Las herramientas que pueden ser comparadas en los cuatro levantamientos son: redes sociales, chats, correo electrónico, aulas virtuales, plataformas de videoconferencia, Google drive. Desde el segundo levantamiento se decidió incluir los siguientes recursos o herramientas digitales: Google académico, Wikipedia y tutoriales, bases de datos, bibliotecas, revistas digitales, libros electrónicos, páginas web generales, diálogo con especialistas. En el tercer levantamiento se incluyeron los cursos en línea masivos y abiertos o MOOC, el uso de softwares y los simuladores virtuales.

  Hay cuatro escenarios que se vislumbran en uso de herramientas y recursos digitales en las clases. El primer escenario son las herramientas que suben su participación y baja en el cuarto levantamiento, es el caso de: las redes sociales, los chats, el correo electrónico, las plataformas de videoconferencia, el Google drive y los libros electrónicos. Un segundo escenario en donde disminuye el uso de las herramientas entre los distintos levanta-

mientos, es el caso de Wikipedia, tutoriales y páginas web generales. Un tercer escenario donde se incrementa el uso de las herramientas digitales entre los levantamientos, esto se observa en las aulas virtuales, los MOOC, los softwares y los simuladores virtuales. Finalmente, un cuarto escenario en donde disminuye el uso y se incrementó en el cuarto levantamiento: Google académico, bases de datos, las bibliotecas, revistas digitales y los diálogos con especialistas.

Figura 4

Tablero sobre la dimensión interacciones: uso de recurso y herramientas digitales en clases



Nota: Algunas herramientas no se reportan en los cuatro levantamientos porque no se incluyó la pregunta de ese recurso o herramienta. Las cifras reportadas respecto de las identidades sexogenéricas pueden presentar sesgos debido a que no son represetativas. No obstante, se presentan sus resultados para su visibilización. La varible Grupos hace referencia al número de grupos que el profesor/a estaba atendiendo al momento del levantamiento.

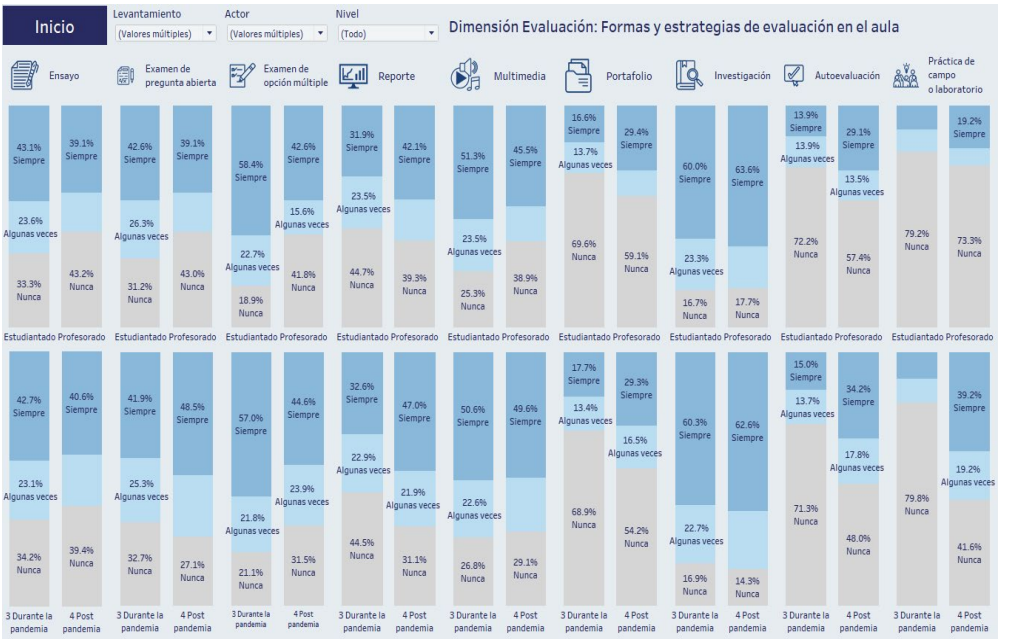
- Evaluación del aprendizaje. En esta dimensión se exploró la frecuencia en el empleo de formas y estrategias de evaluación que el profesorado y el estudiantado identificaron que se llevaron a cabo en sus clases para dar cuenta del aprendizaje durante la pandemia y en la postpandemia. Las formas de evaluación que se preguntaron son: ensayo, examen de pregunta abierta, examen de opción múltiple, reporte, multimedia, portafolio, investigación, autoevaluación y práctica de campo o laboratorio.

  Se ofrece una comparación por actor (estudiantado y profesorado) en donde se observa dos escenarios: el primero en donde hay una mayor proporción de estudiantes que reporta que siempre en sus clases se utilizan las siguientes formas de evaluación: ensayo, exámen de pregunta abierta examen de opción múltiple y proyecto multimedia en comparación con el profesorado. Un segundo escenario en donde el profesorado reportó una mayor proporción de usar siempre las formas de evaluación: reporte, portafolio, investigación, autoevaluación y prácticas de campo o laboratorio en comparación con el estudiantado.

  Otra de las posibles comparaciones es entre el tercer y el cuarto levantamiento. en donde hay dos escenarios. El primero, en donde se incrementó el uso de las siguientes formas de evaluación en ambos actores (profesorado y estudiantado): examen de pregunta abierta, reporte, portafolio, investigación, autoevaluación y prácticas de campo o laboratorio. Un segundo escenario en donde disminuye la frecuencia de siempre usar las siguiente formas de evaluación entre el tercer y cuarto levantamiento: ensayo, examen de opción múltiple y el proyecto multimedia.

Figura 5

Tablero sobre la dimensión evaluación: formas y estrategias de evaluación en el aula



- Percepciones sobre la educación, tecnología y evaluación. Se abordan las representaciones que tienen el profesorado y el estudiantado sobre: la valoración de su enseñanza aprendizaje, la educación en línea y las tecnologías digitales; así como la función que debe tener el profesor universitario y la evaluación durante la pandemia y en las actividades post confinamiento. Por lo que se refiere a la percepción de las tecnologías; se buscaban dar cuenta si para los participantes consideraban que las tecnologías generan desigualdad en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y si las tecnologías digitales en educación contribuyen a mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de las clases.

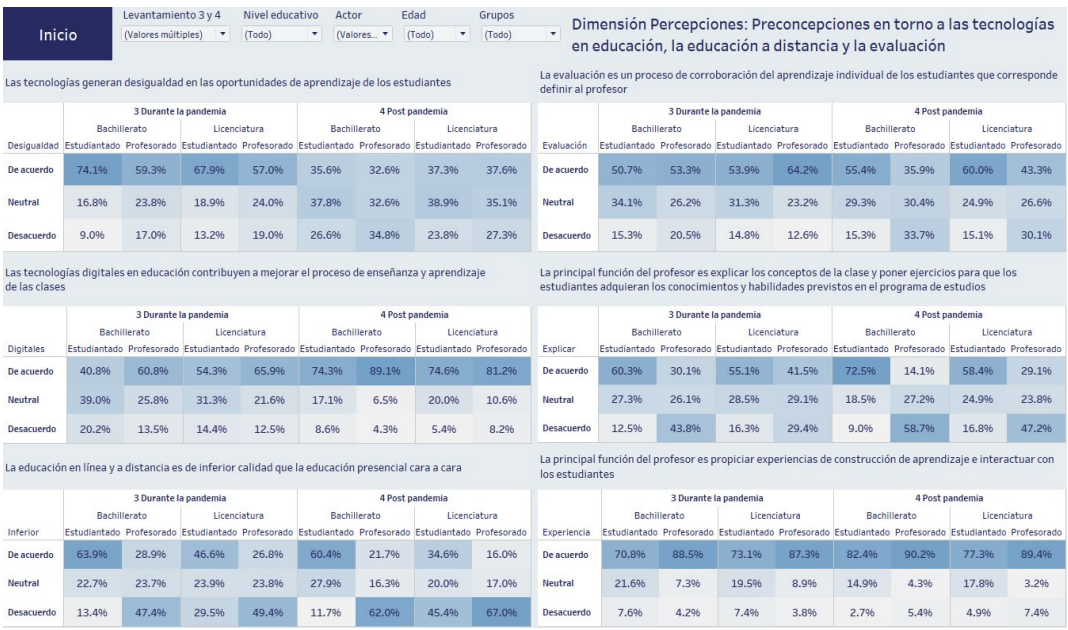
  Por lo que se refiere a la percepción sobre el rol del profesor se les preguntó si estaban de acuerdo o en desacuerdo con que la función del profesorado es explicar los conceptos de la clase y poner ejercicios para que los estudiantes adquieran los conocimientos y habilidades previstos en el programa de estudios. Tenía la finalidad de captar una postura tradicional

de la forma de mirar al profesorado, donde la interacción es unidireccional del profesorado hacia el estudiantado y pasiva por parte de los alumnos. Mientras, que para dar cuenta de una postura activa se les preguntó si estaban de acuerdo o en desacuerdo con que la principal función del profesor era propiciar experiencias de construcción de aprendizaje e interactuar con los estudiantes.

Con respecto a la función que debe tener la evaluación, se les preguntó si estaban de acuerdo o en desacuerdo con que la evaluación es un proceso de corroboración del aprendizaje individual de los estudiantes que le corresponde definir al profesor. Esto tenía como finalidad, dar cuenta de la percepción individual del aprendizaje y la importancia del juicio del profesorado para medir el aprendizaje.

FIGURA 6

Tablero sobre la dimensión percepciones: preconcepciones en torno a las tecnologías en educación, la educación a distancia y la evaluación



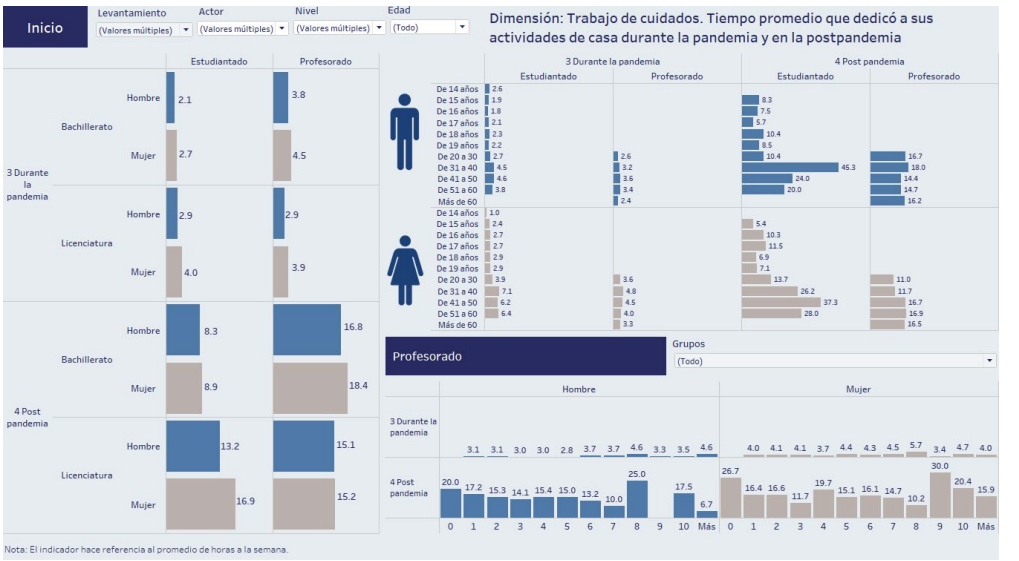
- Tiempo dedicado al trabajo de cuidados. Se presenta el promedio de horas a la semana que el profesorado y el estudiantado dedicaron a sus actividades de casa durante la pandemia y en la post pandemia.

  Se observa que tanto en el tercer como en el cuarto levantamiento hay un mayor número de promedio de horas a la semana que las mujeres dedicaron a las actividades de casa en comparación con los hombres, tanto de bachillerato como de licenciatura.

  Otro de los resultados a destacar, es que se reportó un mayor número de horas en promedio al trabajo de cuidado en la post pandemia o el cuarto levantamiento en comparación con el tercer levantamiento o durante la pandemia.

Figura 7

Tablero sobre la dimensión trabajo de cuidado: tiempo promedio que dedicó a sus actividades de casa durante la pandemia y en la post pandemia



Visualizaciones clave e interactividad del tablero: el tablero incluye el uso de gráficos de barras, mapas de calor que permiten interpretar rápidamente tendencias o brechas en las dimensiones analizadas. Con respecto a la interactividad, los usuarios pueden seleccionar variables específicas. Por ejemplo, filtrar datos por:

- Número de levantamiento: 1er levantamiento a inicios de la pandemia (marzo de 2020), 2do levantamiento durante la pandemia (junio de 2020), 3er levantamiento durante la pandemia (agosto de 2021) y el 4to levantamiento en el post pandemia (mayo de 2023).
- Actor: estudiantado y/o profesorado,
- Nivel educativo: En el caso de iniciación universitaria y posgrado, se cuenta con datos del primer y segundo levantamiento, y en los cuatro levantamientos se ofrece información sobre bachillerato y licenciatura.
- Identidad sexogenérica. En el primer y segundo levamtameinto el cuestionario se captaba la variable sexo de los participantes, es en el tecer y cuarto levantamiento debido a la relevancia social se decidió modificar la variable a identidad sexogénerica con las opciones: mujer, hombre, persona no binaria, hombre trans, mujer trans, otro y prefiero no contestar.
- Grupos de edad: se agrupó la edad en intervalos de diez años porque los rangos homogéneos permiten comparar diferentes etapas de vida, además de ayudar a identificar patrones o tendencias más fácilmente.
- Número de grupos que atiende el profesorado. Se decidió agrupar al profesorado que tiene más de 10 grupos, debido a que se considera que enfrentan una carga significativa, lo que facilita el análisis, la comparación y evita la dispersión en los datos.

Conclusiones

La visualización de datos forma parte de una nueva perspectiva acerca del lugar que ocupa el conocimiento en las organizaciones. En particular los tableros interactivos representan un cambio en la manera en que las instituciones de educación superior como la UNAM entienden y comunican los datos, al facilitar una forma más visual, dinámica y accesible de consultarlos.

Aunque el enfoque de movilización del conocimiento no es reciente, sino que surge a finales del siglo pasado, el desarrollo de herramientas cada vez más potentes para procesar, analizar y presentar datos representa una nueva etapa en la movilización del conocimiento al concretar sus principios en estrategias viables y tangibles para trabajar y representar datos. El caso del observatorio de datos que aquí se presentó es muestra de ello, pues ofrece al usuario distintas formas de acceder a datos, a partir de encontrar relaciones y cruces que de otra manera, sin la herramienta de visualización, sería difícil de lograr.

Referencias

Arenth, B., Bennett, A., Bernadotte, C., Carnahan, E., Dube, M., Thompson, J., Walton, J. & Goertz, H. (2017). Defining and Building a Data Use Culture. PATH. https://www.path.org/our-impact/resources/defining-and-building-a-data-use-culture/

Batt, S., Grealis, T., Harmon, O., & Tomolonis, P. (2020). Learning Tableau: A data visualization tool. *The Journal of Economic Education*, *51*(3–4), 317–328. https://doi.org/10.1080/00220485.2020.1804503

Coordinación de Evaluación, Innovación y Desarrollo Educativos CEIDE (2025). Observatorio de datos. La educación en la UNAM: experiencias y opiniones de su profesorado y su estudiantado. https://public.tableau.com/views/LaeducacionenlaUNAM/Presentacin?:language=es-ES&:sid=&:redirect=auth&:display_count=n&:origin=viz_share_link

CEIDE (2024). *La educación en la UNAM en la post pandemia: Panorama a cuatro años.* Secretaría General UNAM. https://www.ceide.unam.mx/wp-content/uploads/2025/01/EducacionPostpandemiaUNAM_CEIDE.pdf

Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED). (2020). *Transición de los profesores de la UNAM a la educación remota de emergencia durante la pandemia. Informe general de resultados*. Secretaría General - UNAM. https://www.ceide.unam.mx/wp-content/uploads/2024/08/Informe_Ejecutivo_Encuesta_Docentes_UNAM_CUAIEED.pdf

Coordinación de Universidad Abierta, Innovación Educativa y Educación a Distancia (CUAIEED). (2021). *La educación remota y digital en la UNAM durante la pandemia: Panorama general.* Secretaría General - UNAM. https://www.ceide.unam.mx/wp-content/uploads/2024/08/educacion-remota-digital-V09-1.pdf

Fenwick, T., & Farrell, L. (2011). Introduction: Knowledge mobilization: The new research imperative. In *Knowledge Mobilization and Educational Research: Politics, Languages and Responsibilities*. https://doi.org/10.4324/9780203817469

Islam, M., & Jin, S. (2019) An Overview of Data Visualization. 2019 *International Conference on Information Science and Communications Technologies (ICISCT)*, pp. 1-7, https://doi.org/10.1109/ICISCT47635.2019.9012031

Levin, B. (2008). *Thinking about knowledge mobilization. A discussion paper prepared at the request of the Canadian Council on Learning and the Social Sciences and*

Humanities Research Council. https://www.sshrc-crsh.gc.ca/about-au_sujet/publications/KMb_-_LevinDiscussionPaper_-_E.pdf

Open Data Watch (2019). The Data Value Chain: Moving from Production to Impact. https://opendatawatch.com/wp-content/uploads/2018/03/Data_Value_Chain-WR-1803126.pdf

Sánchez Mendiola, M., Martínez Hernández, A., Torres Carrasco, R., de Agüero Servín, M., Hernández Romo, A., Benavides Lara, M., Rendón Cazales, V., & Jaimes Vergara, C. A. (2020). Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: Una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*, 21(3), 1-24. http://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2020.v21n3.a12

Narrativas de formación: retos y aspiraciones en la trayectoria de investigadores educativos en México*

*Guillermo Escalante Rodríguez*** *e Ilse Carolina Castro Zavaleta****

Resumen

Las universidades son espacios donde además de la generación de conocimiento se forma a los futuros investigadores en los estudios de posgrado. En las décadas recientes, la dinámica poblacional y las políticas implementadas en la educación superior y la ciencia y la tecnología han posibilitado un incremento en el ingreso de estudiantes a los posgrados, particularmente en el área de educación. A pesar de ello, son pocos los programas orientados a la investigación que pertenecen al Sistema Nacional de Posgrados, donde se forma principalmente a los investigadores educativos del país. Por ello, resulta relevante dar cuenta de la experiencia formativa y laboral de estos estudiantes desde su propia voz. Así, la presente ponencia se propone explorar la trayectoria profesional de dos egresados de posgrados en educación (maestría) de la región centro del país a partir de sus narrativas que reparen en los retos y aspiraciones académicas, y que permitan ahondar en la discusión sobre la configuración de los posgrados del área de educación en el país, así como la vinculación con los espacios laborales al egresar.

Palabras clave: formación de investigadores educativos, inserción laboral, aspiraciones académicas.

* Línea temática: investigación educativa: agentes, su formación y redes.
Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.

** UAM-Xochimilco.
gescalante95@yahoo.com

*** UAM-Xochimilco.
ilse.carolina6@gmail.com

Introducción

El desarrollo de la investigación educativa ha demandado la participación de un mayor número de investigadores o agentes, constituyéndose así en un ámbito de profesionalización que ha tenido lugar principalmente en las Instituciones de Educación Superior (IES). Esto ha posibilitado la consolidación de cuerpos académicos y redes especializadas de investigación, lo cual ha generado un importante debate sobre las características y formación de los agentes de la investigación educativa.

En este sentido, Colina y Osorio (2004) establecen dos características esenciales para ser considerado un agente del campo de la investigación educativa: la primera es formar parte de una organización (institución, asociación o red de investigación) que tenga un lugar en el campo de la investigación educativa y, la segunda, es participar activamente en la producción y difusión de conocimiento dentro del campo.

Complementado la idea, Sañudo (2013) plantea que la construcción de la identidad del investigador se sustenta en tres elementos clave: en primer lugar, la formación académica que ocurre principalmente durante los estudios de posgrado; en segundo, la estabilidad laboral, siendo fundamental contar con un nombramiento formal como investigador; y, finalmente, el reconocimiento dentro de la comunidad académica, lo cual se manifiesta en la participación activa en redes y asociaciones con otros colegas del ámbito investigativo. Así, la identidad del investigador no se basa solamente en la adscripción a una institución o producción académica, sino también a ser miembro de una comunidad científica y tener estabilidad laboral.

En consecuencia, la formación de investigadores educativos se plantea como un proceso de mediación entre la comunidad científica y el estudiantado de posgrado. En este sentido, Andrade (2022) plantea que esta formación implica la transformación de la persona a partir de su desarrollo investigativo. Es decir, que no se trata solo de adquirir conocimientos teóricos o metodológicos, sino de apropiarse del conocimiento en la práctica, lo que llevaría a concebir este proceso como una experiencia de aprendizaje situada en la interacción entre el investigador novel y su contexto académico.

Sin embargo, en la literatura revisada en México, este enfoque es incipiente porque, aunque existen esfuerzos por consolidar una cultura de la investigación para el estudiantado, aún no se observan mecanismos claros para encauzar las

herencias intelectuales a las nuevas generaciones de investigadores, como incorporar al estudiantado de posgrado en las redes especializadas y cuerpos académicos (Martínez y Hernandez, 2024) ni espacios laborales seguros y estables en los cuales se inserten las y los egresados.

En suma con lo anterior, los hallazgos de los estados del conocimiento de la línea temática (Sañudo, 2024), señalan que no hay investigaciones que recuperen la manera en que los investigadores noveles aprenden a publicar textos científicos. Por lo que resulta necesario analizar cómo los posgrados configuran las trayectorias académicas del estudiantado y egresados. Esto nos llevó a plantear, desde la voz de los actores a través de narrativas, la siguiente pregunta: ¿Cómo influye la formación de posgrado en las trayectorias académicas y laborales de los egresados en el área de educación?

Dado este contexto, en la siguiente sección se describe la formación en investigación educativa en los posgrados, así como el ingreso y las condiciones laborales de las y los egresados. También se examinan las dinámicas institucionales que influyen en la inserción laboral que enfrentan los docentes e investigadores noveles (Hamui et al., 2024; Sañudo y Domínguez, 2024). Posterior al análisis de las narrativas, se considera el papel de las redes de investigación como espacios de socialización científica y consolidación de trayectorias investigativas (Martínez y Hernández, 2024; Grediaga et al., 2024), que son aspectos clave para comprender el impacto del posgrado en la vida profesional de las y los egresados.

Desarrollo

La formación de investigadores educativos en el posgrado

La formación de investigadores educativos "es un proceso que se asocia a una formación personal e institucional formal, a la práctica de la investigación, y a los investigadores en activo, para llegar a la internalización del *habitus* científico" (Andrade, Castillo, Rodríguez y Gutiérrez, 2024, p. 328). Dicha formación tiene lugar, principalmente, en los posgrados de educación orientados a la investigación y de otras disciplinas de las ciencias sociales y las humanidades, donde se ha establecido el campo educativo.

Al respecto, cabe señalar que en las décadas recientes se ha generado un incremento de programas de posgrado en el área de educación en México, pero

como menciona Colina (2019) solo algunos de ellos se encuentran orientados a la investigación. Así, señala que la mayoría de los programas de posgrado en el área de educación se encuentran en la región centro: seis programas de doctorado y siete de maestría, en contraste con la región de la península de Yucatán que solo contaba con un programa de maestría. En cuanto al número de egresados, se reporta que 230 corresponden a los programas de doctorado y 542 a los programas de maestría, siendo en su mayoría mujeres (64.5%); y concentrados principalmente en la región centro (54%).

La formación en los posgrados de educación, sin distinguir orientación, tienen como eje central el desarrollo de una investigación, es decir, a pesar de las distintas propuestas de formación que se pueden presentar en cada uno de estos programas, la elaboración de una tesis o publicación de artículos, son aspectos en común, estableciéndose con ello que "la investigación debe estar vinculada con la teoría y la práctica, con la teoría y la realidad concreta" (Andrade, Castillo, Rodríguez y Gutiérrez, 2024, p. 329).

Cabe señalar que, además del tránsito por el plan de estudios del posgrado, se han planteado otras propuestas de formación como la incorporación de jóvenes investigadores a redes o asociaciones como los Cuerpos Académicos (CA), el Programa de Desarrollo Profesional Docente Tipo Superior (Prodep) y en otras redes creadas en las propias IES (Andrade, Castillo, Rodríguez y Gutiérrez, 2024; González y Terán, 2022).

El ámbito laboral de los investigadores educativos

Como se ha señalado, una de las principales características del investigador educativo es su estabilidad laboral. Los espacios laborales donde se desempeñan son, mayormente, en las universidades, y en menor medida en las instancias de gobierno, centros de investigación, escuelas normales y otras instituciones educativas (Sañudo y Domínguez, 2024). La concentración de estos investigadores se ha mantenido en la CDMX y el área Metropolitana.

A pesar del incremento de investigadores educativos en un 37% en la última década 2012-2021 (Sañudo y Domínguez, 2024), hay problemáticas importantes por atender en el campo de la investigación educativa como la generación de más espacios para los investigadores jóvenes. Esta es una problemática no solo de este campo sino de manera general para los jóvenes en el país que

enfrentan una escasa oferta laboral y condiciones de contratación precarias en el ámbito profesional.

Los jóvenes investigadores egresados de los posgrados se enfrentan en este escenario ante una gran incertidumbre pues acceden a contratos temporales y en ocasiones con pocas horas laborales (Hamui et al, 2024; MEJOREDU, 2022), lo cual no abona a la continuación de sus trayectorias como investigadores educativos. Así, los programas impulsados actualmente por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) fomentan la formación de jóvenes investigadores pero no se han logrado crear espacios especializados ni condiciones laborales estables para estos egresados.

Metodología

El método utilizado en esta investigación fue la narrativa autobiográfica de la experiencia de la autora y el autor durante y después de su formación en la maestría. Esta elección del método responde a su potencial como dispositivo de formación, ya que permite articular la reflexión sobre el proceso de escolarización y la práctica de investigación. Facilitó entender cómo nuestras trayectorias de vida configuraron la identidad profesional y académica (Delory-Momberger, 2014 en González-Giraldo, 2019).

La recuperación de la subjetividad a través del "yo dialógico", es escencial porque es una construcción social, interactiva y socialmente conformada en el discurso (Bolívar et al., 2001, p. 22) que dio cuenta de categorías compartidas en la formación en investigación educativa y agencias asumidas por la habitus científico y la política actual en la formación de investigadores.

En este tenor, se usó una entrevista abierta en la que se plantearon ítems construidos a partir de los referentes teóricos como guía para la narración. Luego, se grabaron las entrevistas y se comenzó a generar las categorías emergentes, enseguida se realizó una codificación inicial para identificar eventos significativos compartidos. A partir de estas recurrencias, se organizó y comprendió el sentido otorgado por los narradores a su experiencia de formación investigativa.

Es importante señalar que, por la naturaleza del estudio, no se pretenden generalizar los resultados, sin embargo, sí se desea tener perspectivas en común con estudiantes egresados de posgrados símiles que contribuyan al debate en curso sobre la formación de investigadoras e investigadores educativos y su inserción laboral.

El tratamiento de las narrativas

A partir de este punto, decidimos cambiar nuestra redacción a primera persona del plural para apropiarnos de nuestra narrativa.

Ambos autores estudiamos la maestría en un programa incorporado al Sistema Nacional de Posgrados de la región centro: el programa de Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México y el programa de Maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Guanajuato. En nuestra trayectoria escolar, ambos convergemos en las siguientes experiencias:

- En la elaboración de una investigación presentada como tesis;
- En un acompañamiento de nuestros directores que nos inculcaron el habitus científicos a partir acercarnos a la comunidad científica en nuestro campo:
- Además, la guía de nuestros sinodales y el apoyo de posdoctorantes:
- La participación en actividades académicas de difusión como congresos y simposios durante nuestra formación.

Cabe señalar que, después de concluir nuestros estudios de maestría, ambos egresados nos incorporamos a laborar en una IES: la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma de Chiapas. Fuimos contratados como docentes de asignatura en la Licenciatura en Pedagogía –labor que desempeñamos durante 5 y 3 años, respectivamente– y, luego, fuimos contratados en un puesto de apoyo a la gestión en nuestras instituciones. Además, continuamos realizando investigación y contamos con publicaciones, esencialmente en revistas especializadas. También continuamos participando en actividades de difusión académica: congresos, simposios, seminarios, entre otros. Actualmente estamos iniciando estudios de Doctorado, para dar continuidad a nuestra formación como investigadores educativos.

A continuación, se muestra una tabla que expone las categorías identificadas en las narraciones y el debate con autoras y autores para su análisis.

Categoría	Narrativa	Discusión
Formación a través de la producción académica	La elaboración de una tesis constituyó un recurso fundamental para nuestra formación investigativa, ya que a partir de este proceso surgieron diversas oportunidades de participación en actividades académicas, así como la generación de publicaciones en forma de artículos y capítulos de libros. En este proceso formativo destacamos el papel de la o el director quien acompañó el proceso de elaboración de la tesis, así como de otros académicos que aportaron a nuestra investigación como sinodales o como tutores de estancias académicas. Asimismo, enfatizamos la importancia de la formación entre pares a través de la interacción con nuestros compañeros en los seminarios donde se presentaron los avances de nuestras investigaciones.	Se reconoce la necesidad de pensar la formación de investigadoras e investigadores educativos como un proceso de mediación transformadora (Andrade, 2020), donde se tengan mecanismos claros de cómo incorporar a los estudiantes noveles a la cultura académica (Martínez y Hernández, 202) en un entorno estructurado pero sensible a las dinámicas sociales e institucionales que lo atraviesan (Andrade et al., 2024)
Experiencia laboral post-posgrado	Después de la maestría, nuestro trabajo en una IES nos permitió perfilar nuestros intereses y adquirir experiencia en docencia, lo que evidenció una estrecha conexión entre la formación académica y el ámbito laboral. Esto también nos motivó a continuar con nuestra producción académica, no como una obligación institucional (porque no había una beca de por medio ni exigencia curricular), sino interés para seguir formándonos como investigadores. Asimismo, también participamos en actividades de gestión en nuestras instituciones, esto generó un mayor ingreso frente a las condiciones precarias del sueldo para profesores de asignatura que se otorga en las IES. Incluso llegamos a impartir clases sin remuneración, para seguir adquiriendo experiencia como docentes.	De acuerdo con MEJOREDU (2020) el panorama laboral de las y los egresados de ciencias de la educación y pedagogía enfrentan grandes desafíos salariales, a pesar de que representan un gran número de especialistas en el país, lo que provoca temor e incertidumbre por encontrar empleos y sueldos competentes (Hamui, et al, 2024). A pesar de esto, la educación superior sigue siendo vista como una herramienta para mejorar la calidad de vida (Hamui, et al, 2024). En este sentido, Sañudo y Domínguez (2024) afirma que los egresados de maestría se adscriben a las universidades, aunque las políticas universitarias y los cuerpos académicos con más experiencia presentan una desconfianza con profesores de nuevo ingreso.
Integración a redes de investigación	La red de investigación integrada por nuestros directores de tesis, profesores y posdoctorantes desempeñó un papel crucial en el fortalecimiento de nuestra formación. A través de la práctica colaborativa en la elaboración de productos como ponencias y artículos, logramos desarrollar y perfeccionar habilidades y actitudes esenciales para la investigación.	Las redes de investigación se han ido posicionando cada vez más como espacios de formación para los investigadores educativos (Andrade, Castillo, Rodríguez y Gutiérrez, 2024). A pesar de que el SNI ha fomentado el trabajo individual, la confluencia de programas de la Secihti ha ido posibilitando la constitución de redes de colaboración entre investigadores con una amplia trayectoria, investigadores noveles y estudiantes de posgrado (Grediaga, Hamui, Canales y Gérard, 2024), abonando con ello al intercambio intergeneracional (herencias intelectuales). Asimismo, la investigación en colectivo enriquece el propio proceso de investigación a través de la reflexión conjunta de los problemas, la participación en el trabajo de campo y discusión de los resultados; fortaleciendo con ello la formación de investigadores.

Relación director-estudiante	El intercambio académico entre instruir y aprender representó una relación de beneficio mutuo, en la que ambas partes ganamos.El vínculo entre director y estudiante adquirió relevancia. Además, el acompañamiento y el entorno colaborativo fortalecieron nuestras competencias investigativas y amplío nuestras perspectivas académicas.	Piña (2013) se refiere a la investigadora o investigador como artesanos, en el que a través del tiempo, instruye al estudiante en actitudes y habilidades a partir de la inmersión a la práctica. Para Sánchez-Puentes (2000 en Piña, 2013) el aprendiz de la o el investigador no se forma en el aula con libros ni seminarios, sino en un trabajo cotidiano y colaborativo de la investigación misma en el que aprende habilidades como saberes teóricos, metodológicos e instrumentales. Por lo tanto, la relación del director de tesis y el estudiante es para compartir experiencias, las cuales se consideran imprescindible para el aprendizaje y la construcción conjunta de conocimiento (Castro y Nieto, 2019)

Conclusión

A partir del análisis realizado, se expone la forma en que respondimos la pregunta que impulsó esta investigación, con los siguientes reflexiones finales:

- El aprendizaje en la investigación educativa tuvo como cimiento la elaboración de la investigación para presentar la tesis; esto constituyó la oportunidad de generar otros productos académicos y participar en espacios de difusión académica durante los estudios de maestría y posterior, además, nos especializamos en un tema que nos brindó la oportunidad de desarrollarnos laboralmente.
- Nuestra formación como investigadora e investigador educativo está fuertemente ligada al involucramiento, durante la maestría y posterior a ella, en redes de investigación en las que hemos aprendido a problematizar nuestros objetos de estudio, escribir artículos y ponencias en colaboración con la comunidad académica como profesores, estudiantes y posdoctorantes.
- La relación con nuestro director de tesis fue fundamental para el involucramiento en la red de investigadores, así como en la participación de eventos de difusión. Esta relación debe explorarse desde perspectivas pedagógicas y psicológicas que permitan sistematizar las prácticas que llevan al éxito al estudiante de posgrado.
- Aunque egresamos de contextos distintos de formación, hemos enfrentado retos similares, sobre todo en lo referente a la incorporación al ámbito laboral en las universidades, por ejemplo, la limitada asignación de horas

y actividades académicas, con salarios poco competitivos respecto a otros tipos de contrataciones.

- Las experiencias construidas durante los estudios de maestría, en la docencia y en la gestión en educación superior fueron claves para perfilar nuestras habilidades investigativas, pero también para tomar la decisión de ingresar al doctorado para formarnos como investigadores.

Encontramos diversas convergencias en nuestra trayectoria de formación investigativa y laboral, por ello es que consideramos pertinente y relevante dar cuenta de ellas. Las aspiraciones y retos que se presentan pueden ser compartidos por otros investigadores educativos en formación, y así aportar evidencia a los investigadores a cargo de la formación en los posgrados en las IES o en otros espacios que genere impacto institucional.

Como último punto, el estudio de las experiencias de investigadores educativos noveles y los espacios que los que se forman aún tiene mucho por explorar, por lo que proponemos como supuesto para futuras investigaciones lo siguiente: la participación de los investigadores educativos noveles en redes de investigación con directores de tesis y, como docentes al egresar, contribuye significativamente al desarrollo y la profundización de sus habilidades y actitudes investigativas.

Referencias

Andrade Cázares, R. A. (2022). Los agentes de la investigación educativa (2012-2021) en Querétaro, México. *Revista Senderos Pedagógicos*, *13*(1), 59–77. https://doi.org/10.53995/rsp.v13i13.1134

Andrade, R., Castillo, G., Rodríguez, M. y Gutiérrez, M. D. (2024). La formación para la investigación en el estado del conocimiento 2012-2021. En L. Sañudo Guerra (Ed.), *Investigación de la investigación educativa* (pp. 325-357). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Bolívar, A., Segovia, D., y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Muralla.

Castro Zavaleta, I., y Nieto Juárez, T. (2019). El tránsito hacia la profesión docente: una experiencia compartida. *Revista Digital Universitaria*, *20*(6). https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2019.v20n6.a5

Colina Escalante, A. (2019). Los posgrados en educación enfocados a la formación de investigadores: una palanca necesaria para el crecimiento del campo de la investigación educativa. XV Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Colina Escalante, A., y Osorio Madrid, R. (2004). *Los agentes de la investigación educativa en México: Capitales y habitus*. Plaza y Valdés; Centro de Estudios sobre la Universidad, Universidad Nacional Autónoma de México.

González-Giraldo, O. E. (2019). La narrativa biográfica como una prometedora experiencia (auto) formativa en el trayecto de formación docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (Colombia), *15*(1), 68–85. https://doi.org/10.17151/rlee.2019.15.1.5

González, R. M. y Terán, M. (2022). Preparación de los investigadores educativos en el posgrado. En R. Andrade y Lozoya, E. (coords.), *La formación de investigadores educativos en México 2012-2021. Acercamientos a la producción del conocimiento* (pp. 101-127).

Grediaga, R., Hamui, M., Canales, A y Gérard, E.. (2024). SNI ¿Medio o fin? En I. Montoya & G. Mejía (Coords.), *Los dilemas de la educación superior mexicana en el siglo XXI: 30 años de investigación del Área de Sociología de las Universidades de la UAM Azcapotzalco* (pp. 31–40). Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Azcapotzalco. https://doi.org/10.24275/uama.395.11220

Martínez, R., y Hernández, N. (2024). Políticas, áreas prioritarias y retos en la formación de investigadores educativos. En Zacarías, M., Rodríguez, A., y Castillo G. (Coords.), Una mirada a la formación de investigadores educativos en la región sureste durante la segunda década del siglo XXI (pp. 93–102). Comunicación Científica.

Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación. (2022). *La formación de profesionales de la educación en México: Cifras del ciclo escolar 2019-2020*. https://www.mejoredu.gob.mx/

Piña Osorio, J. M. (2013). Estudiantes de una maestría. Sus prácticas académicas. En C. Barrón Tirado & G. A. Valenzuela Ojeda (Coords.), El posgrado: programas y prácticas (pp. 103–130). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Sañudo, L. (2013). El agente investigador. Un acercamiento analítico. En M. López, L. Sañudo, y R. Maggi (coords.), *Investigaciones sobre la investigación educativa: 2002-2011* (pp. 277–335). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Sañudo Guerra, L., y Domínguez, E. (2024). Condiciones laborales de los agentes investigadores. En L. Sañudo Guerra (Ed.), *Investigación de la investigación educativa* (pp. 313-324). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

Sañudo Guerra, L., y Turena Pérez Baltazar, E. (2024). Hallazgos, afirmaciones y discusiones. En L. Sañudo Guerra (Ed.), *Investigación de la investigación educativa* (pp. 782-787). Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.

De la caza de mamut, a la caza de la investigación educativa. Una mirada a las habilidades del pensamiento desde la epistemología evolutiva*

*Blanca Irais Uribe Mendoza***

Resumen

El objetivo la presentación es identificar las habilidades del pensamiento que se hacen necesarias en el ejercicio de la investigación, esto con el propósito de evidenciar que dichas habilidades están ancladas al proceso evolutivo de los seres humanos, y que son tan lejanas como las sociedades caza-recolectores de hace más de 14 mil años. La hipótesis detrás de este objetivo es mostrar que las habilidades del pensamiento necesarias para la investigación científica son el resultado de un proceso evolutivo producto de la interacción de los individuos en el medio. Aspecto que destaca la importancia de que a lo largo de la formación básica los individuos construyan y refuercen habilidades del pensamiento que resultan esenciales no sólo para la trayectoria académica o científica, sino para el ejercicio de la vida cotidiana. El presupuesto teórico que guía el trabajo vienen de la epistemología evolutiva; en tanto que la metodología se sostiene de una herramienta diseñada y presentada en 2024, esto es, un cuestionario con escala Likert que buscó identificar cada una de las habilidades del pensamiento desplegadas en el ejercicio de una investigación (en este caso se trató de la investigación de tesis que elaboraron 50 estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional entre los años 2019 y 2023), para luego contrastarlas con las habilidades del pensamiento que se han identificado en sociedades caza-recolectoras.

Palabras clave: habilidades, pensamiento, epistemología, evolutiva, ciencia.

* Línea temática: 4.2. Dimensión epistemológica.

** Universidad Pedagógica Nacional. Unidad 096.
blancaurme@gmail.com

Introducción

Hoy en día en el ámbito de la educación superior prevalecen dos retos importantes: aumentar la eficiencia terminal, y mejorar la calidad formativa de los estudiantes (Plan Educativo Nacional, 2025). Ante este panorama, es fundamental que la investigación educativa se plantee una revisión profunda sobre las causas de estos problemas; y en ese sentido, analizar las estructuras básicas del pensamiento de los estudiantes resulta útil para plantear medidas o acciones de atención y prevención ante estos retos.

Así pues, el trabajo que se presenta busca responder qué habilidades del pensamiento resultan esenciales para el ejercicio de una investigación científica (aspecto asociado a la eficiencia terminal y la calidad formativa de un estudiante); qué proceso hace posible la integración de estas habilidades y qué modelo teórico explica dicho proceso.

La hipótesis detrás de este objetivo es que las habilidades del pensamiento necesarias para la investigación científica son el resultado de un proceso evolutivo producto de la interacción de los individuos en el medio. Aspecto que destaca la importancia de que a lo largo de la formación básica los individuos construyan y refuercen habilidades del pensamiento que resultan esenciales no sólo para la trayectoria académica o científica, sino para el ejercicio de la vida cotidiana.

El objetivo general que se persigue es identificar las habilidades del pensamiento que se hacen necesarias en el ejercicio la investigación, esto con el propósito de evidenciar que dichas habilidades están arraigadas al proceso evolutivo de los seres humanos, y que son tan lejanas como las sociedades caza-recolectores de hace más de 14 mil años. El presupuesto teórico que guía el trabajo vienen de la epistemología evolutiva; en tanto que la metodología se sostiene de una herramienta diseñada y presentada en 2024, esto es, un cuestionario con escala Likert que buscó identificar cada una de las habilidades del pensamiento desplegadas en el ejercicio de una investigación (en este caso se trata de la investigación de tesis que elaboraron 50 estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional entre los años 2019 y 2023), para luego contrastarlas con las habilidades del pensamiento que se han identificado en sociedades caza-recolectoras.

La epistemología evolutiva: el presupuesto teórico

Para Rafael Macías (2000), fue Karl Popper quien en la década de 1970 comenzó a relacionar abiertamente la epistemología con el darwinismo. Para el filósofo inglés, el principio de la teoría evolutiva sostiene que mientras que la estructura del árbol de la vida surge de un tronco común y crece a lo largo de la dimensión temporal ramificándose, el árbol del conocimiento parte de incontables raíces que crecen y tienden a unirse en un tronco común, y esta convergencia es producto del propósito humano de buscar explicaciones, facilitado por la aparición en el hombre de las funciones descriptivas y argumentativas del lenguaje (Popper, 1978, p. 25 citado por Macías, 2000).

Así pues, Popper va más allá y plantea que existen tres niveles de adaptación en la misma proporción: "la adaptación genética, el comportamiento adaptativo y el descubrimiento científico. El progreso de la ciencia es, por lo tanto, una manera que posee la especie humana para invadir nichos ecológicos e inventar otros nuevos. Pero la transmisión de información se produce por instrucción que proviene del interior de la estructura y no del medio" (Popper, 1978, p. 25 citado por Macías, 2000, p. 57).

Cabe destacar que la llamada epistemología evolutiva surgió con la emergencia de la naturalización de la epistemología, misma que tomó dos orientaciones principales: por un lado, los trabajos cuyo punto de partida han sido los avances recientes de la psicología cognitiva y las ciencias cognitivas y, por otro, los trabajos que recurren a la biología para indagar las bases evolutivas de las capacidades perceptivas y cognitivas humanas, de donde emerge la epistemología evolutiva (Diéguez, 2003).

Cabe resaltar que los planteamientos de Popper también están respaldados por la llamada arqueología cognitiva, disciplina que busca, entre otras cosas, identificar el origen y evolución de la conducta y el pensamiento cognitivo de las poblaciones humanas (Rivera, 2013). Así pues, para Diéguez, la epistemología evolutiva evidencia que las capacidades cognitivas son un rasgo adaptativo producto de la selección natural; y que las capacidades cognitivas han sido seleccionadas porque aumentan la eficacia biológica, es decir, porque favorecen la supervivencia y el éxito reproductivo de los individuos mejor dotados de ellas y que, dado que la función de estas capacidades es conocer el entorno, su adaptación consistirá en proporcionar un conocimiento que sea lo suficientemente adecuado como para haber favorecido la eficacia biológica. Y es que la supervi-

vencia, sostiene Diéguez, habría sido enormemente difícil si nuestras capacidades cognitivas no fueran fiables en cuanto al conocimiento que proporcionan sobre el entorno (2003).

En suma, la epistemología evolutiva plantea que las habilidades cognitivas o del pensamiento, evolucionaron para que los seres humanos resuelvan problemas sociales y, en ese proceso, la mente de éstos se adaptó al entorno social para desarrollar estrategias cognitivas que, entre otras cosas, reconozcan relaciones de dominio, aprendan normas sociales, detecten violaciones y variaciones a normas y continuidades, leer intenciones, obtener conocimiento del entorno, patrones, deducciones, entre otras muchas habilidades.

Ahora bien, en cuanto a las habilidades asociadas al desarrollo o ejecución del pensamiento científico, autores como Girado plantean que la epistemología evolutiva confirma que los organismos vivos deben adaptar su conducta al medio para lograr sobrevivir, de manera que el ser humano desarrolló la ciencia como una herramienta de comprensión y adaptación al mundo. En ese sentido, la lucha por la supervivencia contribuye al incremento del conocimiento, dado que en dicho proceso las conjeturas no aptas o peores son eliminadas, mientras que las más aptas conducen al surgimiento de nuevos interrogantes, permitiendo la generación de nuevas conjeturas (Girado, 2013).

Por lo tanto, la epistemología evolutiva explica el carácter evolutivo de las habilidades cognitivas, o del pensamiento, y la línea de continuidad o arraigo entre las que desarrollaron las sociedades caza-recolectoras y las habilidades que des despliegan en el ejercicio de la investigación científica, como se verá a continuación.

Las habilidades del pensamiento

El origen fisiológico de las habilidades del pensamiento se ubica en los dos hemisferios cerebrales,pues ambos trabajaban conjuntamente a través de un extenso conjunto de fibras nerviosas que conectan a cada uno de los cuatro lóbulos que integran a ambos hemisferios, y que operan de manera simultánea para hacer posible los procesos cognitivos. Recordemos que las funciones específicas de los lóbulos que integran ambos hemisferios son las siguientes: a) lóbulo frontal: es la zona de los pensamientos, los conceptos, la planificación, y las emociones; b) lóbulo parietal: es la zona de procesamiento del movimiento, la orientación, el cálculo y ciertos tipos de reconocimiento; c) lóbulo occipital: es la zona

de procesamiento visual; d) lóbulo temporal: está relacionado con el oído y el olfato, por lo tanto, es la zona de procesamiento del sonido, la comprensión del habla y la memoria (Vilatuña, et all, 2012, p. 132). Por lo tanto, desde la interacción de los dos hemisferios cerebrales se establecen procesos cognitivos como la recepción de la información; el procesamiento y elaboración de respuesta para los órganos efectores (los que reaccionan ante el estímulo); la coordinación y control del funcionamiento de los órganos del sistema nervioso y el resguardo de las funciones nerviosas superiores como voluntad, memoria, lenguaje, toma de decisiones, entre otras (Vilatuña, et all, 2012, p. 133). De manera que es desde la interacción entre ambos hemisferios que se llevan a cabo el proceso cognitivo que da origen al pensamiento, es decir, la facultad intelectual que se desprenden del flujo de información entre órganos sensoriales y los estímulos externos que se perciben desde los sentidos (Uribe, 2024).

Cabe añadir que el pensamiento es una experiencia interna e intrasubjetiva a través de la cual podemos observar, evaluar, ordenar, agrupar, categorizar, abstraer, discriminar, inferir, inventar, encontrar respuestas, resolver problemas, analizar, reflexionar, elaborar hipótesis, razonamientos y emitir juicios. De igual manera, el pensamiento se define como la capacidad de enfrentarse a un problema, conocerlo, resolverlo y anticipar las consecuencias de la conducta sin realizarla. Implica, además, una actividad global de la estructura cognitiva mediante los mecanismos de memoria, atención, procesos de comprensión y aprendizaje (Velásquez, De Cleves, Remolina y Calle, 2013, p. 26) y (Baéz y Onrubia, 2016, p. 96) (Uribe, 2024). Por otra parte, pensamiento involucra actitudes y valores culturales que operan como disposiciones al pensamiento. Eso explica que éste y el aprendizaje sean procesos integrales (Amestoy, 2002, p. 17) y (Ardila, 1976, p. 13).

Ahora bien, una vez establecido que el pensamiento es el resultado de la interacción de las funciones de ambos hemisferios del cerebro, en donde se dan procesos cognitivos que lo hacen posible, debemos establecer qué es una habilidad del pensamiento. Una habilidad del pensamiento es la facultad de una persona para aplicar pasos y procesos que, generados en el pensamiento, favorecen la resolución de problemas u obstáculos físicos y mentales, por lo tanto, tienen un papel fundamental en el aprendizaje sistemático y deliberado (Amestoy, 2002, p. 11-12). Las habilidades del pensamiento se desarrollan gradualmente en tres niveles o procesos ascendentes: procesos básicos, procesos integradores y procesos superiores; de tal manera que en cada nivel se va desarrollando una habilidad que gradualmente integra o hace posible la constitución de la habili-

dad inmediata. De tal manera que la acción en conjunto de cada una de las habilidades permite el procesamiento de la información, su valoración y la capacidad de adquirir, memorizar, aprender y desarrollar conocimiento (Velásquez, De Cleves, Remolina y Marqués, 2013, p. 26), de ahí que sean fundamentales para resolver problemas u obstáculos en el desarrollo de una investigación científica, y en el proceso de enseñanza aprendizaje, como veremos más adelante.

La especificidad respecto a cuáles son cada una de estas habilidades del pensamiento que poseemos los seres humanos, no es ampliamente consensuada entre los autores que han hecho la clasificación de estas habilidades en los últimos 50 años. Cabe destacar que en la literatura anglosajona son prácticamente nulos los trabajos sobre la clasificación de estas habilidades, incluso se refieren a habilidades cognitivas, y no del pensamiento. No obstante, ha sido en el contexto latinoamericano en donde emergieron los trabajos que hasta la fecha han estimado la clasificación de las habilidades del pensamiento (Amestoy, 1991), (Amestoy, 2002), (Marzano, 1992), (Farfán, Perdomo, Zambrano, et all, 2017), (Lara, 2012) y (Valenzuela, 2008) y (Uribe, 2024).

Tabla 1

Habilidades del pensamiento

Procesos básicos:
*Observación
*Comparación
*Relación
*Ordenamiento
*Clasificación (simple y jerárquica)
*Inducción
*Deducción
Procesos integradores:
*Análisis
*Síntesis
*Evaluación
*Razonamiento hipotético
Procesos superiores:
*Planificación
*Supervisión
*Retroalimentación
*Elaboración de fundamentos (que puede entenderse como argumentación).

Fuente: elaboración propia a partir de (Amestoy, 2002), (Marzano, 1992), (Farfán, et all, 2017), (Lara, 2012), (Valenzuela, 2008) y (Tapia y Luna, 2010). El ordenamiento de las habilidades del pensamiento se ha establecido en tres procesos o niveles de acuerdo al grado de dificultad e implicación de las habilidades que se encuentras en los primeros niveles, estos son: procesos básicos, procesos integrados y procesos superiores (Amestoy, 2002).

El que las habilidades del pensamiento tengan un arraigo en el pasado mismo de la evolución humana está respaldado en la epistemología evolutiva, como ya se advirtió. Al respecto, Antonio Diéguez sostiene que la razón es producto de la evolución, ya que proporciona al ser humano beneficios para la sobrevivencia. De tal manera que el mundo es cognoscible porque nuestras capacidades cognitivas son el resultado de la adaptación a dicho mundo, y por eso existe correspondencia con los hechos. Por lo tanto, nuestras capacidades cognitivas son un rasgo adaptativo producto de la selección natural y el proceso evolutivo (2002, pp.4, 11, 12, 13).

En ese sentido Steven Mithen (2002) y Carruthers, Stich y Siegal (2002) han planteado, a partir del estudio a las sociedades caza-recolectoras del Paleolítico Superior y los comportamientos cotidianos de Neanderthal (grupos humanos que vivieron hace más de 14 mil años), que existen fundamentos o continuidades ente las habilidades cognitivas que poseían las sociedades caza-recolectoras, y quienes hacen ciencia o piensan científicamente (Uribe, 2024).

Steven Mithen (2002), por ejemplo, sostiene que la capacidad de hacer ciencia tiene una base biológica que evolucionó de manera fragmentaria durante el curso de la evolución humana. Y es que los modos emergentes del pensamiento están moldeados significativamente por nuestro pasado evolutivo, pues aparecieron como una propiedad emergente de un conjunto de procesos cognitivos que habrían evolucionado independientemente dentro de los antepasados humanos (párr. 4) y (Uribe, 2024).

Peter Carruthers, por su parte, plantea que existe continuidad entre los procesos cognitivos de las prácticas epistémicas de los grupos cazadores-recolectores y los procesos distintivitos de la ciencia, pero para que esto fuera posible habría que esperar a los cambios en las creencias y los recursos externos y circunstancias sociales que gradualmente hicieron posible el pensamiento científico (Carruthers, 2002, párr. 3).

Ahora bien, en las sociedades caza-recolectoras había una comprensión inmensa y sofisticada del mundo natural y los animales de su entorno, mucho más allá de lo necesario para la supervivencia. Y es que había en ellos una generalización inductiva de los hechos observados, pues sin ello no podían cazar o desarrollar toda una cultura material para la caza y la sobrevivencia; además de poseer una observación cuidadosa del entorno y una inducción enumerativa,

inferencia, deducción por observación y razonamiento hipotético. El rastreo de la presa, por ejemplo, implica inferencia de lo observado, conocimiento anatómico, identificar comportamiento, patrones de movimiento, geografía, conjeturas informadas, desarrollo de hipótesis especulativas, analogías e inferencia abductiva (Carruthers, 2002, párr. 3) y (Uribe, 2024).

Por lo tanto, es evidente que entre las sociedades caza-recolectoras y el pensamiento científico existen habilidades cognitivas que hacen posible las operaciones de funciones como la observación, inducción, deducción o formulación de hipótesis. Esto no quiere decir que las sociedades caza-recolectoras hicieran ciencia propiamente, pues este tipo de conocimiento surge bajo condiciones y momentos históricos y sociales determinados que comenzaron muchos siglos más tarde; pero lo que si comparten: son procesos cognoscitivos que siguen haciendo posible el desarrollo del conocimiento científico.

Tabla 2

Habilidades cognitivas de las sociedades caza-recolectoras

*Observación
*Generalización inductiva de hechos observados
*Identificación de relaciones causales
*Inducción
*Deducción
*Inferencia abductiva
*Conjetura y prueba de hipótesis
*Relación simple y jerárquica
*Analogía
*Categorización
*Metáfora
*Razonamiento distribuido
*Diseño y fabricación de herramientas como extensión de la cognición humana

Fuente: elaboración propia a partir de los textos de Carruthers, Stich y Siegal, (2002), (Mithen, 2002), (Carruthers, 2002), (Scott, 2002), (Gopkin, 2002) y (Dunbar, 2002). Lista de las habilidades que desarrollaron las sociedades caza-recolectoras.

La evidencia de la muestra representativa

¿Qué habilidades del pensamiento se requieren para emprender una investigación científica, como, por ejemplo, una tesis? Para responder a este cuestionamiento se debe reconocer qué tipo de exigencia cognitiva requiere cada una de las secciones que integran o componen una tesis, para entonces identificar

que son las mismas habilidades del pensamiento que hemos descrito. Para ello, a partir de la aplicación y la obtención de resultados de un cuestionario con escala Likert, se elaboró una tabla en donde se especifican los elementos que integran una tesis o trabajo científico elaborado desde el método científico, y de lado contrario, las habilidades del pensamiento que se requieren para desarrollar cada parte. De manera que la tabla número 3 infiere que la presencia o ausencia de estas habilidades del pensamiento es un factor más que interfiere en el éxito o el fracaso de estas tareas en los estudiantes de posgrado.

Tabla 3
Elementos que integran una tesis y las habilidades del pensamiento que exige cada uno

Partes del método científico	Habilidades del pensamiento que se requieren
Índice	Clasificación (simple y jerárquica)
	Síntesis
	Planificación
Delimitación del objeto de investigación	Observación
	Comparación
	Relación
	Inducción
	Deducción
	Análisis
	Evaluación
	Elaboración de fundamentos
Planteamiento del problema	Observación
	Relación
	Inducción
	Deducción
	Análisis
	Síntesis
	Planificación
Justificación	Observación
	Comparación
	Clasificación (simple y jerárquica)
	Inducción
	Deducción
	Análisis
	Síntesis
	Evaluación
	Elaboración de fundamentos

Partes del método científico	Habilidades del pensamiento que se requieren
Objetivos generales	Relación
	Clasificación
	Inducción
	Deducción
	Planificación
Objetivos particulares	Relación (simple y jerárquica)
	Inducción
	Análisis
	Planificación
Hipótesis	Observación
	Relación
	Ordenamiento
	Inducción
	Deducción
	Análisis
	Evaluación
	Planificación
	Elaboración de fundamentos
Preguntas de investigación	Observación
	Relación
	Orden
	Inducción
	Deducción
	Análisis
Especificidad de los sujetos participantes	Observación
	Comparación
	Relación
	Análisis
Estado del arte	Comparación
	Relación
	Clasificación (simple y jerárquica)
	Deducción
	Análisis
	Evaluación
	Retroalimentación
Diseño metodológico o experimental	Observación
	Comparación
	Relación
	Ordenamiento
	Clasificación (simple y jerárquica)
	Inducción
	Deducción
	Análisis
	Síntesis
	Evaluación

Partes del método científico	Habilidades del pensamiento que se requieren
	Planificación
	Supervisión
	Retroalimentación
	Elaboración de fundamentos
Conclusiones	Observación
	Comparación
	Relación
	Ordenamiento
	Clasificación (simple y jerárquica)
	Análisis
	Síntesis
	Evaluación
	Elaboración de fundamentos
Uso de fuentes de información	Observación
	Comparación
	Relación
	Ordenamiento
	Clasificación (simple y jerárquica)
	Inducción
	Análisis
	Planificación
	Evaluación
	Retroalimentación

Fuente: elaboración propia a partir de los elementos que la UPN demanda en los trabajos de tesis (lado izquierdo) y la estimación conceptual de cada una de las habilidades del pensamiento, con información obtenida del cuestionario con escala Likert que se aplicó.

Como se puede observar en la tabla 3, las habilidades del pensamiento se requieren en cada uno de los campos del método de investigación, es decir, su comprensión conceptual y ejercicio práctico exigen del estudiante poseer y desarrollar en un sentido teórico y práctico cada una de estas habilidades.

Consideraciones finales

Hasta aquí se ha podido constatar que las llamadas habilidades del pensamiento son las mismas que se requieren en el proceso de ejecución de una investigación científica, es decir, que son condición necesaria del pensamiento científico, y más importante aún, estas habilidades son el resultado de un proceso evolutivo que comenzó con las sociedades caza recolectoras hace más de 14 mil años. Afirmación que se sostiene desde la epistemología evolutiva.

Por otra parte, la evidencia recuperada a lo largo de la investigación demostró que ya sea que se trate de estudiantes de educación superior, o de un grupo de cazadores recolectores, las habilidades del pensamiento, en sus distintos niveles de integración, aunque con matices en el último nivel, son prácticamente las mismas que demandan los individuos.

Cada uno de estos aspectos plantea la necesidad de que la investigación educativa dirija la atención hacia la importancia de enfatizar que la educación básica debe fortalecer el desarrollo de habilidades del pensamiento en sus distintos niveles; habilidades que también deben reforzarse en educación superior.

Por lo tanto, en un ejercicio de autorreflexión es posible afirmar que quienes participamos de las instituciones de educación superior como docentes, estamos obligados a obligados a trabajar de manera constante en el reforzamiento o desarrollo de estas habilidades del pensamiento en los alumnos. De lo contrario, la baja eficiencia terminal en este nivel y las deficiencias formativas, o el mejoramiento de la calidad, seguirán siendo inalcanzables.

Bibliografía

Amestoy, M. 2002. "La Investigación sobre el desarrollo y la enseñanza de las habilidades de pensamiento". Revista electrónica de investigación educativa. 4(1). Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412002000100010

Amestoy, M. 1991a. Desarrollo de habilidades del pensamiento: discernimiento, automatización e inteligencia práctica. México: Trillas.

Amestoy, M. 1991b. Desarrollo de habilidades del pensamiento. Proceso básicos del pensamiento. México: Trillas.

Amestoy, M. 1992. Desarrollo de habilidades del pensamiento. Razonamiento verbal y solución de problemas. México: Trillas.

Dieguez, A. (2003). Qué es la epistemología evolucionista. *Teleskop.* 1 (1). https://www.academia.edu/229509/_Qu%C3%A9_es_la_epistemolog%C3%ADa_evolucionista#:~:text=1%2C%20n%C2%BA%203%2C%20octubre%20(2003)%20ISSN%201696%2D5930,modo%20a%20priori%2C%20ya%20fuera%20mediante%20el

Báez; J. y Onrubia: J. 2016. Una revisión de tres modelos para enseñar las habilidades de pensamiento en el marco escolar. Revista Perspectiva Educacional Formación de Profesores. 55 (1), pp. 94-113.

Canese de Estigarribia, M. 2020. "Percepción del desarrollo de las habilidades del pensamiento crítico en la Universidad Nacional de Asución, Paraguay". Revista Perfiles Educativos. Vol. XLII, num. 169. Pp.

}Carruthers, P; Stich, S; y Siegal, M. 2002. "Introduction: what make science possible? En Carruthers, P; Stich, S; y Siegal, M. Editors. The Cognitive Basis of Science. Cambridge: University Presty.

Carruthers, P. 2002. "The Roots of Scientific Reasoning: Infancy, Modularity and the Art of Tracking". En Carruthers, P; Stich, S; y Siegal, M. Editors. The Cognitive Basis of Science. Cambridge: University Presty.

Farfán; E; Perdomo, Zambrano; L; y Mora, Hernández; F. 2017. Habilidades del pensamiento y retorica. Revista Conductual. 6 (2), pp. 70-85.

Girado, J. D. (2013). La epistemología evolucionista y el sentido de la verdad en Karl Popper. *Escritos,* 21 (47). https://revistas.upb.edu.co/index.php/escritos/article/view/6594

Macías, R. (2000). La epistemología evolucionista de Karl R. Popper. *Discusiones Filosóficas,* (2). file:///C:/Users/Xalli/Downloads/marthalucia,+Discusiones1(2)_3+(1).pdf

Mither, S. 2002. "Human Evolution and the Cognitive Basis of Science. En Carruthers, P; Stich, S; y Siegal, M. Editors. The Cognitive Basis of Science. Cambridge: University Presty.

Palma, H. (1998). De la concepción heredada a la epistemología evolucionista. Un largo camino en busca de un sujeto no histórico. *Revista REDES,* V (11). https://www.redalyc.org/pdf/907/90711314003.pdf

Plan Educativo Nacional. (2025). Universidad Nacional Autónoma de México. https://www.planeducativonacional.unam.mx/CAP_00/Text/00_10a.html#:~:text=Los%20retos%20que%20enfrenta%20actualmente,garantizar%20un%20financiamiento%20adecuado.

Popper, K. (1978). "La selección natural y el surgimiento de la mente". Traducción Martínez, S. y Olivé, L. (comp). (1997). Epistemología evolucionista. Universidad Nacional Autónoma de México.

Rivera, A. (2013). Teorías y métodos de la arqueología cognitiva. *Revista Portuguesa de Arqueología,* 16 (1). file:///C:/Users/Xalli/Downloads/Dialnet-TeoriasYMetodosDeLaArqueologiaCognitiva-7299436-1.pdf

Velásquez, Burgos, B; De Cleves, Remolina, N; y Calle Marqués, M. 2013. "Habilidades de pensamiento como estrategias de aprendizaje para los estudiantes universitarios". Revista de Investigaciones UNAD. Vol. 12, num. 2, pp. 23-41.

Vilatuña Correa, F; Guajala Agila, D; Pulmamarín, J; Ortiz, W. 2012. "Sensación y percepción en la construcción del conocimiento". Sophia. Colección de Filosofía de la Educación. Num. 12, pp. 123-149.

Uribe, B. (2024). De las habilidades del pensamiento a la formación en investigación. Una reflexión sobre la comunidad de la UPN 096, en Olivo (ed.), Ciencia, método y tarea educativa. Perspectivas diversas. Ediciones Del Solar.

La formación para la investigación en escuelas normales y su producción académica. Una mirada a partir de los Congresos Nacionales de Investigación Educativa y sobre Educación Normal*

*Ruth Cordero Bencomo***, *Jocelyn Cano Rodríguez****
*y Merced Guadalupe Hoyos Ramírez*****

Resumen

La función principal de las escuelas normales a lo largo de su historia ha sido la docencia; sin embargo, a partir del 2005 en que pasaron de formar parte de la Subsecretaría de Educación Básica a incorporarse al Sistema de Educación Superior y, por tanto, diversificar sus funciones para atender la investigación y la extensión académica, han tenido que buscar las estrategias necesarias para formarse en la investigación y así poder realizarla. A más de una década, se ha observado un avance paulatino en lo que se refiere a la formación para la investigación y la difusión de resultados en los congresos. En este sentido, la presente investigación tiene como pregunta ¿cuál ha sido el papel de las EN en la formación para la investigación y en la producción académica docente en el marco de los trabajos presentados en los Congresos de CNIE 2021 y 2023, y CONISEN 2023 y 2024? Y como objetivo analizar la producción académica de los docentes de las escuelas normales en los congresos de CNIE 2021, 2023 y CONISEN 2023, 2024, con énfasis en los procesos de formación en inves-

* Línea temática: investigación educativa: agentes, su formación y redes.
Tipo de ponencia: reportes parciales o finales de investigación.

** Secretaría de Educación de Nuevo Léon e integrante de la REDMIIE.
ruthcordero1@yahoo.com

*** Dirección de Educación Normal de Veracruz.
jocelyn.cano@gmail.com

**** Dirección de Educación Normal de Veracruz.
hora010@hotmail.com

tigación para identificar cuál ha sido su evolución. Algunos de los resultados encontrados fueron que en los congresos analizados, tanto del CNIE 2021 y 2023, como del CONISEN 2023 y 2024 es que la mayor producción está en el trabajo colegiado institucional e interinstitucional, la metodología más utilizada es la cualitativa y hay una diversificación en las funetes consultadas.

Palabras clave: congresos, desarrollo de competencias, educación normalista, producción académica y profesor-investigador.

Introducción

Las escuelas normales (EN) como protagonistas de la formación inicial de los futuros docentes de educación básica, han tenido diversos procesos de transformación a partir de su creación hasta el momento actual, junto a los programas nacionales que las han robustecido, la incidencia de la política educativa, los cambios en los planes y programas de estudio, la profesionalización de los formadores de formadores, la incorporación de otras funciones sustantivas institucionales, dan cuenta de su importancia y lo trascendental de su tarea en la formación de profesores.

Ha casi dos siglos de la creación de algunas de ellas (Vidales et al., 2006) se presentan como parte importante de la cronología de la educación del país en su carácter nacional, aunado a su reforma en 1984 con el nivel de licenciatura y la incorporación al Sistema de Educación Superior en 2005 al dejar de pertenecer a la Subsecretaría de Educación Básica. La principal propulsora de transformación de las EN ha sido la Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) (antes DGESPE).

Otros programas que favorecieron el cambio en las EN, impulsados por la Secretaría de Educación Pública (SEP), fueron el Programa de Mejoramiento Institucional de las escuelas normales Públicas (PROMIN) y su estrategia *Plan de Fortalecimiento de Educación Normal (PEFEN)* para identificar los logros y áreas de oportunidad y buscar la mejora continua de la calidad en la formación inicial del los profesores de educación básica, entre ellos el desarrollo de la investigación (DGESPE, 2007). No obstante, considerando que la mayor carga académica estaba enfocada en la docencia, la investigación implicó un nuevo reto y no siempre los formadores tenían las competencias teóricas metodológicas para llevarla a cabo; lo que desencadenó en la diversificación de resultados tanto en las escuelas normales.

En 2009 como otra de las estrategias de fortalecimiento a la educación normal, las EN se incorporaron en el Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP), implementado en educación superior desde 13 años antes y convertido actualmente en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP), a través del cual se identifica a los docentes de tiempo completo que realizan las funciones sustantivas otorgando un reconocimiento como perfil deseable, así como aquellos que participan en Cuerpos Académicos (CA), lo que permitió que la tarea investigativa y su difusión se fueran sistematizando, ya que estos grupos de profesores incursionaron en Líneas de Generación y Aplicación Innovadora del Conocimiento (Coneval, 2013) lo que incidió en la producción investigativa y la difusión de resultados en diversos espacios como congresos académicos.

El recorrido presentado manifiesta el contexto de las EN, las decisiones de la política educativa en torno a ellas y el tránsito de incorporar la investigación educativa como función sustantiva. De ahí que el problema de investigación que se analiza es ¿Cuál ha sido el papel de las EN en la formación para la investigación y en la producción académica docente, en el marco de los trabajos presentados en el Congreso Mexicano de Investigación Educativa (CNIE), emisión 2021 y 2023, y en el Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN), emisión 2023 y 2024?

El abordaje de este trabajo se inserta en el área temática 3 Investigación de la investigación educativa, con la revisión de la información obtenida sobre la investigación educativa respecto al trabajo de los agentes que la hacen posible, su formación y las contribuciones que realizan; de esta forma, se contribuye con las pautas de avance a la consolidación de la investigación educativa, así como la difusión. Por lo tanto, el objeto de estudio son los elementos que han incidido en la tarea investigativa de las EN y en la evolución de sus producciones académicas en los procesos de formación para la investigación, a la luz de las contribuciones en las emisiones de los congresos mencionados.

Las preguntas de investigación son:

1. ¿Qué elementos favorecen la tarea investigativa en escuelas normales?
2. ¿Qué enfoques metodológicos, modalidades de participación y fuentes consultadas predominan en los trabajos de investigación relacionados con la formación para la investigación, presentados por las EN en los congresos CNIE 2021, 2023 y CONISEN 2023, 2024?

Los objetivos de estudio son:

a) Identificar los elementos que favorecen los procesos de formación para la investigación en escuelas normales.
b) Analizar la producción académica de los docentes de las escuelas normales en los congresos de CNIE 2021, 2023 y CONISEN 2023, 2024, con énfasis en los procesos de formación en investigación para identificar cuál ha sido su evolución.

Desarrollo

Desde la perspectiva sociocrítica se sitúa a la formación en investigación, como parte de un proceso sistemático, gradual que requiere desarrollar la competencia investigativa, tanto en docentes como en estudiantes, considerando que los elementos que intervienen son diversos y complejos, tales como la apropiación de aspectos teórico metodológicos y técnicos; el uso de recursos y herramientas de la investigación educativa que promuevan la mejor comprensión del hecho educativo desde una postura crítica y reflexiva con rigor científico para mejorar y transformar la práctica profesional (SEP, 2020a).

La metodología utilizada es la cualitativa, mediante un análisis documental que implica "un proceso de sistematización y síntesis de datos cualitativos, permite una triangulación de documentos narrativos, combinado con diferentes fuentes de información" (Guevara-Rodríguez, 2019, p. 106). En este sentido, se realizó la revisión y análisis del contenido de la política educativa asociada a los programas y proyectos impulsados desde la federación, los planes de estudio de educación normal y lo relacionado con la transformación de las EN; así como las memorias de los últimos dos Congresos Mexicanos de Investigación Educativa (2021, 2023), organizado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y las dos últimas emisiones del Congreso Nacional de Investigación Sobre Educación Normal (CONISEN) (2023, 2024), impulsado por la DGESuM, para comprender el panorama documentado y darle significado a los procesos de formación para la investigación, tomando en cuenta las preguntas de investigación y los objetivos que guían el estudio.

Respecto a los elementos que favorecen los procesos de formación para la investigación en las EN, al revisar la política educativa y los diferentes programas que incidieron al incorporar, además de la docencia, otras funciones

sustantivas, entre ellas la investigación educativa, se promovió la formación y profesionalización con este enfoque en los planes y programas de estudio.

Así, en la *Estrategia de Fortalecimiento y Transformación de las escuelas normales*, uno de los ejes hace referencia a la vinculación con universidades y centros de investigación; y en su dimensión institucional alude a la transformación de éstas para realizar investigación y mejorar su estructura académica y organizacional (SEP, 2018b). Así, esta estrategia pretende que la planta docente realice estudios de posgrado, tenga alto desempeño y competitividad académica, participe en la investigación mediante los cuerpos académicos y las redes de colaboración. Igualmente que los estudiantes sean el centro y que su formación esté mediada con procesos metodológicos que permitan realizar investigación vinculada a su práctica profesional con impacto en la toma de decisiones en su espacio laboral.

El Plan de Estudios 2018 de educación normal incide de manera transversal en todos los semestres de la malla curricular de las licenciaturas para la formación de maestros en educación básica en el desarrollo de actividades y estrategias metodológicas, considerando procedimientos y recursos para favorecer las competencias investigativas de los estudiantes. El Acuerdo 14/07/18 (SEP, 2018a) hace referencia a lo anterior, en los programas de estudio de los cursos, los cuales fortalecen la formación vinculada a la investigación de manera gradual y secuencial. Así, de los cursos que integran el *Trayecto de práctica profesional*, a continuación, se describen algunos recursos utilizados y su propósito de acuerdo con el semestre:

1. Herramientas para la observación y análisis de la práctica educativa: usa técnicas de observación participante y no participante, entrevista y etnografía para desarrollar capacidades para observar y entrevistar; construir categorías de análisis para la comprensión del fenómeno educativo.
2. Observación y análisis de prácticas y contextos escolares: etnografía, observación, entrevista en profundidad y el cuestionario para potenciar el uso de recursos metodológicos y técnicos de la investigación.
3. Iniciación al trabajo docente: investigación acción, uso de diarios, videograbaciones, fotografías, registros de observación y recursos de investigación para la comunicación, explicación e interpretación para contrastar, analizar y replantear estrategias de trabajo.

4. Estrategias de trabajo docente: utiliza el diaro del profesor, los cuadernos de los alumnos, instrumentos de evaluación para generar conocimiento de su desempeño docente con ejercicios de reflexión y análisis sobre la teoría derivada de la investigación y de experiencias docentes.
5. Innovación y trabajo docente: proyectos y acciones argumentadas sobre teoría y experiencia previa, uso de diagnósticos y evaluaciones, propuestas de innovación para profundizar en la reflexión de la práctica y la investigación acción.
6. Trabajo docente y proyectos de mejora escolar: aplicación de propuestas de innovación, reflexión de resultados y de procesos de enseñanza y aprendizaje en educación básica, desarrollo de las competencias para la investigación e informe de prácticas de intervención.
7. Aprendizaje en servicio: en este semestre al igual que el octavo se trabaja con procesos reflexivos y de crítica, capacidad de argumentación como vía para diseñar y aplicar propuestas de transformación y aportaciones innovadoras.

En quinto semestre se incorpora otro curso vinculado con la investigación dependiendo de la licenciatura, para las de educación preescolar y primaria, se oferta Herramientas básicas para la investigación educativa y para el resto de las licenciaturas Metodología de la investigación; otros cursos asociados a los referentes teóricos y empíricos son: Formación para la enseñanza y el aprendizaje, y Práctica profesional, cuyas unidades de aprendizaje abarcan la investigación educativa y la práctica docente; y aprender investigar investigando. Todos los mencionados se agregan en la ruta para favorecer competencias investigativas en la trayectoria estudiantil con los del Trayecto de práctica profesional.

Por otra parte, en la etapa final de formación se consideran tres modalidades de titulación: El informe de las prácticas profesionales con sustento en la investigación acción; El portafolio de Evidencias que demuestra con evidencias de aprendizaje el nivel de competencias logrado y la Tesis de investigación con sus referentes teórico metodológicos y técnicos (SEP, 2018c) para lograr el perfil de egreso como parte de las prácticas escolares en contextos reales, y se relacionan con la formación para la investigación; así la competencia profesional que abarca sus unidades de competencia, se asocian a recursos de investigación educativa, uso de resultados de investigación y recursos metodológicos y técnicos para explicar y mejorar su labor.

Este recorrido permite identificar los elementos que favorecen los procesos de formación para la investigación en las EN, ya que la investigación educativa desde hace 20 años ya se consideraba como prioridad a futuro (Cordero y Lozoya, 2018), por ello la formación para la investigación alude al conjunto de acciones que ayudan a apropiarse y desarrollar el bagaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para realizar de la mejor manera las actividades vinculadas a la investigación científica en educación, así es que resulta importante que se forme tanto a docentes como a estudiantes en el desarrollo de la investigación, ya que ésta repercute en la mejora de la profesión docente, que puede ser, por ejemplo, mediante la aplicación de ejercicios investigativos exploratorios, descriptivos, dar respuesta a necesidades desde la investigación acción, usar los resultados de la investigación de manera cotidiana y útil desde una postura reflexiva y crítica en la comprensión del hecho educativo y solución de problemáticas que favorezcan propuestas innovadoras.

En este sentido, y para responder al objetivo de analizar la producción académica de los docentes de las EN en los congresos de CNIE 2021, 2023 y CONISEN 2023, 2024, con énfasis en los procesos de formación en investigación e identificar cuál ha sido su evolución, considerando enfoques metodológicos, modalidades de participación y fuentes consultadas que predominan, se hace una revisión exhaustiva de sus producciones.

Así, con relación al Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal (CONISEN), su creación en 2016 surge como una necesidad de participar en espacios propios para difundir las producciones de investigación; ya sea de los docentes, de los CA, o la comunidad educativa para favorecer la conformación de redes de colaboración en las EN (Cano, et al, 2022). El CONISEN ha tenido siete emisiones anuales, con relación a las últimas dos, objeto de análisis de esta ponencia, en 2023 se realizó en Xalapa, Veracruz y en 2024 en Durango, Durango.

Para los fines de la investigación, el enfoque se centrará en las ponencias sobre la formación en y para la investigación en las EN; en este sentido, se identificó que en el CONISEN 2023 fueron 17 ponencias, con un decremento en el CONISEN 2024, con 15. Respecto al número de autores que trabajan en ponencias sobre esta línea temática se reconoce que hay mayor participación en trabajos colaborativos, así los tipos de contribuciones que se han presentado se muestran en la tabla 1.

Tabla 1

Porcentaje de participación en los tipos de contribuciones presentadas en los dos últimos CONISEN

Tipo de contribución	CONISEN 2023	CONISEN 2024
Individual	18%	7%
Institucional	64%	93%
Interinstitucional	18%	0%

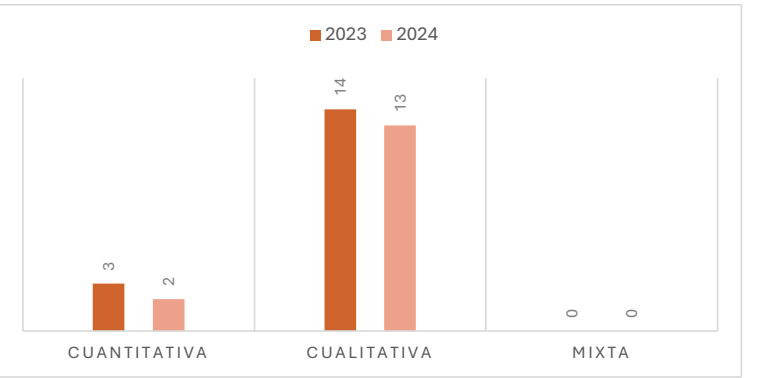
Fuente: elaboración propia, con datos del CONISEN.

Como se observa ha aumentado el trabajo colegiado, disminuyendo el individual, e incluso en 2023 hubo un porcentaje importante de ponencias insterinstitucionales, lo que permite identificar que se puede estar dando una mayor importancia a la investigación en redes.

En lo referente a la metodología utilizada en las investigaciones presentadas en CONISEN, se presentan en la gráfica 1.

Gráfica 1

Metodología utilizada en las investigaciones presentadas en las dos últimas emisiones del CONISEN



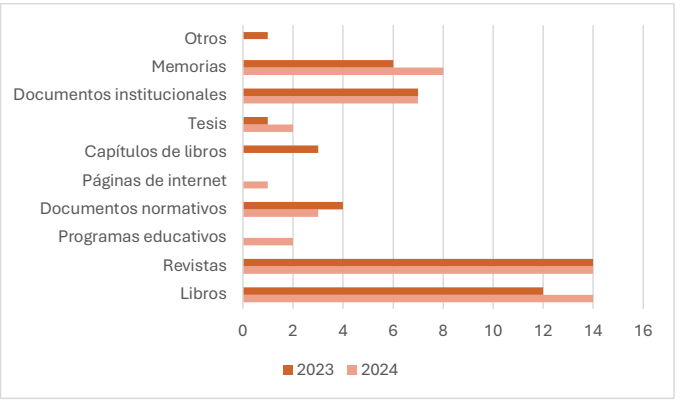
Fuente: elaboración propia, con datos del CONISEN.

La mayor parte de las ponencias en ambos congresos se ubican en la metodología cualitativa, seguida de la cuantitativa, identificándose que no hubo metodología mixta. Retomando las fuentes consultadas, se apreció que en ambas emisiones las fuentes más consultadas se realizan en español, en 2023 fueron 9 ponencias y en 2024 13; sin embargo, en 2023 se identificaron 8 trabajos que

utilizaron fuentes en español e inglés y en 2024 hubo un retroceso con solo 2 retomando fuentes en español e inglés. Así también las fuentes consultadas se presentan en la gráfica 2.

Gráfica 2

Fuentes consultadas en las dos últimas emisiones de CONISEN



Fuente: elaboración propia, con datos del CONISEN.

Como se aprecia en ambos congresos el mayor número de fuentes consultadas son las revistas, los libros y los documentos institucionales, en menor medida las memorias de congresos y los documentos normativos.

Por último, se observó la participación en las ponencias por entidad federativa, como se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 3

Participación por entidad federativa en los dos últimos CONISEN

Entidad federativa	CONISEN 2023	CONISEN 2024
Aguascalientes	1	1
Baja California Sur	1	2
Campeche	1	0
Chihuahua	1	0
Estado de México	3	4
Guanajuato	0	1
Jalisco	2	0

Entidad federativa	CONISEN 2023	CONISEN 2024
Oaxaca	0	1
Puebla	1	0
Querétaro	1	0
Quintana Roo	1	0
San Luis Potosí	2	0
Sinaloa	1	4
Sonora	1	0
Tamaulipas	0	1
Tlaxcala	1	0
Veracruz	0	1

Fuente: elaboración propia, con datos del CONISEN.

Los datos que más llaman la atención en 2023 los estados que hicieron presencia fue el Estado de México, Jalisco y San Luis Potosí; y en 2024 Estado de México, Sinaloa y Baja California Sur.

A partir de los resultados presentados previamente se identifica que el avance en el ámbito de la investigación educativa como línea temática es incipiente; no obstante, cada vez hay mayor participación en las otras líneas temáticas relacionadas con la pedagogía, la didáctica y la práctica educativa, quehacer principal de las EN.

En lo referente al Congreso Nacional de Investigación Educativa (CNIE) ha sido celebrado desde 1981, por lo que actualmente tiene 17 emisiones, para los fines de esta investigación se retomará la información de los dos últimos: XVI CNIE organizado en 2021 en Puebla, Puebla y el XVII, llevado a cabo en 2023 en Villahermosa, Tabasco; especificamente las ponencias presentadas por EN en el área temática de Investigación de la Investigación Educativa.

Para ello es importante contextualizar la participación en general en el área temática en comento, así en el XVI CNIE se presentaron 45 ponencias de las cuáles 11 fueron de docentes de las EN, lo que representa el 24%; en el XVII CNIE se incluyeron 50 ponencias, de éstas 19 fueron de EN el 38%, así se puede identificar que hay un incremento en esta área temática por parte de los docentes pertenecientes al subsistema de educación normal.

Retomando el interés principal de este documento, así como en el CONISEN, se identificó que la mayor participación de los docentes es en trabajos colaborativos, en la tabla 3 se presentan de acuerdo con el tipo de contribución.

Tabla 3

Porcentaje de participación en los tipos de contribuciones presentadas en las dos últimas emisiones del CNIE

Tipo de contribución	XVI CNIE 2021	XVII CNIE 2023
Individual	9%	21%
Institucional	64%	53%
Interinstitucional	27%	26%

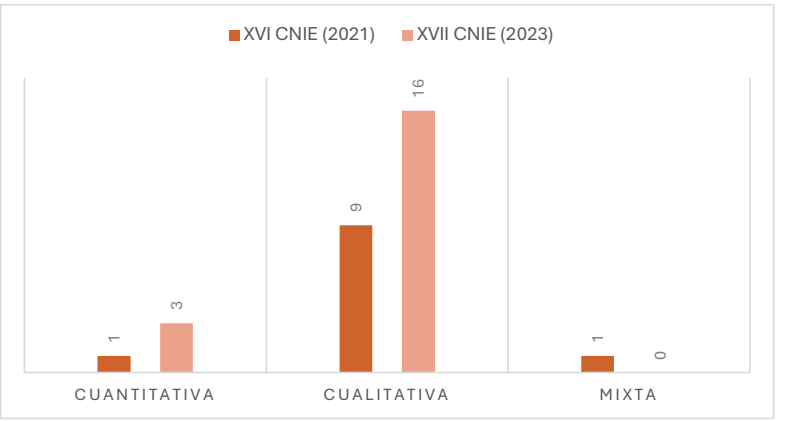
Fuente: elaboración propia, con datos de los congresos CNIE.

Como se aprecia ha disminuido el trabajo individual y se ha ido incrementado el trabajo interinstitucional, es decir, ya no solo se trata de trabajar con los compañeros de la misma institución, se han ido ampliando las redes de colaboración con otras instituciones, ya sean EN, universidades o escuelas de educación básica, lo que permite enriquecer el proceso investigativo por las distintas miradas y experiencias involucradas.

En lo referente a la metodología utilizada en las investigaciones presentadas en el CNIE, se presentan en la gráfica 3.

Gráfica 3

Metodología utilizada en las investigaciones presentadas en las dos últimas emisiones del CNIE



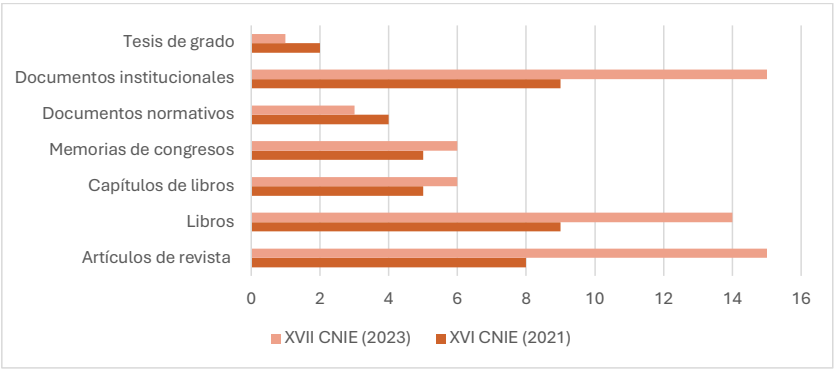
Fuente: elaboración propia, con datos de los CNIE.

La mayor parte de las ponencias en ambos congresos se ubican en la metodología cualitativa, lo que se puede atribuir a que muchas de las investigaciones

se relacionan con estudios de casos y experiencias didácticas. En lo referente a las fuentes consultadas, se identificó que en ambos congresos las más consultadas son en español, en el XVI fueron 9 ponencias y solo 2 que incluían referencias en inglés, en el XVII 13 ponencias tienen referencias en español y 6 que incluyen inglés.

Las fuentes que se consultan se han diversificado, en la gráfica 4 se muestan las más destacadas.

Gráfica 4
Fuentes consultadas en las dos últimas emisiones del CNIE



Fuente: elaboración propia, con datos de los CNIE.

Las fuentes más consultadas son artículos de revistas, libros y documentos institucionales, no obstante se han ido diversificando más para incluir memorias de congresos, documentos normativos y tesis de grado.

