

CAPÍTULO IV

La formación del profesor-investigador desde la práctica reflexiva. Una propuesta integral para la formación de investigadores



Dra. Sara Elvira Galbán Lozano

Universidad Panamericana

sgalban@up.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0002-9915-0441>



Miembro del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), Nivel I. Postdoctorado en “Currículo, discurso y formación de investigadores” Universidad Técnica de Machala, Ecuador. Doctora en Pedagogía por la Universidad de Barcelona, España. Licenciada y maestra en Pedagogía por la Universidad Panamericana. Profesora investigadora de tiempo completo en la Escuela de Pedagogía de la UP, así como, Secretaria de investigación. Catedrática a nivel licenciatura, maestría y doctorado. Formadora de profesores en todos los niveles educativos. Líneas de investigación: Actores y procesos de la práctica educativa. Práctica y enseñanza reflexiva. Grupos de investigación: Educación, instituciones e innovación. Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Red Mexicana de investigación sobre la investigación educativa (REDMIIE). Red Internacional sobre Enseñanza de la Investigación (RISEI). Plataforma internacional práctica reflexiva. Directora editorial de la Revista Panamericana de Pedagogía. Saberes y Quehaceres del Pedagogo desde enero 2021.

La formación del profesor-investigador desde la práctica reflexiva. Una propuesta integral para la formación de investigadores

Dra. Sara Elvira Galbán Lozano

La formación de investigadores es prioritaria para promover la generación, difusión y divulgación del conocimiento científico, pero también para convertir el espacio universitario en un ámbito donde la investigación sea una práctica habitual y transversal, que dinamice la cultura institucional y el quehacer educativo que ahí se realiza.

En este contexto universitario la figura del profesor-investigador cobra relevancia, pues se convierte en el principal hacedor de la investigación científica, además de promover la difusión del conocimiento y por supuesto, la formación de nuevos investigadores mediante la docencia, los procesos de mentoría y las direcciones de tesis.

Son estas responsabilidades que recaen sobre las espaldas del profesor-investigador lo que ha llevado a considerar la necesidad de conformar una propuesta integral para su formación pues en general, cuando se habla de formar investigadores, esto se centra en el desarrollo de competencias investigativas durante los estudios de posgrado, no habiendo referencias a procesos permanentes y mucho menos que retomen el desarrollo de diversos aspectos en el ámbito de la docencia y de la investigación.

Para dar sustento teórico a esta propuesta integral, se ha optado por la práctica reflexiva tan extendida y exitosa en la formación docente, pero prácticamente inexplorada en procesos formativos orientados al profesor-investigador. Esta brecha entre la teoría y la práctica, se considera una gran oportunidad para establecer una nueva línea de investigación y así generar conocimiento básico y aplicado al respecto.

Considerando lo planteado hasta aquí, en este capítulo se buscó dar respuesta a las siguientes interrogantes: ¿qué características se requieren dentro del contexto universitario para hacer de la investigación un eje transversal?, ¿quién es el profesor-investigador?, ¿cómo ayuda la práctica reflexiva en la formación del profesor-investigador? y ¿cuáles son los ámbitos formativos para el desarrollo integral del profesor-investigador?

La investigación como eje transversal en el contexto universitario

Es un hecho innegable que la universidad desde sus orígenes surge arropada por el deseo de comunicar los saberes emanados de la investigación, de ahí que siguiendo el célebre discurso de Ortega y Gasset (1930) se diga que las funciones sustantivas del espacio universitario sean: la docencia, la investigación y la extensión de la cultura. Pero repasemos brevemente cómo se dio el surgimiento de la universidad.

La universidad, tal como hoy la conocemos, surgió como resultado del largo proceso de reorganización social y cultural de la sociedad europea occidental urbana de los siglos XI y XII (Fabián y Rigueiro, 2015). Dentro de los factores socioeconómicos y culturales que promovieron el nacimiento de la universidad se encuentran: el aumento de la población urbana, los cambios en la organización social producto del movimiento en las estructuras económicas, el surgimiento de un extraordinario afán de saber, además de la aparición de un nuevo oficio, el de enseñar, enclaustrado hasta entonces en las escuelas de los monasterios, y que en ese momento pasa de las manos de los monjes a las del clero secular, en las escuelas catedráticas (Moncada, 2008).

En este sentido, la universidad aparece unida a la concepción de trabajo gremial, en donde el maestro dedicado al oficio de enseñar, era un artesano más en aquel mundo medieval de artesanos y comerciantes, constituyéndose la *universitas magistrorum et scholarium* como el gremio o corporación de los que enseñan y aprenden, de los maestros y discípulos dedicados al oficio de aprender los saberes (Moncada, 2008). Es así que la universidad, vino a ser con su nacimiento, la expresión corporativa de la vocación de enseñar y del deseo de aprender constituyéndose en una comunidad de saberes dedicada a la enseñanza y al cultivo del saber universal.

Casi siete siglos después del surgimiento de la universidad medieval, en el siglo XIX, nace la universidad moderna con el modelo de Guillermo de Humbolt, dando un papel preponderante a la ciencia y a la investigación, con la implementación de un sistema de enseñanza mediante seminarios en donde la comunidad de investigadores dinamiza el quehacer científico (Moncada, 2008).

En el caso de América Latina, el primer establecimiento de estudios superiores fue el Colegio de la Parroquia de la Santa Cruz de Tlatelolco, que junto con el Colegio de San José de los Naturales, dieron en el siglo XVI origen a la Real y Pontificia Universidad de México. Pero fue hasta la primera década del siglo XX cuando se da una reforma universitaria, considerándose a la universidad como una herramienta o instrumento de cambio social, en donde la función principal era formar al estudiante para ser agente de transformación social (Moncada, 2008), lo cual sin estar peleado con las funciones sustantivas de la vida universitaria: docencia, investigación y extensión de la cultura, dio paso al surgimiento de diversas tipologías de universidades para responder a las diferentes necesidades del contexto latinoamericano.

En este sentido Inciarte, Bozo y Parra (2012) afirman que se pueden encontrar cinco tipos de universidades: las profesionalizantes, las orientadas al desarrollo, las emprendedoras, las corporativas y las orientadas a la investigación.

En cuanto a la profesionalizante, es el modelo que ha prevalecido en América Latina, su meta principal es la formación de profesionales y por lo tanto considera a la docencia como su función principal. Su permanencia y fortalecimiento se ha dado gracias a la demanda estudiantil y a la aparición de instituciones de absorción de la demanda, sobre todo en el sector privado de la educación superior (Inciarte, Bozo y Parra, 2012).

Por su parte, la universidad orientada al desarrollo centra su misión en generar conocimiento dirigido en primer lugar, a la solución de problemas del contexto en donde se inserta la institución, y, en segundo lugar, a la construcción de capacidades que promuevan el desarrollo humano y sustentable. El compromiso con la investigación en estas instituciones se vincula a la recuperación de saberes y significados construidos en y desde la comunidad sin llevar un proceso sistemático (Inciarte, Bozo y Parra, 2012).

