

Currículo y Formación de Investigadores

Alicia Inciarte González
Martha Vergara Fregoso
Adriana Bolívar

EDITORAS



©Alicia Inciarte González; Martha Vergara Fregoso; Adriana Bolívar.

Editoras:

Alicia Inciarte González

Martha Vergara Fregoso

Adriana Bolívar

Dirección y edición editorial:

Jorge Maza-Cordova

Comité de arbitraje:

Karina Lozano

Diseño y diagramación:

Kevin Feijoó-Carrión

Primera Edición:

Julio 2023

Editorial:

Ediciones RISEI

ISBN: 978-9942-8997-4-3

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8240168>

Publicación Digital

Como citar este libro:

Inciarte-González A.; Vergara-Fregoso M.; Bolívar A. (Eds.). (2023). Currículo y formación de Investigadores. Ediciones RISEI. <https://editorial.risei.org/>

Publicación dictaminada.

Los trabajos publicados en esta obra colectiva fueron previamente sometidos a dictamen de expertos bajo la modalidad Doble Ciego.



Esta obra está bajo una Licencia de Creative Commons Attribution 4.0 International License.
¡Esta es una Licencia de Cultura Libre!

Este libro esta disponible en: <https://editorial.risei.org/>



INVESTIGACIONES
POSTDOCTORALES
CURRÍCULO, DISCURSO Y FORMACIÓN DE INVESTIGADORES



001.4

Alicia Inciarte González; Martha Vergara Fregoso;
Adriana Bolívar (Editoras) Currículo y formación
de Investigadores.

ISBN: 978-9942-8997-4-3

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.8240168>

Currículo y formación de Investigadores.

Alicia Inciarte González; Martha Vergara Fregoso;

Adriana Bolívar.

Publicación en formato: PDF.

Libro resultado de la investigación desarrollada en el Programa
Postdoctoral Currículo, Discurso y Formación de Investigadores
(Primera Cohorte).

Contenido

Introducción	6
Dra. Adriana Bolívar & Dra. Alicia Inciarte González	

CAPÍTULO I

Ejes y planos de la relación dialógica en la formación de investigadores.....	11
Dr. Gabino Cárdenas Olivares	

CAPÍTULO II

La deserción escolar vista desde el capital cultural y la práctica docente.....	53
Dra. Miryam Alicia Álvarez Santoyo	

CAPÍTULO III

Experiencias y retos del docente universitario del pregrado en la enseñanza de la investigación.....	96
Dra. Claudia Fabiola Ortega Barba	

CAPÍTULO IV

La formación del profesor-investigador desde la práctica reflexiva. Una propuesta integral para la formación de investigadores.....	122
Dra. Sara Elvira Galbán Lozano	

CAPÍTULO V

Diseño curricular para la formación de docentes investigadores mediado por plataforma digital.....	146
Dra. Dalia Reyes Valdés	

CAPÍTULO VI

Las prácticas alimentarias: una mirada reflexiva a partir del culto al cuerpo166

Dra. Ysabel Noemi Tejeda Diaz

CONCLUSIONES GENERALES

La intersección del currículo, discurso y formación de investigadores en perspectiva. 190

Dra. Martha Vergara Fregoso

Introducción

Dra. Adriana Bolívar
Dra. Alicia Inciarte González

Este libro surgió como resultado de un ciclo de investigación desarrollado en el postdoctorado “Currículo, discurso y formación de investigadores”, en el que participan académicos inquietos y comprometidos con los procesos de formación, gestión curricular y la comprensión de la interacción socio discursiva como medio de creación de sentidos e identidades académicas. Este postdoctorado es ofrecido por la Red Internacional Sobre la Enseñanza de la Investigación (RISEI) que promueve el intercambio y movilidad académica entre docentes e investigadores del mundo para fortalecer la comprensión de los procesos de formación de investigadores respecto al currículo y otras agencias discursivas.

En RISEI se impulsan inquietudes metodológicas para construir explicaciones que esclarezcan la complejidad inherente al desarrollo de las competencias para la investigación, la identidad del investigador es el producto de la interacción entre currículo, racionalidad y discurso, la formación investigativa, desde los diseños curriculares. Estas dimensiones parten del convencimiento de que responden a diversas racionalidades ontológicas, teleológicas, epistémicas y operativas, estructuradas a partir de sistemas conceptuales explicativos que definen el alcance del ser, deber ser y la arquitectura para desarrollar competencias en investigación.

La carrera del investigador es un proceso de construcción permanente, condicionado socio-históricamente, lo que justifica la resignificación constante del ethos investigador.

La realidad y sus modos de interacción tienen una ontología comunicacional y son una construcción dinámica; es a partir de este supuesto que se abordan las resistencias discursivas que circulan en las comunidades científicas respecto al vínculo entre currículo y formación de investigadores, con la finalidad de entender cómo se construyen significados y se promueven sentidos en las instituciones de educación superior. La comunicabilidad en la ontología de este programa promueve ambientes de aprendizaje colaborativos que potencian la comprensión de las tendencias actuales en la gestión curricular vinculada con la formación de investigadores, y permite la construcción de redes de investigación con colegas de otros espacios geográficos, disciplinares e institucionales.

Risei organiza redes de investigadores para la reflexión y construcción colectiva, el análisis de la relación de contingencia entre currículo, discurso y formación de investigadores, como factores críticos en los procesos de actualización y perfeccionamiento de las competencias para producir conocimiento científico de alto nivel. También se orienta a contribuir con la formación de académicos competitivos que desarrollen sistemas estratégicos de formación de investigadores para la educación superior, promover la diversidad epistémica y metodológica en la construcción de propuestas curriculares de formación de investigadores. Y, a partir de lo anterior, generar mediante el intercambio de buenas prácticas, sistemas de complementariedad teórico-metodológicos para la creación de propuestas de formación de investigadores.

Los ejes temáticos en los que organizaron los ciclos de interacción de los doctores de RISEI abarcan las tendencias curriculares contemporáneas, la formación de investigadores e identidad académica, así como los discursos e interacciones en el desarrollo de competencias y formación de investigadores. El desarrollo de competencias en investigación, el currículo, los actores, las identidades y su relación con el discurso, reunió a este grupo, comprometido, capaz de crear y usar el conocimiento con el objetivo de generar propuestas de cómo ejercer una enseñanza de la investigación con sentido crítico, que siembre la inquietud por el conocimiento, la búsqueda constante de la explicación del mundo, el análisis, la evaluación, la inferencia, la explicación, así generar algunas respuestas a los retos que plantea la realidad, esa es la realización presente en esta obra.