El último análisis corresponde a la participación de los docentes por entidad federativa, como se muestra en la tabla 4.

Las entidades que más llaman la atención por tener participación en ambos congresos son: Ciudad de México, Coahuila, Estado de México, Puebla y San Luis Potosí. Es importante mencionar que el CNIE es el congreso de investigación educativa con mayor reconocimiento a nivel nacional, y como ha sido históricamente las EN se han incorporado con su participación de manera tardía; sin embargo, a partir de las diversas políticas educativas y programas es que cada vez tienen mayor presencia en las distintas líneas temáticas y esta es una muestra de ello.

Tabla 4

Participación por entidad federativa en los dos últimos CNIE.

Entidad federativa	XVI CNIE 2021	XVII CNIE 2023
Baja California	1	0
Chihuahua	0	1
Ciudad de México	1	4
Coahuila	2	1
Estado de México	2	1
Guanajuato	2	0
Jalisco	0	1
Puebla	1	4
San Luis Potosí	1	3
Sonora	1	0
Veracruz	0	1
Zacatecas	0	3

Fuente: elaboración propia, con datos de los CNIE.

Conclusiones

A la luz del análisis de los elementos que favorecen la transformación de las EN, en la formación para la investigación, se ha avanzado a partir de 2009 con la implementación de diversas políticas educativas que incluyeron a las EN para que realmente desarrollaran las funciones sustantivas de la eduacación superior como IES que son, generando condiciones para conformar redes de colaboración y para difundir las producciones académicas de los docentes en congresos propios (CONISEN) o con otras IES (COMIE); en cuanto a los planes de estudio los anteriores al 2018, de manera implícita, desarrollaban actividades vinculadas con la investigación educativa (Cordero, 2018), pero es hasta los 2018, donde de manera explícita, secuenciada y gradual, se describen los cursos que favorecen la formación para la investigación en las EN. Sin embargo, se documenta que hay diversas áreas de oportunidad para lograr el modelo vicario tanto en formadores de profesores como los estudiantes con relación a la competencia investigativa y, específicamente, en la formación para la investigación, debido a que no toda la planta académica tenía el perfil o la experiencia investigativa para la aplicación sistemática de esta función sustantiva, además de que por muchos años el énfasis fue únicamente en la docencia (Cano et al, 2022).

En este sentido, el análisis de la producción académica de los docentes de las EN en los congresos del CNIE y CONISEN permite identificar que hay un avance en la participación sobre todo en temáticas relacionadas con la didáctica y la pedagogía; no obstante, cada vez hay más ponencias en el ámbito de la investigación de la investigación educativa, en la formación para la investigación, en la que se ha propiciado el trabajo colegiado, tanto institucional como interinstitucional, se han diversificado las fuentes de consulta, respecto a los materiales y al idioma. Por otro lado, también es necesario reconocer que todavía falta mucho camino por recorrer para que cada vez haya más producción de las EN y sea más visible en este tipo de espacios formativos.

Por último, respecto la relevancia científica y social del conocimiento, se considera que los resultados serán de utilidad para la DGESuM ya que les permitirá tener una visión de las investigaciones realizadas en las EN y, con ello, generar políticas y programas que permitan avanzar en la consolidación de esta función sustantiva. Asimismo, a las autoridades de educación normal y de las EN les ayuda a identificar la participación que han tenido sus docentes y de qué manera apoyar para fortalecer sus perfiles así como las redes de colaboración. Además, se coadyuva a la construcción de los estados del conocimiento para el periodo 2022-2032 del COMIE.

Referencias

Cano, J., Hoyos, M. G. y Cordero, R. (2022). Cap.3 Un recorrido en la producción de las escuelas normales y la formación en investigación: 2012-2022. En: Andrade, R. A. y Lozoya, E. (Coords.), *La formación de investigadores educativos en México 2012-2021. Acercamiento a la producción del conocimiento* 74-100. Universidad Autónoma de Querétaro.

Coneval. (2013). *Programa de Mejoramiento del Profesorado* (PROMEP). Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/25548/Programa_de_Mejoramiento_del_Profesorado_PROMEP.pdf

Cordero, R. (2018). *Las prácticas de evaluación del formador de profesores en la Licenciatura en Educación Secundaria* (Colección Investigación y Divulgación). Fondo Editorial del Magisterio.

Cordero, R. y Lozoya, E. (2018). Cap.3 Una visión de las competencias educativas, su implementación y evaluación. En Leyva, O., Ganga, F., Tejada, J. y Hernández,

A. (Coords.), *La formación por competencias en la educación superior: alcances y limitaciones desde referentes de México, España y Chile.* Tirant Humanidades.

DGESPE. (2007). *Guía para actualizar el Plan Estatal de Fortalecimiento de la Educación Normal* PEFEN 2.0. SEP.

Guevara-Rodríguez, G. (2019). Análisis documental: propuestas metodológicas para la transformación en programas de posgrado desde el enfoque socioformativo. *Atenas* 3(47) 105-114.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018a). 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 que se indican. *Secretaría de Gobernación.*

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018b). *escuelas normales. Estrategia de fortalecimiento y transformación.* Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2018c). *Orientaciones académicas para la elaboración del trabajo de titulación*. Secretaría de Educación Pública.

Secretaría de Educación Pública [SEP] (2020a) *Estrategias de trabajo docente. Programa del curso, cuarto semestre*. Secretaría de Educación Pública.

Vidales, I., Pérez, J. J., Cordero, R. y Flores, A. (2006). *Cronología de la educación mexicana, desde la época precortesiana hasta nuestros días* (Colección:

Condiciones institucionales para la investigación educativa. Ruta para la nueva década de los estados del conocimiento*

*Luz del Carmen Montes Pacheco** y Ruth Catalina Perales Ponce****

Resumen

Las condiciones institucionales para la investigación educativa constituyen la línea de investigación que se reporta cada década en los estados del conocimiento del COMIE, en el área de investigación de la investigación educativa. En este trabajo se presenta el análisis de la producción científica publicada en revistas del índice de Conahcyt. Con una revisión sistemática de literatura, se analizaron artículos publicados de finales de 2021 a inicios de 2025 en 15 revistas, de los cuales se seleccionaron 14 artículos. Se encontró que en dos revistas no hubo producción sobre la línea; solo en un trabajo se explicita investigación educativa, uno se refiere a las escuelas normales, en el resto se estudian las condiciones institucionales con un enfoque genérico y en ninguno se estudia a los cuerpos académicos. La temática con más trabajos es gestión y producción de conocimiento. La mayoría tiene un enfoque cualitativo de investigación y aplican entrevistas. Permanece, con respecto de la década reciente de los estados del conocimiento, la tensión que genera la política pública de apoyo a las instituciones vs condiciones laborales precarias de investigadoras/es, desigualdades de género y de financiamiento; así como la determinación desde la organización académica para la producción de conocimiento de los investigadores.

Palabras clave: instituciones de educación superior, investigadores de la educación, producción de conocimiento, política educativa.

* Línea temática: condiciones institucionales para la investigación educativa.
Tipo de ponencia: reporte parcial de investigación.

** Universidad Iberoamericana Puebla y Redmiie.
luzdelcarmen.montes@iberopuebla.mx

*** Investigadora independiente y Redmiie.
ruthperales2004@yahoo.com.mx

¿Bajo cuáles condiciones laborales trabajan investigadoras/es educativos?, ¿qué tipos de apoyo reciben de sus instituciones?, ¿cómo es el clima laboral?, ¿cómo es la normativa institucional para gestionar la investigación educativa (IE) y la distribución del conocimiento generado?, ¿qué tipo de financiamiento recibe esta investigación?, ¿cómo le impacta la política pública?

Estas preguntas y otras posibles conforman la línea de investigación que "tiene como objeto de estudio las instituciones y condiciones institucionales en las que se desarrolla la IE, se produce, distribuye y usa el conocimiento educativo (López Ruiz, 2024, p. 392). Al respecto, podría afirmarse que el estudio de dichas condiciones cobra sentido desde que Pablo Latapí Sarre, padre de la IE en nuestro país, fundó el Centro de Estudios Educativos en 1970, primero en su tipo y detonador de otros centros, institutos, programas y hasta lineamientos de la política pública para promover la IE en México (Schmelkes, 2023).

Indagar sobre las condiciones institucionales (CI) para la gestión de la investigación educativa (IE) en México constituye una de las subáreas de conocimiento de 'investigación de la investigación educativa", cuyo estudio se reporta en el estado de conocimiento (EC) del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), organismo que desde hace cuatro décadas ya ha sido responsable del EC, conceptualizado como "el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado" (Rueda, 2003, p. 4).

De hecho, en el EC más reciente (2012-2021), sobre las CI para la IE, Sañudo y Turena, (2024) afirman en los hallazgos generales que los agentes de la investigación perciben el clima laboral "como una contradicción que coexiste: respeto, tolerancia y colaboración es acompañada por desigualdades en el tipo de contratación, funciones, ingresos y reconocimiento" (p. 784); que las investigaciones siguen siendo financiadas por los agentes "exceptuando algunas universidades que apoyan con presupuesto independientemente del tiempo asignado para dicha actividad" (p.784). Por otro lado, Vergara (2024) presenta algunas tendencias, como que la investigación continúa asociándose más con las publicaciones que con la docencia o con los usos de sus productos; que la elección de temas, líneas y grupos de investigación se ve forzada por la política pública y a veces por la institucional; afirma que la pandemia aumentó el uso de recursos tecnológicos digitales, en investigación y su distribución, de ahí el

incremento en las IES que hacen investigación, pero más por intereses de investigadores que por gestión institucional.

A pesar de tan importantes hallazgos, una debilidad de ese reporte es que gran parte del análisis se basó en los cuestionarios aplicados a los agentes y a responsables de la IE de las IES y poco en las publicaciones; lo cual sigue siendo uno de los retos de la elaboración de los EC. Por esta razón, el objetivo de esta ponencia es analizar la producción de conocimiento en forma de artículo científico sobre las CI para la IE, de finales de 2021 a inicios de 2025, como adelanto para la siguiente década.

Desarrollo

Para este trabajo, por continuidad y porque inicia la quinta década, se asume el mismo posicionamiento teórico-epistemológico del EC reciente, "complejidad sistémica y postestructural, atravesada por múltiples dimensiones, tanto ligadas a la estructura y organización formales, como a los procesos informales vinculados a las comunidades y grupos que coexisten en las instituciones" (López Ruiz, 2024, p. 396). En la misma delimitación de las temáticas se evidencia 'una separación forzada"; por ejemplo, se indaga más sobre las CI desde los investigadores/as y no tan directamente en las instituciones; se analiza más el impacto de la política pública nacional en el perfil general de las IES, que directamente en el perfil para la IE, pues se asume que al afectar a la institución, se afecta las funciones sustantivas y, por tanto, la investigación en general y la IE en particular; sencillamente se trata de interdefinibilidad y escalas, atributos indiscutibles del abordaje desde los sistemas complejos (García, 2011).

Se presenta aquí una revisión sistemática de literatura en 15 revistas de acceso abierto, para lo cual se identificaron, por título y resumen, todos los artículos relacionados con 'CI para la gestión de la IE' publicados del último número de 2021 al primer número de 2025 (antes del 31 marzo). Las revistas seleccionadas están indizadas en el aún vigente Índice de Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del Conacyt (Consejo Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica, 2018).

Resultados

Se analizaron 15 revistas, no obstante, en dos de ellas: 'Diálogos sobre educación. Temas actuales en IE' y 'Revista Electrónica de IE' no se encontraron artículos asociados a las temáticas. Inicialmente se seleccionaron 41 artículos y en una segunda etapa de análisis en que se consideraron objetivo, método y resultados, se seleccionaron únicamente 14 investigaciones estrechamente relacionadas con las temáticas establecidas actualmente en la subárea 'condiciones institucionales' del área de conocimiento 'investigación de la investigación educativa': producción y gestión del conocimiento educativo, perfil de las instituciones en las que se produce ese conocimiento, cuerpos académicos, financiamiento y política de la investigación educativa (IE). Se presenta en la siguiente tabla 1, la descripción general de revistas y distribución de artículos por año.

Tabla 1

Revistas y artículos considerados

Revista	Clasificación CONACYT	2022	2023	2024	2025	
Convergencia, Revista de Ciencias Sociales, UAEMEX	Q3		1			1
CPU-e, Revista de Investigación Educativa, UV	No clasificada	1				1
Innovación Educativa, IPN	En consolidación		1			1
Perfiles Educativos, IISUE, UNAM	Q3	1	1			2
Revista de la Educación Superior (RESU) ANUIES	Q4	1	2	2		5
Revista Iberoamericana de Educación Superior(RIES)UNAM	Q4		1			1
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (RLEE) Iberoamericana CDMX	No clasificada			1	1	2
Sinéctica Revista Electrónica de Educación (ITESO)	En consolidación				1	1
Total de artículos						14

La revista con más artículos sobre CI es la RESU, resultado relativamente lógico por la organización que la publica. A continuación se presenta una breve descripción de los trabajos seleccionados, organizados por temática.

Se encontraron cinco artículos en esta categoría, los dos primeros de corte teórico y los siguientes de corte empírico. En dos se estudian, cualitativamente, procesos de gestión de la investigación en universidades interculturales.

García Pascacio y Cerón (2024) analizan la ciencia en México desde Bourdieu, relacionan las condiciones de egresados de posgrado para ingresar profesionalmente al campo científico, con un estudio documental, en bases de datos de Conacyt y SEP. Afirman "en el campo científico en México, convergen los subcampos del poder, el universitario, el laboral y el científico" (p.46). Reportan distribución desigual de recursos en universidades públicas (no incluyen IES particulares); falta de correspondencia entre becas doctorales (Conahcyt), número de plazas académicas que abre la SEP y por tanto acceso limitado a investigadores/as al campo científico; y, ralentización en sucesiones por condiciones precarias para la jubilación de investigadores/as.

Pérez Mora, et al. (2022) analizan teóricamente modelos de organización académica y consecuentes implicaciones en la libertad de los sujetos que producen y movilizan conocimientos en las universidades. Analizan tres modelos: organización por disciplinas considerados flexibles pues "se conforman más allá de las universidades, como son las redes, las academias o asociaciones científicas" (p.121); el burocrático y el anarquista, considerados antagónicos pues en uno se imponen reglas rígidas que limitan la libertad académica, mientras en el otro se permite "flexibilidad en la toma de decisiones, bajo los criterios de los propios investigadores lo que proporciona un mayor grado de libertad en la producción del conocimiento" (p.21). Finalmente, plantean a la universidad como un sistema abierto y flexible, desde un enfoque de complejidad, con organización estructurada y estructurante, y equilibrada producción y movilización de conocimiento desde la libertad de investigadores/as.

Flores et al. (2024) caracterizan las oficinas de transferencia tecnológica (OTT) de universidades y centros de investigación públicos, cuya función principal es vincular estas instituciones con el sector productivo para la transferencia tecnológica. Con un acercamiento cualitativo, ellos realizaron entrevistas a 24 directores y responsables de las OTT. Reportan que los aspectos cruciales para el funcionamiento de las OTT son las habilidades interpersonales y técnicas del personal para facilitar la transferencia de tecnología y conocimiento; aunque su estructura y jerarquía organizacional, que varían conforme el ta-

maño de la institución, no son limitantes para desarrollar sus funciones; y la superación de desafíos y crecimiento está relacionada con su fecha de creación. Los autores identificaron una serie de desafíos que enfrentan dichas oficinas.

Santiago y Strickland (2024) analizan los procesos de gestión de la investigación en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk mediante una investigación acción participativa con un enfoque de interculturalidad crítica para la cual utilizan entrevistas dialógicas y grupos de trabajo, el objetivo fue el diseño de una propuesta de investigación desde la perspectiva comunitaria para fortalecer el modelo educativo de la institución. Reportan que los aprendizajes, los conocimientos y la cosmovisión de los estudiantes están alejados de los proyectos de investigación, ya que prevalecen "normas eurocéntricas de la investigación científica son poco compatibles con la comunalidad" (p.19). Por lo que consideran necesaria la revisión de las prácticas de enseñanza de investigación y de los materiales utilizados en las aulas, para que desde la investigación se fortalezca la formación y con ello el sentido social de la institución y su contribución a la comunidad.

En el estudio de Jiménez y Ávila (2024) se reflexiona sobre la razón de ser de la educación en la actualidad, desde el campo de la ES intercultural en México. Para ello se analiza la estrategia pedagógica denominada investigación vinculada que caracteriza a la Universidad Veracruzana Intercultural (UVI), partiendo de los resultados de dos investigaciones de corte etnográfico, la primera corresponde a la etapa fundacional de la UVI en 2004 y la segunda sobre las trayectorias formativas de estudiantes y egresados, 2023. Concluyen que la razón por la que se educa en la UVI es "para luchar por la hegemonía de otras maneras de pensar la investigación y la educación" (p.157).

Perfil de las instituciones

En esta categoría se agruparon dos investigaciones, una documental y otra con enfoque mixto. La primera se trata de la caracterización específica de la IE y la segunda para un tipo de universidades que operan con un modelo investigativo.

Castro y Casanova (2022) analizan la IE entre 2015 y 2017 en la UNAM, desde líneas y proyectos de investigación de 37 entidades adscritas a las áreas de Ciencias sociales y Humanidades y de las artes, situadas en el campo educativo. Se trata de un estudio analítico-descriptivo documental. Reportan que en 31 entidades se realizaron proyectos de IE durante el periodo estudiado; con

653 proyectos IE, la mayoría con financiamiento interno y en la mayoría, también, en donde se estudian procesos de la misma institución; 392 académicos son responsables de éstos. Las líneas con más proyectos adscritos, de acuerdo con las áreas del COMIE, son tres: educación en campos disciplinares; historia e historiografía de la educación y TIC en educación; currículo y procesos de formación. Las que menos: educación básica y obligatoria, estudios generales y formación ciudadana y para la sustentabilidad. Presentan relaciones entre líneas y agentes a partir de tres grupos.

Delgado et al. (2023) se proponen caracterizar a IES, bajo el modelo Think Tank Académico Investigativo (TT-AI). Es un estudio de tipo mixto con preponderancia cualitativa, que parte de análisis documental y la aplicación de entrevistas semiestructuradas interpretando desde el análisis crítico del discurso. Consideraron que 13 instituciones en el país operan bajo el modelo tipo TT-AI; caracterizadas por realizar docencia e investigación, por generar de forma sistemática conocimientos, así como contar con procesos estrictos de admisión y alto nivel de desarrollo académico y de infraestructura. Los resultados demuestran la existencia de un modelo educativo universitario alternativo no legitimado, que tiene un estatus de privilegio y en donde "las investigaciones tienen características meta-académicas de representar soluciones a problemas específicos del contexto social, lo que permite su utilización práctica a nivel político incluso" (p. 34)

Condiciones institucionales desde la voz de los agentes

Hay investigaciones cuyos sujetos de estudio pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), en dos se indaga cualitativamente sobre condiciones laborales y, en la tercera, con un enfoque cuantitativo se estudia la cooperación científica entre sus instituciones y el sector productivo.

Gutiérrez y Echeverría (2023) analizan las experiencias de un grupo de académicas respecto al SNI, las autoras sostienen que este forma parte del capitalismo académico derivado de las políticas neoliberales que opera en las IES. El estudio se realizó en una universidad pública de Chiapas, mediante una metodología fenomenológica hermenéutica y entrevistas semiestructuradas realizadas a 7 académicas. Las experiencias compartidas de las académicas revelan la importancia de la pertenencia a este sistema de estímulos, no obstante, reconocen que no existen condiciones, ni tiempo para cumplir con las funciones

requeridas y conciliar la vida laboral con la personal, prioritariamente se afirma que este sistema genera desigualdades de género y sugieren la atención hacia políticas educativas desde una perspectiva de género.

Izquierdon et al. (2022) analizaron las percepciones de los investigadores sobre las condiciones laborales en las que realizan investigación y docencia en una universidad pública mexicana. Con un enfoque cualitativo, utilizando relatos de vida, configurados a partir de entrevistas semiestructuradas, de 12 investigadores de tiempo completo de la Universidad Autónoma de Morelos, la gran mayoría pertenecientes al SNI. Identifican percepción de precariedad laboral relacionada con políticas y mecanismos de regulación laboral desde un contexto de crisis financiera en las universidades; precariedad que conduce a una crisis sobre la profesión, la cual gestionan a través de la resistencia a la destrucción y la capacidad de construir, entendidas ambas como capacidades resilientes.

Pérez Morán et al. (2023) caracterizan la percepción de profesores investigadores (p-i) ante la cooperación tecnocientífica entre IES y el sector productivo del noroeste de México. Con un estudio cuantitativo, analizaron respuestas de 182 p-i del SNI, que en 2017 estaban adscritos a IES del estado de Baja California. Reportaron una percepción positiva hacia la cooperación tecnocientífica en general; más favorable en grupos de: mujeres; de 35 años o menos; candidatos al SNI; del área de biotecnología y ciencias agropecuarias; y con experiencia entre 10 y 14 años en colaboración con el entorno. Las variables específicas de cooperación tecnocientífica son los beneficios comunitarios, beneficios personales, responsabilidad institucional y regulación y normatividad de las actividades de cooperación tecnocientífica.

Políticas educativas (PE) para IE desde un enfoque general

Se agrupan tres análisis documentales con enfoque cualitativo, sobre el impacto de políticas públicas en la producción de conocimiento, modernización y vinculación, procesos estrechamente relacionados con la investigación como función sustantiva de las IES.

Yuren y García (2022) analizan resultados de la política en ciencia, tecnología e innovación (CTI) puesta en marcha en el país por Conacyt desde 2019, mediante una investigación de documentos públicos como son el Programa de estímulos a la innovación 2009-2018, el Programa institucional 2020-2024 del Conacyt y el Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación 2021-

2024, los cuales son vistos desde una perspectiva sociocognitiva del análisis del discurso, asumiendo una postura crítica epistemológica y social. El estudio revela que el programa de estímulos en materia de innovación fortaleció a las grandes empresas y se abandonó la atención a las prioridades sociales. En tanto reconocen que la política presente hasta 2024 es consistente teórica y axiológicamente, identifican como debilidad una falla estructural que incide tanto en el diseño de la estrategia como la puesta en marcha de las acciones para el logro de los objetivos. Por ello sugieren incorporar políticas que complementen las del Conacyt, así como "aprovechar la experiencia de las universidades autónomas, al tiempo que se procuran programas y acciones para renovar las plantas de investigadores y la infraestructura para CTI (p.22).

González y García Híjar (2023) reflexionan sobre los procesos de modernización de la educación superior (ES) en México en las tres últimas décadas, utilizan una metodología cualitativa con un método descriptivo analítico documental desde la perspectiva del cambio institucional y del imaginario. Para los autores la modernización, y con ella los cambios que se han presentado en la ES, se ha caracterizado por la implementación de políticas y directrices de diversas instancias que son asumidas de forma tal que permiten la adaptación y con ello la legitimidad de las instituciones, ya que deben responder a un 'nuevo modelo global' determinado entre otros aspectos por indicadores para permanecer en la competencia de los rankings, la mercantilización educativa y con ello el desplazamiento de los contextos particulares y los impactos sociales que dichas tendencias tienen en todos los participantes.

Esparza y Tapia (2025) estudian cómo la vinculación universitaria se transformó a partir de la puesta en marcha de las políticas para la calidad de la ES en el periodo de 1990 a 2010 en México. Con enfoque de investigación cualitativo, hermenéutico y de estudio de caso, se analizan documentos y se desarrollan 22 entrevistas semiestructuradas a ocho actores del territorio y 14 universitarios de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Los resultados arrojan que las etapas de la vinculación universitaria transitan de ser un "proyecto de universidad comprometido socialmente a un proyecto gerencial, uniforme y homogéneo" (p.267) en donde la influencia de las políticas públicas conllevó a una resignificación de prácticas de vinculación social.

PE desde un enfoque específico de la IE

Se identificó un trabajo sobre el impacto de las políticas públicas en el desarrollo de instituciones. La especificidad en la IE se asume al estudiar a las escuelas normales (EN).

Esteva (2023) realiza un estudio comparativo, documental, entre universidades públicas y escuelas normales (EN), que desde luego ha afectado especialmente el desarrollo de la IE en las EN. Desde el nuevo institucionalismo sociológico, en el que analiza las políticas, los programas y las normas establecidas a partir 1984, en que las EN se convirtieron en IES. Se abordan aspectos como la asignación de estímulos a partir de evaluación externa, especialmente en la investigación; y, otros aspectos clave como planeación estratégica y evaluación. Afirman que en los esfuerzos por la homologación e incluso homogeneización "se han evidenciado las desigualdades] entre EN y universidades [Estamos hablando de una inclusión diferenciada, de financiamientos desiguales, y de gobernanzas también diferentes, detrás de las cuales observamos intereses políticos, estatales, gremiales, así como tradiciones, principios, visiones, idiosincrasias e identidades" (p. 76).

Conclusiones

Se encontró un solo trabajo con referencia explícita a la IE y otro con relación implícita sobre las escuelas normales. El resto tiene un enfoque genérico a las CI para la investigación. En cuatro trabajos se estudia la vinculación. La temática que más se estudia es la de producción y gestión de conocimiento con cinco trabajos y no se identificaron estudios relacionados con los cuerpos académicos.

Sobre el enfoque de investigación, 2 trabajos son de corte teórico, uno es mixto, 5 son documentales y uno es cuantitativo; en 6 trabajos se aplicó la entrevista como técnica de recolección de datos y en uno el cuestionario. En 7 trabajos se indaga en o sobre IES públicas, únicamente en uno en una institución particular y, en uno no se declara el tipo de institución.

En las investigaciones analizadas sobre gestión y producción de conocimiento se considera a las universidades como sistemas abiertos y flexibles, no obstante, se reconoce que convergen los subcampos de poder como es el universitario, el laboral y el científico, asimismo se distinguen diferentes modelos de organización académica que determinan el trabajo intelectual de los investi-

gadores, y como parte de esta organización se encuentran las oficinas de transferencia tecnológica de las universidades y centros de investigación públicos, desde las cuales se establece la vinculación con el sector productivo. Un dato importante fue que los procesos de formación en IES interculturales evidencian aportes que desde la política educativa se impulsa para una investigación vinculada a los contextos para su transformación.

Con relación al estudio de los agentes de la investigación educativa se concreta en aquellos que forman parte del SNI, dejando fuera aquellos que por diversas condiciones, como las laborales, no forman parte de este. La pertenencia a este sistema forma parte del llamado capitalismo académico que genera desigualdades en cuestión de género, así como la percepción de precariedad laboral asociada con las políticas y mecanismos de regulación laboral, condición que ya había sido reportada en la década previa.

Asimismo, subyace en las investigaciones analizadas que las políticas educativas son por una parte la posibilidad para el desarrollo de la investigación, pero también constituyen el elemento de tensión debido a las fallas estructurales y de operación que limitan el logro de los objetivos. Se identifica en este acercamiento el estudio de instituciones de élite en educación superior en las cuales se opera un modelo educativo universitario alternativo no legitimado pero reconocido por su incidencia a nivel político.

Referencias

Castro, I., & Casanova, H. (2022). La investigación educativa en la UNAM: Líneas y proyectos en la segunda década del siglo XXI. Perfiles Educativos, 44(178), 112–129. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.178.61058

Consejo Nacional de Recursos de Información Científica y Tecnológica (2018). Revistas arbitradas del CONACYT. https://www.conricyt.mx/acervo-editorial/revistas-arbitradas-del-conacyt

Delgado, R., Tarango, J. & Machin, J. (2023). Caracterización del modelo tipo Think Tank Académico-Investigativo en México: educación, generación de conocimiento, élites y grupos de privilegio. Innovación Educativa, 23 (91), 9-37. https://www.ipn.mx/assets/files/innovacion/docs/Innovacion-Educativa/Innovacion-Educativa-91/caracterizacion-del-model.pdf

Esparza, G. y Tapia, G. (2025) La vinculación social universitaria y su transformación en el marco de las políticas para la calidad de la educación superior: un estudio

de caso. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 55 (1), 239–275. https://doi.org/10.48102/rlee.2025.55.1.671

Esteva, A. (2023). Diferentes y desiguales. El mito en el proceso de homologación entre escuelas normales y universidades en México. Revista de la Educación Superior, 52(208), 65-86. https://doi.org/10.36857/resu.2023.208.2655

Flores, K., García Flores, V., & Palma, L. (2024). Retos y Perspectivas de las Oficinas de Transferencia de Tecnología en Instituciones de Educación Superior Públicas en México. Revista de la Educación Superior, 53(210), 127-149. https://doi.org/10.36857/resu.2024.210.2855

García Pascacio, L., & Cerón, A. (2024). El campo científico en México. Una aproximación con enfoque bourdiano. Revista de la Educación Superior, 53(210), 37-62. https://doi.org/10.36857/resu.2024.210.2851

García, R. (2011). Interdisciplinariedad y sistemas complejos. Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales, 1(1), 66-101. https://www.relmecs.fahce.unlp.edu.ar/article/view/v01n01a04/107

González-Rodríguez, G. I., & García Hijar, M. B. (2023), La institucionalización del imaginario educativo: políticas y cambio institucional en las universidades de México, Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), vol. XIV, núm. 40, pp. 152-170. https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2023.40.1550

Gutiérrez, P., & Echeverría, R. (2023). Mujeres en la academia: experiencias sobre el SNI y el capitalismo académico. Convergencia Revista de Ciencias Sociales, , 1-25. https://doi:10.29101/crcs.v30i0.21072

Izquierdo, A., Catalán, A., & Ponce, C. (2022). Condiciones de precariedad laboral en una universidad pública mexicana: percepciones, capacidades y recursos de los investigadores. Revista de la Educación Superior, 51(204), 1-22. https://doi.org/10.36857/resu.2022.204.2274

Jiménez, C., & Ávila, A. A. (2024). La investigación vinculada y los propósitos de la educación superior intercultural. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 54(1), 139–164. https://doi.org/10.48102/rlee.2024.54.1.611

López Ruiz, M. (2024). Condiciones institucionales para la gestión de la investigación educativa. En L. Sañudo (Coord.), Investigación de la investigación educativa (pp. 392-401). COMIE. https://libreria.comie.org.mx/ver-pdf/?pdf_url=1hFH8lVNvIRgEbXqIySkdSGBSrw6TnYzy

Pérez Mora, R., Castañeda, X., & Inguanzo, B. (2022). Organización y libertad académica. Implicaciones en la producción y movilización del conocimiento. Re-

vista de la Educación Superior, 51(202), 107-124. https://doi.org/10.36857/resu.2022.202.2120

Pérez-Morán, Morales, M., & Bernal, B. (2023). La percepción de investigadores ante la cooperación tecnocientífica entre instituciones de educación superior y sector productivo del noroeste de México. Perfiles Educativos, 45(181), 126–141. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2023.181.60690

Rueda, M. (2003). Presentación de la colección. La investigación educativa en México (1992-2002). En E. Weiss (Coord.), El campo de la investigación educativa 1993-2001 (pp. 3-15). COMIE. https://www.comie.org.mx/doc/portal/publicaciones/ec2002/ec2002_v01.pdf

Santiago, A. & Strickland, R. D. (2024). Investigar desde lo propio: una propuesta para la educación superior intercultural. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (62), e1559, 1-21. https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2024)0062-019

Sañudo, L., & Turena, E. (2024). Hallazgos, afirmaciones y discusiones. En Lya Sañudo (Coord.), Investigación de la investigación educativa (pp. 782-787). COMIE https://libreria.comie.org.mx/ver-pdf/?pdf_url=1hFH8lVNvIRgEbXqIySkdSGBSrw6TnYzy

Schmelkes, S. (2023). Los grupos de investigación educativa en el COMIE. Revista Mexicana de Investigación Educativa, 28(99), 1185-1189. https://ojs.rmie.mx/index.php/rmie/article/view/26/92

Vergara, M. (2024). Tendencias, vacíos y sugerencias. En Lya Sañudo (Coord.), Investigación de la investigación educativa (pp. 788-794). COMIE https://libreria.comie.org.mx/ver-pdf/?pdf_url=1hFH8lVNvIRgEbXqIySkdSGBSrw6TnYzy

Yurén, T. & García, L. (2022). Políticas de ciencia, tecnología e innovación en México: análisis y perspectivas. CPU-e, Revista de Investigación Educativa, ,(35), 1-24. https://doi.org/10.25009/cpue.v0i35.2818

La Investigación (Acción) Participativa, aporte de Orlando Fals Borda en los procesos de investigación para la transformación social*

*César José Valdovinos Reyes***

Resumen

La aportación teórica que se presenta, da cuenta del legado del Fals Borda, sociólogo Colombiano, iniciador y referente principal de la Investigación (Acción) Participativa, que va más allá de solo una estrategia metodológica para convertirse en proyecto de vida, de transformación social, cultural y política.

Fals Borda como sujeto, se define como *hombre-hicotea*, referente identitario, además de la capacidad de resistencia, se define también como *hombre sentipensante* que articula la razón, el cuerpo y el amor, como hijo rebelde de su tiempo desde su contexto, incomodó, fue disruptivo, generó pensamiento crítico y emancipatorio.

Su pensamiento se desenvolvió a través de la IAP, desde la estructura paradigmática de la dialéctica crítica-constructiva, para romper con la subalternidad y construir conocimiento propio de las comunidades, la IAP es una opción metodológica alternativa y una filosofía de vida.

La IAP, desde la perspectiva de Fals Borda, es un proceso que organiza conocimiento desde las clases populares, dialoga a través de la articulación de la teoría y la práctica, a través de la fusión del saber popular, conocimiento científico y la investigación, procurando al transformación de los contextos, teniendo como principios rectores la participación activa, la recuperación crítica y la devolución sistémica; tiene su génesis en la diversidad y pluralismo epistemo-

* Línea temática 4: Dimensiones de la investigación educativa.
Tipo de ponencia: aportación teórica.

** Universidad Pedagógica Nacional Unidad 162, Zamora, Mich. Centro Internacional de Pensamiento Crítico Eduardo del Río "Rius" CLACSO. Pluriverso de la Comunalidad.
rojo_cjvr@upn162-zamora.edu.mx

lógico y metodológico, ampliando al mirada hacia las cosmogonías y procesos culturales.

Palabras clave: Investigación (Acción) Participativa, transformación colectiva, sentipensar, dialéctica crítica, investigación alternativa.

Introducción

Esta aportación teórica tiene la idea de articularse con los homenajes, que a nivel latinoamericano se están realizando por Instituciones, Universidades, ONG´s, Movimientos y Colectivos, sobre todo en el Cono Sur de nuestro continente, especialmente por razones obvias en Colombia, por el centenario del nacimiento de Orlando Fals Borda, iniciador y principal referente de la investigación (acción) participativa, referencia insoslayable de los pueblos que luchan y construyen esperanzas y sueños.

El legado que dejó Fals Borda desde la investigación (acción) participativa es muy importante, porque no solamente es una propuesta metodológica como tal, es un proyecto de vida y de construcción de la común, Orlando es, sin duda, el iniciador y referente principal de la Investigación Acción Participativa (IAP), la cual, más que un conjunto de técnicas o un proceso metodológico, es una alternativa de construcción de conocimiento, transformación social, en búsqueda de la emancipación comunitaria y social, sustentada en la participación democrática de la población de un territorio en torno a un campo temático común.

Cabe señalar que a lo largo del texto se compartirán las dos conceptualizaciones sobre la IAP, por un lado, la original que le da sentido, desde el propio Fals Borda, sobre que la Investigación (Acción) Participativa, I(A)P, como una filosofía de vida, más allá de solo una estrategia metodológica, por otro lado, el nombre acuñado y aceptado por los Congresos Mundiales sobre Educación Participativa, a partir del primer Encuentro sobre IAP en 1977, pero sobre todo el realizado en Cartagena en 1997, donde se definió el nombre genérico para las investigaciones de tipo participativo y de reflexión-acción, como Investigación Acción Participativa (IAP), de ahí confluyeron más Congresos y Simposios sobre IAP, como el realizado en Porto Alegre (Brasil) en 2011, el siguiente en Copenhague (Dinamarca) 2013 y el tercero en Bogotá (Colombia) en 2015 (Catedra Itenerante Fals Borda, 2015); como muchos más a lo largo del mundo, poniendo la IAP como una investigación de tipo cualitativo, que ha generado

un número muy amplio de investigaciones en el mundo a través de esta estrategia metodológica.

Desarrollo

Orlando Fals Borda nació en Barranquilla, Colombia; un 11 de julio de 1925. Fue profesor de inglés, director del coro de la Iglesia presbiteriana, sociólogo y doctor en Sociología. Fue cofundador, decano y profesor de la Facultad de Sociología de la Universidad Nacional de Colombia. La vida de Orlando Fals Borda está estrechamente ligada a la historia de Colombia, al pensamiento crítico latinoamericano y a la corriente pedagógica comprometida con la transformación social, cultural y política (Torres Carrillo, 2024).

Realizó estudios de pregrado en Literatura Inglesa en la Universidad de Dubuque, de maestría en la Universidad de Minnesota y obtuvo el grado de Ph.D. en Sociología en la Universidad de Florida, a su regreso de los Estados Unidos, junto con Camilo Torres, fundó la Facultad de Sociología en la Universidad Nacional de Colombia en Bogotá, fue fundador de la Revista "Alternativa" y dirigió la Revista CEPA, su construcción de conocimiento siempre tuvo como indagación sociológica el compromiso político en beneficio de los sectores populares, en cuya praxis postula la Investigación (Acción) Participativa, como una innovación metodológica en la práctica investigativa (Sentipensante Red, 2019).

Se constituyó, Orlando, en la génesis de la IAP y en su representante más destacado, no solo como una metodología de investigación con enfoque cualitativo sino como una filosofía de vida y una práctica política de recuperación de los saberes y los sentipensares de las comunidades, movimientos y organizaciones; la I(A)P no sólo pretende conocer las necesidades sociales de una comunidad, sino también agrupar esfuerzos de los mismos sujetos sociales para transformar la realidad con base en la organización y la acción colectiva frente a las necesidades sociales (Sentipensante Red, 2019).

Orlando en el fandango o rueda del cumbión de su vida, para rememorar igualmente el sentido colectivo de la música y de los bailes que son expresión de las combinaciones étnicas presentes en las tierras de Loba y del San Jorge, de la Mojana y la Depresión Momposina, que siempre admiró y ponderó por su riqueza autóctona, en muchas ocasiones como la hicotea hubo de internarse

en la reflexión para renacer y reaparecer sentipensante en la acción decidida y enérgica como lo plantea Moncayo (2015).

Fue un *hombre-hicotea*, como una personificación que Fals Borda emplea en su metodología para la búsqueda de una identidad propia de esa región, la cual la construye a partir de las entrevistas realizadas a pescadores y galapagueros del San Jorge. Resultando como referente cultural e identitario de la región en dos sentidos: primero como la mixtura del hombre y la hicotea como referente de identidad de la zona y segundo como comportamiento de estivación, esa capacidad de resistencia contra los constantes embates en contra del mismo.

Fue un *hombre sentí-pensante*, que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad, tal y como lo recoge Eduardo Galeano en el Libro de los abrazos, rindiendo homenaje a los pescadores de la costa colombiana (Moncayo, 2015).

Para Mejía (2025), Fals Borda como rebelde y hereje latinoamericano la da sentido a la categoría de "Hijo rebelde de su tiempo desde su contexto", las rebeldías latinoamericanas generan una teoría-práctica que forma-performa prácticas, organizaciones y movimientos disruptivos a las teorías políticamente correctas, aprendiendo de las equivocaciones, acumulando elaboraciones geoestratégicas, conceptuales y epistémicas, en lo educativo, junto con el planteamiento crítico a la educación bancaria de Freire (2024) donde los educandos son meros depositarios del conocimiento, en la investigación la crítica potente, que hace Fals Borda, a un método sin sujeto, la interculturalidad crítica invitando a construir otros mundos donde no se niegue lo diferente, lo diverso, la unicidad de lo humano y la naturaleza, dando así la proliferación de propuestas que se convirtieron en movimientos con múltiples expresiones de resistencia, de construcción de procesos alternativos, construcción de epistemologías contextuales del sujeto y su subjetividad que es "siempre alteridad, es el lenguaje, la historia y la cultura internalizada en cada sujeto. La subjetividad es siempre intersubjetividad; en lo individual están expresándose otras subjetividades. Como lo planteó Bajtin, en sus conceptos de polifonía y dialogismo: cuando alguien habla, están presentes muchas voces" (Torres Carrillo, 2019).

Orlando fue precursor y continuador del pensamiento crítico latinoamericano del siglo XXI, muchas de las teorías en boga, como es la de la descolonización, surgen desde Simón Rodríguez pero se afianzan con la propuesta de Fals Borda desde la categorías: a) el sentido común, los comunes, donde se reconoce

que hay saber y conocimiento propio en los sectores populares; b) el sentipensar como dar cuenta de la unidad del mundo explicitada en la unidad de la razón, la pasión, el cuerpo y el corazón, los cuales se basaban en una relación que él denominaba más cercana a la realidad, y era la relación sujeto-sujeto que también reconocía por estar en la realidad más respetuosa del entorno social; c) el socialismo raizal que se plantea como la opción inscrita en los sentidos culturales, políticos y sociales que los pueblos han construido a través de la historia, para la transformación de la historia desde la raíz, desde su propio origen (Jaramillo, 2010). Fals Borda junto con Freire, Bagú, Pinto y García, entre otros más, son la ola fundante, o primera ola, de intelectuales críticos y pensadores críticos latinoamericanos (Torres Carrillo, 2019).

Esta búsqueda-encuentro del sentipensar, de Fals Borda, pasa por la articulación de lo académico y lo popular, lo cual permite la "devolución sistémica", es decir, el diálogo intercambio de saberes y conocimientos, dando énfasis a un ejercicio complejo y abierto del lenguaje, perfomances, procesos y dinámicas donde se incluye el pensamiento, la ética, la política, el arte, la estética, entre otras más, formas de lenguaje que se comunican y entrelazan en esta devolución sistémica.

Fals Borda fue un ser-sujeto que era incómodo para la academia porque fue rebelde contra las izquierdas clásicas, ya que consideraba al sujeto histórico con sus particularidades y especificidades construidas en los territorios, en las latitudes múltiples; fue rebelde contra la visión religiosa dominante, ya que su visión de fe y trascendencia iba a más allá de la visión institucional del catolicismo; fue rebelde contra las formas de relación de la investigación, la academia y los movimientos sociales ya que la construcción de la I(A)P no era solo una manera de abordar la realidad, sino un posicionamiento ético frente al mundo y a las variadas formas de poder que se constituyen a derechas e izquierdas (Mejía, 2025).

El núcleo aglutinador del pensamiento de Flas Borda fue la Investigación (Acción) Participativa, que además articulada con la educación popular, generó un mutuo enriquecimiento; ya que se formaron nuevos caminos, bordes y articulaciones de unas ciencias sociales comprometidas con la realidad y con la transformación de la realidad, a esto le llama Mejía (2025), una praxis regida y complementada por una frónesis "...entendida como la moral que da la sabiduría para las cosas prácticas y sobre todo, para cambiar las cosas y nuestra vida,

que es aquello que nos hace buenos. Por ello, no es posible entender la praxis sin ella. Por ello el activismo, en sus palabras, no es suficiente".

El paradigma en que subyace la I(A)P parte de la dialéctica critica-constructiva, ya que para Saavedra (2012):

> La teoría dialéctica de la sociedad procede en términos hermenéuticos. Para ella es determinante la comprensión del sentido al que las teorías empírico-analíticas no conceden más que un valor heurístico y obtiene sus categorías partiendo de la conciencia que de la situación tienen los propios individuos agentes. Una historia ajena a toda teoría, habría de conformarse con la explicación de sucesos específicos. La sociedad sólo se nos revela en las tendencias de su evolución histórica, es decir, en las leyes de su movimiento histórico.

La estructura paradigmática de la dialéctica crítica-constructiva está en lo constituyente, en el estar siendo, como una perspectiva de articulación de distintos aportes de paradigmas legitimados y no legitimados, por la academia positivista, que no busca erigirse como en una nueva metodología investigativa más, sino en una opción que rompa los límites de la racionalidad científica dominante y, en una lógica de inclusividad, de articulación y interculturalidad crítica, recupere y revalorice otros componentes hasta ahora ignorados o subestimados, rompiendo con la subalternidad del conocimiento (Saavedra, 2012).

La reflexión epistémica sobre las ciencias del hombre es mayor que la requerida por otras ciencias duras, las llamadas ciencias blandas o de la subjetividad humana, se fundamentan en una teoría del conocimiento de lo social, para construir modelos explicativos acerca de cómo y para qué se construye y se produce el conocimiento, es decir posicionarse ante el mundo y diseñar caminos y procesos teórico-metodológicos.

La IAP surge dentro de este paradigma dialéctico crítico-constructivo como una opción metodológica alternativa, y como una filosofía de vida, ante la incapacidad de los enfoques estructural-funcionalista e instrumental-positivista para sistematizar el conocimiento desde una perspectiva histórica y para trascender los límites de la objetividad y de la racionalidad de la ciencia positiva (Saavedra, 2012).

El fundamento teórico-epistémico de la IAP está en la epistemología de la praxis, en la epistemología dialéctica-crítica, en la epistemología contextualizada, dado que rompe la dicotomía teoría-práctica, asumiendo que la producción

del conocimiento científico se logra en el acto de transformar intencionalmente la realidad (articulación del pensamiento y la acción). En este contexto la IAP constituye un proceso educativo y de autoformación donde los participantes van descubriendo su propia realidad, develando sus propios procesos de vida, las características de sus problemas inmediatos y van proponiendo las alternativas para solucionarlos. Son los propios participantes quienes van definiendo sus opciones usando como eje la reflexión crítica-constructiva.

La Investigación (Acción) Participativa se propone como una ruta para organizar un conocimiento sobre el quehacer, sobre su propia racionalidad y la propia estructura de causalidad, es además una opción ético-política-cognitiva que ayuda al empoderamiento, organización y lucha de los sectores sociales y populares; plantea el socialismo raizal que da sentido a una acción política en el contexto, desde la raíz, desde la radicalidad del ser origen, original:

> ...da sentido a una acción política en nuestros contextos latino, caribe y mesoamericano soportados en las particularidades del humano tropical: la solidaridad del mundo indígena, la búsqueda de libertad del afro palenquero, los sentidos de autonomía de los colones y la dignidad de los campesinos, lo cual nos va a dotar de un proyecto propio desde nuestras particularidades (Mejía, 2025).

La I(A)P de Fals Borda tiene como principales rasgos para Torres Carrillo: 1) es una ciencia propia al servicio de las clases populares; 2) es una adopción no dogmática del marxismo; 3) es la articulación entre la teoría y la práctica (pensamiento y acción); 4) parte de la participación de las organizaciones en la producción del conocimiento; 5) articula la dialogicidad entre saberes populares, conocimiento científico e investigación; 6) constituye el rescate de la historia y las culturas locales y regionales; 7) plantea el uso de técnicas sencillas y amigables (educación popular); y 8) conforma la comunicación entre investigadores sociales (cientistas), líderes y bases sociales, es decir la articulación entre el lenguaje académico y el lenguaje popular (2024).

La I(A)P para Fals Borda (1990) necesitaba, para potenciarse, de categorías más profundas relacionadas con la deconstrucción científica y reconstrucción emancipatoria, por ello asumía como retos: a) la relación entre teoría y práctica (pensamiento y acción), b) las relaciones entre ciencia, conocimiento y razón; y c) la tensión entre sujeto y objeto de la investigación. La I(A)P se convirtió entonces, siguiendo al Fals Borda (1990) en filosofía de vida, en vi-

vencia como actitud investigativa que combina lo científico con lo activista/emancipatorio, una vivencia necesaria para progresar en democracia, como un complejo de actitudes y valores, como una metodología que da sentido a la praxis en el terreno, una filosofía de vida que convierte a los investigadores en personas sentipensantes.

La Investigación (Acción) Participativa, para Calderón & López (2018), es un proceso dialéctico continuo en el que se analizan los hechos, se conceptualizan los problemas, se planifican y se ejecutan las acciones en procura de una transformación de los contextos, así como a los sujetos que hacen parte de los mismos.

Para Rappaport (2021), Fals Borda no entendía al investigador como alguien solitario, ya que la IAP requiere de un esfuerzo colectivo, tiene por ello tres principios rectores: 1) participación, recuperación crítica y devolución sistemática. La propia autora enfatiza que la IAP es una conversación entre sujetos, no es una relación con alguien externo, es una conversación entre sujeto y sujeto, conversación en sus propios lenguajes, dando así la fusión entre la investigación, la historicidad y la lucha.

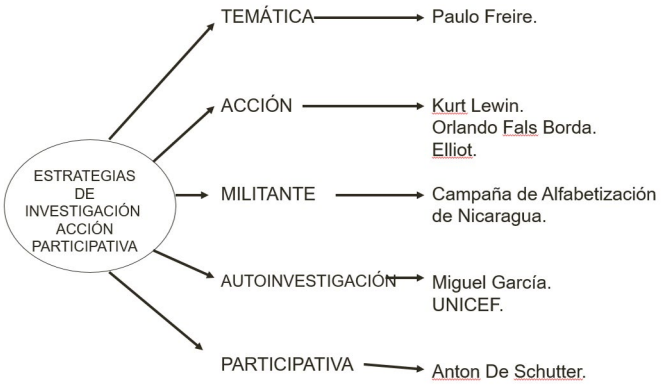
La IAP es un proceso, se convierte de producto a producente, no es acumular información, sino reintroducir esta información para que los sujetos se sientan parte de la misma investigación como participantes de la misma, eso es lo que se llama lo sentipensante, es un proceso de hacerse comunidad (Rappaport, 2021).

Para Bermúdez (2025) la IAP plantea pensar desde el momento histórico en el que se está, no es solo otro mundo es posible, sino que otros mundos ya están siendo posibles, como memorias vivas, experiencias vivas e historias vivas, prácticas que perviven, con una visión nosótrica, del buen vivir, vivir sabroso, con espiritualidad, con el lenguaje que comunica con los vientos, con la selva, con la pacha, prácticas que articulan con lo común, con lo comunitario, con la comunalidad, que incluye cosmovisión, sentipensar, corazonar, emocionar, el presente-pasado-futuro como historia vivida-viviendo.

La estrategia metodológica de la IAP, tiene también varios caminos, o estrategias metodológicas:

Figura 1

Estrategías de IAP



Específicamente la I(A)P para el Movimiento Fe y Alegría (Ortiz & Borjas, octubre-diciembre, 2008), es un ciclo de investigación que contiene varios procesos: a) La observación de la realidad para generar la reflexión sobre la práctica educativa; b) b) La planificación y el desarrollo de acciones para la mejora de la práctica; c) c) La sistematización de la experiencia y la reflexión en y sobre la acción para la producción de conocimientos.

Para Saavedra (2012), la IAP desde Fals Borda, como estrategia metodológica tiene los siguientes momentos: a) montaje institucional, b) inserción al universo, c) diagnóstico situacional, d) teorización, e) devolución de la información, f) planeación de base, g) programación, h) capacitación y i) Plan de acciones.

En Michoacán, por parte del Colectivo Pluriverso de la Comunalidad se está desarrollando una propuesta de I(A)P denominada Parangua (Fogata) Pedagógica que tiene una estrategia metodológica e intervención, que se presenta a continuación:

- Bienvenida
- Acto cívico
- Encendido del fuego en la Parangua
- Encuadre
- Mesas de trabajo
- Plenaria
- Compartancia musical de saberes, sabores y gustos

Mesas de trabajo.

- Grupo 1. Comunidad y Escuela. Escuela de la vida vs. la vida en las escuelas.
- Grupo 2. Recuperando la historia educativa de la comunidad.
- Grupo 3. Lectura de la realidad. Hacia un nuevo compromiso de la acción del comunero
- Grupo 4. Buscando una nueva relación con la comunidad.
- Grupo 5. Lo que sabemos.
- Grupo 6. Compartancia de saberes y responsabilidades
- Grupo 7. Nuestra juventud.

Estas, y otras más, estrategias metodológicas dan cuenta del pluralismo epistemológico y metodológico en el que camina la IAP, la emergencia de esas múltiples maneras ser y estar en mundo y con los otros, de los saberes, las sabidurías y los conocimientos, amplió la mirada, ya que permitió la emergencia de las cosmogonías y los procesos culturales. Desde la IAP se trata de abrir el campo del saber a una diversidad epistemológica para poder dar cuenta de lo diverso y sus manifestaciones específicas en los ámbitos de lo cosmológico y metodológico.

Para Fals Borda (1990) la investigación acción se transforma en investigación participativa, donde se desarrollan procesos de observación de la realidad para generar la reflexión sobre la práctica, de planificación y desarrollo de acciones para su mejora y de sistematización de la experiencia y reflexión en y sobre la acción, para la producción de conocimientos en el campo de la educación popular (y de la pedagogía crítica).

Conclusiones

Fals Borda fue un "hijo rebelde de su tiempo desde su contexto" (Mejía, 2020), ya que desde el llamado pensamiento propio rompe con la "ciencia colonial" eurocéntrica y norteamericana, desde las tradiciones originarias "...da identidad a nuestro contexto como formación social diferente y con proyectos que, manteniendo un nexo con la producción de otros lares, afirmaba las singularidades de lo propio como un ejercicio de complementariedad" (Mejía, 2025).

Además, Fals Borda, desarrolló desde la I(A)P la educación popular, como una forma de construir escuela desde la justicia social, construyó pensamien-

to crítico latinoamericano, alejado de las prácticas ortodoxas del marxismo, ya que su vida fue siempre situada y comprometida, ligada a la historia de Colombia, pero además es reconocido a nivel mundial por su aporte alter-nativo de la Investigación (Acción) Participativa, como un paradigma investigativo y opción de vida para muchos (Torres Carrillo, 2024).

Fals Borda desde la I(A)P plantea la sistematización y consolidación de prácticas alternativas de las comunidades, de los pueblos, y de los investigadores, la I(A)P es una condición de rescate y construcción de conocimiento sentipensante, es un ser-estar siendo en y para la investigación, es investigar-investigando, es dar cuenta de la pluralidad de conocimientos, es ampliar la mirada de la propia I(A)P hacia las miradas no convencionales en los escenarios de investigación científica, en las dos perspectivas que en el campo de la investigación han hegemonizado, como son la cuantitativa y cualitativa, en la segunda es donde se articula lo que ha denominado investigación-acción con sus diferentes connotaciones que le dan los distintos autores e investigadores (Colmenares E. & Piñero M., 2008), en suma, desde la I(A)P con principios raizales y de transformación social, se trata de incomodarse para crear investigación colectiva y en común.

Fals Borda pone en el centro de la I(A)P, su propia diversidad, la recuperación de la memoria de los pueblos y las comunidades, sus luchas, sus resistencias, sus propios procesos de producción de conocimiento, esta forma distinta de investigarse desde el corazón, desde el sentimiento, sentipensarse, sentihacerse, senticonstruirse.

La vida de la diversidad y la pluriversidad exigen una diversidad metodológica en investigación y en pedagogía, que sea capaz de darle identidad a las particularidades en una dinámica que no insista en la monoculturalidad de cualquier tipo, y nos permita hacer del diálogo y confrontación de saberes ((Mejía, 2020).

Finalmente, La I(A)P integra conocimiento y acción. La modalidad de IAP no concibe la práctica desde una mirada instrumental, es decir, no se trata del logro de resultados predeterminados, sino de procesos. Se relaciona reflexión y práctica. Es una investigación de tipo colaborativo, participativo. El objeto de investigación en la IAP son las propias actuaciones y las propias perspectivas. Es ser sujeto sentipensante, caminador, actuante, performador de otros mundos posibles, de otros-nosotros siendo historia.

Referencias

Bermúdez, C. y. (19 de 04 de 2025). El pensamiento de Orlando Fals Borda. (C. y. Valdovinos, Entrevistador)

Borda, C. I. (28 de 06 de 2015). *Simposio Fals Borda*. Obtenido de https://simposio-fals.wixsite.com/catedraitinerante/tercersimposioiap

Calderón, J. y. (2018). Orlando Fals Borda y la investigación acción participativa: aportes en el proceso de formación para la transformación. *Encuentro hacia una Pedagogía Emancipatoria en Nuestra América*, 1-23.

Colmenares E., A. M., & Piñero M., M. L. (mayo-agosto, 2008). LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas. *Laurus, vol. 14, núm. 27*, 96-114.

Fals Borda, O. (1990). Orígenes universales y retos actuales de la IAP Investigación (Acción) Participativa. *Nueva Sociedad*, 3-39.

Fals Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina / Orlando Fals Borda ; antología y presentación, Víctor Manuel Moncayo.* México, D.F.: Siglo XXI.

Freire, P. (2024). *Pedagogía del oprimido.* Ciudad de México: Siglo XXI.

Jaramillo, D. (2010). El socialismo raizal de Fals Borda. *Cuadernos de filosofía latinoaméricana, Vol. 31, No. 102* , 25-36.

Mejía, M. R. (2020). *Educación(es), escuela(s) y pedagogía(s) en la cuarta revolución industrial desde Nuestra América. Tomo III.* Bogotá: Desde abajo.

Mejía, M. R. (2025). *Actualidad de Fals Borda, rebelde y hereje Latinoaméricano. documento inédito* . Bogotá: Planeta Paz, Expedición Pedagógica Nacional,.

Ortiz, M., & Borjas, B. (octubre-diciembre, 2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Espacio Abierto, vol. 17, núm. 4*, 615-627.

Rappaport, J. (2021). *El cobarde no hace historia. Orlando Fals Borda y los inicios de la investigación-acción participativa.* Bogotá: Universidad del Rosario.

Red, S. (15 de 12 de 2019). *Sentipensante, el pensamiento de Orlando Fals Borda*. Obtenido de https://sentipensante.red/

Saavedra, M. S. (2012). *Paradigmas del conocimiento.* México: Pax México.

Torres Carrillo, A. (2019). *Pensar epistémico, educación popular e investigación participativa.* Ciudad de México: Nómada.

Torres Carrillo, A. (2024). Génesis y legado de la investigación (acción) participativa. *Cambios y Permanencias*, 35-46.

Trayectoria académica del Cuerpo Académico en Investigación Educativa en la asesoría de tesis. Facultad de Geografía de la UAEMéx. 2008-2025*

*Fernando Carreto Bernal***, *Agustín Olmos Cruz****
*y Bonifacio D Pérez Alcántara*****

Resumen

El Cuerpo Académico (CA) en Investigación Educativa, adscrito a la Facultad de Geografía de la Universidad Autónoma del Estado de México, con una trayectoria de 17 años de 2008 al 2025, cuenta con el reconocimiento ante PRODEP (2025) como CA Consolidado. En sus funciones sustantivas, desarrolla docencia en educación superior y posgrado, así como investigación educativa sobre la dimensión pedagógico didáctica con enfoque cualitativo, cuantitativo y mixto de los procesos de enseñanza aprendizaje, así como la difusión en eventos académicos y la vinculación con su entorno.

El propósito de la ponencia es caracterizar la trayectoria académica del CA en su actividad de investigación, en particular sobre la asesoría de tesis en temas educativos de la disciplina geográfica. El estudio de tipo cualitativo descriptivo, integró una base de datos con 33 tesis dirigidas, para caracterizar sus tendencias temáticas y metodológicas, destacando en sus resultados que los niveles de mayor frecuencia de abordaje son; licenciatura, preparatoria y secundaria, mientras que los temas de mayor atención son; el proceso de enseñanza aprendizaje, estrategias didácticas para la mejora de la práctica docente, mientras que los

* Línea temática: 2. Condiciones institucionales de la investigación educativa. 2.3 Cuerpos académicos. Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación

** Facultad de Geografía, UAEMéx.
fcarretomx@yahoo.com.mx

*** Facultad de Geografía, UAEMéx.
aolmosc@uaemex.mx

**** Facultad de Geografía, UAEMéx.
bpereza@uaemex.mx

enfoques metodológicos que se destacan son, evaluación curricular de planes y programas de estudio, análisis de trayectorias escolares enfocados a la atención de los índices de reprobación y deserción.

En tal sentido, se ha logrado a través de la investigación educativa, un impacto social y académico, por lo que se concluye que la labor del CA ha sido significativa en la formación de los geógrafos egresados con vocación docente.

Palabras clave: trayectoria académica, Cuerpo Académico, investigación educativa, asesoría tesis.

Introducción

A lo largo de 17 años, el Cuerpo Académico en Investigación Educativa de la Facultad de Geografía de la UAEMéx ha desempeñado un papel crucial en la asesoría de tesis de estudiantes de licenciatura y posgrado sobre el análisis del proceso educativo de la disciplina geográfica en diversos contextos. Sin embargo, existe una carencia de sistematización y análisis profundo sobre cómo la trayectoria académica del CA ha impactado la formación de investigadores y profesionales de la docencia en el campo educativo y geográfico. Este vacío dificulta la identificación de buenas prácticas y el diseño de estrategias para fortalecer la calidad de las asesorías y promover mayores índices de titulación con énfasis en la enseñanza de la Geografía.

La investigación educativa ha sido ampliamente reconocida como una herramienta clave para el desarrollo profesional y académico. Estudios previos de instancias federales como el PRODEP, han abordado la importancia de los cuerpos académicos en la generación de conocimiento y en la formación de estudiantes, pero pocos se han centrado específicamente en su impacto en la asesoría de tesis en instituciones educativas universitarias como es el caso específico en que se enfoca la investigación de la Facultad de Geografía de la UAEMéx.

En este contexto, la literatura especializada apunta a que las interacciones entre asesores y estudiantes son fundamentales para consolidar procesos de aprendizaje e investigación, pero aún se requiere explorar cómo dichas interacciones pueden ser potenciadas a lo largo del tiempo y su posible replica en las instituciones formadoras de geógrafos en México.

Preguntas de investigación

1. ¿Cuáles han sido las principales contribuciones del Cuerpo Académico en Investigación Educativa de la Facultad de Geografía de la UAEMéx en la asesoría de tesis entre 2008 y 2025?
2. ¿Cómo ha evolucionado la metodología de asesoría empleada por el cuerpo académico durante este periodo?
3. ¿Qué impacto ha tenido la trayectoria académica del CA en los índices de titulación y en la calidad de las investigaciones desarrolladas por los estudiantes en el ámbito educativo de la disciplina geográfica?
4. ¿Qué estrategias podrían implementarse para mejorar la asesoría de tesis en futuros ciclos académicos?

Hipótesis

La trayectoria del Cuerpo Académico en Investigación Educativa de la Facultad de Geografía de la UAEMéx entre 2008 y 2025 ha incrementado y mejorado progresivamente la calidad de las tesis asesoradas, gracias a la implementación de estrategias educativas colaborativas y al desarrollo de competencias específicas en el CA. Este impacto positivo se ha reflejado en estudios de mejora en la enseñanza de la Geografía para instituciones educativas analizadas, un incremento en los índices de titulación sobre la educación y enseñanza de la Geografía, así como en la calidad de las investigaciones realizadas por los estudiantes, incidiendo en la formación universitaria y la mejora de la práctica como geógrafos docentes.

Objetivos

Analizar la trayectoria del Cuerpo Académico en Investigación Educativa de la Facultad de Geografía de la UAEMéx en el ámbito de la asesoría de tesis entre 2008 y 2025, para identificar las principales temáticas, niveles educativos, metodologías y prácticas implementadas en la asesoría de tesis durante el periodo de estudio.

Evaluar el impacto de estas prácticas en los índices de titulación y en la calidad de las investigaciones, para proponer recomendaciones y estrategias para fortalecer el proceso de asesoría de tesis en el futuro.

Argumentos teórico - metodológicos sobre la trayectoria académica del CA en Investigación Educativa

El análisis de trayectorias académicas se refiere al estudio detallado de los recorridos educativos y profesionales de los individuos, considerando factores como el desempeño, la continuidad, las transiciones y las decisiones tomadas a lo largo de su formación. Este análisis permite identificar patrones, influencias y resultados en el ámbito educativo.

Desde un enfoque teórico, Pierre Bourdieu (2008) es uno de los referentes clave en este campo. Su concepto de "trayectoria académica" está vinculado al habitus y al capital cultural de los individuos, destacando cómo las posiciones en el campo científico y educativo se configuran a través de estas trayectorias. Además, estudios como los de Mares et al. (2012) han analizado la correlación entre el rendimiento académico previo y el desempeño universitario, subrayando la importancia de factores como la motivación y las condiciones familiares.

La enseñanza-aprendizaje de la geografía ha adquirido una relevancia creciente en el ámbito educativo, particularmente en la formación de profesionales que contribuyan al entendimiento del espacio geográfico y a la solución de problemáticas socioambientales. En este marco, el Cuerpo Académico (CA) en Investigación Educativa de la Facultad de Geografía de la UAEMéx ha desempeñado un papel fundamental como promotor de la investigación educativa y como asesor en la elaboración de tesis. Su trayectoria, consolidada por 17 años de labor continua, destaca por su enfoque en la dimensión pedagógica y didáctica, así como por la integración de metodologías cualitativas, cuantitativas y mixtas.

Marco teórico conceptual para la investigación educativa sobre la educación y enseñanza de la Geografía

La investigación educativa en la enseñanza-aprendizaje de la geografía se fundamenta en la interacción entre el contenido disciplinar, el método pedagógico y el contexto socioeducativo. A continuación, se muestran algunos de los referentes conceptuales y teóricos que hemos utilizado para apoyar las investigaciones de tesis.

Enseñanza-aprendizaje de la Geografía

La enseñanza-aprendizaje de la geografía se fundamenta en teorías pedagógicas que promueven el desarrollo de competencias espaciales y el análisis crítico del entorno. Entre los autores destacados se encuentran la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky (1993) que enfatiza el aprendizaje como un proceso social, relevante para la enseñanza de la geografía mediante la interacción y el contexto socioespacial. Por su parte la Teoría del aprendizaje significativo de David Ausubel (1983) plantea que los estudiantes relacionen nuevos conocimientos geográficos con conceptos previos. Por su parte Oscar Jerez García (2012) Reflexiona sobre la importancia de la geografía en la educación formal, no formal e informal.

Constructivismo pedagógico

Este enfoque enfatiza la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante. En la enseñanza de la geografía, se busca que los alumnos desarrollen habilidades críticas para analizar y comprender el espacio geográfico, promoviendo aprendizajes significativos mediante la interacción con casos reales y simulaciones didácticas. Este modelo pedagógico fomenta el aprendizaje significativo, donde los nuevos conocimientos se relacionan de manera sustancial con los saberes previos del estudiante, promoviendo la creatividad, la autonomía y la capacidad de resolver problemas

Entre los principales teóricos del constructivismo destacan Jean Piaget (1973), quien estudió cómo los niños construyen el conocimiento a través de la interacción con su entorno, y Lev Vygotsky (1993), quien subrayó la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje. Ambos plantearon que el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una reconstrucción personal influenciada por factores internos y externos.

Competencias académicas

El enfoque por competencias en educación busca articular el aprendizaje con las demandas del mercado laboral y el desarrollo integral del estudiante. Autores como José Luis Incháustegui Arias (2019) Explora la base teórica de las competencias en educación, destacando su relevancia en el contexto mexicano.

Por su parte Ernesto López Gómez (2016) Analiza el concepto de competencia desde una perspectiva histórica y etimológica.

Trayectorias escolares

Las trayectorias escolares analizan los recorridos educativos de los estudiantes, considerando factores como el contexto social y las políticas educativas. En ese sentido autores como Flavia Terigi (2007) Aborda las trayectorias escolares desde una perspectiva sistémica, destacando los desafíos en la educación secundaria. Por su arte Jocelyn Mendoza González (2017) Conceptualiza las trayectorias escolares como vectores, integrando enfoques cuantitativos y cualitativos.

Deserción/reprobación

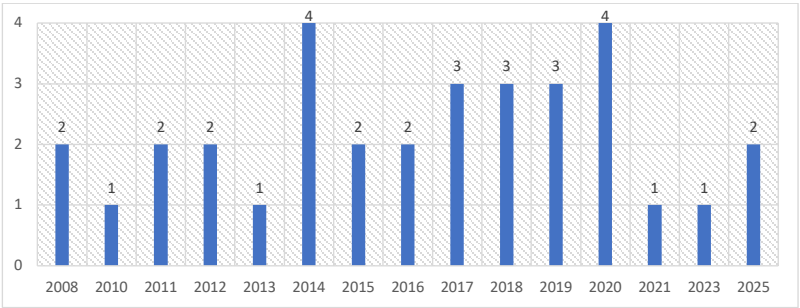
La deserción y la reprobación escolar son fenómenos complejos influenciados por factores personales, económicos y sociales. Autores como Rosalva Ruiz-Ramírez (2014): Estudia las causas y consecuencias de la deserción escolar en el nivel medio superior. Por su parte Fabiola Lydie Rochin Berumen (2021) destaca que la deserción en la educación superior en México, se debe a fallas en los planes de estudio y dificultades familiares.

Caracterización de la asesoría de tesis del Cuerpo Académico en Investigación Educativa

Como resultado de la trayectoria de 17 años de trabajo colaborativo entre los integrantes del CA, sumando 33 tesis de investigación educativa, con un comportamiento que oscila de una a cuatro tesis por año, como se aprecia en la siguiente gráfica.

Gráfica 1

Número de tesis asesoradas por año de 2008 a 2025



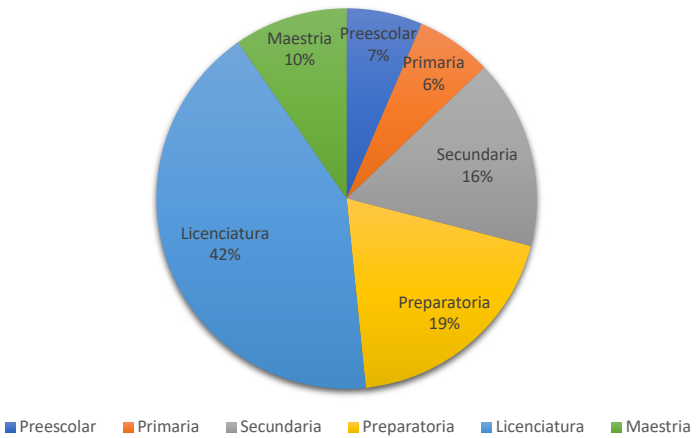
Grafica derivada de la base de datos de las tesis analizadas.

El número de tesis realizadas por año escolar, esta matizada por el interés que los alumnos manifiestan ya se por participar de algún proyecto de investigación, por afinidad académica en los procesos de enseñanza aprendizaje o por la materia optativa sobre Didáctica de la Geografía.

En cuanto a los niveles educativos en los que se ha investigado, de acuerdo al centro de trabajo del tesista o por invitación, abarcan seis niveles y sus porcentajes como se aprecia en la siguiente gráfica.

Gráfica 2

Nivel educativo como objeto de estudio



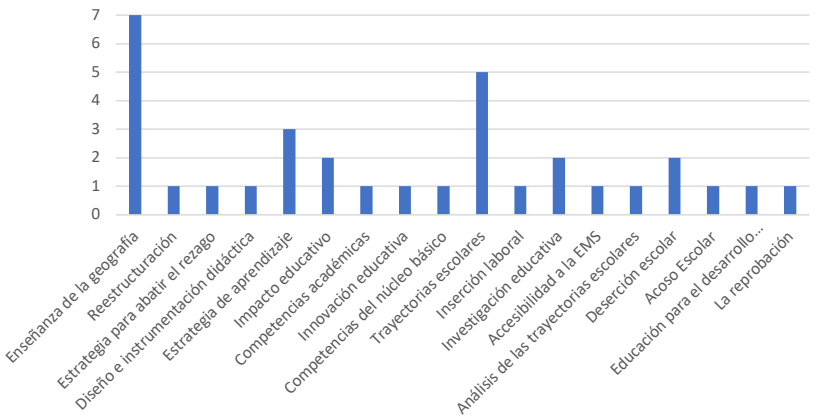
Gráfica derivada de la base de datos de las tesis analizadas.

Es evidente que la mayor cantidad de tesis por nivel educativo que refleja el gráfico, es licenciatura, seguido por preparatoria y secundaria, en el caso de licenciatura se debe a que es la mayor actividad de investigación en la institución sede, el nivel medio superior o preparatoria, implica en que el docente de Geografía es egresado y desea trabajar en su mejora didáctica, situación similar en secundaria. El resto de los porcentajes que son bajos es porque existe poca incidencia laboral, o en proyectos de investigación que involucre esos espacios educativos.

En cuanto a las temáticas de investigación han sido un tanto diversas como se aprecia en la siguiente gráfica.

Gráfica 3

Principales temáticas de investigación



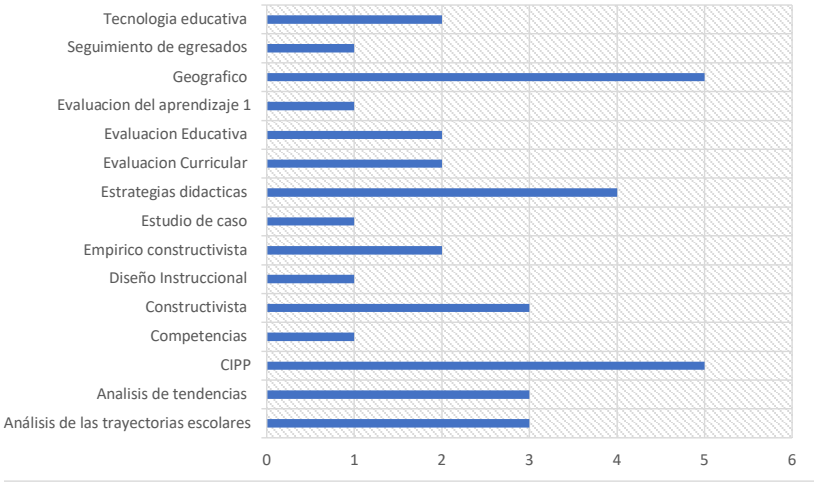
Gráfica derivada de la base de datos de las tesis analizadas.

Los resultados permiten apreciar diferentes perspectivas que en general, aluden a las diversas problemáticas en que se pretende investigar para resolver necesidades específicas del tesista en su calidad de docente de la disciplina.

Respecto a los métodos tanto disciplinarios como educativos utilizados en las investigaciones de tesis, se tiene una variedad interesante como se aprecia en la siguiente gráfica.

Gráfica 4

Métodos de investigación educativa y geográfica



Gráfica derivada de la base de datos de las tesis analizadas.

Entre la diversidad de métodos utilizados, destacan, el método geográfico, el método CIPP, el de estrategias didácticas, el método de análisis de tenencias y el de trayectorias escolares, esto se debe a los momentos político educativos y contextos de las necesidades institucionales, pero también por el perfil de investigador que se decanta por un enfoque metodológico.

Discusión de los resultados obtenidos

De acuerdo con el objetivo de la investigación que consistió en; Analizar la trayectoria del Cuerpo Académico en Investigación Educativa de la Facultad de Geografía de la UAEMéx en el ámbito de la asesoría de tesis entre 2008 y 2025, para identificar las principales temáticas, niveles educativos, metodologías y prácticas implementadas en la asesoría de tesis durante el periodo de estudio.

Los resultados de la caracterización de la base de datos, permiten ratificar que se cumplió satisfactoriamente con el objetivo ya que se obtuvieron como principales temáticas de investigación se encuentran la enseñanza de la Geografía, estrategias de aprendizaje y las trayectorias escolares, en cuanto a los niveles educativos más abordados son; licenciatura, preparatoria y secundaria, en los enfoques metodológicos destacan; el método geográfico, el método CIPP, el

método de estrategias didácticas, el método de análisis de tenencias y el de trayectorias escolares atendidos en las tesis sobre la educación y enseñanza de la Geografía.

Dichos resultados son congruentes desde la perspectiva metodológica sobe el análisis de tendencias, los paradigmas temáticos son; la enseñanza de la Geografía, estrategias de aprendizaje y las trayectorias escolares, en cuanto a las orientaciones disciplinarias se identifican la Innovación Pedagógicas y Geotecnológicas, Didáctica, de las ciencias, el abordaje de temáticas relevantes para la geografía contemporánea, como el análisis de trayectorias escolares y el desarrollo de competencias espaciales y los enfoques metodológicos; el método geográfico, el método CIPP, el método de estrategias didácticas, el método de análisis de tenencias y el de trayectorias escolares

A través de su trayectoria, el CA en Investigación Educativa ha contribuido a la formación de geógrafos con vocación docente, quienes han logrado consolidar proyectos de investigación orientados al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Conclusiones

En relación a las preguntas de investigación se desataca que las principales contribuciones del CA en la asesoría de tesis en la Facultad de Geografía de la UAEMéx, durante 17 años, ha sido significativa en cuanto a la cantidad de trabajos de tesis y a su calidad, pero sobre todo a la contribución en la formación de los docentes y su relevancia en la enseñanza de la Geografía.

Para el periodo de casi dos décadas, se ha evolucionado en cuanto a la metodología de asesoría empleada por el cuerpo académico, esto debido a factores externos como la implementación de políticas educativas que tienen incidencia en el quehacer docente, la asistencia a eventos académicos especializados o factores internos como los procesos de capacitación permanente que oferta la institución de adscripción de los integrantes del CA, con ambos factores se mantiene vigente y continua la capacitación en materia de investigación educativa.

Resulta importante señalar, que la labor del CA, ha tenido impacto en los índices de titulación y en la calidad de las investigaciones desarrolladas por los estudiantes en el ámbito educativo de la disciplina geográfica, ya que a nivel nacional se posiciona como el único CA especializado en educación y enseñanza de la Geografía.

Por los resultados alcanzados, seguimos en línea de generar estrategias para mejorar la asesoría de tesis en futuros ciclos académicos a través de proyectos de investigación con pertinencia social, que sean susceptibles de participación de tesistas.

De esta manera y en consideración de los objetivos de la investigación, el estudio como idea y/o como procedimiento metodológico, se susceptible de considerar para replicarse en otros contextos y CA, como procesos de evaluación y diagnóstico para la mejora de indicadores de asesoría de tesis, como en sus propios indicadores como CA para las evaluaciones de PRODEP, entre otras.

Finalmente, la relevancia científica y social del conocimiento generado del CA en Investigación Educativa de la UAEMéx ha sido significativa para la consolidación de procesos educativos en la disciplina geográfica. Sus líneas de investigación y generación de conocimiento con enfoques cualitativo, cuantitativo y mixto, ha permitido formar egresados capaces de enfrentar los desafíos de la enseñanza de la geografía y en la investigación educativa de su práctica docente. La continuidad y fortalecimiento de esta trayectoria académica serán cruciales para seguir desarrollando profesionales competentes y comprometidos con la educación geográfica.

Referencias

Arango, K. (2025). Aprendizaje colaborativo: Definición y características principales. Recuperado de https://psicocode.com/psicologia/aprendizaje-colaborativo/

Ausubel, D. (1983). *Teoría del aprendizaje significativo*. Fascículos de CEIF, 1, 1-10.

Bourdieu, P. (2008). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.

Charuan Aguilera. (2023). ¿Qué es el aprendizaje colaborativo? Beneficios y ejemplos. *Aprendizaje colaborativo: Qué es, ventajas y ejemplos.* Recuperado de https://psicocode.com/psicologia/aprendizaje-colaborativo/

Incháustegui Arias, J. L. (2019). La base teórica de las competencias en educación. *Educere, 23*(74), 57-67.

Jerez García, O. (2012). La enseñanza de la Geografía en el ámbito educativo formal, no formal e informal: Reflexiones epistemológicas. *Serie Geográfica, 18*, 13-23.

López Gómez, E. (2016). En torno al concepto de competencia: Un análisis de fuentes. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 20*(1), 311-322.

Mares, G., Rocha, H., Rivas, O., Rueda, E., Cabrera, R., Tovar, J., & Medina, L. (2012). Identificación de factores vinculados con la deserción y la trayectoria académica de los estudiantes de Psicología en la FES Iztacala. *Enseñanza e Investigación en Psicología, 17*(1), 189-207.

Mendoza González, J. (2017). Conceptualización de las "trayectorias escolares" como vectores. *Revista Digital A&H, 3*(6), 59. Disponible en www.upaep.mx/revistaayh

Piaget, J. (1973). *La representación del Mundo en el Niño*. Madrid: Morata.

PRODEP (2025). Cuerpo Académico en Investigación Educativa. Facultad de Geografía, UAEMéx

Rivera García, C., & Alarcón Pérez, L. M. (2018). Carrera académica: Una mirada desde el concepto de trayectoria de Pierre Bourdieu. *Ciencia y Sociedad, 43*(3), 13-23. Instituto Tecnológico de Santo Domingo. Disponible en https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87060157002 DOI: https://doi.org/10.22206/cys.2018.v43i3.pp13-23

Rochin Berumen, F. L. (2021). Deserción escolar en la educación superior en México: Revisión de literatura. *Revista Ride, 12*(22), enero-junio, e161.

Rodríguez, O. (2025). Aprendizaje colaborativo: Qué es y por qué es clave en la educación del futuro. *Portal de Actualidad*. Recuperado de https://portaldeactualidad.com/aprendizaje-colaborativo-que-es-y-por-que-es-clave-en-la-educacion-del-futuro/

Ruiz-Ramírez, R., et al. (2014). Causas y consecuencias de la deserción escolar en el bachillerato: Caso Universidad Autónoma de Sinaloa. *RA XIMHAI, 10*(5), Edición Especial, Julio–Diciembre, ISSN: 1665-0441.

Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *Fundación Santillana III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy* (28-30 de mayo, 2007).

Vygotsky, L. (1993). *Pensamiento y lenguaje*. España: Editorial Paidós.

Contribuciones a la autonomía intelectual desde la dirección de tesis*

*María Azucena Ocampo Guzmán***

Resumen

Al emprender una investigación doctoral para profundizar en torno a la negociación estratégica del acompañamiento tutorial emprendido en el marco de la dirección de tesis para la formación doctoral de los investigadores educativos, fue posible observar cómo a través de ella los directores de tesis promovieron el desarrollo y el fortalecimiento de su autonomía intelectual. Freire apuntaba a la necesidad de que todo proceso formativo dirigido a fortalecer la autonomía de una persona debía ser emprendido bajo una pedagogía coherente conformada por experiencias dirigidas a estimular la decisión y la responsabilidad por parte de los estudiantes. En torno a esto surgió el interés por conocer de qué manera pueden llevar a cabo los directores de tesis un acompañamiento tutorial basado y dirigido al fortalecimiento y el respeto de la autonomía. Para esto, se analizaron las entrevistas realizadas a cuatro diadas (director de tesis-doctorante) de un programa de doctorado en educación con orientación a la investigación en México. Se observó que los directores de tesis pueden contribuir al desarrollo y al fortalecimiento de la autonomía intelectual de sus estudiantes a partir de reconocer los saberes con los que llegan, reconocerlos abiertamente cuando hace las cosas bien, motivarlos a asumirse como los autores de sus investigaciones, dialogar con ellos sin imponerles su propia visión, escucharlos sin prejuicios y brindarles espacios de "silencio" para trabajar de manera independiente. Se discuten los hallazgos recuperados con los principios de la pedagogía de la autonomía propuesta por Freire.

Palabras clave: investigación educativa, formación de investigadores, autonomía.

* Línea temática: formación de investigadoras e investigadores.
Tipo de ponencia: reportes parciales o finales de investigación

** Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV-IPN Sede Sur.
azucena.ocampo@cinvestav.mx

Introducción

En coincidencia con varios autores, la formación para la investigación puede ser comprendida como un proceso de intervención en el que a través de la mediación humana se contribuye a que los estudiantes se familiaricen y se apropien de los conocimientos, los hábitos, las actitudes y los valores que conforman la cultura del oficio de producción que rodea la práctica denominada investigación educativa (Moreno, Sánchez, Arredondo, Pérez y Kingler, 2003). Actualmente la formación para la investigación se lleva a cabo dentro de los programas de doctorado en educación con orientación a la investigación y una mediación que ha resultado crucial en este nivel ha sido la brindada por los directores de tesis (Castro, Lavigne y Madueño, 2007; Del Castillo, 2007).

Para avanzar en el proceso de aprendizaje de la cultura de la comunidad, el/la directora/a de tesis se encarga de modificar continuamente sus estrategias de acompañamiento con el propósito de impulsar al doctorante a participar en nuevas tareas y espacios de mayor complejidad o de diferente naturaleza para que se apropie de nuevos repertorios. Esto lo realiza a partir de la negociación estratégica del acompañamiento tutorial, misma que ha sido definida como el proceso a través del cual el/la director/a de tesis y/o el/la doctorante generan un ajuste en la dinámica de trabajo conjunto, a fin de responder a las necesidades que el/la doctorante presenta y/o las competencias que requiere desarrollar, permitiendo la continuidad de la elaboración de la tesis y con ello, el desenvolvimiento del proceso de formación en el oficio de la investigación.

La negociación estratégica del acompañamiento tutorial puede entenderse desde lo que Freire (2012) denominaba el "pensar acertado" del educador. Freire (2012), resaltó que el acompañamiento en la formación no es una práctica guiada por un espíritu divino ni deviene de seguir al pie de la letra los manuales elaborados por los intelectuales iluminados. Por el contrario, la relación formativa se construye a partir del "pensar acertado", que definió como la constante lectura e interpretación del espacio pedagógico que hacen en conjunto el educador y los educandos para adaptar su acompañamiento y abrir nuevas posibilidades de aprendizaje según lo consideren necesario en función de las circunstancias que les vayan aconteciendo en el trayecto. Por ello, ninguna relación formativa resulta igual a otra, incluso si se lleva a cabo con las mismas personas, pues las circunstancias, los contenidos, los saberes previos, las herramientas pedagógicas siempre son diferentes.

Al emprender una investigación doctoral para profundizar en torno a la negociación estratégica del acompañamiento tutorial emprendida por cuatro diadas (director de tesis-doctorante) de un programa de doctorado en educación dirigido a la formación de investigadores educativos en México, fue posible observar cómo a través de ella, los directores de tesis promovieron el desarrollo y el fortalecimiento de su autonomía intelectual. La autonomía intelectual ha sido definida como la capacidad que los doctorantes van presentando a lo largo de su proceso de formación para conducirse y llevar a cabo la tarea investigativa a partir de sus propios recursos (Sánchez, 2013; 2022). Es decir, es posible afirmar que un investigador va fortaleciendo su autonomía intelectual en la medida en que se va mostrando cada vez más capaz de emprender de manera independiente las tareas que requiere hacer investigación, ya sea elegir el tema, elaborar preguntas de investigación, diseñar un acercamiento metodológico, interpretar datos, entre otros (Sánchez, 2015; 2022).

Freire (2012) señalaba que no se llega primero a ser autónomo para después ser capaz de decidir. La autonomía se va constituyendo más bien paulatinamente a través de varias experiencias y las innumerables decisiones que van siendo tomadas. Por ende, si un proceso formativo está dirigido a fortalecer la autonomía de una persona, la pedagogía utilizada debe ser coherente y estar conformada por experiencias que estimulen la decisión y la responsabilidad por parte de los estudiantes, y que además respeten su libertad. En torno a esto surgió como pregunta de interés: ¿de qué manera pueden llevar a cabo los directores de tesis un acompañamiento tutorial basado y dirigido al fortalecimiento y el respeto de la autonomía?

Desarrollo

Para aproximarnos a las experiencias de la negociación estratégica del acompañamiento tutorial y su contribución a la autonomía intelectual de los investigadores educativos en formación, se consideró pertinente emprender un acercamiento de carácter cualitativo e interpretativo (Sandín, 2003). En concordancia con esto, se llevaron a cabo ocho entrevistas semiestructuradas, virtuales e individuales a cuatro doctorantes (dos hombres y dos mujeres) y a sus respectivos/as directores/as de tesis (dos hombres y dos mujeres) de un programa de doctorado en educación con orientación a la investigación en México. Para su análisis, las entrevistas fueron transcritas y etiquetadas bajo la asignación de

seudónimos con el propósito de conservar el anonimato de los participantes. Los relatos se analizaron utilizando el método comparativo constante propuesto por Taylor y Bogdan (1987) haciendo uso de una codificación abierta y posteriormente su organización en categorías temáticas.

Al analizar los relatos obtenidos, fue posible identificar en las experiencias relatadas por las cuatro diadas entrevistadas seis principales formas pedagógicas a través de las cuales los directores de tesis contribuyeron al desarrollo de la autonomía de los doctorantes como futuros investigadores educativos.