Las emprendedoras enfatizan la producción del conocimiento y la formación del talento humano, en estrecha relación con las industrias y las empresas. Buscan la satisfacción de las necesidades científicas y de personal de esas organizaciones sobre la base de la competitividad. Se caracterizan por ser innovadoras y generadoras de nuevas empresas. En este modelo de universidad los estudiantes, los profesores y el personal administrativo son emprendedores y la interacción con el sector externo sigue un patrón comercial, a través del ofrecimiento de bienes y servicios como innovaciones productivas (Inciarte, Bozo y Parra, 2012).

En el caso de las universidades corporativas se centran en responder a las necesidades de formación que tienen las empresas, desarrollando programas educativos para el trabajo. Buscan dar respuesta a los requerimientos específicos de formación del sector productivo. Este tipo de instituciones combinan el aprendizaje estratégico permanente, con la formación orientada a mejorar los resultados de la empresa y a fortalecer la productividad (Inciarte, Bozo y Parra, 2012).

Finalmente, las orientadas a la investigación, que se conforman como centros de excelencia e innovación, en donde sin descuidar a la docencia se potencia la producción científica con miras a la satisfacción de necesidades contextuales, el diálogo entre saberes y la visibilidad en los rankings mundiales (Inciarte, Bozo y Parra, 2012). En este tipo de instituciones se entretajan las funciones sustantivas de la universidad (docencia, investigación y extensión) en la cultura organizacional permeando a través del currículo las prácticas cotidianas y considerando a la formación de investigadores como algo preponderante.

Las universidades orientadas a la investigación juegan un papel preponderante como agentes de la sociedad del conocimiento pasando a ser elementos dinamizadores de las actividades económicas a nivel regional e internacional sin dejar de lado la formación de cuadros profesionales. Estas instituciones apuestan por la generación y difusión del conocimiento poseyendo una significativa infraestructura de investigación (Arechavala, 2011).

En este tipo de universidades se encuentran alineados el currículo, las políticas y la gestión con la finalidad de definir intereses específicos dentro de la cultura institucional en donde la investigación es un eje transversal y una práctica social que permea toda la propuesta formativa (Mora, 2014). Lo anterior según Restrepo (2003) se ve reflejado en tres acciones concretas:

1. Se hace investigación. Tomando en cuenta procesos científicos que promuevan la generación de conocimiento.
2. Se consume investigación. Considerando la actualización continua de los nuevos descubrimientos y avances en el campo de la especialidad.
3. Se utiliza la investigación en la docencia. Mediante la incorporación al bagaje de las clases, de los nuevos conocimientos generados tanto, por la investigación del docente, como los que genera la comunidad científica en general.

Es a este rubro de instituciones centradas en la investigación donde pertenece la universidad contexto de la propuesta formativa, la cual se fundó en 1967 bajo un esquema profesionalizante y con un currículo centrado en la persona. Esta migración se ha dado gracias a un proceso de madurez institucional y como consecuencia de los cambios históricos, sociales y culturales de la

educación superior en México y a nivel mundial, en donde sin perder de vista que la universidad tiene como una de sus funciones sustantivas la docencia y la formación de profesionales, no puede dejar de lado a la investigación como medio para competir en los rankings mundiales y consolidarse como una institución de influencia.

Para lograr robustecerse como universidad de investigación ha habido, al menos, dos fases, la primera que empezó hace aproximadamente 20 años, en donde paulatinamente se fueron incorporando asignaturas de investigación en las mallas curriculares de pregrado y posgrado, además de empezar con la formación de profesores-investigadores mediante el estudio de posgrados y cursos especializados.

La segunda fase más orientada a convertirse en universidad de influencia, empezó en el 2015 cuando el consejo de rectoría se dio a la tarea de impulsar la investigación de manera transversal mediante diversas estrategias: políticas de incentivos a la producción científica indexada, el apoyo para la pertenencia al Sistema Nacional de Investigadores (SNI), un modelo de categorización de profesores con énfasis en la investigación y una estructura de gestión con vicerrectorías de investigación en cada campus y secretarías de investigación en cada Escuela o Facultad.

Esta nueva cultura organizacional considera a la investigación como fuente de generación de conocimiento y de prestigio institucional, en donde el profesor-investigador se convierte en el protagonista de la vida universitaria, pues como afirma Hernández (2009) “la universidad podrá cumplir su misión en tanto se consagre al mismo tiempo a la doble tarea de investigar y enseñar, teniendo en cuenta la necesidad de articular la imaginación de los estudiantes con la madurez y experiencia de docentes investigadores” (p. 187).

El profesor-investigador

Cuando se aborda el tema del profesor-investigador inmediatamente surge la idea de estar hablando de un docente de cualquier nivel educativo que dinamiza su práctica cotidiana haciendo investigación sobre los procesos didácticos que lleva a cabo y en donde la investigación-acción juega un papel preponderante. En este sentido a continuación se mostrará esta postura con el afán de clarificar posteriormente la concepción de profesor-investigador que se persigue en este capítulo.

El acercarse a la investigación-acción como dinamizadora de la práctica docente implica considerar a la enseñanza como actividad investigadora y al aula como un espacio de investigación y de desarrollo profesional del profesorado, siguiendo las aportaciones de Carr y Kemmis (1988) y de Schön (1992), en donde los primeros apuestan por la racionalidad crítica y el segundo, por la reflexión en y sobre la acción.

La investigación-acción se concibe como una forma de indagación que mejora las acciones docentes y que posibilita revisar la práctica a la luz de las evidencias obtenidas en el quehacer cotidiano aglutinando en una misma realidad a la enseñanza y a la investigación con la finalidad de mejorar la práctica educativa (Latorre, 2005).

Es así que, según Latorre (2005) “la enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva” (p. 9); trayendo como consecuencia que la enseñanza “deje de ser un fenómeno natural para constituirse en un fenómeno social y cultural, una práctica social compleja, socialmente construida, e interpretada realizada por el profesorado (Latorre, 2005, p. 9), en donde la educación deja de ser una técnica para convertirse en un proceso reflexivo sobre la propia práctica que favorece una mejor comprensión tanto del quehacer docente como de los contextos institucionales, proporcionando autonomía a quienes los realizan.

A los que ejercen la investigación-acción se les denomina como profesores-investigadores, docentes-investigadores o maestros-investigadores. A continuación, se establecerán las características más importantes de este actor educativo.

Un primer acercamiento a la figura del profesor-investigador lleva a considerar el hecho de que en la actualidad la práctica docente requiere de una reflexión sobre la cotidianidad de la vida del aula, pues en este mundo tan cambiante y retador, la formación inicial, lineal y monolítica que recibió el profesor no basta para atender a los requerimientos de los estudiantes y del propio entorno. Lo anterior, lleva a la necesidad de contar con un profesor autocrítico, que cuestiona de manera permanente su actuar profesional y que, por tanto, busca estrategias innovadoras que faciliten y motiven el aprendizaje discente, por lo que tiene una actitud de apertura al diálogo y al cambio (Cánovas, 2013).