La investigación emerge como práctica argumentada, su desarrollo y sustentación debe estar apoyado en políticas institucionales y planes de formación que sintetizan el proceso de conocer, esa es otra de las búsquedas fundamentales que aglutinan a este grupo de investigadores, para quienes, más que las necesarias metodologías estructuradas, orientan su mirada y construcción al sentido de la formación autónoma y creativa para una de las realizaciones más humanas, como lo es el conocimiento.

Las estrategias que se desarrollaron en el proceso postdoctoral permitieron crear y usar el conocimiento con el objetivo de generar comunidades de indagación o conjunto de personas que buscan respuestas o soluciones a los problemas de su entorno.

Los trabajos presentados abordan enfoques, procesos, relaciones, escenarios y hallazgos sobre la relación del currículo, el discurso y la formación de investigadores, en su desarrollo es posible identificar temas planteados sobre la formación de investigadores, acuerdos, analogías y divergencias, lo que enriquece las miradas y la discusión, sobre el objeto central de estudio que es la enseñanza de la investigación.

El libro contiene seis capítulos escritos por los doctores que participaron en uno de los ciclos del postdoctorado y que se comentan de seguido:

El primer capítulo de Gabino Cárdenas Olivares, “Ejes y planos de la relación dialógica en la formación de investigadores”, aborda un problema crucial para la investigación educativa porque se centra en las relaciones entre formadores y formados a través del diálogo. El autor se hace tres preguntas: “¿Cómo se construye la relación dialógica en los procesos de formación de investigadores entre los formadores y los formados con base en su discurso narrativo? ¿cuáles ejes predominan y qué planos subyacen en la relación dialógica y cómo favorecen u obstaculizan los procesos de formación? ¿Qué acciones pueden aportarse a los programas de posgrado desde las problemáticas identificadas en la relación dialógica?”. Para responderlas acude a los aportes de la filosofía y al discurso narrativo dentro del diálogo y presenta una propuesta original apoyada con datos obtenidos durante su investigación en una universidad Mexicana. Este capítulo contribuye con los aspectos teóricos y metodológicos necesarios para replicar el estudio y, por lo tanto, seguir profundizando en lo que podemos aprender del estudio riguroso de la interacción en el diálogo entre tutores y estudiantes y las formas de enseñar a investigar.

El segundo capítulo, de Myriam Alicia Álvarez Santoyo, “La deserción escolar vista desde el capital cultural y la práctica docente”, trata el problema de la deserción escolar en una situación específica y se formulan dos preguntas de investigación: “(1) ¿cuáles son los factores que propician la deserción escolar de los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 113 León?, y (2) ¿cuál es la incidencia que tienen estos factores en las expectativas y formas de vida de los exalumnos?”. La autora propone una forma de aproximarse al problema desde una mirada compleja que, eventualmente, nos dirige a considerar tres grandes aspectos surgidos de la investigación: la dinámica familiar, el capital cultural y la práctica docente. El estudio plantea la necesidad de relacionar el contexto histórico de los sujetos y el contexto con la biografía, lo cual se ponen en evidencia a través del enfoque de la historia oral mediante entrevistas a profundidad que son examinadas desde una

perspectiva crítica. Se presentan y analizan ejemplos que muestran que la deserción escolar no puede ser atribuida solamente a los sujetos sino a un entramado de circunstancias que exigen la coparticipación de diferentes actores para enfrentarla.

El tercer capítulo, de Claudia Fabiola Ortega Barba, titulado “Experiencias y retos del docente universitario del pregrado en la enseñanza de la investigación” pone el foco en lo profesores que enseñan a investigar en el pregrado dando atención a tres grandes aspectos: la figura del docente y su propia experiencia sobre cómo llegó a investigar y enseñar la investigación; la investigación en sí misma o lo que significa enseñar tipos de investigación y métodos, y la práctica en la docencia de la investigación como reto y formación educativa. Este capítulo tiene la cualidad de que recoge en entrevistas semi-estructuradas la experiencia de docentes que enseñan a investigar a los jóvenes de pregrado siendo ellos mismos investigadores convencidos de las ventajas que esta actividad tiene para influir en la actitud ante el conocimiento, y ante la vida como miembros de una sociedad. Los ejemplos presentados revelan una intensa actividad muy esperanzadora para el mejoramiento de la calidad de la educación, dada la relevancia que se da a la formación de investigadores en pregrado.

El cuarto capítulo, de Sara Elvira Galbán Lozano, “La formación del profesor-investigador desde la práctica reflexiva. Una propuesta integral para la formación de investigadores” se hace cuatro preguntas: “¿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 respuesta a estas preguntas constituye una propuesta de la autora para hacer del profesor-investigador una “práctica habitual” en el contexto universitario. Se argumenta que aunque el profesor-investigador puede formarse solo en su propio desarrollo profesional, la práctica reflexiva constituye una vía para formar investigadores con base en tareas que le son propias: generar conocimientos, producción científica, formación de nuevos investigadores y otros ámbitos (ético, emocional, disciplinar, técnico y docente). En este capítulo pueden verse reflejados los investigadores con experiencia y, al mismo tiempo, los menos expertos que encontrarán valiosas orientaciones.

El quinto capítulo de Dalia Reyes Valdés, “Diseño curricular para la formación de docentes investigadores mediado por plataforma digital”, se enfoca en los profesores de educación básica y el compromiso ético de ejercer su derecho a desarrollarse como agentes investigadores en un contexto en el que, como plantea la autora, no se les reconoce. El estudio presentado se concentra en la identificación del grado de percepción como investigadores que tienen profesores mexicanos de educación básica y se ofrece una propuesta curricular a través de una plataforma de acceso digital libre. El capítulo presenta resultados que revelan una alta conciencia en cuanto al rol como investigadores de los profesores, que contrastan con la autoevaluación

de sus habilidades para la investigación, “en las formas de generación del conocimiento y los instrumentos metodológicos que capitalizarían las bases de datos generadas dentro del aula”. Se ofrece una propuesta consistente en un diseño curricular para la formación continua, presentado en la plataforma tecnológica “Educación de Soluciones”, para formar a comunidades docentes en investigación. La experiencia puede ser replicable y contribuir a fortalecer la investigación en educación básica.