Indagar y reconocer los saberes con los que el estudiante llega

Como ya es bien sabido, los estudiantes no llegan como "tabulas rasas" y mucho más ingenuo resultaría pensarlo en el caso de los doctorantes que "cargan" con un amplio historial vitalicio, formativo y laboral. De hecho, varios autores han coincidido en mencionar que la formación de maestría suele generar una huella importante en el perfil de los futuros investigadores educativos, pues suele constituirse como su formación base.

Como lo señala Freire (2012), respetar la dignidad del estudiante implica no subestimar los conocimientos hechos experiencia que los educandos han construido socialmente durante su práctica o en sus años de formación antelares. Por tanto, los directores de tesis tienen que enfrentarse a un importante reto en este aspecto: reconocer y respetar esos saberes con los que llegan.

Freire (2012), explica que una buena manera de respetarlos es discutir con los estudiantes la razón de dichos saberes en relación con los contenidos enseñados. Una muestra de esto puede observarse cuando el Dr. Santiago comenzó a observar que los avances de tesis que le entregaba su estudiante Juventino estaban redactados en un formato distinto al solicitado, utilizando el término "puntos focales" en vez de "objetivos", por ejemplo.

Una pedagogía dirigida al respeto y la promoción de la autonomía invitaría a no menospreciar ni reprender esta acción, sino a indagar de donde deviene este estilo de escritura. En concordancia con esto, en su momento, el director de tesis explicó que en su continua observación y conversación con Juventino se dio cuenta de que él tenía una filosofía personal post fundacional a partir de la cual asumía un rechazo abierto a las estructuras y los formatos dispuestos desde la ortodoxia de la academia. Por tanto, sin transgredir la postura de su estudiante, el Dr. Santiago le sugirió dejar los títulos que proponía colocando

entre paréntesis los términos comúnmente reconocidos para evitar que los lectores se confundieran:

> Aunque no le llama de la misma forma, este no sé, no le llama objetivos, pero le llama puntos focales, entonces le dije: "Bueno, no pasa nada. Ponle puntos focales, entre paréntesis objetivos. Porque es un ejercicio de traducción que tú le estás, que tú les estás facilitando a los lectores ¿no?" "Este.... si tú no le pones punto focal, pues quién sabe qué cosa es eso. Entonces, ayuda a los lectores también a que de alguna manera puedan entender el tipo de lenguaje que tú quieres plantear". (Dr. Santiago, comunicación personal, 12 de noviembre de 2021)

Reconocer abiertamente cuando hacen las cosas bien

Para fortalecer la autonomía del estudiante resulta indispensable motivar su confianza. Si el estudiante se siente capaz, será más fácil que asuma la realización de la tarea y en su práctica promover el continuo perfeccionamiento y aprendizaje de la misma. Freire (2012), destacó que el reconocimiento por parte del profesor podía generar un impacto de gran valor en la autoconfianza de los estudiantes, como él mismo lo experimentó durante su infancia, cuando un profesor al momento de devolverle su texto calificado lo miró y balanceó la cabeza en señal de respeto y consideración. De este modo, más allá de la nota de diez que había recibido en su redacción, fue ese gesto el que le dio la confianza de sentirse capaz de escribir y producir textos, superando en ese momento la inseguridad con la que había vivido hasta ese momento.

El valor de este tipo de reconocimiento y su influencia en la confianza del estudiante se pudo observar en el caso de Gladys, quien describió que la revisión de la literatura la experimentó como un ejercicio de mucha satisfacción a pesar de haber sido cansado, porque observó que a su directora de tesis le gustó mucho lo que le presentó. Lo interesante es que ella percibió ese agrado no sólo en la expresión verbal, sino también en la actitud que presentó su directora para leer y comentar los avances que le entregaba de la misma tan pronto como se lo enviaba; es decir, Gladys observó el genuino gusto que presentaba su directora de tesis al leer y revisar su trabajo.

Al presentar la revisión de la literatura que había elaborado frente a su comité de tesis, sus lectores también la elogiaron. Esto la hizo sentir muy contenta y satisfecha, porque su arduo trabajo había valido la pena y, además, ahora tenía

la certeza de haber aprendido a hacer una revisión de la literatura siendo que en la maestría había sufrido mucho con ese apartado, porque en ese entonces no sabía cómo elaborarla.

Motivarlo a asumirse como autor

Freire (2012), señala que es importante que los discentes propicien las condiciones suficientes para que los estudiantes en su relación con el profesor o la profesora sean capaces de ensayar la experiencia profunda de asumirse en lo que quieren llegar a convertirse. En este caso, como investigadores educativos. Por tanto, los directores de tesis pueden promover una práctica educativo-crítica cuando le permiten al doctorante asumirse como un investigador real y como autor de su propia investigación acompañándole, pero permitiéndole tomar sus propias decisiones, así como asumir sus responsabilidades.

Una manera de hacer esto es organizando el desarrollo en varias tareas más sencillas que el estudiante pueda ir realizando y asumiendo de manera independiente de manera paulatina como se dio en el caso de la Dra. Mariana, quien le explicó a Javier que debía identificar con cual concepto de alfabetización iba a trabajar. Para esto, ella le diseñó un índice de conceptos teóricos que Javier debía ir completando para el armado de su marco teórico.

Al ir avanzando en la actividad, Javier asumió la libertad que le brindó su directora de tesis y comenzó a modificar el índice añadiendo nueva información que consideraba relevante y omitiendo otra, siendo capaz al final de defender correctamente el sentido de su construcción frente al comité de tesis. Fue, por tanto, esta libertad la que le permitió a Javier apropiarse de la tarea y comprender su sentido dentro del proceso de investigación al mismo tiempo

Dialogar con ellos sin imponer su visión

Otra forma en la que Freire (2012) recomienda respetar la dignidad de los estudiantes es que, al momento de dialogar con los estudiantes, el discente, venciendo la tentación de su autoridad y hasta quizás del acierto de su visión, nunca debe intentar imponer su voluntad ni exasperarse porque su punto de vista no fue adoptado. En ocasiones, los directores de tesis al ser expertos en ciertos bagajes teóricos y en los fundamentos metodológicos de la investigación

pueden anticipar qué elementos serían más propicios para las propuestas de sus estudiantes.

Sin embargo, aunque los directores al elegir ser más directivos y decirles a los estudiantes abiertamente que teoría utilizar o qué método implementar podrían ahorrarse tiempo y facilitarse la fluidez del proceso, estarían limitando la creatividad y el proceso de aprendizaje de los doctorantes, pues en realidad no estarían asumiendo las decisiones que implica un verdadero proceso de investigación.

Por ello, como lo mencionó el Dr. Alejandro, para acompañar a Natalia durante la elaboración de su tesis doctoral, decidió evitar darle indicaciones directas y en vez de ello ofrecerle siempre una serie de opciones, hacerle varias sugerencias, o mencionarle varias formas en que podría interpretarse su trabajo para que ella eligiera la más acorde a su idea original; eso sí, siempre y cuando fueran bien argumentadas. En caso de no serlos, era cuando entonces intervenía con una indicación más específica, pero siempre explicándole la razón de ello.

Escuchar sin prejuicios

Para Freire (2012), una pedagogía de la autonomía exige del discente de forma necesaria que sepa escuchar; entendido como algo más allá de su posibilidad auditiva. Escuchar para promover la autonomía implica hacerlo sin prejuicios, es decir el sujeto debe mostrar una total apertura al habla, al gesto y a las diferencias del otro, permitiéndole exponer su posición con total desenvoltura. Como lo señalaba Freire (2012), si alguien se siente superior al que es diferente difícilmente lo escuchará:

> Si la estructura de mi pensamiento es la única correcta, reprochable, no puedo escuchar a quien piensa y elabora su discurso de una manera que no es la mía. Tampoco escucho a quien habla o escribe fuera de los patrones de la gramática dominante (Freire, 2012, p. 113).

Así pues, como los directores de tesis deben acompañar sin imponer y sin esperar que sus estudiantes reproduzcan lo que ellos harían, también deben permanecer abiertos a escuchar lo que ellos dicen y desde sus propias maneras. Esto se observó por ejemplo cuando el Dr. Santiago siguió leyendo el trabajo de Juventino, a pesar de que no seguía el formato académico y estaba planteado

desde una perspectiva filosófica, poco trabajada en la institución. Y no sólo esto, sino que trató frecuentemente de ubicar su trabajo, fundamentarlo y de mostrarle a Juventino que, a pesar de no ser bien valorado por el comité de tesis por sus diferencias con lo trabajado en la institución, su trabajo era valioso para la comunidad educativa más amplia:

> De hecho, fíjate que una cosa muy interesante que le pasó o nos pasó es que mandó un artículo a [una] revista [...] más o menos bien ranqueada a nivel nacional y [...] le aceptaron el trabajo, ¿no? [...] Entonces, eso para mí, en su proceso de acompañamiento fue como un aliciente a decirle "[Juventino], afuera del instituto puedes hacer lo que tú quieras, pero para efectos del trabajo académico que se requiere en el instituto, por favor, vamos nada más respetando lo que piden, para que tú concluyas en el proceso lo que tienes que concluir y sea menos tortuoso este tránsito", [...]el hecho de que él haya experimentado en el exterior que su trabajo es valioso, ¿no? Porque esa es una cosa en lo que yo no me he cansado de decírselo, que su trabajo es valioso [...] (Dr. Santiago, comunicación personal, 12 de noviembre de 2021).

Silencio: brindar un espacio para trabajar de manera independiente

Como en todo proceso de comunicación, el espacio de silencio es fundamental. Permite por un lado que el que escucha se adentre en su pensamiento en función del mensaje recibido y al que habla le permite y le garantiza recibir la creación que realizó con su mensaje quien lo escuchó (Freire, 2012). La dirección de tesis también se concreta como un proceso de comunicación en el que el silencio resulta crucial, pues en el silencio es cuando el estudiante produce, avanza a partir de las orientaciones, sugerencias, recomendaciones o consejos recibidos por parte de su director o directora de tesis.

Si los directores de tesis no les dieran un espacio de silencio a los estudiantes, es decir, un espacio de trabajo individual e independiente sería difícil mantener el proceso de trabajo conjunto, pues los estudiantes no tendrían un espacio propicio para crear; para pensar por ellos mismos. Como lo menciona Freire (2012), sin el silencio, la comunicación perece.

El valor de brindarles a los estudiantes estos espacios de silencio para el trabajo independiente en los que ellos mismo puedan apropiarse de su investigación y poner en práctica sus saberes se observó de forma clara en la experien-

cia de la Dra. Mariana, quien al ver que Javier en algún momento comenzó a espaciar sus encuentros de asesoría para ajustar sus horarios de trabajo con los de la tesis, decidió darle su tiempo sin exigirle ni presionarlo para verse. Al poco tiempo, Javier retomó sus encuentros con un trabajo muy avanzado, reponiendo el tiempo que se había tomado. La libertad brindad por la Dra. Mariana le permitió a Javier aprovechar su espacio de silencio y convertirlo en un espacio sano y productivo para ambos.

Conclusiones

Tal como en su momento lo mencionó Freire (2012) de manera reiterativa, enseñar no consiste en transferir conocimiento, sino en crear las posibilidades para su construcción. En este sentido, un proceso formativo dirigido a promover el desarrollo de la autonomía del estudiante exige en consecuencia su abordaje a través de una pedagogía para la autonomía, es decir, conformada por la disposición de un conjunto de situaciones que estimulen la capacidad del estudiante para tomar decisiones, asumir su responsabilidad y al mismo tiempo sentirse respetado y libre ante su creatividad.

En el caso de la formación doctoral de los investigadores educativos, fue posible observar que los directores de tesis pueden contribuir al desarrollo y al fortalecimiento de la autonomía intelectual de sus estudiantes a partir de reconocer los saberes con los que llegan, reconocerlos abiertamente cuando hace las cosas bien, motivarlos a asumirse como los autores de sus investigaciones, dialogar con ellos sin imponerles su propia visión, escucharlos sin prejuicios y brindarles espacios de "silencio" para trabajar de manera independiente. Es menester señalar en este punto que las estrategias mencionadas no deben asumirse como acciones obligadas en la dirección de tesis, sino que en el contexto de las diadas entrevistadas resultaron ser elementos que contribuyeron positivamente al desarrollo de la autonomía intelectual de sus estudiantes.

Valdría la pena emprender nuevas investigaciones en otros programas doctorales en educación que permitan contrastar y ampliar cuáles otras estrategias de acompañamiento tutorial podrían resultar positivas para el fortalecimiento de la autonomía intelectual de los investigadores educativos en formación.

Referencias

Castro, A., Lavigne, G. y Madueño, M. (2007). *Percepción de profesores y estudiantes hacia las tutorías orientadas a la formación de investigadores* [Ponencia]. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Mérida, Yucatán, México.

Del Castillo, J. (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. *Visión gerencial*, 6(Especial), 16-32.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo veintiuno editores.

Moreno, María (Coord.); Sánchez, Ricardo; Arredondo, Víctor; Pérez, Graciela y Klingler, Cynthia (2003) "Formación para la investigación" en Patricia Ducoing (Coord.). Colección: La *investigación Educativa en México 1992-2002. Volumen 8: Sujetos, actos y procesos de formación,* México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C. pp. 41-104.

Sánchez, M. (2013). *La autonomía intelectual en el investigador en educación. Sus rasgos* [Ponencia]. XII Congreso Nacional de Investigación Educativa. Guanajuato, México. https://www.comie.org.mx/congreso/memoriae-lectronica/v12/doc/0944.pdf

Sánchez, M. (2015). *Autonomía intelectual. El caso de los investigadores en educación*. Díaz de Santos/Universidad Nacional Autónoma de México.

Sánchez, M. (2022, oct. 11). La autonomía intelectual en la formación doctoral. *Innovus.mx. Revista del Centro de Estudios Superiores en Educación*. https://innovus.press/la-autonomia-intelectual-en-la-formacion-doctoral/

Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. McGraw Hill Interamericana.

Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Reflexión de área de oportunidad en la práctica docente e investigación educativa desde un docente en formación*

*Janel Azul Martínez Maldonado***

Resumen

La práctica docente no solo debe involucrar al docente en relación al que y como enseñar, sino también en el para qué y porque enseñar, por ello, la investigación educativa debe resaltar desde la formación docente, para que este logre conectar con la importancia de desarrollar investigaciones para el mejoramiento de práctica.

Palabras clave: investigación, planeación, formación docente.

Introducción

La práctica docente es una base importante para los docentes en formación, en la que se desarrollan muchas experiencias y actitudes que aportaran al ser docente, por ello, es importante hacer análisis y reflexiones de lo que se vive día con día, para que así, el docente en formación también obtenga una formación en la investigación educativa.

En el presente, se expondrá acerca de lo relacionado en el curso de "Investigación e innovación de la práctica docente" del 6to semestre, cursado en el 2024 en la Benemérita Escuela Normal Urbana "Profesor Domingo Carballo Félix" y como se vio con las experiencias vividas en las jornadas de práctica docente, este análisis es muy importante para reconocer fortalezas y debilidades que puedan presentarse en la práctica docente.

* Línea temática: práctica de la investigación educativa.
Tipo de ponencia: reportes parciales o finales de investigación.

** Benemérita Escuela Normal Urbana "Profesor Domingo Carballo Félix".
martinezmaldonado.janel.a22@benu.edu.mx

Uno de los objetivos del proyecto fue reconocer cómo se imprenta la creatividad dentro de las planeaciones, esto en relación a la reflexión de jornadas pasadas, donde se vio una debilidad en este tema, al no implementar por escrito actividades creativas, pero sí realizarlas durante la jornada de prácticas.

El proponer planear y utilizar diversas estrategias didácticas en el proceso enseñanza - aprendizaje, pretende llevar al alumno a que por sí mismo descubre el conocimiento, desarrolle habilidades y destrezas a través de la investigación, de la discusión, de resolver problemas, formular preguntas, elaborar resúmenes, etc. Se trata de involucrarlo activamente en el proceso educativo, ya que los alumnos aprenden más cuanto más participan (Schmelkes S. 2000).

Se reconoce la falta de visualización o falta de desconocimiento del grupo en el que se realiza la práctica y por esta problemática se realizan actividades creativas de manera improvisada para mantener el interés de los alumnos, pero sin planearlas o llevarlas a un cierre en el proyecto. La formación pedagógica que se ha llevado a cabo logra esta capacidad de actuar ante las adversidades.

Es por eso la importancia de realizar una investigación acerca de los diversos planteamientos que se viven en la práctica docente, para poder ejercer diversas estrategias en futuras jornadas de prácticas, ya que una parte fundamental de la docencia es la mejora continua en el trabajo frente a grupo, además que en esta fase podemos ir a la "prueba y error" en la intervención, siempre y cuando reconozcamos nuestras áreas de oportunidad.

Sin embargo, una de las preguntas que surgen es: ¿cómo los docentes aportan a que los docentes en formación puedan realizar un análisis de su práctica? Debido a que se intenta orientar hacia la investigación en diversas problemáticas, pero no se va más allá.

Objetivos generales y específicos

Objetivo general

Plantear actividades creativas y diversas en la planeación de la jornada de práctica e intervención docente.

Objetivos específicos

- Implementar estrategias didácticas durante todo el proyecto.

- Reconocer las fortalezas y debilidades del grupo para enfocar actividades que motiven y reten a los alumnos.
- Conocer los ritmos de trabajo y estilos de aprendizaje para saber cómo motivar a los alumnos.
- Proponer actividades a los alumnos para que ellos formen parte de su aprendizaje.

Preguntas

Las siguientes preguntas derivan del planteamiento del problema, donde se reconoce que información se necesita para responder a los objetivos.

- ¿Qué estrategias didácticas deben implementarse en el proyecto?
- ¿Cómo reconocer las fortalezas y debilidades del grupo?
- ¿Qué actividades son funcionales para enfocar, motivar y retar a los alumnos?
- ¿Cuáles son los ritmos de trabajo y estilos de aprendizaje de los alumnos?
- ¿Cómo proponer a los alumnos las actividades de forma que se sientan parte de su aprendizaje?

Desarrollo

Esta investigación se realiza para poder analizar la intervención docente en el proceso de innovar con el fin de obtener mejores resultados, este trabajo trae consigo beneficios para la docente en formación debido a que con el análisis se puede ver una medición del trabajo realizado durante su jornada de prácticas e implementar propuestas de mejora para las siguientes.

Además de poner en juicio la resolución de la problemática planteada durante esta práctica docente, porque se tiene en medida que de esta problemática resalta otras, así que mediante este trabajo se pueden plantear estrategias para mejorar, todo en base a sustentos teóricos obtenidos del curso de "Investigación e innovación de la práctica docente" y de otros planteados por el plan de estudios 2022 en las escuelas normales.

Para esta investigación-acción se definió la metodología cualitativa debido a que se recopiló información mediante la observación y se interpretaron los resultados en base a la experiencia de la practicante y comparación con prácticas

anteriores. Esta estrategia funciona para un primer acercamiento a la metodología de investigación.

La intervención docente se llevó a cabo en la escuela primaria Luis Donaldo Colosio está conformada por 251 estudiantes y 20 maestros y personal, está ubicada en Calle Aquiles Serdan Solidaridad La Paz, La Paz, Baja California Sur CP. 23098. El plantel cuenta con 12 grupos, de 1ero a 6to, además de dirección, área de USAER, área cívica y cancha deportiva.

El grupo donde se realizaron las prácticas fue el "6-A", conformado por 25 alumnos entre los 10 y 13 años de edad, de los cuales 13 son hombres y 12 son mujeres. La mayoría de los niños han estado desde primer año en la primaria y un 50% vive cerca de la escuela, algunos otros viven en la zona sur de la ciudad y se registró que la escuela está cerca de los centros de trabajo de sus padres.

Dentro de las fortalezas del grupo se destaca que los alumnos tienen disposición para el trabajo en comunidades de aprendizaje siempre y cuando sea con sus afines, se cuenta con una diversidad de temperamentos y características individuales en las que se destacan alumnos con carácter muy fuerte y otros no tanto. La mayoría de ellos se puede interpretar que su estilo de aprendizaje dominante es auditivo pero se les debe fortalecer en áreas que involucren movimiento o manipulación de objetos.

Los informantes clave durante esta jornada de intervención docente fueron la maestra titular del grupo con la cual se consultó diariamente sobre la situación y rendimiento del grupo, el director de la escuela primaria para información general y se consultó al maestro de educación física para conocer cómo se relacionaban entre ellos durante la clase.

Además, para la recopilación de información se tuvo en cuenta utilizar el diario de prácticas, donde diariamente la practicante definía una situación o situaciones que hubieran resultado llamativas, positivas o negativas, para después describirla y relacionarla con información sacada de libros.

Uno de los factores que dificultan la organización es la falta de motivación y desconocimiento de un método factible para llevar a cabo algo, la motivación para Jesus Tapia (2005) tiene un doble significado dentro de las actividades académicas, puesto que contribuyen a la consecución de diferentes metas. Sin embargo, según este autor, no todas las metas tienen la misma importancia para cada uno de los alumnos.

Es por ello, que para un maestro frente a grupo es importante reconocer los ritmos de trabajo y estilos de aprendizaje de sus alumnos, para que en conjunto

se pueda cumplir con los objetivos de aprendizaje impartido por los proyectos que plantea la Nueva Escuela Mexicana.

La Nueva Escuela Mexicana busca formar estudiantes con una visión integral desde un enfoque crítico, humanista y comunitario, además busca la equidad, la excelencia y la mejora continua en la educación, para lo cual coloca al centro de la acción pública el máximo logro de aprendizaje de las niñas, niños y adolescentes.

Por eso, para la NEM, esto ha sido un pilar fundamental, porque el docente ya no solo debe compartir enseñanzas establecidas por un programa de estudios, sino que debe entender la comunidad y contextos sociales-económicos que tienen sus alumnos para así compartir y dar clases con las cuales los alumnos se sientan identificados.

Esto último también habla más sobre la motivación, tener en cuenta conocimientos que los alumnos ya tengan establecidos los hará sentir más preparados en el aula de clases y sentirán deseos de compartir con sus compañeros, además se fomenta la curiosidad y el deseo de seguir aprendiendo, lo cual puede ser guiado por el docente a llevarlos a un tema totalmente desconocido para los alumnos pero haciéndolos sentir seguros de que podrán aprender.

Es decir, que actualmente es muy importante tener otros factores en cuenta a la hora de practicar esta profesión, ya no es solo dar clases, no es estar frente a un grupo, sino que hoy en día es buscar un complemento con el contexto para llevarlo al aula de clases y se busca la integración de la comunidad y del personal que integra una institución.

Esto también se relaciona con buscar que los alumnos sean quienes construyan su aprendizaje, y que el docente plantee actividades que sirvan como guía para ese objetivo. Para Benitez-Vargas (2023) el constructivismo postula la necesidad de entregar al alumno herramientas (generar andamiajes) que le permitan crear sus propios procedimientos para resolver una situación problemática, lo cual implica que sus ideas se modifiquen y siga aprendiendo.

Por ello, el planear hoy en día resulta una actividad más compleja, debido a que el docente debe de tener en cuenta el contexto del alumno, sus estilos de aprendizaje, qué relación tiene el contenido con su contexto, entre otros muchos otros elementos, igual que el reconocimiento de resultados académicos que se espera de los alumnos.

Por ello, Mauricio Perez y Catalina Roa (2014) ponen a discusión una propuesta de sistematización que se basa en la idea de que la práctica docente

es (puede ser / debe ser) una valiosa fuente de conocimientos que permiten generar transformaciones sustanciales en la configuración de los modos de enseñar. Se trata de la producción de saberes derivados de la puesta en escena de configuraciones didácticas específicas, desarrolladas por docentes con intereses y apuestas particulares en el marco de contextos y condiciones situadas.

Con lo cual, los autores hacen referencia a la problematización de la práctica docente que se vio durante este semestre, en la que, la practicante es consciente de su debilidad en la práctica y se refleja en un desarrollo potencial en su planeación. Con el interés y apuesta particular, se pudo realizar una planificación más precisa, en la cual, las adecuaciones realizadas fueron en base a las peticiones y ritmos de trabajo planteados por el grupo.

Para Jose Lara (2019) las instituciones educativas plantean diversidad de proyectos que brindan herramientas que permiten comprometer a los jóvenes estudiantes para que sean autores de sus propios proyectos, estimulando su potencial de innovación, creatividad e ingenio y mejorando sus relaciones interpersonales como seres sociales que son. Lo cual fue uno de los planteamientos requeridos dentro de la planeación, con lo cual se vio un fortalecimiento en estrategias didácticas requeridas para la jornada.

Además este mismo autor plantea que el trabajo colaborativo, se ha planteado como una estrategia que proporciona procesos de aprendizaje para los estudiantes, que parten de las habilidades individuales. Esta forma de trabajar se utiliza en distintos tipos de cursos, áreas y métodos como el aprendizaje en proyectos.

Estrategias para la mejora

Para poder plantear estrategias y actividades didácticas es importante primero reconocer al grupo en el que se trabaja, es por ello que estas estrategias pueden variar o adecuarse dependiendo las necesidades y ritmos de trabajo del grupo en el que se empleen.

Algunas de las estrategias que se pusieron en la planeación y resultaron en la práctica fueron las siguientes que se verán a continuación, donde de igual manera, se plantean las acciones o modificaciones que se hicieron dentro de la planeación o fuera de ella.

Usar historias o ejemplos relevantes

Se introdujo al proyecto de la primera jornada de manera interesante para los alumnos, donde se les leyó una leyenda del estado, se utilizó este ejemplo ya que se puede relacionar directamente con la vida cotidiana de ellos y forma parte de la historia cultural de su estado. Esto atrajo su atención, pudieron identificar el tipo de texto que se relato sin necesidad de plantearlo al inicio.

Con esto se abrió al tema del proyecto, los alumnos conectaron emocionalmente y buscaron de forma personal algunas leyendas, al momento de compartirlas algunas de ellas fueron familiares para otros compañeros y esto enriqueció la actividad.

Un área de mejora en este inicio fue el lugar donde se cuenta la historia, puede salirse del salón siempre y cuando se considere algún espacio tranquilo y donde todos sean capaces de escuchar adecuadamente o puede implementarse un área en el salón donde puedan leerse o relajarse mediante la escucha o lectura de textos.

Utilizar técnicas de aprendizaje activo y descansos activos

Un punto a considerar para la practicante, fue incluir dinámicas como juegos de repaso, actividades físicas para relajamiento o pausas activas dentro de su planeación, esto con el fin de contemplar los tiempos y estrategias para la actividad, ya que, anteriormente se realizaba de manera improvisada y sin un fin pedagógico.

Estos tiempos de dispersión o pausas activas ayudaron a mejorar la atención y la retención de la información en los alumnos a lo largo de la clase, lo cual fue fundamental para poder seguir desarrollando el proyecto y obtener los logros esperados por ellos y por la practicante.

Activación de conocimientos previos

Otra cuestión que se necesitaba retomar en esta intervención, era implementar en la planeación los inicios de las actividades o la activación del conocimiento previo a una actividad, dentro de la planeación se propusieron actividades como lluvia de ideas, cuestionamientos, pláticas y reflexiones.

Esto funcionaba dependiendo del grado de dificultad, pero con la guía de la práctica, los alumnos sentían que ellos eran los que sabían y compartían su saber, tal vez un área de oportunidad es llevar esa motivación a algo físico, donde los alumnos reciban una recompensa por el saber previo.

Este conocimiento previo de igual manera forma parte del ciclo de trabajo, donde al finalizar el proyecto los alumnos eran capaces de reconocer en qué partes habían aprendido puesto que, al inicio puede que sintieran que el conocimiento previo era básico y se fortaleció durante el transcurso del proyecto.

Conclusiones

En este proyecto se pudieron canalizar diversas estrategias que serán útiles en futuras jornadas de prácticas y así dar un seguimiento en cada una de las áreas de oportunidad que pudieron reconocerse dentro de este curso, sin dejar de lado las áreas donde se reconoce la fortaleza, para así continuar con la mejora en el trabajo personal y frente a grupo.

Es importante resaltar que dentro de una planeación didáctica se tienen diversas dificultades que no pueden preverse, pero con la experiencia si hay acciones que pueden asumirse o modificarse dentro de la misma, es por ello la importancia de las prácticas en las escuelas normales, porque así el alumno normalista es capaz de reconocer su práctica y sus áreas de oportunidad.

Existen algunas actividades planteadas en las planeaciones didácticas que no surgen durante la jornada frente a grupo, pero no por ello resultan una mala estrategia en el plan, sino que todo tiene que venir de la mano con las necesidades presentes del grupo, es lo poderoso de una planeación, puede adecuarse a lo que se necesite y no debe seguirse al pie de la letra, lo importante en si, es que el docente cuente con actividades para poder innovar en base a los requerimientos del grupo.

Esto último también habla más sobre la motivación personal y grupal, tener en cuenta conocimientos que los alumnos ya tengan establecidos los hará sentir más preparados en el aula de clases y sentirán deseos de compartir con sus compañeros, además se fomenta la curiosidad y el deseo de seguir aprendiendo, lo cual puede ser guiado por el docente a llevarlos a un tema totalmente desconocido para los alumnos, pero haciéndolos sentir seguros de que podrán aprender.

Con esto, se garantiza que los docentes puedan impartir clases de calidad, y así garantizar que se cumpla con el derecho de cada alumno, el cual es, el derecho a la educación, no debemos olvidar que cada aprendizaje es válido, y si un alumno sabe más o menos que otro, no debe ser comparativo, sino formativo, debemos formar aulas donde no exista una competencia de saber, sino de querer aprender y compartir todo lo que sabemos del mundo.

Referencias

Abril, M. P., Casas, C. R., Mendoza, L. V., & González, Á. V. (2014). Escribir las Prácticas. Una propuesta metodológica para planear, analizar, sistematizar y publicar el trabajo didáctico que se realiza en las aulas. (pág 3-6)

Benítez-Vargas, B. (2023). El constructivismo. Con-Ciencia Boletín Científico de la Escuela Preparatoria No. 3, 10(19), 65-66.

Elizondo Cárdenas, I. (2000). Propuesta para planear estrategias didacticas en el proceso enseñanza aprendizaje (Doctoral dissertation, Universidad Autónoma de Nuevo León)

Hernandez, M (2018) La NEM y su impacto en la sociedad. Recuperado de: https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/05/La-NEM-y-su-impacto-en-la-sociedad.pdf

Lara, J. L. P. (2019). Trabajo colaborativo: una estrategia para estimular ambientes escolares pacíficos en primaria. Educación y ciencia, (22), 33-49. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/view/10038/8536

Tapia, J. A. (2005). Motivación para el aprendizaje: la perspectiva de los alumnos. La orientación escolar en centros educativos, 11(2), 209-242. https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=ilPd3G7gA_cC&oi=fnd&pg=PA209&dq=motivaci%C3%B3n+en+los+alumnos&ots=-lzzk6urZV&sig=rwviJZBUdBXNG7rBvchxm3ashJs#v=onepage&q=motivaci%C3%B3n%20en%20ls%20alumnos&f=false

Formación de investigadores educativos desde la complejidad*

*Martha Patricia Macías Morales***

Resumen

Hoy en día, la realidad cambiante y vertiginosa permite identificar que los esquemas en los que se ha formado a los profesionales de la educación son rebasados por nuevos problemas que implican nuevas formas de resolverlos. El conocimiento estable adquirido, ya no resulta del todo útil para hacer frente a las situaciones multicausales que se enfrentan y que obliga a replantear también la forma de pensar y de actuar.

En ese sentido, la investigación social como actividad profesional inserta en la formación y profesionalización docente, que centra su razón de ser en el fenómeno educativo, habrá también que asumir su responsabilidad de formar a aquellos actores que elijan desarrollar su profesión en la tarea de investigar la educación misma. El paradigma de la Complejidad permite este cambio de pensamiento y nueva forma de pensar y actuar, por lo que resulta fundamental impulsar con mayor sentido la formación de investigadores educativos.

Los responsables de formar a los investigadores educativos deben considerar las implicaciones que el paradigma de la Complejidad requiere, en el desarrollo de sujetos críticos y reflexivos, para la formación de generaciones nuevas a las que hay que atender con sus múltiples condiciones psicológicas y físicas, y orientarlos para consolidarse como adultos capaces de enfrentar y resolver el futuro incierto que se avecina y que trae sus nuevas problemáticas y nuevas dinámicas sociales.

Palabras clave: formación de investigadores, paradigma complejidad, investigacion educativa.

* Línea temática: formación de investigadoras e investigadores.
Tipo de ponencia: aportación teórica.

** Centro de Investigaciones Pedagógicas y Sociales.
patricia.macias@cips.edu.mx

En este sentido, el presente texto expone algunas de las vías necesarias para asumir como formadores de docentes y para la investigación en los posgrados en investigación y en las escuelas normales, espacios donde se considera fundamental prestar atención en la mejora educativa, a fin de orientar los procesos formativos y lograr formar investigadores con mayor visión de la educación y de la sociedad y con iniciativas para gestionar proyectos de investigación socioeducativa necesarios para impactar en los contextos donde se requieran atender.

Es en este sentido que se plantea que los programas de posgrado en educación y las escuelas normales, requieren posicionarse como formadores de docentes y de investigadores desde una realidad compleja, donde se acompañe a los estudiantes en un proceso de interconexión con esa realidad, lo que implica reconstruir la relación pedagógica hacia la construcción de ambientes de aprendizaje que impliquen el desarrollo de su propia identidad profesional y de habilidades blandas que favorezcan desde la intersubjetividad sujetos autónomos capaces del respeto y valoración al otro, que se involucre y comprometa en un trabajo de aprendizaje y construcción colaborativa.

El texto se desarrolla en tres apartados. En el primero se señalan los principales retos educativos actuales, de tal manera que la tarea de formar investigadores educativos revise lo que falta por hacer y considerar de cambios al interior de sus programas institucionales para mejorarlos y fortalecerlos desde las posibilidades formativas que ofrece un cambio de visión desde la Complejidad. Y el tercer apartado, expone diversas acciones y estrategias necesarias de integrar en la formación de investigadores, para garantizar formar sujetos críticos y propositivos socialmente, orientados por el un paradigma que les permite estudiar la realidad y el futuro incierto con mayor solidez y colaboración.

Retos y desafíos desde la realidad educativa actual y la formación de investigadores educativos

Los desafíos que enfrenta la educación en México son múltiples y complejos, que prevalecen y requieren atención prioritaria, entre otros y de los principales, está asumir un mayor compromiso para brindar una enseñanza de calidad. La Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible como plan global, atiende desde 2015 esta meta, y aunque estamos en camino, falta mucho por avanzar.

La educación de calidad promueve la adquisición de conocimientos sólidos, el desarrollo de habilidades prácticas y la formación integral de los estudiantes, principalmente, atender la formación personal y profesional. Si bien, se cuenta con gran diversidad de cursos y oportunidades de desarrollo profesional en todas las áreas, de conocimiento, aún prevalece la necesidad de adaptarlos a las necesidades cambiantes del contexto actual.

La actualidad presenta gran diversidad de estímulos y del crecimiento acelerado en las tendencias del sector productivo a diferencia de la oferta académica, dejando a la educación superior en rezago, y actualmente, se presentan menor número de aspirantes para cursar las carreras en escuelas e instituciones formales, como puntualiza la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en los primeros meses del presente año 2025. Y esto es notorio en las escuelas de educación superior centrada en la formación de docentes, su profesionalización con el uso de la investigación y sus estudios de posgrado, donde la matrícula se ve reducida.

Lo anterior llama la atención, porque pese a esta realidad, desde la Agenda 2030 en lo que refiere a Ciencia y Tecnología, se subraya la necesidad de contar con profesionales con alta preparación profesional en todos los campos. Ante estas situaciones sociales, falta replantearse cómo se está formando en los niveles de educación superior, a futuros profesionales, principalmente en el ámbito de formación de docentes, y que asuman el compromiso social de la tarea de educar a las futuras generaciones.

Esta realidad exige replantear las formas establecidas en educación superior que reflejan una situación crítica y que es necesario revisar lo que se hace y cómo se hace en cuanto a formación profesional se refiere. En el campo de la formación docente orientada hacia la investigación, resulta fundamental dirigir la mirada al contexto educativo actual que hoy en día se enfrenta en la era global, el cual ha transitado de la sociedad de la información a la sociedad del conocimiento, involucrando lo tecnológico.

La realidad cambiante y vertiginosa, permite identificar que los esquemas en los que se ha formado a los profesionales de la educación que son rebasados por nuevos problemas que implican nuevas formas de resolverlos. El conocimiento estable adquirido, ya no resulta del todo útil para hacer frente a las situaciones multicausales que se enfrentan y que obliga a replantear también la forma de pensar y de actuar. De acuerdo a De Jesús, Andrade, Martínez y Méndez, (2007):

> Educación y conocimiento, son los dos pilares sobre los que la humanidad asienta sus procesos transformadores. Hábitos, valores, pautas culturales, prácticas, conductas, métodos formas, maneras, contenidos, mitos, sueños, leyendas, ciencia, técnica, arte y cualquier forma de la ser humano se entrelaza con alguna manifestación de lo educativo. (p.4)

El fenómeno educativo se convierte en un foco central, porque implica el desarrollo y formación de generaciones nuevas a las que hay que atender con sus múltiples condiciones psicológicas y físicas, y orientarlos para consolidarse como adultos capaces de enfrentar y resolver el futuro incierto que se nos avecina. De Jesús (et al. 2007) afirma que "la visión del proceso de formación del conocimiento debe orientarse hacia un conocimiento multidimensional significativo que interacciona con la realidad exterior, que se acerca a una realidad comprensiva de nociones antagónicas para converger y encontrar el consenso dentro de la diversidad." (p.5)

Los programas de posgrado en educación y en las escuelas normales, requieren posicionarse como formadores de docentes y de investigadores desde una realidad compleja, donde se acompañe a los estudiantes en un proceso de interconexión con esa realidad, lo que implica reconstruir la relación pedagógica hacia la construcción de ambientes de aprendizaje que impliquen el desarrollo de su propia identidad profesional y de habilidades blandas que favorezcan desde la intersubjetividad sujetos autónomos capaces del respeto y valoración al otro, que se involucre y comprometa en un trabajo de aprendizaje y construcción colaborativa.

Necesidades formativas del investigador educativo

Se considera necesario trascender hacia un nuevo modelo de formación integral docente, y de investigación, donde actores posibiliten la opción de construir conocimientos holísticos e interrelacionados con las múltiples necesidades a superar en el mundo global, para lograr una sociedad cuya base sea el progreso productivo: "Hoy en día es esencial la fusión del aprendizaje e investigación con la función de generar conocimientos desde nuevos ángulos educativos." (Aldana, Vallejo, Isea, 2020, p.78).

Cabe señalar que este cambio de la visión de la investigación educativa y de la formación docente y en investigación, Sañudo (2024) plantea desde el

Estado del Conocimiento 2012 – 2021, en el Área de Investigación de la Investigación Educativa, establecer la mirada actual desde el paradigma de la Complejidad. La investigación educativa, es definida como:

> actividad intencional, una actividad que provee conocimientos pertinentes para la toma de decisiones que contribuyan a contar con programas y proyectos educativos de calidad y con ello, a solucionar la problemática educativa existente y proponer cambios que reflejen mejoras sustanciales. [...] su complejidad es evidente y difícil de estudiar, contiene dimensiones, planos, sujetos con diferentes roles que interactúan entre sí para confluir en la producción de conocimiento útil. (p. 26).

Se advierte que la formación de investigadores desde el paradigma de la complejidad se asume ya como un asunto primordial desde esta visión. Por lo que los formadores de investigadores educativos, requieren también integrar paradigmas innovadores que permitan reorientar una formación centrada en el fortalecimiento de la identidad profesional comprometida con la sociedad y de brindar una formación integral, centrada en competencias y habilidades técnicas y blandas que consoliden la construcción de perfiles profesionales críticos, éticos y transformadores, capaces de abordar los retos multidimensionales de la educación contemporánea.

El paradigma de la Complejidad de acuerdo a Morin (1998) propone profundizar en el estudio de la realidad desde diferentes dimensione que le permiten al mundo progresar y evolucionar; el entender este entramado de dimensiones a manera de tejido o red de relaciones, es la capacidad humana de la reflexión en torno a cada uno de sus componentes. Si bien, el paradigma de la Complejidad permite este cambio de pensamiento y nueva forma de pensar y actuar, es fundamental impulsar este avance con mayor sentido, en la formación de investigadores educativos. En ese sentido, el Estado del Conocimiento 2012-2022, define la formación de investigadores según Díaz (2012 en Sañudo 2024):

> La formación para la investigación desarrolla la cultura investigativa y el pensamiento crítico y autónomo que permita a los actores acceder a los nuevos desarrollos de conocimiento; también se puede definir como un quehacer académico que consiste en promover y facilitar preferentemente de manera sistemática el acceso a la búsqueda de análisis y sistematización del conocimiento, así como, la apro-

piación de técnicas, métodos y desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes que demandan la realización de la práctica investigativa. (p.17).

El paradigma de la complejidad favorece una apertura teórica, la cual impulsa el cambio del razonamiento y un nuevo modo de mirar, considerando la necesidad de reformar el pensamiento, como lo señala Morin (2022 en Salazar, 2004). Reconoce la interdependencia de los fenómenos educativos, por lo que es necesario que los problemas educativos se aborden desde múltiples dimensiones sociales, culturales, políticas. Para atender dichos problemas desde este enfoque, habrá de considerarse los contextos dinámicos y la participación activa de los actores involucrados en ellos, así como lograr soluciones sostenibles.

En ese sentido, la investigación educativa como actividad profesional en educación superior y en los posgrados en educación habrá que asumir su responsabilidad social de apoyar a los estudiantes a ser los protagonistas de su propio proceso de aprendizaje, para adentrarlos en una serie de procesos y habilidades, lo que implica una posición diferente del formador con mayor visión y dominio de conocimientos.

Principales acciones para la formación de investigadores educativos desde la complejidad

A partir de lo anterior, es necesario que en los programas de formación de investigadores educativos en las instituciones de posgrado y en las escuelas normales, se promueva el desarrollo de Habilidades Blandas, y la resignificación de la identidad como investigadores sociales desde el paradigma de la Complejidad. En este sentido, Capra (1982), considera que "es una necesidad visualizar a los seres humanos como organismos integrales, en los aspectos positivos del comportamiento humano: la felicidad, la satisfacción, la alegría, la serenidad, la diversión, el y el éxtasis, el crecimiento personal y en la auto realización". (en Alvarado 2015, p.8)

Ramírez (2022) considera importante integrar el estudio y abordaje de las Habilidades Blandas, en un contexto formativo desde la complejidad, ya que su manejo se da a través de las emociones y los valores, los cuales direccionan las acciones y toma de decisiones de lo seres humanos en la cotidianidad. De tal manera que una habilidad representa una acción concreta a fin de dar cumplimiento a una función determinada: "Una habilidad significa la capacidad de

desempeñarse adecuadamente en una tarea específica, lo que aunado a la palabra *blanda, resignifica el término en la capacidad de utilizar las emociones y los valores en los diferentes entornos personales familiares y organizacionales" (p. 258).*

En este sentido Ramírez (2022) señala que las habilidades blandas, al manifestarse a través de emociones y valores, se constituyen en el núcleo central de lo intrínseco del desempeño humano, ya que logran expresarse en las habilidades duras, como son los conocimientos y desempeño físico en la práctica.:

> Gestionar las emociones y los valores significa saber emplearlos tanto en las situaciones cotidianas como las extraordinaria, con el fin de mitigar consecuencias disfuncionales y aprovechar tanto la volubilidad de las emociones como la importancia de los valores que representan principios de acción humana ambos aspectos aprendido desde la niñez y durante las diferentes etapas de crecimiento y desarrollo de los seres humanos, pasando por la adolescencia, la adultez y la madurez; terminan todas las etapas de la vida y los entornos del desempeño humano. (p. 258)

A partir de lo anterior, se considera necesario, incorporar en el enfoque de formación de investigadores educativos algunos principios como evidencia de que la vida se caracteriza por ser un proceso que se gestiona a sí mismo, propuestos por Alvarado (2015):

- *Autoorganización*: Este elemento abre la posibilidad de permanecer en continua adaptación al aprendizaje y al desarrollo, como lo manifiestan las características del comportamiento de todo ser vivo. Esto permitirá al formador no centrarse en ayudar a los estudiantes a resolver sus problemas, sino a formar personas generadoras de sus propias vidas: Autoorganizarse para el cambio, a partir de diferentes iniciativas y propuestas a favor de la vida.
- *Interdependencia*: Este elemento permite establecer la vision de totalidad de la vida. Todo esta conectado en una misma red. Así como la existencia de elementos bioquímicos que configuran nuestro organismo, se deben establecer relaciones diarias que conforman nuestra cultura, las diferentes organizaciones sociales, evidenciando la diversidad en la totalidad. Centrarse acciones para el bienestar de los seres humanos. Una visión holística de los hechos donde todo ser humano se encuentra interconectado y forma parte de la cultura planetaria. Reflexionar acerca de la vida y las interre-

laciones entre el planeta, el cosmos y los seres vivos y su relación con el quehacer educativo.

- *Sustentabilidad*. Este elemento considera que cada organismo, sistema, especie conserva su estabilidad. Transformar las maneras de ser y vivir las relaciones con los demás y con el planeta para consolidar una cultura de sustentabilidad, transformando las condiciones adversas en condiciones de prosperidad y bienestar. Favorcer pensamiento reflexivo y moral: Identificar preocupaciones, sentimientos y experiencias relacionadas con el desarrollo sustentable.

Los elementos formativos anteriores tienen su raíz en los principios que Edgar Morin establece para el pensamiento complejo: principio Recursivo, Dialógico y Hologramático, según los cuales, "se aborda el conocimiento de sus condiciones de producción, de emergencia y de ejercicio que se desarrollan de manera crítica y reflexiva" (Salazar, 2004, p.24).

Llevar a la práctica estos principios en las acciones pedagógicas en la formación de investigadores educativos, implicará necesariamente, el desarrollo de competencias investigativas y desarrollo de habilidades blandas de los mismos investigadores en formación, ya que este tipo de formación profesional, exige un dominio técnico, sensibilidad social y capacidad de adentrarse en la comprensión y. manejo de sistemas complejos, a fin de generar conocimiento transformador que incida en el cambio de realidades educativas diversas que requieren atención.

La formación es un campo que favorece el desarrollo de competencias investigativas. De acuerdo a Restrepo (2003 en García y Aznar, 2019):

> La formación en investigación es determinante en la generación de los aprendizajes propios de la profesión ya que los procesos investigativos posibilitan la producción de conocimientos y la oportunidad de desarrollar competencias habilidades actitudes y aptitudes investigativas que constituyen la profesión. (p.5)

El desarrollo de competencias investigativas se favorece a través de las siguientes acciones consideradas en:

- Diseño de proyectos. Plantearse preguntas de investigación relevantes considerando el uso de métodos variados (cualitativos, cuantitativos, mixtos, de acuerdo al contexto)
- Análisis crítico de revisión de literatura. Identificar vacíos teóricos y hacer uso de marcos conceptuales innovadores.
- Difusión y divulgación de resultados. Producir artículos científicos en espacios multidisciplinarios.

El desarrollo de competencias investigativas implica necesariamente la colaboracion, el intercambio, la construcción colectiva del conocimiento, que no es posible alcanzar, si los investigadores en formación, no cuentan con una sólida identidad profesional y con un óptimo desarrollo de habilidades blandas. En este sentido, Delgado y Alfonzo (2019), plantean que "el profesional que se precie de tener competencias investigativas debe desarrollar lo cognitivo-afectivo y lo axiológico-actitudinal íntimamente ligado al acto creador."(s/p).

Ambos autores señalan que la personalidad es indivisible, se encuentran unidos los elementos cognitivos y los afectivos, pero solamente desde el punto de vista investigativo. (Delgado y Alfonzo, 2019, s/p). Con relacion al desarrollo axiológico-actitudinal, refieren que la educación superior, debe estar cimentada en la formación integral de individuos con valores, actitudes y conductas que animen al desarrollo de la tarea de investigacion como un proceso de búsqueda, generacion y construcción del conocimiento basado en el cambio de la realidad desde explicaciones innovadoras y creativas. (Delgado y Alfonzo, 2019).

Tomar conciencia como formador de investigadores educativos, considerando estos elementos desde el paradigma de la Complejidad, a desarrollar en los estudiantes de posgrado y de escuelas normales, podrá fortalecerse las acciones institucionales encaminadas a la producción y difusión de conocimiento educativo que muchas veces queda pendiente o en rezago:

- *Desarrollo de Seminarios Interdisciplinarios*: esto requiere abordar temáticas desde varias perspectivas (histórica, sociológica, pedagógica).
- *Fomentar las metodologías participativas*: incluir metodologías como la Investigacion-Acción, que favorezca el vínculo de teoría y práctica en contextos reales y con actores sociales.

- *Talleres especializados*: abrir espacios formativos en las áreas específicas que se requiera fortalecer la formación.
- *Desarrollo de Proyectos comunitarios*: promover el diseño y aplicación de proyectos de intervención socioeducativa que favorezca la colaboración de otras instituciones u organizaciones.
- *Desarollar procesos de Movilidad Académica*: favorecer la participación de los alumnos en intercambio y estadías académicas con otras instituciones formativas regionales, nacionales e internacionales.
- *Integración o consolidación de Redes de Investigación*: establecer redes de investigacion con otros investigadores, grupos e instituciones de diversos contextos, como una forma de desarrollo y formación profesional de gran alcance.

Conclusiones

Asumir el compromiso de formar investigadores educativos hoy en día, exige dinamizar la visión y acción en las instituciones de posgrado en educacion y de escuelas normales, a través de integrar e implementar acciones que se realizan de forma aislada o sin mayor seguimiento durante el proceso formativo. Es necesario asumir el compromiso que exige la nueva realidad de brindar formacion para la investigación con calidad, lo cual implica decisiones institucionales más flexibles y abiertas al desarrollo de los investigadores en formación, desde la misma institución, que favorezca mayor protagonismo en la participacion en acciones que promuevan la sensibilidad social, la generacion de conocimiento transformador que incida en las realidades socioeducativas diversas en constante evolución.

Esto esto es, ofrecer programas formativos en investigación en educacion desde el paradigma de la complejidad, que logre integrar lo humano, lo metodológico y lo político a partir de la generación de proyectos socioeducaivos de alto alcance para la construcciónde una educación sólida y una sociedad abierta y más justa.

Referencias

Aldana Zavala, J., Vallejo Valdivieso P., y Isea-Argüelles, J. (2021). Investigación y aprendizaje: Retos en Latinoamérica hacia el 2030. *Alteridad, 16*(1), 78-91. https://doi.org/10.17163/alt.v16n1.2021.06

Alvarado Cordero, Silvia. (2015). La Alquimia de la Orientación: Propuesta Pedagógica desde el Paradigma de la Complejidad. *Actualidades Investigativas en Educación*, *15*(1), 753-772. http://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1409470320150001000033&lng=en&tlng=es.

Delgado Nery De Vita, Y. y Alfonzo Mendoza, R. (2019) Competencias Investigativas del Docente construidas durante la Formación Universitaria. *Revista Scientific*, *4*(13), 200–220. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn2542.

De Jesús, M., Andrade, R., Martínez, R., y Méndez, R. (2007) Re-pensando la Educación desde la Complejidad. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, 6(*16), pp. 1-13. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30501602

Gutiérrez Z., y Aznar Díaz, I. (2019) El desarrollo de Competencias Investigativas, una alternativa para formar profesionales en pedagogía infantil como personal docente investigador. *Educare, 23*(1), pp. 297-318. http://dx.doi.org/10.15359/ree.23-1.15.

Morin, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa

Ramírez Franco, M. (2023) Relevancia de las Habilidades Blandas en el contexto de la Complejidad. Revencyt 59. Ene-Feb. https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2022/12/Ed.59256-267-Ramirez-Franco.pdf

Salazar, I. (2004) El paradigma de la complejidad en la investigación social. *Educere, 8*(24), enero-marzo. pp. 22-25. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35602404

Huerta Estevez, A., Severino Parra C. y Leon Flor V.(2023) Agenda 2030 y educación de calidad en México, avances en el cumplimiento para el 2030. RIDE. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 14(*27).

Sañudo Guerra L. (2024) Estado del Conocimiento Investigacion de la Investigación Educativa,

Area 3.*8.* http://libreria.comie.org

La investigación educativa con perspectiva decolonial. Una reflexión de su hacer*

*Yuliana del Carmen Villa Morales***,
*Maricela Vallejo Vázquez****
*e Irma Ibeth Orozco Jaimes*****

Resumen

En esta ponencia compartimos una reflexión teórica en torno al ejercicio de la investigación desde una perspectiva decolonial, que ante la necesidad de reinstituir este quehacer y transitar de aquellas orientaciones objetivistas y cientificistas, hacía la posibilidad de reconocer otros saberes, nos lleva a mirar el proceso investigativo como posibilitador de transformación en el sujeto.

Particularmente colocamos la atención en el proceso de construcción del proyecto de investigación y de la configuración teórica y metodológica, como sujetas investigadoras transitamos de una noción pragmática, hacia el reconocimiento de otras alternativas epistémicas. Compartimos la manera cómo en el trayecto de este proceso, transitamos por recolocamientos, movimientos y rupturas epistémicas, que nos colocan en una condición alternativa en torno a la manera en cómo concebimos la realidad, la relación con los sujetos participantes en la investigación, así como en la construcción del conocimiento.

Esta reflexión teórica nos lleva a superar la visión eurocentrista y colonizadora en los procesos de investigación y generación del conocimiento. Asumir un posicionamiento decolonial nos permite reconocer en las interacciones y

* Línea temática: investigación educativa: agentes, su formación y redes. Tipo de ponencia: aportación teórica.

** Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. yuliana.villa@isceem.edu.mx

*** Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. maricela.vallejo@isceem.edu.mx

**** Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. irma.orozco@isceem.edu.mx

experiencias de los otros, una posibilidad horizontal para la comprensión del mundo, alejándonos de la postura universal positivista que en gran medida ha determinado los procesos de investigación.

En los aportes teóricos de provenientes de las metodologías horizontales (Corona y Kaltmeier, 2012), encontramos la posibilidad de construir un proceso dialógico como elemento epistémico y metodológico, que nos llevó a generar relaciones de horizontalidad con los investigadores par y por lo tanto, configurar una forma "otra" de hacer investigación.

Palabras clave: investigación educativa, decolonialidad, epistemologías del sur, horizontalidad.

Introducción

El enfoque decolonial sustentado en las epistemologías del sur nos ha dotado de herramientas para de-construir las narrativas eurocéntricas que han dominado la producción de conocimiento. Nos encontramos, ante una apuesta por la emergencia de saberes históricamente excluidos, que conduzcan a la construcción de conocimiento situado, colectivo y transformador; la investigación decolonial no solo genera aportes teóricos y metodológicos, también conlleva a posicionamientos ético políticos frente a lo otro y los otros.

En la presente ponencia damos cuenta de una reflexión teórica del proceso de investigación desde una perspectiva decolonial como un ejercicio académico, el cual consideramos un desafío personal y colectivo profundamente transformador. Esta reflexión deriva de la manera en cómo nos enfrentarnos a tensiones, cuestionamientos y reconfiguraciones que han sacudido nuestras certezas previas y nos han abierto a otras formas de conocer, sentir y pensar. Este ejercicio nos posibilita una mirada a otras formas de concebir la realidad, relacionarnos con los sujetos pares en la investigación, así como reconocer distintas maneras de construir conocimiento. El proceso nos ha llevado a compartir teóricamente cómo en el trayecto de la investigación, hemos construido un proyecto colocándonos como sujetas investigadoras que estamos estrechamente interpeladas con el problema de investigación; asimismo, damos cuenta cómo desde una postura decolonial fuimos configurando un posicionamiento teórico y metodológico con una orientación humanista.

En el primer apartado de esta ponencia reflexionamos sobre aquellas orientaciones que permitieron problematizar a partir de una reconfiguración y ar-

ticulación de distintos referentes teóricos y empíricos llevándonos a formular preguntas de investigación. Un elemento que colocamos en esta primara reflexión, es la manara en cómo logramos convertir un problema cotidiano a un problema de investigación. En ese sentido, consideramos que un aporte de la investigación decolonial en el ejercicio de la problematización, refiere al reconocimiento de las implicaciones del sujeto investigador con el problema; por ello, traemos a la historicidad (León, 2012), como un elemento para problematizar.

En otro apartado reflexionamos en torno a la importancia de asumir un posicionamiento frente a la teoría, consideramos que el ejercicio de la investigación como un hacer decolonial, demanda la importancia de abandonar postulados cientificistas que colocan a la teoría como el cúmulo de conocimientos validados y objetivados creando verdades y leyes universales. En primera instancia, una reflexión este apartado, nos lleva al reconocimiento de la teoría como un elemento que transversa el proceso de la investigación, además no refiere a conocimientos elaborados y acabados para explicar la realidad. Por ello, en esta reflexión asumimos una posición crítica para dialogar con aquellos aportes teóricos que nos permitan prolongar la mirada en torno a la realidad; así consideramos a la teoría desde los aportes de Zemelman (2010), como un elemento de razonamiento y no explicativo para comprender el mundo.

Un último apartado de nuestra reflexión, hace referencia a la investigación como un hacer decolonial, donde resulta importante construir orientaciones metodológicas mediante las cuales el sujeto investigador se sitúe con los otros, a quienes nos referimos como investigadores pares. Una consideración epistémico metodológica derivada de la investigación con perspectiva decolonial, refiera a la construcción de metodologías horizontales (Corona y Kaltmeier, 2012), que permiten construir puentes de sentido con quienes participan en la investigación para no mirarlos como objetos, sino como sujetos activos, portadores de saberes y subjetividades. En sentido, colocamos como elementos característicos de las metodologías horizontales, a la reflexividad, el diálogo y la reciprocidad, pues a partir de los saberes colectivos, la construcción del conocimiento es una construcción compartida.

La construcción del proyecto en el proceso de la investigación decolonial

Pensar, reflexionar, cuestionar, y sobre todo escuchar, han sido algunas de las consideraciones en las que nos hemos sostenido en el proceso de nuestras investigaciones, partimos del re-conocer-nos y re-configurarnos a través de todo este proceso, la investigación no es una ruta lineal ni un acto puramente técnico, sino una experiencia profundamente vivencial que transforma tanto nuestro pensamiento, formas de mirar y observar la realidad en la que vivimos, así como nuestro papel y la manera cómo nos asumimos con los sujetos pares que acompañan el proceso de investigación.

Al iniciar con nuestra investigación, desde nuestras nociones construidas en la formación previa al posgrado, pensamos este proceso como una serie pasos formales como la formulación de preguntas, el planteamiento del problema y la construcción del estado del arte, solíamos creer que debían ser concebidos en primera estancia desde una lógica estructurada. Sin embargo, al vivirse desde una perspectiva crítica y situada, este proceso conlleva a reconocer una serie de tensiones, reconfiguraciones y aprendizajes que nos han permitido reorientar nuestras nociones previas. Por ello coincidimos con Rivas (2019), cuando plantea la necesidad transitar en el proceso de investigación hacia la transformación del sujeto que investiga y no solo mirarla como un proceso pragmático de resolución de problemas, de ahí como el mismo autor los señala, es necesario re-instituir la investigación.

Santos (2017), plantea que el conocimiento científico occidental no es el único ni el más legítimo, Hay otros saberes, otras racionalidades, que históricamente han sido invisibilizadas por la colonialidad del saber. En este sentido, la investigación educativa con una perspectiva decolonial, nos ha llevado a reflexionar que las preguntas de investigación no pueden limitarse a reproducir marcos teóricos eurocéntricos o metodologías hegemónicas, sino que debe abrirse a las inquietudes que emergen del territorio, la experiencia, la comunidad, la cultura, el contexto, entre otras. Las preguntas, por tanto, no son iniciales: son el resultado de un diálogo profundo con la realidad, como señala Zemelman (2011), en su propuesta de pensamiento epistémico que invita a pensar lo real desde sus posibilidades.

Esto nos permitió descubrir que el planteamiento del problema no es algo dado, sino que se va construyendo a partir de la interacción con los sujetos

"otros", los contextos y las propias inquietudes que desde nuestro mirar observábamos como un problema.

En este proceso, fue bastante común enfrentar incomodidad, tensión y contradicción; el problema que inicialmente se creía haber identificado resultó en una transformación y reconfiguración en cada una de nosotras, Orozco (2012) advierte la necesidad de no reducir lo real a categorías rígidas, sino que permita el movimiento del pensamiento, el reconocimiento de los silencios y la inclusión de saberes otros. Por lo tanto, coloca la necesidad de pensar el problema en su dimensión compleja histórica y subjetiva. Este tránsito vivencial y crítico nos llevó a una reorientación del planteamiento inicial, tanto en términos teóricos como metodológicos.

Las teorías adoptadas inicialmente se fueron transformando, retroalimentado y re-configurarando para dar cuenta de la complejidad del problema, pues los métodos tradicionales que considerábamos adecuados, no nos llevaban a comprender las experiencias y saberes de quienes participaron en el proceso de investigación. Zemelman (2010) menciona que investigar no es aplicar recetas, sino comprometerse con la realidad, tensionar el pensamiento y abrirse a la posibilidad de construir un conocimiento con el otro. Esto exige un posicionamiento crítico y reflexivo, en nosotras como investigadoras, mismo que ha cimentado el compromiso con la descolonización del saber, con la escucha activa y con el reconocimiento de otras formas de conocer, esto nos ha llevado a un ejercicio de historización (León, 1997), como un ejercicio de intersubjetivo donde fuimos construyendo recolocamientos y tránsitos epistémicos que nos permitieron descubrir nuestros límites, prejuicios y sesgos, derivados de nuestra configuración subjetiva e histórica que antecedió la formación en el posgrado.

Estos recolocamientos nos dieron elementos para la construcción del estado del arte, como un ejercicio de investigación documental que contribuyó a la prolongación de la mirada, en relación con el problema de investigación, porque paulatinamente fuimos encontrando diversos aportes teóricos y metodológicos mediante los cuales construimos una ruta teórica y metodológica. Por ello, consideramos que el estado del arte no se trata solo de revisar literatura académica, sino de cuestionar desde qué lugares se ha hablado, quién ha sido silenciado, qué narrativas han sido legitimadas y cuáles no.

En este sentido, la ecología de saberes de acuerdo con Santos (2017), propone un diálogo horizontal entre conocimientos científicos, populares, ancestrales, espirituales, técnicos y comunitarios. Desde esta mirada, el estado del

arte no es una acumulación de teorías, sino un abanico de posibilidades críticas en torno al conocimiento.

Jiménez (2014), menciona tres factores esenciales que nos ayudaron en la búsqueda, selección y recuperación de información. La fase heurística (búsqueda de información), la hermenéutica (la interpretación del autor) y la holística (metodología en la que se está enfocada la teoría). En la primera fase nos enfrentamos a la diversidad de información y posturas teóricas de distintos autores y contextos, lo que provocó un choque con lo que buscábamos, algunos aportes no se correspondían con la realidad en la cual nuestro interés por investigar estaba situado, después comprendimos que el propósito no era validar información, se de entablar un diálogo con los autores a partir de sus aportes teóricos. Esto generó tensiones, pero también una oportunidad, como plantea Zemelman (2017), para prolongar la mirada en torno a la realidad como movimiento en la que emergen a través del dialogo con la teoría, otras formas de construcción y diálogo.

En segundo momento de la elaboración del estado del arte, vivimos un proceso de interpretación a partir del diálogo que poco a poco entablamos con los autores, donde las preguntas planteadas inicialmente se reformularon y comprendimos que el conocimiento no busca controlar ni predecir, sino comprender, acompañar y transformar junto a otros. Finalmente, este proceso nos llevó a una transformación personal, es importante recalcar que la investigación deja huella en quien la realiza, no solo en términos intelectuales, sino en términos personales, humanos y afectivos, pues dejamos de ser las investigadoras y nos descubrimos como sujetas interconectadas con el otro y con los otros (el problema en construcción y los sujetos implicados).

Por lo anteriormente referido, podemos señalar que nuestra reflexión teórica en torno al proceso de construcción del proyecto de investigación, nos lleva a pensarlo como un ejercicio de descolonización (Mignolo 2007), en el que ha sido necesario incursionar en nuestra historicidad (León, 1997), para reconocernos como sujetas implicadas con el problema de investigación. Por ello, las preguntas iniciales, el planteamiento del problema y el estado del arte dejan de ser meros requisitos técnicos para convertirse en momentos de apertura, cuestionamiento y aprendizaje. Coincidimos con Santos (2017), cuando señala que no hay justicia social global sin justicia cognitiva global, lo que implica abrir espacio a los saberes subalternos y reconocer la pluralidad epistémica

del mundo. En palabras de Zemelman (2010), pensar es colocarse en el límite del pensamiento, para tensionarlo y provocar su movimiento.

La teoría y el posicionamiento decolonial en la investigación

La construcción del conocimiento, como un proceso no individual, requiere la mediación de un conjunto de factores como la cultura, el lenguaje y las relaciones de poder. El sujeto cognoscente, configurado desde esas mediaciones, es capaz de compartir el conocimiento con el que cuenta y a la vez construir uno nuevo. La consecuencia a ese compartir, es la teoría, que a su vez genera conocimiento, son entonces teoría y conocimiento, una amalgama colocada en la subjetividad de quien investiga.

Ante esto y como parte del proceso la investigación decolonial, una vez planteado el problema y de haber construido el proyecto de investigación, con las implicaciones ya compartidas en el apartado anterior, tuvimos la necesidad de elaborar el posicionamiento teórico desde el cual tomaría rumbo la investigación.

Dice Zemalman (2011), "si la realidad verdaderamente es pensada desde la perspectiva de que está en movimiento, cualquier delimitación conceptual (y por lo tanto teórica) que se haga de ella expresa un momento y también la posibilidad de otro nuevo" (p. 192); esta manera de comprender la teoría, nos aleja de los significados deterministas y nos da nuevos panoramas en que los sujetos de manera consciente y reflexiva dan paso a la creación de nuevos conocimientos y por lo tanto de teorías. No se pretende desdeñar los conocimientos ya establecidos referente a temas específicos, sino de dialogarlos y teorizarlos, abriendo posibilidades a la llegada de nuevas categorizaciones "la función teórica sirve para establecer un orden de jerarquías determinables en el plano de lo concreto-real" (Zemelman, 2011, p.195), se entiende en este punto, que asumimos la teoría como posibilidad de diálogo con la realidad, concebida ésta en constante movimiento y transformación.

Después de tomar nuestro posicionamiento frente a la teoría, un referente desde el enfoque decolonial en la investigación, fue la perspectiva de los estudios culturales que surgen y toman fuerza, ante la necesidad de descolonizar la noción de cultura impregnada por la mirada colonizadora y hegemónica eurocentrista. En sentido los estudios culturales nos llevan a reconocer el entre-

tejido de subjetividades, como resultado de la configuración de cada sujeto, su historicidad y sus relaciones de poder; estos no solo vistos como un proceso de transmisión, sino como productor de conocimiento, surgido de la relación con los otros, por lo tanto, "los estudios culturales nacieron bajo una rúbrica: entender la cultura como parte amplia de la *experiencia*" (Rufer, 2009, p.12). Ese entender-nos permite la reconstrucción y decolonización no solo del pensamiento, también del poder y del ser, lo que como investigadoras nos ha llevado comprender la otredad.

La visión de los estudios culturales se distancia de las nociones positivistas, no considera la aplicación universal de la teoría, más bien reconoce en la interacción de los sujetos participantes y la experiencia de cada uno de ellos; la experiencia no como mero suceso sino como oportunidad de crear teorías "hacer ciencia es descubrir, desvelar verdades sobre el mundo, los seres vivos y las cosas, que descansaban a la espera de ser desnudadas". (Freire, 1974, p. 124). Al respecto consideramos que el otro ocupa un lugar como sujeto con capacidad de ser, construir y transformar su mundo. En ese sentido dice Medina (2019), que "en tanto las prácticas sociales/culturales se hallan permanentemente gestando realidades múltiples, en consecuencia, producen y organizan relaciones en y de contexto" (p. 456); por ello, desde los estudios culturales que damos pauta al proceso de investigación, reconociendo los aportes de que como sujetos productores de conocimiento y teoría podemos producir.

La metodología horizontal en el giro decolonial

Desde la mirada decolonial, reconocemos que vivimos en una época que demanda la búsqueda de otras alternativas metodológicas y epistémicas de investigación, que reconfiguren aquella noción sobre la realidad y el sujeto, consideramos que el sistema de poder domina y controla al sujeto en su realidad a partir de un conjunto de ideas y creencias que se objetivan en la manipulación de un orden social. A partir de la perspectiva decolonial; metodológica y epistémicamente, como investigadoras hemos tomado posicionamientos frente a la realidad, frente al sujeto y la construcción del conocimiento, al mismo tiempo hemos tenido la necesidad de cuestionar nuestro ser y estar en el mundo como consecuencia de la presencia hegemónica de sistemas capitalistas que inciden en lo social, cultural, político y económico.

Con base en lo anterior, coincidimos con Rufer (2009), cuando señala "si el ser humano existe como un horizonte de comprensión unívoco, la humanidad que lo define debe poder ser capaz de decidir, política y también científicamente que aspectos de la cultura convienen" (p.12). Esta idea nos llevó a la necesidad de reconocer-nos en lo personal y con los otros como investigadores par, en una relación de horizontalidad (Corona y Kaltmeier, 2012), lo que posibilita otra manera de proceder en la investigación.

El revalorar las epistemologías del sur nos abre esas posibilidades a los nuevos retos en la investigación, comenzado a nombrar aquello que ocurre en la cotidianidad y apropiarnos de cocimientos que sean fundamentales en nuestro problema de investigación, dejar de ver distinto o ajeno a todo aquello que es parte de la investigación, somos conscientes que esto es una construcción entre pares así como lo sustenta la metodología horizontal, revalorando el saber otro, a partir del intercambio del diálogo entre el investigador e investigador par, respetando la postura de sus propias ideas y razones, teniendo así una igualdad de oportunidades, cómo lo señala Santos (2018);

> La "igualdad de oportunidades" a los distintos tipos de conocimiento que intervienen en las cada vez más amplias discusiones epistemológicas, con la idea de maximizar sus respectivas aportaciones a la construcción de "otro mundo posible", es decir, una sociedad más justa y democrática, y también una sociedad más equilibrada en sus relaciones con la naturaleza. No se trata de otorgar la misma validez a todos los tipos de conocimiento, sino de hacer posible un debate pragmático entre criterios alternativos válidos sin descalificar de forma inmediata todo lo que no encaje en el canon epistemológico de la ciencia moderna. (p. 232)

El ser parte de una investigación con una perspectiva decolonial, nos reconfigura como un aprendiz más de los conocimientos del otro, reconociendo que cada sujeto está configurado a partir de distintas ideologías y creencias que construyen como experiencia de vida. El reconocimiento del otro, nos permitió configurar un posicionamiento epistémico y metodológico qua ha venido pautando nuestro proceder en la investigación, entendida ésta, como una relación de horizontalidad, diálogo y reciprocidad (Corona y Kaltmeier, 2012), que lleva a los implicados en el proceso investigativo hacia la transformación.

Por ello, nuestras investigaciones surgen como punto de partida para una verdadera transformación a partir de una revalorización de saberes otros, que

nos permite abrir esos horizontes sobre nuestras propias miradas, convirtiendo esto en una experiencia personal y social, lo que nos ha llevado a una configuración epistémica y metodológica basada en a horizontalidad y reconocimiento del otro. Por toto ello, asumimos que la investigación desde una perspectiva decolonial tiene fundamentos empíricos, teóricos y contextuales, que la sostengan. Sin embargo, esto no es un proceso fácil ni mucho menos lineal, por el contrario, es complejo, debido a los distintos factores que nos permiten encontrar los antecedentes y evolución histórica sobre nuestras propias dudas o vacíos que tenemos, así como los principales referentes teóricos que sustentan una posible mirada o entendimiento del problema que se llega a investigar.

El poner en práctica una metodología horizontal nos ha llevado a un cambio que va más allá de aquello que se creía dado, transitamos hacia la postura de crecimiento y resignificación de una constate apertura de regresar la mirada aquellos saberes que la modernidad ha negado. Reconocemos que la teoría y la práctica son procesos que no se separan, al contrario, permiten la articulación de saberes y experiencias vividas, haciendo de esto algo significativo y propio de nuestra investigación. La metodología horizontal es parte de un giro decolonial en la investigación social y educativa, como otra propuesta para valorar los saberes empíricos, en tanto posibilitadores también para la construcción del conocimiento, en ese sentido Corona (2012), establece que "los métodos horizontales entienden el proceso investigativo y la producción de conocimientos como un compromiso político que genera formas de vivir mejor en el espacio público" (p.9).

Esto nos coloca en la reflexión sobre el trabajo de campo como construcción epistémica y no como el lugar donde se encuentran los sujetos de la investigación, de quienes se extrae solo información con fines utilitaristas, es fundamental estar conscientes que aprenderemos de los otros y que al mismo tiempo esto nos lleva a la comprensión e interpretación de sus realidades a partir del diálogo compartido.

Corona (2012) señala que "El diálogo tiene connotaciones muy positivas, humanistas y emancipadoras, porque permite construir puentes con otro para entenderlo" (p. 16). Es a través de un enfoque humanista desde lo biográfico-narrativo que posibilita la construcción de conocimiento compartido, por lo tanto:

> Un enfoque narrativo prioriza un yo dialógico, su naturaleza relacional y comunitaria, donde la subjetividad es una construcción social, intersubjetivamente conformada por el discurso comunicativo. El juego de subjetividades, en un proceso dialógico, se convierte en un modo privilegiado de construir conocimiento. (Bolívar, 2001, p. 4)

Para una verdadera transformación, los usos de estas metodologías horizontales nos abren nuevas posibilidades de comprensión, mediante la escucha y un diálogo como una tarea de aprendizaje, mediante la reciprocidad que permita la construcción de un nuevo conocimiento donde el tiempo y espacio son fundamentales para cuestionarnos desde nuestro propio lugar de enunciación, sobre un impacto social y personal de investigaciones que sean enfocadas a una transformación, haciendo de esto una construcción de saberes y experiencias que permitan llegar a una revalorización crítica ética y política.

Conclusiones

En este escrito hemos colocado una reflexión teórica en torno al proceso de investigación, partiendo de la construcción del proyecto de investigación desde una perspectiva decolonial, como una alternativa que regresa la mirada a los saberes otros, como aportes epistémicos para la construcción del conocimiento. Esto ha implicado en primera instancia la necesidad reconocer el proceso de investigación más allá de las tendencias cientificistas, para mirarla como un proceso posibilitador hacia la transformación de los sujetos implicados.

En ese sentido, la perspectiva decolonial nos ha implicado rupturas, movimientos y tránsitos epistémicos, que nos han llevado como investigadoras a reconfiguraciones en torno a la tarea de investigar. Por ello, tratamos de tomar un posicionamiento epistémico y crítico en torno al proceso de investigación desde los momentos iniciales, como fue la elaboración del proyecto de investigación, así como la construcción de la perspectiva teórica y metodológica; momentos que articulados, nos han llevado a reconocer y valorar la diversidad cultural y los saberes de quienes han sido negados e invisibilizados por el sistema colonial eurocéntrico.

Referencias

Bolívar, A., (2002) Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. Revista electrónica de investigación educativa.

Corona, S. (2012). Notas para construir metodologías horizontales. En: Corona, S. y Kaltmeier, O *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales, Gedisa.*

Corona, S. y Kaltmeier O. (2012). En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales. En. Corona, S. y Kaltmeier O. *En diálogo. Metodologías horizontales en Ciencias Sociales y Culturales.* Gedisa.

Freire, P. (1974). Novena carta. Contexto teórico-contexto concreto. En: *Cartas a quien pretende enseñar. Siglo XXI.*

Jiménez-Vázquez M. S. (2014). El objeto de estudio y el estado del arte. Un proceso interrelacionado de construcción para la investigación. En: Díaz-Barriga A. y Luna A. B. (coords). *Metodología de la investigación educativa.* Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Medina, P. y Baronnet, B. (2019). Estudios culturales: retos y aportes en el campo de la investigación pedagógica intercultural y crítica. Metodologías horizontales. En P. Ducoing (editora), *Epistemologías y metodologías de la investigación educativa.* Plaza y Valdés Editores

Mignolo W.D (2007). El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. En: Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Siglo del Hombre, Universidad Central y Pontificia Universidad Javeriana.*

León, E. León, E. (1997). El magma constitutivo de la historicidad. En: Zemelman H. (coord.). *Subjetividad: umbrales del pensamiento social.* Anthropos

Orozco, B. (2012). Problematización en investigación socioeducativa. En: Jiménez, M. A. (coord.) *Investigación educativa. Huellas metodológicas*. Juan Pablos Editor.

Rivas, J.I. (2019). Re-instituyendo la investigación como transformadora; descolonizar la investigación educativa. En: De Melo A. et. al (coords.). *Perspectivas decoloniales sobre educación.* Uma, Málaga.

Rufer, M. (2009). *Estudios culturales y crítica poscolonial. Historicidad, política y lugar de enunciación*. Revista de la Universidad Cristóbal Colón, Número Especial I. Consultado en http://www.ram-wan.net/restrepo/poscolonial/15.1.eeccs%20y%20critica%20postcolonial-rufer.pdf

Santos, B. (2017). Las ecologías de los saberes. En: *Justicia entre saberes: Epistemologías del sur contra el epistemicidio. España. Morata, pp. 230-253*

Santos, B. (2018) Introducción a las epistemologías del sur. En: Meneses, Paula M y Bidaseca, Karina (Coords). *Epistemologías del Sur/Epistemologías do Sul*. CLACSO/Coimbra.

Zemelman, H. (2010). El papel de la teoría. En: *Los horizontes de la Razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Anthropos Colmex.

Zemelman, H. (2011) Pensar Categorial, En; Zemelman H. *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad.* Siglo XXI.

Valoración mixta del impacto de la producción académica de las pedagogas y los pedagogos del IISUE-UNAM. Entre citas y narrativas*

*Melisa Jocelyn Cervantes Meneses***

Resumen

El impacto de la producción académica ha sido analizado desde la bibliometría como ruta teórica-metodológica para su comprensión. No obstante, en los últimos años se han encontrado aciertos como limitaciones desde esta perspectiva. Por lo cual, surge la necesidad de explorar una propuesta de valoración complementaria que permita dar cuenta de los elementos objetivos-subjetivos que escapan de una perspectiva a otra. A través de un estudio de corte mixto, se presentan los resultados finales de investigación en torno a los elementos que deben ser considerados al valorar el impacto del conocimiento educativo. Para ello se analizó la producción académica de 2006-2023 y las experiencias ligadas al impacto mediante las narrativas de investigadoras e investigadores con formación en pedagogía de distintas áreas de conocimiento, pertenecientes al Instituto de Investigación sobre la Universidad y la Educación (IISUE) de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Palabras clave: factor de impacto, evaluación, investigadores educativos, producción del conocimiento.

Introducción

El impacto ha sido un objeto de estudio sujeto al análisis conceptual y en materia de su valoración con relación al propio desarrollo de la investigación

* Línea temática: uso del conocimiento educativo.
Tipo de ponencia: final de investigación.

** Universidad Nacional Autónoma de México.
melisajcervantes@gmail.com

científica, tecnológica y humanística. Dentro del campo educativo, al valorar el impacto bajo los estándares establecidos desde las políticas nacionales e internacionales se han detectado una serie de limitaciones.

Autores cómo Moed (2005), Brunner (2011) y Díaz Barriga (2013) a través de distintos estudios coinciden en que la producción de conocimiento en educación es invisibilizada a través de estos indicadores. Cabe señalar que los indicadores principalmente se establecieron para las Ciencias Naturales y Exactas, por lo cual, el trasladarlo al ámbito de las Ciencias Sociales y las mismas Humanidades, es un problema en sí mismo. Debido a que valorar la producción de conocimiento a través de un número, asumiendo que cada cita o consulta, representa un sujeto y por tanto es reflejo del impacto, es una perspectiva que por lo menos, en el ámbito educativo es necesario repensar. Por tanto, para indagar en torno a las formas de valorar el impacto de la producción de conocimiento educativo, como señala Kostoff (1995) es necesario en primera instancia comprender las instituciones en las que se produce.

En el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), uno de institutos en educación con mayor presencia en el terreno de la investigación educativa de la zona centro del país y a su vez en materia de producción de conocimiento educativo es el Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE) anteriormente CESU. Qué desde su origen en los años 70 y sus distintas transformaciones a lo largo del tiempo ha permitido un incremento en de los estudios de la educación, en distintos niveles, de forma inter, multi y transdisciplinaria. En este espacio coexiste una pluralidad de formaciones disciplinarias de su planta académica y el entrecruce de diversas generaciones, las cuales se han caracterizado por estar presentes en los debates educativos a nivel nacional e internacional respondiendo a contextos de cambio y emergencia política, social y sanitaria posicionándose desde distintos enfoques teóricos y metodológicos. Muestra de este impacto, se refleja no sólo en sus aportaciones al campo de la educación mediante la investigación producida, sino en los avances para la formalización institucional respecto a su tránsito de centro a instituto de investigación en el año 2006.

Cabe señalar que, dentro de esa heterogeneidad de formaciones las investigadoras y los investigadores con formación en pedagogía, presentan la peculiar característica de producir conocimiento bajo objetos de estudio muy específicos, recurrentes en momentos de cambio educativo y social, por lo cual resulta

relevante analizar el impacto que genera considerando que la educación es su objeto de estudio por naturaleza.

No obstante, De la Cruz (20023) en el "Plan de trabajo 2022-2026" de la actual administración, apunta como una necesidad prioritaria en el campo de la producción elevar el número y el impacto de la misma. Lo cual puede tener dos consideraciones respecto a la valoración del impacto. La primera respecto el tomar en cuenta el número de citas que tiene una producción académica recuperando la obra como referente alojado en bases de datos de prestigio y la segunda, en torno a recuperar el conocimiento de las diversas producciones para crear conocimiento o retomarlo con fines educativos, intelectuales, políticos, sociales en momentos coyunturales. Por tanto, como supuesto de esta investigación se considera que la producción de conocimiento educativo no puede ser reducida a la valoración bajo indicadores bibliométricos, que, si bien responde a lógica eficientista y pragmática que, en términos de la evaluación individual, es prioridad. Sin embargo, que no se logra valorar el impacto de la producción académica de forma integral.

Es por ello que objetivo general de esta investigación se centró en analizar los componentes a través los cuales se puede valorar el impacto de la producción de conocimiento educativo de las pedagogas y pedagogos del IISUE. Teniendo cómo interrogante central: ¿Qué elementos se deben considerar al valorar el impacto de la producción de conocimiento educativo en los últimos 17 años?

En esta ponencia se presentan los resultados finales relevante de esta investigación, en donde no solo se busca responder a esta interrogante que guía el estudio. Sino que trata de contribuir a la cuarta sugerencia del Estado de Conocimiento 2012-2021 del Área 3, Investigación de la investigación educativa. Qué palabras de Vergara (2023) considera necesario diversificar los objetos de estudio del área, por lo cual se busca realizar un aporte respecto a la interdefinición del impacto de la producción de conocimiento con los subsistemas de distribución, consumo y uso de la investigación educativa y los elementos en juego dentro de su valoración.

Desarrollo

El entretejido teórico-metodológico ha implicado tomar en cuenta tres consideraciones que fungieron como precedente para la toma de decisiones que sustentan este proceso metodológico:

1. Una primera consideración, parte de la conceptualización el impacto como un objeto estudio rizomorfo y a su vez como el resultado multidireccional de la relación entre distintos elementos que producen un cambio mediante su uso. Metodológicamente implicó la reflexión sobre explorar distintos enfoques y teorías bajo las cuales pudiera analizarse las relaciones, los elementos que conforman el impacto, así como los cambios que produce en materia práctica y reflexiva en los sujetos;
2. Una segunda consideración, se construyó a través de la revisión de los estudios sobre el impacto de autores como Maggi (2003), Bruner (2012), y Dávalos-Sotelo (2015). A partir de las cuales puedo afirmar que, al estudiar el impacto bajo un único enfoque puede dar un panorama inicial y exploratorio para su análisis. Sin embargo, no logra responder a la pregunta general ni a los objetivos propuestos de esta investigación;
3. Como última consideración, la falta de estudios desde una mirada mixta, puede justificarse por el predominio histórico de los enfoques cuantitativos sobre los cualitativos o incluso la dificultad que implica lograr la complementariedad de ambas perspectivas. Por lo cual, realizar un aporte desde el enfoque mixto posibilita la búsqueda de nuevas rutas para su análisis y así un aporte a los estudios actuales sobre este objeto de estudio.

En función de estos elementos la elección del enfoque mixto desde la perspectiva de Tashakkori & Creswell (2007) y Teddlie & Tashakkori (2009), fue determinante para profundizar en el objeto de estudio sin que predominará un enfoque sobre otro, sino una complementariedad entre ambos construyendo un mapa que sea conectable en todas las dimensiones que lo conforman. Estas dimensiones parten de las teorías que dan sentido y comprensión al objeto de estudio cómo teoría del campo de Bourdieu (1994) y las reflexiones de los modos de producción de Gibbons et.al. (1997).

Debido a que el campo de la investigación educativa "además de poder equipararse como campos de producción teórica y científica, refiere a un campo de orden práctico, comprometido tanto con el accionar institucional como con el ámbito no formal, en donde el componente político adquiere una relevancia importante" (Pontón, 2021). Este componente político se asocia a los criterios de evaluación y valoración del conocimiento, desde su organización, calidad, así como su impacto.

Que si bien, se relaciona con algunos elementos de los modos de producción de Gibbons et.al. (1997) debido a que la forma en que se produce conocimiento sea disciplinar o transdisciplinar, convergen instituciones y sujetos que por medio de distintas estrategias como los mismos modos buscan legitimar el conocimiento que se produce. Y a su vez, que como menciona Bourdieu (1994) también constituye las relaciones de poder mediante las cuales se estructura y funciona el campo en el cual se produce, distribuye, usa e impacta el conocimiento.

Considerando estos elementos de interpretación se optó por un diseño explicativo secuencial, este tipo de diseño se conforma por distintas etapas que transitan de un enfoque a otro hasta lograr una complementariedad. Cresswell (2015) menciona que en una primera etapa se recaban y analizan datos cuantitativos, tomando en cuenta los resultados de esta etapa se construye la segunda, en aras de una mayor validez interna y externa del estudio. En esta etapa se recogen y evalúan datos cualitativos, para dar paso a la última etapa de integración entre ambos resultados.

En función del uso de este tipo de diseño se consideró el método de estudio de caso que desde la perspectiva de Stake (1999) conceptualiza que un caso puede ser entendido como un sujeto, institución, actividad u objeto de estudio. El estudio de caso bajo el enfoque mixto buscó que, al integrar ambos tipos de datos, se examinara a detalle el caso o casos en específico del impacto que ha generado la producción académica de las pedagogas y los pedagogos del IISUE. El tomar en consideración únicamente este gremio implicó realizar un recorte muestral de la planta académica total del instituto. Cómo primer criterio exploratorio se seleccionaron investigadores con formación en pedagogía identificando dos tipos:

- Pedagogos de origen: es decir, las investigadoras y los investigadores con formación disciplinar desde la licenciatura, maestría y doctorado.
- Pedagogos híbridos: entendido como las investigadoras y los investigadores con formación disciplinar de origen distinta en alguna de sus etapas formativas, pero que se incorporaron a la disciplina a partir de sus estudios de posgrado.

En función de la definición como criterio de inclusión, se consideró para la conformación del caso un total de 14 participantes. No obstante, al hacer entre-

cruces respecto a la antigüedad y la entidad de origen de las investigadoras y los investigadores seleccionados, se pudieron identificar 3 generaciones. Bourdieu (1994) menciona que el factor generacional actúa como un condicionante en el proceso de legitimación de objetos de estudio dentro del campo lo cual tiene relación con las reflexiones de Jin et. al. (2018) y Gálvez & Amezcua (2006) respecto a que el impacto de una obra depende del tiempo de circulación y trayectoria del autor.