Lo anterior configura a un profesor que: es curioso, lo que lo lleva a asombrarse frente al cambio y a afrontarlo; lucha contra la rutina, continuamente innova la forma de dar clases; construye sus propias teorías sobre fundamentos firmes; aplica diversas metodologías didácticas; comparte sus mejores prácticas y dialoga con sus pares; no tiene miedo a equivocarse (Cánovas, 2013).

En este mismo sentido, Arias (2008) considera que el reflexionar sobre las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, requiere de un análisis crítico por parte de los profesores sobre la compleja realidad en la que laboran con la finalidad de mejorar su desempeño.

Una vez abordada la concepción más extendida sobre el profesor-investigador ahora nos centraremos en delimitar la figura de este actor en el contexto de las universidades orientadas a la investigación, también denominadas como instituciones de influencia, pues como afirma Hernández (2009), “el profesor-investigador como creador de conocimiento es actor principal, pues de él depende la formación del espíritu crítico y reflexivo de los profesionales que han de contribuir a la transformación de la sociedad” (p. 186).

En este contexto, el profesor-investigador es un profesional que busca desarrollar una trayectoria como investigador en el campo de su especialidad y que además da clases, por lo que está llamado a transformar las prácticas universitarias mediante la interpretación de sus propias acciones tanto en el campo de la docencia como de la investigación (Carr y Kemmis, 1986), para lo cual requiere convertirse en un practicante reflexivo, cuestión que abordaremos un poco más adelante para ahora centrarnos en la concepción y características de este actor universitario.

Según Hernández (2018) el profesor-investigador es:

Un estudioso, un permanente generador de conocimiento y de comunidad académica, un visionario y conductor de un complejo proceso de formación, para lo cual requiere poseer, no solo ciencia, experiencia y vocación académica, sino también integridad ética y un espíritu reflexivo, indagador, crítico, autónomo y disciplinado (p. 66).

Es un profesional que hace partícipes a los estudiantes de sus proyectos de investigación y los incorpora en ellos, dejando de ser un repetidor de ideas o estrategias que por el contrario comparte con sus discípulos la generación de conocimiento (Capella, 1999). Para lograr lo anterior, requiere según Ander-Egg (2000) de actitud científica que implica amor a la ciencia, curiosidad insaciable y una serie de condiciones psicológicas y éticas.

El amor a la ciencia hace referencia a consagrarse a la búsqueda de la verdad, más específicamente a las verdades parciales que proporciona la ciencia mediante métodos y técnicas que le son propios, lo cual no significa un dogmatismo científico según el cual la ciencia lo es todo y lo único necesario, pues esta es solo un medio de acercamiento a la realidad (Capella, 1999).

La curiosidad insaciable implica un cuestionamiento permanente de la realidad, ningún investigador consciente de su labor, puede decir que su trabajo y su estudio han terminado pues siempre tiene ante sí océanos inexplorados (Capella, 1999).

En cuanto a las condiciones psicológicas y éticas, Ander-Egg (2000) considera las siguientes: sentido de responsabilidad o conciencia profesional (cumplir el trabajo con rigor científico), tenacidad y disciplina, sinceridad intelectual (presentar los resultados sin alteraciones o prejuicios) y capacidad de objetivar (estudiar los hechos sin aferrarse a opiniones previas).

Además de esta actitud científica con las especificidades que deben caracterizar al profesor-investigador, Hernández (2018) establece las siguientes cualidades: prestigio fundado en valores intelectuales y éticos, capacidad de formar y de preparar a los estudiantes para que sean capaces de ser autónomos, disposición y capacidad para comunicarse con los pares, compromiso por mejorar y tener un plan de carrera académica, además de un afán incansable por contribuir al bien común.

Una vez presentadas algunas de las características y cualidades del profesor-investigador, no se puede perder de vista que, si aspira a ser un experto tanto en el campo de la investigación como de la docencia, requiere de competencias específicas en cada uno de ellos.

En cuanto a las competencias de la función investigativa Mas (2011) establece cuatro: 1) Diseñar, desarrollar y evaluar proyectos de investigación e innovación en su área de conocimiento; 2) Organizar reuniones académicas entre pares y no pares; 3) Producir trabajos académicos y 4) Elaborar materiales para la docencia centrados en la divulgación del conocimiento científico.

Pasando a las competencias de la función docente Mas (2011) hace referencia a seis: 1) Diseñar la planeación didáctica de acuerdo a las necesidades de los estudiantes, del contexto y del perfil profesional; 2) Desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje propiciando oportunidades de aprendizaje individual y colaborativo; 3) Tutorizar el proceso de aprendizaje de los estudiantes favoreciendo la autonomía; 4) Evaluar el proceso de aprendizaje; 5) Contribuir a la mejora de la práctica docente y 6) Participar activamente en la dinámica académico-organizativa de la universidad.

Como se puede vislumbrar, el configurarse como profesor-investigador requiere de constancia, dedicación y necesariamente de una formación continua, la cual puede articularse siguiendo el enfoque de la práctica reflexiva que a continuación se expone.

La práctica reflexiva en la formación de profesionales

Siendo que la práctica reflexiva “supone la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o forma supuesta de conocimiento a la luz de sus fundamentos y de las consecuencias que promueve” (Zeichner y Liston, 1999, p. 507), se considera como una metodología adecuada para atender las necesidades de formación del profesor-investigador pues como afirman Belavi y Murrillo (2020) la interacción entre los diferentes actores del proceso educativo y de los profesores investigadores entre sí requiere de una acción reflexiva y de un diálogo que busca la evolución de los procesos formativos mediante la transformación de la práctica cotidiana.

La práctica reflexiva tiene sus orígenes en la noción de reflective action acuñada por Dewey (1933), quien escribe sobre el pensamiento reflexivo y se ocupa del papel desempeñado por la reflexión en el desarrollo de la educación en dos de sus libros: *How we think* (Cómo pensamos) y *Logic: the theory of inquiry* (Lógica: teoría de la indagación). Dewey (1933) consideraba que el proceso educativo se lleva a cabo con la teoría y el análisis lógico mediante el proceso reflexivo, que se aplica a la resolución de problemas prácticos y reales. Como afirman Brubacher, Case y Reagan (2000), para Dewey la verdadera práctica reflexiva se lleva a cabo únicamente cuando el individuo se enfrenta con un problema real que debe resolver y trata de hacerlo de una manera racional.

Con Dewey (1933), que considera al profesor como un estudiante que aprende, se abre la brecha para los estudios sobre práctica reflexiva en educación, que es, una forma de estudiar la asociación entre las expectativas del profesor y las interacciones de clase, que imprime una nueva visión en las relaciones entre los diversos agentes educativos, valorando la colaboración y la participación docente en el desarrollo curricular y en la reestructura de la escuela como un lugar de trabajo investigativo, apostando por el pensamiento que los profesores tienen sobre su práctica como fuente de mejora y formación.

Schön (1992) siguiendo los trabajos de Dewey (1933), revitalizó y conceptualizó más explícitamente la figura del practicante reflexivo, proponiendo una epistemología de la práctica, de la reflexión y del conocimiento en la acción. “Schön se centra casi exclusivamente en el conocimiento del profesional o, como prefiere llamarlo, el conocimiento en la acción (...) este modelo de reflexión en la acción tiene en cuenta las características contingentes, llenas de dilemas y contrapuestas de la acción educativa” (Liston y Zeichner, 1993, p. 98).