El sexto y último capítulo, de Ysabel Noemi Tejada Diaz, titulado “Las prácticas alimentarias: una mirada reflexiva a partir del culto al cuerpo”, cierra el libro con un tema que atañe a la construcción del conocimiento en un ámbito no académico sino de tipo existencial y cultural. La autora es del área de medicina y en este capítulo plantea su preocupación por la forma en que se construyen los significados en relación con las prácticas alimentarias y el culto al cuerpo. Su objetivo es inferir los significados de “cómo algunos sujetos que adoptan un patrón de vida a partir del culto al cuerpo se apropian y asignan sentido a las prácticas alimentarias”. En el estudio reportado se emplea el método fenomenológico - hermenéutico, orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida y al reconocimiento del significado del valor de esta experiencia. La técnica de investigación fue la entrevista a profundidad y se analizaron los discursos de los sujetos que participaron en dichas entrevistas. El estudio revela los significados construidos a partir de la comprensión, apropiación y asignación de sentido a las prácticas alimentarias de algunos sujetos que adoptan un patrón de vida a partir del culto al cuerpo. Como conclusión, la autora afirma que “Se impone la pronta reflexión sobre el comportamiento alimentario como espacio de manifestación de sentido y significado de vida”. El punto de unión entre este artículo y los que le preceden es que las identidades se construyen discursiva e ideológicamente en distintos contextos culturales, con distintos propósitos.

El libro hace honor a su título. Todos los capítulos tienen relación con el currículo, a través de la enseñanza de la investigación y la formación de investigadores. Todos se refieren a la construcción de identidades en el proceso sistemático y riguroso de indagación que se lleva a cabo en el contexto educativo, para construir conocimiento que lleve a una comprensión y explicación de cómo formar para la investigación.

El grupo de editoras y que investigadores que presentan sus trabajos, agradecen a Risei, en la persona del Dr. Tomás Fontaines Ruiz y su equipo, quienes de forma militante promueven, gestionan y animan en encuentro de investigadores para el trabajo creativo y prometedor, que hace posible obras como esta.

CAPÍTULO I

Ejes y planos de la relación dialógica en la formación de investigadores



Dr. Gabino Cárdenas Olivares

Universidad de Guadalajara
gabinocardenas@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2589-8246>



Licenciado en Filosofía por la Universidad Intercontinental, Maestro en Educación por la Universidad del Valle de Atemajac, Doctorado en Educación por la Universidad la Salle Guadalajara (Programa Interinstitucional). Profesor adscrito al Departamento de Letras de la Universidad de Guadalajara, desde 1983. Coordinador del Tutorías del Departamento de Letras. Miembro del Cuerpo Académico UDG-CA-1113, Análisis de Textos en la Universidad de Guadalajara. Director de instituciones educativas del año 1988 al año 2020. Miembro del Comité PIENSE del College Board Oficina para América Latina y El Caribe, con sede en San Juan, Puerto Rico. Miembro de la Red Iberoamericana de Investigación y Formación en Posgrados en Educación, Miembro de la Red Internacional Sobre Enseñanza de la Investigación.

Ejes y planos de la relación dialógica en la formación de investigadores

Dr. Gabino Cárdenas Olivares

Este trabajo es resultado de la investigación realizada durante los estudios del Posdoctorado en Currículo, Discurso y Formación de Investigadores, impartido por académicos que conforman la Red Internacional Sobre Enseñanza de la Investigación, en el período de agosto de 2020 a septiembre de 2021.

Se parte del supuesto de que la formación de investigadores se da en marcos institucionales con estructuras funcionales mediante prácticas asumidas culturalmente y poco cuestionadas los agentes investigadores. En los estudios superiores (pregrado y posgrado) orientados a la investigación, la institucionalidad se manifiesta, entre otras formas, en las preconcepciones de que los tutores-asesores (formadores) poseen conocimientos sólidos sobre métodos para la generación del conocimiento y que los estudiantes, en cuanto aprendices, han de seguir a pie juntillas las indicaciones de los formadores en sus investigaciones según los protocolos instituidos. La cultura de la investigación se instituye en las prácticas de asunción de los modos de conocimiento y en los modos de su producción.

La mediación formativa entre tutores-asesores y estudiantes es el diálogo configurado desde los roles institucionales asumidos por los agentes en sus prácticas formativas y se concreta en la relación dialógica cara a cara, configurada en los modos de ser, conocer, actuar y crear de

los agentes, esto es, desde sus realidades ónticas, epistémicas, prácticas y poéticas, entrelazadas intersubjetivamente en los ámbitos estructurales institucionales, en donde la mediación discursiva abre el acceso a la complejidad de sus realidades y significaciones.

La relación dialógica en la formación de investigadores es abordada en este trabajo desde diversas perspectivas filosóficas sobre la otredad y en ella se sustentan los posicionamientos para su interpretación. El resultado de la investigación ha generado una propuesta personal que articula dimensiones teóricas sobre la otredad, la relación y el diálogo como radiales del sentido del Otro asumido (o ignorado) en la formación. Así, en la formatividad (Honoré, 1980) y en la interrelación (Buber, 1982; Sañudo Guerra, 2016), el Otro es teleología del yo en y de la formación. El problema de la otredad es un problema de la ipseidad. En Hegel (1966), la autoconciencia del yo es autoconciencia del Otro, en Levinas (2002) sólo se reconoce al Otro desde el reconocimiento del yo, y en Ricoeur (2006), la ipseidad del sí mismo implica la alteridad. Para Todorov (1998), el yo se descubre a sí mismo si y sólo si descubre al Otro. En tanto que para Dussel (1973), superar la muerte o no-al-Otro mediante “oír la voz del otro” desde la conciencia del yo, es una implicación ética. “Oír la voz del Otro” implica diálogo como sello gnoseológico (Freire, 1997), hacer presente la otredad en la sí-mismidad, el yo-tú que posibilita la nos-otredad (Buber, 1982). Desde cuáles ejes y planos de la relación dialógica en la formación de investigadores y de qué maneras el yo se relaciona con el Otro, es el foco central de este estudio.

La problemática de la otredad sólo se concibe desde la sí-mismidad del yo. La narrativa de los formadores y formandos es palabra escuchada, a la vez que reveladora de la relación dialógica en la formación. ¿Cómo se construye la relación dialógica en los procesos de formación de investigadores entre los formadores y los formandos con base en su discurso narrativo? Desde dicho discurso, ¿cuáles ejes predominan y qué planos subyacen en la relación dialógica y cómo favorecen u obstaculizan los procesos de formación? ¿Qué acciones pueden aportarse a los programas de posgrado desde las problemáticas identificadas en la relación dialógica? A partir de estos cuestionamientos se establecieron los siguientes objetivos: analizar el discurso narrativo de la relación dialógica con la finalidad de entender la construcción del tejido discursivo en la formación de investigadores; dilucidar los ejes y planos subyacentes en el discurso narrativo de los agentes con el fin de valorar la relación dialógica de los agentes como impulsora u obstaculizadora de la formación; y, finalmente, desde los ejes y planos de la relación dialógica proponer acciones de intervención en la formación de investigadores.