Es por ello que el factor generacional se recupera con fines de agrupar y organizar a los sujetos del presente estudio como se visualiza en la *Tabla 1:*

Tabla 1

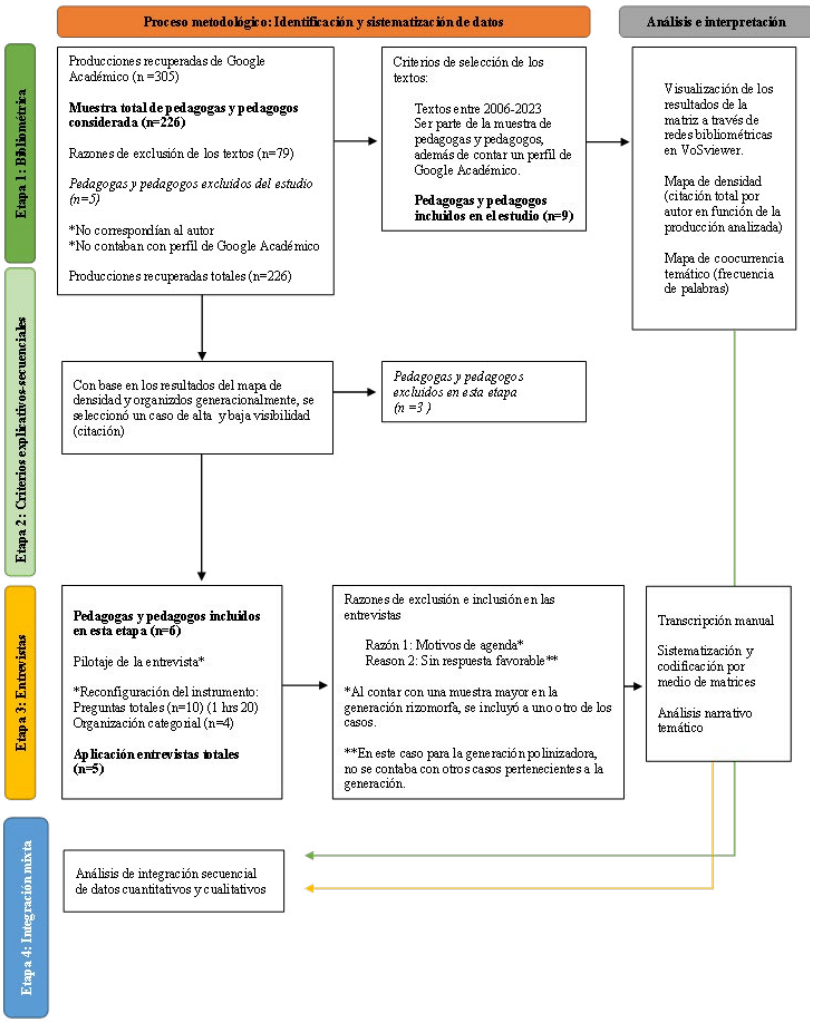
Organización generacional investigadores con formación en pedagogía IISUE

Generación	Código de identificación	Narrativa simbólica*
Generación uno rizomorfa. Refiere a aquellos investigadores(as) que no han tenido una trayectoria lineal, sino que han crecido y se expandido en múltiples direcciones, multiplicando los puntos de conexión. Siendo estos los bulbos bajo los cuales se forman otros investigadores	GEN1-1CD	El maestro de maestros
	GEN1-2C	
	GEN1-3EN	
	GEN1-4CP	La docente investigadora
	GEN1-5HC	
Generación dos enraizada Este grupo representa las ramas que se extienden en múltiples direcciones, pero que siguen conectadas a un bulbo común de herencias intelectuales o formativas	GEN2-1RS	La pedagoga social
	GEN2-2TE	La pedagoga filósofa
Generación tres polinizadora Esta generación es responsable de esparcir sus conocimientos, ideas y experiencias, haciendo que surjan nuevos frutos a partir de moverse de un espacio a otro, así como por sus conexiones, sin provenir necesariamente de la generación rizomorfa.	GEN3-1EI	
	GEN3-2EH	El pedagogo híbrido
Elaboración propia		

*De acuerdo con Riessman (2008) son aquellas que buscan dar sentido a la experiencia humana a través de signos y símbolos. Sólo se definieron este tipo de narrativas para aquellos que participaron en la etapa de entrevistas.

Y en función de esta organización, posteriormente se llevaron a cabo cuatro etapas que dan cuenta el proceso cartográfico mixto como indica el *Gráfico 1.*

Gráfico 1. Proceso cartográfico mixto



Elaboración propia.

Pese a que se tienen resultados particulares tanto de la etapa bibliométrica como del análisis temático narrativo, mediante el análisis explicativo secuencial, se logró sintetizar ambos resultados. Como se pudo observar en el gráfico anterior la muestra fue reduciéndose en el tránsito de las diferentes etapas, no obstante, la riqueza encontrada en el entrecruce de ambos datos afirma la necesidad de repensar en nuevas formas de valorar este objeto de estudio.

Es relevante señalar que, aunque la etapa bibliométrica se encontraron resultados relevantes, solamente mediante las narrativas provenientes de las entrevistas se pudo identificar tres concepciones de impacto: En primer lugar, el impacto como un resultado de la aplicación de producciones específicas; en segundo lugar, como efecto en usuarios que realizan cambios en sus prácticas en función de lo que leen y en tercer lugar como uso de la investigación. Sañudo (2012) menciona que existe un vínculo entre impacto práctico y reflexivo mediante el uso del conocimiento que poseen los sujetos, por lo cual en función del objetivo particular:

Explorar las experiencias de las pedagogas y pedagogos para comprender cómo la producción de conocimiento educativo ha generado un impacto, así como los componentes clave que influyen en el mismo.

Las experiencias se recuperan como conocimiento permitiendo identificar diferentes tipos de impacto:

1. Impacto en la práctica educativa: El caso de la pedagoga social GEN2-2RS respecto a su participación en el "Programa Jóvenes hacia la Investigación" de la Coordinación de Humanidades de la UNAM, invitaciones, correos y asesorías. Mismo caso de la pedagoga filósofa GEN2-TE, respecto a sus invitaciones internacionales en pláticas, así como nacionales en su participación en MEJOREDU y la actualización del currículum de Pedagogía de la FES Acatlán.
2. Impacto político: En el caso del maestro de maestros GEN1-1CD, por su contribución a la reforma educativa de la Nueva Escuela Mexicana con base en su libro "Didáctica y currículum".
3. Impacto en la formación: de la docente-investigadora GEN1-4CP mediante el proyecto "Trayectorias docentes personalizadas" en la Coordinación de Universidad Abierta y Educación Digital (CUAED) de la UNAM, así como el caso del pedagogo híbrido GEN3-2EH en la contribución de la formación docente en la enseñanza de la historia mediante la reflexión de los docentes en torno a sus textos.

Entre los hallazgos que destacan como coincidencia es que el impacto está ligado a tres elementos: la generación a la que pertenece, los modos en los que produce conocimiento, así como las redes de conocimiento que conforma. Respecto al aspecto generacional, es relevante señalar que la época, las

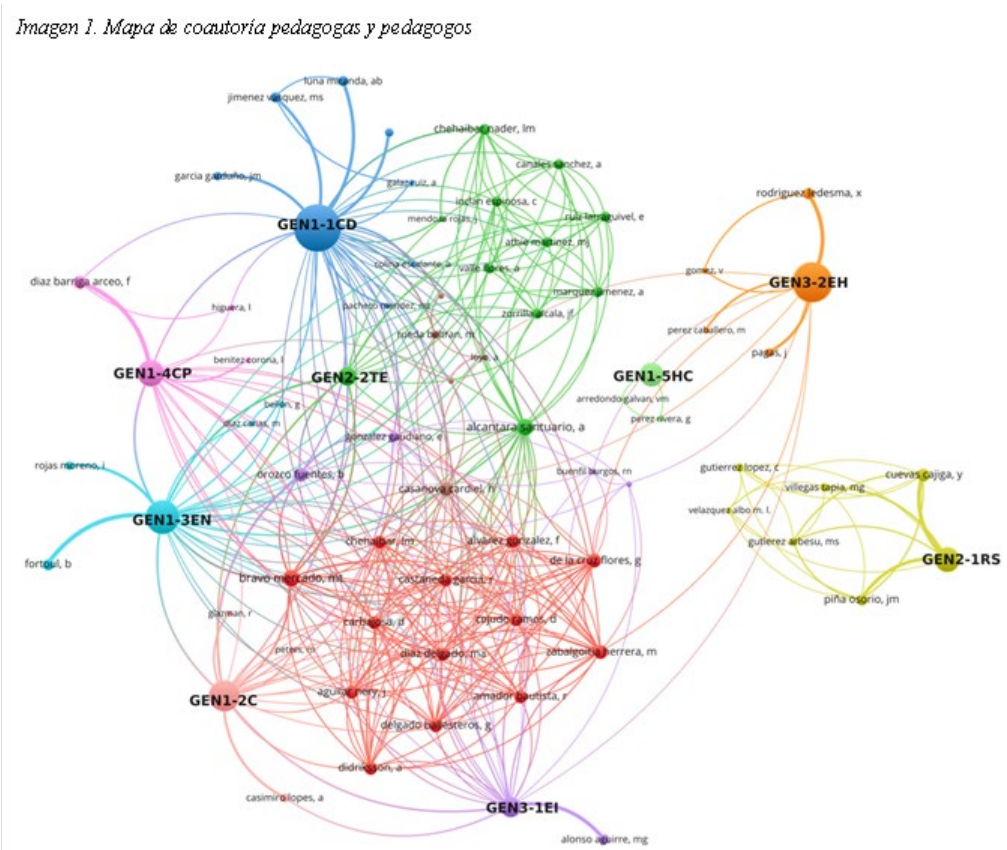
tendencias presentes en los debates y la institucionalidad se encuentra ligada a los momentos políticos y sociales que enmarcan los procesos formativos y por tanto existe una fuerte diferencia de una generación a otra, lo cual se encuentra presente a través de los modos en que se produce conocimiento.

En torno a los modos de producción, se destaca que están sujetos a una serie de condiciones intelectuales, laborales e institucionales. Las cuales determinan los objetos de estudio, público al que va dirigido, así como la elección de medios a través de los cuales de comparte la investigación. Respecto a los espacios mediante los cuales se produce y circula la investigación, se destaca la prevalencia endogámica institucional de la UNAM, desde los espacios de desarrollo de sus labores de investigación en el IISUE y la Facultad de Filosofía y Letras como espacio de desarrollo de su docencia, lo cual fue visible desde las publicaciones que fueron analizadas como en las narrativas de las pedagogas y los pedagogos.

Sin embargo, es relevante que en ocasiones ante la exigencia de los sistemas de evaluación y la necesidad de realizar publicaciones fuera del ámbito institucional, las editoriales con las que se encontró una coincidencia de publicar en ellas debido al reconocimiento como factor de decisión fue Amorrortu y Morata. Es relevante puntualizar que las investigadoras e investigadores se adaptan a estas exigencias, particularmente en las narrativas de forma explícita, la pedagoga social GEN2-2RS y el pedagogo híbrido GEN3-2EH, mencionan que el impacto medido a través de las citas, no es reflejo del impacto que han generado. Mientras que en otros casos se señaló como el sistema signa su propia producción, en donde en ocasiones afecta su propia labor y por tanto han optado por hacer dos tipos de producciones que permitan cumplir con los requerimientos del Sistema Nacional de Investigadores y otra que responda a sus propios intereses académicos.

De manera particular en los cinco casos de entrevistas, las narrativas posibilitaron identificar el tercer elemento, en torno a las redes de conocimiento y la relación bibliométrica con la experiencia del impacto como se puede observar en la Imagen 1.

Imagen 1. Mapa de coautoría pedagogas y pedagogos



En todos los casos destaca al maestro de maestros GEN1-1CD, como uno de los pedagogos que ha impactado en la formación y en la forma de acercarse a objetos de estudio, teniendo encuentra coincidencia con el análisis bibliométrico al posicionarse como el nodo clave en la conformación de la red. Sin embargo, las relaciones identificadas bibliométricamente que darían cuenta de una red interinstitucional no coincide, debido a la "soledad académica" que se relata. De igual manera, se encontró coincidencia entre el texto más citado "Didáctica y Currículum" con la experiencia de impacto que refiere en la narrativa y su presencia en la reforma educativa de la Nueva Escuela Mexicana.

En el caso de la docente investigadora GEN1-4CP y de la pedagoga social GEN2-2RS, se encuentran coincidencia en materia de sus redes, ambas de la UNAM, pero en el primer caso con una profesora de la Facultad de Psicología de la UNAM y en el segundo con profesoras de la FFyL. Es relevante señalar

que en ambos casos no se encontró una coincidencia bibliométrica respecto al texto más citado con las experiencias de impacto que señalan, sin embargo, el impacto que se puede identificar refiere desde el plano reflexivo y dialógico de los sujetos con la producción.

Mientras que en los casos de la pedagoga filósofa GEN2-1TE se encuentra coincidencia en sus redes tanto bibliométricamente como en sus narrativas desde la afinidad temática. Cabe señalar que el libro "Configuraciones conceptuales e históricas: del campo pedagógico y educativo en México", texto que fue mencionado en su narrativa, tiene relación con su experiencia de impacto desde su participación en foros como en consultorías a raíz de esta producción.

En el último caso el pedagogo híbrido GEN3-2EI, no se encuentra coincidencia con los textos analizados bibliométricamente en materia de las redes que relata debido a que la pregunta fue enfocada en identificar a las pedagogas y pedagogos que han impactado en sus producciones u objetos de estudio y él al venir de otro campo no se podía ver tan relación. No obstante, su texto "La enseñanza de la historia como objeto de investigación" es su texto más citado y que tiene relación con las experiencias prácticas que relata en materia de enseñanza de la historia.

Cabe señalar que, como línea de fuga, es que, para esta investigación, aunque se pueden ubicar una relación clara entre el contexto histórico-sociocultural en materia de responder a cierta necesidad educativa, social, política o culturan en el momento en que se recuperan los textos. En algunos casos es claro el fin con el que desarrolla la producción, pero en el momento en que es difundida, distribuida y diseminada la investigación, en ocasiones no responde al contexto que se está viviendo, pero es un aporte que posibilita la comprensión de los hechos en retrospectiva.

A su vez, como último punto que los textos señalados anteriormente, en tres de los cinco casos se encontró una correlación entre el texto más citado y el impacto en la práctica con base en el texto o la investigación. Mientras que otros dos casos no coincide el texto más citado con las experiencias identificadas, por lo cual pese a que se identificó un impacto bibliométrico no siempre refiere a un impacto práctico o reflexivo, por lo cual, este resultado sustenta que ambos análisis deben ir encaminados hacia la creación de modelos complementarios que posibiliten crear un entretejido para valorar el impacto en su complejidad, no sólo desde la práctica sino desde una visión dialógica.

Conclusiones

El balance mixto de los resultados esta investigación, permite afirmar que la valoración del impacto parte de tomar en cuenta distintos elementos: en primera instancia, el proceso de producción de conocimiento, en segundo lugar, las condiciones institucionales para realizar investigación, en tercer lugar, el uso de la investigación a la que pertenecen las investigadoras e investigadores y, por último, el tipo de impacto que se genera.

Desde la lógica del primer elemento, implica analizar el porqué se desarrolla la investigación que en gran medida determinará el público al que va dirigido, el tipo de producto a desarrollar, el lenguaje a utilizar, así como los medios a través de los cuales es compartido. Esto nos indican modos particulares de producir conocimiento que tienen relación con la generación a la que pertenecen y la formación para la investigación que han aprendido. Es relevante señalar que, aunque estos elementos refieren al proceso de producción, circulación, consumo y uso, son clave para identificar dónde y cómo puede impactar la investigación que se realiza.

Es relevante señalar que se encuentra presente una tendencia clara en que las y los pedagogos de la generación rizomorfa transitan del modo uno propiamente disciplinar transita al modo dos inter y transdisciplinar. Modo en el que se encuentran localizados tanto la generación enraizada y polinizadora dónde el eje en todos los casos, si se puede ubicar el impacto con relación a generar cambios en las prácticas educativas.

Respecto al segundo elemento, lo cual destacaron en las narrativas de las entrevistadas y entrevistados fueron las condiciones institucionales para producir conocimiento, que desde el caso particular del IISUE se puede afirmar que, aunque existen condiciones favorables para realizar investigación. Las condiciones de gestión y distribución de conocimiento deben mejorar debido a que, aunque la investigación trasciende fuera de las esferas institucionales, las pedagogas y los pedagogos se encuentran con el reto constante de lograr llegar a otros espacios con miras de que pueda existir una correlación entre el conocimiento educativo que se produce, con la relación tanto de la realidad, así como los medios para ser recuperado para comprender y resolver las necesidades educativas actuales.

Por lo cual, tomando en consideración al tercer elemento, se puede afirmar que el tipo de impacto que predominó se puede ubicar desde la relación con la

visión de la utilidad de la investigación. Es decir, el impacto se centra en generar conocimiento que responda a problemas educativos, del propio campo de la pedagogía y de la investigación educativa. En algunas experiencias, a través de la producción que se desarrolla se dan una serie de pistas para comprender la realidad educativa que se vive desde el aula, las instituciones e incluso de la misma política educativa las cuales son recuperadas para la toma de decisiones como forma de responder a las necesidades que identifica cada sujeto desde su propio contexto. Y, por tanto, aunque existen mecanismos para su valoración de forma cuantitativa, tal y como mencionan las pedagogas y los pedagogos son insuficientes para dar cuenta del impacto en contextos específicos o a gran escala, por ello es que los elementos que implican su valoración deben ser más amplios para comprender su complejidad.

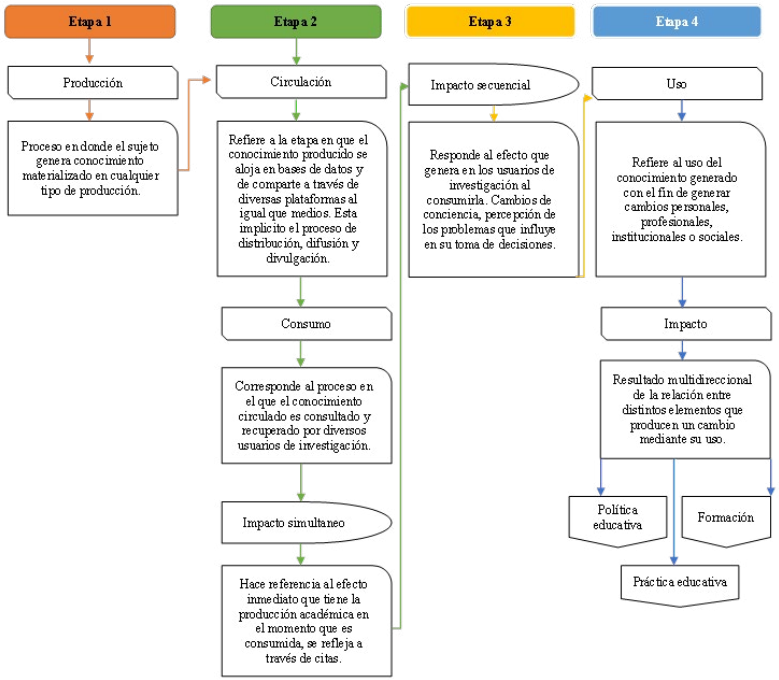
En función de los elementos identificados y consideraciones teóricas de por Morton (2015), algunas características de los modelos de Latapí (1997) y de Jin et.al (2018), se desarrolló un modelo de valoración mixta del impacto como se puede visualizar en el Gráfico 2. El cual como finalidad permitió identificar los diferentes tipos de impacto en función del análisis descriptivo-secuencial mixto, en donde mediante las narrativas posibilitaron encontrar experiencias respecto a impactos prácticos desde la voz de las investigadoras e investigadores.

No obstante, como línea de fuga y un posible elemento para otros estudios referentes a este objeto de estudio. La siguiente fase en función de las experiencias identificadas, podría complementarse con las narrativas de los usuarios de la investigación, es decir en quiénes impactó la investigación para valorar el impacto de forma práctica y reflexiva. De igual manera, bajo esta línea uno de los elementos que no fueron considerados dentro del estudio pero que tiene implicaciones de que que existan diferencias respecto al número de producciones realizadas y por tanto repercuta en su valoración es la cuestión de género.

Dentro de esta investigación, se entrevistaron dos pedagogos y tres pedagogas, en donde en el caso de la pedagoga filósofa GEN2-1TE y la pedagoga social GEN2-2RE, ambas de la misma generación indicaron parar en cierto momento sus respectivas investigaciones debido al ejercicio de su maternidad u otras responsabilidades asociadas al cuidado personal-familiar. El cuidado que implican este tipo de cuidados interviene en mayor medida en la disponibilidad de tiempo que tienen las pedagogas para el desarrollo de sus labores académicas. Este fenómeno es definido por Austin (2006) cómo *maternal wall*, la pared de la maternidad. Por lo cual, sigue siendo una problemática aún irresoluble desde el

ámbito institucional y que puede ser abordado en futuras investigaciones para implementar políticas de investigación con perspectiva de género. Y que puede interpretarse como un factor que determine desde una perspectiva bibliométrica en ocasiones la "baja" cantidad de producciones realizadas o los periodos de fuga entre publicaciones.

Gráfico 2. Modelo de valoración mixta del impacto



Elaboración propia.

A manera de conclusión los elementos que intervienen en el impacto implican líneas que fueron consideradas en esta investigación y otros que escapan de ellas mismas. Sin embargo, la valoración de este objeto de estudio desde una perspectiva mixta enfatiza la relación entre los sujetos. Al desarrollar conocimiento educativo nos remite a la reflexión de ser más conscientes del proceso de producción y por tanto del impacto como resultado de la repercusión de la misma, el cual no sólo puede ser visto de forma práctica, sino en los cambios que puede generar en el sujeto. En donde tanto las citas como las narrativas,

den cuenta del entretejido de una nueva forma de comprender, analizar y valorar el impacto de conocimiento educativo.

Referencias

Austin, A. (2006). "Conclusion". En Bracken, S., Allen, J. y Dean, D. (Eds.). *The Balancing Act: Gendered Perspectives in Faculty Roles and Work Lives*. Sterling Virginia: Stylus. http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/46620/1/12.Susan%20J.%20Bracken.pdf

Bourdieu, P. (1994). El campo científico. *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*, 1(2), 129-160. http://ridaa.unq.edu.ar/handle/20.500.11807/317

Brunner Ried, J. J., & Salazar Muñiz, F. A. (2012). Investigación educacional en Iberoamérica: Entre la invisibilidad y la medición. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(9), 559-575. https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/MAGIS/article/view/3576/2690

Creswell, J. (2015). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. Pearson Education Inc.

Dávalos-Sotelo, R. (2015). Una forma de evaluar el impacto de la investigación científica. Madera y bosques, 21. 7-16

https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-04712015000400001

De la Cruz, G. (2023). *Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación "Plan de trabajo 2022-2026"*. https://www.iisue.unam.mx/nosotros/actividades/plan-de-trabajo-iisue-2022-2026.pdf

Díaz-Barriga, Á. (2013). La evaluación de las humanidades y ciencias sociales. ¿Hacia dónde caminar? *Retos de las humanidades y las ciencias sociales. Revista Digital Universitaria*, 14(1), 1-12. https://www.revista.unam.mx/vol.14/num1/art02/art02.pdf

Gálvez Toro, A., & Amezcua, M. (2006). El factor h de Hirsch: The h-index: Una actualización sobre los métodos de evaluación de los autores y sus aportaciones en publicaciones científicas. *Index de Enfermería*, 15, 38-43. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S1132-12962006000300009&script=sci_abstract

Gibbons, M., Limoges, C., Noworty, H., Schwartzman, S., Scott, P., y Trow, M. (1996). *The new production of knowledge. The dynamics of science and research in contemporary society*. Thousand Oaks.

Jin, Xuehui, Xi, Guiquan, & Cong, Lin. (2018). Review on the Evaluation Frameworks of Non-academic Impact of Scientific Research. *MATEC Web Conf.*, 173, 03017, 1-6. https://doi.org/10.1051/matecconf/201817303017

Kostoff, R. (1995). *The handbook of research impact assessment*. Office of Naval Research. Arlington VA.

Maggi, R. (2003) "Usos e impactos de la investigación educativa". En Weiss (Coord.) *El campo de la investigación educativa*, *Colección la investigación educativa en México. Estado de conocimiento (1992-2002*) COMIE. 193-236

Moed, H. (2005). Implications for the Use of the ISI Citation Indexes in Research Evaluation. En *Citation Analysis in Research Evaluation*. Springer Netherlands, 137-143. https://doi.org/10.1007/1-4020-3714-7_9

Morton, S. (2015). Progressing research impact assessment: A 'contributions' approach. *Research Evaluation*, 24(4), 405-419. https://doi.org/10.1093/reseval/rvv016

Latapí, P. (1977). Reflexiones acerca del "éxito" de la investigación educativa. En Revista del Centro de Estudios Educativos (México) (Vol. 4).

Pontón, C. (2021). La Investigación Educativa y la Investigación Pedagógica en México: contornos y posibilidades para pensar lo educativo. *Filosofía y Letras*. https://revistafyl.filos.unam.mx/la-investigacion-educativa-y-la-investigacion-pedagogica-en-mexico-contornos-y-posibilidades-para-pensar-lo-educativo/

Sañudo, L. (2012). "Investigación sobre la investigación educativa". En López, M., Sañudo, L. y Maggi, R. (Coords.) *Investigaciones sobre la investigación educativa. Estado de conocimiento (2002-2012*). COMIE. 495-512

Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos* (2a ed.). Ediciones Morata.

Teddlie, C., & Yu, F. (2007). Mixed Methods Sampling: A Typology With Examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77–100.

Teddlie, Charles, & Tashakkori, Abbas. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. SAGE.

Vergara, M. (2023). "Tendencias, vacíos y sugerencias". En Sañudo, L. (Coord.) *Investigación de la investigación educativa*, *Estado de conocimiento (2012-2021*). COMIE. 788-795

La importancia de las redes en la formación de investigadoras e investigadores educativos en Sinaloa[*]

Emily Jhoana Masias Otero[**] y María Luisa Urrea Zazueta[***]

Resumen

Esta ponencia forma parte de una investigación más amplia y se presenta con el objetivo de describir la relación entre las redes y los procesos formativos de investigadoras e investigadores educativos, basándose en la teoría del capital social con respecto a la importancia de las redes sociales. Con un enfoque metodológico cualitativo, se realizan entrevistas a profundidad a once personas egresadas de un doctorado en educación y se procesan los datos a través del programa Atlas.ti. De los resultados obtenidos del análisis inductivo-deductivo se obtiene la categoría denominada redes y cuatro subcategorías conformadas por redes: académicas, investigativas, laborales y emocionales. Entre las conclusiones se resalta la importancia de las redes, vistas desde la teoría del capital social, en los procesos formativos de investigadoras e investigadores educativos, ya que resultan ser claves para etapas antes, durante y posteriores a la formación doctoral, al brindar apoyo en la producción de conocimiento, la incorporación a grupos de investigación y espacios laborales, así como la importancia de las mentorías.

Palabras clave: formación de investigadores, grupos de estudio, grupos de investigación, grupos de pares, grupos de trabajo.

* Línea temática: investigación educativa: agentes, su formación y redes
Tipo de ponencia: reporte final de investigación.

** Universidad Autónoma de Sinaloa.
emily.masias@gmail.com

*** Universidad Autónoma de Sinaloa.
marialuisauz@gmail.com

Introducción

La formación investigativa en las diversas áreas del conocimiento ha cobrado una relevancia mayor en las últimas décadas motivado por una visión a futuro del desarrollo social a través de la producción de conocimiento científico y su aplicación. Es así que, desde finales del siglo pasado, en acuerdos internacionales como los hechos en la Conferencia Mundial de Educación Superior, realizado por la UNESCO en 1998, se propone como una de las misiones principales de la educación superior formar investigadoras e investigadores, de forma tal que el progreso del conocimiento debería ser promovido por los posgrados, considerando a la investigación como una función esencial. (UNESCO, 1998)

De acuerdo con esta perspectiva, los posgrados se consideran el espacio de formación de investigadores e investigadoras por excelencia, destacando la labor educativa de las personas que se dediquen a investigar en diferentes campos disciplinares. En México estudios realizados por María Moreno con respecto a la formación investigativa en educación se confirma esta función de los posgrados, en especial en los doctorados, los cuales se convierten en punto de partida que suman a la consolidación de la investigación en las instituciones de educación superior (Moreno, 2011).

La investigación educativa en México considera parte de los temas este tipo de procesos formativos, dan cuenta de ello las líneas de los estados del arte del COMIE donde se presenta datos de cómo ha sido la evolución y los temas más relacionados a la formación investigativa de investigadoras e investigadores educativos. Sin embargo, los procesos formativos por sí solos no siempre son garantía del éxito profesional de quien se dedique a la investigación educativa, al considerarse otro tipo de aspectos más allá de los saberes curriculares que se pueden aprender en los programas de posgrado.

Uno de los factores que atraviesan estos procesos formativos es el capital humano que tiene un investigador o investigadora educativo, tal como lo exponen Juárez y Urrea (2023), el capital social se relaciona con el éxito profesional al ser las redes sociales de cada persona la que permite posicionarse profesional y laboralmente a través de vínculos, amistades y relaciones. Desde esta visión, esta ponencia da cuenta de la relación entre los procesos formativos y las redes, el particular en el estado de Sinaloa.

Bajo este acorde, la pregunta general que guía esta ponencia es: ¿De qué manera se relacionan las redes con los procesos de formación en la investiga-

ción de las y los investigadores educativos egresados del doctorado en educación? En tanto, el objetivo principal de este trabajo es describir la relación entre las redes y los procesos formativos de investigadoras e investigadores educativos en Sinaloa.

Para ello, se buscó un espacio que cumpla con requisitos de ser un doctorado en educación de orientación investigativa en el estado de Sinaloa, y se decide trabajar con la población que forma parte de las diferentes generaciones egresadas, de forma tal que a través del análisis del discurso se pueda obtener información relacionada a las redes dentro de estos procesos formativos.

En consecuencia, se considera al Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa (UAS), siendo el único del estado que forma parte del Sistema Nacional de Posgrado (SNP) de la Secretaría de Ciencias Humanidades Tecnología e Innovación (SECIHTI); es decir que sus egresados han sido formados como investigadoras e investigadores educativos. A continuación, se describe el enfoque metodológico y teórico, además de los resultados obtenidos.

Desarrollo

El trabajo investigativo presenta la relación entre los procesos de formación investigativa en educación y las redes, por un lado, se expresa la importancia de las instituciones de educación superior a través de sus funciones sustantivas y por otro lado, se expone la teoría de capital social que explica la importancia de las redes, en especial en este tipo de procesos formativos.

Vale aclarar en este punto que las funciones sustantivas de la universidad están estrechamente relacionadas con el origen de estos espacios educación, de forma tal, en sus inicios, la universidad se presenta como una institución meramente enfocada en preparar a las personas para desarrollar cierto tipo de actividades en específico, este es el denominado modelo francés, en el cual la universidad tiene por eje central la profesionalización de las personas, dejando la formación investigativa a cargo de instituciones externas a la universidad (Ringer, 1990).

En contraste, el modelo alemán, el cual surge en dicho país, pone énfasis la relación entre investigación-universidad, de tal manera que se agrega una función más, la investigativa, esto genera una repercusión en la visión de las universidades alrededor del mundo (Wittrock, 1996). Con la modernidad

también llega la función de difusión cultural, dando este enfoque a la relación universidad-sociedad, en palabras de Soledispa-Rodríguez (2021) la relación de lo social se refleja en las funciones de investigación y difusión que muestran la mejora cultural a través de las labores sustantivas de las instituciones de educación superior, las cuales superan la mera función profesionalizante.

De forma tal, las funciones sustantivas clásicas son tres: docencia, investigación y difusión cultural (García-Arce et al., 2021). Cabe acotar que lo estos cambios están presentes también en México, aunque con una temporalidad diferente. Una breve explicación al respecto es el propio origen de la universidad en Latinoamérica, la cual surge en la conquista, creando en México una de las instituciones más antiguas en la región, esta institución se rige bajo un modelo francés, ya que en dicha época se buscaba la formación profesional de una élite para ocupar puestos de poder, continuando este sistema incluso luego de las independencias en Latinoamérica (Cuño, 2016).

A todo esto, se agrega que la investigación educativa en un inicio se da en centros de especialización ya que surge en Francia, continuando hasta el cambio de enfoque gracias al modelo alemán. En México, siguiendo esta misma ruta, existían en un inicio centros de formación investigativa en diversas áreas, incluidas las dedicadas a la investigación educativa (Palamidessi et al., 2014), lo cual empieza a cambiar hasta la década de los setentas, de acuerdo con Peña (1995), se da un aumento en el número de posgrados los cuales se van integrando en grupos de investigación internacionales, fenómeno que coincide con la creación de entidades estatales como el de la Secretaría de Educación Pública (SEP) o Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (actual SECIHTI).

Asimismo, se tiene una base teórica relacionada al concepto visto desde la teoría del capital social, conforme a García-Valdecasas (2011) las redes sociales poseen una estructura que puede llevar a generar capital social, mientras que para Aguirre y Pinto (2006) desde la postura de Bourdieu y Coleman de las redes de beneficios, contacto o ayuda son el resultado de un conjunto de relaciones sociales o institucionales para quienes las conforman. Por otra parte, en palabras de Bourdieu (2000) "El capital social está constituido por la totalidad de los recursos potenciales o actuales asociados a la posesión de una red duradera de relaciones más o menos institucionalizadas de conocimiento y reconocimientos mutuos" (p. 149).

La necesidad de hablar de aspectos sociales y la construcción de capital social en el ambiente investigativo se ve reflejado en el trabajo en conjunto que las

diversas comunidades científicas realizan. Orozco y Chavarro (2010) realizan un análisis del trabajo de Merton, entre lo cual destacan la visión del autor en cuanto a la formación doctoral, ya que esta ayuda a adquirir el conocimiento pertinente para convertirse en científicos, dando esta visión de la ciencia como profesión en la cual se obtiene un *ethos* específico de acuerdo a la comunidad científica donde se adscriba, además, todo esto es transmitido por las figuras formadoras quienes ocupan el rol de docencia-investigación.

En este punto, es importante considerar que, en la formación de investigadoras e investigadores educativos, el profesorado juega un rol crucial, pero también lo es el grupo o asociación a la que pertenecen al momento de realizar sus investigaciones, ya que esto resulta de suma importancia para quienes quieren dedicarse a la profesión investigativa, es así que el tema de las redes cobra relevancia dentro de estos procesos formativos. Conforme a Grijalva y Urrea (2020), la incorporación a comunidades científicas permite brindar apoyo tanto a quienes forman como a quienes se están formando en investigación.

Teniendo en cuanta la revisión teórica, este trabajo es de corte cualitativo, ya que busca obtener información de los procesos formativos y las redes presentes, descritas a través del discurso de los propios sujetos de investigación. Bajo esta postura metodológica, se utiliza la entrevista a profundidad y el análisis de contenido a través del programa Atlas.ti, previa transcripción de las entrevistas utilizando el código de Jefferson.

A pesar de tener un número mayor de sujetos que aceptaron participar, en total, se realizaron once entrevistas bajo el criterio de la saturación teórica (Bertaux, 1999; Mallimaci y Giménez, 2006, Rivas, 2022). De esta manera, se realiza un análisis inductivo deductivo y se recupera para esta ponencia la categoría redes, esta se considera una categoría transversal ya que aparece a lo largo de las entrevistas. A continuación, en la figura 1 se presenta las subcategorías obtenidas en redes.

Figura 1

Redes en la formación investigativa



Como se observa, las subcategorías se dividen en cuatro: redes académicas, redes en espacios laborades, redes de investigación y redes de soporte emocional o contención. La decisión de categorizar con el término redes se fundamenta en una parte empírica de la investigación, en la cual se nombra la categoría a través del código en vivo el cual retoma las palabras de los sujetos de estudio y las coloca como títulos de categorías, es decir que en el esquema presente en la figura 1, los términos apreciados en el mapa corresponden al discurso de quienes fueron entrevistados.

Con respecto a las redes académicas se encuentra que generan relaciones tanto dentro como fuera del doctorado, por un lado, con sus asesores y sus pares dentro del programa, tal como se observa a continuación:

> Y en mi asesor tenía una asesorada también en la maestría, entonces hacíamos como un grupo de investigación y fueron bien interesantes las sesiones, porque éramos temáticas similares, digamos, entonces, las sesiones con el estudiante de maestría, con mi asesor y conmigo eran muy interesantes, sacamos varias publicaciones entre los tres. (DP2-IE11, Comunicación personal, 1 de junio de 2023).

El reconocimiento de la importancia de las redes va más allá de esta etapa formativa en el doctorado, ya que a futuro se presenta como oportunidades que van a contribuir en su labor investigativa: "Entonces esas relaciones que: logras con, con tus pares académicos sirven mucho para ir formando, pues, una: que se reconozca o que al menos se conozca tu trabajo en otros lugares" (DP2-IE4, Comunicación personal, 2 de mayo de 2023). Para López et al. (2019) este tipo

de interacciones promovidas a través de las mentorías resultan cruciales para el fortalecimiento de la formación doctoral.

De la mano de este tipo de relaciones que pueden darse y fortalecerse en la etapa doctoral, se expone las que están presentes en su trabajo las cuales ayudan a insertarse en el mundo académico, como en el apoyo por parte de las instituciones donde laboran para poder realizar sus estudios formativos. Al respecto, uno de los comentarios hace referencia a la importancia de tejer redes que ayuden a ingresar a cierto tipo de espacios: "Pues también... entiendes que... lo académico, lamentablemente, no es todo lo que necesitas, necesitas redes para, precisamente, esas, esa red que te decía, de, de poder concretarte lo necesitas" (DP2-IE2, Comunicación personal, 26 de abril de 2023).

Incluso, la necesidad de las redes laborales es resaltadas por personas que no consideran tenerlas, lo cual les genera una suerte de obstáculos extra en su quehacer académico e investigativo, ya que se presentan respuestas que mencionan que al regresar no obtiene el tiempo completo a pesar de ver como personas sin el perfil deseado, pero con redes dentro de la institución, sí lo conseguían (DP2-IE3, Comunicación personal, 28 de abril de 2023).

En cuanto a las redes de investigación, se resalta entre las respuestas la ayuda que les brindan este tipo de redes, tanto en la producción de conocimiento como en lograr consolidarse en la investigación, tal como se muestra a continuación:

> Y llego al instituto, digamos, siento afortunada en muchos sentidos con la gente que me he relacionado, con la gente que empecé a trabajar ahí en el instituto, que conformamos el, pues, un cuerpo académico y de todo, trabajamos diferentes cosas, pero, tratamos de encontrar, pues, algunos puntos de unión... o de articulación del trabajo sobre todo para cuestiones conjuntas. (DP2-IE9, Comunicación personal, 17 de mayo de 2023)

Por último, algo que se destaca en las diversas entrevistas ha sido la necesidad de un apoyo emocional, relacionado estrechamente con aspectos personales, pero que repercuten en lo académico e investigativo, siendo rescatadas las figuras docentes como modelos a seguir y el apoyo familiar para poder realizar sus procesos formativos.

> Pero, sobre todo, yo a ella la admiraba mucho, precisamente como era una mujer, una mamá, una abuela, una profesionista ¿por qué no? ¡yo también puedo! ellas eran, como verlas a ellas, verlas que ellas sí podían era, yo también puedo. (DP2-IE2, Comunicación personal, 26 de abril de 2023).

En pocas palabras, los resultados obtenidos en la categoría redes dan cuenta de la importancia de las redes, algunas de ellas son previas a su formación doctoral, otras surgen y se fortalecen en sus estudios dentro del programa, logrando atravesar esto periodos y continuando, incluso luego de acabar el doctorado. También resalta las dificultades que pueden enfrentar quienes no tienen este tipo de capital social ya que atraviesan mayor número de obstáculos, desde la producción de conocimiento hasta el obtener mejores puestos en sus instituciones laborales.

Conclusiones

En esta investigación se ha presentado los resultados obtenidos en relación a los procesos formativos y su relación con las redes, vista desde una parte sociológica en cuanto a la teoría del capital social. Tal como se plantea al inicio de este trabajo, la universidad se muestra como clave dentro de la formación investigativa, sin embrago no es determinante para la consolidación de sus egresados el proceso formativo que viven dentro, ya que existen otros aspectos que cruzan en esta etapa los cuales van a incidir, estando entre estos aspectos los relacionados al capital social que ya tenían o que obtienen durante sus estudios en el programa.

De acuerdo con los discursos analizados, se puede separar las redes entre aquellas previas al doctorado, las generadas en el doctorado y aquellas que ayudan en su consolidación como investigadoras e investigadores educativo luego del doctorado. En aquellas redes previas destacan las laborales que dan permisos o que, en caso contrario, el no tener estas redes dificultan los procesos de ingreso debido a los permisos que pueden llegar a necesitarse dentro de sus estudios doctorales.

Durante sus estudios en el posgrado cobra una relevancia central la persona encargada de la mentoría, recayendo en las asesoras y asesores un rol de suma importancia en la formación y posterior consolidación de quienes se forman en este tipo de programas. De tal manera, así previamente no se tenga un grupo de

apoyo, el generar este tipo de redes ayuda a aprender haciendo, al integrarse en grupos de investigación, grupos de pares, incluso el generar redes al realizar las estancias académicas tanto fuera como dentro del país, pues algo reiterativo ha sido el mencionar la producción que se tiene en conjunto con compañeros de clase o con otras personas asesoradas por su mentora o mentor.

Luego de egresar del posgrado, se comenta nuevamente estas redes que ayudan a ingresar a ciertos lugares académicos, invitaciones a investigaciones, redes o grupos de investigación, lo cual permite que la persona continúa en su camino investigativo, incluso formando nuevos grupos y apoyando a personas en formación al trabajar como docentes-investigadores dentro de instituciones de educación superior. Resaltando durante todos estos procesos la necesidad de apoyo emocional, el cual se presenta con mayor intensidad al provenir de figuras destacadas como lo son sus asesoras o asesores.

Es así que se puede concluir que las redes dentro de la formación investigativa en educación son de suma relevancia, lo cual debería tener presente en los programas de posgrado, sobre todo aquellos como el estudiado que tiene una orientación investigativa, donde se asume que quien se forma está iniciando su profesión científica, en este caso, dentro del área educativa. Todo esto posee una relevancia social, claro está, pues no se deja de lado que la contribución al conocimiento por parte de quienes investigan en educación es crucial en el desarrollo de las sociedades.

En resumen, las redes forman parte directa e indirectamente de los procesos formativos de investigadoras e investigadores educativos, por lo cual se recomienda prestar atención a este tipo de capital social al momento de elaborar los planes y programas de doctorado, así como fortalecer la figura de quienes serán las y los mentores encargados de dirigir los procesos de formación investigativa.

Referencias

Aguirre, A., & Pinto, M. (2006). Asociatividad, Capital Social y Redes Sociales. MAD, (15), 74–92. https://doi.org/10.5354/rmad.v0i15.14022

Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: Su validez metodológica, sus potencialidades. Proposiciones, 29.

Bourdieu, P. (2000). *Poder, derecho y clases sociales. Desclee de Brouwer.*

Cuño, J. (2016). La universidad Latinoamericana en la encrucijada: amenazas, desafíos y soluciones". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 18(26), 241-277.

García-Arce, J. G., Pérez-Ramírez, C. A., & Gutiérrez Barba, B. E. (2021). Objetivos de Desarrollo Sustentable y funciones sustantivas en las Instituciones de Educación Superior. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 21(3), 1-34. https://doi.org/10.15517/aie.v21i3.48160

García-Valdecasas Medina, J. I. (2011) «Una definición estructural de capital social». Redes. *Revista hispana para el análisis de redes sociales, 20(6), 132-160, https://raco.cat/index.php/Redes/article/view/249752.*

Grijalva Verdugo, A. A., & Urrea Zazueta, M. L. (2017). Cultura científica desde la universidad. Evaluación de la competencia investigativa en estudiantes de Verano Científico. *Education in the Knowledge Society (EKS),* 18(3), 15–35. https://doi.org/10.14201/eks20171831535

Juárez Uriarte, T. J., & Urrea Zazueta, M. L. (2023). Capital social y éxito profesional en egresados de educación superior. Un acercamiento al estado del arte. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, *7*(3), 6266-6285. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6632

López Zavala, R., Ibarra Aguirre, E. & Audelo López C. (2019). *Diálogo entre el Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Sinaloa y el de la Universidad de Baja California*. En A. Colina Escalante y Á. Díaz-Barriga (Coords.), Formación de Investigadores. Una tarea de los Posgrados en Educación en México (pp. 105-110). Ciudad de México (México): Gedisa.

Mallimaci, F., y Giménez, V. (2006). *Historias de vida y métodos biográficos*. En I. Vasilachis de Gialdino (Coord.), Estrategias de Investigación cualitativa (pp. 175-212). Ciudad de México (México): Gedisa.

Moreno Bayardo, M. G. (2011). La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad. *Revista de la Educación Superior*, XL(158), pp. 59-78.

Orozco, L. A., & Chavarro, D. A. (2010). Robert K. Merton (1910-2003). La ciencia como institución. *Revista De Estudios Sociales*, *1*(37), 143-162. https://doi.org/10.7440/res37.2010.08

Palamidessi, M., Gorostiaga, J. & Suasnábar, C. (2014). El desarrollo de la investigación educativa y sus vinculaciones con el gobierno de la educación en América Latina. *Perfiles educativos*, *36*(143), 49-66.

Peña, A. (1995). La investigación científica en México. Estado actual, algunos problemas y perspectivas. *Perfiles Educativos*, (67).

Ringer, F. (1990). Dos culturas académicas: Francia y Alemania en torno a 1900. *Revista de Educación*, Número extraordinario, 137-164.

Rivas Zavala, C. E. (2022). *Trayectorias académicas de investigadoras pertenecientes al sistema nacional de investigadores: relatos biográficos de su experiencia y quehacer investigativo.* [Tesis de maestría, Universidad autónoma de Sinaloa]. Repositorio institucional de la Universidad Autónoma de Sinaloa.

Soledispa-Rodríguez, X. E., Sumba-Bustamante, R.Y. & Yoza-Rodríguez, N. R. (2021). Articulación de las funciones sustantivas de la Educación Superior y su incidencia en las competencias de la formación del profesional. *Revista Científica Dominio de las Ciencias*, 7(1), 1009-1028.

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción. Revista Educación Superior Y Sociedad (ESS), 9(2), 97-113.

Wittrock, B. (1996). *Las tres transformaciones de la universidad moderna*. En Wittrock, B y Rothblatt, S. (edits.). Universidad Europea y Americana desde 1800: tres transformaciones de la universidad moderna (pp. 331-383). Ediciones Pomares.

Diferencias del tipo de personalidad vocacional entre estudiantes de psicología y estudiantes de enseñanza y aprendizaje de educación secundaria*

*Alejandro Martín del Campo Barraza***,
*Daniela María Soto Saucedo****
*y Alma Delia Silva Ortega*****

Resumen

La decisión vocacional debe estar alineada con los intereses y habilidades que permitan al adolescente alcanzar la autorrealización, sintiéndose identificados con la carrera que eligieron (Hasek y Torres, 2021). Holland (1973) propone el Modelo RIASEC con la finalidad de explicar conductas vocacionales y agrupar a las personas de acuerdo con seis tipos de personalidad vocacional. El objetivo del presente estudio fue identificar las diferencias del tipo de personalidad vocacional entre estudiantes según la carrera e identificar los tipos de personalidad vocacional con mayor presencia según la carrera de estudio. Es una investigación cuantitativa, transversal, descriptiva y no experimental, con un análisis de datos a través de estadística paramétrica inferencial. La muestra se compuso de 100 participantes, 51 de psicología y 49 de enseñanza y aprendizaje en educación secundaria, con una edad promedio de 18.54 ($DE = 2.11$). Los resultados indican que existen diferencias significativas en 5 de 6 tipos de personalidad vocacional (RIAEC) a favor de los estudiantes de enseñanza y aprendizaje en

* Línea temática: divulgación (distribución y uso del conocimiento educativo)
Tipo de ponencia: reporte parciales o final de investigación.

** Instituto Tecnológico de Sonora.
alejandro.martin@itson.edu.mx

*** Instituto Tecnológico de Sonora.
daniela.soto@itson.edu.mx

**** Instituto Tecnológico de Sonora.
alma.silva@itson.edu.mx

educación secundaria y que los tipos de personalidad vocacional con mayor presencia son social, artístico y emprendedor, lo cual es congruente con lo mencionan diversos autores (Arias et al., 2016; Diaz y Urtecho, 2018; Hasek y Torres, 2021; Torres y Real, 2013). Se recomienda hacer uso de otras escalas para fortalecer el perfil vocacional de los estudiantes y profundizar en desarrollar la vocación de los estudiantes hacia su carrera por parte de la universidad.

Palabras clave: vocación, personalidad, perfil del estudiante, orientación vocacional, psicología educativa.

Introducción

Al salir de la preparatoria se debe elegir la carrera que permite desempeñar una futura profesión, lo cual tiende a ser una decisión difícil para adolescentes, quienes deben definir su identidad profesional para tomar las riendas de su futuro, aún y cuando está atravesando por cambios psicológicos y físicos que complican su decisión. Esta decisión debe estar alineada con los intereses y habilidades que permitan alcanzar la autorrealización, sintiéndose identificados con la carrera que eligieron (Hasek y Torres, 2021).

Tomar la decisión sobre que carera universitaria estudiar es un proceso complejo y personal en el cual intervienen distintos factores. Las personas se ven influenciadas por aptitudes, habilidades e intereses personales, así como la influencia social, familiar y laboral que existe en su entorno. De tal manera que es de suma importancia considerar los intereses de la persona al momento de tomar una decisión, puesto que esto aumenta las probabilidades de alcanzar una satisfacción y un sentido de realización (Sotomayor-Llamas, 2023).

La deserción escolar es un problema que ha existido desde hace décadas, donde intervienen diversos factores que pueden relacionarse a aspectos personales, familiares, escolares, económicos, etc., pero existen factores que se relacionan con la falta de orientación profesional y en la revisión de tareas enfocadas en la vocación y profesión que consoliden una elección de carrera (Dillón-Pérez et al., 2023).

El proceso de toma de decisiones para seleccionar una carrera universitaria debe ser hecho mediante una guía profesional que promuevan el continuar con estudios universitarios, así como impulsando un manejo efectivo de factores internos y externos que se alineen para evitar la deserción escolar (Erazo y Rosero, 2021).

Holland (1973) propone que todos los seres humanos que pretenden aspirar a un trabajo o una carrera universitaria deben tomar decisiones vocacionales en distintos momentos de su vida y que en algún momento brindan apoyo como orientadores, tengan o no tengan la preparación previa. Díaz y Urtecho (2019), también hace alusión a esto, al mencionar que las personas tendrán su momento para elegir un oficio o profesión, ya que como individuos se debe tener un lugar determinado en las distintas estructuras de la sociedad en la que se vive, no obstante, esa decisión suele ser un problema para las personas que no tienen muy en claro que estudiar.

La orientación vocacional es un área clave para guiar a estudiantes que no tienen clara su decisión. John Holland propone el modelo RIASEC, con el objetivo de que las personas puedan ser clasificadas de acuerdo con sus semejanzas a seis tipos de personalidad vocacional, las cuales son: realista, investigador, artístico, social, emprendedor y convencional. Cuando mayor relación exista entre la persona y un tipo de personalidad, habrá mayor probabilidad de que los rasgos se orienten hacia las ocupaciones que se relacionan con los tipos de personalidad (Castro y Naranjo, 1994).

Es por ello que se plantean las siguientes preguntas:

- ¿Existe diferencia entre los tipos de personalidad vocacional entre estudiantes de la licenciatura en psicología y estudiantes de la licenciatura de enseñanza y aprendizaje en educación secundaria?
- ¿Cuáles son los tipos de personalidad vocacional más predominantes en estudiantes de psicología y de enseñanza y aprendizaje en educación secundaria?.

Con base a las preguntas de investigación se generan las siguientes hipótesis:

- Hi1: Existen diferencias significativas entre estudiantes de psicología y estudiantes de enseñanza y aprendizaje en educación secundaria.
- Hi2: Los tipos de personalidad social, artístico e investigador serán los más predominantes en estudiantes de psicología.
- Hi3: Los tipos de personalidad social, artístico y emprendedor serán lo de mayor predominio en estudiantes de enseñanza y aprendizaje en educación secundaria.

El objetivo del presente estudio es identificar las diferencias del tipo de personalidad vocacional entre estudiantes de la licenciatura en psicología y de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje en educación secundaria. De igual manera, el presente estudio pretende identificar los tipos de personalidad vocacional con mayor presencia según la carrera de estudio.

Desarrollo

Holland (1973) crea una teoría (Modelo RIASEC) que se compone de reglas y definiciones que se emplean para entender a las personas en sus ambientes, con la finalidad de explicar conductas vocacionales y plantear propuestas que permitan ayudar a las personas a tomar decisiones vocacionales.

De acuerdo con Torres y Real (2013), los estudiantes de psicología presentan una tendencia clara hacia un carácter social, y que los tipos de personalidad vocacional más próximos son investigador y artístico; asimismo, realista y convencional fueron las que menos presencia tuvieron en estudiantes de psicología. Por otro lado, Hasek y Torres (2021) encontraron que el 27% de los estudiantes de psicología presentan un código de social, artístico y emprendedor Por su parte, Arias et al. (2016) identificaron que los rasgos de preferencias vocacionales más frecuentes en personas que estudian para ser docente fueron artístico, social y emprendedor. En otra investigación realizada por Díaz y Urtecho (2018), los estudiantes de primer año de la licenciatura en educación tienen en primer lugar el tipo de personalidad vocacional social, seguido de artístico. De manera similar, Hernández et al. (2016), mencionan que entre los valores más característicos de los jóvenes que quieren ser docentes se encuentra el ayudar a las personas y realizar algo trascendente, lo cual pudiera relacionarse con el tipo de personalidad vocacional social. El obtener un código profesional de tres letras permite acceder a descripciones de carreras basadas en habilidades, ocupaciones y actividades que sean de preferencia para cada estudiante, es por ello se toman en cuenta los tres tipos de personalidad vocacional de mayor puntuación (Hasek y Torres, 2021).

Para dar atención al objetivo del presente estudio, se llevó a cabo una investigación cuantitativa, transversal y no experimental para identificar el tipo de personalidad vocacional en estudiantes de la licenciatura en psicología y la licenciatura en enseñanza y aprendizaje en educación secundaria. La muestra se compuso por 100 participantes, los cuales 51 estudian psicología y 49 enseñan-

za y aprendizaje. La edad promedio fue de 18.54, con una desviación estándar de 2.11. Se aplicó el Inventario de Búsqueda Autodirigida de Holland, el cual se conforma de 228 ítems divididos en cuatro secciones: actividades, su forma de respuesta es señalar si le gusta o no hacer las actividades enlistadas; habilidades, el evaluado indica si es hábil o no según el enunciado; ocupaciones, responde si se interesa o no por las ocupaciones de los ítems; y calificación de capacidades, donde con una escala del 1 al 7, ordena su nivel de competencia al compararse con otras personas de su edad.

La comparación entre grupos se hizo a través de la t-student. El uso de la estadística paramétrica inferencial se justifica debido a que la asimetría y curtosis se encontraban dentro de los rangos 1,-1. El análisis de datos se hizo en el Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) v. 26.

Los resultados encontrados en estudiantes de psicología indican que el puntaje más alto en los tipos de personalidad vocacional es en social (M = 32.88, DE = 8.20). Seguido por artístico (M = 20.47, DE = 9.73) y emprendedor (M = 17.86, DE = 9.37). Las tres puntuaciones más bajas se presentaron en investigador (M = 15.66, DE = 9.79), convencional (M = 13.01, DE = 8.38) y realista (M = 12.54, DE = 7.00) (ver tabla 1). Esto coincide con lo mencionado por Torres y Real (2013), quienes encontraron que existe una tendencia clara hacia el carácter social en estudiantes de psicología, así como al artístico. De igual manera es congruente con los resultados de Hasek y Torres (2021), donde hacen referencia a que el código SAE es el de mayor predominio en los estudiantes de psicología.

Por parte de los estudiantes de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje en educación secundaria, el tipo de personalidad vocacional social fue el que mayor puntaje presentó (M = 34.28, DE = 9.53), mientras que en segundo lugar fue artístico (M = 28.87, DE = 8.67) y en tercero emprendedor (M = 23.67, DE = 10.07). En cuarto lugar, se identificó investigador (M = 19.77, DE = 10.38), después convencional (M = 17.95, DE = 8.66) y al final realista (M = 17.77, DE = 8.35), al igual que los estudiantes de la licenciatura en psicología (ver tabla 2). Lo reportado es similar a lo que encontró Arias et al. (2016) en su investigación, en la cual identificaron que los rasgos de preferencia vocacional más frecuentes en personas que estudian para ser docente son el artístico, social y emprendedor; así como en Díaz y Urtecho (2018) que reportan que social y artístico son los tipos de personalidad más predominantes en estudiantes de licenciatura en educación.

No obstante, al realizar una comparación de medias, se observó que existen diferencias significativas 5 de 6 tipos de personalidad vocacional. Las diferencias se presentaron en realista (t = 3.39, p = .001), investigador (t = 2.03, p = .044), artístico (t = 4.55, p = .000), emprendedor (t = 2.98, p =.004) y convencional (t = 2.89, p = .005). Siendo los estudiantes de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje en educación secundaria quienes presentaron una mayor puntuación en cada uno de los tipos de personalidad (véase tabla 3).

Conclusiones

El objetivo del presente estudio fue identificar las diferencias en los tipos de personalidad vocacional entre los estudiantes de la licenciatura en psicología y de la licenciatura en enseñanza y aprendizaje en secundaria e identificar los tipos de personalidad vocacional con mayor presencia según la carrera de estudio. Los resultados obtenidos y ya descritos en la sección anterior permitieron cumplir con el objetivo del estudio y dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas. Con respecto a la primera pregunta "¿Existe diferencia entre los tipos de personalidad vocacional entre estudiantes de la licenciatura en psicología y estudiantes de la licenciatura de enseñanza y aprendizaje en educación secundaria?", se propuso la siguiente hipótesis: Existen diferencias significativas entre estudiantes de psicología y estudiantes de enseñanza y aprendizaje en educación secundaria. Si bien los resultados si demuestran una diferencia significativa entre los tipos de personalidad según la carrera, no es la diferencia esperada. Las puntuaciones manifiestan que los estudiantes de enseñanza y aprendizaje en educación secundaria se encuentran con un mejor perfil vocacional que los estudiantes de psicología, al tener puntuaciones más altas en cada uno de los distintos tipos de personalidad vocacional. De acuerdo con los resultados, solamente en social no hubo diferencia significativa, pero la media sigue estando a favor de los de enseñanza y aprendizaje en educación secundaria. Estos datos generan dudas sobre qué aspectos están influyendo para que aquellos que estudien psicología tengan una menor puntuación en cada tipo de personalidad vocacional.

Como segunda pregunta se planteó: "¿Cuáles son los tipos de personalidad vocacional más predominantes en estudiantes de psicología y de enseñanza y aprendizaje en educación secundaria?" y como hipótesis se propusieron las siguientes: "Los tipos de personalidad social, artístico e investigador serán los

más predominantes en estudiantes de psicología" y "Los tipos de personalidad social, artístico y emprendedor serán lo de mayor predominio en estudiantes de enseñanza y aprendizaje en educación secundaria". Los resultados indican que los estudiantes de psicología y los de enseñanza y aprendizaje en secundaria comparten el mismo tipo de personalidad vocacional, el cual corresponde a social, artístico y emprendedor (SAE), lo cual rechaza la hipótesis 2 y confirma la hipótesis 3.

Tras la revisión de literatura y su contrastación con los resultados del presente estudio, se puede concluir que la mayoría de los resultados coincide. Una de las limitaciones del presente estudio fue que las carreras no corresponden a la misma institución y que solamente se utilizó un instrumento para evaluar a los estudiantes. Es por ello por que se recomienda hacer uso de otras escalas complementarias que puedan fortalecer el perfil vocacional de los estudiantes. Asimismo, ampliar investigaciones para definir los tipos de personalidad vocacional que más se asemejan al estudiante de psicología y estudiante de aprendizaje y enseñanza en educación secundaria de hoy en día, ya que la literatura original que propone Holland, es de décadas atrás. El conocimiento generado a través de esta investigación permite reflexionar sobre la vocación que tienen los estudiantes, ya que no basta con tener el tipo de personalidad vocacional adecuado, sino en que intensidad se posee. Como se observó con anterioridad, los estudiantes de una carrera poseen puntajes más altos en todas las áreas, lo cual puede verse reflejado en la trayectoria académica y la satisfacción con su decisión vocacional.

Tabla 1

Puntuaciones de estudiantes de psicología en SDS de Holland

	M	DE	Mínimo	Máximo
Realista	12.54	7.00	2	31
Investigador	15.66	9.79	4	44
Artístico	20.47	9.73	3	43
Social	32.88	8.20	16	49
Emprendedor	17.86	9.37	3	46
Convencional	13.01	8.38	2	33

Tabla 2

Puntuaciones de estudiantes de enseñanza y aprendizaje en educación secundaria en SDS de Holland

	M	DE	Mínimo	Máximo
Realista	17.77	8.35	5	41
Investigador	19.77	10.38	2	45
Artístico	28.87	8.67	9	44
Social	34.28	9.53	11	49
Emprendedor	23.67	10.07	8	44
Convencional	17.95	8.66	3	37

Tabla 3

Diferencias entre estudiantes de psicología y estudiantes de enseñanza y aprendizaje en educación secundaria

	Psicología			Enseñanza y aprendizaje en educación secundaria					
	n	M	DE	n	M	DE	gl	t	p
Realista	51	12.54	7.00	49	17.77	8.35	98	3.39	.001
Investigador	51	15.66	9.79	49	19.77	10.38	98	2.03	.044
Artístico	51	20.47	9.73	49	28.87	8.67	98	4.55	.000
Social	51	32.88	8.20	49	34.28	9.53	98	.790	.431
Emprendedor	51	17.86	9.37	49	23.67	10.07	98	2.98	.004
Convencional	51	13.01	8.38	49	17.95	8.66	98	2.89	.005

Referencias

Arias, W.L., Ceballos, K. L., Isasa, P. M. y Tapia, H. (2016). Identidad profesional y preferencias profesionales en estudiantes de Educación de una universidad privada en Arequipa (Perú). https://www.researchgate.net/publication/309493234_Identidad_profesional_y_vocacion_en_estudiantes_de_Educacion

Castro, A. L. y Naranjo, M. L. (1994). Análisis de la elección vocacional: una aplicación de la teoría de John Holland. *Revista Educación, 18*(2), 96-106. https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/view/12687/11939

Díaz, J. y Urtecho, B. (2019). Tipo de personalidad predominante en la elección de la carrera profesional en estudiantes de la facultad de educación de la Universidad

Nacional De Trujillo. *SCIÉNDO, 22*(1), 7-14. http://dx.doi.org/10.17268/sciendo.2019.001

Dillon-Pérez, F., Rojas-Londoño, D., Lara-Ramos, E., & Freire-Muñoz, I. (2023). Orientación vocacional y profesional como alternativa en la elección de carreras universitarias. *Cátedra*, *6*(1), 78–91. https://doi.org/10.29166/catedra.v6i1.4109

Erazo, X. F. y Rosero, E. (2021) Orientación vocacional y su influencia en la deserción universitaria. *Horizontes: Revista de Investigación en Ciencias de la Educación. 5*(8), 591-606. https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/198/754

Hasek, S.R. y Torres, J. A. Relación del perfil de interés profesional y la carrera elegida por los estudiantes universitarios. *International Journal of New Education. 8*(1), 137-149. https://revistas.uma.es/index.php/NEIJ/article/view/13767/14501

Hernández, V., Torres, J. y Torre, J. C. (2016). *¿Cómo son los jóvenes que quieren ser maestros? Estudio exploratorio de la identidad vocacional de los estudiantes de 2° de bachillerato que tienen como opción preferente acceder a los Grados de Magisterio.* https://repositorio.comillas.edu/xmlui/handle/11531/7206

Holland, J. (1973). Making Vocational Choices: A Theory of Careers. Prentice Hall.

Sotomayor-Llamas, A. (2023). Determinantes en la Elección de Carreras Universitarias por Estudiantes: una revisión sobre los factores que inciden en la toma de decisiones vocacionales. *Revista Científica Anfibios, 6*(1), 104-111. https://doi.org/10.37979/afb.2023v6n1.131

Torres, M. y Real, J. E. (2013). Análisis del perfil vocacional de los estudiantes de Psicología a través del inventario SDS. *Axioma: revista de docencia, investigación y proyección social, 11*(1), 44-50. https://axioma.pucesi.edu.ec/index.php/axioma/article/view/388/378

La formación en investigación educativa en estudiantes universitarios: el papel del aprendizaje rizomático*

*María del Rosario Landín Miranda***,
*Miguel Garcia Cruz**** *y Dubelsa Hernández Oliva*****

Resumen

Hablar de formar en investigación educativa a los estudiantes universitarios, es hablar de un proceso que requiere dedicación, acompañamiento, diálogo, creatividad y sobre todo sinergia, pues no sólo es cumplir con una serie de cursos en la malla curricular sino, principalmente, generar un trabajo colegiado que sea atractivo, que atrape su emoción y despierte su curiosidad epistémica. En el presente escrito, deseamos compartir, desde una experiencia de intervención con estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana durante el período febrero-diciembre 2023, algunos aspectos teóricos sobre el aprendizaje rizomático (Deleuze, G. y Guattari, F., 2004), que permitan abrir el diálogo y la reflexión sobre sus posibilidades y limitaciones para formar parte de la práctica docente. La experiencia de intervención tuvo como propósito visibilizar el campo de la investigación educativa en los estudiantes, para ello se realizaron diversas actividades en diversos momentos y contextos lo que nos llevó a descubrir y comprender la metáfora del aprendizaje rizomático en el proceso formativo. Podemos concluir que, ante la visión institucional en la formación de los estudiantes la cual suele ser fría, unidireccional, que no permite

* Línea temática: 1. Formación de investigadoras e investigadores.
Tipo de ponencia: aportación teórica.

** Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana.
rlandin@uv.mx

*** Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana.
zs22006884@estudiantes.uv.mx

**** Facultad de Pedagogía, Universidad Veracruzana.
zs21006983@estudiantes.uv.mx

abrir otras posibilidades de actuación para que el aprendizaje sea genuino, original y creativo, es urgente pensar en una pedagogía rizomática que, de acuerdo con Molina (2012) es "una pedagogía de multiplicidades, de incertidumbres, de extrañamientos, de asombros, de horrores, de acontecimientos y expectante" (p. 217).

Palabras clave: formación de pedagogos, aprendizaje, investigación educativa.

Introducción

Hablar de formar en investigación educativa a los estudiantes universitarios, es hablar de un proceso que requiere dedicación, acompañamiento, diálogo, creatividad y sobre todo sinergia, pues no sólo es cumplir con una serie de cursos en la malla curricular sino, principalmente, generar un trabajo colegiado con ellos que sea atractivo, que atrape su emoción y despierte su curiosidad epistémica. En el presente escrito, deseamos compartir desde un proyecto intervención, basado en la metodología aprendizaje basado en investigación (ABI) con estudiantes de la Facultad de Pedagogía de la Universidad Veracruzana, algunos aspectos teóricos del aprendizaje rizomático que pudimos identificar durante la experiencia de formación.

El proyecto de intervención nació para atender una problemática identificada a través de un diagnóstico que se realizó con 3 grupos que estaban llevando el curso: Proyecto Pedagógico de la licenciatura en Pedagogía durante el período febrero-julio 2023. Contando con 30 estudiantes, se les invitó a responder un cuestionario con preguntas abiertas, para que, desde su experiencia escolar compartieran su punto de vista y conocimiento sobre un área de formación que se considera en la malla curricular, la investigación educativa. Se identificaron varias problemáticas entre las que destacó, el desconocimiento y desinterés hacia dicha área, aunado a ello, expresaron debilidades propias de su formación que no son exclusivas de esta ella, pero que, agudizan tales problemáticas.

Desde el análisis que se realizó de las respuestas dadas por los estudiantes, pudimos observar algo interesante, que éstas se inclinaron hacia un puntual NO; un NO que implica una barrera que el mismo estudiante se ha puesto para no conocer la investigación educativa; un No que se entrelaza con sentidos y significados construidos desde una mirada errónea que parte desde el propio desconocimiento sobre el campo de la investigación educativa.

Tal situación fue la que nos interesó atender: el desconocimiento que el estudiante tiene sobre la investigación educativa y que le lleva a expresar su desinterés hacia ésta la cual paradójicamente, es parte fundamental de su formación pedagógica, pues le brinda los elementos teórico-metodológicos para realizar actividades indagativas, desarrollar proyectos de investigación y de intervención. El estudiante se limita a la idea que la investigación educativa sólo forma parte de la malla curricular que le exige cumplir con una cadena de formación que contempla 5 cursos: Construcción de problemas de investigación educativa, Métodos y técnicas de investigación educativa, Taller de análisis estadística, Taller de análisis interpretativo y Comunicación de los resultados de investigación educativa; la idea limitada que no va más allá de cumplir con estos cursos, se conjuga con el manejo limitado sobre aquellos aspectos teórico-metodológicos para hacer investigación; el estudiante conoce algunas teorías, métodos, enfoques y ha realizado breves prácticas, todo ello por el mismo abordaje que los profesores hacen, el cual también tiende a estar limitado a cuestiones teóricas y espacios áulicos.

Ante la presencia objetiva del campo de la investigación educativa en México nacieron las siguientes preguntas: ¿cómo hacerlo visible al estudiante de pedagogía? ¿cómo despertar su interés por el campo de la investigación educativa? Tales preguntas nos llevaron a la búsqueda de acciones que permitieran visibilizar dicho quehacer, no sólo en conceptos y teorías, sino como un quehacer que ofrece un interesante campo de incursión laboral. Deseamos compartir, con el presente escrito, algunos aspectos teóricos sobre el aprendizaje rizomático que permitan abrir el diálogo y la reflexión sobre sus posibilidades y limitaciones para formar parte de la práctica docente y del proceso de formación de los estudiantes universitarios.

Desarrollo

La investigación educativa ha sido un campo de formación para el pedagogo de la Universidad Veracruzana, estando presente en sus 4 planes de estudio de los años ′77, ′90, 2000 y 2016, reconociendo que la investigación es fundamental en el campo educativo, que permita su estudio, reflexión e intervención.

Paradójicamente, la investigación educativa no es un campo de acción elegido por los egresados de la facultad de Pedagogía, la tendencia y tradición del contexto en la región Poza Rica-Tuxpan es fuerte: incursionar en la docencia,

principalmente a nivel básico, esto a pesar de que la investigación educativa en México es un campo consolidado donde el papel del pedagogo es fundamental.

El campo de la investigación educativa posee su propia configuración, basada en una red de relaciones objetivadas por el juego que despliegan sus agentes o instituciones (Bourdieu, 2005). Esto ha llevado a que el campo sea un espacio visible de incursión entre diversos académicos, investigadores, organismos, instituciones que le ha permitido llegar a ser un campo bien posicionado en el contexto educativo mexicano.

Por ello, desarrollar un proyecto de intervención como el aquí abordado nos llevó a contar con un posicionamiento teórico desde la pedagogía crítica, que nos permitiera reconocer que la investigación es parte fundamental de la práctica docente, "No hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se encuentran cada uno en el cuerpo del otro" (Freire, 1999, p. 30), donde el cuestionar, buscar, reflexionar, la actitud epistémica, forman parte de toda docencia, de todo proceso formativo.

Metodología de trabajo

El proyecto de intervención se basó en la metodología aprendizaje basado en investigación (ABI), la cual permite orientar acciones para gestionar experiencias genuinas de aprendizaje donde la implicación del estudiante es fundamental.

De acuerdo con Ruiz y Estrada (2021),

> El ABI se basa en la idea de que los estudiantes se apropien y construyan conocimientos cimentados en la experiencia práctica, el trabajo autónomo, el aprendizaje colaborativo y por descubrimiento, rubros fundamentales para alcanzar dominios en los aprendizajes, desarrollar conocimientos y actitudes para la innovación científica, tecnológica, humanística y social (p.4).

Por otro lado, Torres (s7F) la considera como "un enfoque didáctico que permite hacer uso de estrategias de aprendizaje para desarrollar en el estudiante competencias que le permitan realizar una investigación creativa en el mundo del conocimiento" (p.2), donde el aprendizaje para la investigación pueda transferirlo en cualquier tiempo y espacio, en su diario vivir que le lleve a descubrir el verdadero sentido de lo educativo, el verdadero sentido de la investigación educativa.

En términos generales, las acciones que integraron el proyecto de intervención fueron las siguientes:

- Participación en actividades de divulgación del conocimiento dentro del campo de la investigación educativa como fueron congresos y foros en investigación educativa.
- Acompañamiento puntual para participar en dichas actividades lo que implicó realizar reuniones, diálogos sobre los temas a abordar y un compartir en el proceso de la escritura. Se realizaron y socializaron infografías con información sobre el campo de la Investigación Educativa, y los pioneros que la impulsaron en México como: Dr. Eduardo Weiss Horz, Dr. Hugo Zemelman Dr. Ricardo Sánchez Puentes, Dr. Rollin Kent Serna, Dr. German Álvarez Mendiola, la Dra. Lya Sañudo Guerra, entre otros.
- Pláticas con expertos sobre el campo de la investigación educativa quienes aportaron sus conocimientos y experiencias con los estudiantes de Pedagogía: Dr. Ronald Pérez Álvarez Universidad de Costa Rica e investigador del proyecto Learning Latin America Lala, Dr. Gunther Dietz del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana y Dra. Zaira Navarrete de la de Filosofía y Letras de la UNAM.
- También se impulsó la formación en investigación a través de la construcción de las tesis de dos estudiantes, llevándoles a comprender que ésta forma parte de su proceso de formación profesional, donde se ponen en juego sus conocimientos, sus saberes disciplinares y metodológicos, sus ignorancias, sus actitudes, y amplían su visión para con su propia proyección y desarrollo profesional. La tesis es una apuesta argumentativa que requiere una sólida argumentación desde los aprendizajes obtenidos durante su formación profesional y que va más allá del cumplir con una acreditación institucional.

En estas actividades participaron dos estudiantes de semestres superiores de la licenciatura en Pedagogía, quienes a la vez estuvieron compartiendo sus experiencias con estudiantes de otros grupos, una interacción en diversos tiempos y contextos que se estableció durante el trabajo de intervención y que nos llevó a descubrir y comprender el sentido del aprendizaje rizomático. A continuación, abordaremos una aproximación teórica sobre sus principales características.

El aprendizaje rizomático: aproximaciones teóricas

Desarrollar el proyecto de intervención con la participación de los estudiantes, nos permitió reconocer que el aprendizaje requiere de atención, cuidado y tiempo de maduración. En este sentido, esta experiencia de intervención nos llevó a comprender el aprendizaje rizomático propuesto por Deleuze y Guattari (2004). Esto autores argumentan que el rizoma, crece bajo la tierra de manera horizontal sin seguir un patrón, pero que busca la conexión con otros tallos para integrarse como una raíz fuerte y dinámica que en determinado tiempo brotará la planta.

Esta metáfora es una aportación que hacen los autores al aprendizaje, argumentando que éste no es un conjunto de hechos aislados, sino un proceso activo, con un entramado de conexiones e interacciones que lo enriquecen y fortalecen. Deleuze y Guattari afirman que este modelo "comienza a ganar terreno como un marco epistemológico sobre el que se construyen experiencias de investigación e innovación educativa" (p. 60). Pensar en la metáfora del rizoma, nos lleva a imaginar de una forma diferente cómo orientar el aprendizaje y, sobre todo, los aspectos pedagógicos que le acompañan, superando la idea tradicional de la enseñanza como una transmisión unidireccional de información, así como la evaluación del aprendizaje considerada como medición y cuantificación de resultados inmediatos.

El concepto de aprendizaje rizomático se presenta como una metáfora rica y dinámica que desafía las estructuras tradicionales de la educación, pues propone una visión del aprendizaje como un proceso no lineal, en el que el conocimiento se desarrolla de manera múltiple y enredada, similar al crecimiento de un rizoma. Esta idea, que se aleja de la concepción convencional de la enseñanza como una transmisión unidireccional de información, resuena especialmente en el contexto educativo mexicano, donde diversas voces han comenzado a explorar y adaptar esta metáfora a la realidad de nuestras aulas.

Para estos autores el rizoma se basa en los siguientes principios:

Principios de conexión y de heterogeneidad: cualquier punto del rizoma puede ser conectado con cualquier otro, y debe serlo, no siguiendo líneas de subordinación jerárquica.

Principio de multiplicidad: sólo cuando lo múltiple es tratado efectivamente como sustantivo, multiplicidad, deja de tener relación con lo Uno como sujeto o como objeto, como realidad natural o espiritual, como imagen y mundo.

Principio de ruptura asignificante: frente a los cortes excesivamente significantes que separan las estructuras o atraviesan una. Un rizoma puede ser roto, interrumpido en cualquier parte, pero siempre recomienza según ésta o aquella de sus líneas, y según otras

Principio de cartografía y de calcomanía: un rizoma no responde a ningún modelo estructural o generativo. Es ajeno a toda idea de eje genético, como también de estructura profunda. El rizoma es un acto de creación, original y cambiante.

Estos principios transferidos al campo pedagógico nos llevan a superar los límites áulicos e institucionales para generar un proceso de formación basado en acciones que impliquen la participación de los estudiantes, explorando diversas rutas de aprendizaje. Estamos entonces ante un modelo educativo que prioriza la curiosidad epistémica, el pensamiento crítico, la colaboración y la apertura en el proceso formativo, esto lleva a considerar a los errores como oportunidades de aprendizaje, y al conocimiento como una construcción colectiva.

En México, la obra de autores como Celia López (2015) y José Manuel Marrero (2017) ha sido fundamental para comprender cómo este enfoque puede ser aplicado en el contexto educativo. López (2015) argumenta que el aprendizaje rizomático permite a los estudiantes ser agentes activos en su proceso de aprendizaje, fomentando la curiosidad y la exploración. Este enfoque es especialmente relevante en un país donde la educación a menudo se ha visto limitada por sistemas rígidos y enfoques pedagógicos tradicionales.

Otro ejemplo relevante es el uso de redes sociales y foros de discusión en el aula. Estas herramientas permiten a los estudiantes compartir sus ideas y experiencias, creando un espacio donde el conocimiento se construye de manera colaborativa y horizontal. López (2015) sostiene que estas plataformas fomentan la interacción y el intercambio de perspectivas, enriqueciendo el proceso de aprendizaje. En este sentido, el aprendizaje rizomático encuentra su lugar en la vida cotidiana de los estudiantes, conectando su experiencia personal con el contenido curricular.

La implementación del aprendizaje rizomático puede observarse en diferentes contextos educativos. Un ejemplo práctico es el uso de proyectos de aprendizaje basados en problemas (ABP). En estos proyectos, los estudiantes se enfrentan a situaciones reales que requieren la investigación y resolución de problemas desde diversas disciplinas. Este enfoque fomenta el trabajo colaborativo y la construcción conjunta del conocimiento, permitiendo que los

estudiantes establezcan conexiones entre diferentes áreas temáticas (Marrero, 2017). A través de la exploración activa, los estudiantes no solo adquieren información, sino que desarrollan habilidades críticas para la vida real.

Conclusiones

Hemos compartido nuestro primer acercamiento a la teoría del aprendizaje rizomático, para que podamos generar el diálogo y la reflexión respecto a las posibilidades y limitaciones para que el aprendizaje rizomático forme parte de la práctica docente y el proceso de formación de los estudiantes universitarios, principalmente a lo que respecta a investigación educativa.

Gracias al proyecto de intervención brevemente abordado en el presente escrito, pudimos desarrollar un proceso donde se fueron recogiendo, no sólo reflexiones sobre lo hecho, sino también aquellos nuevos aprendizajes que se gestaron a través de la interacción, de la práctica y del trabajo colegiado con los estudiantes, y es precisamente, estas acciones que nos llevaron a descubrir que el aprendizaje rizomático estuvo presente. Se construyó un camino diferente para la formación de los estudiantes, dentro y fuera de los espacios áulicos, se realizaron actividades en diversos contextos académicos que permitieron vivir experiencias significativas y un trabajo colegiado que despertó la emoción y la curiosidad epistémica. Consideramos que se favorecieron aprendizajes rizomáticos en los estudiantes que les lleven en un futuro a ver a la investigación educativa como una herramienta valiosa para su ejercicio profesional; aprendizajes rizomáticos que no son medibles al momento si no que se van gestando durante el propio desempeño de cada uno de los estudiantes.

Considerar el aprendizaje rizomático en el proceso de formación, exige partir de las diversas necesidades e inquietudes que tienen los estudiantes para con su propia formación, pero también, aquellas necesidades e inquietudes del docente, lo que genera una relación dialógica y un trabajo colegiado creativo y atractivo, pues la visión institucional en la formación de los estudiantes suele ser fría, unidireccional, que no permite abrir otras posibilidades de actuación para que el aprendizaje sea genuino, original, creativo; es urgente pensar en una pedagogía rizomática que, de acuerdo con Molina (2012) es "una pedagogía de multiplicidades, de incertidumbres, de extrañamientos, de asombros, de horrores, de acontecimientos y expectante"(p. 217). Con ello el autor nos plantea un gran desafío: ¿es posible inventar una nueva práctica docente? Aquella "donde

cada quien se haga cargo del *ser que es*, es inventar otra práctica del ser pedagogo como territorio de pensamiento" (p. 216).

Esto también requiere ampliar la visión y el horizonte sobre lo que implica la formación en investigación educativa en los estudiantes de Pedagogía, pues desde nuestra experiencia afirmamos que, visibilizar el campo de la investigación educativa requiere una acción en conjunto, compartir una misma visión, una utopía sobre la formación, sobre la docencia, sobre la investigación. Se requiere con gran firmeza continuar con este tipo de acciones para que el campo de la investigación educativa forme parte vital del proceso de formación pedagógica.

Referencias

Bourdieu, P. Wacquant, L. "La lógica de los campos". En P. Bourdieu y L. Wacquant (Eds). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI editores, México, 2005, pp. 147-173.

Deleuze, G. y Guattari, F. "Introducción: Rizoma". En MIL MESETAS. *Capitalismo y esquizofrenia* (Trad. Vázquez, P. y Larraceleta, U.). Pre-textos, España, 2004. pp. 9-32.

Freire, P. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI, 1999.

López, C. (2015). El aprendizaje rizomático: Una nueva forma de entender el conocimiento en la educación, *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20*(2), 45-68.

Marrero, J. (2017). Aprendizaje basado en problemas: Una aproximación rizomática. *Educación y Desarrollo Social, 12*(1), 78-92.

Molina, C. (julio-diciembre 2012). Otra pedagogía rizomática como desplazamiento de pensamiento. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 63, pp. 213-233.

Ruiz y Estrada, Revisión Bibliográfica: La Metodología del Aprendizaje basado en la Investigación, *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, enero-febrero, 2021, V 5 (1), pp. 6-15.

Torres, T. A, Aprendizaje Basado en la Investigación. Técnicas didácticas (s/f) https://innovacioneducativa.tec.mx/aprendizaje-basado-en- investigacion/

Trayectorias en Matemática Educativa: voces de tres formadores a través de sus vivencias, experiencias y prácticas para formar futuros investigadores*

*Gilberto Alejandro Gutiérrez Banda***

Resumen

La producción teórica relativa a la formación de investigadores en Matemática Educativa (ME) en particular son escasos y los que existen hacen referencia básicamente a la dimensión externa. Esta dimensión comprende variables de análisis como la producción de los investigadores y posgrados; números de programas que los forman, las líneas de investigación, entre otros. Se deja al investigador como sujeto olvidado. Por esta razón esta investigación tiene como pregunta guía: ¿Cómo se expresa la dimensión interna de la formación de investigadores en ME desde las vivencias, experiencias y prácticas de cuatro formadores de investigadores?

Se describe la dimensión interna a través de las vivencias, experiencias y prácticas, en voz de tres formadores de investigadores en ME de posgrados de investigación en México, con base en la codificación "operacionalización de categorías e indicadores" (formación inicial: matemática y pedagógica, experiencia docente, formación de profesores de matemáticas) obtenidos de fragmentos discursivos y procesados con el método de la teoría fundamentada.

Se concluye con la propuesta de un esquema de formación que atraviesa los conjuntos temáticos obtenidos de la codificación, así como la identificación de acciones/saberes prácticos para la formación de investigadores en ME.

Palabras clave: formación de investigadores, educación matemática, trayectoria formativa.

* Línea temática: investigación educativa: formación de investigadoras e investigadores. Tipo de ponencia: reporte final de investigación.

** Secretaría de Educación del Gobierno del Estado de San Luis Potosí. gilberto.gbanda@gmail.com

Introducción

La producción teórica relativa a la formación de investigadores en educación considera información de tipo cuantitativo que reportan el desarrollo y desempeño de distintos posgrados (Pedraza, 2018) como: número de programas existentes, índices de titulación, egresados y grados académicos. Otros estudios evidencian las competencias necesarias del investigador, además de sus productos científicos. También existen aquellos que reportan las trayectorias profesionales de investigadores (Izquierdo, 2006); así como los investigadores adscritos a organismos nacionales e internacionales (Colina, 2011; Didou y Etienne 2011). Por otra parte, Moreno (2007) describe la aproximación a espacios (como es el caso de los programas de doctorado) en los que se propician procesos formativos para la investigación de cualquier área de estudio, donde se da la posibilidad que sus actores refieren e interpretan sus experiencias lo que, a su vez, permite generar conocimiento acerca de dichos procesos; desde esta perspectiva se identifica la importancia y necesidad de trabajos de esta naturaleza.

La cantidad de literatura al respecto en ME es menor. Por ejemplo, aquellos que reportan datos sobre los programas de posgrado en ME existentes a nivel internacional (como Batanero, Godino, Steiner & Wenzelburger, 1994); características curriculares y líneas de investigación en un Programa en Didáctica de las Matemáticas en la Universidad de Granada España (en Rico, 1996); además de aspectos sobre los dilemas en la investigación en educación matemática, sus propósitos y cómo se realiza (planteados en Mesa y Valero, 1998). Sin embargo, estos estudios hacen referencia básicamente a la dimensión externa del investigador. Es decir, centran la atención a las condiciones y circunstancias académicas en las que se desarrolla profesionalmente, sitúa al investigador como un producto, con resultados controlables y competencias (Ducoing, 2005).

De esta revisión, se identifican huecos en torno a una visión interna de la formación de investigadores en ME; es decir, información cualitativa que considere a los investigadores y su formación más allá de productos medibles cuantitativamente. Entre la información con una visión interna del sujeto se consideran las experiencias vividas por formadores de investigadores; los procesos cognitivos o bien emocionales aterrizados en actitudes y percepciones que tienen los sujetos en formación al reconstruir trayectorias personales sobre sus experiencias. Con esto, conocer el fenómeno desde dentro y durante el proceso; es decir, identificar retos, obstáculos, emociones, pensamientos, acciones y

experiencias que viven durante su formación y que ahora potencian sus prácticas para formar a futuros investigadores. Sin embargo, también se encontraron cuestionamientos emergentes no atendidos, ¿Cómo se debería preparar la próxima generación de investigadores en educación matemática? (Bishop, Clements, Keitel, Kilpatrick & Leung, 2003; Godino, 2009), esto como un tema pertinente para atender desde la perspectiva de este estudio.

Entonces, para este estudio se planteó: ¿Cómo se expresa la dimensión interna de la formación de investigadores en Matemática Educativa desde las experiencias, vivencias y prácticas de sus formadores?

Desarrollo

La composición del marco conceptual parte de definir a los sujetos (formadores de investigadores en ME) protagonistas de este proceso, así como la concepción de formación, se consideran perspectivas de distintos autores, así como reconocer la perspectiva teórica que estructura este trabajo con base en las ideas de Honoré (1980). Esta postura refiere a los sujetos (formadores de investigadores) y las tres principales categorías; vivencias, experiencias y prácticas, qué evidencian la noosfera interna de la FIME; es decir, se hace presente la interacción investigador - estudiante en formación (Ver Figura. 1). En cuanto a las prácticas, estas se conciben con base a la formación para la investigación y la misma investigación en ME.