Es así como la referencia al practicante reflexivo se presenta como una forma de realismo en las profesiones, donde los conocimientos establecidos por la investigación son necesarios, pero no suficientes, por lo que la práctica introduce a los profesores en un círculo de pensamientos y acciones sobre su experiencia profesional, convirtiéndolos en auténticos formadores de profesionales.

Para llevar a cabo una práctica reflexiva, es necesario un planteamiento metódico y regular que necesariamente lleva a cambios y transformaciones en el quehacer cotidiano, pues como afirman Domingo y Gómez (2014):

(...) si bien es cierto que la reflexión en el ser humano es una realidad natural y espontánea, la práctica reflexiva es, por el contrario, una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, que solo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo. (...) la práctica reflexiva es una postura intelectual metódica ante la práctica y requiere una actitud metodológica y una intencionalidad por parte de quien la ejercita (p. 53).

Es así que la práctica reflexiva ha de convertirse en una actitud, denominada actitud reflexiva y que, siguiendo a Bourdieu (2007), se puede llamar habitus, entendiendo este como el conjunto de esquemas que tiene una persona en un momento específico de su vida y que lo llevan a fomentar la instauración de representaciones reflexivas.

Con lo anterior queda claro que, la práctica reflexiva es un trabajo que, para convertirse en cotidiano, exige una actitud y una identidad particulares. Esta actitud reflexiva y el habitus correspondiente no se construyen espontáneamente en cada persona, por lo que se requiere desarrollarla mediante procesos formativos. “La práctica reflexiva solo puede (...) incorporarse

al habitus profesional, si se sitúa en el centro del programa de formación (...) si está relacionada con todas las competencias profesionales (...) y se convierte en el motor de la articulación teórica y práctica” (Perrenoud, 2004, p. 200).

Adicionalmente a lo que se ha explicado, es importante comentar que al ser la práctica reflexiva una forma de vida aprendida durante los diferentes momentos de la formación profesional es que han surgido numerosas propuestas en diferentes campos de actuación profesional, distintos al campo de la docencia, para convertir a esos profesionales en practicantes reflexivos. Dentro de estas propuestas se encuentra en primer lugar a Schön (1998) en el ámbito de la ingeniería, el diseño y la arquitectura, a Rodríguez (1998) en sociología, a Medina (1999, 2005) en enfermería y en el campo de la milicia a Paparone y Reed (2012).

A las anteriores propuestas, ahora se suma la del profesor-investigador, como practicante reflexivo, priorizando la tarea investigativa, lo cual es posible gracias a que el objeto de la práctica reflexiva es la experiencia profesional contextualizada, y por tanto, se puede hacer referencia a un investigador practicante reflexivo pues aun cuando este tiene una profesión en un campo del saber específico (ingeniería, enfermería, sociología, pedagogía) su quehacer se ha decantado por el trabajo investigativo como actividad habitual en la que se ha especializado y por tanto, esta puede ser materia de práctica reflexiva.

Aunque como se ha dicho en este capítulo, la figura del profesor-investigador hace referencia a ese actor educativo que tiene una trayectoria como investigador y que además da clases, el discurso presentado a continuación privilegiará más específicamente al quehacer investigativo, por considerarse la principal aportación de este trabajo postdoctoral.

La formación del profesor-investigador como practicante reflexivo

Desde el imaginario social, es frecuente que se piense que los investigadores se forman en el doctorado, y aunque este tipo de programas están específicamente encaminados a ello y son un espacio formal para su consecución, esto resulta muy tardío para el desarrollo de competencias investigativas.

Es por lo anterior, que en los últimos años se han hecho esfuerzos para incorporar procesos de investigación no solo en las maestrías, sino también en la licenciatura, en la formación preuniversitaria e incluso en la educación básica; esto lleva a que los estudiantes al entrar a la universidad ya hayan desarrollado habilidades básicas para la investigación, lo que permite que en la vida universitaria puedan plantear sus primeros reportes de resultados, interactuar con investigadores consolidados y sobre todo ir aprendiendo las reglas del juego de la práctica investigativa, lo cual si bien implica una enseñanza formal, de teorías y métodos,

más bien se ha de orientar para que los estudiantes tengan experiencias encaminadas al desarrollo de la creatividad, la reflexión y la argumentación, aspectos indispensables para la generación de conocimiento.

En este sentido a un profesor-investigador, además de la generación de conocimiento y la producción científica, se le exige la formación de nuevos investigadores, en donde el experto orienta al aprendiz para la adquisición de los fundamentos epistemológicos, disciplinares y metodológicos necesarios para el desarrollo del trabajo investigativo de forma que este vaya siendo capaz de generar conocimiento, expresar su trabajo en forma oral y escrita y aplicar los conocimientos desde una práctica transformadora (Latapí, 1981; Rojas, 2010).

En el contexto de la práctica reflexiva, la formación como investigador implica el desarrollo de un habitus específico, pues es análoga a la formación de un oficio, en un taller artesanal; por lo que el aprendiz debe asimilar contenidos teóricos, habilidades prácticas y familiarizarse con las normas y presupuestos indispensables para el trabajo de investigación.

Es por ello que, la formación del investigador novel se beneficia si se encuentra en un contexto de investigación, y se familiariza con las tareas que desempeña un investigador de forma cotidiana en su trabajo, ya que la formación no solo estará orientada hacia el dominio de elementos teóricos, sino a la aplicación de los mismos en situaciones reales (Piña y Santa María, 2004; Sánchez y Veytia, 2015), por lo que la vinculación entre la teoría y la práctica resulta fundamental, pues el que se está formando como investigador requiere tener tanto el dominio de conocimientos disciplinares como desarrollar competencias para poner en práctica este saber en contextos específicos.

Ahora bien, para lograr lo anterior, se considera que hay al menos cuatro mecanismos recurrentes en la formación de investigadores: 1) la participación en programas escolarizados; 2) la práctica de la investigación en diversos contextos; 3) la participación en procesos tutoriales y 4) la incursión del investigador novel en la docencia universitaria (Mina y Cornejo, 2016). Sin embargo, estos mecanismos pueden ser mucho más formativos y exitosos si se enmarcan bajo el contexto de la práctica reflexiva, la cual implica el pensar y repensar continuamente cómo se están haciendo las cosas con la finalidad de mejorarlas, siempre considerando las posibilidades del diálogo reflexivo como medio para confirmar las propias intuiciones y establecer pautas de reconstrucción de la propia práctica.

Para abordar este tema, lo primero es delimitar que el quehacer cotidiano del profesor-investigador en su labor investigativa implica al menos las siguientes tareas: 1) La generación de conocimiento; 2) La producción científica con miras a la difusión y divulgación y 3) La formación de nuevos investigadores, las cuales implican del desarrollo de ciertas actitudes reflexivas, entre las que se encuentran: el diálogo reflexivo, la apertura, el potenciar los fracasos

mediante la perseverancia, el manejo multimetodológico, el dar respuesta a exigencias específicas del contexto actual y el documentarse sobre los criterios de pertenencia a la comunidad científica (Galbán y Ortega, 2020).