Este es un estudio transversal de enfoque cualitativo y corte comprensivo cuyas unidades de análisis fueron agentes investigadores en programas de posgrado en educación, en la ciudad de Guadalajara, Jalisco, México. Participaron seis tutores-asesores o formadores y doce estudiantes de maestría y doctorado. Debido a las condiciones por el tiempo de pandemia, el acopio de información se obtuvo mediante entrevista vía telefónica, grabada con el consentimiento

informado de los participantes. Para Hernández García (2021), en la investigación científica la experiencia es un recurso antropológico y metodológico para generar conocimiento sobre realidades situadas en condiciones, tiempos y espacios específicos; en tanto que para Moreno Bayardo y Torres Frías (2020), el vivir sedimenta la experiencia vinculada con quien se vive, además de que construye “un modo de ser y estar, de vivir y dar sentido a la formación de investigadores” (p. 10). Por ello, el acercamiento clave que abrió la narrativa de los formadores fue: “Por favor, nárreme cuál ha sido su experiencia como formador o formadora de investigadores” (esta petición tiene implícita la relación con los estudiantes); y para los estudiantes de posgrado, el acercamiento fue: “Por favor, nárreme cuál ha sido la experiencia de su formación como investigador o investigadora en relación con sus tutores-asesores en los estudios de posgrado que ha cursado.”

Con base en las perspectivas teóricas sobre la otredad y la ipseidad, el método aplicado fue el análisis crítico del discurso narrativo de los agentes, con la finalidad de identificar los planos de relación con la otredad que Tzvetan Todorov expone en el Capítulo 4 (Conocer) de su obra *La conquista de América. El problema del otro* (1998), a saber, los planos: axiológico, praxeológico y epistémico. A partir de estos tres planos todorovianos, e intentando de ser fiel a su perspectiva, generé cuatro planos más: político, geométrico, estésico-afectivo y deontológico, los cuales en su conjunto me permitieron completar el análisis del discurso narrativo de los agentes, el cual queda abierto para ser enriquecido con otras miradas y enfoques. El procedimiento metodológico para el análisis de los textos narrativos fue el siguiente: a. Recuperación de la voz de los agentes, b. Literaturización de la oralidad de los narradores, c. Conversión conceptual de la fijación textual de la narrativa: categorización de las unidades de análisis identificadas en la narración, d. Identificación del eje predominante y de los planos concomitantes presentes en el discurso narrativo, e. Identificación de las dicotomías constituyentes de los ejes y de los planos en la ipseidad/otredad, f. Construcción de la relación dialógica desde el análisis de los ejes, planos y dicotomías existentes en el discurso narrativo. En el apartado sobre el método este procedimiento se explica a detalle.

Este capítulo se divide en siete apartados. El primero contiene los fundamentos de lo óntico, lo epistémico, lo práxico y lo poético de lo antropológico, el segundo expone algunas consideraciones conceptuales sobre la formación de investigadores entendida como una relación institucionalizada; el tercero y el cuarto recuperan los fundamentos filosóficos de la ipseidad y la otredad y de la relación dialógica, respectivamente, a la luz de distintas, pero afines, perspectivas teóricas. El quinto apartado presenta el método utilizado en la investigación, apoyado en dos sub-apartados: Todorov y las categorías de análisis utilizadas en este estudio, y algunas consideraciones sobre el decir y lo dicho en el análisis narrativo, así como el propio procedimiento metodológico. El sexto apartado muestra el análisis y los resultados de la

investigación. Finalmente, el séptimo apartado contiene las conclusiones que identifican las distintas manifestaciones de la relación dialógica en la formación de investigadores y abren cuestionamientos para la continuidad de estudios como éste. La esperanza es que esta investigación provoque reflexiones y retos ante formas de relacionarse y dialogar en la formación en cuestión.

Lo óntico, lo epistémico, lo práxico y lo poético de lo antropológico.

Acordes con su naturaleza, los seres humanos son, conocen, actúan y crean. Desde su naturaleza social, los seres humanos son-con-otros, conocen-con-otros, interactúan-con-otros, crean-con-otros. Los seres humanos son personas en cuanto que son individuos en relación; son sujetos en cuanto cognoscentes de su mundo interior y de la realidad exterior, y son agentes en cuanto que actúan y crean. La dimensión ontológica plantea cuestiones identitarias como ¿quiénes somos?, ¿qué somos?, ¿cómo somos?

La relación que los sujetos establecen con la realidad en sus procesos y actos de conocimiento también se derivan de su onticidad: los humanos son epistémicos por naturaleza: desde su ser buscan el conocimiento, procuran el saber, investigan, son curiosos, su inquietud por conocer es inagotable. De igual manera, los humanos actúan acordes a su onticidad y a su episteme, no puede ser de otra manera: se es, se conoce y se actúa según se es: los humanos son seres práxicos. El principio filosófico *agere sequitur esse*, “el obrar sigue al ser”, lo expresa claramente: se es y se actúa en consecuencia de lo que se es. Pero no se actúa así porque el principio lo dice, sino que el principio lo afirma porque humanamente se actúa así: de lo óntico y de lo epistémico se implica lo práxico, manifiesto en la diversidad de acciones y prácticas humanas. De la interacción de estas tres dimensiones emerge la *poiesis* o *poyesis* como la acción que innova, transforma o crea. Derivado de su naturaleza, el ser humano es cognoscente, cuestionador, indagador, actuante, productivo, creativo, innovador, transformador que actúa y produce en-relación-con-otros. Así, la generación del conocimiento es una *poyética* social en cuanto construcción con otros..

En las prácticas investigativas se imbrican la onticidad, la episteme, la praxis y la *poyesis*, por lo que en la formación estas dimensiones configuran modos y formas de enseñar y aprender a investigar y de producir conocimiento en la relación, la cognición, la praxis y la creatividad. Además, en la formación se entrecruzan intereses, intenciones, acciones, condiciones, currículos, instituciones, políticas, entre otros elementos individuales y sociales que la complejizan. Por ello, el acercamiento metodológico narrativo sobre la experiencia formativa orienta la perspectiva del análisis discursivo y el diálogo subyacente de la relación entre formadores y formandos abre el acceso al conocimiento de sus realidades, porque

más allá de las posibles limitaciones de la subjetividad, la experiencia narrada revela planos, dimensiones y ámbitos intertejidos de la relación entre quienes forman y quienes son formados. Jorge Salvador Pedraza (2018) ubicaría estas dimensiones de la experiencia en tres vectores: la emoción, la cognición y la conducta como componentes de la formación.

Formación de investigadores: una relación institucionalizada. Consideraciones conceptuales.