Figura 1
Categorías del Marco Referencial



La formación es "un proceso de transformación inacabado, dinámico y creativo entre la subjetividad interior del sujeto con respecto lo objetividad social externa" (Aguayo, Ávila y Calderón, 2018, 45). De esta manera, se sitúa al investigador en ME como el sujeto, a través de la formación le permite el desarrollo de capacidades para que participen en los diferentes espacios de la vida social a través de relacionar sus intereses, necesidades, experiencias y prácticas. Por otro lado, Alfaro (2009) define la formación como un proceso que implica prácticas y actores diversos, en donde se centra la intervención de los formadores como mediadores humanos, de esta manera el quehacer académico permite el acceso a los conocimientos, el desarrollo de habilidades, hábitos y actitudes, y la internalización de valores; que demanda la realización de la práctica denominada investigación.

De esta manera, la formación es entendida como un proceso de reflexión y metareflexión, debido a la confrontación de percepciones personales del investigador (vivencias) con las acciones que se desprenden de las prácticas de la formación para la investigación e investigación en ME y así generar experiencias formativas

Esta investigación es un estudio que permite describir la dimensión interna de la formación de investigadores en ME (FIME) a través de experiencias, vivencias y prácticas de sus formadores; siendo una investigación de tipo cualitativa, con la comprensión de los hechos y no la verificación de variables en un fenómeno (Moral, 2006). En Corbin y Strauss (2002) definen este tipo de investigación como aquella que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Luego, pueden tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos. Se indagó sobre conceptos o subcategorías existentes entre prácticas, vivencias y experiencias en la FIME, las cuales aún no están establecidas. Se desarrolló con base en la implementación de una entrevista semiestructurada a cuatro formadores de investigadores en ME situados en posgrados de investigación del campo. Los datos obtenidos fueron interpretados con los referentes del marco conceptual, siguiendo el proceso metodológico que describe la teoría fundamentada.

El proceso FIME implica un vínculo entre la enseñanza y el aprendizaje de saberes teóricos que conforman el campo de la ME, es decir, una interacción conformada por enseñanzas que el formador adquirió (experiencias) y transmite a sus estudiantes y éstos las aprenden, basadas en saberes prácticos que

orientan al enseñar a hacer, al aprender haciendo o bien el saber hacer. Dadas estas ideas, la FIME implica transmitir un oficio (Sánchez, 1987), el oficio del investigador en ME.

La FIME se basa en una interacción constante entre un investigador experimentado y un investigador novel, donde se da el intercambio de subjetividades experienciales alrededor de las actividades de investigación, porque si bien, como define Sánchez (2000) y los informantes del estudio; investigar se enseña al mostrar cómo, se aprende al hacer (práctica), es decir, imitar y repetir una y otra vez cada una de las complejas y delicadas labores de la investigación.

Esta investigación es un estudio que permite describir la dimensión interna de la FIME a través de experiencias, vivencias y prácticas de formadores de éstos, esta investigación es de tipo cualitativa, con la comprensión de los hechos y no la verificación de variables en un fenómeno (Moral, 2006). En Corbin y Strauss (2002) definen este tipo de investigación como aquella que produce hallazgos a los que no se llega por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación. Se uso el método de la Teoría Fundamentada; requiere un acercamiento íntimo al objeto de estudio ya que más allá de los datos recogidos se analizan las acciones generadas por este, no se busca controlar variables sino comprender por qué suceden los acontecimientos sociales y esto se hace desde la perspectiva de las personas involucradas en dicha situación.

Se diseñó y aplicó una entrevista semiestructurada a formadores de investigadores situados en posgrados de investigación en ME en México. A nivel nacional, se identifican solo dos doctorados en investigación en ME, con un importante reconocimiento el Departamento de Matemática Educativa del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del IPN y en la Universidad Autónoma de Guerrero (UAGro).

En CINVESTAV se hicieron entrevistas presenciales a 3 formadores con formación inicial en fisco matemáticas.

En la UAGro se consideraron dos formadores de investigadores con formación inicial en Pedagogía y experiencia como profesores normalistas, ambos con estudios de maestría y doctorado en Matemática Educativa.

Para el análisis, se comenzó con un vaciado de información inicial (Ver Figura 2), lectura e identificación de fragmentos, así como cuales conjuntos temáticos atraviesan a todas las categorías y finalmente cuáles atraviesan todo el discurso compartido entre todos los perfiles, es decir, asumido entre todos.

Figura 2

Vaciado de datos por categorías iniciales

Código Fragmento	Fragmento	Vivencias	ME-MC-MA	Prácticas	V	E	P
EPFM2FR1	Yo he trabajado en formación de profesores desde hace más de 40 años, lo he hecho en todo el país de México, desde Yucatán hasta ciudad Juárez y en algunos países del extranjero. Para mí es una de las tareas más importantes de trabajo, tratar de establecer sistemas de formación de profesores en donde las	he trabajado en formación de profesores desde hace más de 40 años, lo he hecho en todo el país de México, desde Yucatán hasta ciudad Juárez y en algunos países del extranjero	Formación de profesores es el objeto ME- Para mí es una de las tareas más importantes de trabajo (la formación de profesores) MA- tratar de establecer sistemas de formación de profesores	tratar de establecer sistemas de formación de profesores	V1	E1 E2 E3	P1

Desde las fases de la teoría fundamentada (Strauss, 2002), el análisis persigue las siguientes fases:

Codificación abierta: lectura-selección de fragmentos, se dejan fragmentos amplios que van dando información.

Codificación axial: Agrupación de fragmentos para la conformación de códigos temáticos.

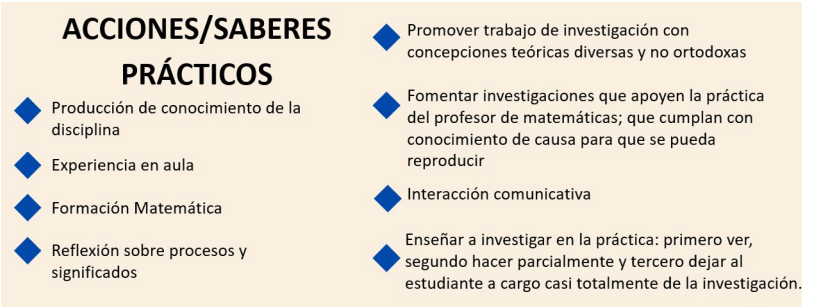
Codificación selectiva: Analizar (interpretación) una sola categoría o un solo un grupo de fragmentos que atraviesan a todos los discursos, para la obtención de conjuntos temáticos. Esta etapa busca fundamentalmente integrar y refinar la teoría, así como establecer la saturación teórica (Strauss y Corbin, 2002: 157).

Conclusiones

Con base en el análisis de los fragmentos discursivos se identificaron acciones y/o saberes prácticos de los investigadores en ME para formar futuros investigadores, a través de las vivencias y experiencias presentes en su trayectoria formativa, se enlistan a continuación:

Figura 3

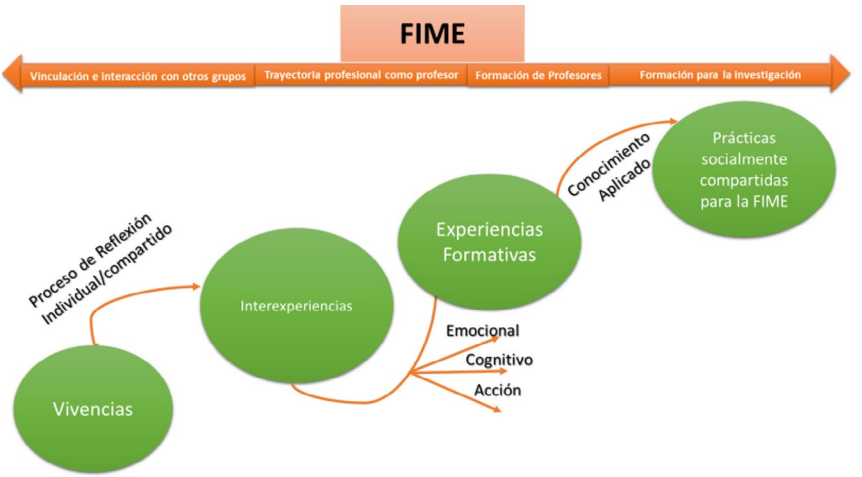
Acciones/Saberes prácticos para formar futuros investigadores en ME



Con esto, el trabajo propone como primer acercamiento un modelo categorial para analizar situaciones por otros investigadores en otros contextos en situaciones similares. También logra bajar la teoría fundamentada a la ME, es decir un desarrollo metodológico reproducible en otros contextos.

Figura 4

Propuesta de esquema de formación de investigadores en Matemática Educativa



Además, es un trabajo que suscita una cantidad de preguntas y áreas de oportunidad y que quizá es uno de los méritos de este tipo de investigaciones. Una cosa es enseñar a producir conocimiento en ME y otra cómo enseñar a formar a los matemáticos educativos, con esta investigación, más que describir sus prácticas, son los discursos acerca de esas prácticas que en las entrevistas

narran los cuatro investigadores, sobre lo que piensan o hacen o creen respecto de sus vivencias, experiencias y sienten de lo que hacen. Con base en esto para dar cuenta de cuáles son esas prácticas, eso se da a partir de la observación, limitante que se tuvo en este trabajo, ya que no se evidenció en qué momento tuvieron interlocución con sus pares para determinar que esas prácticas fueron aplicadas.

Asimismo, queda una interrogante para seguir investigando ¿Cómo reflexionan los académicos en ME?

Referencias

Aguayo, L., Ávila, H. y Calderón J. (2018). *Formación, Investigación y Mejora Docente. Zacatecas,* México: Taberna Libraría Editores.

Batanero, M.C., Godino, J., Steiner, H.G., & Wenzelburger, E. (1994). The training of Researchers in Mathematics Education – Results from an international survey. *Educational Studies in Mathematics*. 26(1), 95 – 102.

Bishop, A., Clements, K., Keitel, C., Kilpatrick, J. & Leung, F. (Eds). (2003). *Second International handbook of mathematics education.* Dordrecht: Kluwer A.P.

Colina Escalante, Alicia. (2011). El crecimiento del campo de la investigación educativa en México. Un análisis a través de sus agentes. IISUE-UNAM. *Perfiles Educativos, 33(132).*

Corbin, J. y Strauss, A. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada.* Antioquía, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, Colombia.

Didou Aupetit, S. y Etienne, G. (2011). El Sistema Nacional de Investigadores de 2009 ¿Un vector para la internacionalización de las élites científicas? *Perfiles Educativos, 33*(132).

Ducoing, P. (2005). *Sujetos, actores y procesos de formación.* México: COMIE

Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la normatividad*. Madrid: Narcea Ediciones.

Izquierdo, I. (2006). La formación de investigadores y el ejercicio profesional de la investigación: el caso de la UAEM. *Revista de la Educación Superior, 35(*140), 7-28.

Melo, Y. y Villalobos, A. (2006). El proceso de formación de un investigador: vivencias y reflexiones. *Investigación y Postgrado, 21* (2), 69-101.

Moral Santaella, C. (2006). Criterios de Validez en la Investigación Cualitativa Actual. *Revista de Investigación Educativa, 24(*1) 147-164. Recuperado el 02 de agosto de http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283321886008

Moreno, M. G. (2007). "Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación". *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 12*(33), pp. 561-580. México

Pedraza, J. (2018). Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 1-33.

Sánchez, P. (1987). *La formación de Investigadores como quehacer artesanal.* Recuperado de: http://www.posgrado.unam.mx/sites/default/files/2016/04/0903.pdf

Formación investigativa en el pregrado: experiencias de estudiantes de Maestría en Educación*

*María de la Luz Valenzuela Cervantes***,
*María Luisa Urrea Zazueta****
*y Rosario Aglaé Orozco Meza*****

Resumen

La formación para la investigación en el posgrado se considera como uno de los propósitos centrales en las IES; dado que, el alumnado a lo largo de su trayecto formativo se enfrenta a la tarea de investigar y producir conocimiento en un determinado campo de estudio. Este trabajo se centra en un proyecto desarrollado con estudiantes de maestría de la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa, institución formadora de profesionales de la educación. El objetivo propuesto es: valorar la experiencia en la investigación, en el pregrado, del estudiantado de la Maestría en Educación de la UPES. La investigación se llevó a cabo en dos etapas: una desde la perspectiva cuantitativa en la que se seleccionó una muestra censal de 57 estudiantes de primer semestre; dos, desde la mirada cualitativa con una muestra de 9 participantes. Este documento presenta los resultados de la primera etapa en la que se aplicaron un cuestionario y una escala de evaluación de habilidades investigativas, al inicio del primer semestre de la maestría, los instrumentos permitieron identificar el nivel de dominio que los estudiantes reconocen haber alcanzado en el pregrado, en relación con las

* Línea temática: 1.2. Formación de investigadoras e investigadores.
Tipo de ponencia: reporte final de investigación.

** Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.
lucyvcv@gmail.com

*** Universidad Autónoma de Sinaloa.
marialuisauz@gmail.com

**** Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa.
aglae2218@gmail.com

habilidades investigativas, así como su experiencia y proceso formativo en la investigación.

Palabras clave: formación para la investigación, posgrado, habilidades investigativas, educación.

Introducción

Las instituciones de educación superior como comunidades investigadoras tienen como uno de sus principales propósitos fomentar la actividad científica, de manera que, tanto en espacios extracurriculares como curriculares, en los programas de licenciatura o de posgrado, la formación para la investigación tiene un lugar primordial. En este caso se presenta el estudio de una problemática relacionada con la trayectoria formativa y la experiencia previa en la investigación del estudiantado de una maestría en educación, en una universidad pública del estado de Sinaloa.

Se ha partido de considerar al posgrado como la etapa en la que el alumnado se va involucrando en la investigación con mayor frecuencia e interés, en tanto que, en la maestría y en el doctorado, generalmente, se desarrolla un proyecto de tesis y se va construyendo conocimiento en un determinado campo de estudio. Si bien, la formación para la investigación no es exclusiva de los posgrados, para Reynaga (2002), estos constituyen: "la cúspide de los procesos de formación, se conciben potencialmente como la preparación metodológica para la investigación" (p. 40) ya que el alumnado tiene la oportunidad de llevar a la práctica sus proyectos y de interactuar con personas investigadoras, elementos que contribuyen a su fortalecimiento como investigador.

En contraste, cuando en los programas de posgrado el estudiantado enfrenta obstáculos para llevar a cabo sus proyectos, lo que también ocurre, señalan Hernández et al. (2022), suele haber un impacto tanto en los alumnos como en las instituciones, ya que, quienes tienen dificultades para concluir con éxito sus investigaciones, no podrán titularse. A la vez, si el estudiante concluye el posgrado, pero no su proyecto de tesis se ve afectada la eficiencia terminal del programa.

Situaciones como las anteriores son las que advierten Zúñiga et al. (2022) y Herrera et al. (2022), quienes en diferentes momentos y contextos, han coincidido al destacar que la formación de investigadores es una tarea que aún no da los resultados esperados, por lo que es importante abordar una problemática vigente y de interés tanto nacional como internacional.

En el mismo sentido, Carrera et al. (2020) enfatizan la necesidad de abordar, desde diferentes perspectivas, la investigación en el posgrado, concretamente en la maestría. Así, se ha considerado pertinente acercarse al estudiantado de la maestría en educación, e identificar su experiencia en la investigación y qué habilidades considera haber desarrollado a lo largo de su trayectoria en la licenciatura, para contar con ese referente al inicio del programa y tomarlo en cuenta en la implementación de los cursos.

El interés por esta maestría en particular se debe principalmente a que se trata de un programa que la Universidad Pedagógica del Estado de Sinaloa (UPES) puso en marcha en el ciclo 2023-2024, en el que recibió a la primera generación. La línea metodológica de la maestría se integra por cuatro cursos, uno por cada semestre, en los que el alumnado va desarrollando un proyecto de tesis, por lo que la investigación es una de las principales actividades.

Por las características del programa, se recibió a docentes que laboran en diferentes niveles educativos y son egresados de diversas licenciaturas, pero también a profesionales de otras instituciones, que tienen interés por la educación, por lo que surge la interrogante: ¿Cómo es la experiencia en la investigación, en el pregrado, del estudiantado que ingresó a la Maestría en Educación en la UPES? ¿Cómo ha sido la formación para la investigación durante su trayectoria formativa en la licenciatura? El objetivo propuesto es: valorar la experiencia en la investigación, en el pregrado, del estudiantado de la Maestría en Educación de la UPES.

Desarrollo

Fundamentación teórica

Las categorías teóricas que dan sustento a este trabajo son: investigación educativa, proceso de investigación educativa y formación para la investigación. En relación con la primera, se ha recuperado el concepto de Albert (2007), quien describe la investigación educativa como aquella aplicada a la educación y por ello, debe apegarse de manera estricta a las reglas del método científico. Otros autores (Bisquerra, 2004; Campos, 2021) coinciden en la definición de investigación educativa como un proceso organizado y sistemático, en el que se sigue el método científico en la comprensión del fenómeno educativo y a través del cual se construye conocimiento en el campo de la educación.

Para Rosas (2018) la investigación educativa, como disciplina, contribuye a la mejora de la práctica educativa y, por tanto, de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de la formación de profesionales de la educación. A su vez, para Campos (2021), la investigación educativa es un componente imprescindible en la educación superior, puesto que los resultados tienen la posibilidad de incorporarse en la práctica educativa.

En la categoría, proceso de investigación educativa, los autores coinciden en afirmar que comprende diversas fases: para Albert (2007), de manera general, consiste en: el planteamiento del problema, la revisión de fuentes bibliográficas, formulación de hipótesis, metodología, las técnicas para la recolección de datos, las técnicas de análisis de datos, la descripción, generalización y explicación, y por último, las conclusiones.

Rojas y Tasayco (2020) proponen: a) problematizar la realidad, en la cual el investigador se acerca la realidad para conocer y analizar la situación problemática y, formula el problema; b) teorizar la realidad, en la cual se proponen referentes teóricos; c) comprobar la realidad, se trata de confrontar la realidad problemática con los supuestos planteados al inicio de la investigación. Guzmán y Alvarado (2009) proponen cinco fases metodológicas fundamentales: la delimitación del objeto de estudio, la revisión de la literatura, el diseño metodológico, el análisis e interpretación de datos y las conclusiones y sugerencias; precisan que la investigación no es un proceso lineal y que a estas fases puede sumarse la elaboración de la introducción.

En la delimitación del objeto de estudio se contemplan operaciones como la problematización, la identificación de un tema de interés, el acercamiento a investigaciones previas, así como el planteamiento de preguntas y objetivos de investigación y la justificación. La fase dos, revisión de la literatura, considera la definición de los conceptos principales, la identificación de las dimensiones conceptuales, la búsqueda y análisis de teorías, y aportes de investigaciones. En la fase de diseño metodológico, se proponen el enfoque y los métodos, el planteamiento de las hipótesis y la operacionalización de variables (en investigación cuantitativa), la descripción de los participantes, las técnicas e instrumentos de investigación, el trabajo de campo y la propuesta de análisis de datos.

En la cuarta fase, el análisis e interpretación de datos, se propone la descripción del proceso de análisis, la caracterización de los informantes y los resultados de la investigación. En la última fase: conclusiones y sugerencias, se pre-

sentan las conclusiones y una reflexión de la persona investigadora, se destacan posibles líneas en futuras investigaciones.

Por otra parte, en la categoría formación para la investigación se sostiene que formar investigadores educativos en el posgrado es un proceso en el que intervienen múltiples factores: institucionales, pero también culturales, sociales, contextuales; por ello, en este proceso tiene fuerte influencia el interés del estudiante por la actividad científica, así como la experiencia previa construida en la licenciatura, y con ello las habilidades investigativas desarrolladas antes de su ingreso a la maestría.

En este trabajo, como parte del proceso formativo, se analizan las habilidades investigativas definidas como un "sistema de acciones y operaciones que permiten la asimilación de manera gradual de una actividad que se realiza con un fin consciente" (Martínez y Márquez, 2015, p. 349) esto es, los estudiantes pueden ir desarrollando habilidades requeridas para llevar a cabo una investigación durante todo su proceso formativo y mediante la práctica y la interacción con personas investigadoras

Entre las habilidades investigativas se encuentran las de Moreno (2003): habilidades de percepción, instrumentales, de pensamiento, de construcción conceptual, de construcción metodológica, de construcción social del conocimiento y metacognitivas; este grupo se relaciona con las actividades que se llevan a cabo durante el proceso de investigación. Es así como, al hablar de la formación para la investigación educativa destaca también el proceso de acompañamiento mediante el cual el estudiantado va desarrollando habilidades investigativas y cuyo aprendizaje y asimilación depende de la experiencia, del acercamiento a la realidad educativa.

Metodología

De acuerdo con lo anteriormente planteado, la primera fase de este estudio se desarrolló desde una perspectiva cuantitativa, bajo el método descriptivo; se consideró a todo el alumnado de reciente ingreso a la Maestría en Educación, en la UPES, ciclo 2023-2024. En una segunda fase se seleccionó a 9 estudiantes, quienes fueron entrevistados para recuperar sus experiencias formativas en el pregrado. Este documento se centra específicamente en la primera etapa.

Se han aplicado dos instrumentos para el levantamiento de datos: un cuestionario de diseño propio y una escala para valorar competencias y habilidades

investigativas, diseñada y validada por Ríos, et al. (2023), ambos se integraron en un formulario de Google el cual se compartió al estudiantado en formato electrónico. El cuestionario consta de doce preguntas: diez cerradas y dos abiertas; las primeras tres recuperan los datos sociodemográficos de las y los estudiantes y las siguientes nueve, aspectos de la formación y experiencia en la investigación en la licenciatura.

Por otra parte, la escala seleccionada con el propósito de evaluar las competencias y habilidades investigativas consta de 20 ítems, con cuatro opciones de respuesta; se estructura en dos dimensiones: la primera relacionada con el problema de investigación y su fundamentación; la segunda con los aspectos de la metodología (Ríos, et al., 2023). Para la organización de la información recuperada mediante el formulario de Google y para la construcción de tablas y gráficas se utilizó Microsoft Excel.

El escenario de la investigación es la UPES, Unidad Culiacán, el estudio se centró en las y los estudiantes de primer semestre de la Maestría en Educación, se invitó a participar a las personas inscritas en los tres grupos, por lo que la muestra fue censal; se obtuvo respuesta positiva de 57 estudiantes (46 mujeres y 11 hombres). Las características de quienes conformaron la muestra definitiva se encuentran en la siguiente tabla, por rango de edad y sexo.

Tabla 1

Estudiantes de la Maestría en Educación de primer semestre (por rango de edad y sexo)

Rango de edad	Mujeres		Hombres	
	Núm.	%	Núm.	%
Menos de 25	8	14%	2	3.51%
26-30	4	7%	1	1.75%
31-35	12	21%	2	3.51%
36-40	9	16%	1	1.75%
41-45	5	9%	1	1.75%
46-50	4	7%	2	3.51%
Más de 50	4	7%	2	3.51%
Total	46	81%	11	19%

Fuente: datos obtenidos mediante la aplicación de cuestionario de diseño propio.

Las características de los maestrantes son diversas en cuanto a su edad, ya que 8 personas se ubican en el rango de menos de 25 años y 4 tienen más de 50.

La maestría tiene considerablemente un porcentaje mayor de mujeres inscritas (81%) en comparación con el de hombres (19%). En el siguiente apartado se analizan las respuestas de los participantes a ambos instrumentos y se presentan los resultados en relación con su formación y su experiencia en la investigación en la licenciatura.

Discusión y resultados

Los resultados se organizan de acuerdo con el objetivo de investigación planteado originalmente: valorar la experiencia en la investigación, en el pregrado, del estudiantado de la Maestría en Educación de la UPES. Se proponen tres categorías: formación académica previa al posgrado, formación para la investigación y experiencia en la investigación en la licenciatura.

Formación académica previa al posgrado

Primeramente, las características de la formación previa del estudiantado, se identificó que, el 68.4% de las personas inscritas en la maestría provienen de licenciaturas estrechamente relacionadas con la educación.

Tabla 2
Formación previa del estudiantado de maestría
(licenciaturas en el campo de la educación)

Programa de licenciatura	Estudiantes	
	Núm.	%
Educación Primaria	17	29.8%
Educación Preescolar	9	15.8%
Ciencias de la Educación	3	5.3%
Pedagogía	3	5.3%
Educación Secundaria	2	3.5%
Licenciatura en Educación	2	3.5%
Educación Media	2	3.5%
Educación Especial	1	1.8%
Total	39	68.4%

Fuente: datos obtenidos mediante la aplicación de cuestionario de diseño propio.

No obstante, se identificó también que el 31.6% restante proviene de diferentes campos de estudio.

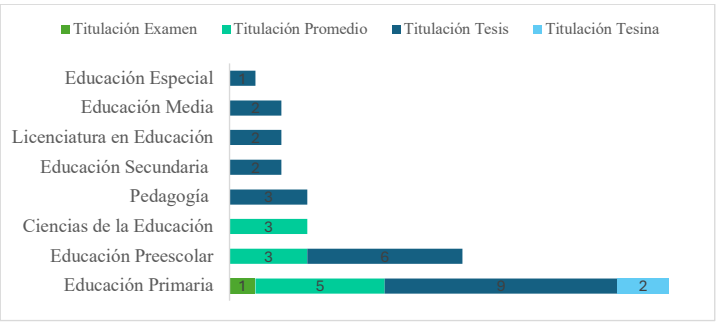
Tabla 3
Formación previa del estudiantado de maestría
(licenciaturas en el campo de la educación

Licenciatura	Estudiantes	
	Núm.	%
Psicología	5	9%
Comunicación	3	5.3%
Derecho	3	5.3%
Mercadotecnia	2	3.5%
Administración	2	3.5%
Informática	1	1.8%
Relaciones Internacionales	2	3.5%
Total	18	31.6%

Fuente: datos obtenidos mediante la aplicación de cuestionario.

Los datos anteriores relacionados con la formación académica previa al ingreso a la maestría son fundamentales en tanto que en los programas cursados el estudiantado pudo haber tenido un mayor acercamiento a las problemáticas que se presentan en dicho campo o bien no haber recibido ninguna formación para la investigación educativa, por lo que la formación previa se relacionó con el de la opción de titulación de cada estudiante, los resultados se muestran en las figuras 1 y 2.

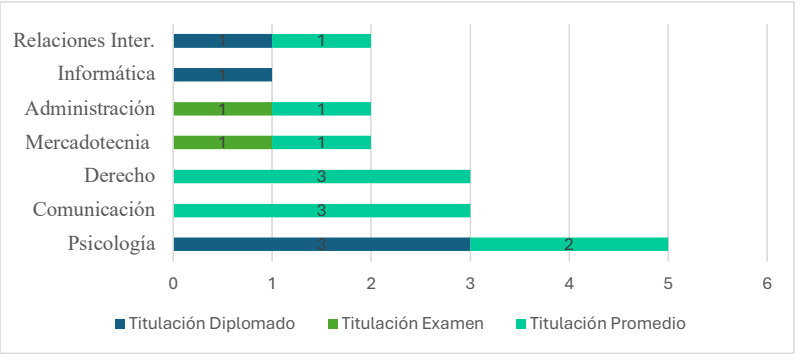
Figura 1
Formación previa en el campo de la educación y opción de titulación



Fuente: datos obtenidos mediante la aplicación de cuestionario.

Figura 2

Formación previa en licenciaturas diferentes
al campo de la educación y opción de titulación



Fuente: datos obtenidos mediante la aplicación de cuestionario.

De manera especial destaca el número de personas tituladas en Educación Primaria y Educación Preescolar, carreras en las que las y los estudiantes han recibido formación para la investigación, dado que, generalmente, desarrollan un proyecto de tesis, como es el caso de las personas participantes, 9 de 17 estudiantes con licenciatura en Educación Primaria realizaron tesis y 2, tesina; a su vez, 6 de los 9 en total que cursaron Educación Preescolar también se titularon por tesis.

En total en 25 de los 57 participantes, la opción de titulación fue la tesis, es el caso también de los egresados de Pedagogía, Educación Secundaria, la Licenciatura en Educación, Educación Media y Educación Especial. Por otra parte, los profesionales egresados de otros programas, 18 estudiantes que realizaron licenciaturas como Psicología, Comunicación, Derecho, Mercadotecnia, Administración, Informática y Relaciones Internacionales, no eligieron la tesis como opción de titulación, 11 de ellos prefirieron el promedio

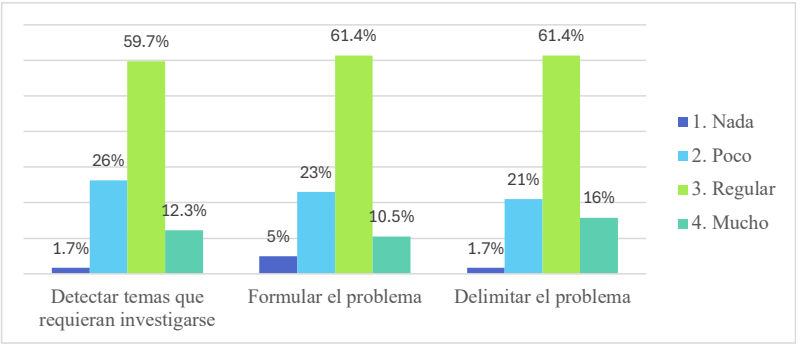
Formación para la investigación y habilidades investigativas

En esta categoría formación para la investigación y habilidades investigativas se presenta el análisis de los datos obtenidos mediante la escala de para medir competencias y habilidades investigativas, la cual permite identificar las habilidades que el estudiantado reconoce haber desarrollado en su formación en la

licenciatura, mediante la valoración del dominio de las actividades acerca de la cuales se le cuestiona en cada ítem. Las opciones de respuesta son 4: mucho, regular, poco y nada, de acuerdo con el nivel de dominio.

Los datos se han organizado de acuerdo con las etapas del proceso de investigación propuestas por Guzmán y Alvarado (2009): delimitación del objeto de estudio, revisión de la literatura, diseño metodológico, análisis e interpretación de datos y por último, las conclusiones y sugerencias. Primeramente, en la figura 3, se han agrupado las respuestas a 3 habilidades relacionadas con la primera etapa: a) Detectar temas que requieran investigarse, b) Formular el problema de investigación y c) Delimitar el problema de investigación, todas relacionadas con el dominio que los estudiantes consideran que tienen en relación con la delimitación del objeto de estudio.

Figura 3
Habilidades relacionadas con la delimitación del objeto de estudio



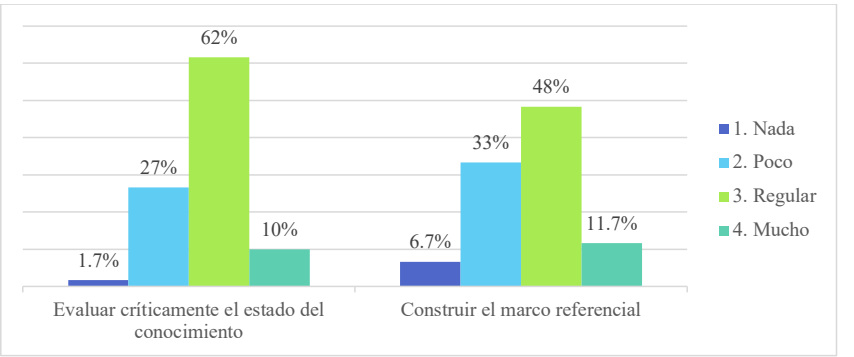
Fuente: datos obtenidos mediante la aplicación de cuestionario.

En este grupo de habilidades, el estudiantado seleccionó la opción "regular", con un porcentaje aproximado al 60%, mientras que, en la delimitación del problema, destaca que el 16%, esto es, 9 de los participantes eligieron la opción "mucho", por lo cual son estudiantes que creen tener un dominio alto, en la detección de temas que requieren investigarse un 12%; y el 10.5% en la formulación del problema, también eligieron "mucho". En contraste, un 5% señaló que no tiene ninguna experiencia en la formulación de un problema, dato que debe considerarse en la implementación de los cursos. En los resultados obtenidos

en relación con la experiencia de los estudiantes en la etapa de la revisión de la literatura, los resultados se muestran en la figura 4.

Figura 4

Habilidades relacionadas con la revisión de la literatura



Fuente: datos obtenidos mediante la aplicación de cuestionario.

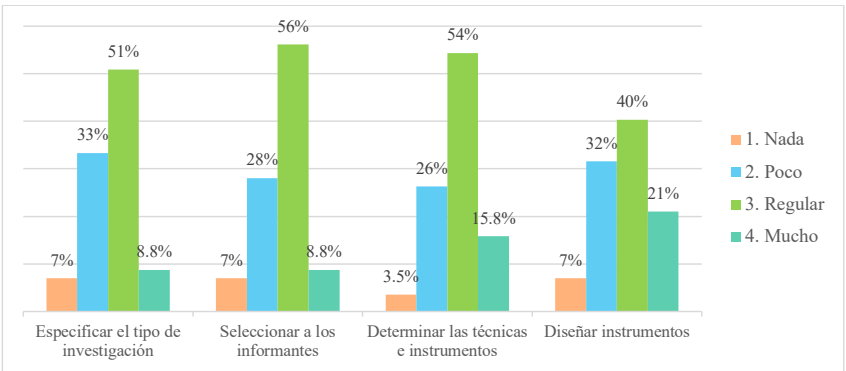
Primeramente, el dominio alcanzado durante la formación en la licenciatura, en las habilidades evaluar críticamente el estado del conocimiento los mayores porcentajes de respuesta se obtuvieron en "regular" y "poco", con 62% y 27%; en cuanto a "construir el marco teórico referencial" también se seleccionó preferentemente "regular" y "poco", con 48% y 33%, respectivamente.

Los resultados sugieren que, durante la formación en la maestría es necesario centrarse en el trabajo que representa la revisión de la literatura y la construcción del apartado teórico. Por otra parte, en lo que respecta a la experiencia y formación reconocidos por el estudiantado en el diseño metodológico, en 3 habilidades: especificar el tipo de investigación, seleccionar a los informantes y determinar las técnicas e instrumentos de investigación coincide su respuesta en el nivel de dominio, el de mayor porcentaje es "regular" (alrededor del 50%), en las mismas habilidades también es representativa la respuesta "poco" con un porcentaje alrededor del 30%.

Por su parte, en el diseño de instrumentos, la respuesta más alta es "regular" (40%), también destaca que "mucho" lo seleccionó un 21% de los participantes, lo que implica que 12 de los 57 participantes consideran que su experiencia al diseñar instrumentos de investigación es buena, en contraste con un 7% (4

estudiantes) que no han desarrollado habilidades en esta actividad. Los resultados se muestran en la figura 5.

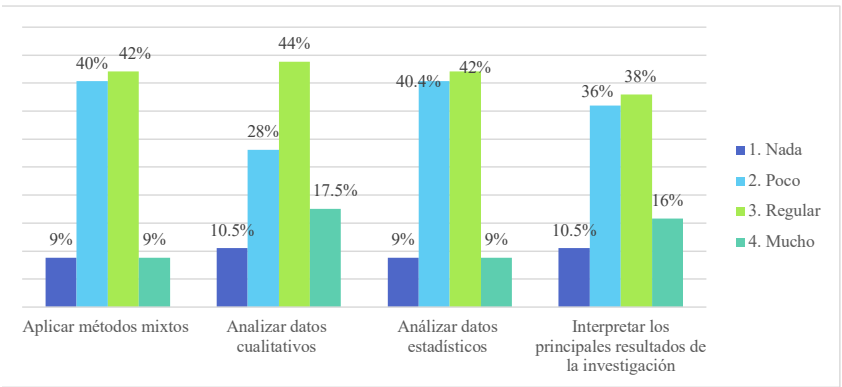
Figura 5
Habilidades para el diseño metodológico



Fuente: datos obtenidos mediante la aplicación de cuestionario.

De acuerdo con las etapas del proceso de investigación de Guzmán y Alvarado (2009) en lo referente al análisis e interpretación de datos, con base en la escala aplicada se identificaron las habilidades: aplicar métodos mixtos, analizar datos cualitativos, analizar datos estadísticos e interpretar los resultados, este grupo se muestra en la figura 6.

Figura 6
Habilidades para el análisis de datos e interpretación de resultados



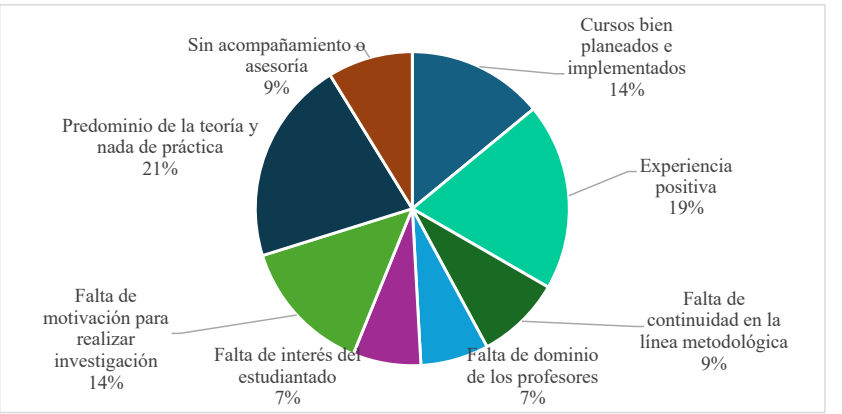
Fuente: datos obtenidos mediante la aplicación de cuestionario.

Las respuestas principales se centran en "regular", pero destaca un porcentaje de estudiantes que seleccionó "nada" en el dominio de habilidades de análisis de diferentes tipos de datos, así como de la interpretación de los resultados. A la vez, el porcentaje de quienes eligieron "poco" como respuesta, en las tres habilidades es superior al 30%.

Experiencia en la investigación en la licenciatura

Mediante la aplicación del cuestionario se recuperaron elementos que arrojan información específica de cómo fue el proceso formativo del estudiantado durante su trayectoria formativa en la licenciatura y con qué experiencia llegan a la maestría en educación. Se les pidió a las y los estudiantes que describieran esa experiencia y se agruparon las respuestas en las categorías con mayor número de menciones (figura 7)

Figura 7
Experiencia en la investigación en el pregrado



Fuente: datos obtenidos mediante la aplicación de cuestionario.

Destacan aspectos como la forma en la que se realizaron los cursos de la línea metodológica, un 14% señaló una buena implementación, pero el 9% destacó la falta de continuidad entre los cursos de metodología y la ausencia del vínculo entre la teoría y la práctica investigativa (21%), también para un 19% su experiencia fue positiva.

Conclusiones

En síntesis, en el caso del estudiantado de la Maestría en Educación de la UPES, se identificó que egresaron principalmente de programas del campo de la educación (primaria, preescolar, educación secundaria y otros más); 39 de 57 de los participantes, aproximadamente; de estos, 25 de los 39 han vivido la experiencia de realizar un proyecto de tesis. A su vez, la tercera parte del alumnado cursó carreras universitarias como administración, derecho, psicología, entre otras; si bien, sus programas incluyen asignaturas de la línea metodológica, ninguno de los 18 estudiantes obtuvo el título de licenciatura con un proyecto de tesis.

En cuanto a la trayectoria formativa y el desarrollo de habilidades investigativas en el pregrado, en general, el alumnado reconoció que, en la delimitación del objeto de estudio, la revisión de la literatura, el diseño metodológico y el análisis de datos e interpretación de resultados, sí tiene cierto dominio, pero en un nivel bajo o regular, principalmente. En el mismo sentido, la experiencia en la investigación que fue construyendo el alumnado en el pregrado ha sido positiva, valora como favorable la implementación de los cursos de la línea metodológica y el acompañamiento recibido, pero no es el caso de la mayoría ya que destacaron aún más ciertas debilidades en el proceso formativo, algunas atribuibles, a los docentes, otras al mismo estudiante.

Referencias

Albert, M. J. (2007). *La Investigación Educativa: claves teóricas.* Mcgraw-Hill/Interamericana de España.

Carrera, C. C., Madrigal, J. M. y Luna, Y. I. (2020). Las habilidades investigativas en el currículo de posgrado. Editorial Rediech (4), 122-123. https://rediech.org/

Campos, M. A. (2021). *Didáctica de la investigación educativa.* Universidad Nacional Autónoma de México.

Guzmán, A. y Alvarado, J. (2009). *Fases y operaciones metodológicas en la investigación educativa.* Entorno.

Hernández, J., Morales, P. A., Pérez, D., y Condés, J. F. (2022). Procesos y momentos de la investigación en los posgrados en educación. *Praxis Educativa,* 26 (2) 1-23. https://www.redalyc.org/journal/1531/153170950013/153170950013.pdf

Herrera, B., Salas, D. L., y Salas, M. A. (2022). La formación de investigadores educativos en la Universidad Autónoma de Zacatecas, México. *Revista de Edu-*

cação PUC-Campinas, 27. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932022000100053&script=sci_arttext

Martínez, D. y Márquez, D. L. (2014). Las habilidades investigativas como eje transversal de la formación para la investigación. *Tendencias Pedagógicas*, *24*, 347–360. https://doi.org/10.15366/tp2014.24.022

Moreno, M.G. (2003). La propuesta de una formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades. *Revista Educar,* 88-96. http://www.quadernsdigitals.net/ datos/hemeroteca/r_24/nr_549/a_7674/7674.pdf

Reynaga, O.S. (2002). Los posgrados: una mirada valorativa. *Revista de la Educación Superior 31*(3) 39-54. https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-de-la-educacion-superior/articulo/ los-posgrados-una-mirada-evaluativa

Ríos, P., Ruiz, C., Paulos, T. y León, R. (2023). Desarrollo de una escala para medir competencias investigativas en docentes y estudiantes universitarios. *Areté. Revista Digital del Doctorado en Educación de la Universidad Central de Venezuela. 9(*17), 147 – 169. https://doi.org/10.55560/arete.2023.17.9.7

Rojas, W. J.., y Tasayc*o*, A. A. T. (2020). Caracterización de las habilidades investigativas en la producción de trabajos académicos. *Studium Veritatis*, *18*(24), 153-169. https://studium.ucss.edu.pe/index.php/SV/article/view/321

Rosas, P. (2018). La investigación educativa: concepto y antecedentes. *Eutopía*, *11*(28), 57–61. https://revistas.unam.mx/index.php/eutopia/article/view/65928

Zúñiga, O. Y., Terrazas, M. A., y López, J. F. (2021). Competencias en la formación de estudiantes de posgrado, una orientación hacia la investigación. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, *33*(82),149-166. https://reencuentro.xoc.uam.mx/index.php/reencuentro/article/view/1125

El relato y la narrativa pedagógica, una posibilidad en la decolonialidad del saber*

*Jorge Alberto Chona Portillo***

Resumen

En esta ponencia se da cuenta de la construcción de la posibilidad de que el relato y narrativa pedagógica por su sentido artesanal, epistemológico, teórico y metodológico contribuyan a la decolonialidad del saber pedagógico. Se abordan algunas conjeturas en torno al poder del relato y de la narrativa en el campo de la investigación educativa. Se busca de alguna manera tejer la investigación desde la trama y la intriga de la narrativa. De igual manera, contribuir a que la narrativa por sí misma contribuye a genera teoría y con ello a sustentar una práctica decolonial del saber. La narrativa constituye otra mirada investigativa poara reconocernos y sabernos otros.

Palabras clave: relato y narrativa pedagógica, narratividad, decolonialidad, investigación educativa.

Introducción

Narrar es un viaje a través de las palabras en el tiempo. Así es la narrativa, un sendero para adentrarnos en el mundo. Y en ese viaje, la búsqueda es destejer el complejo entramado de los sentidos y significaciones en su sentido humano, de entrar por una ventana al habitar de ese mundo llamado vida.

El contar de una historia donde se narra la vida, se relatan las vicisitudes, los sueños, las realizaciones las aspiraciones, las búsquedas sobre sí mismo, for-

* Línea temática: 4 Dimensiones de la investigación educativa. Dimensión metodológica, técnicas e instrumentos.
Tipo de ponencia: aportación teórica.

** Benemérita Escuela Nacional de maestros/ Centro de Actualización del magisterio/Universidada Nacional Rosario Castellanos.
conciencyarte@gmail.com

mas de ser y estar en el mundo. Quienes cuentan su historia, lo hacen mostrándose a sí mismas/os a través de una historia en presente, como para hacer del ahora una experiencia temporal, a la cual se puede ir una y otra vez, puesto que se plantea como algo que ya ha sido, pero también como algo que todavía no se es, en todo caso como posibilidad de ser, de estar ahí, de ser-ahí, de ser ahí en el mundo. Porque los senderos de la docencia es un narrarse a sí mismo desde un ser uno.

Mucho se ha dicho acerca de que las narrativas son un valioso instrumento transformador; nos permiten comprender el mundo de nuevas maneras y nos ayudan a comunicar nuevas ideas a los demás. En ese hacer de narrativas, de las tramas narrativas y de significación, del tiempo en la narración, de las voces de los sujetos que intervienen, constituyen el sendero que habrá de recorrer de la docencia, la formación y la escuela, en tanto que lugares y espacios de interacción social.

Puesto que el narrador vive la huella, su relato mismo es la traza, el indicio, en los relatos contados una y otra vez, emergen las marcas, los rastros, las huellas de aquello que trasciende a lo colectivo, porque ese algo que se cuenta nos pertenece a todos nosotros, porque la narración tiene una fuerza configuradora de la existencia en su dimensión colectiva. Walter Benjamín dirá que:

> Narrar historias siempre ha sido el arte de seguir contándolas y este arte se pierde si ya no hay capacidad de retenerlas. Y se pierde porque ya no se teje ni se hila mientras se les presta oído. Cuando más olvidado de sí mismo está el escucha, tanto más profundamente se impregna su memoria de lo oído. Cuando está poseído por el ritmo de su trabajo, registra las historias de tal manera, que es sin más agraciado el don de narrarlas. Así se constituye, por lo tanto la red que sostiene al don de narrar. Y así también se deshace hoy por todos sus cabos, después de que durante milenios se anudara el entorno de las formas más antiguas de la artesanía. (Benjamín, 2001:118-119)

El relato y la narrativa pedagógica. Ficcionalizar la realidad para comprenderla

Podemos construir mundos en diversas formas. Las narrativas nos permiten descubrir nuevos sentidos asimilando las experiencias a un esquema narrativo. Una vez establecido el objetivo, se seleccionan, rechazan o transforman los

eventos; entonces adquieren estos una significación que de otro modo no habrían tenido. Los buenos relatos son interpretativos, memorables, funcionales y entretenidos.

Los relatos pedagógicos son una manera de una realidad que no existe hasta en tanto no es contada, pero: ¿Quién la cuenta? ¿Cómo la cuenta? ¿Para qué la cuenta? ¿Desde dónde la cuenta?, nos lleva a plantearnos entender la vida como un relato, sujeto a continua revisión. Las narrativas constituyen la vida como un texto que permite conocer la forma en cómo se activan los olvidos y los recuerdos, para iniciar retornos reflexivos que nos invitan a mirar y reconocernos en nuestras prácticas pedagógicas y culturales, para comenzar procesos de innovación y transformación de la práctica docente desde los saberes construidos pedagógicamente.

Construir un relato, una historia de vida, un trayecto formativo, es tejer los hilos del tiempo: un pasado que lo constituimos en él desde donde nos vamos formando; un futuro que irrumpe dislocando nuestras certezas, abriendo interrogantes y difiriendo de nuestros posicionamientos, un presente que está constituido por la tensión entre pasado y presente. Así que un relato de vida, es la narración del cómo llegamos a ser. Nos reconocemos y somos reconocidos por los otros, es entonces una construcción colectiva. La vida propia es una narración, una historia que puede ser contada con un comienzo y un fin. Que a la vez es comienzo e invitación de nuevas historias.

¿Qué puede una narrativa? ¿qué nos permite? ¿qué abre? ¿qué recorta? ¿qué dice? ¿qué calla? ¿qué articula? ¿qué trama? ¿qué cuestiona? ¿qué descentra? ¿quién/es habla/n? ¿cómo lo hacen? y, sobre todo, ¿pueden las narrativas constituirse en materiales de investigación? ¿cómo? ¿qué tipo de material/ archivo/ fuente/texto constituirían?

Lo que importa es que las vidas no sirven como modelos. Sólo las historias sirven. Y es duro construir historias en las que vivir. Solo podemos vivir en las historias que hemos leído u oído. Vivimos nuestras propias vidas a través de textos. Pueden ser textos leídos, cantados, experimentados electrónicamente, o pueden venir a nosotros, como los murmullos de nuestra madre, diciéndonos lo que las convenciones exigen. Cualquiera que sea su forma o su medio, esas historias nos han formado a todos nosotros; y son las que debemos usar para fabricar nuevas ficciones, nuevas narrativas

Tanto el relato como la narrativa constituyen un dispositivo metodológico y como como una metodología en sí misma, puesto que es posible conectar la

narrativa con muchos estudios educacionales que, aunque no sean conscientes de utilizar la narrativa, transmiten los datos en forma de relatos o de utilizar historias participativas como datos puros. La importancia de esta línea de trabajo reside en que aporta ideas teóricas sobre la naturaleza de la vida humana (en tanto que «vivida») que pueden aplicarse a la experiencia educativa (también en tanto que experiencia «vivida»).

Una historia no es la suma de incidentes o sucesos, una historia bien contada da cuenta del acontecimiento o de los incidentes que han ocurrido. La historia se piensa desde lo que surge de los incidentes, no cuenta todo, sino aquello que genera sentido tanto para la historia, como para el que la lee. Es un relato con un principio y un fin, la intriga consiste en despertar el interés de la historia para volverla a vivir. La intriga constituye el nudo en la historia. Es de hecho, la síntesis de la historia es lo que queda en la memoria. De ahí que se piensa en ¿qué historia se desea contar?, ¿cómo se va a contar?, ¿cuál será la temporalidad de la historia?, que logre la atención, como un mirar con deleitamiento, detenerse en el o los personajes, en el acontecimiento, en el desenlace, o bien, en su complejidad, en su textura, precisar las palabras en el horizonte de la trama, del tiempo. Tener presente que la temporalidad de la historia define la composición narrativa.

Componer una historia es recurrir al tiempo que es a la vez lo que pasa, lo que huye, lo que dura y permanece. Lo fugitivo siempre permanece por la elocuencia de su temporalidad, de las huellas en el tiempo y su espacio. El acto poético es la creación de ese espacio entre el tiempo como pasaje y como duración. Esa parte de identidad temporal en la historia, que uno recuerda de quién se es por ese instante de tiempo en que algo acontece, que construye significado, ese acto de significado es a fin de cuentas lo que permite la comprensión de la acción humana.

Para Ricoeur (2009:193) "la puesta en intriga considerada como una síntesis de lo eterogéneo", es la tesis epistemológica de la narrativa. Su estatuto de inteligibilidad. Ricoeur (2009:195) recupera a Aristóteles, cuando éste último refiere que, una historia bien contada enseña algo; "o más aún, él decía (dice Ricoeur) que la historia revela aspectos universales de la condición humana". El sentido de la poética es dar cabida una inteligencia narrativa, que toma distancia de la ciencia y el uso teórico de la razón, y más cercana a una sabiduría práctica y del juicio moral.

Una narrativa de la condición humana nos permite aprender a unir aspectos éticos con la felicidad y la desgracia, puesto que la poesía (poética) como el ejercicio de imaginación, supone un tiempo que ya pasó pero que perdura en la historia para permitirnos mirar en un horizonte de relatividad lo que ha pasado y buscar comprender lo qué pasó y por qué pasó. No se trata de construir una explicación basada en la razón, en todo caso desde el término aristotélico de la frónesis, de la prudencia; anteponiendo así a la inteligencia teorética, la inteligencia narrativa que es a la categoría a que pertenece el relato.

Al intentar elaborar una ciencia del relato, sin duda se allega al análisis de la intriga como una aproximación narratológica que de cuenta de ese corolario epistemológico de la narratividad. Para Ricoeur (2009:196) retoma a Kant en su ejercicio del esquema y categorías en el principio del entendimiento, "... la puesta en intriga constituye el espacio creador del relato y la narratología constituye la reconstrucción racional de las reglas que subyacen a la actividad poética". Afirma que su tesis "... se limita a decir que la narratología es un discurso de segundo grado que está siempre precedido por una inteligencia narrativa surgida de la imaginación creadora". Esta inteligencia narrativa permite comprender la reinterpretación entre relato y vida.

Cada obra es una producción original, una novedad existente en el reino del discurso – dice Ricoeur. Desde la tradición oral, la narrativa constituye ese contar historias bien elaboradas que nos permiten recrear la experiencia de lo acontecido, como una manera de entender eso que se llama condición humana. Eso que tiene que ver con el comprender al ser humano a partir de los actos de significado que reconstruye en cada narrativa.

Breve entramado teórico

La narrativa en investigación es Indagar desde la subjetividad, desde lo singular, plantea el paso desde el espacio del individuo singular a la expresión colectiva de un fenómeno social. De aquí se deriva una de las consecuencias epistemológicas más importantes de la aproximación del relato de vida, el desafío de vincular la historia de vida, que es por esencia un abordaje de lo singular, con la construcción de una teoría universal de la biografía.

La narrativa y el juego de contar historias son vehículos para producir y comunicar el sentido cultural de la experiencia humana.

La investigación narrativa se utiliza cada vez más en estudios sobre la experiencia educativa (Conelly y Clandinin, 1995). En no pocas ocasiones al hacer investigación en el campo educativo, nos apresuramos a encontrar hechos y construir explicaciones acerca de las problemáticas escolares, y también algunas veces nos atrevemos a elaborar recomendaciones a las problemáticas detectadas. Resulta más fascinante acceder a una información de primer orden para conocer de modo más profundo el proceso educativo, así también de ser uno más en el proceso de comprensión de la experiencia vivida y de contribuir a generar procesos de reflexión para cambiar aquello que no gusta o que es necesario modificar, en esa idea de transformación del mundo escolar.

Mediante este tipo de trabajo investigativo, se busca aprehender lo real y generar las posibilidades de conocerlo, destacando de manera detallada, el papel de los actores en la producción y representación de lo social, dar cuenta del significado humano del sujeto en la vida social.

La vida como narrativa ha sido el viaje en la búsqueda de su comprensión. Otra forma de mirar la realidad educativa, de vivirla y de transformarla. No se mira para clasificar, se mira para contar, narrar, re-crear a las escuelas, a la pedagogía, a la vida. Una provocación a explorar otros mundos, así se viaja en el mismo mundo.

La persona que escribe describe o prescribe a través del relato se instituye en el experto, que en su calidad de autor ya no es un espectador más, sino un protagonista de su propio actuar para renovar desde adentro el mundo tal y como es, y se ocupa entonces de la transformación de la institución. (Benjamin, 2001)

Ricoeur (2009) menciona que la trama es la operación que configura hechos y sucesos al tiempo que da forma a la historia o narración. Todo es temporal, es de hecho el relato de la acción. Un relato de vida no es sólo la recolección de recuerdos pasados, ni tampoco una ficción. Es una reconstrucción desde el presente (la identidad del yo), en función de una trayectoria futura.

Un relato de vida es la narración del cómo llegamos a ser. Nos reconocemos y somos reconocidos por los otros, es entonces una construcción colectiva. La vida propia es una narración, una historia que puede ser contada con un comienzo y un fin. Que a la vez es comienzo e invitación de nuevas historias.

La narrativa autobiográfica instala una hermenéutica de la "historia de vida" como un sistema de interpretación y de construcción que sitúa, une y da significado a los acontecimientos de la vida como elementos organizados den-

tro de un todo (Delory-Momberger, 2009). Bolivar (2001) afirma que relato de vida, narración autobiográfica o autobiografía, es una narración en retrospectiva que el protagonista hace de su propia vida, la historia de vida es tal y como la cuenta el personaje que la ha vivido. Diferencia esta historia de vida de aquellas historias de vida que elaboran biógrafos o investigadores como estudio de caso de la vida de una(s) persona(s) o institución que puede(n) representar diversas formas de elaboración o análisis.

La investigación narrativa es un proceso de colaboración que conlleva una mutua explicación y re-explicación de historias a medida que la investigación avanza. Podemos apreciar en la investigación narrativa que toda vida individual deviene en razón de que toda vida humana cuente su narración y que en último término la historia se convierta en el libro de narraciones de la humanidad, con muchos actores y oradores y sin autores tangibles, es en cierto grado el relato de vida, comprensión de lo que somos, de los aprendizajes, del conocimiento de sí, de las significaciones

El saber es un pensar colectivo. Otras maneras de decolonizar el conocimiento

A través de las narrativas contadas o leídas, se descubre el mundo pedagógico-escolar, no desde teorías previamente establecidas, sino desde sus espacios de interacción, sus lugares y sus protagonistas en situaciones diversas. Se mira lo que representa ser y hacer escuela. Es un tejer de palabras donde encontramos el saber, el sentir y el vivir de los docentes.

La práctica docente surge en las voces narradas, no para hacer una evaluación de su accionar, sino para dialogar y buscar comprender lo que ahí pasa, desde lo que nos pasa o acontece, desde un nosotros cuya critica se elabora a partir de algunas herramientas lingüísticas: el diálogo en comunidad, participaciones que alientan el escrito, dudas para su comprensión, participaciones para hacer sugerencias al texto. Aquí subyace una cierta hermenéutica de la educación, que va desde el hacer propia la experiencia narrada, hasta el hacerla extraña para deconstruirla. En este espacio, las maestras/os son tejedores de saberes, cuya identidad es la fuerza de la presencia de sí mismo como otros.

Los docentes conocen a la perfección el sufrimiento y la protesta, conocen el sentido social de la humanidad. Esto mismo le ha permitido una praxis social y pedagógica, el anhelo de conducir a los otros hacia una concepción superior

de la vida. Es decir que su luchaes también una apuesta para una reconstrucción de una sociología crítica, una antropología comprensiva y una filosofía integral y original de la educación.

Los/las maestros/as se reconocen, construyen una red de interrelaciones a través de miradas diversas. Construyen un saber cuya base es la razón, el pensamiento y la sensibilidad. Un saber que pone en el centro su propia mirada. Es un saber decolonial, que no busca, sino encuentra. Es un saber incómodo, inestable, fragmentario, contingente, emergente. Es un saber con sabor. Nace de la intimidad, del susurro, de la duda y la inseguridad. No desvela interrogantes, se sumerge en ellos para narrar la experiencia de lo que ocurre con aquel, aquella que está allí en medio del mundo. El saber de los/las maestros/as que se comunica uno al otro, que se lee uno al otro, que nace de la conversación y la reflexión colectiva, es un saber comunal, un saber que nace de lo colectivo.

No es fácil llegar a la parte del análisis de los relatos o narrativas. Por un lado los textos generan una extraña seducción, luego entonces como sacar parte de ellos y trasladarlos a categorías de análisis. Por otro lado, los relatos conformaban unidades narrativas, por tanto se debe respetar su integralidad. Hacer análisis del discurso, análisis estructural del relato, ¿pero cómo hacer un análisis narrativo? La mirada se centra en el giro hermenéutico-narrativo, ¿pero cómo realizarlo? Aún no concluyo, pero es pertinente leer y releer textos concernientes a ello Helena Calsamiglia y Amparo Tusón, Enrique Hammel, a Yuni y Urbano, Antonio Bolivar, Jesús Domingo y Manuel Fernández, a Luis Passeggi, a a Gertz, Renato Rosaldo y Edmond Leach. Sumergirse en ese mar que representaban los relatos es recrear un escenario de un taller donde el aprendiz intenta de una manera y de otra, hasta que logra sustraer algunos de los términos en cuestión fueron: trama, significación, experiencia, vivencia, contar, interpretación, comprensión, relato, texto, mundo, vida, metáfora y ficción.

¿Cómo recrear un texto ya contado en una nueva versión de la historia? El mundo, la vida, el mundo de la vida se nos presenta en distintas formas, ¿cómo aprehender esas formas de representar la realidad?; desde la función narrativa pensemos que esas formas de ser se constituyen a partir de que se desarrolla una redescripción metafórica de la realidad, la invención de una trama que integra agentes, fines, medios, interacciones, circunstancias, causas, azares y resultados inesperados en una unidad narrativa. Puesto que la ficción narrativa imita la acción humana pues contribuye a remodelar sus estructuras y dimensiones según la configuración imaginaria de la intriga. La ficción tiene ese poder de rehacer

la realidad, ya que el texto aspira intencionalmente a un horizonte de realidad nueva, que hemos llamado mundo. Y en ese sentido, este mundo del texto interviene en el mundo de la acción para darle nuevas formas o, si se quiere, para transfigurarlo. Se instala la posibilidad de *comprensión de uno mismo,*.

Somos a razón del lugar que habitamos, somos ahí y emergemos hacia otros mundos con nuestras prácticas y culturas, entendemos otros mundos a partir de comprender nuestro mundo. Somos ciudadanos del mundo en una perspectiva de diálogo intercultural.

Conclusiones

Las narrativas y los relatos pedagógicos son el espacio en que se genera el entendimiento, el arte de comprender el texto para vivirlo y resignificarlo de acuerdo a las experiencias propias en una un horizonte posible, que ya no es el del texto ni el del lector, sino ese horizonte que permite recrearnos para comprender lo infinitamente humano. En ese arte de comprender desde la narrativa, Ricoeur (2009:199) habla de tres mediaciones: a) entre el hombre y el mundo (referenciabilidad); entre el hombre y el hombre (comunicabilidad); y, entre el hombre y él mismo (comprensión de sí). El relato narrado permite esas tres mediaciones, puesto que hermenéuticamente existe esa bisagra entre la configuración interna de la obra y la reconfiguración externa de la vida.

Vivir la vida vivida. Es el relato elaborado desde una aproximación narrativa al saber – ser. En esta tesis la narratividad se hace presente en la mirada analítica que se construye desde la presencia del sí mismo del investigador, de las voces que son huellas en los registros etnográficos, voces narradas en la palabra de sus autores, en esos relatos de vida en las aulas, todas ellas para trazar un horizonte que permite comprender al docente de educación básica y a los formadores de docentes como intelectuales del campo educativo. Desde lo pedagógico, constituyen narrativas que explican y contribuyen a comprender los sentidos de la docencia.

Una autobiografía es ante todo el relato de vida; como toda obra narrativa es selectiva y, en tanto tal, inevitablemente sesgada. De hecho puede ser una impostura, una mentira bien contada que describe una realidad tal, son recuerdos que las palabras tejen para crea una historia verdadera, pues contada desde la vivencia, nadie creo, nadie dudaría que es cierta. Hoy, casi nadie discute que las formas como nos relacionamos consigo mismos, nuestros deseos y proyectos,

indispensablemente están permeados por algún grado de ficción de nuestras vidas, de interpretar nuestro pasado, con arreglo a ciertas experiencias, a ciertos acontecimientos que nos habría gustado que hubieran ocurrido, o que no nos hubiera gustado vivir, de vivir el presente y de proyectarnos al futuro en función de eso otro, lo alternativo, esa otra mirada desde uno mismo y desde los mundos posibles que imaginamos.

Los relatos pedagógicos salen del silencio, para generar procesos emancipatorios, al tiempo que generan un proceso continuo de descubrimiento y transformación tanto de la práctica cotidiana, como de las aspiraciones sociales y educativas.

En el relato el sujeto repiensa y reinventa su vida tomando autoría de los hechos, y puede imaginar posibilidades de actuación futuras diferentes. Es una escritura de esos territorios del yo, en los que el individuo establece una conexión coherente entre los diversos sucesos de la vida, que estima relevantes. El argumento, trama o asunto, y su posibilidad de recombinación, le otorga una cierta versatilidad al relato y, por ende a la vida narrada.

Las narrativas son escrituras que textualizan experiencias de la práctica del orden de lo inesperado, narraciones de una práctica docente que se desacomoda en su concreción, que se modifica al calor de su hacer, que muta, cambia, irrumpe, desconcierta. Ese desacople en la práctica situada no implica una experiencia percibida como negativa o un fracaso en la práctica, sino más bien la oportunidad de una toma de posición, una alternativa de acción, una reformulación didáctica, una apuesta al cambio. Es decir, el incidente crítico en tanto tal puede ser una puerta para inventar posibilidades nuevas y, de ese modo, revitalizar la intervención didáctica. Y, en ese desconcierto, la escritura de la experiencia se piensa como un modo de reflexionar sobre esa práctica pasada, sobre esas experiencias concretas vivenciadas para imaginar situaciones posibles de la práctica futura.

Desde una perspectiva decolonial, las narrativas de la experiencia docente constituyen otra pedagogía de aprendizaje, otras formas de mirar el mundo y lo real, para elaborar otra relación pedagógica basada en el descubrir-se, en el reconocer-ser y en el comprender-se porque son parte de ese mundo narrado. Las narrativas docentes constituyen ese estar ahí, ese estar siendo, ese estar haciendo otros mundos.

Referencias

Arendt, Hanna. 2009. *La condición humana*. Argentina: Paidós.

Benjamin, Walter. 2001 El narrador, en Para una crítica de la violencia y otros ensayos. España: Taurus.

Benjamin, Walter. 2004. *El autor como productor.* México: ED. Ítaca.

Bolívar, A. 2001. "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 4.* http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html

Connelly, F. Michael y Clandinin, D. Jean (1995), "Relatos de experiencia e investigación narrativa", en Larrosa, J. y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.

Delory-Momberger, Christine. *Investigación biográfica en educación: Orientaciones y territorios.* Universidad Paris 13/Nord

Delory-Momberger, Christina. 2009. *Biografía y educación. Figuras del individuo proyecto.* CLACSO-Universidad de Buenos Aires.

Delory-Momberger, Christina (2007). "Elementos de antropología del sujeto intercultural." *Revista Antrhopos. Interculturalidad, cine y literatura.* No. 216. España: Antrhopos editorial.

Gertz, Clifford. (1989) *El antropólogo como autor.* Buenos Aires: Paidós.

Geertz, Clifford (2006) *La interpretación de las culturas*.. Barcelona: Gedisa.

Ricoeur, Paul. (2009) *Escritos y conferencias alrededor del psicoanálisis*. México: Siglo XXI.

Ricoeur, Paul. 2009. *Tiempo y narración.* Vols. I, II y III. México: Siglo XXI.

Ricoeur, Paul. 1996. *Sí mismo como otro.* España: Siglo XXI.

La revista científica, su consolidación y el papel del editor*

*Rubén Madrigal Segura***

Resumen

Las revistas científicas y sobe todo aquellas que su campo de acción es la educación requieren ciertas características de conformidad con el perfil de evaluación al que se somete el profesor de tiempo completo de una institución de educación superior. La difusión de los productos de una investigación es el tema central de esta ponencia y que son postulados para su publicación en una revista. El trabajo del editor es fundamental para su consolidación y también de la revista y de quienes intervienen en ella: maquetador, corrector de estilo, dictaminador y comité científico, por lo menos. La pregunta que guía la ponencia es ¿cuál es el papel del editor de una revista en educación y para qué sirve publicar a un profesor de tiempo completo? El objetivo es contribuir con algunos elementos que sirvan para un diagnóstico más amplio sobre el editor, la revista y la consolidación de ambos. Las nociones teóricas son profesor de tiempo completo, editor y difusión de la investigación. La metodología la recuperamos de las ideas de Buenfil (2012) que la ve como un proceso para hacer una articulación permanente en tres ámbitos: una dimensión teórica; el referente empírico documentado que para este caso son los cuatro números de una revista digital; y una pregunta. El editor y el subcomité editorial de la revista analizada han sido nombrados y los hallazgos sobre las partes del ensayo y algunos escritos publicados que no alcanzan lo mínimo de cuartillas posibilita hacer ajustes para consolidar el trabajo de difusión.

Palabras clave: revistas, difusión, artículos científicos, ensayos y profesor de tiempo completo.

* Línea temática: 3.1 Difusión.
Tipo de ponencia: reporte parciales o final de investigación.

** Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México Sede-Toluca.
ruben.madrigal@isceem.edu.mx

Introducción

Las funciones sustantivas de un profesor de tiempo completo en la educación superior son investigación, difusión de los productos de investigación y la docencia. En este escrito vamos a retomar la difusión de la investigación en una revista de una Institución de Educación Superior. La preocupación por publicar en una revista en la que el tema central sea la educación se acopla junto con otras necesidades; que sea una revista arbitrada e indexada, es decir, que la revista cuente con parámetros de conformidad con las exigencias actuales de las publicaciones para un profesor de tiempo completo.

El presente trabajo es una revisión y análisis de la difusión que se hace del conocimiento "como un caudal siempre en movimiento, formado por aportaciones diversas" (Girola, 2019, p. 919) a través de una revista electrónica con el objetivo de contribuir con elementos para un diagnóstico del trabajo del editor que recién acaba de ser nombrado, del rumbo de la revista y de los escritores; lo hago como vocal representante de los profesores de tiempo completo de la Sede Toluca en el Subcomité Editorial de la Revista *ISCEEM. Reflexiones en torno a la educación*. La revista vio la luz pública en el año 2006 con un tiraje de papel. En el 2023 emigra a la versión electrónica y ese tránsito es lo que nos interesa reflexionar. Lo anterior se inscribe dentro de un contexto de rendición de cuentas ante las comunidades académicas.

La reflexión que se plantea en la ponencia es ¿cuál es el papel del editor de una revista en educación y para qué sirve publicar a un profesor de tiempo completo? Con la guía de la pregunta, es posible un recorte de la realidad que se pretende argumentar en el escrito y que sirva de brújula, no solo para los tomadores de decisiones, sino para que los sujetos que quieren publicar tengan una orientación clara al buscar una revista para difundir las ideas de lo que podemos postular para una publicación.

La difusión de la ciencia tiene su origen en las comunidades académicas, en este caso, sobre las ciencias de la educación. La difusión es una actividad que involucra a escritores, posibles lectores, dictaminadores, editores, correctores de estilo, maquetadores entre otros sujetos relacionados con el campo de lo editorial. La consolidación de una revista es la consolidación de los involucrados en ella.

La comunicación que se genera entre el escritor en tanto productor de conocimientos a partir de su línea de investigación y el probable lector que perte-

nece al campo de la educación va creando un consenso y es una posibilidad en la consolidación de los investigadores en tanto productores de artículos y ensayos, el editor, la revista y sus lectores. De conformidad con la guía para autores, en la página de la revista, los artículos de investigación, informes o avances de investigación y los ensayos deben tener una extensión mínima de 10 y de máximo 20 cuartillas.

Allí hay un sujeto clave que en la era de la información y comunicación, el editor de la revista, para la mejora de la revista y llevarla a una consolidación dentro de las revistas de alto impacto. Lo anterior nos lleva a plantear ¿qué características tienen los artículos, ensayos y reseñas publicadas en los cuatro números de la revista ISCEEM en su versión electrónica? En esta ponencia entendemos a "la difusión científica es un proceso de comunicación entre pares con el objeto de car a conocer los resultados de una investigación con propósitos científicos" (Vergara, 2024, p. 494). el objetivo de la ponencia es contribuir con algunos elementos que sirvan de base para un diagnóstico más amplio sobre el editor, la revista y la consolidación de ambos.

Nociones teóricas

Las nociones de que nos valemos en este trabajo nos permiten un recorte de la realidad del trabajo del editor y de la difusión de los trabajos de investigación de un profesor de tiempo completo en una revista. De conformidad con el pensamiento de Zemelman (2011) si consideramos que las categorías son un problema, este recaería en lo que denomina pensamiento epistémico; no es otra cosa que alejarse de la pretensión que las categorías tienen contenido enmarcado en ciertos parámetros. Así las cosas, tenemos tres nociones de categorías: profesor de tiempo completo, el sujeto editor y la reconfiguración.

Profesor de tiempo completo

El profesor de tiempo completo es un sujeto que labora en una institución de educación superior realizando las funciones de investigación, difusión de la investigación y la docencia. El profesor de tiempo completo es la figura que reconoce el Programa para el Desarrollo Profesional Docente. El Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras los denomina investigadores. Para fines de este trabajo lo vamos a denominar profesor de tiempo completo reconociendo

que pueden existir diferencias y equivalencias con la noción de investigador educativo.

Los productos que emanan de una investigación con fines de difusión son varios: ponencias en congresos, conferencias, ensayos, artículos de investigación, artículos de avances de investigación, capítulos de libros y libros. La ponencia tiene que ver con los productos que se postulan a la revista ISCEEM y ellos pueden ser, de acuerdo con su página de Internet en el apartado de guía para autores: artículos de investigación, informes o avances de investigación, ensayos y reseñas.

La guía para autores determina los apartados que debe contener el artículo de investigación que tiene cercanía al modelo estándar IMRYD, es decir, Introducción, materiales y métodos, resultados y discusiones. Por supuesto que lleva una hoja de identificación donde se presenta el título del trabajo, el autor o autores, la institución de procedencia, el correo electrónico, el resumen, palabras clave. El título del trabajo, el resumen y las palabras clave, generalmente se piden que también se presenten en el idioma inglés. Por último, la lista de referencias.

Difusión de la investigación

Difundir los trabajos que se generan a partir de una investigación puede tener varios caminos. Uno de ellos es la de participar en la elaboración de un libro que es una de las tendencias actuales. Otra es la de participar en algún congreso a través de una ponencia, simposio u otro tipo de actividad que permiten los organizadores. De conformidad con las ideas de que "para esta investigación la parte empírica de la difusión se tiene a través de lo siguiente: Libros publicados, Revistas, Informes técnicos, Eventos académicos: Congresos, Foros, Seminarios, Encuentros, etc." (Vergara 2024, p. 496). Por un lado, por otro, el uso de la métrica que hace visible el número de veces que te citan y en que revistas lo hacen.

La difusión de la investigación en una revista arbitrada e indexada es una de las maneras de que dispone un profesor para promover la comunicación de su producción generada en su investigación con otros colegas que tengan los mismos intereses. La revista es como un río formado por diversos afluentes que lo enriquecen o lo empobrecen, dependiendo del origen del agua; eso mismo sucede con la revista en educación, los aportes que se postulan para su publi-

cación dependen de la experiencia de los escritores y de la consolidación de la comunidad académica a la que pertenece. No basta con haber obtenido un grado o ser estudiante de posgrado.

Desde la política educativa de los últimos tres sexenios se han preocupado para que la difusión del conocimiento se plasme en el plan nacional de desarrollo y se otorguen apoyos para que los investigadores accedan a ellos. El Programa Para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) "de acuerdo a las reglas de operación vigente al 2021, el académico debe demostrar por lo menos tres productos derivados de la difusión/o divulgación científica" (Vergara 2024, p. 496). Para cumplir con esa exigencia "Uno de los apoyos que proporciona PRODEP es el apoyo para la publicación en revistas indexadas que, preferentemente, se encuentren en el Índice d Revistas Mexicanas de Investigación Científica y Tecnológica del CONACYT" (Vergara 2024, p. 496). Lo anterior significa que la investigación tenga un impacto social a través de la difusión y que ello redunde en el desarrollo de capacidades para dictaminar este tipo de publicaciones.

Editor

El editor de las revistas es "un actor dinámico en el quehacer académico nacional" (Gálvez-García, 2018, p. 83). Sin duda, las circunstancias de cada editor son distintas y por ello se tiene que reconocer distintos niveles de acción para posicionar a la revista en el mundo académico de los escritores y también de los lectores. El trabajo editorial de una revista es un trabajo especializado y por lo tanto se requiere una profesionalización ya que deben considerarse como una parte sustantiva en la difusión del conocimiento de los investigadores educativos.

La estructura orgánica de una revista es fundamental en sus aspiraciones de mejora; el editor principal es "el centro neurálgico de la revista; es el líder del equipo en el que se conjuntan una serie de profesionales expertos en la materia" (Gálvez-García, 2018, p. 84). La calidad de los escritos es responsabilidad del editor porque en sus manos recae la responsabilidad de aceptar o rechazar una postulación basada en los criterios editoriales, no en el contenido.

La noción de reconfiguración del sujeto académico tiene que ver con su trayectoria como editor de la revista. La práctica social es la que reconfigura al sujeto social, en este caso, el trabajo de editor de una revista en el campo de la

educación. Siguiendo a Zemelman (2009) las practicas sociales constituyen un peldaño al futuro, no se trata de predecir, si no verlo como potenciación de lo posible. La reconfiguración del editor de una revista tiene que ver con la construcción de una realidad a partir de sus propias circunstancias. Lo anterior no quiere decir que todo va a caminar de manera tersa, no. La realidad es dinámica y hay que saber moverse en ella.

La noción de reconfiguración del sujeto se relaciona con la epistemología crítica en el sentido de ver la manera en que construye su realidad como editor. Va más allá de ver al trabajo de editor como un sujeto que recibe indicaciones para realizar su trabajo. La reconfiguración del sujeto editor es una manera de concebir su trabajo, de imaginarlo, de soñarlo, de hacer una utopía, de hacer un proyecto con otros: de colocarse ante las circunstancias institucionales, laborales para pensar en su papel de sujeto editor de una revista en el campo de la educación.

Notas metodológicas

Los trabajos de investigación requieren una forma de trabajo que le otorgue sistematicidad y rigor para obtener resultados que, aunque no sean generalizables, son una forma de producción de conocimientos socialmente válidos por y para la comunidad académica. De conformidad con las ideas de Buenfil (2012) sobre la metodología es un proceso que tiene como objetivo hacer un esfuerzo para hacer una articulación permanente en tres ámbitos: una dimensión teórico de la cual dimos cuenta en el apartado anterior; "el referente empírico documentado compuesto por un corpus, el cual incluye diversos soportes materiales (impresos, pictóricos, videograbaciones, etcétera)" (Buenfil, 2012, p. 60), para este caso son los cuatro números de una revista digital; la pregunta de la que dimos cuenta en la introducción.

Lo planteado no es en automático, puede presentarse una tensión que impida su articulación "y esta supone que los elementos articulados pueden identificarse por separado" (Laclau y Mouffe, 2018, p. 129). La articulación en la práctica de la investigación es una forma de unidad como producto de la racionalidad que niega todo enfoque esencialista. Cada elemento del triángulo metodológico ocupa una posición que tiende a ser diferente a los otros dos elementos.

El procedimiento seguido es la elaboración de un cuadro de doble entrada para analizar cada número de la revista. Lo anterior nos lleva a reconocer que la revista se ancla de manera exclusiva para los usos dentro de la institución debido a. que en ella escriben alumnos del programa doctoral y aquellos profesores de tiempo completo que sienten que sus posibilidades de producción deben quedar hacia adentro de la misma institución.

Sin duda, el análisis de los trabajos publicados nos lleva necesariamente a la interpretación; concuerdo con la posición de Eco quien defendía "el papel activo del intérprete en la lectura de textos" (2013, p. 33). De lo anterior podemos pensar que el objeto de la interpretación es el texto. El intérprete debe encontrar el sentido al texto a partir de las imágenes del mundo que le evocan el tipo de racionalidad que pone en juego; la lógica es, los cuatro números de la revista ISCEEM como texto.

La investigación educativa requiere, por lo menos, una teoría en acción (Díaz-Barriga, 2017) que le permita al interprete, a través de una triada construir conocimiento nuevo: las nociones teóricas, el análisis de las cuatro revistas y la interpretación "para lograr una mejor comprensión del reto que significa interpretar en educación, se necesita tener en cuenta la condición epistémica de la disciplina educativa" (Díaz-Barriga, 2017, p. 18). La epistemología que sustenta este trabajo es de corte crítico.

La reflexión epistemológica es un puente con lo metodológico y tiene que ver con una pregunta ¿qué clase de sujeto es el editor de una revista? Sin duda, al editor lo podemos ver desde un péndulo, como sujeto entumecido o como sujeto con un proyecto de revista. Es una manera de colocarnos ante nuestras circunstancias y el entumecimiento se deriva desde nuestra propia formación para ver el campo editorial como un espacio social de crecimiento personal y de construcción de proyectos que rompan con lo dado y ponerlo en tensión con lo administrativo, lo cultural y lo político.

Presentación de resultados

La revisión del volumen 1, número 1 publicada en el 2023 encontramos 7 artículos: de éstos 5 pertenecen al personal académico de la institución y dos a los alumnos del programa de doctorado que ofrece la institución de la cual depende la revista. Además, un ensayo y una reseña, ambos escritos por personal de la institución. De conformidad con las ideas de Vergara (2024) la medición del

trabajo del propio investigador para tener acceso a los mecanismos de estímulos económicos se cristaliza en la publicación de una revista, sin embargo, se recomienda que no sea de la institución donde labora. Lo que implica pensar que en este número los que postularon su trabajo o no les interesan los estímulos económicos a través del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras, o desconocen las normas académicas que dictan que estas prácticas se relacionan con la endogamia académica. Sin embargo, el editor debe pensar su trabajo en otros términos que vayan más allá de recibir postulaciones de escritos de casa y buscar alternativas con otros profesores y sus instituciones "el investigador debe tomar el papel relevante de que su investigación llegue a las manos adecuadas dónde su trabajo pueda lograr incidencia" (Vergara 2024, p. 498). Ya que los administradores de la institución tienen poco o nulo interés por la difusión de la investigación del personal de tiempo completo.

La revisión del volumen 1, número 2 publicada en el 2023 arroja 8 artículos todos del personal académico: dos de ellos adscritos a la división académica de Chalco y los demás de la sede Toluca. El profesor de tiempo completo "sufre la presión de "ser leído o escuchado", aunado a los "filtros" para validar dicho conocimiento" (Vergara 2024, p. 495). La mayoría de las revistas electrónicas tienen un contador de descargas de los artículos y de la revista completa; uno de los primeros filtros es la del editor de la revista es el que decide si se acepta que el escrito postulado pase a pares ciegos. La gestión del editor al tomar posesión del encargo es hacer un diagnóstico para valorar lo posible y deseable en tono a la revista.

La revisión del volumen 2, número 1 publicada en el 2024 trae 3 artículos de los cuales uno es del personal de la división académica de Tejupilco, uno de la Sede Toluca y el otro de la división académica de Nextlalpan. Además de 4 ensayos de los cuales dos son del personal de la sede Toluca, uno de la división académica de Tejupilco y el otro de personal externo al instituto y fu escrito por tres autores. También incluye una reseña. La producción exclusiva del personal de la institución da la impresión de lo que "Alonso Gamboa y Reyna Espinosa (2015) identifican que la mayor parte de la producción de las revistas mexicanas no trascienden más allá de sus instituciones" (Vergara 2024, p. 498). De conformidad con la página de la revista se admiten ensayos con extensión mínima de diez cuartillas; no se hace un desglose de los apartados del mismo y lo que se espera en cada uno de esos apartados, lo anterior lleva a que cada uno ensaye de manera libre.

La revisión del volumen 2, número 4 publicada en el 2024 podemos encontrar 4 artículos de los cuales 3 corresponde a los alumnos del programa doctoral y uno al personal académico de la sede Toluca. La formación en el posgrado de los alumnos, sobre todo de aquellos que se encuentran laborando en educación básica, requiere de un esfuerzo institucional, de acuerdo con "Hernández Cortés (2020). El autor enfatiza que la difusión para y en la investigación debe fortalecerse en los posgrados a través de la formación y capacitación de habilidades de los sujetos para la escritura" (Vergara, 2024, p. 498). Considero pertinente que en la próxima actualización del programa doctoral se discuta la posibilidad de incluir un seminario optativo de escritura de artículos y ponencias.

Conclusiones

Lo planteado al inicio fue ¿cuál es el papel del editor de una revista en educación y para qué sirve publicar a un profesor de tiempo completo? Por supuesto que todo lo que se publica en la revista ISCEEM es responsabilidad del editor. Adicionalmente a ello, el profesor de tiempo completo no tiene la significación de pertenecer a otro rango de sujeto, cumple con sus funciones elementales de su nombramiento, pero no tiene la camiseta puesta para aspirar a pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras. Los profesores de tiempo completo que se evalúan publican en otro tipo de revistas, al menos que por oficio los inviten a colaborar en la revista de casa.

La revisión de las características de los artículos encontramos que en el volumen 1, número 1 hay uno publicado con una extensión de 8 cuartillas que incluye la carátula donde van el título del trabajo, los datos personales del autor, las palabras clave, el resumen y el abstract; en la última hoja viene la síntesis curricular del autor. En esencia son seis cuartillas de contenido. También viene un ensayo de 8 cuartillas en las mismas condiciones que el artículo. En el volumen 1, número 2 viene otro artículo de 8 cuartillas en las mismas condiciones de los anterior. Lo mismo sucede con el volumen 2, número 1 en relación con un artículo y un ensayo.

Los elementos del diagnóstico nos llevan a considerar varias cosas relacionada con la revista. Primero, en la página de la revista en el apartado de guía para autores debe colocarse las partes que componen un ensayo y debe precisarse que es un ensayo de investigación. A partir de ello debe precisarse lo que se espera encontrar en la introducción, en el desarrollo y en las conclusiones.

Por otro lado, se requiere revisar el o los documentos que utilizan los árbitros en el sistema de pares ciegos. La actualización de los mismo se requiere debido a que debemos de construir nuevos escenarios para la revista. Sobre el consejo editorial científico, desde donde estoy planteando mi postura, debe ser un organismo vivo que tenga incidencia en las contribuciones de los escritos postulados para publicación y decisiones importantes para la revista. Por último, se requiere actualizar a los miembros del consejo editorial científico.

El objetivo planteado para este escrito se cumple al hacer un análisis de algunos elementos de la revista, del trabajo del editor y de posibles escenarios que nos posibiliten pensar en ajustar detalles que lleven a otro nivel al editor y por ende a la revista. Por supuesto que hay otro tipo de beneficiarios, los autores, los dictaminadores y los posibles lectores.

Referencias

Buenfil, R. N. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación, en Jiménez, M. A. *Investigación educativa. Huellas metodológicas* (pp. 51-71). Juan Pablos Editor.

Díaz-Barriga, A. (2017). La interpretación en la investigación educativa. En Díaz-Barriga, A. y Domínguez, C. *Interpretación: un reto en la investigación educativa* (pp. 15-38). Newton.

Eco, U. (2014). *Interpretación y sobreinterpretación.* Akal.

Hernández, L. (2012). El rol del editor en las revistas científicas. *Revista Venezolana de Gerencia, 17* (58), 2003-2005. Consultado en https://www.redalyc.org/pdf/290/29023348001.pdf

Girola, L. (2019). Las revistas científicas como instrumento de difusión del conocimiento. *Revista Mexicana de Sociología,* vol. 81, núm. 4, 919-927. https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2019.4.57982

Laclau, E. y Mouffe, Ch. (2019). *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Siglo XXI.

Mendoza, S y Paravic, T. (2006). Origen, clasificación y desafíos de las revistas científicas. Investigación y posgrado 21(1), 49-75.

Rus, J. y Pinto, A (2018). Revistas científicas mexicanas: retos de calidad y visibilidad en acceso abierto. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas.

Vergara, M. (coord.) (2024). Distribución y uso de la producción de conocimiento educativo. En Sañudo, L. (coord.) *Investigación de la investigación educativa*

(vol. 8, pp. 490-621). COMIE. https://libreria.comie.org.mx/ver-pdf/?pdf_url=1hFH8lVNvIRgEbXqIySkdSGBSrw6TnYzy

Zemelman, H. (2009). *Uso crítico de la teoría. En torno a las funciones analíticas de la realidad.* Siglo veintiuno-Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad.* Siglo veintiuno-Cenyto de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe.

El papel de la investigación educativa en la universidad privada, fortalezas y desafíos*

*Vanessa Miroslava Carrasco Grajales***,
*Francisco Gabriel Ruiz Sosa****
*y Nancy Leticia Hernández Reyes*****

Resumen

La ponencia analiza el papel de la investigación educativa al interior de una universidad privada, examinando tanto su contribución al desarrollo institucional como los retos que enfrenta en este ámbito; para ello el análisis parte de la noción de investigación educativa de Latapi Sarre para continuar con la relación de la universidad con los centros de investigación. A pesar del contexto nacional e institucional que presenta la investigación educativa se examinan las fortalezas y desafíos de la Universidad del País Innova (UNINNOVA) frente a este tema. Se concluye que, a pesar de los avances, como la creación de líneas de generación de conocimiento y coloquios estudiantiles, se requiere superar desafíos estructurales y curriculares para consolidarse. Por lo que se propone fortalecer alianzas interinstitucionales y sensibilizar a la comunidad académica sobre la relevancia de la investigación para lograr un impacto social y educativo significativo.

Palabras clave: investigación educativa, universidad privada, formación de investigadores, centros de investigación, producción científica.

* Línea temática: 2.1 Perfil de las instituciones que producen conocimiento.
Tipo de ponencia: aportación teórica.