En cuanto al diálogo reflexivo, De la Torre (2000) comenta que es, una forma de expresión interactiva, creativa y profunda entre dos o más personas que intercambian su mundo interior, requiere de una interrelación y acercamiento entre las partes que se comunican, de una asociación voluntaria, pues en el diálogo no hay espectadores, todos son participantes: emisores y receptores al mismo tiempo. En el diálogo reflexivo se da una comunicación bidireccional, se comparten intersubjetividades, por lo que en el caso del investigador se puede convertir en un espacio formativo en torno al objeto de estudio y a la práctica investigativa a partir del intercambio de experiencias (Galbán y Ortega, 2020).

Este intercambio se puede dar al menos en dos tipos de relación, entre pares y no pares. En la primera relación se hace referencia al diálogo reflexivo entre miembros de la comunidad científica, lo cual es fundamental porque, aunque pareciera que el investigador trabaja aislado esta, “(...) es una soledad acompañada de muchos testigos que saben y comprenden sus esfuerzos. La mayoría de estos compañeros le han precedido y a ellos recurre una y otra vez para sacar adelante su obra” (García, Flores y Hernández, 2008, p. 86).

Este diálogo entre pares se puede dar en distintos momentos y espacios, un primer momento suele ser cuando se investiga en conjunto y el intercambio se da en torno a la propia construcción del proyecto en diversos espacios formales como las reuniones de trabajo, los seminarios, las redes, los grupos de investigación y los cuerpos académicos; e incluso en espacios informales como las charlas de café. Lo anterior promueve en el investigador un proceso reflexivo que lo puede llevar a discernir y a concretar sus intuiciones ya sea en torno al objeto de conocimiento o a su quehacer investigativo (Galbán y Ortega, 2020).

Un segundo momento para el diálogo entre pares se da en torno a la producción científica cuando en reuniones académicas como congresos o simposios se da un intercambio de conocimientos y experiencias pasando desde la dictaminación hasta la socialización de la investigación. En este mismo sentido, un espacio privilegiado del diálogo reflexivo, si se sabe capitalizar, es la evaluación por pares propia de las publicaciones arbitradas e indizadas puesto que al entrar en contacto con otros expertos se favorece una retroalimentación objetiva que permite si se es reflexivo activar la espiral de la reflexión, es decir, un camino recursivo que lleva a corregir y a mejorar lo producido convirtiéndose en un ámbito formativo por excelencia (Galbán y Ortega, 2020).

En cuanto a la relación entre no pares, en el diálogo reflexivo, esta se refiere al vínculo que se puede dar entre un investigador que funge como mentor en procesos de investigación y uno que se está formando; en cuyo caso el primero a partir de su experiencia puede ayudar a acortar

distancias en la curva de aprendizaje, mientras que el segundo introyecta la experiencia de su mentor y la capitaliza en su trayectoria. Este diálogo se da en el contexto de la formación de nuevos investigadores (Galbán y Ortega, 2020).

Una segunda actitud del investigador practicante reflexivo es la apertura, la cual no podría existir sin el diálogo reflexivo. Dicha actitud se refiere principalmente a estar abierto a diferentes posturas epistemológicas, teóricas y metodológicas asumidas por los investigadores que pueden ser distintas o inclusive contrarias a las propias concepciones pero que llevan a enriquecer el quehacer investigativo poniendo en el radar nuevas aristas. Además de la apertura a la crítica que se relaciona con los procesos de evaluación por pares ya mencionados (Galbán y Ortega, 2020).

Siguiendo en esta misma línea, otra actitud del investigador que reflexiona sobre su quehacer es la de potenciar los fracasos mediante la perseverancia, pues como en cualquier práctica profesional, también en la investigación, se sufren desaciertos y frustraciones, “(...) un investigador no siempre acierta, ya que comete errores, pero su virtud es perseverar en el intento” (García, Flores y Hernández, 2008, p. 84). El investigador reflexivo sabe potenciar los fracasos, aprendiendo de la experiencia y estableciendo acciones para mejorar su trayectoria, lo cual lo lleva a un proceso de mejora para así darle continuidad a su labor investigadora (Galbán y Ortega, 2020).

El manejo multimetodológico, se convierte en otra de las actitudes reflexivas del investigador, la cual lo lleva a no encasillarse con un enfoque, método o técnica determinada, sino a estar abierto a la diversidad metodológica, considerando la complejidad y dinamismo de los fenómenos estudiados y es que “(...) desde el punto de vista de la reflexividad, investigar no es aplicar simples procedimientos o seguir indicaciones teóricas” (De la Cuesta, 2003, p. 27), sino es un acto producto de la interacción entre el sujeto que investiga y el objeto de conocimiento (Galbán y Ortega, 2020).

Aunado a lo anterior, el profesor-investigador practicante reflexivo está empapado de la atmósfera de su tiempo y por tanto busca dar respuesta a las exigencias específicas del contexto actual dentro de las que se encuentran primordialmente el conocimiento, manejo e integración a su práctica cotidiana de recursos tecnológicos encaminados a la gestión del conocimiento y a la visibilidad del investigador, los cuales están pensados para facilitar el trabajo investigativo (Galbán y Ortega, 2020).

En cuanto a la gestión del conocimiento el trabajo de un investigador contempla al menos cuatro fases: la revisión de la literatura, la recopilación de la información y los datos, el análisis de los mismos y la publicación de resultados. En la primera fase el avance tecnológico ha facilitado el acceso a la información rompiendo las barreras de tiempo y espacio poniendo al alcance de los investigadores textos, índices y publicaciones periódicas mediante las bases de datos de fuentes científicas, además de los gestores que permiten organizar, clasificar y compartir referencias y documentos de investigación (Galbán y Ortega, 2020).

En la fase de la recopilación de la información y de los datos existen diferentes tecnologías que apoyan al investigador, las cuales van desde la distribución de cuestionarios en línea, la grabación de entornos, hasta la transcripción automática de entrevistas. Pasando al análisis, el investigador se puede apoyar en tecnologías que hacen más eficiente el manejo de la información y de los datos, como los programas orientados al estudio estadístico y a la codificación y categorización de narrativas (Galbán y Ortega, 2020).

En una cuarta fase, el investigador se centra en la publicación de resultados, en lo cual la tecnología juega un papel no menos importante que en las otras etapas pues es un apoyo para el desarrollo de productos científicos que van desde un informe de investigación, pasando por el cartel científico hasta los libros, capítulos y artículos para revistas (Galbán y Ortega, 2020).

Es por esto que uno de los puntos que mayor reflexión requiere del investigador es el responderse a la pregunta: ¿dónde publicar?, para lo cual en un primer momento ha de centrarse en conocer las normas editoriales y los criterios de calidad de la gran diversidad de revistas que existen a nivel local, nacional e internacional. En cuanto a las normas editoriales habrá que considerar el objetivo, el enfoque y el alcance, ello permitirá al investigador identificar si el trabajo que pretende difundir es pertinente para dicha publicación, lo cual le ahorrará muchos dolores de cabeza y le acortará el camino (Galbán y Ortega, 2020).