Para adentrarnos a la reflexión en torno a la formación de investigadores, se hace necesario exponer algunas consideraciones previas desde las que se partirá en el análisis del tema de investigación que aquí presento:

Primera, la necesidad de explorar el mundo y conocerlo es esencial al ser humano, ya se ha dicho; la indagación del entorno inicialmente sensorial genera procesos de abstracción que proveen al intelecto las categorías para entender el mundo y comprenderse a sí mismo como ser humano mediante el descubrimiento de sus interrelaciones no evidentes.

Segunda, el conocimiento de los fenómenos exige la aplicación de métodos dinámicos que propicien el descubrimiento de sus interrelaciones, los cuales se validan en contraste con la realidad u objeto de estudio en la que han sido probados y reconocidos como tales. Estas realidades pueden pertenecer al mundo físico o al mundo de la subjetividad humana.

Tercera, aunque el conocimiento pudiera parecer universal, su producción y difusión está soportada en marcos culturales institucionalizados. Esto no significa que no exista investigación fuera de estos marcos, pero sí que su realización le confiere el reconocimiento de las comunidades epistémicas que le dan cabida y aceptación.

Cuarta -seguida de la anterior-, cabe sostener que la formación de investigadores también se configura e institucionaliza en los espacios, contextos y prácticas: políticas públicas, instituciones educativas, centros de investigación y comunidades epistémicas disciplinares, las cuales establecen los qué, los cómo, los porqué y paraqué de la investigación y de la formación curricular a ella vinculada, dado que el marco amplio en el que se da la relación entre formadores y formados es un sistema determinante, pero al mismo tiempo transformable por las prácticas educativas (Zapata Castañeda, 2019).

Hechas estas consideraciones, puedo sostener que los programas de formación de investigadores en las instituciones de educación superior abarcan ámbitos y prácticas estructurantes que organizan y dan sentido a la formación: contenidos curriculares, énfasis disciplinares, seminarios y exposiciones, discusiones epistemológicas, conversatorios

temáticos, actividades de aprendizaje teóricas y metodológicas, participación en redes, conferencias magistrales, ponencias en congresos, presentación de avances de investigación, retroalimentación en coloquios, dirección de tesis y proyectos, asistencia y auxiliaría, publicaciones para diseminación, difusión o divulgación del conocimiento. Estas prácticas son constitutivas e instituyentes del ser, conocer, hacer y crear en los ámbitos formativos que pretenden generar conocimiento.

Estas prácticas ya instituidas tienen carácter formativo para los agentes, sin importar el estatus que ostentan ni los años de experiencia en la investigación. Al enseñar, exponer, discutir ideas, reflexionar, formular cuestionamientos, generar pensamientos y ordenarlos, leer y escribir, se aprende y se forma, trátese de un asesor-tutor o de un estudiante: “el proceso de asesoría, es un proceso formativo, que propicia un aprendizaje investigativo, que perfecciona las habilidades y destrezas de los asesores y asesorados para poder evolucionarlas y evidenciarlas como competencias para la investigación” (Julia De Del Castillo, 2007, p. 22). La formación es, así, una teleología de perfeccionamiento de la sí-mismidad en la otredad.

En este trabajo la formación de investigadores se entiende como la relación institucional entre formadores (asesores-tutores) y estudiantes de posgrado mediante la guía, orientación y acompañamiento de aquellos para estos acopiarse de conocimientos teóricos y metodológicos y desarrollar competencias investigativas mientras realizan una investigación. Los ámbitos institucionales en los que se establece la relación dialógica formativa son los cursos y seminarios del programa curricular, la asesoría y la dirección de tesis, así como los coloquios de exposición de los avances de investigación, entre otros espacios formativos no considerados en los currícula (Fernández, 2018).

Se entiende por formandos a los estudiantes de los programas curriculares de pregrado y posgrado, a los investigadores noveles que incursionan en el campo de la investigación, a quienes auxilian a investigadores consolidados en los procesos investigativos y a quienes realizan una investigación para reportarla como trabajo recepcional y defenderla en la evaluación para la obtención del grado. También son quienes realizan investigaciones personales y las divulgan en los congresos académicos bajo la guía y el acompañamiento de un investigador consolidado.

Los formadores son los investigadores tutores-asesores de estudiantes, quienes tienen a su cargo los cursos de metodología de la investigación en el pregrado, imparten cátedra en los programas de posgrado, son conferencistas en los congresos académicos; quienes diseminan, difunden y divulgan los resultados de sus investigaciones en revistas especializadas, publican los productos de sus investigaciones individual o colegiadamente, forman parte de redes y comunidades de investigación o son reconocidos como investigadores por el Sistema

Nacional, quienes dirigen tesis en los programas de posgrado y son sinodales en los exámenes posgraduales, quienes comentan los avances de investigación de los estudiantes y otras acciones institucionalizadas con las cuales han adquirido prestigio y relevancia.

La formación de investigadores es una relación que tiene la palabra y el diálogo como medio. Entre formadores y formandos se establecen relaciones dialógicas formativas de carácter ontológico y epistemológico, situadas en contextos socioculturales e históricos, cuya dialogicidad está constituida por contenidos sociocognitivos, por lo que el lenguaje asumido en la formación se configura por significados comunes normalizados en el saber sociocultural (Van Dijk, 2000) y en la dinámica histórica que da sentido a su uso cotidiano e interpretación cognitiva, integrada ésta en las experiencias personales y en el conocimiento social de la producción del conocimiento e inserto en el contexto de la políticas públicas. Las prácticas investigativas se vinculan necesariamente con la cognición social y tienen la capacidad de intervenir y dinamizar los contextos en los que se realiza.

La enseñanza y aprendizaje de la investigación requiere del acompañamiento del tutor. Para Sánchez Puentes (2014), a investigar se aprende aliado de otro más experimentado, haciendo, imitando, viendo y repitiendo constantemente cada una de las labores en la generación del conocimiento. De acuerdo con este autor, el investigador tiene propiamente este oficio cuando produce conocimiento y enseña a investigar; además, tiene el oficio de pedagogo en dos sentidos: cuando enseña a producir conocimiento y en cómo enseña esta actividad. El tutor, además de transmitir saberes teóricos (saber qué) y prácticos (saber cómo), “debe transmitir el significado y los valores últimos del quehacer científico (saber los porqué y los paraqué), de carácter ético político, de la generación científica” (p. 17), por lo que la enseñanza de la investigación no puede reducirse a una didáctica áulica, exclusivamente discursiva, documental y de formación teórico-conceptual, sino enriquecida y contrastada con el saber práctico o empírico.

Por tanto, enseñar a investigar es una actividad diversificada con procesos caracterizados por la complejidad. Los investigadores formadores construyen relaciones de enseñanza y aprendizaje acordes a los saberes y métodos propios para la generación del conocimiento de la ciencia en cuestión (Ortiz Lefort, 2010), pero también las construyen a partir de los estilos personales de enseñar y aprender, de explicar y entender, de acompañar y comprender por parte de cada uno de los participantes en el proceso formativo.