** Universidad del País Innova.
vanessamiroslava@uninnova.mx

*** Universidad Autónoma de Chiapas, Centro de Investigación Científica y Tecnológica, Mtro. "José Ramón Velázquez Moreno".
d.investigacion@uninnova.mx

**** Centro Regional de Formación Docente e Investigación Educativa del Estado de México.
d.general@uninnova.mx

Introducción

La investigación educativa constituye un pilar fundamental para el avance y la transformación de los sistemas de enseñanza, ya que permite generar conocimiento crítico y propuestas innovadoras para enfrentar los desafíos pedagógicos actuales. Esta se vuelve el motor que permite innovar, validar o reflexionar sobre la práctica pedagógica y académica en general, y si bien las universidades públicas soportan y potencian esta actividad, las instituciones de educación superior privada desempeñan un papel cada vez más relevante en este ecosistema, no solo como espacios de formación, sino también como actores clave en la promoción de estudios interdisciplinarios y en la vinculación con sectores productivos y comunitarios.

Las escuelas privadas juegan un papel significativo en la educación global, según el Banco Mundial (2020) estas instituciones representan una alternativa a los sistemas educativos públicos, ofreciendo a menudo recursos más abundantes y mayor flexibilidad en la implementación de currículos. En México se identifican 3,258 instituciones particulares con una matrícula aproximada de 285,649 a nivel de posgrado (SIIES, 2024), en ellas la investigación educativa cobra relevancia en los estudios de este nivel, ya que estos pretenden profundizar los saberes teóricos y metodológicos que fueron obtenidos en el pregrado y potenciar el desarrollo de la investigación para la generación de nuevo conocimiento. No obstante, la práctica investigativa se encuentra desarticulada de la formación profesional en distintos campos, incluso en el campo educativo con la formación del profesorado, la investigación se vive desvinculada, "los profesores no consideran útil a la investigación en y para la enseñanza (...), lo observan como un proceso independiente de la labor docente" (Bailey-Moreno, 2021).

Con base en el contexto previo, este estudio se enfoca en analizar el papel de la investigación educativa al interior de una universidad privada, examinando tanto su contribución al desarrollo institucional como los retos que enfrenta en este ámbito. Este objetivo se desarrolla a lo largo del texto partiendo del contexto institucional en donde se presenta la universidad a analizar y su estrecha relación con un centro de investigación, seguido de la reflexión teórica de la noción de investigación educativa de Latapí Sarre y teorías y modelos, para finalmente referir las fortalezas y desafíos institucionales para la investigación educativa en la Universidad del País Innova.

Desarrollo

La investigación en instituciones privadas libra una batalla contra un sistema históricamente desigual. El quehacer científico en América Latina se ha concentrado predominantemente en las universidades públicas, como lo demuestra el informe UNESCO-OREALC (2020), que revela que "el 61% de los investigadores a tiempo completo en la región se desempeña en instituciones universitarias, principalmente públicas". El caso mexicano refleja esta tendencia con particular crudeza: según datos del Conacyt (2017), 73% del personal reconocido por el Sistema Nacional de Investigadores (SNII) pertenece a universidades estatales, mientras que las instituciones particulares apenas albergan alrededor del 5% de esta comunidad científica. Esta desproporción no solo evidencia las barreras estructurales que enfrenta el sector privado, sino que plantea interrogantes sobre el futuro de la investigación en modelos educativos alternativos.

Además de ello, el sector privado, en general, orienta sus prioridades hacia otros ámbitos; de hecho, son contadas las universidades privadas que realizan inversiones relevantes en investigación, pues la importancia que las instituciones públicas o privadas asignan a este ámbito se refleja claramente en el número de titulaciones por tesis, artículos publicados, en la cantidad de miembros del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) que forman parte de su plantilla académica, y en el total de patentes que reciben gracias al conocimiento adquirido, entre otros elementos (Ibarria Arias y Villagrán Guerrero, 2013). Aunque es menester señalar que "la productividad de los investigadores no depende sólo de su formación y características personales. El contexto organizacional e institucional en el que trabajan determina fuertemente sus patrones de productividad y satisfacción en el trabajo" (Arechavala Vargas, 2021, p. 533). Es así que, si las instituciones privadas no dirigen su interés hacia la investigación e invierten poco presupuesto a esta actividad, el desarrollo científico y los productos emanados de él serán insuficientes.

En este contexto, la relación entre las universidades y los centros de investigación se vuelve estratégica, pues facilita la sinergia entre la teoría y la práctica, potenciando el impacto social del saber.

La labor investigativa adquiere mayor relevancia al considerar el rol estratégico de los Centros de Investigación Científica en el país, estos organismos no solo son pilares del desarrollo tecnológico, social y económico, sino que

cumplen funciones multidimensionales: desde la generación de conocimiento e innovación hasta la vinculación con sectores estratégicos, la incidencia en políticas públicas y la formación especializada de investigadores. Como señala el Registro Nacional de Centros de Investigación (2018, citado en Rojas y Rojas, 2019, p. 728), su alcance incluye también "la capacitación, la transferencia tecnológica, la divulgación científica y la evaluación de procesos de ciencia y tecnología". En esencia, su objeto radica en producir conocimiento mediante líneas de investigación estructuradas, las cuales abordan problemáticas específicas con soluciones contextualizadas a su campo de acción (Rojas y Rojas, 2019, p. 732).

A estos esfuerzos se suman las universidades, las cuales asumen una responsabilidad importante por fortalecer la generación de conocimiento, mediante la promoción de la innovación y la consolidación de su rol en los SNII (Mendigutxia, 2024). En este sentido, los centros de investigación y las universidades mantienen una relación simbiótica y estratégica; ya que ambos actores se complementan para impulsar la generación de conocimiento, la innovación y la formación de capital humano altamente especializado.

Por ende, normalmente, los centros de investigación forman parte de la estructura organizacional de las universidades; sin embargo, los centros de investigación pueden ser independientes de las universidades, pueden gozar de cierta autonomía administrativa y financiera; además, pueden tener personería jurídica propia (Cfr. Registro Nacional de Centros de Investigación, 2018, en Rojas y Rojas, 2019).

Con lo anterior, se puede apreciar que los centros de investigación y las universidades realizan y desarrollan investigación desde su ámbito de actuación. Así, las universidades aportan recursos académicos y los centros, financiamiento y redes de colaboración. Además, de manera conjunta, pueden diseñar estrategias de divulgación de las ciencias y generación de proyectos comunitarios, cuya razón de ser apunte a la innovación social.

Contexto institucional: Universidad del País Innova y CECITECNO

La Universidad del País Innova, ubicada en Tuxtla Gutiérrez, Chiapas es una institución educativa con filosofía humanista, orientada al desarrollo de la innovación y la tecnología educativa, creada en 2017, cuenta actualmente con 1112

alumnos de posgrado, de los cuales 722 corresponden al área de educación en el periodo enero-abril 2025. Asimismo, a la fecha han egresado 991 alumnos, 692 del área de educación, es decir el 70%.

Respecto al área de educación, los programas de maestría y doctorado están orientados a la gestión, inclusión y tecnología educativa que, si bien son programas profesionalizantes, las materias de metodología de la investigación están presentes con el objetivo de realizar una investigación y concluir el posgrado con un proyecto de tesis. En ellos se reconoce la importancia de formar investigadores, pues "esta actividad [la formación de investigadores] se ha considerado el objetivo principal de maestrías y doctorados" (Núñez Soto y Vega Villarreal, 2022, p. 2). Por ende, se observa en los programas esas pretensiones formativas en investigación tanto en la malla curricular como en las actividades extracurriculares. Además, se considera que la práctica educativa va ligada necesariamente a procesos de investigación para la toma de decisiones informada, así como de intervención en los espacios educativos para la mejora continua.

Por su parte, el Centro de Investigación Científica y Tecnológica, Mtro. "José Ramón Velázquez Moreno" (CECITECNO), fundado en 2022, como aliado estratégico de la UNINNOVA apoya y fortalece la investigación universitaria además de ser un espacio que integra conocimientos, tecnología y saberes con enfoque humano, trabaja con los sectores social, educativo, empresarial y gubernamental bajo principios de beneficio colectivo, impulsando proyectos e investigación aplicada para resolver desafíos del Sureste de México.

Existe una intrincada relación corporativa entre CECITECNO y la UNINNOVA, en el entendido de que, pese a ser entidades independientes, son en cierta manera, dependientes una de la otra; ya que se complementan a partir de las aportaciones que pueden realizar entre sí. Además, en su visión, la UNINNOVA pretende ser "reconocida por sus proyectos de investigación". En este sentido, resalta la labor del CECITECNO para la obtención de este fin.

Esta tarea por impulsar la investigación en la Universidad del País Innova con el aporte del CECITECNO, se observa en el intento por promover la investigación educativa desde tres frentes: la tecnología educativa, la gestión e innovación educativa y la inclusión educativa. Dado que estas acciones institucionales aún son incipientes, se contrasta con los primeros impulsos de la investigación educativa declarada por Pablo Latapí en los 80 y 90, en virtud de que hay un parentesco entre lo que él entiende por investigación educativa

con las acciones primarias que se están realizando entre la Universidad del País Innova y el CECITECNO.

La noción de investigación educativa

En 1994 Pablo Latapí Sarre publicó *La investigación educativa en México*, en este libro, en el primer capítulo intitulado: "Diagnóstico de la investigación educativa en México", se señala la lista de necesidades para la realización y desarrollo de la investigación educativa que, actualmente ha ampliado su ámbito de acción, lo cual es evidente en la cantidad de publicaciones, pero aún sigue siendo una preocupación por las condiciones en que los investigadores logran hacerla, pues cada vez los apoyos son menores, entre otros aspectos que también inciden. No obstante, también han surgido asociaciones que han impulsado la creación de las condiciones para la consolidación de la investigación educativa en nuestro país en los últimos treinta años (Cfr. Cuevas Cajiga, 2023, p. 1029; Buendía Espinosa, 2023, p. 1191). Evidencia de ello es la amplia cantidad de publicaciones que existen en este rubro, fundamentalmente en revistas mexicanas tales como *Perfiles Educativos*, la *Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa* (*RECIE*), la *Revista Mexicana de Investigación Educativa* (*RMIE*), por nombrar algunas.

La definición de investigación educativa de Latapí Sarre (1994) será el punto de partida para contrastar las acciones realizadas entre la Universidad del País Innova en coordinación con el CECITECNO, con miras a impulsar la investigación educativa en el contexto de IES que ofertan posgrados en línea. En tal sentido, Latapí Sarre entiende por investigación educativa: "El conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones, procedimientos y pautas de conducta en los procesos educativos" (p. 14).

En función de esta cita, se analizan las acciones realizadas por la Universidad del País Innova en colaboración con el Centro de Investigación Científica y Tecnológica Mtro. José Ramón Velázquez Moreno, quienes apuestan por promover la investigación educativa entre estudiantes de posgrado.

Mediante el acuerdo derivado del diálogo y del trabajo colaborativo se establecieron lineamientos y procedimientos que dirigen las tareas administrativas y docentes en torno a los procesos de titulación, direcciones de tesis, impartición de clases en investigación y elaboración de productos científicos como

artículos y tesis. Cabe decir que, al menos, los posgrados en el área de Educación de esta universidad tienen mayor énfasis en investigación que los de las otras áreas, razón por la cual es factible impulsar la investigación educativa en tres modalidades: proyectos de gestión e innovación educativa, proyectos y/o propuestas de intervención educativa y, finalmente, investigación educativa en el marco de los paradigmas dominantes (investigación cuantitativa, cualitativa y mixta) (Hernández Sampieri, 2014).

Como puede notarse, las modalidades investigativas son múltiples, y en atención a los temas derivados de las distintas miradas disciplinares y metodológicas se esperan investigaciones innovadoras en el ámbito educativo.

Ahora bien, la situación que se resalta, estriba en lo relativo a las teorías y modelos para apuntar a la investigación, los medios mediante los cuales se forman investigadores y las evaluaciones y procedimientos para vigilar los procesos relativos a la publicación de artículos, el desarrollo y financiamiento de proyectos de investigación con impacto social en el CECITECNO y la certificación docente en la UNINNOVA.

Con lo anterior, se dispone de un punto de partida para exponer temáticamente lo que se va a entender por teorías científico-educativas y los modelos que se han producido en el marco de la concepción investigativa de la Universidad del País Innova y el CECITECNO.

Producción de teorías y diseño de modelos

El fenómeno educativo no puede ser tratado como el fenómeno natural, en tanto que éste posee, —según la creencia aceptada por los científicos— una naturaleza uniforme, lo que le permite establecer leyes universales y necesarias. La ciencia educativa aspira a establecer un conjunto de reglas generales sobre aquello que está en constante cambio, esto es, el fenómeno educativo. Por esta razón, se entiende por teoría aquellas "redes que lanzamos para apresar aquello que llamamos <<el mundo>>: para racionalizarlo, explicarlo y dominarlo" (Popper, 2001, p. 57).

Esta definición de teoría proporcionada por Popper es adecuada para el contexto educativo, en el entendido de que eso que se denomina el mundo es la realidad educativa. La teoría, como tal, se construye a través de la experiencia y de las prácticas investigativas, las cuales, a su vez, implican ya un entramado de procesos sucesivos que apuntan a establecer modelos que evalúen la capacidad

de las teorías para explicar o solucionar rompecabezas (Cfr. Kuhn, 2004, p. 307).

En tal sentido, se entiende por modelo aquel ejemplar que configura la realidad investigativa en un determinado ámbito disciplinar, inter y transdisciplinar. En el caso referido de la UNINNOVA y el CECITECNO se enumera lo que constituye el modelo que configura la realidad de actuación:

1. Las líneas de generación y aplicación del conocimiento (LGAC): A partir de este campo temático se orientarán las investigaciones que realizarán tanto los estudiantes como los docentes de la UNINNOVA. En el caso del área de Educación las LGAC son: "Competencias digitales y prácticas inclusivas en educación" y "Gestión para la innovación educativa". Estas líneas fueron formuladas y diseñadas a partir del diálogo que se estableció entre los directores de las áreas, los profesores de tiempo completo, la rectoría y el centro de investigación,
2. A fin de hacer realidad estas intenciones se creó una Academia de Investigación, la cual está conformada por 35 docentes investigadores de la UNINNOVA. Además de impartir clases orientadas a la investigación y de asesorar trabajos de investigación, sus funciones consisten en acompañar a los estudiantes que han optado por la titulación a través de la realización de una investigación que pueda convertirse en tesis de grado o publicación de artículo científico; cuyos avances y/o resultados pueden presentarse en el coloquio de estudiantes investigadores de la UNINNOVA. La intención consiste en despertar el interés de los doctorantes por realizar investigación. De este modo, mencionan Núñez Soto y Vega Villarreal (2022, pp. 2-3): "Si bien se advierte que no todo aquel que curse un posgrado se convertirá en un investigador educativo, a partir de esa experiencia se ha constatado el creciente interés de egresados por realizar investigación educativa más allá de la elaboración de una tesis".
3. El CECITECNO ha puesto a disposición una revista científica arbitrada denominada *K´U´X. Revista Interciencias. Pensamiento y acción*, para que se publiquen trabajos científicos en donde estudiantes y docentes han publicado sus investigaciones. Cabe señalar que, de dos números y un número especial publicados en línea, en dicha revista han colaborado con artículos científicos un total de 9 estudiantes, 11 egresados, 6 docentes de la Universidad del País Innova y 3 externos a ella.

Fortalezas institucionales para favorecer la investigación educativa en UNINNOVA

Para la generación de nuevo conocimiento a través de los recursos de la universidad, es necesario contar con aspectos organizacionales e institucionales que la incentiven, así es que en la Universidad del País Innova se han identificado tres categorías respecto a las fortalezas para favorecer la investigación: los recursos humanos, la colaboración interinstitucional y el apoyo institucional.

Respecto a los recursos humanos, la universidad en mención cuenta con un cuerpo docente compuesto por profesionales con amplia experiencia en investigación educativa, 35 de ellos pertenecientes al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII), 7 docentes de tiempo completo. Esta fortaleza se traduce en la posibilidad de orientar a los estudiantes en sus proyectos de investigación, así como en la creación de un ambiente académico que valora y promueve la indagación y el análisis crítico. Aunado a ello, la formación continua del profesorado, mediante talleres y cursos de actualización, fortalece aún más su capacidad para liderar proyectos de investigación innovadores y relevantes.

Otro elemento a destacar es la colaboración interinstitucional, pues todas las actividades relacionadas con la investigación recaen en el Centro de Investigación Científica y Tecnológica, "Mtro. José Ramón Velázquez Moreno", la universidad ha establecido un convenio con esta institución, que además gestiona otro tipo de convenios con instituciones educativas, gubernamentales y privadas que enriquecen el proceso de investigación. Estas alianzas permiten el intercambio de conocimientos, recursos y experiencias, potenciando así la calidad de los proyectos realizados. La colaboración con instituciones estratégicas facilita el acceso a financiamiento externo, principalmente privado, lo que amplía las posibilidades de llevar a cabo investigaciones de mayor envergadura. En México, aunque el respaldo financiero del sector empresarial para la investigación es limitado, sigue siendo un apoyo significativo para el desarrollo de protocolos científicos en universidades que colaboran con empresas dispuestas a proporcionar el financiamiento necesario para llevar a cabo proyectos de investigación (Ibarria Arias y Villagrán Guerrero, 2013).

En el último año, esta colaboración ha generado mayor actividad relacionada con la investigación, la cual se evidencia con la conformación de la academia de investigación y la creación de las líneas de generación del conocimiento, que tienen como objetivo orientar las investigaciones hacia las temáticas y fines

de la dirección de educación con sus respectivos programas. Además, la función estratégica de la revista como canal de divulgación de hallazgos pedagógicos resulta fundamental pues se ha convertido en uno de los medios de interés para la publicación de las investigaciones realizadas por los alumnos durante su programa. Otra actividad institucional es la creación de espacios dedicados a la investigación y a la exposición de ésta, tal como el Encuentro Internacional TECNOINNOVA Investigación 2024, y el coloquio de investigación que aconteció en dicho encuentro, pues proporciona a los estudiantes un espacio para presentar sus proyectos frente a la comunidad científica y académica.

Finalmente, se reconoce el apoyo institucional a la investigación, congruente con los principios e intereses de la universidad, pues ésta ha implementado incentivos para fomentar la investigación entre los alumnos, tales como bonos de titulación, los cuales consisten en la elaboración y envío de un artículo teórico o empírico a una revista científica de interés del alumno.

Con las fortalezas anteriormente mencionadas, las tesis obtenidas y sustentadas del año 2022 al 2025 son treinta, que corresponden al 4% de los egresados; cuatro de maestría y veintiseis de doctorado, en los programas de Tecnología Educativa y Gestión e Innovación Educativa principalmente. Asimismo, los artículos científicos elaborados y enviados a distintas revistas del país son 40 (6% de los egresados), de los mismos programas.

Si bien estas fortalezas han generado producción científica, es una realidad que hay mucho por hacer, pues el 10% de los egresados han desarrollado investigaciones con productos tangibles. Por ello, analizar los desafíos institucionales también se vuelve relevante.

Desafíos institucionales para la investigación educativa en UNINNOVA

Como institución privada joven, UNINNOVA enfrenta retos relacionados con la consolidación de su identidad académica y el posicionamiento en un mercado educativo competitivo. Esto puede limitar el interés y desarrollo de investigaciones, así como el reconocimiento de las ya existentes. Sumado a ello, la falta de un historial sólido en investigación puede dificultar la obtención de financiamiento y la participación en redes académicas, lo que limita el desarrollo de proyectos de investigación de mayor escala. Ello se está solventando

con los convenios de colaboración interinstitucional que conecta universidades públicas con ardua experiencia en investigación con la UNINNOVA.

No obstante lo anterior, no obstante los esfuerzos por establecer alianzas y conseguir financiamiento, la universidad enfrenta limitaciones económicas que pueden restringir la inversión en infraestructura y en la promoción de la investigación. Esto puede traducirse en una menor capacidad para llevar a cabo proyectos ambiciosos y vuelve necesario priorizar recursos para el mantenimiento de la calidad educativa sin desviar la atención de la investigación, generando un desequilibrio en el enfoque institucional. Como se vive, la universidad busca un equilibrio entre las actividades de docente y formación profesional y las actividades de investigación y generación del conocimiento. Lo que lleva a un nuevo desafío, *la promoción de una cultura investigativa, la cual requiere tiempo y esfuerzo.*

Si bien se han establecido incentivos, aún es necesario trabajar en la sensibilización y capacitación tanto de docentes como de estudiantes para que la investigación sea una prioridad en sus actividades académicas. La resistencia al cambio y la falta de una tradición investigativa pueden ser obstáculos significativos que UNINNOVA debe superar. Tanto de docentes como de estudiantes, especialmente de éstos últimos. Las asignaturas suelen ser tratadas como áreas de conocimiento separadas, lo que lleva a que cada docente se enfoque únicamente en su propia asignatura, dejando de lado la conexión entre ellas. Esto dificulta que los estudiantes comprendan cómo cada materia contribuye a los temas de investigación que eligen y desarrollan (Barraza Barraza y Barraza Soto, 2021).

Otro desafío institucional que presenta no solo la UNINNOVA, sino las instituciones de educación superior privadas, es la temporalidad de sus programas de estudio (que pronto dejará de ser un desafío con la nueva ley de educación superior), así como de sus procesos de titulación. Pues muchos alumnos optan por la titulación por promedio, opción que pocas instituciones públicas presentan y que suele realizarse en menor tiempo que una titulación por tesis.

Con los desafíos identificados previamente se ha trabajado en mejoras al procedimiento de titulación, incentivos hacia la generación de productos, búsqueda de docentes capacitados y un papel más activo de la dirección hacia la generación de investigaciones que surjan de la propia universidad.

Conclusiones

La definición de investigación educativa de Latapí Sarre ha permitido establecer un marco de análisis con relación a las acciones que, de manera conjunta, han realizado la Universidad del País Innova y el Centro de Investigación Científica y Tecnológica, Mtro. "José Ramón Velázquez Moreno". En dicho marco se establecen los tópicos para la sistematización y concreción de las acciones encaminadas a la producción de nuevos conocimientos en materia educativa. La investigación educativa en las universidades privadas, aunque incipiente, muestra un potencial significativo gracias a la colaboración con los centros de investigación, sin mencionar, la experiencia docente y el apoyo institucional fundamental para alcanzar el objetivo. Además, es necesario superar desafíos como la falta de financiamiento y la escasa cultura investigativa, así como fortalecer las alianzas interinstitucionales, sensibilizar a la comunidad universitaria y diversificar las fuentes de recursos. Así no solo mejorará su calidad educativa, sino que también contribuirá al desarrollo social y pedagógico de la región, alineándose con las demandas del contexto educativo actual.

La investigación educativa en UNINNOVA es un motor incipiente de innovación y calidad, potenciado por su sinergia con CECITECNO. Empero, requiere superar desafíos estructurales (financiamiento, cultura institucional) y curriculares para consolidarse. Acciones como fortalecer alianzas, diversificar financiamiento e integrar la investigación transversalmente en todos los programas son clave para transformarla en un pilar institucional y no solo en un complemento académico. En definitiva, la promoción de la investigación educativa no solo es una meta institucional, sino una necesidad para garantizar una formación integral y de calidad que responda a las demandas del contexto educativo actual y que permitan solucionar problemas de la sociedad.

Referencias

Arechavala Vargas, R. (2011). Las universidades y el desarrollo de la investigación científica y tecnológica en México: Una agenda de investigación. *Revista de la educación superior, 40*(158), 41-57. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200003&lng=es&tlng=es.

Bailey-Moreno, J. (2021). Aportaciones de los estudios de posgrado en la formación de profesores universitarios. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 12.* https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1253

Banco Mundial. (2020). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo, 2020: Inclusión y educación: todos y todas sin excepción.* https://doi.org/10.54676/WWUU8391

Barraza Barraza, L. y Barraza Soto, I. (2021). *Los estudios de posgrado: Sus retos.* https://antiguo.conisen.mx/Memorias-4to-conisen/Memorias/1338-152-Ponencia-doc-.pdf

Buendía Espinosa, A. (2023). Entre la investigación educativa y la política gubernamental. 30 años de encuentros, desencuentros y desafíos. *RMIE, 28*(99), 1191-1199. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2023/10/RMIE_99_WEB.pdf

Cuevas Cajiga, Y. (2023). *30 años del COMIE. Celebración y desafíos. RMIE.* 28(99), 1025-1029. https://www.comie.org.mx/v5/sitio/wp-content/uploads/2023/10/RMIE_99_WEB.pdf

Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt). (2017). *Informe general del estado de la ciencia, la tecnología y la innovación.* https://www.siicyt.gob.mx/index.php/transparencia/informes-conacyt/informe-general-del-estado-de-la-ciencia-tecnologia-e-innovacion/informe-general-2017/4813-informe-general-2017/file

Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Education.

Ibarra Arias, J. J. A. (2013). La investigación en las universidades privadas: ¿Un lujo o una necesidad? *Universidades, (55),* 48-55. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=37331244010

Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas.* Fondo de Cultura Económica.

Latapí Sarre, P. (2014). *La investigación educativa en México*. Fondo de Cultura Económica.

Núñez Soto, A. R., y Vega Villarreal, S. (2022). Formación de investigadores en el estado de Chihuahua: un estado de conocimiento. *RECIE. Revista Electrónica Científica de Investigación Educativa, 6,* e1733. https://doi.org/10.33010/recie.v6i0.1733

Mendigutxia, A. (2024). *Contribución de las universidades a los sistemas nacionales de investigación en América Latina y el Caribe.* UNESCO IESALC, Serie Análisis de Políticas de ES.

Popper, K. (2001). *La lógica de la investigación científica.* Tecnos.

Rojas, M. S. y Rojas, M. C. (2019). Centros de investigación universitarios, una mirada desde la Ecología del Desarrollo Humano. *EDUCERE. La Revista Venezolana de Educación, 23*(76), 723-735.

Sistema Integrado de Información de la Educación Superior (SIIES) (2024). *Perfil estadístico del Sistema Nacional de Educación Superior del Ciclo escolar 2022-2023.* https://www.siies.unam.mx/reporte.php

Unesco-OREALC. (2020). *Investigación y vínculo con la sociedad en universidades de América Latina.* http://forocilac.org/wp-content/uploads/2020/12/PaperInvestigacion-Universidades-ES.pdf

Articulaciones discursivas-subjetivas en la construcción de conocimientos: lo posible, la exigencia, lo indeterminado y los determinismos*

*Homero Alan Gómez Pérez***

Resumen

En los esfuerzos por construir vínculos con la realidad —dentro de la investigación educativa— considero que es necesario entender el conocimiento desde el entrelazamientos de elementos teóricos, empíricos y contextuales como discursos articulados. Para ello, en la presente ponencia abordo la categoría de articulaciones discursivas-subjetivas —empleando supuestos de Laclau y Mouffe—, con la intención de expandir la mirada hacia la comprensión de los sentidos en la construcción de conocimientos, ello mediante los aportes de las posibilidades y potencialidades (Zemelman, 2005) como ejes de intelección que parten del espacio biográfico-político de los sujetos (Arfuch, 2002). En este orden de ideas, elaboro una aproximación analítica sobre las articulaciones discursivas-subjetivas desde las dimensiones de: lo posible, la exigencia, lo indeterminado y los determinismos, como pautas que permitan comprender los propios discursos escritos mediante ejercicios de ciclos de reflexión.

Palabras clave: discursos, subjetividad, conocimiento, narrativa.

Introducción

La construcción de conocimientos en ciencias sociales históricamente ha estado asociada con metadiscursos que otorgan sentidos a los saberes sobre lo social

* Línea temática: dimensión epistemológica.
Tipo de ponencia: aportación teórica.

** Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
homero.gomez@isceem.edu.mx

(Zemelman, 1998), ello significa que los conocimientos y la conformación de vínculos con la realidad se dan en un espacios de construcción de discursos, es decir, que el conocimiento no preexiste al discurso, sino que es producido por éste bajo condiciones históricas específicas (Foucault, 1970). De este modo, la relación discursos-conocimientos es problemática porque percibo que requiere del esclarecimiento crítico de las relaciones de poder y la recuperación de los espacios biográfico-políticos de los sujetos que los construyen.

En este sentido, el objetivo de la presente ponencia es proponer la categoría de articulaciones discursivas-subjetivas para abordar la comprensión de los sentidos en la construcción de conocimientos mediante los aportes de las posibilidades y potencialidades, que parten de espacios biográfico-políticos de los sujetos y que orientan hacia una aproximación analítica que integra las dimensiones de lo posible, la exigencia, lo indeterminado y los determinismos.

Es por ello que la estructura de la ponencia se desarrolla en cinco apartados; 1) Acercamiento a las nociones de articulación y discurso, donde recupero los aportes de Laclau y Mouffe sobre la categoría de articulación y la llevo al plano de la investigación educativa, 2) De la relación discurso-conocimiento a las articulaciones discursivas-subjetivas, en este problematizo la construcción de conocimientos como discursos y planteo los desafíos de la subjetividad para expandir la mirada hacia articulaciones discursivas-subjetivas, 3) Las articulaciones discursivas-subjetivas desde las posibilidades y potencialidades: espacio biográfico-político, en la que preciso las dimensiones de la subjetividad que me permiten abordar el modo de generar articulaciones discursivas-subjetivas, 4) Articulaciones discursivas-subjetivas: desarrollo de la propuesta, en la que profundizo los vínculos de la subjetividad llevada al campo narrativo que me permiten concretar los elementos que conforman la presente ponencia, 5) Ejercicio analítico-narrativo desde cuatro dimensiones: lo posible, la exigencia, lo indeterminado y los determinismos, en el que propongo realizar ciclos reflexivos para el análisis de los discursos articulados por investigadores.

Finalmente, en las conclusiones reflexiono sobre las aplicaciones y retos de la categoría de articulaciones discursivas-subjetivas y su concreción en el ejercicio analítico-narrativo que permite comprender el sentido de los conocimientos que construimos, detectando desplazamientos y articulaciones en la construcción de realidades a través de los discursos.

Acercamiento a las nociones de articulación y discurso

En este sentido, Laclau y Mouffe dentro de sus trabajos en la teoría del discurso hacen una distinción de las articulaciones y los discursos: "...llamaremos articulación a toda práctica que establece una relación entre elementos de tal modo que la identidad de estos elementos resulta modificada como consecuencia de la práctica. A la totalidad estructurada resultante de la práctica articulatoria la llamaremos discurso." (Laclau y Mouffe, 2001, pp.142-143). Así, las articulaciones como prácticas que reconfiguran la identidad de los elementos al relacionarse nos hacen ver que no existen identidades fijas y que estas son contingentes a partir de la relación con otros, es decir, cambian según las circunstancias histórico-sociales y por lo tanto dan movimiento a los discursos. En el caso de la investigación educativa, percibo que los modos en que se articulan los referentes en un objeto de estudio—teóricos, empíricos, contextuales— reconfiguran los múltiples conocimientos que se construyen, ejemplo que desarrollaré en los párrafos siguientes.

De la relación discurso-conocimiento a las articulaciones discursivas-subjetivas

En la medida en que reflexiono sobre los modos en que se vinculan los discursos con la producción de conocimientos mediante la mirada de las articulaciones discursivas, los aportes de Laclau y Mouffe me permitieron hacer una aproximación a esta categoría, dado que introducen las relaciones epistémicas entre las partes y el todo referente a las articulaciones, donde no hay identidades esenciales en las partes, los elementos considerados adquieren sentido en la relación con otros y los tipos de relación que existen no son definitivas, sino son contingentes, históricas y políticas.

Por otro lado, en cuanto discurso y lo discursivo; el primero para estos autores es una interpretación de la realidad que si bien es externa al pensamiento, no es ajena de este y puede darse en múltiples modos: narrados —oral o escrito— y accionados (Laclau y Mouffe, 2001), lo cual posibilita realidades (re) construidas a partir de las significaciones contingentes de los sujetos. Por su parte Foucault (1970) percibe el discurso como practica discursiva en tanto a

acción social supeditada por las relaciones de poder, cuyas lógicas de lectura de realidad son las que se imponen en determinadas estructuras.

La diferencia entre ambas concepciones del discurso radican en que Foucault lo sitúa en objetos de saber/poder ancladas en prácticas institucionales, reglas y estructuras, mientras que Laclau y Mouffe (2001) lo ven en una totalidad conformada por significantes articulados, es decir, van más allá de un discurso formado por y se orientan hacia un discurso formador incluso de las propias estructuras, por eso para ellos lo social es completamente discursivo, y el discurso estructura la realidad social mediante articulaciones hegemónicas donde hay una lucha constante por fijar significados, lo cuales noto atravesados por las relaciones de poder.

En este sentido, el discurso como constructor de realidades y de conocimientos se manifiesta en un proceso de construcción de significados —contingentes— el cual acontece en campos de lucha y de poder: como un terreno generador de discursos, o sea, en lo discursivo como ese espacio en el que se construyen tales significados sociales a través del lenguaje, las prácticas, las normas y las instituciones. Como señalan Laclau y Mouffe (2001) la estructura de lo social es discursiva y para Foucault (1970) los discursos son prácticas que forman a los objetos de los que refieren. De esta manera, lo discursivo no solo narra el mundo sino lo configura. Lo discursivo es el espacio donde se forma el discurso.

Teniendo en cuenta esta diferencia entre discurso y lo discursivo, así como las acepciones de las articulaciones, propongo una noción de articulaciones discursivas-subjetivas en dos fases: 1) retomada de manera directa —en parte— de los aportes de Laclau y Mouffe sobre las articulaciones discursivas como los procesos mediante los cuales se construyen los significados dentro de un discurso que a su vez constituye un sentido de realidad, y que, aunque cambiante, puede ser desafiado o resignificado por otras articulaciones discursivas. Personalmente considero que estos desafíos emergen desde otras singularidades sociales y otros marcos de referencia, por ello veo necesario expandir la mirada sobre las articulaciones discursivas a la recuperación de aspectos de la subjetividad de quienes las ejercen en la construcción de conocimientos.

Por ello, en la investigación educativa cuestiono ¿Qué subjetividades realizan las articulaciones discursivas en la construcción de conocimientos? Tal pregunta me lleva a la fase 2) donde veo necesario pensar en articulaciones discursivas-subjetivas que permiten comprender los sentidos en la construcción

de conocimiento desde de las miradas y condiciones de los sujetos que los constituyen. Asi que, propongo retomar los aportes de las posibilidades y potencialidades como ejes de inteligibilidad que parten del espacio biográfico-político de los investigadores, aspectos que mencionaré a continuación.

Las articulaciones discursivas-subjetivas desde las posibilidades y potencialidades: espacio biográfico-político

Una vez esclarecidas la relación entre el discurso-conocimiento —donde se perciben relaciones de poder—, las articulaciones discursivas y su necesidad de profundizar en dimensiones subjetivas para comprender los sentidos en la construcción de conocimientos, es necesario desarrollar los aportes de las articulaciones discursivas-subjetivas. En párrafos anteriores mencioné la articulación en el campo de la investigación educativa, como aquella aplicada a los referentes de los objetos de estudio —teóricos, empíricos, contextuales— que refiere a prácticas que se esperan lograr en la construcción de conocimiento como discurso. Sin embargo, más allá de los aportes de Laclau y Mouffe sobre las articulaciones discursivas noto que estas prácticas dependen de factores como:

1. Las reconfiguraciones de la subjetividad —singular y social— de los investigadores, vistas desde los sazones del espacio biográfico (Arfuch, 2002) como ese horizonte de inteligibilidad del que emergen narrativas del yo; y lo político (Rancière, 1996) en la capacidad de acción más allá de la norma, así como las condiciones histórico-sociales que subyacen los momentos en que se construyen tales investigaciones.
2. La recuperación de las subjetividades como insumos que permiten abordar las posibilidades y potencialidades de los sujetos aplicadas a las articulaciones discursivas. Donde las posibilidades se entienden como la ruptura con lo dado como estructuras que rescatan el movimiento interno de las personas (Zemelman, 2010) mientras que las potencialidades (Zemelman, 2005) son la capacidad de pensar, decir, proponer, visualizar, activar y movilizarnos para construir realidades, que en este caso, desde el modo de generar las articulaciones discursivas permiten enunciar el pensar epistémico

de investigadores, para la comprensión de los sentidos de la construcción de conocimientos como discursos situados.

De este modo, ambos puntos mencionados llevan a la posibilidad de retomar las articulaciones discursivas-subjetivas como una estrategia analítica situada desde las subjetividades que entrelazan aspectos del espacio biográfico-político de los investigadores y permiten comprender el sentido de la construcción de conocimientos. Es decir, pueden aportar a las investigaciones educativas en cuanto al análisis de entrelazamiento de discursos que versan sobre lo construido que está construyéndose. En otras palabras, abordar el modo de generar las articulaciones discursivas-subjetivas en una investigación permite una metalectura sobre lo enunciado.

Articulaciones discursivas-subjetivas: desarrollo de la propuesta

En la relación discurso-conocimientos hemos visto que el conocimiento está sujeto a los modos en que se llevan a cabo las articulaciones discursivas y los significados contingentes que se construyen. A partir de ello, he propuesto las articulaciones discursivas-subjetivas como aproximación analítica para la comprensión de los sentidos en la construcción de conocimientos.

Esta aproximación es posible mediante la revisión de los modos en que se articulan lo teórico, empírico y contextual en una investigación; es decir, se requiere mirar los procesos de significación de elementos dentro de un discurso que construye un sentido. De ahí que me cuestiono sobre qué subjetividades llevan a cabo las articulaciones discursivas y cómo elaboran tales significaciones.

Para abordar la subjetividad —de quienes llevan a cabo estas prácticas— y tomando en cuenta que ésta no es fija, ni es un conjunto de características inherentes al sujeto, sino que es el resultado de acontecimientos que irrumpen lo dado preexistente y provocan desplazamientos en la manera de pensar, actuar y existir (Badiou, 1999), veo que se vincula con las prácticas y tomas de decisiones a lo largo de la investigación y se encuentra en movimiento.

De tal manera que, hablamos de reconfiguraciones de la subjetividad, que en este caso están mediadas por el espacio biográfico (Arfuch, 2002) y lo político (Rancière, 1996) que atienden a aspectos singulares de los sujetos en vínculo con los otros y la elaboración de sus propias estrategias frente a la relaciones

de poder en las articulaciones discursivas como prácticas de construcción de conocimiento.

En cuanto al espacio biográfico es el lugar de expresión de una subjetividad en proceso, siempre en movimiento y contingente, construida desde la memoria, la experiencia y el contexto social (Arfuch, 2002) por lo que los sujetos se narran y (re)constituyen sus identidades de forma situada y cambiante. Este espacio se convierte en un modo de subjetivación que articula memoria, experiencia y lenguaje. Asi que, el espacio biográfico de Arfuch puede funcionar como huella narrativa del acontecimiento en el sentido de Badiou, es decir, ese lugar en el que el sujeto se reconfigura a partir de lo que ha irrumpido en su vida.

Por otro lado, cuando mencionamos que las articulaciones discursivas están atravesadas por relaciones de poder, comprendo que las subjetividades se reconfiguran tambien en ese sentido de vínculo con otros: ya sea institucional, normativo y/o hegemónico. Para entender, esta conexión entre subjetividades y poder, propongo que desde el espacio biográfico conectado con lo político que es definido como la capacidad de los sujetos por involucrarse en un mundo común ante la norma impuesta (Rancière, 1996), se pueden narrar las irrupciones significadas por el propio sujeto, enunciando así relatos donde la experiencia singular —biográfica— se vuelve política. Esta es una manera de objetivar los modos de generar articulaciones discursivas y nos lleva al detrás de cámaras en la construcción de conocimientos para comprender sus sentidos.

De tal manera que, las reconfiguraciones de la subjetividad pueden mostrar el efecto y relato de un desajuste del orden existente que exige nuevas maneras de enunciarse y situarse en el mundo en el ejercicio de las articulaciones discursivas para producir conocimientos. Estos procesos pueden ser analizados desde las posibilidades y potencialidades como categorías que nos permiten hacer una proyección de sentido de los sujetos, en cuanto a futuro que apuntan en la construcción de conocimiento, desde sus propias articulaciones y modos de llevarlas a cabo.

En este sentido, encontramos que las posibilidades no refieren a los deseos de alternativas dentro de un orden dado, sino hacer ruptura en ese orden, una fractura como acto de conciencia (Zemelman, 2010), de modo que, son rupturas subjetivas y políticas que pueden narrarse y significarse en el espacio biográfico-político se enuncian cuando se transforman en un acto que cuestiona, interpela y reconfigura sentidos y lugares.

A partir de ello, se abren las potencialidades en el sujeto para generar—en este caso— sus propios modos de articulaciones discursivas. Entendiendo a las potencialidades como la capacidad del sujeto de construir sentidos que no están predispuestos, sino que se activan en la medida en que el sujeto sea capaz de construir proyecto situándose críticamente desde su realidad (Zemelman, 2010) Asi, desde su realidad de experiencia vivida, el sujeto político (Rancière) y el sujeto narrativo (Arfuch) son expresiones de la subjetividad como potencia histórica (Zemelman) en la posibilidad de romper con lo dado y construir nuevos sentidos.

Es por ello que las posibilidades y potencialidades emergen como categorías creativas que dejan puertas abiertas al campo —a partir de lo que se está dando como reconfiguraciones de la subjetividad y que se concreta mediante narraciones del espacio biográfico-político—; para dar cuenta de los modos de generar articulaciones discursivas en la producción de conocimientos para comprender sus sentidos.

Ejercicio analítico-narrativo desde cuatro dimensiones: lo posible, la exigencia, lo indeterminado y los determinismos

Ahora bien, para abordar las articulaciones discursivas-subjetivas desde las narrativas que ofrece el espacio biográfico-político como formas concretas de mirar las rupturas y capacidades creativas de los sujetos al articular saberes desde la óptica de las posibilidades y potencialidades; considero necesario trabajar con ciclos reflexivos de los discursos escritos del propio investigador. Es decir, considero que desde una metalectura de sus producciones es posible conocer los modos en cómo se articulan los elementos en su propia construcción de conocimiento como discurso, y por ende se construyen y comprenden sentidos.

De esta manera propongo, que mediante los ciclos reflexivos inmersos en los procesos de escritura académica, se puede someter lo escrito —y las articulaciones realizadas— a un ejercicio narrativo-analítico basado en cuatro dimensiones que recuperan el espacio biográfico-político y las posibilidades y potencialidades, para así comprender los sentidos de la construcción de conocimientos que se están articulando. De modo que las dimensiones propuestas yacen en lógicas de análisis que requieren de las narraciones que enuncian a las propias subjetividades y son las siguientes:

1. Lo posible, visto en diferentes niveles: social, institucional y discursivo se refiere a aquellas articulaciones como construcción de conocimientos derivados de saberes que estén ligados hacia a) lo objetivamente posible — desde contexto histórico-cultural—, b) lo utópico a modo de expectativas —como visión de futuros— y c) lo heurístico —como capacidad creativa—. Tales puntos se miran desde las lógicas ya expuestas sobre el espacio biográfico-político y las posibilidades y potencialidades; como reconfiguraciones de la subjetividad.

   Cabe destacar que las rupturas tambien se pueden dar en el espacio de lo objetivamente posible con aspectos concretos de realidad —sociales, institucionales— que respondan o tomen distancia del mundo estructural en el que se constituyen, según las contingencias o lo emergente. De igual modo, en lo discursivo —como espacio generador de discursos— lo posible de las investigaciones puede leerse en el sentido del lenguaje, o mejor dicho, la viabilidad epistémica de la articulación entre conceptos, categorías teóricas, enunciaciones literarias, etc.

   La consigna es que lo posible como dimensión analítica que objetiva el estudio de las articulaciones discursivas requiere verse desde la subjetividad hecha narración de quien investiga, es por ello que expandimos la categoría hacia articulaciones discursivas-subjetivas, de otro modo, caeríamos en una valoración técnica-instrumental desprovista de sentidos.
2. La exigencia que se refiere a la relación entre las articulaciones discursivas-subjetivas y los factores externos e internos de las investigaciones que las legitiman, tales como la parte normativa, institucional, política e incluso académica hecha discurso e interiorizada en la voz y decisiones del investigador. Por ello, el sujeto debe tomar posicionamiento, siendo consciente de los posibles mecanismos estructurantes de poder que pueden estar inmersos en las articulaciones discursivas. No obstante, a partir de la subjetividad narrada es posible generar estrategias intelectivas de mediación que desde lo dado estructuralmente permitan reconfigurar la exigencia como necesidad de sentido (Zemelman, 1998). Es decir, no como necesidad impuesta desde lógicas afines al poder, sino apegada a las circunstancias histórico-sociales que se vinculan con la visión de futuro que se requiere en la producción de conocimiento.
3. Lo indeterminado que aborda la emergencia de elementos que reconfiguran aspectos de la realidad, es decir, que no corresponden a una lógica

anterior y que son contingentes, como los elementos de las articulaciones discursivas que no se esperan —pero que emergen— y vienen a reconfigurar el sentido en la construcción de conocimientos. Entonces, la mirada del investigador debe estar pendiente de esta dimensión, lo cual puede notarse desde las propias categorías emergentes y su interpretación —en el nivel del discurso escrito— hasta circunstancias macrosociales que irrumpan las maneras en que se construyen los conocimientos a gran escala. En este caso, percibo que desde la recuperación de la subjetividad narrativa —en el espacio biográfico-político— es posible interpretar lo inesperado para lograr la movilización de saberes y la reconfiguración de los sentidos que con estos suceden.

4. Los determinismos posibles en las articulaciones discursivas como necesidad de detección de trampas lógicas que ponen en riesgo las potencialidades de las investigaciones en la construcción de conocimientos. Desde la recuperación de la subjetividad narrativa —atravesada en el espacio biográfico-político— se pueden construir estrategias para la detección de uniformidades, orden, simetrías, esquemas intelectivos jerárquicos, modos lineales-ascendentes de orientación, etc. Cuyas razones se manifiesten en los modos de generar las articulaciones discursivas en la conformación de conocimientos. Ante esta situación, la hermenéutica —como modo interpretativo de las conexiones— brinda la posibilidad de detectar en los propios discursos, este tipo de falacias que ponen en riesgo la construcción de conocimiento como aquellos discursos sistematizados en determinados grupos de poder que contribuyen a generar visiones reduccionistas de la realidad.

Conclusiones

La categoría de articulaciones discursivas-subjetivas en la investigación educativa aporta en la comprensión del sentido de la construcción de conocimientos a través del ejercicio analítico-narrativo que abarca las dimensiones de lo posible, la exigencia, lo indeterminado y los determinismos. De esta manera, se pueden detectar modos de articulación de conocimientos mediante la recuperación de la subjetividad —atravesada en el espacio biográfico-político— en los discursos que se concretan en las narrativas de los investigadores. Es posible construir

otras dimensiones que aporten al análisis aunque dependen de las singularidades y circunstancias de los sujetos, así como de sus propios procesos creativos.

Los desafíos de esta propuesta tienen que ver con las posibilidades formativas del investigador por narrarse investigando y siendo capaz de enunciar las reconfiguraciones de su subjetividad en tiempos sincrónicos-anacrónicos con las instituciones.

Referencias

Arfuch, L. (2002). El espacio biográfico: dilemas de la subjetividad contemporánea. Fondo de Cultura Económica.

Badiou, A. (1999). El ser y el acontecimiento (F. J. Ramos, Trad.). Manantial.

Foucault, M. (1970). La arqueología del saber (A. Garrido, Trad.). Siglo XXI Editores.

Laclau, E., y Mouffe, C. (2001). Hegemonía y estrategia socialista: Hacia una radicalización de la democracia (2ª ed.). Siglo XXI Editores.

Rancière, J. (1996). El desacuerdo: Política y filosofía (H. Biset, Trad.). Nueva Visión.

Zemelman, H. (1998). Utopía: su significado en el discurso de las ciencias sociales. Universidad Nacional Autónoma de México.

Zemelman, H. (2005). Voluntad de conocer: El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. México: Siglo XXI Editores.

Zemelman, H. (2010). «Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible», Polis, consultado el 20 marzo de 2025 en http://journals.openedition.org/polis/943

Reflexiones desde la investigación educativa en física: pensamiento crítico y experimentación en el aula*

*Guillermina Ávila García***

Resumen

Esta investigación incide en el campo emergente de la investigación de la investigación educativa, desde la práctica reflexiva en la didáctica de la física. Se presenta una reconstrucción crítica de la investigación en el ámbito de la educación en física, considerando el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de bachillerato en el Instituto Politécnico Nacional, a partir de dos estrategias principales: el uso de foros de discusión en línea para fomentar la argumentación científica y la implementación de experimentos con materiales caseros o de laboratorio, cuyo objetivo apunta a analizar cómo estas propuestas generan conocimiento educativo y cuáles son sus impactos en el aula, en la formación docente y en la construcción de la propia identificación investigadora.

Desde un enfoque cualitativo de corte narrativo reflexivo, se realiza un análisis de contenido de datos generados en trabajos anteriores (foros, reportes experimentales), codificados y categorizados. Los resultados muestran relaciones entre teoría y práctica, procesos de apropiación del lenguaje científico por parte de los estudiantes y una reflexión sobre las decisiones. Esta mirada en la investigación visibiliza cómo el conocimiento educativo se construye desde el aula, pero también desde una práctica investigadora situada, crítica. Se concluye que incorporar la reflexividad como eje metodológico fortalece la validez del

* Línea temática: uso de la investigación educativa.
Tipo de ponencia: aportación teórica.

** Instituto Politécnico Nacional, Centro de Estudios Científicos y Tecnológico No. 11.
gavilag@ipn.mx

conocimiento generado y abre nuevas rutas para el diálogo entre la didáctica de la física y el campo más amplio de la investigación educativa.

Palabras clave: pensamiento crítico, didáctica de la física, investigación educativa, narrativa reflexiva.

Introducción

Uno de los problemas que se acentúan en la enseñanza de la física es la dificultad de los estudiantes para analizar información, resolver problemas (Bello y Graus, 2024), la experimentación significativa en la modelación de fenómenos físicos, el desarrollo del pensamiento crítico, la interacción reflexiva (Ávila, 2022; Ávila y Ramírez, 2025), además, algunos investigadores mencionan que el proceso de enseñanza-aprendizaje recae principalmente en las acciones que realiza el docente (Sierra et al., 2024), también Blandford y Thorne (2020) indican la necesidad de modernizar el currículo de ciencias y educar a una población con alfabetización científica ya que los planes de estudio de ciencias no reflejan adecuadamente los cambios revolucionarios en nuestra comprensión científica del siglo XXI (Kaur et al., 2025).

En este sentido la didáctica de la física en el Instituto Politécnico Nacional (IPN) ha incorporado progresivamente enfoques que privilegian el pensamiento crítico, la experimentación significativa y la interacción reflexiva con el conocimiento (Ávila y Huerta, 2025). Sin embargo, rara vez se vuelve la mirada hacia los propios procesos de investigación que dan origen a estas propuestas. Esta indagación tiene como objetivo compartir una reflexión, enmarcada en el campo de la investigación educativa a partir de una trayectoria personal de indagación sobre el pensamiento crítico en la enseñanza de la física y los trabajos que algunos docentes han llevado a cabo.

La propuesta parte de dos momentos clave desde la práctica docente orientada hacia la investigación: primero, el diseño de foros de discusión para promover argumentaciones científicas en contextos escolares; y segundo, el diseño de experiencias experimentales para modelar fenómenos físicos. Ambas estrategias fueron implementadas en el nivel medio superior con estudiantes del Instituto Politécnico Nacional (IPN), generando datos, análisis y productos académicos. Hoy, esa trayectoria se convierte en objeto de análisis: ¿qué tipo de conocimiento se generó?, ¿qué decisiones teóricas fueron necesarias?, ¿qué límites y posibilidades tuvo esta investigación?

Marco teórico

Pensamiento crítico en la educación científica

El Pensamiento Crítico (PC) involucra habilidades importantes como el razonamiento, la planeación, la crítica y el discernimiento, así el desarrollo de un pensador crítico implica cuestionarse y reflexionar ante la información con base en su autenticidad, precisión y argumentos (Alianza por la Educación, s.f., p. 2). Para que una persona desarrolle un adecuado pensamiento crítico debe formular problemas e interrogantes, claridad, precisión en la información, evaluar los datos recopilados, así como emplear las ideas abstractas para la interpretación efectiva de modo que lo lleven a generar conclusiones de dichas situaciones (Latorre et al., 2021).

Por otro lado, quién es el que fomenta este desarrollo del PC, el docente. En coincidencia con Romero et al., (2023) la educación debe incluir modos de pensamiento sistemáticos en la enseñanza, centrándose en la creación de tácticas, donde el papel del mentor es apoyar a los estudiantes en el proceso del aprendizaje.

Así, el papel del PC en la enseñanza de la física exige habilidades de alto nivel para comprender conceptos complejos, la eficacia de la enseñanza de la física mejora significativamente cuando tanto estudiantes como los educadores desarrollan el PC, influyendo en la forma en que se enseñan y asimilan los conceptos (Demir, 2015; Engstrom y Carlhed, 2024; Viennot y Décamp, 2020).

Didáctica de la física y experimentación crítica

Las exigencias de la educación del siglo XXI son precisamente el desarrollo del pensamiento crítico que emerge como una habilidad esencial, fundamental para que los estudiantes participen en un mundo saturado de información y el apresurado avance de la tecnología, también como señalan Ayoub et al., (2024) dentro de las habilidades del siglo XXI, están inmersas las 4 C de: la colaboración, la comunicación, el pensamiento crítico y la creatividad. Estas habilidades desempeñan un papel fundamental en la enseñanza y el aprendizaje, al preparar a los estudiantes para las exigencias de la sociedad.

Dentro del contexto de la enseñanza de la física, el fomento del pensamiento crítico adquiere una relevancia particular. La física, como disciplina científica, se basa en la observación, la experimentación, el análisis de datos y la construc-

ción de modelos teóricos (Plan y programa de estudios, 2008). Estas prácticas científicas requieren que los estudiantes desarrollen habilidades de pensamiento crítico tales como la formulación de preguntas de investigación, la evaluación de la evidencia empírica, la identificación de patrones y relaciones, y la construcción de argumentos lógicos. Sin embargo, los planes y programas de estudio de física, como el del CECyT 11 de 2008, no siempre incorporan de manera explícita estrategias didácticas que promuevan el desarrollo de estas habilidades.

Investigación de educativa en la didáctica de la física

La investigación educativa en la didáctica de la física en contante evolución requiere de una perspectiva que permita analizar críticamente sus propios procesos, tendencias y desafíos. Como aspecto crucial de la investigación en didáctica de la física es el análisis de las metodologías utilizadas para analizar el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de bachillerato, lo cual implica examinar la validez, la confiabilidad de los instrumentos de evaluación, la rigurosidad de los diseños experimentales y la pertinencia de los enfoques cualitativos para capturar la riqueza, pero sobre todo la complejidad de los procesos de pensamiento.

Otro aspecto dentro de la investigación es el análisis de los temas que se están abordando en relación con el pensamiento crítico en la didáctica de la física. Esto implica identificar las áreas de mayor interés, como el diseño de actividades de indagación, el uso de la modelación, la implementación de estrategias de argumentación y el papel de las tecnologías digitales en el fomento del pensamiento crítico; es importante detectar las brechas en la investigación, es decir, aquellos temas que han recibido menor atención y que requieren de una mayor exploración, como el impacto de las creencias de los docentes, los factores afectivos y motivacionales, y las diferencias individuales en el desarrollo del pensamiento crítico, por ello se propone una mirada reflexiva y critica sobre la forma en que construimos conocimiento en la física.

Metodología

El tipo de metodología en este trabajo es de corte cualitativo a través de la indagación narrativa reflexiva con enfoque evolutivo, tal como lo expresa Johns (2022) que toda investigación tiene como propósito revelar algo, generar

nuevos conocimientos, de aquí que la narrativa reflexiva como un enfoque de investigación permite que las personas realicen a través de la práctica de la autoindagación a través de las experiencias vividas cotidianas que permiten obtener conocimiento. De este modo, la práctica reflexiva se fundamenta en una serie de actitudes y capacidades, las actitudes incluyen la introspección, el pensamiento abierto y flexible, y la voluntad de aceptar la responsabilidad de las decisiones (Dewey, 1933; Candela-Rodríguez, 2023).

Asimismo, Candela-Rodríguez (2023, p. 7) expone que los profesores, quienes han desarrollado una identidad reflexiva emancipadora, para ellos el proceso de enseñanza y aprendizaje debe estar mediado por situaciones ideales de comunicación.

La investigación se ha concentrado en el Centro de Estudios Científicos y Tecnológicos No. 11 del Instituto Politécnico Nacional en la unidad de aprendizaje de Física I, II, III y IV, que integran temas de: Cinemática, Dinámica, Principio de Bernoulli, Física Moderna (relatividad y cuántica), con estudiantes de 15 a 19 años aproximadamente inscritos en tercero, cuarto, quinto y sexto semestre del bachillerato cursando algunas de las cuatro especialidades: Técnico en Construcción, Técnico en Instalaciones y Mantenimiento Eléctrico, Técnico en Telecomunicaciones, Técnico en Procesos Industriales y Técnico en Energía Sustentable, todas en el área de ciencias físico matemáticas. Los estudiantes inscritos en el turno vespertino y en modalidad escolarizada, de forma regular, es decir, sin adeudo de materias, los estudiantes han realizado un examen en el supuesto de querer estudiar posteriormente alguna ingeniería dentro de la misma institución IPN.

Las muestras que se han tomado es no probabilístico dada la naturaleza de la investigación descriptiva y la comprensión del estudio reflexivo, considerando que la representatividad estadística no es la principal prioridad, sino analizar la evolución de las creencias y suposiciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, cómo se desarrolla el pensamiento crítico a partir de las exploraciones realizadas en diferentes momentos al aplicar una secuencia didáctica que impulsa el pensamiento crítico en el estudio de los fenómenos físicos, por lo que en esta indagación se han tomado en cuenta los diarios de campo reflexivos, que se han llevado a cabo desde la identificación de incidentes, evolución de creencias y suposiciones sobre el aprendizaje y también de la enseñanza; principalmente se ha analizado la producción de los estudiantes a partir de las secuencias didácticas utilizadas como informes de laboratorio, foros de discusión, ensayos, proyectos integradores.

Otro punto importante que se destaca es el trabajo de tesis doctoral de donde se extrae la metodología y los resultados relacionados con la implementación inicial de los foros, los planes de clase adecuados a fin de explorar de forma paralela la plataforma Moodle para el trabajo con estudiantes; y un punto clave que es el análisis de la influencia de la experiencia doctoral en la posterior evolución de la práctica docente.

Resultados

Uno de los hallazgos más relevantes fue constatar que las categorías teóricas iniciales del pensamiento crítico pueden ser adaptadas para responder a las prácticas reales de aula. La implementación de foros, por ejemplo, reveló que los estudiantes construyen argumentos más fácilmente cuando se vinculan a experimentos realizados por ellos mismos. Esto exigió a replantear los marcos de análisis, evidenciando que la teoría debe nutrirse y reconfigurarse desde la práctica.

En la tabla 1, se muestra el avance de la investigación a través de la experiencia docente que se ha generado en la implementación de actividades.

Fase de Codificación	Elemento Analizado	Ejemplo de Dato (Fragmento)	Códigos Iniciales	Categorías	Tema Central
Codificación Abierta	Tesis doctoral (Ávila García, 2022)	En el año 2021, implementación del foro: <<Pongamos a usted de ejemplo, usted se encuentra a bordo de este tren el cual supongamos que va a una velocidad de 90 Km/h, pero usted está completamente estática y una persona el cual se encuentra parada por fuera observa hacia el tren, podrá notar que ambos viajan a la misma velocidad (90 Km/h). Sin embargo, usted al observarme a mi pensaría que vamos a 0 km/h ya que ambos estamos en un mismo punto sin movimiento alguno dentro del tren y esto se debe a que todo depende estrictamente al punto de vista desde el cual se esté observando; Comparado con los ejemplos anteriores, si una tercera persona el cual viaja en una bicicleta a la par del tren, pero a una velocidad de 30 Km/h, este vera que el tren viaja a una velocidad de 60 Km/h debido a que al encontrarse en movimiento al igual que el tren solo observará la diferencia entre las velocidades. >>	Parafraseo de los conceptos de Relatividad, Repetición de los conceptos clave de Relatividad, Falta de comprensión del concepto de Relatividad.	Dificultades iniciales con el concepto de Relatividad	Esta es una experiencia muy significativa ya que se dio inicio en tiempo de pandemia, donde los estudiantes trabajaron en todo momento en línea. El intercambio que realizaban los estudiantes a través del foro fue más por compromiso que por aprender. La orientación docente es fundamental para que los estudiantes participen en torno al tema planteado en el foro y que no se salga de contexto. Las repeticiones no son del todo negativas, ya que según Scardamalia (2009) indica que puede ser una forma de recordar del estudiante.

Fase de Codificación	Elemento Analizado	Ejemplo de Dato (Fragmento)	Códigos Iniciales	Categorías	Tema Central
Codificación Abierta	Artículo "Discussion forum for the learning of Modern Physics in high school Mexico" (Ramírez, Ávila y Escobar, 2023).	Año 2022. En este artículo que deriva de la tesis y que se orienta precisamente al foro de discusión virtual en Relatividad. <<lo explicaré de manera sencilla, la velocidad del tren es de unos 60 km/h aproximadamente, ahora observe por la ventana y vea ese pájaro que sigue la trayectoria del tren, al parecer el pájaro solo revolotea en la ventana y creemos nosotros que viaja a una velocidad de 0 km/h, desde nuestro punto de vista ya que viajamos a la misma velocidad del tren, no se ve que nos rebase y tampoco que se quede atrás, ahora pongámoslo en otro punto de vista, ¿Observa el campesino que está quieto por allá?, ¿Cómo cree usted que el campesino observa al pájaro? Lo ve moviéndose a una velocidad de unos 60 km/h y es aquí donde entra mi teoría y el ¿Por qué? nosotros lo vemos a 0 km/h y el campesino a unos 60 km/h y es que se debe a la relatividad que quiere decir que depende del punto de vista del observador y si este se encuentra quieto o en movimiento, eso es básicamente la relatividad.>>	Mayor participación (30 estudiantes); Argumentos más elaborados; Conexión con situaciones cotidianas	Pensamiento crítico	El pensamiento crítico de los estudiantes observa una ligera mejoría, aunque siguen parafraseando o haciendo repetición de los textos que leen. La realidad de esta implementación radica en que este ejercicio acentúa algunas situaciones cotidianas de los estudiantes, aunque no todas las situaciones planteadas son manifestadas de modo correcto. En este caso se realizó una codificación considerando la relevancia, importancia, novedad, clarificar enunciados ambiguos, incorporando conocimiento externo, vinculación de ideas e interpretaciones, justificación, evaluación crítica, utilidad práctica y entendimiento amplio, propuestos por Newman et al., (1995), de donde se aprecia una tendencia a la relevancia de los argumentos y también a la justificación de la información que realizan los estudiantes.
Codificación Abierta	Capítulo de libro "Desarrollo de un foro virtual para la mejora del pensamiento crítico en los conceptos de Relatividad con estudiantes de bachillerato" (Ávila y Huerta, 2025).	En este capítulo se entrelazan los conceptos de la Relatividad Galileana y de Einstein para lograr una mejor comprensión de los conceptos. Análisis de gráficas y razonamiento: <<En los foros es muy complicado que tus compañeros pregunten y si preguntas, no entran al foro a contestar... Pienso que debe haber otra forma de hacernos preguntas, a mí se me ocurren, pero quedan fuera del contexto de relatividad...Yo pregunté en los tres foros, pero solo la maestra me respondió...Las preguntas de la maestra te hacen pensar mucho y a veces no encontraba cómo responder...>>	Persistencia de la dificultad; Falta de conexión lectura-experimento; Necesidad de andamiaje	Pensamiento crítico	Esta es una implementación que nace de la necesidad de "regresar" a los conceptos iniciales que dan cabida al concepto de Relatividad. Sin embargo, se observó la dificultad para analizar gráficas y el Principio de Relatividad Galileana que es fundamento para entender la teoría de Einstein. Las aportaciones de los estudiantes dan cuenta de que hay conceptos previos que no han quedado claro.

Para analizar en profundidad la trayectoria de la implementación de foros de discusión y su relación con el desarrollo del pensamiento crítico, se empleó un enfoque de codificación cualitativa en dos fases: axial y selectiva. En la fase de codificación axial, se identificaron patrones y relaciones entre los datos, agrupando los códigos iniciales en categorías temáticas más amplias. Posteriormente, la codificación selectiva se orientó a la identificación de un tema central que conectara estas categorías, permitiendo la construcción de una narrativa coherente sobre la evolución de la práctica pedagógica y sus efectos observados.

El análisis de estas experiencias en la implementación de foros de discusión para el desarrollo del pensamiento crítico, a través de la revisión de la tesis doctoral, un artículo publicado y un capítulo de libro, revelan una evolución significativa marcada por tres categorías axiales principales: (1) Dificultades Iniciales con la participación y el enfoque, caracterizadas por una participación estudiantil superficial y la tendencia a desviarse del tema central, especialmente notable en el contexto inicial de la pandemia y la educación en línea. (2) Estrategias pedagógicas para la orientación y el fomento del análisis, donde la intervención docente activa y la adaptación de las actividades del foro se mostraron cruciales para mejorar la calidad del debate y la conexión con los conceptos fundamentales. (3) Limitaciones en el desarrollo del pensamiento crítico, que, si bien evidenció una ligera progresión en la argumentación y la justificación, aún presentó desafíos en la aplicación profunda de habilidades analíticas y la superación de la repetición de la información.

Estas categorías convergen en un tema central: la transición desde una herramienta de participación masiva pero superficial hacia un espacio pedagógico más intencionado y guiado, con un impacto gradual pero aún limitado en la internalización de habilidades de pensamiento crítico complejas en el contexto específico de la enseñanza de la física. La dificultad inicial para generar un compromiso en el entorno virtual inicial (la interacción que realizaban los estudiantes a través del foro fue más por compromiso que por aprender) contrastó con la necesidad de una orientación docente explícita (la orientación docente es fundamental para que los estudiantes participen en torno al tema planteado en el foro). A pesar de la mejora en la argumentación (vinculada a criterios como la relevancia y la justificación), la persistencia de la paráfrasis (el pensamiento crítico de los estudiantes observa una ligera mejoría, aunque siguen parafraseando) subraya la complejidad de fomentar un pensamiento crítico profundo, especialmente en la comprensión de conceptos abstractos como la relatividad

(cuando se combina la experimentación y foros de discusión, se observó la dificultad para analizar gráficas y el Principio de Relatividad Galileana).

Discusión

Esta experiencia revela que la experimentación crítica, al ser mediada por la indagación y la reflexión, es un terreno productivo para desarrollar el pensamiento crítico y alfabetización científica. Sin embargo, el impacto de estas propuestas no se da solo en el aula, sino también en el modo en que concebimos la investigación educativa.

Conclusiones

La presente indagación con enfoque narrativa reflexiva, basada en el análisis de la práctica pedagógica a través de una tesis doctoral, un artículo publicado y un capítulo de libro, arroja luz sobre la compleja dinámica de la implementación de foros de discusión en la modalidad escolarizada para el fomento del pensamiento crítico en la física. Los hallazgos revelan una transición crucial desde una concepción del foro como un espacio de participación hacia el reconocimiento como un entorno pedagógico que requiere una intencionalidad docente explícita y un diseño instruccional para lograr un aprendizaje profundo en el estudiante.

La experiencia subraya la necesidad de trascender la participación superficial, impulsada por el cumplimiento, hacia un compromiso cognitivo, particularmente en contextos mediados por la tecnología. La orientación del docente emerge como un factor determinante para focalizar el debate, evitar la dispersión temática y guiar a los estudiantes hacia la aplicación de habilidades de pensamiento crítico más allá de la simple repetición o paráfrasis.

Se constata una progresión parcial en la capacidad de los estudiantes para argumentar y justificar sus ideas, la persistencia de desafíos en la internalización de habilidades analíticas complejas, especialmente en la comprensión de conceptos abstractos y la aplicación del conocimiento previo, desafía las expectativas sobre la eficacia inherente de las herramientas digitales y enfatiza el predominio de la calidad de la mediación pedagógica.

En última instancia, esta investigación insta a la comunidad educativa a repensar el diseño e implementación de actividades paralelas a la modalidad

escolarizada, reconociendo que la tecnología es un medio, no un fin. El desarrollo del pensamiento crítico en combinación con entornos virtuales exige una atención meticulosa en la conexión con los conocimientos previos de los estudiantes y la promoción de la reflexión profunda sobre los conceptos fundamentales de la disciplina.

Finalmente, esta experiencia invita a otros investigadores a documentar, analizar y compartir no solo sus hallazgos, sino también los procesos y decisiones que los hicieron posibles.

Referencias

Alianza por la Educación. (s.f.). *Docentes innovadores - Habilidades del siglo XXI: Pensamiento crítico. Microsoft.* file:///C:/Users/m5t3m/Downloads/CriticalThinking(Pensamiento-critico)-1.pdf

Ávila García, G. (2022). *B-Learning mediante Moodle y su impacto en el proceso de aprendizaje de física moderna en el bachillerato IPN* [Tesis doctoral no publicada]. Centro de Investigación de Ciencia Aplicada y Tecnología Avanzada, Instituto Politécnico Nacional, México.

Ávila García, G., y Huerta Ramírez, M. de la L. (2025). Dificultades para la enseñanza de la física y su evaluación en el bachillerato del IPN. En *Innovación y conocimiento: Un compendio multidisciplinario* (Colección Científica Educación, Empresa y Sociedad, Vol. 28, pp. 51-74). Editorial EIDEC. http://doi.org/10.34893/t3287-5522-4306-o

Ayoub, M. T., Malik, A. H., Tariq, M. J., Ali, S., Abbas, N., y Ftima, M. (2024). 21st Century Skills 4 C's in Higher Education English Language Classroom: Teachers› Perspectives. *Journal of Applied Linguistics and TESOL (JALT), 7*(4), 872-883.

Bello, M. I. R., y Graus, M. E. G. (2024). Revitalizando la Física en la Educación Media Superior: enfoque innovador basado en la resolución de problemas y prácticas de ejercicios. *Didasc@ lia: Didáctica y Educación, 15*(1), 184-214. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9385142

Blandford, R. D., y Thorne, K. S. (2020). Post-pandemic science and education. *American Journal of Physics, 88*(7), 518–520. https://doi.org/10.1119/10.0001390

Candela-Rodríguez, B. F. (2023). Elementos de la práctica reflexiva en la formación y desarrollo profesional de los docentes. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED, (*54), 339-354. https://doi.org/10.17227/ted.num54-16421

Demir, S. (2015). Evaluation of critical thinking and reflective thinking skills among science teacher candidates. *Journal of Education and Practice, 6*(18), p. 17-21.

Engstrom, S. y Carlhed, C. (2014). Different habitus: Different strategies in teaching physics? Relationships between teachers' social, economic and cultural capital and strategies in teaching physics in upper secondary school. *Cultural Studies of Science Education, 9,* p. 699-728. https://link.springer.com/article/10.1007/s11422-013-9538-z

Johns, C. (2022). *Reflexive narrative: Self-inquiry toward self-realization and its performance (*Vol. 57). Sage Publications.

Kaur, T., Kersting, M., Blair, D., Adams, K., Treagust, D., Santoso, J., Popvoka, A., Boublil, S. Zadnik, M., Ju, L., Wood, D., Home, E., y McGoran, D. (2024). Developing and implementing an Einsteinian science curriculum from years 3–10: A. Concepts, rationale and learning outcomes. *Physics Education, 59(*6), 065008. https://doi.org/10.1088/1361-6552/ad66a7

Latorre, A., Del Rincón, D., y Amal, J. (2021). Bases metodológicas de la investigación educativa. Ediciones Experiencia. https://doi.org/https://books.google.es/books?id=ZF4wEAAAQBAJ&dq

Ramírez, M. H., Ávila, G., y Escobar, F. (2023). Discussion forum for the learning of Modern Physics in high school Mexico. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 2490, No. 1, p. 012005). IOP Publishing.

Romero, G. P. S. M., Dután, W. O., Contreras, R. E. G., & Muñoz, D. T. M. (2023). *Pensamiento crítico y su impacto en la calidad educativa. Dominio de las Ciencias, 9*(4), 884-905. https://doi.org/10.23857/dc.v9i4.3627

Sierra Vite, M., Ramírez Díaz, M. H., y de la Cruz Sosa, C. (2024). Desarrollo de competencias en física por medio de las TAC utilizando 4MAT a nivel bachillerato. En J. A. Flores Cruz & R. Sánchez Sánchez (Coords.), *Nuevas Perspectivas de la Investigación en Física Educativa* (pp. 95-107). Comunicación Científica. https://doi.org/10.52501/cc.219.05

Viennot, L., y Décamp, N. (2020). *Developing critical thinking in physics.* Springer International Publishing.

Gestión del conocimiento en la Red de Investigadores e Investigadoras Educativos en México: Perspectiva narrativa para habitar la investigación pedagógica*

*María del Socorro Oropeza Amador***

Resumen

El campo de la gestión de conocimiento bien podría estar inscrito en el ámbito empresarial, concebido como la gerencia de distribución del mismo para lograr fines en términos de productividad. La concepción de gestión, desde este punto de vista, se encuentra reducido al campo administrativo; no obstante, y al haber apropiado la noción de la gestión como la posibilidad de hacer que las cosas sucedan, nos posicionamos en el campo de la investigación pedagógica y educativa en conversación con la gestión de conocimiento como la artesanía que nos conduce a la construcción de saber. Un saber relacionado con el sabor porque se vive, porque se experiencia en términos de trascendencia debido a que queda sedimentado en las estructuras de sentido y significado; de ahí la apuesta de la Red de Investigadores e Investigadoras Educativos en México por deshabitar a la pedagogía de su propio lugar y reposicionarla en tanto patrimonio del saber-sistematización de la experiencia bajo la perspectiva metodológica de la narrativa como un modo de habitar la investigación pedagógica. Desde esta lógica, la presente contribución reconstruye la artesanía creada para habitar el camino del pensamiento durante la sistematización de la experiencia durante el X Encuentro Ibero-latinoamericano que vivieron las/los investigadores en la Argentina-2024.

Palabras clave: gestión, conocimiento, saber, experiencia, pedagogía.

* Línea temática: 1.3. Comunidades, grupos y redes.
Tipo de ponencia: aportación teórica.

** Facultad de Estudios Superiores, Aragón. UNAM.
meztlyk @hotmail.com

Gestionar el conocimiento dentro de la dinámica de Redes de Investigación

Hoy en día es común hablar de redes sociales, en tanto forma de convivencia que interconecta el mundo de nosotros como personas que habitamos la era de la tecnología con el mundo de otros en latitudes nacionales e internacionales. En efecto y, así como nos lo enseña Garcés (2013), a día de hoy, nos convivimos en la idea del *nosotros* porque hoy más que nunca dependemos unos de otros; sin embargo, dice: "no sabemos decir *nosotros*. Entre el yo y el todo no sabemos dónde situar nuestros vínculos, nuestras complicidades, nuestras alianzas y solidaridades" (Garcés, 2013, p.21) Y es que es muy cierto, la globalización nos permite pronunciarnos en un vivir juntos, en un mismo mundo; no obstante, nos vivimos en la fragmentación, en la confrontación que divide porque asistimos a la paradoja del *estar juntos desde nuestra individualidad-conquista de nuestra libertad.*

Estar juntos en la era del individuo se vuelve el gran reto porque convivimos como sujetos con el mundo interconectados a través de los medios digitales. Se ha vuelto una forma de sentir-nos acompañados al estar en solitario; es posible estar en una reunión donde el cuerpo físico se hace presente, no obstante, cada uno en su propio mundo al contacto de sus propias redes. Me pregunto ¿Será esta la herencia de la liberación? Una liberación emancipadora del individuo que ahora busca maneras de ser en comunidad y ser con los otros. Desde esta primera imagen para hablar de redes, como parte de un lenguaje común entre nosotros que habitamos la sociedad red -así como la nombra Castells (2000)-, las redes de investigación se extienden y tal vez por la facilidad hoy de comunicación e interconexión.

Estos lenguajes se hacen comunes en Siglo XXI en diferentes campos, hoy hablamos también de redes de investigación en el campo educativo y pedagógico. Su intención, podría decir es hacer frente a la individualidad que impera en nuestra sociedad donde la información fluye como una máquina inagotable que circula conocimiento de una manera vertiginosa. Tal vez adoptan la forma de tejido, de malla para hacer frente a lo que se encuentra en debate: Sociedad del conocimiento *vs* sociedad de la información donde el deseo es habitar el nosotros en tanto puntos de encuentro compartidos, hacer un alto entonces en el fluido de tanto dato, páginas web, narrativas desde innumerables puntos de vista, teorías para explicar y/o comprender los fenómenos con quienes

convivimos. Es decir, las redes de investigación unen voces antes de reunir la información que avasalla, conformando tramas de diversos tonos por la multidisciplina a través de la que es posible leer el fenómeno y/o campo de estudio que convoca.

Menester a ello, pensarnos en comunidad-es con la intención de hacer frente a la realidad educativa, en caso particular de la Red de Investigadores e Investigadoras Educativos en México (REDIEEM), urgente de pensarse, problematizarse, incidir en ella en el marco de la creación de saber trascendiendo el sentido común. Antes bien, en el marco de lecturas críticas de la realidad porque la intención es hacer de la teoría, nuestro mejor dispositivo para lograr lecturas que nos conduzcan a la construcción de pisos de comprensión para apelar a propuestas formativas que atiendan el sentido y significado de quien vivimos la educación. Hecho que nos coloca muy de cerca con el arte de crear saber, siendo la red el dispositivo que posibilita tejernos desde ejes temáticos comunes derivado de problemáticas afines.

Ahora bien, participar y ser parte del continuo arte de la creación de saber, nos coloca ante el importante acontecimiento de contribuir a los estados del conocimiento dentro del campo que habitamos y nos habita: el educativo y pedagógico. Estado del conocimiento entendido, desde lo que nos comparte Rueda (2003) como:

> ...El análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Esto permite identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, así como su impacto y condiciones de producción (Rueda, 2003: 5).

A decir de ello entiendo que, este análisis sistemático de la producción de conocimiento en razón de un campo temático, involucra conocer su estado de discusión teórica, metodológica, epistémica dentro de un periodo determinado. Diferente entonces la dimensión a lo que implicaría hablar de un estado del arte durante el trayecto creativo de una investigación que invita más bien a dar respuesta tal vez a ¿En qué momento se encuentra la discusión actual de "x" objeto del deseo para estudiar? Es decir, hablamos de un recorte de realidad en tanto particularidad de sujetos, contextos, categorías teórico-conceptuales,

metodologías que denotan la particularidad de la investigación y la intención, entre otras, es entrar al debate actual del campo en tensión.

Así entonces, el Estado del Conocimiento y debido a su amplitud porque abraza la producción en torno a una línea temática, se logra con la contribución de todo un equipo de agentes conocedores del campo temático a reconstruir -en tanto producción de conocimiento- por su complejidad en tanto lo que involucra: fuentes, datos, paradigmas de abordaje, sub-líneas posibles de desplegar, contextos en que se enmarca la temática en su diversidad de dimensiones por abordar, metodologías dominantes en el abordaje del eje temático, entre otros.

Dentro de la REDIEEM y en atención a sus tareas sustantivas por el compromiso social y ético que le caracteriza, proyecta contribuir de manera trascendente a la generación de saber educativo y pedagógico como una forma de trascender al sujeto pedagógico. En este sentido, la Comisión del Estado del Conocimiento, no sólo atiende la necesidad de ir a las fuentes dadas para sistematizar lo que otros han hecho; antes bien, es la comisión que acompaña a la construcción y producción de saber para contribuir al Estado del Conocimiento porque el compromiso ético implica la creación del sujeto mismo en el acto de re-crearse en saber para trascender en su forma de con-vivir con el mundo.

Es aquí donde deseo hacer un alto porque el conocimiento hoy en día, hablo de estas épocas nombradas de tantas formas: modernidad, posmodernidad, transmodernidad; alguien más les llamaría *sociedades líquidas* y, dentro de ellas: *conocimiento líquido* llega a reducirse a una acumulación de quien lo produce para lograr colocarse en diferentes puestos que le conceden poder redituable en *status* y, por supuesto, redituable en lo económico. Enmarco una relación estrecha entre *conocimiento acumulado* y *posesión de poder.* Ello me podría llevar por diferentes vetas al seguir la propuesta foucoultiana (En Toscano, 2016) para comprender no sólo conceptualmente lo que ello implica, sino para desentrañar el cómo hemos llegado a estos límites generando tensiones entre quienes habitamos un campo de disertación. El poder oprime, tensa, impone, flagela; el poder como una práctica ejercida sobre los cuerpos, así nos lo enseña Foucault, pareciera quedar legitimado por quien lo posee en nombre del conocimiento también legitimado institucionalmente. Las preguntas que devienen son: ¿Para qué construir conocimiento como investigadoras/investigadores dentro de la REDIEEM?

Ante esta tensión, dentro de la REDIEEM apelamos a la construcción del saber pedagógico desde el posicionamiento que el mejor patrimonio para reconstruir-nos, no sólo como sujetos que habitamos el campo pedagógico y educativo, sino como habitantes del mundo es la experiencia vivida y que trasciende, que irrumpe, que trans-forma. Es decir, nuestro mejor referente dentro de la REDIEEM, lo constituyen nuestras experiencias de autoformación compartidas y que gozan de procesos de gestión no sólo institucional, sino de una gestión pedagógica porque colocan al centro al sujeto de la educación, al sujeto pedagógico en tanto relación y proyecto ético-epistémico-político con la intención de hacer que las cosas sucedan. En este sentido, la gestión se vive durante y en el acontecimiento del Encuentro -por ejemplo- en las Asambleas Nacionales cuya intención es re-crearnos como Red a partir de re-conocer cómo nos enredamos entre quienes nos tejemos en ella.

El año 2024 constituyó para la REDIEEM un año de travesía y encuentro en redes en territorio Iberoamericano. La propuesta de REDIEEM en marzo 2024, como sujetos de experiencia, fue tejernos con otras redes durante el X Encuentro Ibero - Latinoamericano de Colectivos y Redes Educadoras y Educadores que Investigan desde la Escuela la Comunidad para la Emancipación - Argentina 2024. A partir de ello, es que logro significar un estilo de pensamiento como podríamos interpretarlo siguiendo a Zambrano (2019) al pensar en la metodología: Antes de ser método, un estilo de pensamiento; antes de ser metodología, el camino del pensamiento para la construcción de saber pedagógico. ¿Cómo se tejió el camino del pensamiento dentro de la REDIEEM para sistematizar y reconstruir la experiencia como dispositivo para la construcción de saber pedagógico?

Sistematización de la experiencia del allí vivido en el X Encuentro Ibero-latinoamericano: Narrativas pedagógicas

Sistematizar la experiencia – narrativas pedagógicas- - construcción de saber pedagógico dentro de la REDIEEM se vuelve un trinomio dialógico para recrear-nos en la construcción del yo como posibilidad de trascender en ser sujetos pedagógicos. Es el sujeto pedagógico quien, al entrar en relación con la docencia y en ésta ser parte de la construcción de su práctica educativa, construye a su vez sentidos y significados urgentes de ser interpretados para enteder-

se, para comprender-se. Interpretación como ejercicio hermenéutico que, así como nos enseña Ricoeur (), deja ver el paisaje detrás del texto y no sólo el escrito, el texto en una imagen, en una escena vivida, en el discurso, en el discurso que hace la práctica. Interpretación como ejercicio relacional entre la práctica – teoría, teoría – práctica.

Ahora bien, la experiencia como un padecer" un "Salir de viaje" "Salir de uno mismo e ir hacia el otro" (Mélich, 2007. En Mesinna, 2011) es ésta la noción que muy bien posibilita significar la propuesta de vinculación, de extensión que gestiona la REDIEEM. La metáfora *salir de viaje, salir de uno mismo e ir hacia el otro,* invita pensar en la experiencia para sacar a la pedagogía del lugar que habita la pedagogía: la docencia, la escuela, lo educativo formalmente dicho. Literalmente, la invitación es salir de viaje para vivir ese movimiento al que invita habla de ex=fuera para interiorizarlo y me suceda a mí siguiendo a Larrosa (2002); de allí entonces a lo que *me-nos-pasa,* como nos lo enseña Berlanga (2014) y eso que *me-nos-pasa* porque, metafóricamente yo salgo de viaje y, con ello, reconstruyo no sólo mi vivir, mi forma de habitar, también la forma de habitar en el campo de la pedagogía y hacer pedagogía. Es la narrativa, la perspectiva metodológica como una forma de habitar la investigación pedagógica.

Gestionar la construcción de saber: sembrar la intención

Sistematizar la experiencia entre nos-otros quienes nos vivimos en REDIEEM ha significado, ahora que me dispongo a reconstruir el trayecto, pensar en el artilugio que habitamos al llenarlo de contenido. Es decir, hablo del camino del pensamiento construido no como la didáctica del proceso en tanto instrumentación de aquello que nos trascendió, aquello que nos atropelló durante el tiempo que habitamos en el Encuentro; sino la re-creación de nosotros mismos que nos vivimos en extensión con la palabra escrita como promesa y legado al Ser en Red.

Fue a través del comunicado emitido del 27 de febrero del 2023, se nos invita a seguir el link compartido por el XV Aniversario de Fundación de la Red donde (de manera textual) señalan: "...se recrean los propósitos y la perspectiva organizativa y teórica en el campo de la formación en y para la investigación que la organización impulsa como propuesta educativa". Un momento para reforzar el compromiso ético-político que, como Red, adquirimos al saber-nos

comunidad decidida a pensar el campo educativo porque es quien nos habita construyéndonos territorio junto con él. Además de ello, en la misma comunicación expresaron su invitación para la realización de la próxima Asamblea presencial por llevarse a cabo los días 1 y 2 de abril en Tonatico Edo. de México.

Es un momento que paso por la memoria debido a que allí los Representantes de la Red, sembraron la intención del X Encuentro Ibero - Latinoamericano de Colectivos y Redes Educadoras y Educadores que Investigan desde la Escuela la Comunidad para la Emancipación - Argentina 2024. Si nos detenemos unos segundos para hablar del Encuentro es para saber que ello nos invitó a pensar y hablar en nombre de la filosofía, un campo con el que la Pedagogía, la Educación, hacen comunión para asistir al reto de ser nos-otros. Qué importante el acontecimiento al pensarnos únicos y en esa unicidad hacer que emerja el encuentro porque, así como nos enseña Lévinas (1977) el otro se une a mí, se coloca frente a mí; sugiere un cara a cara desde diferentes dimensiones de realidad (lo pronuncio así al hablar también de realidades virtuales) al disponernos a leer los rostros con quienes nos miramos.

Provocamos el Encuentro para re-crearlo, para sistematizarlo una vez que lo vivimos en el allí (desde la virtualidad o presencial), para materializarlo. Lo provocamos porque significa pensar en el acontecimiento de lo aún no sido, lo aún no dado y sabedores de la potencia de darse. Encuentro a través de comunicados que dirigí a la comunidad REDIEEM como coordinadora de la Comisión del Estado de Conocimiento, en coordinación con quien ostenta el cargo en la Presidencia y de la Comisión de Difusión, constituyeron así el medio para habitar el proceso.

El objetivo consistió en: Acompañarnos a lo largo del trayecto vivido para reconstruir nuestra experiencia, reconocida como patrimonio e insumo para la construcción del saber pedagógico, y lograr la producción de la artesanía del saber a tejerse de la memoria, de las huellas, de lo vivido que se hace sedimento y contribuye al tejido de la trama narrativa para reconocernos constructores de saber desde lo vivido y que provocó un antes, un después en nuestras maneras de ser y habitar-nos como humanidad.

Así se constituyó el camino del pensamiento: Carta Invitación para iniciar la construcción de saber pedagógico a través de la Sistematización de la Experiencia en el X Encuentro Ibero - Latinoamericano de Colectivos y Redes Educadoras y Educadores que Investigan desde la Escuela la Comunidad para la Emancipación - Argentina 2024...