Pasando a los criterios de calidad, una revista científica y por tanto quien escribe en ella, se posiciona por el tipo de indexación, factor de impacto y ranking de las publicaciones, por lo que el investigador practicante reflexivo ha de invertir tiempo para comprender a fondo las reglas del juego de la cultura científica editorial (Galbán y Ortega, 2020).

Además de lo anterior, el avance de la tecnología y la aparición de redes sociales de colaboración científica han abierto la posibilidad de una mayor socialización del conocimiento y de las prácticas de investigación en entornos virtuales favoreciendo el diálogo entre expertos de distintos contextos (Galbán y Ortega, 2020).

Una última actitud del profesor-investigador practicante reflexivo a la que se quiere hacer referencia, tiene que ver con la necesidad de documentarse sobre los criterios de pertenencia a distintos espacios en los que se vincula la comunidad científica, dentro de los que se encuentran: los sistemas nacionales de investigadores, los colegios y consejos académicos y los sistemas de categorización institucionales, entre otros. El conocer las normas y reglas permitirán al investigador generar estrategias reflexivas para el ingreso, permanencia y promoción dentro de estos espacios, lo cual implica tener claridad en cuanto a las características de la producción científica requerida, la necesidad de formar recursos humanos mediante la docencia y la dirección de tesis y la pertenencia a comités evaluadores y dictaminadores (Galbán y Ortega, 2020).

Es así que el profesor-investigador practicante reflexivo se vuelve un crítico tanto de su objeto de estudio como de su acción profesional, convirtiendo en un hábito el proceso de mejora y aprendizaje continuo, lo que lo lleva a no solo generar conocimiento sino a tornarse en un agente de su propio cambio y del entorno (Galbán y Ortega, 2020).

Estas actitudes reflexivas que ha de desarrollar el investigador en su tarea investigativa, se consideran solo unos de los ámbitos para integrar una propuesta formativa integral y permanente del profesor-investigador. En el siguiente apartado, se presentarán los otros aspectos que se consideran importantes para este proceso formativo.

Ámbitos de formación del profesor-investigador

En el apartado anterior, se han explicitado las actitudes reflexivas que un profesor-investigador debiera desarrollar en su quehacer investigativo, no solo para reflexionar sobre su objeto de estudio sino sobre su propia práctica como investigador con la finalidad de optimizarla y profesionalizarla (Galbán y Ortega, 2020). Este desarrollo de un habitus reflexivo necesariamente lo acompañará también en su faceta como profesor y en su caso como gestor universitario, porque si una persona se convierte en practicante reflexivo esto lo hará vida en los diferentes papeles que desempeñe. Es por esto que el primer ámbito de formación en esta propuesta es el reflexivo, pues permea a todos los demás.

A continuación, se describirán otros cinco ámbitos formativos dentro de los que se encuentran: el ético, el emocional, el disciplinar, el técnico y el docente.

Ámbito ético

Para abordar el segundo ámbito formativo, el ético, vale la pena antes delimitar qué es la ética en general para después establecer la aplicada a las profesiones.

La palabra ética, viene del griego *ethos*, cuyo significado se remonta a Homero, para designar en sus obras la habitación, el hogar, la morada de hombres y animales. Sin embargo, el significado más conocido es el propuesto por Aristóteles que se refiere al modo de ser, al carácter, a las costumbres y a las disposiciones ante la vida; por lo que, siguiendo la definición etimológica, la ética es una reflexión sobre el carácter y las costumbres. Si nos centramos en una definición real, la ética es la rama de la filosofía que tiene por objeto el estudio de la naturaleza moral de los actos humanos y sus consecuencias en la vida social (Raluy, 1986).

Ahora bien, se entiende por actos humanos, aquellos que se realizan libremente, es decir, los que el hombre y la mujer son dueños de hacer y de omitir, de hacerlos de un modo o de otro; en tanto que la moralidad hace referencia a la bondad o maldad de esos actos, en relación a la dignidad personal y a la costumbre. Por tanto, la ética es un saber normativo capaz de establecer virtudes y normas de valor absoluto e incondicionado, cuyo valor no depende de normas establecidas por otra ciencia práctica, por lo que, estas afectan a toda persona (Rodríguez, 1993).

Es así que, la ética general trata de identificar y justificar criterios universales para la valoración de acciones y/o personas, en tanto que la ética aplicada discute lo correcto en áreas específicas de la vida práctica, como lo es el trabajo del profesor-investigador, en donde habrá que formarlo éticamente para desempeñar su función investigativa y su función docente.

En relación a la función investigativa en este ámbito se busca capacitar al investigador para resolver dilemas acerca de lo que es correcto o incorrecto en su modo de actuar y, por tanto, en la aplicación de normas y criterios para respetar la integridad requerida en la generación de conocimiento, la producción científica y la formación de nuevos investigadores (Rodríguez, Gil y García, 1999). Esto implica al menos: reconocimiento de los trabajos que han sido utilizados como fuentes de información y de cualquier persona que lo haya ayudado al trabajo; no utilizar ideas o resultados preliminares que se hayan dado a conocer en una conversación, sin permiso para hacerlo; no usurpar como propio el trabajo que solo se ha supervisado (Capella, 1999). Además de contar con el consentimiento de los sujetos a ser investigados, el resguardo del anonimato y el carácter confidencial de los datos, entre otros aspectos.

En cuanto a la función docente, el perfil del profesor universitario, además de la actualización en el área que enseña, debe mostrar unos rasgos éticos que sirvan como referente a los profesionales en formación que atiende, entre los que se encuentran: mostrar interés por los estudiantes, conformar un ambiente seguro y cordial para el aprendizaje, ser coherente en relación a lo que dice y hace, mostrar compromiso con su formación, ser justo en el proceso de evaluación, promover la democracia y la equidad en el aula, ser colaborador y solidario con sus colegas y estudiantes. Por su parte debe evitar: avergonzar a los estudiantes frente al grupo, mostrar preferencias por algún alumno, hacer insinuaciones amorosas, mentir o distorsionar informaciones, hacer comentarios inapropiados de algún colega o estudiante, tratar de venderle algo a sus estudiantes, proponer una mejor calificación a cambio de algún beneficio, priorizar comentarios acerca de su vida personal o familiar, así como comentar sobre situaciones particulares o privadas de colegas o alumnos (Ventura, 2021).

Ámbito emocional

Este tercer ámbito formativo se relaciona con el desarrollo de competencias socioemocionales que el profesor-investigador requiere tanto para su función docente como para la generación de conocimiento, la producción científica y la formación de nuevos investigadores.

Pero ¿qué son las competencias socioemocionales? Se refieren al conjunto de capacidades emocionales, individuales e interpersonales aprendidas que influyen en la capacidad total de un individuo para responder ante las presiones del medio que lo rodea (Palomera, Briones y Gómez, 2019). Ser emocional y socialmente inteligente significa gestionar con eficacia el cambio personal, social y ambiental de forma realista y flexible. Implica afrontar las situaciones inmediatas, resolver problemas, tomar decisiones y mostrar optimismo, actitud positiva y automotivación (López, Zagal y Lagos, 2020).