En este mismo sentido, Sánchez Luján y Vázquez Duberney (2019) consideran indispensable que la formación de investigadores se fortalezca en la práctica de la educación superior mediante el acompañamiento cercano de parte de lo que ellas denominan un investigador experto. Melo Hermosilla y Villalobos Clavería (2006), refiriéndose a los procesos de formación de investigadores, sintetizan la recuperación atinada de José Padrón

Guillén (2002) respecto de que en la investigación confluyen hechos y prácticas de índole individual, organizacional (producto de un proceso colectivo y cohesionado), problemático, cognitivo, lógico, metodológico, discursivo, comunicativo, psicosocial, psicoemocional y sociopolítico (proceso socializado y sistematizado no neutral), por lo que la formación comparte la praxis del proceso de investigación, además de la confluencia de hechos y prácticas de índole sociocultural.

Para Bernard Honoré (1980), “en la experiencia de formación, el cambio humano se nos muestra como relacional y «finalizado»” (p. 12), en el sentido de que la formación supone una relación teleológica del yo con el Otro. La formatividad para este pensador se refiere al “conjunto de hechos concernientes a la formación concebida como el aspecto humano del fenómeno evolutivo” (p. 13). La formatividad es el «campo» de la formación, pero también es la capacidad de formar y de formarse. Así, la formación humana implica cambio, evolución, mejora, “ese paso para el hombre, de lo absoluto y cerrado donde se muere, a lo relativo y abierto donde se recrea” (p. 14). En este mismo sentido, la formación de investigadores desarrolla en otros las competencias investigativas en los procesos de investigación.

La asesoría-tutoría institucional, sin embargo, no se reduce a la dirección de una investigación para “hacer la tesis”, sino que los formadores lo son en la impartición de cursos, en las asesorías-tutorías grupales e individuales, en los comentarios de retroalimentación a los avances de investigación y, por supuesto, en las direcciones de tesis. Por otra parte, es necesario considerar aquí a los asesores-tutores vicarios: aquellos investigadores internos o externos a los centros de investigación que tutoran a los estudiantes simplemente por razones de amistad, simpatía, generosidad o altruismo. Estos formadores suelen tener poco reconocimiento institucional porque asesoran sin nombramiento oficial, pero suelen ser bastiones de gran trascendencia y envergadura. Se les ve poco, pero en muchos casos sostienen la formación con soportes teóricos y metodológicos sólidos.

La formación de investigadores se vuelve, entonces, una práctica compleja y laboriosa a largo plazo que requiere de la vigilancia epistémica (teórica y metodológica) del asesor-tutor y del entrenamiento efectivo de la producción del conocimiento mediante la relación dialógica. También se sostiene como una relación institucionalizada cuyo afán y objetivo es guiar y ser-guiado, orientar y ser-orientado, acompañar y ser-acompañado en los aprendizajes y heurísticas durante el trayecto formativo. La relación se ejerce en un marco institucional que institucionaliza los deberes deontológicos y las voluntades de los agentes, a veces para marcar el camino por parte del asesor-tutor (guía), otras veces para sugerir procedimientos al estudiante (orientación) y, las más de las veces, para exigir la disposición de ambos en el acompañamiento como *conditio sine qua non* de la formación en la investigación. Por ello, la formación de investigadores no es un constructo ajeno a la vida y al contexto, sino concretada en la cotidianidad que la define y la dinamiza, la configura y reconfigura en el trayecto tejido por los agentes en una relación de ipseidad-otredad.

Relación ipseidad-otredad

La formación de investigadores, aun siendo una relación educativa en un marco institucional, no es cualquier tipo de relación humana, sino una relación profunda de la ipseidad (sí-mismo) con la otredad (el Otro), que, a la vez, es un sí-mismo en el Otro. Esta formación supone actos educativos Yo-Otro en los ámbitos ónticos, epistémicos, práticos y poéticos (innovadores, creadores, transformadores), es decir, formatividad para ser, conocer, actuar y crear. Marcel Postic (2000) nos recuerda que el proceso educativo sólo se activa cuando un movimiento anima a uno hacia el otro, pero se bloquea cuando en situaciones críticas la intervención del educador es un acto de fuerza o cuando el educando se resiste con una actitud activa o pasiva.

En la institución escolar la relación educativa parte de una condición epistémica en la que confluyen intereses personales y comunitarios de los agentes, pero es una relación encarnada en las condiciones de vida de los participantes, lo cual le da un carácter afectivo derivado de sus modos particulares de ser, pensar, actuar y crear. La relación educativa no es plana ni unidireccional, sino con matices de configuración del yo en relación con el Otro, por lo que puede moverse en dimensiones dialógicas y/o conflictivas no necesariamente cognitivas, sino afectivas. La formación de investigadores es una relación educativa, cognitiva e intelectual que implica una dimensión afectiva que facilita u obstaculiza la apertura cognitiva en la relación formativa. La ipseidad y la otredad son categorías que posibilitan la comprensión de la relación formativa.

En la relación humana la conciencia del Otro implica una conciencia del yo. “Sólo al abordar al Otro asisto a mí mismo” (Levinas, 2002, p.195) El sí-mismo se fortalece en el reconocimiento de la alteridad. La dirección relacional de la ipseidad hacia la otredad hace presente al Otro en la sí-mismidad del yo. Este tópico se encuentra desarrollado ampliamente en la filosofía desde distintas ópticas y posicionamientos, pero convergentes en la relación ipseidad-otredad. Por ejemplo, en Hegel la autoconciencia “se ve a sí misma en lo otro” (1966, p. 113), puesto que la conciencia de sí sólo es tal en relación con la conciencia del otro, es decir con el reconocimiento de su ser y de su existir. Aún en la negación del otro éste se hace presente a la conciencia de sí mismo y de sí otro, ya que “La autoconciencia sólo alcanza su satisfacción en otra autoconciencia (...). Es una autoconciencia para una autoconciencia. Y solamente así es, en realidad, pues solamente así deviene para ella la unidad de sí misma en su ser otro” (Hegel, 1966, pp. 112-113). La autoconciencia se recobra a sí misma en el reconocimiento de la autoconciencia del otro y “restituye también a sí misma la otra autoconciencia que era en lo otro, supera este su ser en lo otro y hace, así, que de nuevo libre a lo otro (Hegel, 1966, p. 114). Vemos, entonces, que reconocer el ser del Otro es un proceso de liberación de la autoconciencia. Sin extinguirse en la otredad ni extinguir la otredad en el sí mismo, la autoconciencia es su propio hacer y es el hacer de la otra autoconciencia (Hegel, 1966, p. 114). La acción de ambas autoconciencias es lo que hace lo que ha de suceder.