Carta que fungió como dispositivo y una invitación desde la narrativa misma para aludir al recuerdo, a la memoria que quedó retratada en fotografías, un cuaderno como compañero con cantidad de hojas contenidas en letras: escenas allí grabadas sabedores que la vorágine en que vivimos nos podía arrebatar de aquello que nos sugirió un alto en nuestro propio tiempo. Invitación que comenzó a significar *El Encuentro y* que podría pensarse como tiempo pasado; no obstante, y siguiendo a Augé (2000), la referencia que ninguna dimensión del tiempo podría pensarse haciendo abstracción de las demás. Es decir, invitación para pensar la memoria en configuración con el pasado y por supuesto del presente por lo que, y, siguiendo la misma filosofía:

> ...las experiencias vividas en el presente, las formas de imaginar el porvenir y la memoria son dimensiones esenciales en la constitución de la subjetividad; dicho de otro modo, podría decirse que el pasado, entendido no como algo terminado sino como un proceso en continua construcción, es un elemento que dota de sentido a la realidad social y participa de los modos en que los sujetos significan y dan sentido al mundo que les rodea. (Augé en Manero Brito, 2005, p. 173)

Un intento de comprender esta forma de entender el mundo y lo que sucede con nuestros procesos de apropiación en tanto subjetivación de experiencias. Sugerí entonces hacer un alto para comprender lo que sugiere Augé (2000), en razón del pasado no como lo que concluyó sino un proceso en continua construcción, a su vez, configuración de nosotros mismos en tanto forma de ser sujeto. Después de vivida la hospitalidad de escucha, de palabra posible en el nos-otros México-Brasil-Venezuela-Colombia-España-Argentina, fue posible convocar a aquello que poco a poco quedó sedimentado en estructuras de experiencia porque, además, da sentido al mundo en el que cada una/cada uno de nosotros fue creando al vivir el Encuentro.

Después de las innumerables travesías que nos llevaron a pisar tierras del Sur en Nuestra América, resonaron durante el Encuentro palabras que convocaron a tejer urdimbres narrativas, una especie de telar que entrelaza hilos de distinto grosor, tonalidades diversas, texturas profundas y todas ellas compartiendo una misma intención: Agrietar el terreno fértil de la educación en América Latina y continuamos enredándonos porque vivimos allí el significado de ser Red al tejernos con otros configurándonos en nos-otros.

- ¿Cómo dar inicio al contar-nos? *Sumergirnos, bucear en nuestra memoria…*

La pregunta sugerida para comenzar a escribir, como ese arte que se teje de la memoria y sedimenta nuestra experiencia:

¿Cuál es el momento a partir del que decido comenzar a contar mi experiencia del encuentro?

Con la intención de enriquecer y fortalecer nuestra escritura, de acompañar el fluir de la escritura narrativa en un primer momento, sugiero la lectura:

Fascículo 4 ¿Cómo escribir relatos pedagógicos? Del Proyecto CAIE Instituto Nacional de Formación Docente. Ministerio de EDUCACIÓN, CIENCIA Y TECNOLOGÍA de la Nación Argentina. Laboratorio de Políticas Públicas-Buenos Aires Argentina pp. 7-19. La lectura del fascículo que dirige Daniel Suárez, nos dio pistas del cómo bucear en nuestra memoria en torno a lo vivido del Encuentro Ibero-Latinoamericano. Plantearía preguntas para comenzar a tomar decisiones:

- ¿Tal vez el momento en que construí mi ponencia con que participaría? ¿Algún momento cuando el inicio de la lectura entre pares nacionales y después llevado a los pares internacionales? ¿Tal vez el encuentro en Huichapan y de allí la compartencia de saberes?
- ¿Qué de lo vivido durante el Encuentro Ibero-Latinoamericano deseo narrar como experiencia pedagógica?

De ahí, surgió la pregunta: ¿Cómo saber que es una experiencia pedagógica?

Seguramente surgirá la necesidad de recordar lo que significa hablar de experiencia. Para ello, la propuesta consistió tener en común el contenido de:

Larrosa, J. (2002): "Experiencia y pasión". En *Entre las lenguas, lenguaje y educación después de Babel (2003).* Barcelona, Laertes.

¿Qué es la sistematización? ¿Para qué sistematizar? ¿Qué sistematizamos? Lo que devino en la significación de la sistematización como:

- ´Interpretación de la experiencia que conduce a la autoformación al vivir la ruta pedagógica que posibilidad construir otro tipo de saberes´
- ´Antes de tener la intención de definir ¿Qué es sistematizar? Tendríamos que pensar en ¿Qué significa sistematizar la experiencia? ¿Cómo vivimos, sentimos, pensamos la sistematización de lo que viví?

- Significación que realizamos desde nuestro propio vivir la artesanía al crear-nos a través de la escritura, constituyó un acuerdo integrarla a la producción que construimos en el entendido que es saber apropiado porque somos quienes significamos al nombrarnos desde lo que hacemos.

Recordamos que la Sistematización de la Experiencia tendría diferentes rostros en su construcción, entendiéndola como artesanía de creación por la gran diversidad de experiencias y los estilos de producción de cada una/cada uno de nosotros. En este sentido, apelamos a abrir espacio dentro de dichas memorias para re-construir el "Antes, durante y después de la experiencia" (sin atender necesariamente la linealidad de lo cronológico en la reconstrucción de la experiencia).

Consideramos de suma importancia recuperar el cómo del procedimiento para la re-creación, sistematización de la experiencia. Es decir, nuestra "cocina de construcción"; menester a ello, sería necesario también sistematizar la experiencia de nuestra propia artesanía: ¿Cómo procedimos para lograr el tejido narrativo de la experiencia? Y considerarla parte de la misma producción que vamos logrando.

- Nos convocamos para asistir al acontecimiento del Encuentro: Compartir la narrativa pedagógica

El comunicado fue con la intención de reunirnos en la virtualidad con la finalidad de conversar cómo vamos proyectando la sistematización de nuestra experiencia en el X Encuentro Ibero - Latinoamericano de Colectivos y Redes Educadoras y Educadores que Investigan desde la Escuela la Comunidad para la Emancipación - Argentina 2024.

Dinámica sugerida:

i. Asistir a nuestra reunión convocada con el avance en la Sistematización de la Experiencia:

a) ¿Cómo he titulado mi experiencia?
b) ¿Cuál es el objetivo de la experiencia que decido contar como aporte al saber pedagógico?
c) ¿En cuántos momentos proyecto la sistematización de mi experiencia?

Sugerí, como posibilidad, acompañar la narrativa contada con imágenes. Recordamos que las imágenes son textos, por lo que nos alejaremos de pensarlas meramente como evidencias; antes bien, como textos posibles a interpretar por el momento que congelan.

- Narrar-nos entre pares

La sugerencia consistió en atender a la propuesta trabajada durante la sesión virtual para construir el acompañamiento con "mi par".

El objetivo de la propuesta fue socializar la estrategia de acompañamiento entre pares, así como la conformación de pares entre quienes presentamos nuestra producción de saber en torno al X Encuentro Iberoamericano, Argentina 2024.

Estrategia de acompañamiento:

1. Organización en binas de trabajo para acompañar la producción (sistematización de la experiencia a través de las narrativas pedagógicas). durante el acompañamiento, la propuesta fue:
    - Trabajar con el título. Es el título el que nos marcaría el perímetro que delinearía el contenido de la sistematización, nos permitió re-conocer cuáles son las escenas que es necesario alumbrar. Es decir, qué es lo que deseamos resaltar (en tanto amplitud de la escena a narrar).

- Es posible la identificación de dos tipos de título que nombren la experiencia:
    a) Título formal (p. ej. "Gestión estudiantil en la Escuela Secundaria Mercedes Sosa")
    b) Título de fantasía (es posible el uso de metáforas como figuras imaginarias que recrean la escritura. P. ej. "Estudiantes como tejedores: Protagonistas de su propia trama")

2. Realizamos un ejercicio de evocación:
    - ¿Qué evoca, qué sugiere el título?
    - ¿Cuál es la promesa del título? (en tanto expectativa del contenido) (la sugerencia fue escribir un párrafo para dar a conocer qué contenido evocaba el título)..

3. Extrañamos la narrativa. Se trató de un ejercicio donde planteamos preguntas al texto escrito en razón a las dudas que sugiere dando por hecho que, como lectores, sabíamos del contenido al que refería.

   Fue necesario que las preguntas que le planteáramos al texto, sugirieran la conversación con la teoría de tal forma que comenzaríamos a transitar de narrativas descriptivas a narrativas interpretativas (incorporamos significados).

Ejemplos de preguntas posibles de plantear al texto:

- ¿A qué te refieres con lo que aseveras?
- ¿Qué teórico te permite conversar y/o relacionar "x" categoría?
- ¿Para ti qué significó?
- ¿Cuál es tu posicionamiento al respecto?
- ¿Tú cómo nombras tal evento?
- ¿Cómo podríamos nombrar dicho acontecimiento? ..... entre otras

Muy importante y en este acompañamiento entre pares: vigilar el tipo de preguntas que plantearíamos al texto, pues era necesario enfocar el objetivo según la intención del escritor/escritora y que quedó delineado en el título sugerido.

Consideraciones finales

Después de vivir y reconstruir la gestión del saber pedagógico dentro de la comunidad en la REDIEEM, es posible significar que la narrativa constituye una perspectiva que guía todo un estilo de pensamiento para habitar la investigación pedagógica. Es por ello que podríamos hablar de narrativas pedagógicas los títulos que hemos logrado hasta el momento (son 11 las obras creadas), debido al artilugio que está detrás. Una creación que posibilita hablar de la Pedagogía del Encuentro al pensarnos redes de investigación que nos tejemos por objetivos comunes en *el entre* de la conversación entre los cuerpos que construyen emancipación porque la escritura se vuelve una forma de liberación al separarnos de la experiencia desde que la estamos narrando.

Referencias

Castells, D. (2000). *La era de la información: Economía , sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad Red.* Alianza Editorial.

Bolivar, B. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?". Epistemología de la Investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. 4. (1) file:///C:/Users/user/Documents/KOKO%202022/Producción/Artículo%20Narrativa%20dic%2022%20-ene%202023/textos/investigación%20biográfico%20narrativa.pdf

Garcés, M. (2013). *Un mundo en común.* Ediciones Bellaterra.

Larrosa, J. (2002). Experiencia y pasión, en *Entre las lenguas. Lenguaje y educación después de Babel.* Laertes.

Martínez, E.R. (s/a). Reflexiones sobre el concepto de Estado del Conocimiento: XII Congreso de Investigación Educativa. Temática 5: Posgrado y Desarrollo del Conocimiento.

Toscano, D. (2016). El poder en Foucault: Un Caleidoscopio magnífico. *Revista Scielo.* Logos vol.26 no. 1.

La sistematización de resultados en proyectos de intervención educativa: un enfoque basado en la Investigación-Acción*

*Sandra Cecilia Guzmán Mora***

Resumen

Este estudio presenta una guía metodológica dirigida a estudiantes de maestría para guiar la sistematización de resultados en proyectos de intervención educativa, fundamentada en la metodología de investigación-acción. Se identifica como problema principal la insuficiente formación en sistematización, lo que limita la calidad de la investigación educativa y la consolidación de conocimiento en el área. La propuesta consiste en una guía estructurada que integra tres fases: planificación, acción y reflexión-sistematización. En la etapa de planificación, los estudiantes definen objetivos y estrategias con apoyo docente y trabajo colaborativo. Durante la acción, implementan sus intervenciones y documentan el proceso mediante diarios reflexivos y registros de observación. Finalmente, en la fase de reflexión y sistematización, analizan los resultados y extraen aprendizajes, utilizando fichas diseñadas para facilitar el proceso. El estudio se desarrolló en un programa de maestría de una Escuela Normal, empleando observación participante, entrevistas y análisis documental para validar la propuesta. Los resultados preliminares sugieren que la propuesta ofrece un enfoque prometedor para fortalecer la formación de investigadores educativos, aunque su efectividad deberá evaluarse en futuras implementaciones y en contextos diversos.

Palabras clave: estudiantes de maestría, investigación-acción, reflexión en la práctica, sistematización.

* Línea temática: formación de investigadoras e investigadores.
Tipo de ponencia: reporte parciales o final de investigación.

** Benemérita y Centenaria Escuela Normal Oficial de Guanajuato.
sc_guzmanm@bcenog.edu.mx

Introducción

La sistematización de resultados en proyectos de intervención educativa es un proceso crucial que enfrenta desafíos significativos, especialmente entre los estudiantes de posgrado. Esta problemática se justifica científicamente por su impacto directo en la calidad de la investigación educativa y en el desarrollo profesional de los futuros investigadores. La falta de habilidades para sistematizar adecuadamente los resultados puede llevar a una comprensión limitada del proceso de aprendizaje y a la pérdida de oportunidades para mejorar futuras intervenciones. Además, la sistematización efectiva es fundamental para la generación de conocimiento basado en evidencias, lo cual es esencial para el avance de la práctica educativa y el desarrollo de políticas informadas en el campo de la educación.

Sin embargo, el problema central que se explora en esta investigación radica en la insuficiente formación y desarrollo de competencias para la sistematización de resultados entre los estudiantes de posgrado, lo que limita la consolidación del conocimiento en el área educativa y la transferencia de buenas prácticas. Este déficit se relaciona directamente con el estado actual del conocimiento en el área temática de la investigación educativa, particularmente en la subárea de formación de investigadores, relacionado a la falta de integración de la sistematización como parte fundamental del proceso formativo.

La literatura científica sobre este tema ha evolucionado significativamente en las últimas décadas. Autores como Carr y Kemmis (2014) sentaron las bases para comprender la importancia de la práctica reflexiva y la acción colaborativa en la investigación educativa. Schön (1992) desarrolló la teoría de la reflexión en la acción, distinguiendo entre la reflexión durante la práctica y la reflexión posterior, lo cual ha sido fundamental para entender cómo los educadores pueden mejorar su práctica a través de la reflexión crítica. Más recientemente, investigadores como Barragán Giraldo (2023) han enfatizado la importancia de la sistematización para explicar racionalmente los problemas de la realidad educativa, destacando su papel en la generación de conocimiento y en la mejora continua de las prácticas educativas.

La presente investigación se centra en desarrollar metodologías más efectivas para guiar a los estudiantes en la sistematización de resultados, con un énfasis particular en el enfoque de investigación-acción. Se planteó la pregunta: ¿cómo estructurar una guía para orientar la sistematización de resultados en

proyectos de intervención bajo la metodología de investigación-acción? como objetivo principal proponer una guía estructurada para que los docentes puedan orientar a sus estudiantes de maestría en la sistematización de los resultados de sus proyectos de intervención.

La hipótesis planteada la implementación de una guía estructurada basada en la investigación acción para la sistematización de resultados en proyectos de intervención educativa mejorará la calidad de los trabajos de investigación y el aprendizaje reflexico de los estudiantes de una maestría en investigación.

Específicamente, se pretende que se implemente un proceso en tres etapas (planificación, acción y reflexión) que permita a los estudiantes ser protagonistas en la identificación de problemas, implementación de soluciones y evaluación de resultados.

Desarrollo

Revisión de la literatura

La investigación-acción se basa en la premisa de que el conocimiento se construye a través de la práctica reflexiva y la acción colaborativa. Este enfoque metodológico permite a los estudiantes involucrarse activamente en su proceso de aprendizaje, facilitando la identificación de problemas y la implementación de soluciones. Se caracteriza por ser un proceso cíclico que incluye la planificación, acción, observación y reflexión, permitiendo a los estudiantes adaptar sus intervenciones en función de los resultados obtenidos (Kemmis & McTaggart, 2014). Además, Reason y Bradbury (2001) destacan que este enfoque fomenta la colaboración y el diálogo entre los participantes, lo que enriquece la experiencia de aprendizaje.

Teoría de la reflexión en la acción

Donald Schön (1992) desarrolló la teoría de la reflexión en la acción, que es fundamental para comprender el papel de la reflexión en el aprendizaje experiencial. El autor distingue entre:

1. Reflexión en la acción: Ocurre durante la práctica misma.
2. Reflexión sobre la acción: Tiene lugar después de la intervención.

Esta teoría enfatiza la importancia de la reflexión tanto antes como después de la intervención, permitiendo a los estudiantes tomar decisiones informadas y extraer lecciones aprendidas.

Sistematización de experiencias

La sistematización permite a docentes y equipos de instituciones educativas la identificación, descripción y análisis de sus experiencias de cambio (UNESCO, 2016). Según Messina y Osorio (2016) este proceso implica un ejercicio ecorefexlivo que resalta el valor del relato y la narrativa en la comprensión crítica y contextualizada de las prácticas educativas. La sistematización no solo ordena y clasifica datos, sino que también promueve una interpretación crítica que permite a los participantes aprender de sus experiencias y compartir estos aprendizajes con otros, enriquecendo así el campo educativo.

La sistematización de resultados, según Fals Borda (1991), permite a los estudiantes reflexionar sobre su experiencia, promoviendo un aprendizaje más profundo y significativo. Este proceso no se limita a la recopilación de datos, sino que implica un análisis crítico de las experiencias vividas, lo que ayuda a los participantes a comprender mejor su práctica educativa y el contexto en el que se desenvuelven. La sistematización se define como un proceso que implica la recopilación y análisis de experiencias con el objetivo de generar conocimiento. Según Barragán Giraldo (2023), la sistematización de experiencias educativas es un método emergente latinoamericano que permite nuevas rutas para la investigación social y educativa. Este enfoque va más allá de la mera recopilación de datos, ya que implica una revisión crítica de las experiencias educativas que posibilita explorar las prácticas desde un enfoque investigativo. El proceso no solo busca contar lo que hacen los educadores, sino también promueve el aprendizaje entre pares, el empoderamiento y la replicabilidad de las lecciones aprendidas por individuos y colectividades.

Propósitos de la sistematización en el ámbito educativo:

a) Generación de conocimiento: Permite a los educadores y estudiantes construir un conocimiento más profundo sobre su práctica y el contexto educativo, facilitando la identificación de áreas de mejora y la implementación de cambios necesarios.

b) Reflexión crítica: Fomenta la reflexión sobre las experiencias vividas, lo que ayuda a los participantes a cuestionar sus supuestos y a desarrollar una comprensión más crítica de su práctica educativa (Schön, 1992).
c) Mejora continua: A través de la sistematización, se pueden identificar buenas prácticas y lecciones aprendidas que pueden ser replicadas o adaptadas en futuras intervenciones. Esto contribuye a un ciclo de mejora continua en la educación.

Desarrollo de políticas educativas: La sistematización de experiencias puede informar la creación de políticas y estrategias educativas más pertinentes, basadas en evidencias y en el análisis de situaciones reales.

Evaluación de procesos: Permite evaluar la efectividad de programas y estrategias educativas, proporcionando datos que pueden ser utilizados para la toma de decisiones informadas y para la planificación de futuras acciones.

Laguna teórica

A pesar de estos avances teóricos, se identifica una laguna importante en la literatura:

1. Falta de guías estructuradas: Existe una carencia de metodologías específicas y guías estructuradas para orientar a los estudiantes de posgrado en la sistematización de resultados de sus proyectos de intervención educativa.
2. Integración limitada: Hay una integración limitada entre la teoría de la investigación-acción, la reflexión en la acción y la sistematización de experiencias en el contexto específico de los proyectos de intervención educativa a nivel de maestría.
3. Aplicación práctica: Se observa una brecha entre la teoría y la aplicación práctica de estos conceptos en el contexto de la formación de investigadores educativos a nivel de posgrado.

Estas lagunas teóricas justifican la necesidad de desarrollar propuestas como la presentada en el documento, que busca proporcionar una guía estructurada para la sistematización de resultados en proyectos de intervención educativa, integrando los principios de la investigación-acción y la reflexión en la práctica.

Metodología

Diseño y contexto del estudio

El estudio se llevó a cabo en el programa de Maestría de una Escuela Normal. La población estuvo conformada por estudiantes de posgrado que enfrentan dificultades al sistematizar los resultados de sus proyectos de intervención educativa. El muestreo por conveniencia se realizó seleccionando a los alumnos matrículados en el programa en un periodo de dos años académicos, coincidiendo con la asesoría de proyectos de intervención.

Se adoptó un enfoque de investigación-acción participativa, utilizando las siguientes técnicas de recolección de datos:

- Observación participante: Durante las asesorías y desarrollo de los proyectos
- Entrevistas semiestructuradas: con siete de los estudiantes al final del proceso de asesoría.
- Análisis documental: de proyectos de tesis y trabajos de los estudiantes, además de revisión de bibliografía (Creswell, 2019).

La saturación de categorías se logró mediante la comparación constante de los nuevos datos con los ya existentes, la identificación de patrones recurrentes y la confirmación de que no emergían nuevos insights significativos con la adición de más datos

Se implementó un proceso de triangulación múltiple: De datos al comparar las observaciones, entrevistas y el análisis documental, así como la triangulación de perspectivas entre asesores.

Resultados

La sistematización de resultados en proyectos de intervención educativa es un proceso crucial para el aprendizaje reflexivo y la mejora continua de las prácticas pedagógicas. A partir de una revisión de literatura y la triangulación de diversas fuentes teóricas, se ha desarrollado una propuesta innovadora para guiar a los docentes en la sistematización de experiencias educativas. Esta propuesta, fundamentada en los principios de la investigación-acción y la reflexión en la

práctica, busca proporcionar a los estudiantes de la Maestría en Investigación herramientas efectivas para analizar, interpretar y aprender de sus intervenciones educativas. La guía se estructura en tres fases fundamentales: planificación, acción, y reflexión y sistematización, cada una diseñada para fomentar el pensamiento crítico, la colaboración entre pares y la generación de conocimiento contextualizado.

1. Planificación

En esta fase, se revisará el proyecto de intervención basado en la investigación acción. Los docentes proporcionarán herramientas y recursos para ayudar a los estudiantes a definir objetivos claros y estrategias de evaluación. Se fomentará la discusión grupal para promover la colaboración y el intercambio de ideas. Los estudiantes trabajarán en equipos para analizar su proyecto desde diferentes perspectivas y desarrollar un plan de acción adaptado a su contexto específico.

Los estudiantes utilizarán la Ficha de Planificación del Proyecto de Intervención para estructurar su intervención, asegurando que tengan claridad sobre el problema, los objetivos y las estrategias a seguir. Esta ficha incluirá los siguientes elementos:

Ficha de Planificación del Proyecto de Intervención	
Datos del Proyecto: Título del Proyecto: Nombre del Estudiante: Fecha:	
Identificación del Problema Descripción del Problema.	¿Qué problema específico se desea abordar? Describir el contexto y la situación actual.
Causas del Problema	¿Cuáles son las posibles causas del problema identificado?
Objetivo General	¿Cuál es el objetivo principal que se quiere lograr con la intervención?
Objetivos Específicos	¿Cuáles son los objetivos específicos que contribuirán al logro del objetivo general?
Estrategias de Intervención Descripción de las Estrategias	¿Qué acciones se llevarán a cabo para abordar el problema? Detallar las actividades y métodos a utilizar
Indicadores de Éxito Criterios de Evaluación	¿Cómo se medirá el éxito de la intervención? Definir indicadores que permitan evaluar los resultados
Evidencias	¿qué evidencias respaldarán el avance en los objetivos?

2. Acción

Durante la fase de implementación, los estudiantes documentarán el proceso de intervención mediante diarios reflexivos y registros de observación, o utilizando otros instrumentos seleccionados previamente. Se fomentará la colaboración entre pares para enriquecer la experiencia. Esta fase es crucial, ya que permite a los estudiantes experimentar directamente con sus intervenciones y observar los efectos en su entorno educativo.

Actividades Clave:

Diarios Reflexivos: Los estudiantes llevarán un diario donde registrarán sus experiencias, reflexiones y observaciones diarias.

Reuniones de Seguimiento: Se programarán reuniones periódicas para discutir el progreso, compartir desafíos y ajustar estrategias según sea necesario.

Recopilación de Datos: Los estudiantes recopilarán tanto datos cualitativos como cuantitativos para evaluar el impacto de su intervención.

3. Reflexión y sistematización

Una vez finalizada la intervención, los estudiantes reflexionarán sobre los resultados obtenidos. Se les guiará en la sistematización de sus hallazgos a través de la elaboración de informes que incluyan análisis de datos, lecciones aprendidas y recomendaciones para futuras intervenciones. Esta fase es fundamental para consolidar el aprendizaje y asegurar que los resultados se utilicen para mejorar prácticas futuras.

Los estudiantes completarán la Ficha de Reflexión Post-Intervención para evaluar su experiencia, reflexionar sobre los resultados y extraer aprendizajes útiles para el futuro. Esta ficha incluirá los siguientes elementos:

Ficha de Reflexión Post-Intervención	
Datos del Proyecto: Título del Proyecto: Nombre del Estudiante: Fecha:	
Reflexión sobre la Intervención Descripción de la Intervención	Qué se hizo? Breve resumen de las actividades realizadas durante la intervención
Resultados Obtenidos	¿Cuáles fueron los resultados? Describir los hallazgos y la efectividad de las estrategias implementadas

Análisis de los Resultados	¿Qué funcionó bien y qué no? Reflexionar sobre las razones detrás de los resultados obtenidos
Lecciones Aprendidas	¿Qué aprendizajes se derivan de la experiencia? Identificar lecciones que pueden ser útiles para futuras intervenciones
Recomendaciones para Futuras Intervenciones	¿Qué harías diferente la próxima vez? Sugerencias para mejorar el proceso en futuras experiencias.
Autoevaluación:	¿Cómo te sientes respecto a tu participación en el proyecto? Reflexionar sobre el crecimiento personal y profesional a partir de la experiencia

Se espera que el uso de estas fichas facilite una mayor claridad en la planificación y una reflexión más profunda sobre la experiencia de intervención. Esto no solo mejorará la calidad de los proyectos presentados, sino que también fomentará un aprendizaje más significativo y crítico entre los estudiantes. Este instrumento proporciona una guía práctica para los estudiantes en las fases de planificación y reflexión, facilitando la sistematización de sus experiencias. Los resultados preliminares podrían incluir un aumento en la calidad de los proyectos presentados, una mayor participación de los estudiantes en el proceso de reflexión y un impacto positivo en el contexto educativo donde se implementaron las intervenciones.

Discusión

La propuesta de una guía estructurada para la sistematización de resultados en proyectos de intervención educativa presenta un potencial significativo para mejorar la calidad de los trabajos de investigación y fomentar el aprendizaje reflexivo de los estudiantes de maestría. A continuación, se analizan críticamente los resultados y se comparan con hallazgos de otros autores:

La propuesta se fundamenta en teorías como la investigación-acción de Carr y Kemmis (2014) y la reflexión en la acción de Schön (1992), lo que sugiere una base sólida para su potencial efectividad en la práctica educativa. Este enfoque se alinea con las recomendaciones de Reason y Bradbury (2001) sobre la importancia de la colaboración y el diálogo en la investigación-acción. Sin embargo, es crucial considerar la advertencia de Anderson et al. (2007) sobre la necesidad de que la investigación-acción sea intencional, sistemática y basada en evidencia. Esto implica que la implementación de nuestra propuesta deberá ser rigurosa y fundamentada en datos concretos para garantizar su efectividad.

La integración de los principios de investigación-acción y reflexión en la práctica proporciona una base sólida para el desarrollo de habilidades analíticas y reflexivas en los estudiantes de maestría. Esto se alinea con lo planteado por Barragán Giraldo sobre la comprensión de la práctica y el contexto en el que se desenvuelven los educadores. Además, Cochran-Smith y Lytle (2009) refuerzan la importancia de nuestra propuesta al señalar que todos los enfoques de investigación-acción conceptualizan a los profesores como agentes de cambio social y educativo.

Desafíos potenciales y estrategias de implementación

La efectividad de la guía dependerá en gran medida de la capacitación y el compromiso de los docentes que la implementen. Esto subraya la necesidad de un enfoque integral que incluya la formación del profesorado. Según Caruth y Caruth (2013), la resistencia al cambio en las instituciones educativas se manifiesta cuando las personas involucradas carecen de interés o tratan de disminuir su colaboración para preservar el statu quo. Para mitigar esta resistencia, es crucial que la implementación de la guía se realice de manera gradual y con un fuerte componente de formación docente.

Potencial para la transformación de la práctica educativa

La propuesta tiene el potencial de contribuir significativamente a la formación de la identidad docente, como sostienen Phillips y Carr (2010). Al involucrar a los educadores en un proceso de investigación-acción, se promueve una comprensión más profunda de su práctica y del contexto educativo en el que se desenvuelven.

Además, la sistematización de experiencias, como señala la literatura, contribuye a organizar y reconstruir eventos, favoreciendo la creación de discursos producto de la reflexión y análisis. Esto puede llevar a una transformación significativa en la forma en que los educadores abordan su práctica y contribuyen al conocimiento en el campo educativo.

Conclusiones

La guía estructurada para la sistematización de resultados en proyectos de intervención educativa ofrece un enfoque prometedor para abordar las dificultades en la sistematización de resultados en proyectos de investigación. Aunque esta propuesta aún no se implementa, su fundamentación teórica y diseño metodológico sugieren un potencial significativo para mejorar la calidad de la investigación educativa a nivel posgrado. La integración de los principios de investigación-acción y reflexión en la práctica proporciona una base sólida para el desarrollo de habilidades analíticas y reflexivas en los estudiantes de maestría. Esto podría conducir a una comprensión más profunda de los procesos educativos y a la generación de conocimiento contextualizado. La implementación y evaluación subsiguiente de esta guía proporcionarán valiosos insights sobre su efectividad práctica.

Se espera que los resultados de su aplicación no solo mejoren la calidad de los proyectos de investigación, sino que también fomenten un aprendizaje más significativo y crítico entre los estudiantes de posgrado en educación. Finalmente, es crucial reconocer que la adaptabilidad y flexibilidad de esta propuesta serán fundamentales para su éxito en diversos contextos educativos. Futuras investigaciones deberán explorar su aplicabilidad en diferentes niveles y disciplinas, así como su impacto a largo plazo en la formación de investigadores educativos.

Líneas de investigación futura y limitaciones

Esta propuesta abre varias líneas de investigación futura, como la evaluación de la efectividad de la guía una vez implementada, la comparación de resultados obtenidos con esta metodología frente a enfoques tradicionales, y la exploración de la guía en diferentes contextos y disciplinas. Estas líneas de investigación son consistentes con las recomendaciones de Barbosa-Chacón et al. (2015), quienes enfatizan la importancia de la evaluación continua y la adaptabilidad de las metodologías de sistematización.

Es importante reconocer que esta propuesta se ha desarrollado en el contexto específico de una maestría en investigación. Su aplicabilidad a otros niveles educativos requerirá una adaptación y evaluación adicional. Aunque la propuesta presenta un potencial significativo para mejorar la calidad de la in-

vestigación educativa a nivel de posgrado, es crucial realizar estudios empíricos para validar su efectividad y adaptabilidad en diversos contextos educativos. Futuros estudios deberán abordar los desafíos identificados y explorar cómo esta metodología puede contribuir a la formación de educadores reflexivos y críticos en diferentes niveles educativos.

Referencias

Anderson, G. L., Herr, K., & Nihlen, A. S. (2007). Studying Your Own School: An Educator's Guide to Practitioner Action Research (2nd ed.). Corwin Press. DOI: https://doi.org/10.4135/9781483329574

Barbosa-Chacón, J. W., Barbosa Herrera, J. C., & Rodríguez Villabona, M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas: Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria. Perfiles educativos, 37(149), 130-149. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.149.53126

Barragán Giraldo, D.F. (2023) Sistematización de experiencias educativas: entre teoría y metodología. Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa. https://doi.org/10.51660/ripie.v3i1.122

Carr, W., & Kemmis, S. (2014). Becoming Critical: Education, Knowledge and Action Research. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203496626

Caruth, G. D., & Caruth, D. L. (2013). Understanding resistance to change: A challenge for universities. Turkish Online Journal of Distance Education, 14(2), 12-21.:https://doi.org/10.17718/tojde.66881

Creswell, J. W. (2019). Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research (6th ed). Pearson. https://www.pearson.com/en-us/subject-catalog/p/educational-research-planning-conducting-and-evaluating-quantitative-and-qualitative-research/P200000000920/9780136874416[3]

Fals Borda, O. (1991). Action and Knowledge: Breaking the Monopoly with Participatory Action Research. Apex Press.

Kemmis, S., & McTaggart, R. (2014). The Action Research Planner. Doing critical participatory action research. Springer Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2

Messina, G & Osorio, J. (2016) Sistematizar como ejercicio eco-reflexivo: la fuerza del relato en los procesos de sistematización de experiencias educativas. Revista e-curriculum. 602- 624. https://doi.org/10.23925/1809-3876.2016v14i2p0602

Phillips, D. K., & Carr, K. (2010). Becoming a teacher through action research: Process, context, and self-study (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203851395

Reason, P., & Bradbury, H. (2001). Handbook of Action Research: Participative Inquiry and Practice. SAGE Publications. https://search.worldcat.org/title/50303325

Schön, D. A. (1992). The Reflective Practitioner: How Professionals Think in action (1est ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315237473

Stringer, E. T. & Ortíz Aragón (2021). Action Research. (5tg ed.) SAGE Publications. https://doi.org/10.33524/cjar.v23i1.652

UNESCO. (2016) "Sistematización de experiencias educativas innovadoras. Serie ·Herramientas de apoyo para el trabajo docente" UNESCO, oficina de Lima. https://www.oitcinterfor.org/sites/default/files/edit/docref/genero/siste_expinn_fautapo.pdf

Investigación basada en diseño aplicada en el campo de la didáctica multigrado en un posgrado de la Normal Veracruzana*

*Amanda Cano Ruíz***,
*Holda María Espino Rosendo****
*y Lydia Espinoza Gerónimo*****

Resumen

Presentamos resultados parciales de una investigación cualitativa, que adopta la metodología de estudio de caso, con el propósito de documentar el proceso de implementación de la Investigación Basada en Diseño (IBD) dentro del plan de estudios de la Especialidad en Docencia Multigrado de la Normal Veracruzana Enrique C. Rébsamen. De manera específica interesa identificar las adaptaciones de este enfoque metodológico para el posgrado en cuestión así como analizar retos, dificultades y aprendizajes en las fases que ésta comprende y así delinear acciones de apoyo que faciliten su consolidación (fortalecer el acompañamiento tutorial y la formación desde el plan de estudios). Esta pesquisa emplea dos técnicas de investigación: la observación y el análisis documental. Dentro del proceso analítico de contenido, se han identificado tres categorías de análisis: la primera, *formación metodológica*, documenta el proceso que se siguió para formar al colegio de profesores-tutores del posgrado respecto a las características de la IBD, lo que derivó en el planteamiento de un conjunto de orientaciones que permitiera su desarrollo con tres generaciones de estudian-

* Línea temática: 4. Dimensiones de la investigación educativa.
Tipo de ponencia: reporte parciales o final de investigación.

** Benemérita Escuela Normal Veracruzana.
mandy_caru@hotmail.com

*** Benemérita Escuela Normal Veracruzana.
holdaespino@yahoo.com.mx

**** Benemérita Escuela Normal Veracruzana.
lydiaespinosageronimo@yahoo.fr

tes (2023-2024, 2024-2025, 2025-2026); la segunda, *retos y dificultades*, analiza las áreas de mejora que se han presentado al desarrollar las distintas fases de la IBD en las propuestas de intervención-innovación del estudiantado; la tercera, *aprendizajes*, se enfoca en los aportes de este tipo de investigación en la atención de temas vinculados a la didáctica multigrado en el campo laboral del estudiantado.

Palabras clave: escuelas multigrado, formación de profesores, programa de posgrado, metodología de investigación

Introducción

La Especialidad en Docencia Multigrado de la Benemérita Escuela Normal Veracruzana "Enrique C. Rébsamen (BENV) es una especialidad única en su tipo a nivel Latinoamérica; fue la primera en el país en plantear formación específica para la docencia y didáctica multigrado. Su diseño, que data de 2015, obedece tanto a una tradición de la BENV en la formación inicial de docentes para la atención simultánea de diversos grados en un mismo grupo en escuelas rurales, como a la necesidad de profesionalización de una amplia cantidad de docentes que laboran en las 20535 escuelas multigrado de Veracruz (Comisión Nacional para la mejora Continua de la educación, [MEJOREDU], 2022). Esta especialidad tiene como propósito principal "brindar a quienes la cursen una opción de formación continua orientada al desarrollo profesional contextualizado, que contemple la atención de grupos o colectivos docentes multigrado" (Subdirección de la Unidad de Estudios de Posgrado, 2022, p.51). También tiene como parte de sus objetivos específicos: a) consolidar la docencia en contextos multigrado con los aportes de la investigación educativa y el análisis de los saberes que se generan y movilizan en la práctica docente en la práctica docente; b) impulsar el diseño, aplicación y análisis de propuestas innovadoras, con base en el reconocimiento de la particularidades del grupo o colectivo docentes de contextos multigrado.

A partir de la actualización del plan de estudios (en 2022) para concretar estos objetivos se plantea una línea de formación relativa a la investigación en didáctica multigrado. Esta aborda la didáctica multigrado como objeto de investigación, para ello se apoya en elementos de la Investigación Basada en Diseño (IBD), asumido como un enfoque metodológico que se despliega en contextos reales para identificar qué intervenciones son más pertinentes para

determinadas comunidades, por lo que implica conocer a detalle las necesidades y particularidades del contexto educativo (el aula escolar, la institución, la comunidad, el aprendizaje de los niños) (Collins, Joseph y Bielaczyc, 2004). La línea de formación representa un espacio para que el estudiante, se apropie de elementos de la IBD y los movilice en un contexto situado teniendo como base los apoyos teóricos revisados en el programa.

Se asumió que la IBD es un enfoque metodológico con un amplio potencial en el terreno didáctico pero poco empleado en México, por ello es necesario explorar sus posibilidades y hacer las adecuaciones necesarias para su implementación en la EDM, esto a partir de una evaluación constante de su apropiación por parte de la planta docente y los estudiantes. Las generaciones de este posgrado en formarse con este enfoque son las 2023-2024, 2024-2025 y 2025-2026. En este contexto se consideró como un caso relevante documentar el proceso de implementación de la IBD en la EDM, de manera particular se propuso una investigación con dos objetivos específicos: a) identificar las adaptaciones de la IBD para el posgrado en cuestión; b) analizar retos, dificultades y aprendizajes en las fases que ésta comprende y así delinear acciones de apoyo que faciliten su consolidación (mejorar las orientaciones para su adopción y fortalecer el acompañamiento tutorial).

Desarrollo

Apoyos teóricos

Los apoyos teóricos y conceptuales de la investigación giran en torno a dos campos: el vínculo entre docencia-innovación- investigación y la didáctica multigrado.

Los retos de la docencia multigrado son múltiples, ello deriva de una invisibilidad estructural de su especificidad y de un incipiente desarrollo teórico respecto a las particularidades de pedagógicas y didácticas que conlleva atender un grupo con una amplia heterogeneidad (Cano,

Ibarra y Ortega, 2018; Instituto Nacional para la Mejora de la Educación [INEE], 2019; Arteaga, Popoca y Juárez, 2020). Las escuelas multigrados son espacios en donde la innovación e investigación son herramientas básicas para la mejora de la atención educativa que en ellas se brinda. En este estudio asumimos una estrecha relación entre innovación e investigación educativa, al respec-

to Suárez et al. (2020) exponen que la investigación puede estar presente antes, durante y después de una innovación educativa; es decir los aportes de la investigación educativa sustentan un cambio intencional y planificado con fines de mejora, también durante el desarrollo de la innovación puede haber un apoyo metodológico en elementos de la investigación, y las innovaciones (programa, proyecto, estrategia, plan, etc.) pueden ser estudiadas o tomarse como objeto de estudio en una investigación. Sostenemos que son dos campos que pueden apoyarse o complementarse, con fines de fortalecimiento y enriquecimiento mutuo.

LA IBD, es un enfoque de investigación que se ubica en que se ubica en el terreno de la innovación a través de la experimentación didáctica, pretende dar respuesta a la pregunta: qué características debe tener una intervención pedagógica para generar un aprendizaje en determinado campo o área de formación. La IBD está orientada a la mejora de la intervención pedagógica a través de la realización de ciclos iterativos en los cuales se analiza si las decisiones tomadas en el diseño de situaciones didácticas han sido las apropiadas para el logro del aprendizaje, o bien se requieren hacer ajustes para alcanzar las metas. Para poder valorar los avances y reconocer aquellos aspectos que requieren ajustarse la IBD recurre a la evaluación como un elemento que se hace presente durante todo el proceso de indagación. Se privilegia la evaluación formativa como un proceso sistemático en el cual se recolectan evidencias que permiten valorar la relevancia, consistencia, practicidad y efectividad de las intervenciones.

Si bien la IBD no pretende realizar generalizaciones, pues considera que cada contexto educativo requiere de una intervención diversificada, se busca generar principios que orienten al diseño de nuevas intervenciones. Estos principios explican qué características y procedimientos generan la construcción de determinados aprendizajes, considerando el contexto.

Promover procesos de innovación e investigación en la didáctica multigrado conlleva adoptar una acepción de esta última, en este caso se adopta la postura de Santos (2011) quien la define como "un cúmulo sistemático de conocimientos teóricos que guíen y se nutran de las prácticas, construido a partir de la circunscripción de la didáctica a un campo particular de desarrollo: el grupo multigrado." (p.76). Si bien en ella está presente la tríada docente-saber-alumno, sobresale la diversidad significativa de edades, capacidades y habilidades del alumnado, en función del tramo etario que abarca un grupo multigrado. La didáctica multigrado atiende a la necesidad de una integración curricular que

vaya más allá de la concepción instalada de clase graduada. Santos (2011), habla de que es un tipo de didáctica epistemologizada, para hacer referencia a que en ella el mayor desafío está puesto en el abordaje de los saberes, o contenidos curriculares, y en su circulación en el grupo multigrado. Con ello se busca tomar distancia de una didáctica psicologizada, entendida como aquella cuyo énfasis principal está solo en el alumno (como sujeto psicológico) sin una vigilancia epistemológica del saber o los saberes en juego.

En el terreno de la didáctica multigrado se buscan criterios de integración de contenidos que se complementan, para ello se plantea un tema estructurador, multidisciplinario, o de profundización diferenciada de acuerdo a grados o niveles vinculados a un concepto (Santos, 2011, p.85). Es un doble desafío para el docente multigrado pues a la vez que busca la complementariedad de los contenidos requiere reconocer el origen epistémico de ese saber que se enmarca en una disciplina de referencia (Chevallard lo denomina vigilancia epistemológica.

Aspectos metodológicos

Se trata de un estudio cualitativo, de acuerdo con Quecedo y Castaño (2002) estos buscan describir sistemáticamente las características de un determinado objeto de estudio:

> (con el fin de generar y perfeccionar categorías conceptuales, descubrir y validar asociaciones entre fenómenos o comparar los constructos y postulados generados a partir de fenómenos observados en distintos contextos), así como el descubrimiento de relaciones causales, pero evita asumir constructos o relaciones a priori" (Quecedo y Castaño, 2002, p. 12).

Se asume como un estudio de caso, entendido como la indagación sistemática de una entidad individual o bien de una categoría o especie con fines de recuperación y análisis de los datos posibles acerca de un sujeto, movimiento social o institución (Reyes, 1999, como se citó en Mendoza, 2023, p.35). Es una ruta de investigación situada, orientada a la comprensión de lo singular, que reconoce la complejidad del caso estudiado. Se trata de una metodología que ha ganado reconocimiento, trascendiendo los debates respecto a sus alcances (calificados como menores) por su énfasis en lo particular o singular (Vázquez

et al., 2021). En esta investigación se retoma al programa de EDM como el caso de estudio.

Respecto a las técnicas de investigación se han desplegado dos: a) la observación de las sesiones de trabajo del cuerpo de tutores del programa las cuales se encuentran videograbadas y b) el análisis documental a través de la revisión de actas de acuerdos, documentos orientadores de los procesos de titulación, avances parciales e informes finales de los estudiantes de la especialidad; todo ello ha permitido la conformación de un archivo de trabajo de campo. El despliegue de las técnicas de investigación se ha dado a lo largo de un año (entre febrero de 2023 y febrero de 2025 y que piensa concluirse en julio de los corrientes). Respecto al proceso de análisis se ha seguido un análisis de contenido con fines de construcción de categorías inductivas.

Resultados

Dentro del proceso analítico de contenido, se han identificado tres categorías de análisis: 1) *formación metodológica*, 2) *retos y dificultades*, 3) *aprendizajes.*

Formación metodológica

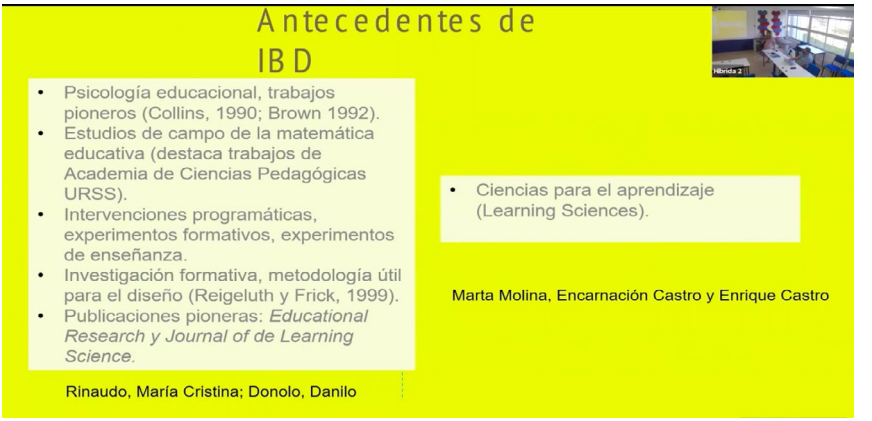
Esta categoría documenta el proceso que se siguió para formar al colegio de profesores-tutores del posgrado respecto a las características de la IBD, lo que derivó en el planteamiento de un conjunto de orientaciones que permitiera su desarrollo con tres generaciones de estudiantes (2023-2024, 2024-2025 y 2025-206).

La planta docente de este programa se integra por un promedio de diez académicos con variados perfiles y trayectorias académicas (siete pertenecen a la BENV y tres externos), en su totalidad poseen experiencia en los procesos tutoriales o de acompañamiento a la construcción de propuestas de intervención en el campo de la educación multigrado. En febrero de 2023 después de contar con las autorizaciones para la implementación del plan de estudios con tres generaciones de estudiantes, desde la coordinación del posgrado, se hizo un análisis del nivel de conocimiento del profesorado respecto al enfoque de IBD. Se identificó que más de la mitad del profesorado no se consideraba formado, o con experiencia para incursionar en este enfoque. Por ello, desde la Subdirección de la Unidad de Estudios de Posgrado a la cual pertenece la EDM, se

buscó un proceso de autoformación en el enfoque a través del desarrollo de un círculo de estudio el cual se desarrolló entre marzo y mayo de 2023. Este círculo abarcó seis sesiones quincenales de tres horas en donde se estudiaron referentes internacionales e iberoamericanos relativos a la IBD y en el cual se abordaron distintas temáticas, tales como: introducción a la IBD, la IBD y su relación con el desarrollo curricular, diseño de investigaciones desde la IBD, usos de la IBD desde la experiencia de investigadores. Los autores revisados fueron: Plom, 2013; Rinaudo y Donolo, 2010; Philippakos, Howell y Pellegrino, 2021 y Ocelli, 2023. Todas las sesiones fueron grabadas con fines de consulta y revisión por parte de los asistentes, como se muestra en la Figura 1.

Figura 1

Sesión 1 del círculo de estudio sobre Investigación Basada en Diseño



Fuente: captura de pantalla de video, tomada del archivo de campo.

Si bien este círculo de estudio resultó importante para que el profesorado compartiera experiencias y reflexiones teóricas acerca de la IBD también se hizo evidente que había diversas dudas sobre su proceso de desarrollo y viabilidad en un plan de estudios de un año de duración. Fue por ello que posteriormente se desarrolló un seminario a cargo de una investigadora externa experta en el enfoque metodológico el cual se impartió entre septiembre y octubre de 2023 con cuatro sesiones quincenales y en el cual abordaron tanto aspectos conceptuales de la IBD como ejemplos de investigaciones en algunas didácticas específicas.

El impacto de estos espacios de formación posibilitó, que el personal académico no solo avanzara en la comprensión del enfoque, también facilitó la

construcción de dos documentos que condensaron los principales rasgos deseables de la IBD presentes en los programas académicos de la Subdirección de la Unidad de Estudios de Posgrado. De acuerdo a las discusiones de la planta de tutores estos documentos han facilitado el comprender una ruta específica de trabajo para conducir las propuestas de intervención del estudiantado, sin que sea restrictivo o limite las posibilidades de búsqueda en otros referentes.

Retos y dificultades

Si bien el profesorado participó en un proceso formativo, en el desarrollo curricular se han presentado diversos retos para que el estudiantado se apropie del enfoque. Esta categoría analiza las áreas de mejora que se han presentado al desarrollar las distintas fases de la IBD en las propuestas de intervención-innovación del estudiantado.

Una de las mayores dificultades que se han enfrentado en la adopción del enfoque corresponde a la fase de definición del problema. A pesar de que desde el plan de estudios se les introduce y acompaña en los procesos de problematización de la práctica profesional multigrado se ha identificado que los estudiantes requieren de mayor tiempo para el análisis de sus contextos profesionales y de las dificultades de aprendizaje de sus grupos. Los grupos multigrado y los territorios rurales encierran una amplia complejidad y los docentes quisieran atender varias situaciones que les preocupan y lleva un proceso el jerarquizar en cuál se enfocarán.

Otro de los retos que se han presentado es la duración el avanzar en las distintas fases de la IBD (definición del problema, diseño de la intervención, implementación del diseño, evaluación) en los tiempos esperados por el plan de estudios (una año). Como ya se señaló, la primera fase es la que más lleva tiempo creando un retraso o que se descuide el diseño y su implementación.

Aprendizajes

A través de la implementación de la IBD se han podido abordar distintos problemas vinculados a la práctica profesional multigrado. Destaca la atención a dificultades de la organización del grupo multigrado, planificación didáctica, trabajo con proyectos integradores, así como atención simultánea a varias didácticas específicas (lengua y matemáticas).

En las dos generaciones en las que se ha implementado la IBD ha sido posible valorar el ser flexibles en cuanto a los alcances de las investigaciones del estudiantado, demandar que se completen todas las fases de la IBD no es viable para todos, y se ha ponderado la posibilidad de que algunos solo construyan hasta el diseño y posteriormente sea revisado por expertos.

También se ha valorado el que no todos los diseños sean originales y puedan plantearse resideños, es decir que se retomen como base otras propuestas que pueden ser adaptadas y mejoradas.

Conclusiones

A partir de los hallazgos es posible identificar que desde la EDM se ha buscado un proceso de formación académica de su profesorado para estar en condiciones de acompañar al estudiantado en su comprensión e implementación de la IBD. Si bien se han estudiado las bases teóricas y metodológicas del mismo ha sido necesaria la construcción de documentos internos del posgrado que coadyuven en situar el enfoque en el desarrollo curricular de una especialidad. No obstante estos avances se identifica la presencia de dificultades para seguir las pautas que el enfoque señala en cuanto a los alcances de cada una de sus fases y hacerlo viable en un año de desarrollo del programa académico.

Finalmente se reconoce que la IBD es pertinente para el desarrollo de estudios que aborden las variadas problemáticas de la didáctica multigrado, es un enfoque flexible y adaptable, por tanto es importante hacer una evaluación puntual de su viabilidad para realizar los ajustes correspondientes que permitan su mejoramiento en el posgrado en comento.

Referencias

Arteaga, P., Popoca, C., Juárez, D. (2020). La Educación Rural en México. Propuestas para una política educativa integral. Universidad Iberoamericana.

Cano, A., Ibarra, E. y Ortega, J. (2018). Necesidades de profesionalización de docentes multigrado de educación primaria. En A. Cano y E. Ibarra (Coords.), Retos y perspectivas de educación multigrado, (pp. 33-58). Ediciones Nómada.

Collins, A., Joseph, D. y Bielaczyc, K. (2004). Design Research: Theoretical and Methodological Issues. The Journal of the Learning Sciences, 13 (1), 15-42. DOI: 10.1207/s15327809jls1301_2

Comisión para la Mejora Continua de la Educación (2022). Prontuario de indicadores de la mejora continua de la educación en las entidades federativas. Cifras del ciclo escolar 2020-2021. Veracruz. México: Mejoredu.

INEE. (2019). Directrices para mejorar la educación multigrado. México: INEE.

https://historico.mejoredu.gob.mx/wpcontent/uploads/2019/05/DirectricesParaMejorarlaEducacionMultigrado_D.pdf

Mendoza, A. (2023). Innovación educativa con tic: estudio de caso en una escuela pública de El Salvador. (2024). Revista Multidisciplinaria De Investigación - REMI, 2(2), 32-45. https://revistas.ues.edu.sv/index.php/remi/article/view/3066

Quecedo, R., & Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. Revista de Psicodidáctica, (14), 5-39.

Plomp, T. & Nieveen, N. (2013). Educational Design Research. Part A: An Introduction. Holanda: Netherlands Institute for Curriculum Development. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/263733328

Santos Casaña, L. E. (2011). Aulas multigrado y circulación de los saberes: Especificidades didácticas de la escuela rural. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15(2),71-91.[fecha de Consulta 10 de Julio de 2022]. ISSN: 1138-414X. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56719129006

Suárez, T. L., Luna, A. V., Torre, G. J. y Ortega, C. P. (2010). Relaciones Entre Investigación e Innovación Educativa: las Concepciones de los Agentes del Cambio. https://www.repositoriodigital.ipn.mx/handle/123456789/392.

Vázquez Recio, R., Picazo Gutiérrez, M. y López-Gil, M. (2021). Estudio de casos e innovación educativa: un encuentro hacia la mejora educativa. Investigación en la Escuela, 105, 1-10. doi:https://doi.org/10.12795/IE.2021.i105.01

La formación de investigadores en un programa doctoral de educación a partir del análisis de sus tesis doctorales*

*Rocío Adela Andrade Cázares***

Resumen

La presente investigación se llevó a cabo en un programa de doctorado de la Facultad de Psicología y Educación que se ubica en Campus Aeropuerto de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). El Doctorado es del área de Educación y se relaciona con temas de tecnología y multimodalidad educativa. Para la parte teórica se retoman autores como: Macías, Perales y Paz (2016), López-Ordoñez y Naidorf (2017), Valencia (2019), Díaz Bazo (2021), Aguirre y Porta (2021), y Quispe-Mamani, et al (2024). Se utilizó el método de estudio de caso (Stake, 1999), y se aborda un estudio de caso instrumental. Los resultados apuntan a la importancia del proceso de dirección de tesis y seguimiento que se hace de la misma, así como de las competencias investigativas que haya desarrollado el doctorante previo a su ingreso y durante su proceso de desarrollo del doctorado.

Palabras clave: tesis doctoral, formación de investigadores, doctorado, coloquio de investigación, tutoría.

Introducción

Esta ponencia analiza la formación de investigadores desde el posgrado, para ello se tomará en cuenta un Doctorado de la Facultad de Psicología y Educación de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ) de tipo virtual, pro-

* Línea temática: 1.2. Formación de investigadoras e investigadores.
Tipo de ponencia: Reporte parciales o final de investigación.

** Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Psicología y Educación.
rocio.andrade@uaq.mx

grama que es relativamente nuevo y que ha formado hasta el momento dos generaciones de egresados y tiene dos generaciones cursando y en proceso.

La autora de este trabajo es participe de este doctorado desde su creación y hasta la actualidad participando de los procesos de ingreso, así como de las clases desde el Seminario de Diagnóstico Educativo, tiene inmersión en el campo de estudio; el presente análisis es con la finalidad de retroalimentar la práctica formativa que se realiza en este programa de posgrado.

Este trabajo es un estudio de caso, en donde se analizan un programa doctoral profesionalizante, a partir de seis trabajos de tesis doctorales concluidos y defendidos, así como del análisis curricular que se hace del programa educativo, la consulta de las tesis se hizo a partir del repositorio de tesis, donde se pueden descargar a texto completo en formato PDF.

El objetivo de esta investigación es hacer un análisis del proceso de formación doctoral, a partir del análisis curricular del programa educativo y del análisis de seis tesis doctorales. La pregunta de investigación a la que se da respuesta es: ¿de qué manera se forman investigadores en el programa de doctorado en educación multimodal y qué características tienen las tesis doctorales de dicho programa?

En un primer momento se aborda el tema de la formación de investigadores desde el posgrado desde el análisis teórico, y después se hará el análisis de las características del programa, para ello, se alude al análisis del currículo, y para finalizar, se realizará una explicación de cómo este posgrado está realizando la formación de investigadores desde sus tesis.

Desarrollo

Se pudo detectar en la revisión del estado del arte, que los procesos de formación de investigadores en el posgrado se pone especial atención al proceso de elaboración de la tesis de grado (Valencia, 2019), en donde los contextos formativos permiten el acceso a la cultura de la investigación, y en ella se dan interacciones que favorecen o, en su defecto, dificultan la elaboración de las tesis.

A partir de diversas estrategias, se apoya el desarrollo del trabajo de investigación escrito a través de proceso de acompañamiento virtual como lo reporta Quispe-Mamani, et al. (2024), que fue la forma de trabajo en la pandemia por COVID 19, lo cual implicó un cambio en las lógicas en la que se lleva el proceso

enseñanza-aprendizaje, de ser una actividad centrada en el docente, en el trabajo virtual se promovió la autonomía del estudiante.

De acuerdo con López-Ordoñez y Naidorf (2017). El prestigio de un programa de posgrado tiene que ver con el desempeño de sus docentes, y con la conclusión de sus trabajos de tesis y la obtención del grado de parte de sus estudiantes, de ahí que se propone como importante el acompañamiento tutorial.

Mancovsky y Colombo (2021), hacen referencia a una pedagogía de la formación doctoral, donde se alude a los espacios de intercambio que se dan entre los tesistas, como proceso de construcción colectiva, en donde se revisan los borradores en un grupo de escritura, en donde todos se convierten en interlocutores de tipo significativo.

El iniciar un trayecto doctoral implica no solo aprender y (des)aprender epistemologías, prácticas y conceptualizaciones. El camino formativo en los doctorados es, esencialmente, un cambio identitario (Aguirre y Porta, 2021, p. 1036), así como el hecho de enfrentar desafíos y las prácticas formativas a partir de la pandemia por COVID 19, y la vinculación con becas de investigación.

Los textos incluidos en el estado del arte, son reportes de investigaciones que se hicieron en el contexto de doctorados en educación, aportan elementos importantes para considerar aspectos centrales como la tutoría, el medio de trabajo en el cual se lleva a cabo el proceso formativo, que en este caso remite a la formación que se dio en la época COVID, así como de los elementos de acompañamiento de los pares y la parte epistemológica que se trabaja en el doctorado y que implica aprender y reaprender, hacer y rehacer en la práctica formativa.

Fundamento teórico

La tarea de formar investigadores, demanda un proceso específico que usualmente está ubicado en la educación superior y de manera más enfocada en los posgrados (para el caso de los que están orientados a la investigación y a la formación de profesionales en su área para los profesionalizantes), normalmente se encuentra vinculada a la formación profesional o a la actividad de tipo investigativa, dependiendo las características del posgrado.

Así pues, acuerdo con Macías, Perales y Paz (2016), la formación *de* investigadores se constituye como una práctica intencionada e institucional, por medio de la cual se preservan y fortalecen las formas de comprender la inves-

tigación educativa y los aportes al campo de conocimiento; principalmente la formación se da en los procesos de mediación como son la docencia, tutoría de tesis, vista ésta, como un proceso socio cognitivo, personalizado, encaminado a convertir a los novatos en sujetos competentes mediante su integración a comunidades de práctica, así como a redes de expertos.

> Los programas doctorales son los espacios –entre otros– que aportan a la construcción del conocimiento de más alto nivel y donde se forman y acreditan a los investigadores(as) que un país necesita. Sin embargo, es poco lo que se conoce sobre qué se enseña y cómo se "enseña" a investigar para formar la identidad y las competencias de un investigador, en este caso, en el campo educativo. (Díaz-Bazo, 2021. p. 1062)

En este caso, es importante considerar que el perfil de estudiante de doctorado es diferente, en uno de investigación donde son becarios y estudiantes de tiempo completo, con pretensión de dedicarse a la investigación, y en el de tipo profesionalizante, son estudiantes que trabajan, que se ocupan de labores educativas en sus instituciones y que no son estudiantes de tiempo completo. Lo interesante como refiere Díaz-Bazo (2021), sería profundizar en los análisis de los doctorados como espacios de formación, y en este caso, el análisis es indirecto, a través de las tesis y del plan de estudios.

Metodología de investigación

El método de investigación con el que se trabajó es el estudio de caso, interesa saber cómo se da la formación de investigadores en un posgrado de la Facultad de Psicología y Educación, se justifica como un estudio intrínseco de caso (Stake, 1999), en donde se analizaran seis tesis doctorales, rescatando algunas de sus principales características.

Para ello, se utilizó como técnica de recolección de datos el análisis cualitativo de las tesis doctorales de seis graduados de un Doctorado en Educación (de tipo virtual), que trabaja temas de multimodalidad educativa, y se hizo el análisis curricular del plan de estudios del programa en cuestión. El protocolo que da origen a esta investigación fue revisado y aprobado por el Comité de Bioética de la UAQ el 3 de septiembre de 2024.

Contexto de investigación

De manera específica, la Facultad de Psicología y educación de la Universidad Autónoma de Querétaro, cuenta con dos doctorados activos con estudiantes, egresados y graduados; así como ocho maestrías en diferentes áreas del conocimiento y dos licenciaturas.

El Programa doctoral que se analiza, es de tipo profesionalizante, con duración de seis semestres, modalidad virtual 100% (no escolarizado), con un total de 88 créditos, en su estructura curricular tiene 15 seminarios que se cursan en tres años. Sus estudiantes no tienen beca manutención, y todos están en activo trabajando en el sector educativo como profesores.

Resultados

La formación desde la multimodalidad

El programa doctoral es de tipo profesionalizante con duración de seis semestres, sus seminarios están divididos en cuatro ejes de formación: el de educación multimodal (tres seminarios), el de recursos educativos multimodales (un seminario obligatorio y dos de tipo optativo), el metodológico (tres seminarios y dos talleres y uno de elaboración de tesis) y el profesionalizante (con tres estancias). (Ver figura 1).

Como requisito de egreso del Doctorado, se requiere acreditar el 100% de los créditos, y aprobar el examen de candidatura. Para la obtención de grado se requiere acreditar el nivel B1 de inglés para el marco común europeo de referencia para las lenguas, aprobar la candidatura, participar en un elemento internacional con ponencia derivada del tema de tesis y con memoria en extenso, publicar un artículo indexado con arbitraje estricto nacional o internacional que derive del tema de tesis. (UAQ DEM, 2019, p. 87-88).

Figura 1

Malla curricular Doctorado

Tabla 11. Mapa curricular

EJES	SEMESTRES					
	1	2	3	4	5	6
Educación multimodal	Fundamentos de la educación y los aprendizajes en ambientes multimodales 4 4 0	Experiencias de educación multimodal 4 4 0	Evaluación de aprendizaje en ambientes multimodales 4 4 0			
Recursos educativos multimodales	Recursos educativos multimodales 4 4 0	Optativa 1* 4 4 0	Optativa 2** 4 4 0			
Metodológico	Diagnóstico educativo 4 4 0	Proyecto de investigación-intervención 1 4 4 0	Proyecto de investigación-intervención 2 4 4 0	Taller de tesis 1 4 4 0	Taller de tesis 2 4 4 0	Elaboración de tesis 11 4 17
Profesionalizante			Estancia profesionalizante 1 11 4 17	Estancia profesionalizante 2 11 4 17	Estancia profesionalizante 3 11 4 17	

NOMENCLATURA		
Créditos	Horas con docente	Horas trabajo Profesional supervisado

LISTADO DE OPTATIVAS	
(*) OPTATVA 1	(**) OPTATVA 2
-Metodologías para el diseño de recursos educativos multimodales -Tipos de recursos educativos multimodales -Innovación educativa y educación multimodal -Historia de los sistemas educativos multimodales	-Redes y medios sociales para el aprenizaje -Entornos personales de aprendizaje -Objetos de aprendizaje -Diseño de recursos multimodales innovadores -Redes y comunidades virtuales de aprendizaje

Fuente: UAQ. DEM, 2019, p. 54.

El Doctorado se aprobó en 2019 e inicio labores en el año 2020, tiene como característica que todos sus estudiantes son docentes en servicio (algunos tuvieron horas de descarga laboral que las tramitaron por medio de sus sindicatos, pero no dejaron de trabajar, no tienen beca CONAHCYT (Consejo Nacional de Humanidades, Ciencia y Tecnología, hoy Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación, -SECIHTI-), aunque algunos de ellos por ser docentes de la universidad tuvieron exención de pago (por ser sindicalizados y ser un derecho laboral), los egresados de la primera generación trabajan para la misma universidad.

Cada fin de semestre se hace el coloquio de avances o se hace reunión de comité de tesis en donde participan de tres a cinco doctores que hacen comentarios de los avances de la tesis, se hace la retroalimentación a los estudiantes, y se tienen tutorías durante el semestre, mínimo tres tutorías con evidencia de trabajo entregado. Hay semestres en donde se hace Coloquio de avances de tesis y también se hace reunión de comité de tesis.

Todos los estudiantes tienen un Director(a) de tesis que se les asigna desde su ingreso y les lleva el seguimiento durante todo el doctorado, así como

el acompañamiento del comité de tesis que se reúne una vez al semestre. Este comité los primeros tres semestres se conforma por el director(a), más dos doctores, para hacer un total de tres participantes; y en cuarto semestre se agregan dos sinodales más para el examen de candidatura, para que el comité esté completo, deberá estar conformado por cinco integrantes.

Antes de pasar a trámites de aprobación de tesis, es un requisito revisar el documento completo por un software antiplagio, en este caso, la universidad se está apoyando con el Turnitin y el documento no debe sobrepasar un cierto porcentaje de similitud que es del 20%, porque el plagio no es tolerado y por eso se les pide los estudiantes que revisen bien su escrito, que hagan correctamente las citas textuales y parafraseos, esta revisión se hace con todas las tesis de posgrado en la universidad.

De la primera generación se cuenta ya con todos los estudiantes graduados y con tesis defendidas (excepto de los estudiantes que por motivos personales dieron bajas temporales), egresaron en el semestre 2022-2, y empezaron a obtener el grado desde el primer semestre del año 2023 y la última estudiante graduada lo hizo en el semestre 2024-1. La segunda generación de estudiantes egresó en 2024-2, son 16 egresados de ellos aún no han obtenido el grado porque se encuentran en trámites de titulación, a partir de la segunda generación los estudiantes provienen de diferentes estados de la república mexicana, trabajan en diversas instituciones y niveles educativos.

El análisis de las tesis doctorales

Se analizaron seis tesis del Doctorado, de la primera generación, los nuevos Doctores tienen un perfil orientado a la educación independientemente de su formación de licenciatura (algunos tienen profesiones distintas a la educativa y docencia), en todos los casos son docentes en servicio, dan clases en licenciatura y posgrado, así como en el nivel medio superior, y también trabajan tutorías con sus estudiantes (académica o de investigación). El 83.33% (5) de las tesis elaboradas fueron realizadas por estudiantes del género femenino y el 16.66 % (1) por un estudiante del género masculino.

Las tesis analizadas son de tipo *profesionalizante,* lo cual quiere decir que se enfocan a una problemática de la realidad en la cual se insertan como docentes y está relacionada con un problema de investigación, que en este caso es el uso de la tecnología educativa y los recursos multimodales en la educación.

De las seis tesis, cuatro se desarrollaron en educación superior (una en posgrado -maestría-), una en la licenciatura en derecho, dos fueron aplicadas en educación superior en la capacitación de un grupo de docentes de diferentes campus (Querétaro y San Juan del Rio) y otra de las tesis se realizó con asesores técnico pedagógicos y dos en nivel medio superior de la Escuela de Bachilleres de la propia universidad.

De los métodos de investigación utilizados en las tesis, dos son de investigación acción, dos son Investigación Basada en Diseño (IBD), una tesis tiene confusión en el método utilizado (pero más bien hizo un abordaje mixto), y hay otra tesis que no dice qué método uso solo describe lo que realizó, pero no clarifica qué método es. En todas las tesis y las investigaciones, el sujeto investigador es parte del desarrollo de la investigación y se aplica en su contexto inmediato de trabajo.

Cinco tesis fueron concluidas y defendidas en el año 2023, y una más que se concluyó en 2023 pero presentó el examen de grado en febrero de 2024. De las tesis analizadas hay una de 108 páginas, la tesis que más páginas tiene son 208, en promedio las tesis tienen 158.8 páginas sin anexos, y si se contaran los anexos el promedio sería de 194.8 páginas, y aunque una tesis no se juzga por la cantidad de hojas, sino por la calidad de lo escrito, si es un dato interesante el hecho de que las tesis son concretas, aunque no hay tanto manejo teórico-metodológico y se enfocan más a profundizar en la parte del problema y resultados. Aunado a ello se tienen los anexos necesarios como son los instrumentos de investigación (guías de entrevistas, bitácoras, cuestionarios, planeaciones, ejemplos de cartas de consentimiento informado, etc.), cabe la mención que, de las seis tesis, solo dos no contienen anexos, y en el caso de una de las que sí tienen anexos, agrego en ese apartado el material producido como parte de la investigación de tesis que consistía en la elaboración de unos cuadernillos que se constituyen en materiales didácticos para estudiantes de arte, con 183 páginas.

Tabla 1

Características del doctorado analizado

Características	Doctorado en análisis
Pertenece al SNP (Sistema Nacional de Posgrado) del CONAHCYT en México	No
Tiene beca manutención para sus estudiantes (beca CONAHCYT)	No

Características	Doctorado en análisis
Acreditada por CIEES (Colegio Interinstitucional de Evaluación de la Educación Superior)	Sí, obtuvo acreditación por 5 años en marzo de 2025.
Duración del Posgrado	6 semestres
Orientación del doctorado	Profesionalizante
Créditos	88 créditos SATCA
Total de cursos y seminarios	15
Género de los tesistas doctorantes	Estudiantes: 5 mujeres y 1 hombre
Años de las tesis:	Todas las tesis son del año 2023
Año de obtención del grado doctoral	Cinco en 2023, y una en 2024
Tópicos tesis:	• Material didáctico digital /docentes y estudiantes • Entornos personales de aprendizaje/competencia investigativa • Sistema didáctico multimodal en Química/rendimiento académico. • Objeto didáctico multimodal/regularización estudiante de inglés. • Entorno virtual de aprendizaje /estrategia pedagógica en la práctica docente • Juego serio / calidad de vida en el trabajo

Fuente: elaboración propia partir del análisis curricular y análisis de tesis doctorales.

Conclusiones

En el caso del Doctorado ya que su duración es de tres años, no tienen tanto tiempo para hacer la tesis, aunque cuentan con el acompañamiento de su director o directora de tesis durante seis semestres y el apoyo del doctorado con los comités y coloquios de avances. Y aunque pudiera prolongarse un poco más el tiempo, el entregable de sexto semestre es el primer borrador y el avance de la tesis va ligada en calificación de uno de los seminarios del eje metodológico, y ya posterior a eso se hacen solo las correcciones de formato para la revisión general de la escritura de la tesis y la incorporación de los últimos comentarios de la reunión del comité de tesis.

Algunos estudiantes desde el inicio del doctorado mostraron más habilidad y experiencia para la investigación (esto se podía apreciar en sus avances y en los coloquios de investigación); otros tenían mayores dificultades, se hizo durante el proceso de selección un curso propedéutico para apoyarlos en cuestiones de investigación, orientarlos en el desarrollo de su protocolo de investigación y ponerlos al tanto de los requerimientos del proceso de ingreso.

En este Doctorado hace falta explotar más la figura de Co-director(a) de tesis, dado que, de seis tesis, solo dos cuentan con esta figura, en este caso, quien

lleve la codirección debe ser un especialista externo, docente de otro campus y que no sea parte del núcleo académico básico del doctorado, y puede ayudar en aspectos especializados para que junto con el director o directora apoyen el desarrollo de la tesis en conjunto con el comité tutorial.

Los recursos humanos con que se cuenta en el Doctorado para la formación de los doctorantes, no se limitan solo a los recursos humanos que se tienen en la Facultad de Psicología y Educación, hacen uso de la figura de docentes invitados, y tienen entre sus profesores y asesores docentes de otras Facultades (como Lenguas y Letras, Bellas Artes, Campus foráneos), así como de docentes de otros centros de investigación o de otras universidades públicas de otros estados de la república, procurando invitar docentes- investigadores con experiencia en el campo de la investigación que tengan reconocimiento del Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII) de la SECIHTI.

Las tesis analizadas son de tipo profesionalizante, donde se hacen intervenciones educativas en espacios escolares para hacer aplicaciones metodológicas- didácticas con apoyo de la multimodalidad. Es fundamental el acompañamiento de los directores de tesis, así como el apoyo que también brinda el comité tutorial a las y los tesistas.

De igual manera los coloquios de investigación o de avances de tesis, son importantes porque preparan al doctorante en la escucha activa, a enfrentar la crítica y a defender sus ideas. Lo mismo que la participación en eventos académicos como congresos de investigación o foros de investigación. A esto se suma un aspecto fundamental que es la escritura científica, porque al final, el producto del doctorado es una tesis profesionalizante, que consiste en un informe escrito, desarrollado y bien articulado donde se presentan los resultados de la intervención educativa realizada.

Finalmente, es importante considerar que el aspirante a un doctorado tenga competencias investigativas previamente desarrolladas y haya realizado investigación antes de su ingreso al doctorado, mínimamente la tesis de maestría o de licenciatura y por lo menos algunas ponencias en extenso o algún artículo de investigación arbitrado o indexado. De lo contrario, serán estudiantes con desventajas en cuanto al desarrollo de las competencias investigativas con las que cuentan para realizar la tesis doctoral y con debilidades en la investigación. Por otra parte, también se pudo constatar que es fundamental el apoyo y guía del director de tesis, para llegar a buen fin de la misma, para poder concluir la tesis y la defensa en el examen de grado. Y cuando el director o directora de

tesis falla en este proceso, el doctorante enfrenta mayores dificultades para la culminación de la tesis.

Recomendaciones

- Cuidar que los docentes que trabajen los ejes metodológicos, de investigación o el profesionalizante en Doctorado tengan experiencia comprobable en investigación y sean investigadores en activo (con proyecto de investigación y/o producción).
- Evitar incorporar como directores de tesis a recién graduados del doctorado, no es adecuado ponerlos a dirigir tesis doctorales sino cuentan con experiencia de dirección previa de tesis en licenciatura y/o maestría con estudiantes ya graduados. A las y los doctores recién graduados se les puede empezar a foguear en su inclusión a comités de investigación como parte del sínodo (como lectores) y se les puede invitar como comentaristas en los Coloquios de investigación.
- Llevar control de los procesos de tutoría de tesis y que los directores de tesis no le pierdan el seguimiento a las y los tesistas, se debe tener siempre una guía o supervisión del trabajo que realizan para que no pierdan el rumbo.
- Promover la figura de Co-director(a) de tesis, para fortalecer el apoyo de asesoría con la inclusión de especialistas en el tema, y que, en equipo con el director o la directora de tesis, brinde apoyo al tesista en las asesorías.
- Cuidar los aspectos éticos en la elaboración de las tesis, y pedir la inclusión de cartas de consentimiento para el trabajo de campo que hacen los tesistas, así como las cartas institucionales donde autorizan que se realice el trabajo de investigación en ese espacio.

Agradecimientos

A la Facultad de Psicología y Educación de la UAQ y la comunidad educativa que conforma el Doctorado analizado.

Referencias

Aguirre, J. y Porta, L. (2021). La formación doctoral desde coordenadas biográficas y profesionales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26* (91), 1035-1059.

Díaz-Bazo, C. (2021). La pedagogía doctoral. Una mirada al ecosistema de formación en tres programas doctorales en Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 26* (91),1061-1086.

López Ordoñez, C. y Nairdorf, J. (2017). La tutoría en Chiapas: El sentido de sus actores en la formación de investigadores. En: Acuña, L. A., Barraza, A. y Jaik, A. (Coords). *Formación de investigadores educativos en Latinoamérica. Hacia la construcción de un estado del arte.* Red Durango de Investigadores Educativos A.C. 133-149.

Mancovsky, V. y Colombo, L. (2022). Pedagogía de la formación doctoral: ¿Quiénes son "los otros" en la elaboración de una tesis? Márgenes, *Revista de Educación de la Universidad de Málaga. 3*(1), 105-114 DOI: http://dx.doi.org/10.24310/mgnmar.v3i1.13962

Quispe-Mamani, E., Poma-Callo, Y., Quispe- Borda, W., y Alvarez-Siguayro, R. (2024). Investigación formativa virtual como estrategia pedagógica en la formación de investigadores en Perú. *Revista De Ciencias Sociales, XXX* (1), 419-437.

Stake, R. (1999). *Investigación con estudios de caso.* Morata. Madrid, España.

Universidad Autónoma de Querétaro. (2019). *Doctorado en Educación Multimodal.* Centro de Investigación en Tecnología Educativa.

Valencia, A. C. (2019). Elaboración de tesis de posgrado en educación desde experiencias en procesos formativos. *Diseminaciones. Revista de Investigación y Crítica en Humanidades y Ciencias Sociales. 2*(3). 143-160.

Investigación educativa y escritura académica: esbozo de un estado del arte antes y después de la IA Generativa[*]

Carlos Rojas Ramírez[**],
Karla Paola Martínez Rámila[***]
y María del Carmen Sánchez Zamudio[****]

Resumen

Se presenta el estado del arte reportado en una investigación doctoral etnográfica sobre la formación de autores profesionales en el campo de la investigación educativa (IE). Éste se actualiza con los desafíos que plantea el uso de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen). Mediante una revisión bibliográfica en Google Scholar y búsquedas manuales en bibliotecas físicas y revistas electrónicas, realizadas entre 2019 y 2023, se identificaron cuatro enfoques predominantes que analizan la voz autoral de esta comunidad. Los resultados señalan interpretaciones y explicaciones basadas en la teoría de los géneros discursivos, a partir de la cual convertirse en un autor profesional es resultado del dominio de los géneros discursivos que exige cada campo de estudio. Como actualización de este panorama, se integran los hallazgos de una revisión terciaria basada en once estudios secundarios publicados entre 2023 y 2025, que en conjunto abarcan 490 estudios primarios. Se concluye que la IAGen mejora aspectos técnicos clave de la escritura académica: generación de ideas, estructuración

* Línea temática: 1. Investigación educativa: agentes, su formación y redes. 1.2. Formación de investigadoras e investigadores.
Tipo de ponencia: reporte parcial o final de investigación.

** Universidad Veracruzana.
carlrojas@uv.mx

*** Universidad Veracruzana.
kamartinez@uv.mx

**** Universidad Veracruzana.
marisanchez@uv.mx

textual, revisión de literatura, análisis de datos y edición; persisten preocupaciones sobre el deterioro del pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía intelectual; emerge el fenómeno de la "impostura intelectual", que complejiza las nociones de autoría y originalidad; y se evidencian vacíos en la investigación actual sobre dimensiones cualitativas y formativas del proceso de escritura. Estos resultados sugieren la necesidad de actualizar los marcos teóricos existentes y de incorporar la capacidad de dialogar críticamente con tecnologías que reconfiguran los modos de autoría en la investigación educativa.

Palabras clave: literacidad, autoría, investigación educativa, inteligencia artificial, escritura académica.

Introducción

La formación de investigadores educativos en México constituye desde décadas recientes un proceso educativo de orden nacional que ha encontrado en la consolidación de posgrados su principal espacio de análisis (Avilez Morgado, 2024). El incremento de la oferta educativa de especialidades, maestrías y doctorados en investigación educativa (IE) y áreas afines ha tenido como resultado la identificación de problemas sobre la lectura y la escritura académicas. Si bien algunos de estos retos son semejantes a los de otros campos de estudio (Castro Azuara & Sánchez Camargo, 2016; Carrasco Altamirano et al., 2020), la IE presenta particularidades que han llamado la atención sobre la emergencia de preguntas de investigación y necesidades propias.

En este contexto, surgen interrogantes específicas: ¿Cuál es el papel de la literacidad académica en el proceso de formación de nuevas generaciones de investigadores educativos? ¿Cuáles son las experiencias de aprendizaje y las prácticas que desarrollan los investigadores consolidados como autores profesionales en este campo? En esta ponencia se sostiene que, para dar respuesta a dichas interrogantes desde el contexto nacional, la comunidad de investigadores educativos ha desarrollado estudios desde cuatro enfoques y modelos explicativos, los cuales comprenden diseños de estudio con perspectivas multi e interdisciplinarias que enriquecen la comprensión del fenómeno.

Las explicaciones desde la teoría de los géneros discursivos (Brambila, 2020; Hernández Ramírez, 2018), los estudios de trayectorias científicas (Hamui Sutton & Jiménez Loza, 2012), las perspectivas biográficas (Quesada Mejía & Hernández-Zamora, 2020; Rojas Ramírez, 2022) el enfoque intercultural

(Hernández-Zamora, 2019; Silas-Casillas & Lombardi González, 2021), la teoría de los campos (Avilez Morgado, 2024) o la etnografía educativa (Rojas Ramírez, 2024) constituyen un cuerpo de conocimientos vigente que ha detallado los retos que enfrentan los autores noveles en su proceso de convertirse en investigadores educativos que escriben y publican en revistas de alto impacto y en editoriales de prestigio.

Ahora bien, el advenimiento de la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen), impulsado a partir de noviembre de 2022, ha trastocado algunos de los principales supuestos de investigación de los trabajos seminales. Bajo el paraguas de esta tecnología, los significados y los modos que la literacidad académica adopta actualmente en la formación de investigadores atraviesan un proceso de transformación y adaptación. En fechas recientes, ha surgido una abundante literatura académica, escasa aún en el contexto mexicano, que analiza los usos formativos que la IAGen requiere para el trabajo textual en la formación de investigadores educativos. Asimismo, este corpus advierte sobre la brecha de acceso, de uso y cognitiva (Ramírez Martinell et al., 2014) que afectan la capacidad de apropiación crítica, y sobre la urgencia de incorporar una dimensión axiológica en el análisis.

Se plantea la hipótesis de que la incorporación de la IAGen continuará modificando el ecosistema de la cultura escrita de la investigación, en general, y de la IA, en particular. Esta modificación no implicaría la eliminación paulatina de formas convencionales de lectura y escritura académicas, sino su amplificación, hibridación, resignificación y diversificación en diferentes escalas del contexto digital. Las prácticas letradas emergentes podrán continuar favoreciendo la formación de aquellos integrantes de la comunidad que posean el acceso a las condiciones materiales y simbólicas, es decir, tanto a la disponibilidad como al acceso (Kalman, 2003) que garantiza la apropiación crítica de esta tecnología. Simultáneamente, aquellos sujetos que carezcan de las oportunidades y medios para acceder a dichos recursos resultarán expuestos a dinámicas de exclusión que limitarán su formación académica.

Autoría, *habitus* científico y dominio de géneros discursivos

En México, los trabajos de Carrasco Altamirano (2011; 2014; 2020; 2021) representan el punto de partida de los estudios sobre trayectorias académicas y científicas que analizan la formación autoral. Los trabajos de esta autora se en-

focan en el estudio de posgrados pertenecientes a diversos campos de conocimiento y su objetivo general ha sido analizar la formación del *habitus* científico a partir del análisis de las prácticas de escritura y lectura que los académicos incorporan en su quehacer científico. Recurriendo principalmente a Bourdieu (1976) y Bazerman (1988), los trabajos de esta autora llaman la atención sobre los diferentes roles que un investigador interpreta en su campo científico, roles que implican el trabajo con diferentes géneros discursivos y la apropiación paulatina de prácticas letradas legítimas. Los nuevos autores editan textos, corrigen avances de publicaciones, se especializan en la descripción de métodos e instrumentos, reúnen información para la escritura de apartados específicos, realizan búsquedas bibliográficas, entre un ingente conjunto de actividades, antes de convertirse en autores profesionales reconocidos por su comunidad de práctica.

Autoría y apropiación de voces académicas

Soriano Peña (2013; 2017) incorpora el enfoque iberoamericano de los Nuevos Estudios de Literacidad (Cassany, 2010; Hernández-Zamora, 2005; Zavala, 2002) para describir el desarrollo de la voz autoral como una expresión identitaria. Desarrollar esta literacidad crítica equivale a comprender la lógica de la producción de conocimiento textualmente mediado, elemento que otorga poder de simbolización y sentido de pertenencia. Siguiendo a Freire (1991) y a Kalman(2003), convertirse en autor representa un acto político que implica leer e intervenir el contexto a través de la enunciación de la palabra propia.

Navarrete Quezada (2021) profundiza en las aproximaciones basadas en el pensamiento de Mijaíl Bajtín. Esta investigadora aprovecha el concepto de *heteroglosia* para señalar aquellos retos específicos que los tesistas enfrentan durante la elaboración de sus trabajos de titulación. El dominio de la escritura académica, apunta, se relaciona con la incorporación de herramientas de investigación y con la maduración del investigador en términos emocionales y afectivos. Los autores atraviesan por diversas experiencias de investigación sujetas a dinámicas de validación y reconocimiento, un proceso que implica diferentes tipos de posibles padecimientos que deben superar.

Ser un autor profesional como historia y cultura incorporadas

Las propuestas autobiográficas y autoetnográficas (Hernández-Zamora, 2020; Rojas, 2022; 2024) representan aproximaciones cualitativas recientes so-

bre la formación de autores profesionales en el campo de la investigación educativa. Son miradas que analizan los significados culturales y las experiencias formativas que la propia comunidad identifica o considera valiosas para interpretar la construcción de su propia subjetividad. Desde estas perspectivas, ser un autor constituye una experiencia de enculturación donde los sujetos letrados participan de numerosos eventos de literacidad: atraviesan por constantes experiencias de revisión y dictaminación, disponen de diferentes comunidades de práctica donde son leídos y comentados, reciben invitaciones a colaborar en proyectos de publicaciones, elaboran textos de divulgación, entre más actividades con textos que favorecen el desarrollo de literacidades académicas.

La autoría, así, es resultado de la construcción de una cultura académica que, a través de diferentes instituciones, genera las condiciones materiales y simbólicas para la consolidación de grupos y espacios de investigación, así como mecanismos editoriales para la publicación y difusión de textos académicos. Es un fenómeno colectivo y generacional que involucra movimientos sociales, políticas de impulso al desarrollo de la ciencia y la creación de centro de investigación y posgrados.

Ser un autor profesional como resultado de un currículum y rasgo metodológico

Influida por los planteamientos de Carlino (2005), Ramírez Ruedas (2013) ha avanzado en la exploración de la enseñanza de la lectura y la escritura académicas como un espacio de aprendizaje cuya responsabilidad es de todas y todos los agentes educativos que componen el espacio universitario. Aprender a escribir y leer no implica el dominio de competencias comunicativas neutras, medibles y transferibles, sino que es el resultado de un currículum, de la forma en que las comunidades académicas y disciplinares se organizan para transversalizar estas literacidades a lo largo y a través de sus programas educativos.

Las iniciativas elaboradas desde la alfabetización académica (Carlino, 2015; Padilla, 2019) ponen en tela de juicio las aproximaciones que consideran el aprendizaje de la escritura académica como una habilidad o un conjunto de técnicas recomendables para el desarrollo de investigaciones (Martínez-Rizo, 1997; 2020). Aunque las características de la escritura académica suelen enmarcarse bajo una serie de propiedades ampliamente citadas —la claridad, la concisión, la objetividad o el rigor figuran habitualmente dentro de libros y

manuales de metodología de la investigación—, la consolidación de una literacidad académica o disciplinaria obedece a un proceso educativo que destaca el potencial epistémico de la lectura y escritura de géneros propios de cada campo de conocimiento o disciplina.

La IAGen y la escritura académica: hallazgos preliminares de revisiones sistemáticas (2023-2025)

El impacto de la IAGen en la escritura académica ha generado un interés sin precedentes en la comunidad científica global, el cual representa una oportunidad de innovación y de diálogo con los aportes elaborados desde el contexto mexicano. Los registros de Google Scholar documentan aproximadamente 6,500 publicaciones académicas entre 2023 y 2025 (tanto en inglés como en español) que abordan específicamente la intersección entre IAGen y la escritura académica en la educación superior.