Las habilidades interpersonales como la empatía o la regulación emocional son necesarias no solo para promover la efectividad y la calidad a la hora de emprender la tarea docente y la tarea investigativa, sino también para favorecer el propio bienestar, en relación a la salud física y mental (Sutton y Weathley, 2003).

Además de la empatía y de la regulación emocional Hernández (2017), citando a Goleman (1995) comenta que para tener un buen desempeño profesional se requiere de: conciencia de sí mismo (capacidad de saber lo que se está sintiendo en un determinado momento), motivación (utilizar las preferencias más profundas para encaminarlas hacia el cumplimiento de objetivos), resiliencia (para perseverar a pesar de los contratiempos y las frustraciones que se presenten), manejo de relaciones (para interactuar fluidamente tanto en las relaciones personales como a través de las redes sociales) y buena autoestima (en relación a la toma de conciencia sobre la valía personal), entre otras.

Todo lo anterior encaminado a lograr un balance entre actividades tan exigentes como son la docencia y la investigación con la vida personal y familiar, para lo cual se recomienda: saber desconectarse del trabajo dejando de lado los medios electrónicos, olvidarse del perfeccionismo, hacer ejercicio, así como, organizar el tiempo estableciendo horarios para cumplir las distintas responsabilidades.

Ámbito disciplinar

La formación en este cuarto ámbito hace referencia a la actualización en el campo disciplinar específico en el que el profesor-investigador realiza su tarea investigativa y docente, porque es deseable que la o las líneas de investigación que se tengan determinen de alguna forma el tipo de asignaturas que se imparten, siendo entonces los estudiantes receptores primarios de los nuevos conocimientos promovidos por la práctica investigativa.

Aunque la expertise en un área disciplinar específica es lo propio de un investigador, por la complejidad del mundo que nos rodea y los avances científicos, es prioritaria la migración a trabajos interdisciplinarios y transdisciplinarios, y, por tanto, esto representa una necesidad de formación específica para el profesor-investigador.

En el caso de la interdisciplinariedad representa un primer acercamiento al diálogo entre disciplinas, con la finalidad de trascender la parcelación y fragmentación del conocimiento, logrando una interacción que conlleva a vínculos que promueven una verdadera reciprocidad en los intercambios y un enriquecimiento mutuo logrando una transformación de los conceptos y de las metodologías de investigación y de enseñanza. Implica la elaboración de marcos conceptuales generales en donde las diferentes disciplinas son modificadas y pasan a depender unas de otras (Guzmán, Settati y Marín, 2019).

Por su parte, la transdisciplinariedad es una etapa superior de integración disciplinar, en donde se llega a la construcción de sistemas teóricos totales, fundamentados en objetivos comunes y en la unificación epistemológica. La transdisciplinariedad comprende a la comprensión de un mundo en donde la unidad del conocimiento es uno de sus principales requerimientos (Guzmán, Settati y Marín, 2019).

Ámbito técnico

Este quinto ámbito formativo, denominado como técnico, está específicamente orientado a la tarea investigativa del profesor-investigador, y se relaciona con las diversas aproximaciones metodológicas para abordar los diferentes objetos de estudio según el campo disciplinar específico, además de la capacitación en torno a la redacción y publicación de artículos científicos, el manejo de bases de datos y de softwares especializados.

En este sentido, Rivas (2011) refiere que un investigador debe ser capacitado para: plantear un problema, elaborar un marco teórico y contextual, manejar técnicas cualitativas y cuantitativas, dominar el estilo de redacción científica (incluye el manejo de citas y referencias) y presentar sus investigaciones en reuniones académicas.

Aunque el dominio de aspectos técnicos es fundamental para el trabajo investigativo pareciera que en muchos programas de formación de investigadores fuera lo único importante, dejando de lado los otros ámbitos que se presentan en este capítulo.

Ámbito docente

En cuanto a este sexto y último ámbito formativo, está orientado específicamente al quehacer docente del profesor-investigador y busca capacitarlo para impartir mejores clases y estar más dispuesto para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, para lo cual debe dominar el contenido formativo y ser innovador en el manejo de medios didácticos (estrategias y recursos) favoreciendo que los estudiantes se entusiasmen por el aprendizaje.

Este ámbito cobra especial interés si se considera que muchas veces el “investigador que llega al aula es el de la figura competente para la investigación, pero acrítico de su acción pedagógica” (Ortega, 2020, p. 74). Sin pensar que un investigador en el aula:

(...) rompe con la idea de que el profesor es un simple consumidor de resultados de investigación desarrollados por representantes de otras disciplinas, pues la figura del primero integra ambas acciones, la generación de conocimiento científico y la transferencia de dicho saber en el aula universitaria (Ortega, 2020, p. 74).

Es por lo anterior, que hay que capacitar al profesor-investigador en el manejo de estrategias didácticas que favorezcan la interacción con y entre los estudiantes, así como, el dominio de medios tecnológicos que faciliten el proceso educativo promoviendo aprendizajes significativos y contextualizados.

Una vez presentados los seis ámbitos de formación de un profesor-investigador cabe resaltar que seguramente se podrían agregar algunos más, sin embargo, para el presente trabajo se considera que estos cubren con las expectativas tanto institucionales como profesionales de este actor de la vida universitaria.

Consideraciones finales

Una vez abordado el espacio universitario como un contexto propicio para la práctica de la investigación y de la docencia es patente que la figura del profesor-investigador cobra un papel fundamental en el desarrollo de las universidades orientadas a la investigación pues se convierte en el principal promotor de una cultura institucional en donde la labor investigativa está presente de manera transversal en los procesos educativos y de gestión.

Es esta gran responsabilidad que recae sobre los hombros del profesor-investigador lo que ha motivado a establecer las bases para formarlo como un practicante reflexivo tanto en su quehacer investigativo como docente y a establecer una propuesta integral para su formación, retomando no solo aspectos técnicos y funcionales sino también ámbitos orientados al desarrollo personal y humano.

Por otro lado, la propuesta aquí presentada busca fortalecer la formación de investigadores a lo largo de su trayectoria profesional, enmendando la postura tan extendida de que esta formación inicia y termina en los programas de posgrado, especialmente en el doctorado, dando una visión más integral y permanente de este proceso formativo tan importante para la generación de conocimiento y la producción científica.

Finalmente, se considera que el retomar a la práctica reflexiva para la formación de investigadores es una postura innovadora que sin lugar a dudas representa una veta que se puede seguir explotando para conformarse como una línea novedosa de investigación pedagógica y en la práctica como una posibilidad factible para fortalecer la formación del profesor-investigador.