El reconocimiento de la otredad es el reconocimiento de sí mismo, sólo soy yo mismo en la medida en que también soy el otro y hago presente en mi ser el ser del otro. Paul Ricoeur diría Sí mismo como otro (2006). Las investigaciones de Ricoeur sobre la dialéctica entre los conceptos identitarios de ipseidad, mismidad y alteridad (ésta como otro distinto de sí) apuntan a la presencia de la otredad en la ipseidad desde la que ésta solo es posible nombrarse, al igual que aquella desde ésta. En el Prólogo de Sí mismo como otro (2006), denominado “La cuestión de la ipseidad”, postula una alteridad constitutiva de la ipseidad misma: “Sí mismo como otro sugiere, en principio, que la ipseidad del sí mismo implica la alteridad en un grado tan íntimo que no se puede pensar en una sin la otra, que una pasa más bien a la otra, como se diría en el lenguaje hegeliano” (p. XIV). Se es sí-mismo en el reconocimiento de la otredad.

En otro marco -el de la ética-, Enrique Dussel (1973) postula que “oír la voz-del-Otro” es la conciencia ética (meta-física, trans-versal o Voz-del-Otro) como condición para la conciencia moral (óntica; interiorización de la anterior y que juega su papel dentro de la Totalidad): “superar esta muerte o no-al-Otro es una cuestión de radical importancia para toda ética y moral” (p. 52). La indiferencia hacia el Otro es una manera de aniquilar, de matar al Otro. En la formación de investigadores escuchar la voz-del-Otro desde la conciencia del yo adquiere un carácter ético y moral en la relación antropológica: óntica, epistémica, práxica y poyética. “Oír la voz-del-Otro como otro significa una apertura ética, un exponerse por el Otro que sobrepasa la mera apertura ontológica” (p. 53). La relación educativa, como toda relación humana, se dignifica en la escucha. Sin embargo, oír la voz-del-Otro en la dimensión ética significa hacerlo “mi-voz” como voz-de-mi-conciencia, sin negar la mía, como comprensión plena de la otredad. Oír la voz del Otro incluye diálogo, por ello la relación con la otredad es dialógica. El diálogo es la vía de conocimiento del Otro, la apertura a su ser y la posibilidad de su reconocimiento. Para Todorov (1998), el descubrimiento del yo sólo es posible mediante el descubrimiento del Otro, puesto que sólo del descubrimiento de los vínculos del yo y del Otro es que surge el Nosotros en la relación dialógica.

Relación dialógica

En el acto educativo el encuentro dialógico es base de la construcción de la identidad definida en la interrelación de quienes acompañan como guías, orientadores, señaladores de caminos y de quienes son acompañados en la acción epistémica de la generación del conocimiento. Dia-logos literalmente significa “a través de la palabra”, “a través del pensamiento”. Mediante la palabra se piensa, se comunica lo pensado, se entra en contacto con la otredad, se dialoga con el Otro. No existe diálogo ni comunicación sin la otredad reconocida y asumida desde el yo. El encuentro yo y tú se constituye en nos-otros, es decir en relación y reconocimiento del Otro (Buber, 1982). La relación humana implica en sí misma el reconocimiento de la otredad desde la ipseidad.

El diálogo es la vía personalizante del encuentro con el otro, en donde el lenguaje, además de cumplir su función comunicativa, se constituye en el medio identitario por antonomasia al externalizar las subjetividades, visibilizar las intersubjetividades y generar trans-subjetividades. El diálogo no sólo comunica a los dialogantes, sino que expone las posiciones subyacentes en los actos de habla situados y contextualizados (Austin, 1991; Searle, 1994) cuya producción y comprensión se da en una situación comunicativa específica bajo los criterios de las comunidades epistémicas que lo validan (van Dijk, 2009 y 2016). La otredad es problema del yo desde diversas perspectivas teóricas: tú y yo (Buber, 1982), sí mismo y otro (Ricoeur, 2006), lo mismo y lo otro (Levinas, 2002), el mismo y el otro (Dussel, 1996).

Perspectiva clave en este trabajo, por ser teórica y metodológica, son los aportes de Tzvetan Todorov (1998, p. 195) que distingue tres ejes en el problema de la alteridad: un eje axiológico (el otro es bueno/malo), un eje praxeológico (acerco/alejo al otro) y un eje epistémico (conozco/ignoro la identidad del otro). Estos ejes pueden ser categoriales en la relación con la otredad en el acto educativo. Así como categorial puede ser el “cuadrado ideológico” de Teun A. van Dijk (2000), quien enfatiza la ideologización del otro excluido en la prominencia del cuadrado ideológico clasificatorio de “ellos y nosotros”, que bien pudiera ser “ellos o nosotros”. O la horizontalidad de Paulo Freire (2005) quien apuesta por ella en el hecho educativo al sostener que “nadie educa a nadie, nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo y de un diálogo liberador”; desde esta posición acerca a los agentes educativos en un encuentro dialógico óntico, ético y epistémico, producto de una elección personal que supone un querer abrirse a la otredad.

Dialogar significa atravesar, traspasar, trascender para tocar la otredad desde la sí-mismidad y viceversa. La relación es la conexión, comunicación o enlace esencial que mantienen dos personas producto de la consanguinidad o de la elección, la cual puede adoptar, o no, formas objetivas institucionales (Buber, 1985). La conexión, comunicación o enlace formativo entre un investigador novel y un investigador consolidado es producto de una elección que genera una relación objetiva institucional; es una relación tridimensional: ontológica, epistemológica y antropológica. Estas dimensiones hacen una relación esencialmente dialógica elegida por el sí-mismo (ipseidad) con el otro-mismo. Esta “mismidad” compartida y elegida responsablemente es la que hace posible el Nos-Otros. La relación “yo-tú” (Buber, 1982, 1985, Levinas, 2002) posibilita la nosotredad, en cambio la relación “yo-él” ni siquiera la favorece.