Ante este panorama, se llevó a cabo una revisión sistemática terciaria, siguiendo la propuesta de Kitchenham y Charters (2007), cuyos resultados sintetizan exclusivamente el conocimiento procedente de las revisiones secundarias, definidas como estudios que analizan sistemáticamente revisiones sistemáticas previas. La revisión tuvo como guía tres preguntas de investigación: RQ1 ¿Cuáles son los beneficios y limitaciones identificados en las revisiones sistemáticas sobre el uso de inteligencia artificial generativa en la escritura académica universitaria?, RQ2 ¿Cómo impacta el uso de herramientas de IAGen, como ChatGPT, en el desarrollo de la formación autoral, el pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la integridad académica según la evidencia sistematizada?, y RQ3 ¿Qué vacíos de conocimiento persisten en la investigación sistemática sobre la aplicación de la IAGen en la escritura académica en educación superior?

La búsqueda se realizó en la plataforma de SpringerLink utilizando la cadena: "academic writing" AND ("Artificial Intelligence" OR ChatGPT) AND "higher education" AND ("systematic review" OR "scoping review"). Ésta se acotó al periodo 2023–2025, identificando inicialmente 17 documentos clasificados como *Review Articles*, categoría que generalmente agrupa trabajos sin investigación empírica original y que presentan síntesis críticas de literatura, como es el caso de las revisiones sistemáticas. Se analizó el texto completo de cada revisión para verificar que incluyeran una descripción detallada de su es-

trategia de búsqueda, criterios de inclusión y exclusión, y procedimiento de síntesis de la evidencia. Como resultado, se seleccionaron cinco revisiones sistemáticas y de alcance que cumplían con estos criterios metodológicos. Así, esta revisión terciaria preliminar sintetiza hallazgos derivados de un total de 11 estudios secundarios de alto rigor metodológico, abarcando colectivamente 490 estudios primarios. A partir de esta visión general, se organiza a continuación el análisis detallado de los hallazgos según las tres preguntas de investigación planteadas.

En lo concerniente a los beneficios y limitaciones identificados en las revisiones sistemáticas relativas al uso de IAGen en la escritura académica universitaria (RQ1), los estudios revisados reafirman que la IAGen, como ChatGPT, potencia aspectos técnicos de la escritura académica: mejora gramática, estilo, coherencia textual y facilita tareas como la generación de ideas, revisión de literatura y edición de borradores (Aljuaid, 2024; Khalifa & Albadawy, 2024). Además, Imran y Almusharraf (2023) evidencian que ChatGPT actúa como asistente de escritura al ofrecer retroalimentación en tiempo real y sugerencias de mejora estilística en contextos universitarios. Shorey et al. (2024) amplían estos beneficios mostrando que ChatGPT actúa como asistente virtual en redacción, ofreciendo retroalimentación inmediata, ayudando en la estructuración de manuscritos y gestionando referencias. Ma (2025) confirma su papel en fomentar la creatividad, el pensamiento crítico y el aprendizaje personalizado a través de su capacidad de interacción conversacional y procesamiento de lenguaje natural.

Referente al impacto del uso de herramientas de IAGen en el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la integridad académica (RQ2), Aljuaid (2024) y Shorey et al. (2024) advierten que la dependencia excesiva de ChatGPT puede afectar la originalidad y el pensamiento crítico, al reemplazar la reflexión intelectual con elementos automáticos productivos. Este riesgo se incrementa con la noción de "impostura intelectual", en la que se presenta como propio un contenido generado automáticamente, sin comprenderlo ni dominarlo. Ansari et al. (2023) identificaron que, si bien ChatGPT facilita tareas académicas por conveniencia, también existen serias preocupaciones respecto a la exactitud de sus respuestas, la integridad académica y el debilitamiento del desarrollo cognitivo cuando los estudiantes dependen excesivamente de la herramienta. Salih et al. (2025) complementan esta mirada al señalar que la formación docente debe integrar habilidades de ingeniería de *prompts* y prácticas

de evaluación que distingan entre asistencia legítima y producción automática no supervisada.

Por último, en cuanto a los vacíos de conocimiento sobre la aplicación de la IAGen en la escritura académica en educación superior (RQ3), los estudios coinciden en que la literatura actual se enfoca principalmente en beneficios funcionales y métricas de eficiencia, dejando de lado dimensiones cualitativas clave. Shorey et al. (2024) y Ma (2025) destacan la falta de investigaciones profundas sobre experiencias subjetivas, aspectos afectivos y los impactos en la formación identitaria del estudiante como autor académico. Asimismo, Salih et al. (2025) señalan la escasez de estudios que aborden cómo la IA está transformando procesos institucionales como la planeación docente, la coautoría responsable y el desarrollo profesional del profesorado.

Finalmente, Sinikallio et al. (2025) subrayan la necesidad de incorporar herramientas de aprendizaje argumentativo asistido por IAGen que refuercen el pensamiento crítico estructurado, superando los límites de los textos generativos automáticos y promoviendo razonamientos explícitos, especialmente relevantes en contextos educativos de ingeniería de software y ciencias sociales.

Conclusiones

Se examinó el papel de la escritura académica en la formación de investigadores educativos, particularmente antes y después de la irrupción de la IAGen. Los hallazgos revelan que, si bien los cuatro enfoques teóricos identificados continúan ofreciendo marcos explicativos sólidos sobre la formación autoral, estos enfoques fueron desarrollados en contextos previos a la actual disrupción tecnológica. En este sentido, la aparición de la IAGen a partir de 2022 no sólo introduce una herramienta poderosa en los procesos de producción escrita, sino que también plantea un desafío teórico de fondo: ¿siguen siendo suficientes estos marcos para comprender las nuevas formas en que los sujetos se apropian de la escritura académica cuando coexisten con tecnologías generativas? El presente análisis revela que la IAGen está reconfigurando tanto las prácticas como las condiciones mismas de la autoría académica. Los hallazgos evidencian que la IAGen no se limita a introducir una nueva herramienta tecnológica, sino que redefine los modos en que los sujetos aprenden a escribir, argumentar y construir conocimiento académico.

La IAGen se posiciona como un recurso que potencia la eficacia técnica del proceso de escritura en múltiples dimensiones: desde la generación de ideas hasta la edición final de textos (Khalifa & Albadawy, 2024); mejora la gramática, la coherencia textual y la claridad de los escritos, como evidencian Aljuaid (2024) y Naznin et al. (2025). Estas funciones intensivas en tiempo y esfuerzo se ven optimizadas, especialmente en contextos donde los estudiantes enfrentan barreras lingüísticas o limitaciones de acompañamiento docente (Shorey et al. 2024; Xiao et al., 2024). Las revisiones coinciden en señalar que el uso extensivo de herramientas como ChatGPT puede comprometer el desarrollo del pensamiento crítico, la autonomía intelectual y la reflexividad, componentes esenciales de la autoría académica. Asimismo, Ma (2025) y Sinikallio et al. (2025) subrayan la urgencia de integrar enfoques pedagógicos que fortalezcan la argumentación, el juicio crítico y la metacognición, como contrapeso a la automatización de la escritura.

Estos hallazgos confirman que la IAGen está alterando el ecosistema de la cultura escrita en la educación superior. Las formas tradicionales de autoría se reconfiguran, amplifican y diversifican. En este nuevo escenario, el acceso desigual a las tecnologías y a los saberes necesarios para su apropiación crítica genera riesgos de exclusión académica. Tal como advierte Kalman (2003), la participación plena en las prácticas letradas depende no solo de la disponibilidad de herramientas, sino de las condiciones socioculturales que permiten su uso significativo, es decir su apropiación. Balalle y Pannilage (2025) enfatizan que este desafío debe ser enfrentado mediante políticas institucionales que resguarden la integridad académica y aseguren una apropiación ética de la IA.

La relevancia científica de estos hallazgos radica en que evidencian una transformación profunda en las condiciones de posibilidad de la autoría académica, lo cual exige revisar críticamente los modelos explicativos tradicionales. La emergencia del fenómeno de la "impostura intelectual" y las nuevas formas de colaboración humanidad-máquina obligan a repensar las nociones de originalidad, agencia y evaluación en la formación investigativa.

Desde una perspectiva social y educativa, esta evidencia es clave para formular políticas que reduzcan las brechas de acceso y uso de la IAGen. En contextos como el mexicano, donde la discusión sobre estos temas aún no está suficientemente documentada en la literatura revisada, se vuelve especialmente relevante impulsar el desarrollo de pedagogías que promuevan un uso crítico, situado y reflexivo de estas herramientas. Es necesario establecer marcos éticos

claros que permitan distinguir entre la asistencia tecnológica legítima y la sustitución de los procesos cognitivos que deben ser desarrollados por el propio sujeto en formación. Finalmente, el desafío pedagógico que se vislumbra consiste en rediseñar tanto la enseñanza como la evaluación, de modo que se valore no sólo el producto final, sino el proceso de construcción de conocimiento y la capacidad del investigador para dialogar críticamente con las propuestas generadas por la inteligencia artificial.

Referencias

Aljuaid, H. (2024). The Impact of Artificial Intelligence Tools on Academic Writing Instruction in Higher Education: A Systematic Review. *Arab World English Journal*, 1(1), 26–55. https://doi.org/10.24093/awej/chatgpt.2

Ansari, A. N., Ahmad, S., & Bhutta, S. M. (2024). Mapping the global evidence around the use of ChatGPT in higher education: A systematic scoping review. *Education and Information Technologies*, 29(9), 1-41. https://doi.org/10.1007/s10639-023-12223-4

Avilez Morgado, H. (2024). Procesos de formación científica en estudiantes de doctorado: comparación de tres programas doctorales de investigación educativa [Tesis de doctorado inedita]. Universidad Veracruzana.

Balalle, H., & Pannilage, S. (2025). Reassessing academic integrity in the age of AI: A systematic literature review on AI and academic integrity. *Social Sciences & Humanities Open*, 11, 1-12. https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2025.101299

Brambila Limón, R. (2020). Red de géneros discursivos de soporte para la escritura de artículo científico en la Física. *Estudios λambda,* 5(2), *1-33*.

Carrasco Altamirano, A. C., Brambila Limón, R., Macías Andere, V., & Serrano Acuña, M. E. (Coord.). (2021). *Literacidades escolares y académicas: actores y espacios educativos*. SM Ediciones.

Carrasco Altamirano, A. C., & López Bonilla, G. (Coord.). (2014). *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México*. SM Ediciones.

Carrasco Altamirano, A. C., Méndez Ochaita, M.,& Brambila Limón, R. (2020). Leer y escribir como interpretación de roles, aprender de experiencias de estudiantes de doctorado. *Didac,* (75), 32-39.

Carrasco Altamirano, A. C., & Rollin K. (2011). Leer y escribir en el doctorado o el reto de formarse como autor de ciencias. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (51), 1227-1251.

Castro Azuara, M. C., & Sánchez Camargo, M. (2016). La formación de investigadores en el área de humanidades: Los retos de la construcción de la voz autoral en la escritura de la tesis de doctorado. *Revista Signos*, 49, 30–51. https://doi.org/10.4067/S0718-09342016000400003

Hamui Sutton, M., & Jiménez Loza, L. (2012). El delicado problema de la formación de doctores. En R. Grediaga Kuri (Coord.), Socialización de la nueva generación de investigadores en México, pp. 287-347. ANUIES/Biblioteca de la Educación Superior.

Hernández Ramírez, L. A. (2018). La construcción discursiva de la postura autoral en las conclusiones del artículo de investigación de investigadores mexicanos [Disertación doctoral inédita]. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

Hernández-Zamora, G. (2019). De los nuevos estudios de literacidad a las perspectivas decoloniales en las investigaciones sobre literacidad. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*. 24 (2), 363-386.

Imran, M., & Almusharraf, N. (2023). Analyzing the role of ChatGPT as a writing assistant at higher education level: A systematic review of the literature. *Contemporary Educational Technology*, 15(4), 1-14. https://doi.org/10.30935/cedtech/13605

Kalman, J. (2003). El acceso a la cultura escrita: la participación social y la apropiación de conocimientos en eventos cotidianos de lectura y escritura. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8(17), 37–66.

Khalifa, M., & Albadawy, M. (2024). Using artificial intelligence in academic writing and research: An essential productivity tool. *Computer Methods and Programs in Biomedicine Update*, 5, 1-11. https://doi.org/10.1016/j.cmpbup.2024.100145

Kitchenham, B., & Charters, S. M. (2007). Guidelines for performing Systematic Literature Reviews in Software Engineering.

Ma, T. (2025). Systematically visualizing ChatGPT used in higher education: Publication trend, disciplinary domains, research themes, adoption and acceptance. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 8, 1-14. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2024.100336

Naznin, K., al Mahmud, A., Nguyen, M. T., & Chua, C. (2025). ChatGPT Integration in Higher Education for Personalized Learning, Academic Writing, and Coding Tasks: A Systematic Review. *Computers*, 14(2), 1-36. https://doi.org/10.3390/computers14020053

Quesada Mejía, R. M., & Hernández Zamora, G. (2020). La lectura y la escritura universitarias como herramientas para transformar el pensamiento. *Didac*, 75, 40-47.

Ramírez Martinell A., Casillas Alvarado M. A., Morales Rodríguez, A.T., & Olguín Aguilar, P. A. (2014). Matriz para la caracterización de la brecha digital, *Virtualis*, 5(9), 8-18. https://doi.org/10.2123/virtualis.v5i9.90

Rojas Ramírez, C. (2022). Prácticas de lecturas en doctorados en investigación educativa. *ISLAS*, *64*(203), 104–117. Recuperado a partir de https://islas.uclv.edu.cu/index.php/islas/article/view/1250

Rojas Ramírez, C. (2024). Formación autoral y apropiación de discursos en investigación educativa: escritura e interculturalidad [Tesis doctoral inédita]. Universidad Veracruzana.

Salih, S., Husain, O., Hamdan, M., Abdelsalam, S., Elshafie, H., & Motwakel, A. (2025). Transforming education with AI: A systematic review of ChatGPT's role in learning, academic practices, and institutional adoption. *Results in Engineering*, 25, 1-37. https://doi.org/10.1016/j.rineng.2024.103837

Shorey, S., Mattar, C., Pereira, T. L.-B., & Choolani, M. (2024). A scoping review of ChatGPT's role in healthcare education and research. *Nurse Education Today*, 135, 1-11. https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.nedt.2024.106121

Silas-Casillas, J. C., & Lombardi González, K. S. (2021). Artefactos culturales para el desarrollo de la literacidad académica en estudiantes universitarios indígenas. Diálogos sobre Educación, 12(23), 1-28.

Sinikallio, L., Aunimo, L., & Männistö, T. (2025). Systematic review on the current state of computer-supported argumentation learning systems. *Information and Software Technology*, 178, 1-22. https://doi.org/10.1016/j.infsof.2024.107598

Soriano Peña, R. (2013). La formación de investigadores educativos. Una reflexión desde la cultura escrita. En E. Treviño, R. Soriano, & J. C. Valdés Godínes, *La formación para la investigación educativa. Tres emplazamientos para su análisis* (1ª ed., pp. 21-48). Centro Interdisciplinario de Investigación y Docencia en Educación Técnica.

Soriano Peña, R. (Coord.). (2017). *Lengua y Cultura Escrita*. Newton/UNAM.

Xiao, F., Zhu, S., & Wen, X. (2025). Exploring the Landscape of Generative AI (ChatGPT)-Powered Writing Instruction in English as a Foreign Language Education: A Scoping Review, 0(0), 1-19. *ECNU Review of Education*. https://doi.org/10.1177/20965311241310881

Itinerarios en la construcción del «*proyecto*» como investigadores de las y los formadores de docentes, en dos escuelas normales de Puebla*

*Claudia Trujillo Encinas***

Resumen

La investigación en las escuelas normales (EN) es un caleidoscopio que permite analizar la tarea sustantiva con lengaujes y procedimientos distintos. Para este estudio, las y los investigadores (formadores de docentes de dos escuelas normales públicas) son los «*actores*» principales. Es desde su propia voz que nos "dicen" cómo han construido su proyecto, a través de su propia historia, su formación, la mirada de los otros (contemporaneos, sucesores, predecesores) las políticas educativas, sus condiciones laborales y su posible legado.

El reporte parcial responde a la pregunta ¿Cuáles son las experiencias en el proceso de construcción del «*proyecto*» como investigadoras e investigadores de los formadores de docentes en dos Escuelas Normales públicas del estado de Puebla? Es un estudio realizado bajo el paradigma cualitativo con un enfoque fenomenológico y como referente empírico el entramado de Alfred Schütz.

Palabras clave: «*Proyecto*» / Investigadoras-es normalistas/ investigación de la investigación normal/

Introducción

La investigación en las escuelas normales (EN) ha sido mirada al menos en dos ejes importantes: uno responde a la investigación que hacen los académicos de otras IES sobre la investigación de las EN y la que hacen los propios formadores

* Línea temática: agentes investigadores.
Tipo de ponencia: reporte parcial.

** BINE (Licenciatura en Educación Preescolar).
trujilloencinas.claudia@gmail.com

de docentes que investigan; estos últimos de acuerdo con la revisión de la literatura que sostiene la investigación de la que se desprende este reporte, la hacen enfocados en los procesos que caracterizan la investigación en la EN como su producción, financiamiento, las áreas de trabajo asociadas a la práctica docente entre otras; y otro segmento de estos investigadores los menos estudia la propia investigación que se hace en sus instituciones o subsistema. Sin embargo, pocos lo hacen desde la experiencia y la voz de las y los investigadores.

Las y los investigadores son en realidad los *actores* principales que cristalizan los esfuerzos en cada normal para la evolución de la investigación, ya sea como parte del colegiado del área sustantiva o de grupos externos de investigación normalista. Por ello el presente trabajo aborda la investigación, desde los propios sujetos, su subjetividad, sus vivencias y experiencias, su historia como única y valiosa en la construcción de un camino de resistencia e insistencia en diferentes escenarios, no sólo para ser reconocidos por sus predecesores y contemporáneos, sino para la mejora de su propio ser investigador, en el campo de la investigación educativa y de su indiscutible misión, formar docentes.

El trabajo que se presenta es parte de una investigación de corte cualitativo, enmarcada en el entramado teórico de Alfred Schütz, cuyo objetivo general es comprender el proceso de construcción del «*proyecto*» como investigadores de las y los formadores de docentes desde dos escuelas normales públicas de Puebla. El análisis está orientado bajo la pegunta ¿Cuáles son las experiencias en el proceso de construcción del *proyecto* como investigadoras e investigadores de los formadores de docentes en dos Escuelas Normales públicas del estado de Puebla?

El reporte se organiza en seis apartados: un contexto de la literatura sobre la investigación de la investigación qué sitúa al lector ¿desde dónde? se está hablando; en la segunda parte denominada *El entramado teórico... la mirada de Alfred Schütz* se exponen algunos conceptos de la red microsociológica de Schütz que además de trazar la mirada teórica fortalecen el trazo metodológico de la recolección y análisis de los datos cualitativos. En el caso del referente teórico juegan los conceptos de *proyecto, acto, actores*, y para lo metodológico: *sucesores, predecesores* y *contemporáneo,* así como *situación biográfica*. En el tercer apartado *La mirada metodológica,* se explicita el método, una aproximación a la recolección y análisis de los datos. En el apartado denominado *Primeros hallazgos,* se reportan las primeras miradas de los investigadoras e investigadores entrevistados para la investigación.

En las *Conclusiones* se exponen algunas ideas para posteriores discusiones sobre la investigación de la investigación de las y los formadores de docentes.

Las *Referencias*, muestran el acervo bibliográfico que se empleó para la construcción de este trabajo.

Desarrollo

¿Desde dónde?

La investigación en las escuelas normales, ha sido objeto de estudio de la investigación educativa desde distintas miradas, tanto por los investigadores de otras IES como desde los propios investigadores, «*actores*» cuyo interés se centra en la práctica docente, y otros pocos en el estudio de los cuerpos académicos, la habilitación como investigadores, es decir, miran su propia investigación, entre estos podemos mencionar autores como Benítez, Galindo (2017); Pérez, Reyna., Moreno, Grimaldo., y de la Cruz Méndez (2017) Romero, Navarro., y Aguilar Bastida (2017), así como el trabajo de Cruz, Pallades (2018) Siqueiros, Quintana., Vera Noriega., y Mungarro (2018), han logrado documentar en trabajos de investigación los procesos relacionados con los (CA´s) los cuales pueden considerarse un referente del proceso en estas (IES).

Estos primeros trabajos, entre otros van desde un recorrido en la conformación de los (CA´s), identificado las dificultades que enfrentaron, hasta explicitar por qué considerar a estos una estrategia de formación en la investigación; por ejemplo, el trabajo de Loza, López González y Merino Loza, (2017) orientado por las preguntas: "¿Cuál es el grado de desarrollo que presentan los CA del IJTB? ¿Con qué fortalezas cuentan y cuáles son las áreas de oportunidad que hay que atender? y ¿Qué acciones se deben tomar para lograr que los CA del IJTB transiten hacia la consolidación?" En los resultados las autoras presentan la descripción de sus (CA´s) en cuanto a integrantes, registros en PRODEP, perfiles, grados académicos, haciendo énfasis en que ninguno de sus integrantes son (SNI) posición que han logrado pocos normalistas; resulta muy significativo la descripción sobre las dificultades que tuvieron los integrantes de los (CA), para recibir apoyo y para el desarrollo de proyectos del PRODEP; en los que se refleja las travesías que los formadores de docentes enfrentan para incorporarse a la vida investigativa y que ponen la mirada en los procesos que se viven desde las normales, algunos de estos se analizan en el

estado del arte de la investigación de la cual se desprende este reporte. Una investigación más reciente es la de Romero, Herrera y Paredes (2023) presentada en el CNIE 2023; quienes describen cómo se desarollan las actividadesde de los Cuerpos Académico para comprender el trabajo colegiado.

Otras investigaciones se enfocan en analizar los beneficios obtenidos en cuanto a los perfiles (PRODEP), trabajos enfocados principalmente a las políticas educativas y a los programas que de estas derivan, incluyendo el financiamiento para la investigación.

Sin embargo, los vacíos constantes resultados de una exhaustiva revisión de literatura es la mirada sobre el propio investigador de la escuela normal.

Pensar en las y los formadores de docentes como investigadores y enfocarse en la construcción de su «*proyecto*» se convierte en un espacio para mirar al propio actor y comprender cómo este se construye desde los mandatos, sus habilidades investigativas entre otras categorías que van más allá de la propia producción, para desarrollar su fusión en una de las áreas torales de la educación superior, la investigación.

Mirar a las y los investigadores desde sí mismos es fundamental, desde sus propias vivencias, condiciones, acciones y evolución en su tarea como investigadores en las escuelas normales, quizás como una nueva mirada, dice Sañudo (2023) en un *Simposio* presentado en el CNIE 2023:

> Lo que interesa es lo que tiene que ver con el tipo de investigador e investigadora que necesitamos formar para la siguiente década, con la organización y con la gestión de la investigación, que promueve o no la actividad investigadora. Para, finalmente, saber que decisiones deben tomarse de forma institucional sino también de forma personal, para evolucionar y mejorar la práctica investigativa (Sañudo, 2023, p.4)

El entramado teórico... la mirada de Alfred Schütz

El trabajo está apoyado en el pensamiento de Alfred Schütz, cuya obra según Mélich (1993) puede considerarse también como "una filosofía fenomenológica de la acción social o si se quiere como una sociología fenomenológica" (p. 11). De acuerdo con Maurice Natanson, "El «Mundo del sentido común», «mundo de la vida diaria», «mundo cotidiano», son diversas expresiones que indican el mundo intersubjetivo experimentado por el hombre dentro de los

que Husserl denomina la «actitud natural». Creemos que este mundo que ya existía antes, ya antes de nacer nosotros, que tiene su historia y que nos es dado de manera organizada. Es primordialmente la escena de nuestras acciones... no sólo actuamos dentro del mundo, sino sobre él" (Schütz, 2015, p. 18). En la teoría de Schütz, y según Maurice Natanson, el término «mundo de la vida» o el mundo dado, es uno de los conceptos centrales que retoma de Husserl, afirma que "el sentido común, ve el mundo, actúa en y lo interpreta por medio de tipificaciones." (Schütz, 2015, pp. 19-21).

En la teoría Schütziana, se teje un entramado de conceptos que dan cuenta de una visión fenomenológica que cobra sentido en su interpretación, para Aldred Schütz, de acuerdo con Mélich (1993) la preocupación se centra en clasificar, organizar y comprender las formas de relación intersubjetiva en el mundo de la vida. Por tanto, el estudio del pensamiento de Schütz, permite en el presente estudio un aterrizaje epistemológico que fundamenta teóricamente el argumento y cada una de las decisiones metodológicas tomadas en la investigación en la que se enmarca.

Los conceptos de *acción, acto y actor,* son ejes tranversales en la investigación por el significado que guardan en relación con los sujetos de estudio (actores), quizás porque la *intersubjetividad* cobra sentido desde esta interacción entre los «actores» que participan en la investigación y el propio investigador, según el filósofo Joan- Carles Mélich, la intersubjetividad, es la característica más importante en la que Schüzt insiste en su obra, cita el filosofo lo siguiente: "...el mundo de mi vida cotidiana no es en modo alguno mi mundo privado, sino desde el comienzo un mundo intersubjetivo, compartido con mis semejantes, experimentado e interpretado por otros; en síntesis es un mundo común a todos nosotros" (Schütz ,1993, p. V). Lo anterior obliga a profundizar en el entramado de los conceptos citados, la «*acción*» definida por Schütz (2015) como "la conducta humana proyectada por el actor de manera autoconsciente. Por otro lado, el término «*acto*» designa la acción ya realizada ... la acción dotada de propósito. Toda acción se origina en la conciencia del actor" (p.24) o "como una conducta humana concebida de antemano por el actor, o sea, una conducta basada en un proyecto preconcebido" El témino «acto» además de entenderse como la acción ya realizada, también se entiende como el resultado de este proceso en curso, vale decir la acción cumplida" (p.54) .

Proyectar, consiste para Schütz (2015) una anticipación del comportamiento futuro [es decir] visualizar por anticipado el acto "todos los proyectos de mis actos futuros se basan en mi conocimiento a mano en el momento de la proyección. A este conocimiento pertenece mi experiencia de actos previamente efectuados y que son tipicamente similares al proyectado" (pp. 28, 54-55). El punto de partida de toda proyección es el acto que se imagina ya cumplido.

Uno de los preceptos Schützianos, según Maurice Natanson, es que "cada individuo se sitúa en la vida de una manera específica, a la luz de su situación biográfica" (Schütz, 2015, p. 19). "Experiencias que yo, el actor, tengo de mi situación biográficamente determinada en el momento en que elaboro cualquier «*proyecto*». Por tanto, aquí cobra relavancia la posición biográfica, tanto de los sujetos de estudio, como la de quien investiga por su propia implicación en el campo que observa y por la «experiencia a mano» de quienes entrevista, al menos así se mira desde los aspectos metodológicos.

Resulta necesario incorporar en el análisis la situación biográfica, el mundo de la vida de la existencia cotidiana con la relación predecesores, sucesores y contemporáneos, conceptos que cobran sentido en las propias historias de las y los investigadores.

La mirada metodológica

La investigación que se propone encuentra dentro del paradigma cualitativo desde su sentido epistemológico, con una mirada puesta en los estudios fenomenológicos. Dicha decisión metodológica en el plano técnico permitió recuperar la experiencia de los *actores* desde su voz, profundizar en su experiencia y organizarla para la comprensión en este caso de su "*proyecto"* como investigadores en las Escuelas Normales y profundizar en él, desde sus propias historias, y lo que alrededor de este se descubre en el encuentro *cara a cara* y posterior al análisis de cada entrevista.

La metodología cualitativa se refiere, en su más amplio sentido, a la investigación que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas y la conducta observable. (Tylor y Bodgan,1987, p. 20) Otras miradas que han intentado definir la investigación cualitativa; para el presente estudio, se han tomado en cuenta algunas de estas posturas que encuentran ciertos rasgos comunes entre sí: autores como (Denzin & Lincoln 1994, citados por Creswell, 1998), definen a la investigación cualitativa como "un enfoque

multi-metodológico, que implica un enfoque interpretativo y naturalista a su objeto de estudio. Esto significa que los investigadores cualitativos estudian las cosas en sus ambientes naturales, intentando darles sentido y interpretando los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan…"(p. 14).

Estudiar la construcción del *proyecto* desde los formadores de docentes de las escuelas normales, permitió focalizar los instrumentos, encuentros y análisis, en conocer sólo esta parte de su historia, esto a través de la técnica aplicada fue la *entrevistas en profundidad,* entendiendo esta como "una situación cara-a-cara donde se encuentran distintas reflexividades, pero también, donde se produce una nueva reflexividad…" (Guber, 2015, p. 3) "la idea es conseguir que la gente se abra para dejarles expresarse en sus propios términos y a su propio ritmo" (Bernard, 1995, p. 210-211, citado por Del Olmo, 2003, p. 3)

La entrevista en profundidad permitió recuperar la voz de nueve investigadoras e investigadores de dos escuelas normales públicas del estado de Puebla; se recurrió muestreo abierto en términos de Strauss y Corbin (2002) "la selección de los entrevistados…hacer sistemáticamente una lista de nombres, horas y lugares" pues debido a la situación de cada investigador y el contexto pandémico, quizás los «actores» con quienes se había establecido en un principio el contacto para ser entrevistados podían desistir de participar, y se tenía que contactar a otros investigadores que cumplieran al menos con parte de los criterios pensados inicialmente, tal como sucedió.

Para Schütz (2015) El observador participante o trabajador de campo, establece contacto con el grupo estudiado como un hombre entre sus semejantes; sólo su sistema de significatividades, que le sirve como esquema para seleccionar e interpretar, está determinado por la actitud científica que abandona temporariamente para reasumirla luego. (p. 71) Desde esta mirada se contactó a los directores de las instituciones para solicitar información sobre las y los investigadores de sus instituciones pioneros en la investigación, con condiciones laborales que le mandaten hacer investigación; como se muestra en la tabla 1.

A cada *actor* se le asignó una clave, misma que quedó de conocimiento en el consentimiento de la entrevista que cada participante recibió donde se esclarecieron todos los puntos metodológicos y éticos de los diversos encuentros.

Tabla 1

Actores participantes en la investigación

Clave	Tipo de contrato	Experiencia haciendo investigación en la EN	Observaciones
E1-ENF/H/CSR	TC	18	Investigador sin CA (Pionero)
E2-ENF/M/MS	TC	15	Pertenece CA (pionera en el estado)
E3-NSF/H/PZ	TC	10	Pertenece CA (pionero en su normal)
E4-/TB/M/GL	TC	20	Pertenece CA (pionera en el estado)
E5-IJTB/M/ALC	TC	12	Pertenece CA
E6-IJTB/H/GG	TC	6	No pertenece CA
E7-IJTB/M/SGC	¾ T	10	No pertenece CA
E8-IJTB/M/AML	TC	13	Pertenece CA (Pionera en el estado)
E9-ENF/M/RM	TC	9	No pertenece a CA

Fuente: elaboración propia con los datos recogidos a través de las entrevistas en profundidad.

Las entrevistas fueron transcritas después de cada encuentro, en algunas de éstas hubo hasta tres momentos, los textos fueron leídos y releídos; se codificaron línea por línea de manera artesanal en un primer momento, y analizadas desde la mirada metodológica que permite el propio Schütz, para identificar las categorías en las que se organizarían los hallazgos, mismos que se encuentran en la tesis de manera más explícita y con los que se responde a la pregunta de investigación y los objetivos planteados.

Por ello, cada testimonio es único y valioso por sí mismo, porque cada uno de los «actores» entrevistados hablaron desde subjetividades por su propia situación biográfica, lo que permite considerar en el análisis una reflexión histórica-cronológica, contextual de cada una de las historias e itinerarios vividos por ellas y ellos.

Primeros hallazgos

Recuperar la voz de los investigadores normalistas desde la mirada de la comprensión, implicó una recopilación exhaustiva de los datos (fragmentos) por cada encuentro, mismos que resultan suficientes y bastos para proceder con su análisis bajo algunas premisas de Alfred Schütz, referente teórico que sostiene esta investigación, y del que en un principio se consideraron algunos elementos teóricos, sin embargo, durante dicho análisis fue necesario incluir otros más, pues son indisociables entre sí.

Las categorías bajo las cuales se sistematizaron los datos son varias que encuentran conexión entre sí, por los códigos que se establecieron, para este documento sólo se retoman dos: A) La formación para la investigación y la mirada de los otros.

La formación para la investigación

Uno de los elementos fundamentales para cualquier investigadora e investigador es la formación para realizar la función, para los docentes normalistas es el detonante que los aproxima a la investigación, en este sentido podemos identificar dos vías: la necesidad intrínseca, es decir aquella que es consciente y surge de la propia mirada e identificación de lo que hace falta algunas de estas ancladas a la docencia concretamente por los estudiantes; por otro lado, la formación relacionada con la exigencia desde los mandatos de la política educativa de estas instituciones, que por las condiciones laborales se solicita, la cual se encuentra mayormente relacionada al posgrado.

> Pero al paso del tiempo yo me di cuenta de que esto no era suficiente, que necesitaba más para poder atender a los grupos, de modo que hice otra maestría, en esta ocasión una maestría en Educación en Ciencias, porque el área en la que yo estaba asignada dentro del instituto…Actualmente estoy cursando un doctorado en Educación y esto también, pues fortaleciendo el aspecto profesionalizante que había tenido ya con la maestría previa…(4:34 E04-/NJTB/M/GL)

Por otro lado para las y los investigadores *(actores*) la formación para la investigación y para desempeñar su función docente es básica y en alguos parece estar relacionada, pero va más allá de un proceso de títulos o de grados, esta se ancla en la claridad y firme misión de formar docentes y de prepararse para la investigación y para los estudiantes.

> yo desde mi formación inicial, pues no, no la tenía, la adquirí en el posgrado, empecé a trabajar en el posgrado. Entonces sí ha sido un proceso de pues de formación ¿no? Que he ido aprendiendo a través de estos nuevos requerimientos y nuevos lineamientos que /que me hicieron tener una visión mucho más amplia, de lo qué significa ser un maestro normalista (E7-NJTB/M/SGC)

El posgrado es uno de los aspectos clave en la formación que consideran las y los actores como detonante de su interés por la investigación, para Schütz (2015) toda interpretación de este mundo se basa en un acervo de experiencias previas sobre él que son nuestras o nos han sido transmitidas por padres o maeestros... pertenece nuestro conocimiento de que el mundo (Schütz, 2015 p. 43) por tanto hacer un posgrado no garantiza que un formador de docentes sea investigador, sino la propia práctica, el involucramiento en lo típico que hace quien investiga, es decir crear experiencias que pueda poner en juego en un momento dado.

> Yo creo que tiene que ver con esta parte del de la formación formal de un investigador. No, eh, no sé, un. Una persona que a lo mejor está involucrada como en estos, programas académicos que son programas de calidad ¿no? que los que no se empiezan a formar como en este sentido de conceptualización de la investigación educativa. Eso sería como la primer parte y la segunda, bueno, eso no garantiza que un profesor, pues va a hacer este tipo de investigaciones para generar conocimiento, no, sino que se tiene que ver en la parte de su evidencia de divulgación.(00:10:04 E7/SG/2e)

Para las y los actores, estudiar un posgrado puede ser una oportunidad de iniciarse en la investigación de manera formal, por las propias características que implica, para Sañudo (2023) estudiar un posgrado no te convierte en ... "todo su conocimiento se pone en práctica. Si yo tengo seminarios de investigación en una maestría, en un doctorado, es bueno, me dan sapiencia, erudición, pero no me hace investigador. Por lo tanto, lo que me hace ser investigador es la práctica" (Sañudo, 2023, p. 5)

La mirada de los otros

Para Schütz, el mundo nos fue dado como está con tipificaciones y dotado de sentido, para las y los investigadores entrevistados sus predecesores (académicos- investigadores de las universidades) que hacen investigación algunas décadas antes que ellos, cuentan con una mirada típica.

El mundo de los predecesores según Schütz (2009) es un mundo concluido que se captan solo con tipificaciones, para un sector de las investigadoras

consideran que los predecesores reconocen sus esfuerzos por hacer investigación, incluso otros hasta colaboran con ellos.

> E5-IJTB/M/ALC: Porque yo, yo pienso que sí, que sí hay esa em, ese reconocimiento, porque. En la experiencia de también de dialogar con otros maestros que han hecho investigación, nos sabemos las dificultades a las que nos hemos enfrentado. Entonces hay ese acto de de sensibilidad no e y idem y se genera comunidad no, porque sabemos que todos los normalistas que hemos entrado a investigación hemos tenido que aprender de cero y sabemos que. La las en las adversidades por las que también pasamos y también todas las bondades y los beneficios que se reciben de investigar

La mirada de los contemporáneos definida por Schütz y Luckmann (2009) con los que comparto una relación en tiempo y espacio, envejeciendo al mismo tiempo. Para algunas investigadoras las relaciones que sostienen con sus contemporáneos pueden estar enfocados en dos sentidos típicos, uno basado en el reconocimiento tanto de sus colegas como el de sus predecesores al dar apoyo para hacer investigación.

Las y los investigadores perciben que en algunas instituciones sus compañeros dan por hecho que estas por hacer investigación deben o pueden responsabilizarse de otras tareas académicas.

> Como ellas son las del cuerpo pues ellas que lo hagan ahora ellas que vayan y den el curso y ahora ellas que hagan esto y ahora ellas que LO HAGAN. Y entonces nadie quiere hacer porque nadie quiere más trabajo, ¿no? Así que bueno, yo creo que sí, efectivamente, sería muy interesante ver estas conductas que las autoridades tienen, que son muy bien intencionadas. Por supuesto que son bien intencionados, pero que afectan y que yo creo que eso tiene mucho que ver porque muchos maestros no quieren entrarle. No, entonces esté, pero sí si vale la pena (E5-IJTB/M/ALC)

Conclusiones

En esta primera aproximación a los hallazgos identificamos que las experiencias y vivencias de las y los investigadores se centran en aspectos como la formación para la investigación y en la mirada de los otros, en los que se descubren algunos

elementos como la autopercepción, el reconocimiento a su tarea, y las posibles avatares que estos enfrentan en relación a sus contempóraneos, sus autoridades.

El *proyecto* que construyen como investigadores está impreganado de aspectos que van desd su propia situación biográfica, su acervo de conocimiento, su relación con los otros.

Sus miradas relejan el propio camino que han construido en un principio por esfurzos propios más que institucionales, pero llama la atención que una de las principales razones par hacer invetigación la centran en su propio rol de formador de docentes.

Referencias

Creswell, J. (1998). Qualitative inquiry and research design. s/d

Denzin, N. y Lincoln, Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En *El campo de la investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa.* Vol. I. Barcelona: Editorial Gedisa.

Del Olmo, M. (2003). La construcción de la confianza en el trabajo de campo. Los límites de la entrevista dirigida. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, (1). 191-220.

Guber, R. (2015). *La etnografía: Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI Editores.

Kvale, S. (2011). La entrevista en investigación cualitativa. Colección: Investigación Cualitativa. (T. Del Amo, C. Blanco, Trad.). Ediciones Morata.

Sañudo, L .(2023). Transitar a la investigación comprometida con la equidad desde las condiciones actuales de las y los investigadores en *El investigador como agente de mejora educativa* [Simposio]. CNIE. https://doi.org/xxxx

Strauss, A., Corbin, J. (2002). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia Universidad de Antioquia.

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva* (E. J. Prieto Trad.). Ediciones Paidós.

Schütz, A. (2012). *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Amarrortu Editores.

Schütz, A. (2015). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Amarrortu Editores.

Tylor, S. J. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Paidós.

La investigación acción participativa como estrategia de formación docente de estudiantes normalistas*

Manuel Aguado Castaño[**]
y Elaine Turena Pérez Baltazar[***]

Resumen

El presente estudio contiene los avances de una investigación realizada por el cuerpo académico en formación de la Escuela Normal Superior del Valle de México en Nezahualcóyotl, donde a partir del seguimiento a egresados de dos las licenciaturas que oferta, consideró en su Plan Anual de Trabajo al ciclo escolar 2024 – 2025 promover la investigación educativa al interior de la institución. El objetivo de la investigación es valorar los procesos y acciones que son resultado del planteamiento metodológico de investigación – acción participativa en el trabajo de titulación de estudiantes de dos licenciaturas del plan 2018, realizando para ello una investigación de tipo cualitativo realizando un estudio de tipo exploratorio, tomando como muestra a los integrantes de dos grupos de egresados utilizando un cuestionario basado en tres categorías de análisis que fueron las siguientes: la Estructura conceptual del enfoque cualitativo desde la perspectiva socio – crítica que fortalezca una postura epistémica de la práctica; la Problematización del tema de investigación que parte desde las necesidades del contexto educativo en escuelas de educación básica; Autopercepción en el desarrollo de las habilidades y competencias vinculadas a la investigación educativa. Asimismo, se recuperó la práctica de la investigación el modelo de IAP autoras como Teppa (2012) desde la perspectiva de Lewin retoman la postura

* Línea temática: formación de investigadores.
Tipo de ponencia: reporte parcial de investigación.

** Escuela Normal Superior del Valle de México en Nezahualcóyotl y REDTEC.
aehcatl.mac1125@gmail.com

*** Escuela Normal Superior del Valle de México en Nezahualcóyotl y REDTEC.
draturena@gmailcom

sociocrítica para el abordaje metodológico del análisis de la realidad. Los resultados fueron favorables porque mostraron que la práctica de este tipo de investigación formativa permite fortalecer procesos autocríticos a partir de reflexiones que se dan en un contexto dialógico.

Palabras clave: investigación acción participativa, proceso formativo, perspectiva sociocrítica, normalismo.

Introducción

Esta ponencia presenta los avances de una investigación realizada por el cuerpo académico en formación de la Escuela Normal Superior del Valle de México en Nezahualcóyotl, normal federal que depende de los Servicios Educativos Integrados al Estado de México (SEIEM), donde a partir del programa de seguimiento a egresados que se tiene considerado en el Plan Anual de Trabajo (PAT) perteneciente al ciclo escolar 2024 – 2025 programó como meta impulsar la investigación educativa al interior de la institución. Es una investigación cualitativa desde el método de estudio de caso en la institución de educación superior de referencia.

En el ejercicio de colegiación que se hace entre académicos de la institución, se revisaron los programas y acciones que permiten el desarrollo de la investigación a partir del seguimiento de estrategias académicas de fortalecimiento institucional. Entre las estrategias que son sustantivas para el quehacer educativo que revisó este equipo, está el fortalecimiento de las habilidades investigativas que plantea el plan de estudios de las licenciaturas en educación preescolar y educación primaria (2018) de la Dirección de Educación Superior para el Magisterio (DGESuM) que depende de la SEP, para la formación de los futuros docentes.

El plan de estudios 2018 para las licenciaturas de educación preescolar y primaria hacen referencia a la misma competencia profesional que dice lo 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 – DGESuM, 2020, p. 7) Dentro de las unidades de la competencia considera diferentes elementos de desarrollo profesional en los que se destacan los siguientes:

- Emplea los medios tecnológicos y las fuentes de información científica disponibles para mantenerse actualizado respecto a los diversos campos de conocimiento que intervienen en su trabajo docente.
- Utiliza los recursos metodológicos y técnicos de la investigación para explicar, comprender situaciones educativas y mejorar su docencia. (SEP – DGESuM, 2020)

Lo anterior hace comprender la relevancia del desarrollo de las habilidades investigativas en los estudiantes normalistas en su periodo de formación que consta de 4 años (dividido en 8 semestres con una carga horaria académica en promedio de 40 horas semanales), teniendo en este periodo cursos que de manera específica atienden los enfoques metodológicos de la investigación educativa como son los cursos de Herramientas Básicas para la investigación Educativa, Probabilidad y Estadística, Seminario de Titulación y el curso de Aprendizaje en Servicio para ambas licenciaturas.

Ante este panorama se estableció en el análisis diversas preguntas con relación a cómo identifican sus avances en su formación metodológica desde la práctica de la investigación tomando como referencia el perfil de egreso de las licenciaturas analizadas a partir de los productos de investigación realizados en el último año de su profesionalización.

Desarrollo

La Escuela Normal Superior del Valle de México en Nezahualcóyotl (ENSVMN) es una institución de educación superior formadora de docentes, se ubica en el municipio de Nezahualcóyotl en el Estado de México, la cual es una institución joven como normal superior y presenta limitantes de infraestructura y de recursos.

En septiembre de 2023 se incorporó una nueva gestión directiva implementando dar un enfoque diferente al proyecto académico institucional, uno de ellos fue la conformación de un Comité de Investigación y un Comité Editorial que reorienta procesos académicos con la finalidad de impulsar la investigación, la implementación del posgrado y la producción de conocimiento científico en congruencia con las orientaciones institucionales de la DGESuM desde los congresos nacionales anuales para educación normal (CONISEN) en todo el país.

En el ciclo escolar que se hace referencia (2023 – 2024) fue importante el desarrollo de estos comités y programas, la asignación de responsable de la oficina de posgrado ya que se tuvo el reto del diseño de programas y cursos de los programas de licenciatura de educación normal 2022, estos equipos con colegas crearon equipos de diseño para los cursos de flexibilidad curricular desde la propuesta de codiseño que implementó la DGESuM para cada entidad federativa, derivado de una práctica de la investigación de tipo tradicionalista basada en el modelo positivista hipotético-deductivo, a quienes mediante un listado de temas se seleccionaban para elaborar un documento tipo ensayo y poder entregarles un título profesional.

Sin embargo, en la revisión documental, además se detectaron ausencias inclusive en esta forma de hacer investigación pues los estudiantes no tenían identificadas variables ni categorías de análisis para operacionalizar. Las problemáticas planteadas no surgían de un contexto educativo ni de un diagnóstico, por lo que la problematización tenía sesgos de información e incomprensión para la intervención. Lo anterior evitaba que se profundizara en el núcleo del tema a investigar y la intervención presentaba poca congruencia con la realidad educativa que los docentes en formación vivían cotidianamente, entre diversas situaciones que se establecen el estudio de caso que se inició a desarrollar para comprender los modos de investigación que se establecían en la metodología desarrollada hasta el momento.

Metodología del estudio

El equipo académico determinó en consenso la implementación de una investigación cualitativa, buscando identificar las interacciones entre dos enfoques de hacer investigación para d las habilidades investigativas básicas y superiores que propone el perfil de egreso de las licenciaturas de educación preescolar y primaria para escuelas normales. El análisis tiene como referente los aspectos que refiere el perfil de egreso al que hace los planes de estudio que tiene un enfoque por competencias y que nos refiere lo 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." (DGESuM, 2020)

El estudio exploratorio se enfocó a intencionar una manera diferente de hacer investigación con los estudiantes en formación para formarlo como un educador reflexivo y que comprenda la realidad que lo rodea, actúe como agen-

te de transformación para aprendizajes que sean significativos a sus alumnos en los diferentes contextos que se desenvuelven. Eso implica un docente que comprenda la realidad educativa a partir no solo del conocimiento de un plan de estudios o la implementación de ciertas metodologías, debe estar en función de una realidad social y del contexto en la que la institución se vincula con la comunidad, que bajo la perspectiva de Robert Stake (1999) destaca la necesidad de estudiar la interacción entre contextos, hacer investigación desde las escuelas normales para que los futuros docentes del SEM y sean reflexivos de su propia práctica, aprendan a sistematizar los datos de su intervención durante sus prácticas profesionales y logren mejorar las condiciones educativas de la comunidad escolar donde se insertan.

A partir de ello se plantea como objetivo de esta estudio la comprensión de los procesos y acciones que se llevan al interior de la institución formadora de docentes que inciden en la formación metodológica de los estudiantes planteándose como cuestionamiento: ¿cómo la investigación acción participativa puede fortalecer la formación metodológica desde la práctica de una investigación sociocrítica que hacia la transformación de un docente investigador y hacia su contexto?

El desarrollo del estudio de caso consideró los siguientes pasos para poder llegar a la comprensión del proceso de análisis del programa:

- Revisión de la estructura conceptual del estudio que implicó una revisión de los conceptos que son parte del programa establecido que se pretende estudiar.
- Análisis de 31 trabajos de titulación de investigación realizados por estudiantes egresados en julio de 2024 de las licenciaturas de educación preescolar y educación primaria, enfocándose a los procesos de abordaje de los planteamientos del problema de investigación, la metodología de investigación y autores que se basaron para desarrollar su proyecto de titulación.
- Análisis de un cuestionario aplicado a 25 estudiantes titulados en julio de 2024 que actualmente se encuentran incorporados al SEM como docentes de escuelas públicas o privadas en educación preescolar (10 encuestas validadas) y educación primaria (15 encuestas validadas).

La investigación – acción participativa

Entre algunas de las aportaciones del autor Fernando Vásquez (2014) con relación a los desafíos y esperanzas del perfil docente para las próximas décadas, plantea tres aspectos; el primero de ellos es la profesionalización en los saberes emergentes, otro aspecto que indica son los conocimientos psicopedagógicos y uno más relacionado con el desarrollo de un perfil de docente investigador; por lo que con respecto a este último rasgo será necesario realizar procesos reflexivos sobre el hacer docente para repensar de manera continua sus procesos de intervención en un ambiente que llama de "incertidumbres pedagógicas", para lo cual es necesario contar con el registro y evidencia de ese hacer cotidiano y resalta lo siguiente:

> Recordemos que, si el docente no investiga su práctica, si no pone entre paréntesis lo que hacen él o sus alumnos, siempre estará desenfocado de los fines supremos de la formación, muy lejano de atender a las necesidades y urgencias de los actores educativos y por fuera del contexto en el que se inscribe su labor (Vásquez, 2014, p.8)

Por lo tanto, como institución formadora, es un aspecto de relevante atención en el proceso de formación de los futuros docente en el contexto actual como una inminente necesidad. Se requiere entonces contar con una propuesta formativa que incluya el desarrollo de habilidades investigativas básicas para hacer investigación, pero no cualquier tipo de investigación sino una investigación formativa.

Y bajo esta consideración, los planes de estudio recientes de las escuelas normales en nuestro país realizados por los mismos formadores de formadores teniendo presente ello como parte de su propuesta de formación metodológica consideraron la metodología de investigación cualitativa bajo el enfoque de la Investigación Acción una alternativa como herramienta para desarrollarla como una investigación de tipo formativa.

Plantearemos algunos argumentos al respecto confirmando que en el análisis de la realidad en el campo educativo, su complejidad y diversidad exige recurrir a diversos procesos metodológicos que aborden distintas aproximaciones interpretativas de ella. A partir de ello argumenta Peter Park (1989) que desde la perspectiva metodológica "El conocimiento que producen las ciencias sociales tradicionales ignorando que el ser humano obtiene conocimiento social por la

interacción como miembro de la sociedad, probablemente no es válido en el sentido instrumental de ser útil en la práctica" (p.114), por este motivo afirma que se requiere buscar un nuevo paradigma metodológico. Bajo este considerando el paradigma metodológico de la investigación cualitativa cuyos sustentos epistemológicos en su mayoría surgen del campo de la sociología y la antropología social plantean que parte de las características de esta forma de hacer investigación es la preocupación por analizar y describir situaciones, eventos, personas, interacciones, comportamientos observables con la voz de los participantes considerando sus experiencias, actitudes, pensamientos (Colmenares y Piñero, 2008, de Pérez Serrano, 1994), es decir se enfoca en reconstruir una realidad en un ambiente natural en el que se involucran los participantes co-construyéndose un conocimiento colectivo, siendo esta solo una de las características de la investigación cualitativa, pasaremos a analizar uno de sus métodos o enfoques que es la investigación acción basados en la pregunta ¿Por qué es un investigación formativa?

Surge del paradigma sociocrítico que recupera Kurt Lewin de autores como Peter Park y Habermas, que proponen el desarrollo de capacidades investigativas en los sujetos que les permitan transformar su realidad social para su mejora en diferentes ámbitos, por lo tanto, no es solamente un proceso metodológico para lograr un fin sino que esta forma de investigar va más allá de éste, en el que se analiza una realidad para asumir un compromiso.

La investigación acción vista tomando en consideración lo anterior analiza y profundiza el hecho educativo pero desde una perspectiva onto-epistémica "...que parte del enfoque dialéctico, dinámico, interactivo, complejo de una realidad que no está dada, sino que está en permanente deconstrucción, construcción y reconstrucción por los actores sociales, en donde el docente investigador es sujeto activo en y de su propia práctica indagadora". (Colmenares y Piñero, 2008, p.104); y este sujeto activo que se autoreflexiona permanentemente para tomar una acción individual y social mediante procesos dialógicos con otros sujetos para hacer pertinente esa intervención y transformarse, es decir –tomar una nueva forma- para mejorar-se y para coadyuvar a la mejora.

Desde luego, refiriéndose a los procesos procedimentales existen diversas propuestas, no obstante, desde las prácticas realizadas en esta Escuela Normal nos basamos en las fases que propone Teppa (2012) para la investigación acción participativa en la que la autora que se propone realizar un diagnóstico, elaborar un plan, ejecutar el plan, producción intelectual, transformar y replanificar; ello basado en el modelo de Lewin.

Resultados

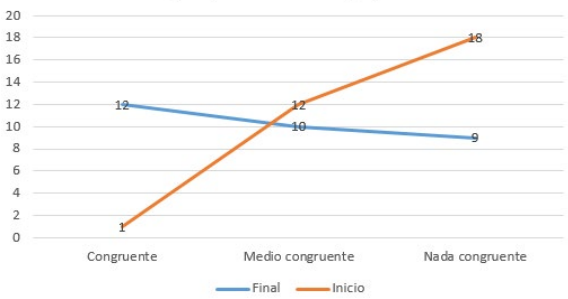
Los resultados que hasta el momento se ha discutido y analizado en círculos de análisis entre los tutores que orientan el proceso de titulación de los estudiantes, se centró primero en la revisión conceptual centrada en la metodología de investigación – acción que se planteó anteriormente.

Se revisaron los apartados teóricos 31 de los documentos de titulación en los apartado que hacen referencia a la metodología de investigación, también el listado de referencias de este apartado del producto para identificar los autores que se usaron pertenecieran a la perspectiva que se propone y el tutor revisó que existiera congruencia entre los autores y el texto que fundamentaba la teoría y el método.

Usando el programa informático de SPSS se encontró que de los 31 documentos 12 de los estudiantes tenían congruencia metodológica lo que representa el 38.7%, es decir, las fuentes y los autores coincidían, lo que implica congruencia metodológica principalmente centrado a una postura socio crítica usando autores como Uwe Flick, Antonio Latorre, Lewin, McKernan y Antonio Barraza entre otros. Si podemos observar la comparación en la tabla 1 entre los resultados del análisis del inicio del proyecto y la parte final se puede ver que existió avance en la comprensión metodológica de lo que representa la investigación – acción participativa.

Figura 1

Revisión conceptual y de autores de los proyectos de titulación



Nota. Se revisaron un total de 31 proyecto de un total de 49, fueron 20 de estudiantes de octavo semestre de la licenciatura en educación primaria y 11 de la licenciatura en educación preescolar. No se pudieron analizar la totalidad derivado que algunos estudiantes entregaron su archivo final en disco compacto (CD) pero al revisar no tenían información y la entregaron posterior a la revisión ya realizada.

En reunión colegiada de análisis el equipo de tutores interpretó lo siguiente:

- Los proyectos de titulación estaban sustentados en metodologías de investigación positivistas, contrario a la propuesta nacional de educación normal que se debe buscar la reflexión pedagógica de la misma formación reflexiva que promueve la NEM.
- Los autores y por ende la teoría pedagógica que sustentaban los proyectos de titulación promovían propuestas que no incidían en la realidad y las necesidades de los estudiantes de educación básica, ya que no partían de un diagnóstico socio educativo.
- Al incorporar autores con un fundamento más crítico apegado a la realidad mexicana, se fortalecieron habilidades superiores del pensamiento como la disertación y el pensamiento complejo, fundamentos filosóficos de la educación actual.
- Como se puede ver en la tabla 2, los problemas pedagógicos de investigación lograron contextualizar según la modalidad de titulación (tesis, informe de prácticas o portafolio de evidencias) en el que detectaron como estudiantes-practicantes el problema pedagógico de sus alumnos a causa de una ausencia de alguna o algunas de sus competencias y saberes docentes establecidos en el nivel educativo donde se forman.

Tabla 1

Ejemplos de Problemas de Investigación contextualizados según modalidad de titulación de estudiantes de la ENSVM

Licenciatura	*Problema pedagógico*	*Investigación de acuerdo al tipo de modalidad de Titulación*
En Educación Preescolar	Los niños de X grado del X jardín de niños presentaron dificultades de expresión oral, debido a que no se implementan estrategias innovadoras mediante el uso de las TIC....	Tesis
En Educación Preescolar	La docente en formación de la ENSVM tiene dificultades en generar ambientes de aprendizaje propicios para que los niños de X grado de X jardín de niños logren una sana convivencia...	Informe de Prácticas Profesionales
En Educación Primaria	Los alumnos de X grado X escuela presentan debilidad en sus procesos de pensamiento crítico en el análisis de textos relacionados con su entorno natural y social derivado de la falta de dominio de una metodología didáctica pertinente	Tesis
En Educación Primaria	El docente en formación de la ENSVM no domina una pedagogía de las matemáticas por lo que los niños de X grado X escuela primaria presentan debilidad en la resolución de problemas matemáticos aplicados a su vida cotidiana	Informe de Prácticas Profesionales

Nota: Datos obtenidos a partir de la revisión de las investigaciones de los egresados de esta generación analizada desde el programa de tutoría integral de la ENSVMN.

Los ejemplos que se presentan permiten visualizar que la construcción de los problemas de investigación tienen congruencia metodológica que surgen del contexto educativo y de los involucrados, y donde se visualiza el estudiante normalista como parte de esa problemática, rompiendo así con la tradición positivista de construirlo a partir de un listado de temáticas propuestas por la institución para que los estudiantes seleccionaran alguna que con seguridad no tendría pertinencia a la situación, sujetos y contexto educativo.

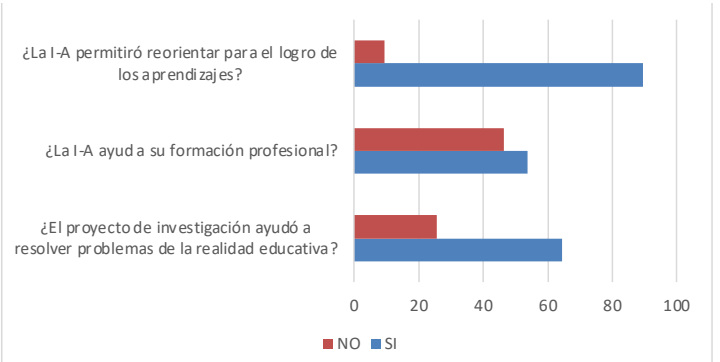
En la categoría de análisis que valora el desarrollo de las habilidades y competencias investigativas a partir de la metodología de investigación – acción, los resultados de las encuestas que respondieron los estudiantes en formación, nos muestran resultados que nos permite comprender la autopercepción de su proceso formativo que los estudiantes vivenciaron en el último año de su licenciatura. Respondieron 31 estudiantes de 49 del total de estudiantes de la generación, en el cuestionamiento referido a que, si su proyecto y los resultados obtenidos del mismo lograron solucionar problemas de la realidad educativa del ámbito de su práctica profesional, el resultado nos arrojó que el 64.5% si consideró que solucionó problemas en el ámbito educativo donde se desenvolvió y el 25.5% dijo que no había incidido en la solución del problema pedagógico encontrado.

Otra pregunta consideró la pertinencia de la metodología de investigación – acción para el desarrollo del problema y los procesos de reflexión pedagógica, el fortalecimiento de las competencias del perfil de egreso a su formación profesional, aquí el resultado fue de un 53.6% de que si les ayudó y el 46.4% que no les aportó en su desarrollo profesional.

Otra pregunta que se estableció en función de la metodología de investigación – acción es que si el proceso de ciclos permitió reorientar y comprender las necesidades de aprendizaje de los estudiantes de educación básica para la mejora de los aprendizajes establecidos en el proyecto de titulación, aquí la respuesta nos da un 89.5% a favor contra un 9.5% en contra.

Figura 2

Resultado de la encuesta que se les aplicó a 31 estudiantes de las licenciaturas de educación preescolar y educación primaria de último año de la carrera

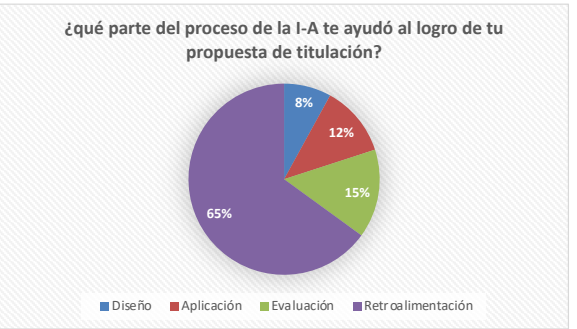


Nota: los resultados que se presentan son de los estudiantes que respondieron la encuesta de manera consistente, aunque todos les estudiantes de la generación respondieron el instrumento el programa SPSS no reconoció 18 cuestionarios por falta de consistencia como perdidos en sistema.

Otro resultado obtenido de la encuesta que incorporamos en la ponencia hace referencia a la pregunta de que momento del proceso ayudó al logro de su proyecto de titulación y los resultados son los siguientes: el 8% nos refiere que el diseño les ayudó al logro de su proyecto de titulación, el 12% la aplicación, el 15% la evaluación y el 65% la retroalimentación como se puede ver en la figura 3.

Figura 3

Resultados de la percepción del docente en formación sobre que fase de la I- A le permitió lograr los propósitos de su proyecto de titulación



Fuente: recuperando las fases que establece el Modelo de Deakin (1982, citado por Mckernan en 2002) se establecen cuatro momentos que son el Diseño o Plan, la aplicación de este, la evaluación y por último la retroalimentación que en el caso particular se desarrolla a través del programa de tutoría integral de la ENSVMN en su PAT.

Las inferencias a las que llegó el equipo colegiado de investigación de la ENSVMN al presentar los resultados fue el siguiente:

- Algunos resultados no fueron los deseados en la relación metodología de la I – A con el logro del perfil de egreso del currículum, a lo que se considera que en los primeros años los estudiantes desarrollaron proyectos de investigación desde una visión positivista y el cambio les creo confusiones que evitaron una comprensión plena de la metodología de I – A.
- A pesar de no lograr a plenitud el avance de que la metodología influyó en logro del proyecto de titulación, se reconoce que los procesos de retroalimentación incidieron en que sus proyectos de titulación tuvieran impacto en las comunidades escolares y que les permitieron crecer como profesionales ante los ojos de sus propios estudiantes y de los maestros titulares de las escuelas de prácticas.

Conclusión

Al momento, el resultado de este avance en este estudio de caso tuvo como resultado el fortalecimiento de una postura epistemológica de la metodología de investigación centrada en el método de I – A que, aunque los Planes de Estudio 2018 de las escuelas normales proponían una postura cualitativa, la formación de los formadores antes de septiembre de 2023 tenía una tendencia a una formación positivistas hipotético - deductiva.

Es por ello por lo que en la revisión documental de la segunda categoría de análisis relacionada con esta postura epistemológica de la metodología de investigación se encontró que los estudiantes consideraron como sus referentes autores como Hernández Sampieri (2010), Tamayo (2007), Bernal (2006), Bunge (2004), Del Canto y Silva (2013), entre otros. Ante lo cual, el equipo de formadores tuvo la disposición de dar atención a este aspecto por lo que apoyaron a los estudiantes a realizar una revisión de referentes metodológicos que permitieran la construcción de diseños metodológicos más congruentes con los procesos de investigación que permitieran profundizar sobre la realidad educativa y que a su vez asumieran una postura y compromiso social. Por lo que se introdujeron autores como Ma. Paz Sandín Esteban (2003), Gregorio Rodríguez, Javier Gil Flores, Eduardo García Jiménez (1996), Antonio Latorre

(2005), Flick (2002) José Luis Corona (2018), Arturo Barraza (2016), entre otros.

Ahora bien, en este último aspecto relacionado con la formación de docentes investigadores que implica una compromiso de alta complejidad, se espera que en las escuelas formadoras se genere una cultura de la investigación en la que se fomente la pedagogía de la pregunta y se promueva el desarrollo de habilidades investigativas básicas y superiores (Espinosa, 2020), se consideró en quipo que con el trabajo de medicación realizado por los formadores de formadores los estudiantes realizaron investigaciones que fueron valoradas en diferentes contextos de pertinencia y de cierto impacto favorable, porque dieron respuesta a necesidades sentidas por los involucrados, incluyendo al mismo estudiante normalista, quienes varios de ellos lograron reflexionar sobre sus procesos formativos desde una postura más reflexiva y crítica, mediante proceso dialógicos analizando su práctica mediante la interacción entre sus iguales, con el Tutor normalista y el docente titular de las escuelas quienes con su acompañamiento apoyaron a *des-cubrir* aspectos de mejora en sus prácticas de intervención como lo expresa los documentos de la NEM.

La I – A ha sido método valioso para procesos de reflexión crítica del programa de investigación y de titulación de los estudiantes de la ENSVMN. Los mismo tutores que son formados en el panorama positivista, han reconocido en las reuniones de trabajo y en la revisión de la literatura de la I – A participativa del trabajo colegiado que es una perspectiva enriquecedora y que promueve el debate y una postura crítica ante las reformas educativas en educación básica.

Actualmente se está aplicando la estrategia con la generación de estudiantes de la licenciatura en educación preescolar y primaria, última generación del plan 2018 que presentan 50 estudiantes de ambos programas sus proyectos de titulación en el mes de julio de 2025, está arrojando información valiosa que complementa lo obtenido en este primer estudio y que permitiría desarrollar una publicación, meta establecida por el comité Editorial de la institución.

Referencias

Colmenares, A.M y Piñero, M.L. (2008) La investigación acción una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativa. *Revista Laurus*, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto,

pp. 96-114. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. https://www.redalyc.org/pdf/761/76111892006.pdf

Dirección de Educación Superior para el Magisterio (2020) *Plan de estudios 2018, licenciatura en educación preescolar y educación primaria.* https://dgesum.sep.gob.mx/planes2018

Espinoza, E.E. (2020). *La investigación formativa. Una reflexión teórica*. Conrado, 16(74),45-53.http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300045&lng=es&tlng=es

Leyva, J. y Romero, C. (25 de febrero de 2025) *Modalidades de titulación para escuelas normales DGESuM.* Video de Youtube: https://www.youtube.com/watch?v=zukBlSO-ZY0&t=2549s

Park, P. (1989) *Qué es la investigación acción participativa. Perspectivas teóricas y metodológicas*. Organización de Estados Iberoamericanos.

Stake, R. (1999) *Investigación con estudio de casos*. [2ª. Ed] Editorial Morata.

Teppa, S. (2012) *Investigación-Acción Participativa en la Praxis Pedagógica Diaria. Intervenir la práctica pedagógica para transformar la sociedad y lograr la evolución del docente-investigador.* Editorial Académica Española.

Vásquez, F. (2014) Entre desafíos y esperanzas. Perfil docente de las próximas décadas. En Revista *Investigaciones y desafíos para la docencia del siglo XXI*. Universidad de la Salle. http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/fce-unisalle/20170117032546/investigacion.pdf

Aprender a pensar: la pérdida del pensamiento crítico y sus efectos en los procesos de aprendizaje

Maria Guadalupe Venteño Jaramillo[*]
y Rajkumar Muthammai Rajaratnamç[**]

Resumen

La pérdida del pensamiento crítico ha sido ampliamente estudiada por teóricos como Freire, Dewey y Lipman, quienes destacan su impacto negativo en los procesos de aprendizaje activo. El objetivo de esta investigación es analizar cómo la falta de desarrollo del pensamiento crítico afecta de manera adversa los procesos educativos en diversos niveles, y proponer estrategias pedagógicas para fortalecerlo en el aula.

La investigación se desarrolló con un enfoque cualitativo y un análisis crítico-discursivo. Los instrumentos utilizados incluyeron una revisión de literatura académica (Freire, Lipman, Dewey, entre otros), entrevistas a docentes de secundaria y universidad, y observación no participante en aulas. Además, se aplicó una encuesta a 10 docentes de áreas humanísticas y científicas de instituciones públicas y privadas. Para el análisis de datos, se utilizó codificación temática, lo que permitió categorizar las respuestas sobre prácticas pedagógicas y percepciones del pensamiento crítico.

Se realizó una revisión crítica del estado actual de la enseñanza, evidenciando una creciente tendencia a priorizar aprendizajes mecánicos y reproductivos, orientados principalmente a resultados estandarizados. Se observó que, en muchas aulas, existen pocos espacios dedicados a la reflexión profunda, la argumentación o al cuestionamiento de supuestos. En las entrevistas, los docentes señalaron que el sistema educativo favorece la memorización sobre la com-

* Universidad Nacional Autónoma de México.

** St.Joseph's College Pilathara Kannur University Kerala.

prensión, lo que genera en los estudiantes dificultades para resolver problemas complejos, construir argumentos sólidos o cuestionar la información recibida.

Entre los resultados obtenidos, se destacó que el 80% de los docentes percibe una disminución significativa en la capacidad de los estudiantes para pensar críticamente. En las aulas observadas, el tiempo dedicado al diálogo reflexivo o a los debates fue mínimo (<10% del tiempo de clase). Sin embargo, en aquellas clases en las que se promovió el pensamiento crítico mediante el análisis de casos, dilemas éticos y preguntas abiertas, los estudiantes mostraron una mayor participación, motivación y retención de contenidos. Además, los docentes con formación en filosofía o pedagogía crítica tendieron a integrar de manera más efectiva estas estrategias en sus prácticas pedagógicas.

En conclusión, la pérdida del pensamiento crítico en el aula tiene efectos directos en la calidad del aprendizaje, ya que los estudiantes pierden autonomía, capacidad analítica y habilidades para enfrentar contextos cambiantes. Fomentar el pensamiento crítico no solo mejora los resultados académicos, sino que también forma ciudadanos capaces de intervenir de manera reflexiva en su entorno. Es urgente repensar las metodologías de enseñanza, promover más espacios para el diálogo y la reflexión, y recuperar la dimensión filosófica del acto educativo.

Palabras clave: pensamiento cognitivo, habilidades cognitivas, pensamiento crítico.

Introducción

En el ámbito educativo, el pensamiento crítico se presenta como una competencia fundamental para el desarrollo académico y personal de los estudiantes. Sin embargo, en las últimas décadas, diversos estudios han evidenciado un retroceso en la capacidad crítica de los estudiantes, lo cual repercute directamente en su aprendizaje y en su capacidad para enfrentar los desafíos del mundo contemporáneo. La tendencia hacia la memorización y la repetición de información ha llevado a que los estudiantes no desarrollen las habilidades necesarias para cuestionar, analizar y reflexionar sobre el conocimiento que se les presenta. Este fenómeno, denominado "pérdida del pensamiento crítico", afecta especialmente a los procesos de aprendizaje y, por ende, a la calidad educativa.

Este estudio busca abordar la crisis del pensamiento crítico en las aulas, entendiendo que su pérdida está relacionada con la transformación de la edu-

cación hacia métodos más orientados a resultados estandarizados y cuantificables. La relevancia de la investigación radica en que, al identificar los factores que contribuyen a la pérdida del pensamiento crítico, se podrán proponer soluciones prácticas y pedagógicas para fomentar su desarrollo en los estudiantes. Es esencial recuperar esta capacidad si se busca una educación que no solo sea reproductiva, sino formativa, reflexiva y capaz de preparar a los estudiantes para los retos del siglo XXI.

El principal objetivo de esta investigación es analizar cómo la pérdida del pensamiento crítico influye en el deterioro de los procesos de aprendizaje en diversos niveles educativos, y proponer estrategias pedagógicas que fortalezcan esta competencia en los estudiantes. De manera específica, se busca: Examinar los factores que contribuyen a la disminución del pensamiento crítico en el aula.

Evaluar el impacto de la falta de pensamiento crítico en la capacidad de los estudiantes para resolver problemas complejos y tomar decisiones informadas.

Identificar prácticas pedagógicas que favorezcan el desarrollo del pensamiento crítico.

Proponer recomendaciones para mejorar la enseñanza del pensamiento crítico en las aulas.

Este documento se estructura en varias secciones clave que abarcan desde el marco teórico hasta las conclusiones y recomendaciones. En la primera parte, se establece el contexto y los objetivos de la investigación. A continuación, se presenta el marco teórico que respalda el estudio, seguido de la descripción de la metodología empleada. La sección de desarrollo de la investigación ofrece un análisis detallado de las observaciones realizadas en las aulas, mientras que los resultados presentan los hallazgos obtenidos. Finalmente, en la discusión se abordan las implicaciones de los resultados y se ofrecen recomendaciones prácticas para fomentar el pensamiento crítico en la educación.

Marco teórico

El pensamiento crítico es un proceso cognitivo complejo que implica la capacidad de analizar, evaluar, cuestionar y generar ideas de manera reflexiva. Según Facione (2015), el pensamiento crítico es "el proceso de pensar de manera clara y razonada sobre lo que creemos y hacemos". Este concepto está ligado a la racionalidad y a la capacidad de tomar decisiones fundamentadas.

Diversas teorías sobre el pensamiento crítico subrayan su importancia en la formación intelectual y personal. John Dewey, por ejemplo, consideraba que el pensamiento crítico es esencial para la educación democrática, ya que permite a los individuos participar activamente en la sociedad mediante la reflexión crítica sobre sus creencias y acciones. Por otro lado, Matthew Lipman (2003) propone un modelo de pensamiento filosófico crítico que enfatiza el desarrollo del juicio y la reflexión en la resolución de problemas complejos.

El pensamiento crítico se considera una competencia esencial para la formación integral de los estudiantes. En un mundo caracterizado por la sobreabundancia de información, los individuos deben ser capaces de distinguir entre fuentes confiables y no confiables, evaluar la validez de los argumentos y tomar decisiones fundamentadas.

La educación, en su sentido más amplio, debe procurar el desarrollo de habilidades cognitivas complejas, donde el pensamiento crítico ocupa un lugar central. Esta habilidad no solo mejora el rendimiento académico, sino que también fortalece la autonomía, la creatividad y la resiliencia en la vida cotidiana.

La Crisis del pensamiento crítico en la educación contemporánea

En las últimas décadas, se ha observado un debilitamiento del pensamiento crítico en las aulas. Las reformas educativas que han priorizado la eficiencia, los resultados estandarizados y las pruebas de rendimiento han reducido el tiempo destinado a la reflexión profunda y el análisis. Según diversos estudios, los docentes han adoptado métodos más conductistas, centrados en la reproducción de conocimientos, lo que ha conducido a la pérdida de espacios para el pensamiento autónomo y la resolución de problemas complejos.

Un aspecto clave en la crisis del pensamiento crítico es el predominio de métodos de enseñanza que priorizan la memorización sobre la comprensión. En muchas instituciones, se exige a los estudiantes memorizar información para obtener buenos resultados en exámenes, pero este enfoque limita su capacidad para procesar y reflexionar sobre lo aprendido. El aprendizaje basado en la comprensión, en cambio, permite que los estudiantes integren los conocimientos de manera significativa y los apliquen de forma crítica en contextos reales.

Paulo Freire, en su obra "Pedagogía del oprimido", propone una educación basada en el diálogo crítico y la reflexión. Según Freire, el proceso educativo debe ser participativo y orientado a la liberación de los estudiantes, lo cual solo se logra a través del pensamiento crítico.

John Dewey, por su parte, veía la educación como un proceso continuo de interacción entre el estudiante y su entorno, en el que la reflexión crítica desempeñaba un papel crucial en el aprendizaje. Dewey promovía un enfoque pedagógico activo, basado en la resolución de problemas reales, que permitiera a los estudiantes desarrollar habilidades de pensamiento crítico.

Matthew Lipman, filósofo y pedagogo, fue uno de los principales impulsores de la enseñanza del pensamiento filosófico en las aulas. Su programa de "Philosophy for Children" busca promover el pensamiento crítico mediante la filosofía, ayudando a los estudiantes a desarrollar habilidades de razonamiento lógico y reflexión ética.

Metodología

El estudio adoptó un enfoque cualitativo con un diseño exploratorio y descriptivo. Se buscaron entender las percepciones de los docentes y observar las dinámicas en las aulas para identificar las causas de la pérdida del pensamiento crítico y sus efectos en el aprendizaje.

Se utilizaron varias herramientas para la recolección de datos, como la revisión de literatura académica, entrevistas semi-estructuradas a docentes de secundaria y universidad, y observación no participante en aulas. La revisión bibliográfica proporcionó el marco teórico para entender el fenómeno, mientras que las entrevistas y observaciones ofrecieron datos empíricos.

La muestra consistió en 10 docentes de áreas humanísticas y científicas de instituciones públicas y privadas. La investigación se realizó en diversos contextos educativos, lo que permitió observar cómo el pensamiento crítico se maneja en diferentes entornos y cómo influye en los procesos de aprendizaje.

Desarrollo de la investigación

El panorama educativo contemporáneo muestra una tendencia hacia la estandarización y la evaluación cuantitativa del aprendizaje. En muchos sistemas educativos, se prioriza el cumplimiento de estándares y el rendimiento en prue-

bas estandarizadas, lo que lleva a una enseñanza que favorece la memorización sobre la comprensión profunda. Este enfoque ha generado una crisis educativa en términos de pensamiento crítico, ya que las habilidades cognitivas complejas, como el razonamiento, la reflexión y el cuestionamiento, han quedado relegadas a un segundo plano.

En muchas aulas, el tiempo de enseñanza está destinado a cubrir los contenidos establecidos en los programas de estudio, lo que deja poco espacio para actividades que fomenten el pensamiento crítico, como el análisis de casos, el debate, o la resolución de problemas de manera autónoma. Además, las prácticas pedagógicas adoptadas por muchos docentes se centran en la transmisión de información, en lugar de promover la reflexión activa y la participación de los estudiantes.

Uno de los principales desafíos observados en la práctica docente es la presión institucional para cumplir con los objetivos establecidos por los planes de estudio y los exámenes estandarizados. Muchos docentes expresaron que, aunque reconocen la importancia del pensamiento crítico, se sienten limitados por las demandas curriculares y la falta de tiempo para implementar estrategias pedagógicas que fomenten el análisis profundo y el cuestionamiento.

Además, algunos docentes señalaron la falta de formación específica en el desarrollo del pensamiento crítico. Aunque los programas de formación docente abordan aspectos relacionados con la didáctica y las estrategias pedagógicas, rara vez se les proporciona a los docentes herramientas concretas para fomentar un pensamiento más reflexivo y autónomo en sus estudiantes. Esta falta de preparación contribuye a que el pensamiento crítico no sea una prioridad en el aula.

Las entrevistas realizadas a los docentes de secundaria y universidad mostraron que, en general, existe una conciencia de la pérdida del pensamiento crítico entre los educadores. El 80% de los docentes entrevistados afirmaron que los estudiantes presentan dificultades para formular preguntas, cuestionar la información y resolver problemas complejos de manera autónoma. Según varios docentes, esta deficiencia se debe, en gran parte, a un sistema educativo que favorece el aprendizaje mecánico y la reproducción de conocimientos.

Por otro lado, las observaciones realizadas en las aulas confirmaron que el tiempo dedicado a actividades que promueven el pensamiento crítico, como debates, análisis de casos o discusiones reflexivas, era mínimo, ocupando menos del 10% del tiempo de clase. En la mayoría de las aulas observadas, las clases

seguían un formato expositivo, donde el docente era el principal proveedor de información y los estudiantes adoptaban un rol pasivo.

Durante las observaciones, se pudo constatar que en las aulas en las que los docentes implementaban estrategias centradas en el análisis de casos, el cuestionamiento y la resolución de dilemas éticos, los estudiantes mostraban una mayor participación y motivación. Estas actividades no solo promovían el pensamiento crítico, sino que también favorecían una mejor retención de los contenidos y una mayor comprensión de los temas tratados. En contraste, en las aulas donde se seguían enfoques más tradicionales, los estudiantes tendían a estar más desconectados de la clase y mostraban menor capacidad para aplicar los conocimientos de manera práctica.

Los resultados empíricos de la investigación coinciden con las teorías previas sobre la crisis del pensamiento crítico en la educación. La tendencia a priorizar la memorización y la reproducción de contenidos sobre el pensamiento reflexivo y analítico ha deteriorado las capacidades críticas de los estudiantes. Esto también se alinea con las teorías de John Dewey, quien afirmaba que una educación auténtica debe estar basada en la experiencia reflexiva y el pensamiento crítico. La falta de espacios para la reflexión y el análisis profundo en el aula limita, por tanto, el desarrollo de estas habilidades fundamentales.

Resultados

Uno de los principales resultados obtenidos de las entrevistas y las observaciones es que el 80% de los docentes percibe una disminución significativa en la capacidad de los estudiantes para pensar críticamente. Los estudiantes muestran dificultades para resolver problemas complejos, analizar información de manera profunda y formular argumentos sólidos. Además, muchos de ellos se sienten incapaces de cuestionar o poner en duda la información que se les presenta, lo que refleja una dependencia excesiva de la memorización y la repetición.

La pérdida del pensamiento crítico tiene consecuencias directas en la capacidad de los estudiantes para afrontar desafíos intelectuales. La falta de autonomía cognitiva los limita no solo en el ámbito académico, sino también en su vida personal y profesional, donde la capacidad para tomar decisiones informadas y reflexivas es esencial.

En general, los docentes entrevistados reconocen que, aunque el sistema educativo promueve una enseñanza centrada en el contenido y los resultados

estandarizados, existe un creciente interés por recuperar el pensamiento crítico. Sin embargo, muchos docentes sienten que no cuentan con el apoyo adecuado para implementar cambios en sus prácticas pedagógicas. La falta de tiempo, la sobrecarga curricular y la escasa formación específica en este ámbito son los obstáculos más comunes señalados por los docentes.

Las observaciones y entrevistas identificaron varias actividades pedagógicas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes. Entre ellas destacan:

- Análisis de casos: Donde los estudiantes deben resolver situaciones complejas basadas en la realidad.
- Debates y discusiones: Actividades en las que los estudiantes deben argumentar y defender sus puntos de vista de manera lógica y estructurada.
- Preguntas abiertas: Que invitan a los estudiantes a reflexionar y formular sus propias respuestas basadas en el razonamiento.
- Estas actividades fomentan la participación activa de los estudiantes y contribuyen a que desarrollen habilidades de análisis, reflexión y resolución de problemas.

La comparación entre las aulas que promovían el pensamiento crítico y aquellas que no lo hacían mostró una clara diferencia en el compromiso y el rendimiento de los estudiantes. En las aulas con actividades centradas en el pensamiento crítico, los estudiantes mostraron un mayor interés por los contenidos, una mejor comprensión de los temas tratados y una mayor capacidad para aplicar los conocimientos en situaciones reales. Por otro lado, en las aulas donde predominaban enfoques tradicionales, los estudiantes tendían a ser más pasivos y receptivos en lugar de participativos y reflexivos.

La encuesta aplicada a los docentes reveló que el 70% considera que el pensamiento crítico es fundamental para el desarrollo académico de los estudiantes, pero solo el 20% de ellos implementa regularmente actividades que fomenten este tipo de pensamiento. Además, el 50% de los docentes indicó que la presión por los resultados estandarizados es una barrera significativa para integrar métodos de enseñanza que favorezcan el pensamiento reflexivo y crítico.

Discusión

Los resultados obtenidos confirman la hipótesis inicial de que la pérdida del pensamiento crítico está estrechamente relacionada con el enfoque tradicional de la enseñanza, que prioriza la memorización sobre la comprensión. Este enfoque no solo limita la capacidad de los estudiantes para pensar de manera autónoma, sino que también impacta en su habilidad para resolver problemas y participar activamente en su educación.

Es urgente que el sistema educativo repiense sus métodos de enseñanza, incorporando estrategias que fomenten el desarrollo del pensamiento crítico. Esto incluye la integración de metodologías activas, como el aprendizaje basado en problemas, los debates y el análisis de casos, que promuevan la participación activa de los estudiantes y los inviten a reflexionar y cuestionar los contenidos aprendidos.

La filosofía juega un papel clave en la enseñanza del pensamiento crítico. Programas como "Philosophy for Children" de Lipman pueden ser herramientas poderosas para desarrollar habilidades de reflexión, argumentación y análisis en los estudiantes. Al integrar la filosofía en el currículo escolar, se pueden promover habilidades fundamentales de pensamiento que trascienden las disciplinas académicas y contribuyen al desarrollo de ciudadanos críticos y conscientes.

La implementación de enfoques pedagógicos centrados en el pensamiento crítico enfrenta varios desafíos, como la resistencia de algunos docentes, la falta de formación adecuada y la presión institucional para cumplir con los requisitos curriculares. Sin embargo, estos obstáculos no deben ser un impedimento para repensar la enseñanza y fomentar prácticas que ayuden a los estudiantes a desarrollar una mentalidad crítica.

Entre las propuestas destacadas se encuentran:

- Formación continua para docentes en estrategias que promuevan el pensamiento crítico.
- Revisión curricular que priorice el desarrollo de habilidades cognitivas complejas.
- Incorporación de la filosofía como herramienta pedagógica transversal en el currículo escolar.

Conclusiones

La investigación ha confirmado que la pérdida del pensamiento crítico en los estudiantes tiene un impacto significativo en su capacidad para analizar, comprender y resolver problemas. Los resultados muestran que, aunque existen prácticas que favorecen el desarrollo del pensamiento crítico, estas son aún minoritarias y limitadas por diversos factores, como la presión por cumplir con los estándares educativos.

Es esencial que los sistemas educativos implementen cambios que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico, no solo para mejorar el rendimiento académico, sino también para formar ciudadanos capaces de pensar de manera autónoma y reflexiva en un mundo cada vez más complejo.

Se recomienda que los docentes integren estrategias activas y reflexivas en sus prácticas pedagógicas, como debates, análisis de casos y el uso de preguntas abiertas que fomenten la reflexión profunda. También es crucial que se proporcione formación continua en estas metodologías, para que los educadores puedan adaptarse mejor a las necesidades del siglo XXI.

Se sugiere realizar estudios longitudinales para analizar el impacto de la integración del pensamiento crítico en el rendimiento académico a largo plazo, así como explorar cómo diferentes contextos culturales afectan el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes.

Referencias

Aguilar, E. C. (2020). La educación transformadora en el pensamiento de Paulo Freire. Educere, 24(78), 197-206.

Basile, G., & SANTOS, O. (2024). Desafíos y actualidad del pensamiento crítico latinoamericano en salud desde el Sur, hoy. SANTOS, Odeth et al. México en el pensamiento crítico latinoamericano en salud desde el Sur. Ciudad de México: Comisión Nacional de los Derechos Humanos, 15-118.

Cook, F. G. (2018). Veo, pienso y me pregunto. El uso de rutinas de pensamiento para promover el pensamiento crítico en las clases de historia a nivel escolar. Praxis pedagógica, 18(22), 65-84.

Lipman, M. (2016). El lugar del pensamiento en la educación: Textos de Matthew Lipman. Ediciones Octaedro.

Machado-Cuzco, J. A., & Cárdenas-Cordero, N. M. (2025). Aprendizaje basado en problemas para el desarrollo del pensamiento crítico. Desafíos y oportunidades. Revista UGC, 3(1), 45-55.

Morancho, M. V. (2023). Perspectivas y desafíos en el estudio del pensamiento crítico: una revisión bibliográfica y hermenéutica. Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico, (19), 13-26.

Muñiz, R. E. A., Escobar, M. T. B., Chamorro, T. M. M., & Murillo, A. M. R. (2025). Metodologías activas como estrategias para fomentar el pensamiento crítico en adolescentes. RECIMUNDO, 9(1), 439-450.

Nassif, R. (1992). Dewey, su pensamiento pedagógico. In Dewey, su pensamiento pedagógico (pp. 135-135).

Ramos, I. S., & Elízaga, R. S. (Eds.). (2004). El Debate Latinoamericano 1: América Latina: Los Desafíos Del Pensamiento Crítico. Siglo xxi.

Rojas-Rojas, W. (2015). Lectoescritura y pensamiento crítico: desafío de la educación contable. Cuadernos de Contabilidad, 16(41), 307-328.