Referencias

- Ander-Egg, E. (2000). Introducción a las técnicas de investigación social. *Humanitas*.
- Arechavala, 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/pdf/resu/v40n158/v40n158a3.pdf>
- Arias, F. (2008). *Perfil del profesor de metodología de la investigación en educación superior* (Tesis de maestría). Universidad Central de Venezuela.
- Belavi, G. y Murillo, F. (2020). Democracia y justicia social en las escuelas: dimensiones para pensar y mejorar la práctica educativa. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(3), 5-28. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.3.001>
- Bourdieu, P. (2007). El sentido práctico. *Siglo XXI*.
- Brubacher, J., Case, C. y Reagan, T. (2000). Cómo ser un docente reflexivo. *Gedisa*.
- Cánovas, C. (2013). El profesor investigador en el contexto de la profesionalización de la educación. *Reaxion*, 1(1), 1-4. http://reaxion.utleon.edu.mx/Art_ProfInvestigador_Celica_Esther.html
- Capella, J. (1999). Características del docente investigador. *Investigación educativa*, 3(5), 5-11. <https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/7723/6727>

- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Falmer Prees.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. Martínez Roca
- De la Cuesta, C. (2003). El investigador como instrumento flexible de la indagación. *International Journal of Qualitative Methods*, 2(4), 25-38. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/160940690300200403>
- De la Torre, S. (2000). *Estrategias didácticas innovadoras: recursos para la formación y el cambio*. Octaedro.
- Dewey, J. (1933). *How we think? A Restatement of the Relation of Reflective Thinking in Educative Process*. Henry Regnery.
- Domingo, A. y Gómez, V. (2014). *La práctica reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Narcea.
- Fabián, G. y Rigueiro, J. (2015). *Manual de Historia Medieval Siglos III a XV*. Grem Mar del Plata. <https://www.academica.org/jorge.rigueiro.garcia/22>
- Galbán, S. y Ortega, C. (2020). De la reflexión sobre el objeto de estudio a la reflexión sobre la práctica de la investigación. En A. Domingo (Ed.), *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas* (pp. 51-68). Narcea ediciones.
- García, F., Flores, L. y Hernández, H. (2008). El investigador una relación entre sujeto y objeto realmente intensa. *Revista Mundo Siglo XXI*, 14, 81-88. <https://www.mundosisigloxxi.ipn.mx/pdf/v04/14/09.pdf>
- Guzmán, I., Settati, A. y Marín, R. (2019). Transdisciplinariedad y transversalidad: una experiencia para religar la práctica educativa. *Cultura, Educación y Sociedad*, 10(1). 73-84. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.10.2.2019.06>
- Hernández, I. (2009). El docente investigador como creador de conocimiento. *Revista Tumbaga*, 4, 185-198. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3632268>
- Hernández, V. (2017). Las competencias emocionales del docente y su desempeño profesional. *Alternativas en psicología*, 37, 79-92. <https://www.alternativas.me/attachments/article/147/06%20-%20Las%20competencias%20emocionales%20del%20docente.pdf>
- Hernández, R. (2018). El claustro académico. En F. Llergo y M. Nicolás (direc.), *La filosofía educativa de la Universidad Panamericana* (pp. 65-74). Universidad Panamericana.
- Inciarte, A., Bozo, A. y Parra, M. (2012). Reconceptualización de la calidad universitaria: un reto para América Latina. *Avaliação Campinas*, 17(3), 637-660. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300005>

- Latapí, P. (1981). Las prioridades de investigación educativa en México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XI(2), 86. https://www.cce.edu.mx/rlee/revista/r1981_1990/r_texto/t_1981_2_04.pdf
- Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. *Graó*.
- Liston, D. y Zeichner, K. (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. *Morata*.
- López, V., Zagal, E. y Lagos, N. (2020). Competencias socioemocionales en el contexto educativo: una reflexión desde la pedagogía contemporánea. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(1), 149-160. <http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED/article/view/4508/25>
- Mas, O. (2011). El profesor universitario: sus competencias y formación. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 15(3), 195-211. <https://www.ugr.es/~recfpro/rev153COL1.pdf>
- Medina, J. (1999). La pedagogía del cuidado: saberes y prácticas en la formación universitaria en enfermería. *Laertes*.
- Medina, J. (2005). Deseo de cuidar y voluntad de poder. La enseñanza de la enfermería. *Publicaciones Universidad de Barcelona*.
- Mina, S. y Cornejo, H. (2016). Enseñar la investigación científica. Universidad La Salle *Laguna*.
- Moncada, J. La universidad: un acercamiento histórico-filosófico. *Ideas y valores*, 137, 131-148. <http://www.scielo.org.co/pdf/idval/v57n137/v57n137a08.pdf>
- Mora, A. (2014). La construcción cultural del currículo: reflexiones en clave latinoamericana. *Revista Ensayos Pedagógicos*, IX(2), 17-47. <https://doi.org/10.15359/rep.9-2.1>
- Ortega y Gasset, J. (1930). Misión de la universidad. *Alianza Editorial*.
- Ortega, C. (2020). El investigador en el aula universitaria como practicante reflexivo. En A. Domingo (Ed.), *Profesorado reflexivo e investigador. Propuestas y experiencias formativas* (pp. 69-83). *Narcea ediciones*.
- Palomera, R., Briones, E. y Gómez, A. (2019). Formación en valores y competencias socioemocionales para docentes tras una década de innovación. *Praxis & Saber*, 10(24), 93-117. <https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.9116>
- Paparone, C. y Reed, G. (2012). El militar reflexivo: Cómo piensan los militares profesionales en acción. *Military Review*, 37-50. https://www.armyupress.army.mil/Portals/7/military-review/Archives/Spanish/MilitaryReview_20120229_art008SPA.pdf

- Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. *Graó*.
- Piña, J. y Santa María, M. (2004). El proceso de socialización en algunos programas de posgrado de ciencias experimentales de la UNAM. En M. Arredondo y R. Sánchez (coords.). Campo científico y formación en el posgrado. *CESU/Plaza y Valdés*.
- Raluy, A. (1986). Ética. *Publicaciones Cultural*.
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Nómadas*, 18, 195-202. http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_18/18_18R_Investigacionformativa
- Rivas, L. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación administrativa*, 108, 34-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=456045339003>
- Rodríguez, A. (1993). Ética general. *EUNSA*.
- Rodríguez, Z. (1998). La formación del sociólogo como profesional reflexivo. *Revista electrónica de educación Sinéctica*, 12, 1-6. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/446/439>
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). Metodología de la investigación cualitativa. *Aljibe*.
- Rojas, R. (2010). Metodología en la calle, salud-enfermedad, política, cárcel, escuela. *Plaza y Valdés*.
- Sánchez, A. y Veytia, M. (2015). Situaciones de aprendizaje mediante las TIC para la formación de investigadores desde una intención práctica. *Atenas*, 4(32), 31-48. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047208003.pdf>
- Schön, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo modelo de la enseñanza y del aprendizaje en las profesiones. *Paidós*.
- Schön, D. (1998). El profesional reflexivo. *Paidós*.
- Sutton, R. y Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15, 327-358. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Ventura, P. (2021). Perfil ético del docente universitario desde la valoración de estudiantes de educación. *Ciencia y Educación*, 5(1), 113-129. <https://doi.org/10.22206/cyed.2021.v5i1.pp113-129>
- Zeichner, K. y Liston, D. (1999). Enseñar a reflexionar a los futuros docentes. En A. Pérez Gómez, J. Barquín y F. Angulo (coords.). Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica. *Akal*.