La relación dialógica investigativa supone, además, una agencia de interés intelectual que exige la responsabilidad personal de los agentes por la actividad mental. La agencia no se reduce a la mera acción, también es pasión, interés cognitivo que pone al sujeto en relación activa con el conocimiento y lo hace pensar en el objeto que objetiva la realidad. La

reflexión requiere pensar en el propio pensamiento (Bruner, 1997), pero también pensar el propio pensamiento (Morin, 1992), volver a sí mismo, porque no basta aprender y entender las leyes y los axiomas como idealizaciones explicativas objetivas de la ciencia, sino darles vida en la comprensión del sentido y el significado, en el diálogo subjetivo de la interioridad que interpreta la realidad externa no como ajena y fija sino como ámbito en la que los sujetos intervienen y participan. La relación dialógica hace posible la colaboración entre los agentes, “pues la mente agencial no sólo es activa por naturaleza, sino que además busca el diálogo y el discurso con otras mentes activas. Y es a través de ese proceso dialógico y discursivo que llegamos a conocer al Otro” (Bruner, 1997, p. 111). La relación dialógica abre el acceso al conocimiento del mundo, del Otro y del sí mismo, por lo que es, además, una puerta a la cultura, en donde el educador es un colaborador del Otro, con el Otro y para el Otro en el desarrollo de las habilidades para entender el mundo y conocerlo, comprenderse a sí mismo, comprender al Otro y saber vivir en el mundo de los otros y con-los-otros.

Para Martin Buber (1985), el diálogo es “estar dos en recíproca presencia”, en tanto que para Levinas (2002) la pretensión de saber y de alcanzar al otro transcurre en una relación de lenguaje, el conocimiento es la presentación del presente, una presentación de ideas que instruyen a partir del maestro que las presenta: “las que pone en tela de juicio; la objetivación y el tema a los cuales accede el conocimiento objetivo, reposan ya sobre la enseñanza. El cuestionamiento de las cosas en un diálogo no es la modificación de su percepción, coincide con su objetivación” (p. 93). Levinas asume que “la enseñanza es un discurso en el que el maestro puede aportar al alumno lo que el alumno aún no sabe” (p. 197), pero lo sabrá mediante su interacción relacionada.

En Latinoamérica, Paulo Freire enfatiza que el existir sólo se da en relación con otros. Trascender, discernir, dialogar, comunicar y participar son exclusividades del existir (2009, p. 29), pero este existir no puede ser silencioso, sino que la existencia humana ha de pronunciar el mundo, saber nombrarlo para poder transformarlo. “Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión” (2005, p. 106). La palabra, el trabajo, la acción y la reflexión son inherentes a la construcción del sí mismo en relación con el Otro. El diálogo es una exigencia de la naturaleza humana y es la *conditio sine qua non* de la educación, porque “la relación dialógica es el sello del proceso gnoseológico; no es favor ni cortesía” (Freire, 1997, p.109). La experiencia dialógica – sostiene –, es fundamento de la curiosidad epistemológica: “Son elementos constitutivos de ésta: la postura crítica que el diálogo implica; su preocupación por aprehender la razón de ser del objeto que media entre los sujetos del diálogo” (p 110). No tendría sentido un diálogo sin crítica cognitiva, así como la ausencia de disposición al conocimiento del objeto que media en la experiencia dialógica de formación anularía la intersubjetividad

del encuentro entre los agentes. Para Freire, el diálogo es el encuentro entre los hombres mediatizados por el mundo para pronunciarlo (transformarlo) y no agotarlo en la mera relación yo-tú. El mundo se conoce y se pronuncia desde la voz de quien se interrelaciona.

La relación dialógica está sujeta a innumerables formas propositivas y reactivas de los agentes: algunas veces resultará gratificante, clara, placentera, cordial y, otras, podrá ser ríspida, confusa, difícil e, incluso, generar molestias y desavenencias, desacuerdos y hasta rupturas. El rol institucional de los participantes (asesores-tutores y estudiantes) ubica a unos y otros en circunstancias y condiciones institucionales desiguales que exigen prestar atención a las expresiones discursivas subyacentes que debilitan o refuerzan esa desigualdad, por lo que es necesario entender cómo se construye la relación dialógica en el contexto de la formación y cómo se manifiestan en el discurso: “formación a partir del diálogo y el diálogo como elemento formador” (Arzola Franco, 2019, p. 19). Un estudio de Sañudo Guerra (2016) da cuenta de la tensión que por cuestiones teóricas y metodológicas existe en la interacción entre los asesores-tutores investigadores y los estudiantes de posgrado, más por resistencia de aquellos que por indisposición de éstos. Culturalmente son predominantes las decisiones de los tutores por encima de los intereses de los estudiantes sobre temas, perspectivas y métodos a seguir en la investigación, lo cual habla de un diálogo limitado o restringido, a causa de la verticalidad asumida en el saber simbólico institucionalizado y la incuestionada asunción instituida de roles en la producción del conocimiento.

El método

El acercamiento metodológico consistió en el análisis del discurso de los agentes entrevistados acerca de la experiencia de su relación con el otro, en su calidad de formadores o de individuos en formación. Los datos se obtuvieron vía telefónica con el consentimiento informado de grabación por parte los participantes. Las narraciones obtenidas se analizaron a la luz de las categorías de los ejes y planos de Todorov (1998), los cuales se exponen a continuación para su comprensión. Se elaboraron matrices o cuadros de tres entradas o columnas para el análisis: en la primera entrada se escribió literalmente el texto narrativo, en la segunda entrada se identificaron los ejes predominantes y los planos subalternos del texto narrativo y en la tercera entrada se realizó el análisis discursivo; las matrices o cuadros se incluyen en el apartado de resultados, donde podrán verse en detalle. En seguida se abren dos subapartados metodológicos: el subapartado a presenta la perspectiva de Todorov y las categorías base para el análisis; el subapartado b expone una breve fundamentación del análisis narrativo, así como el procedimiento metodológico para el análisis de los textos narrativos de los agentes sobre sus experiencias de formación como investigadores.

a. Tzvetan Todorov, el problema del Otro. Ejes y planos como categorías de análisis.

El diálogo es una experiencia de intercambios de significados entre los dialogantes. Desde los postulados ricoeurianos, buberianos, freirianos, dusselianos, levinasianos, brunerianos, sañudianos y todoorovianos expuestos, se puede sostener que los contenidos discursivos de la relación dialógica y las tonalidades de sus expresiones se dan en distintos niveles y matices. El análisis narrativo es uno de los métodos de acceso al conocimiento de las formas de su construcción en la formación de investigadores.

En *La conquista de América. El problema del otro* (1998), desde una perspectiva antropológica, Tzvetan Todorov analiza cómo la conciencia del Otro, el conocer al Otro, implica el reconocimiento de la otredad y a partir de ahí elabora una tipología de las relaciones con el otro. Utiliza cuatro verbos para comprender la relación que los españoles y otros europeos establecieron con los indios de América: Descubrir, Conquistar, Amar y Conocer. Cada verbo utilizado expresa visiones, actitudes y comportamientos en relación con la otredad.

En descubrir al Otro importa saber si el descubrimiento se hace desde las propias preconcepciones sobre el Otro o si se hace desde el ser del Otro, desde su onticidad. Para Todorov, Colón descubrió América, pero no descubrió a los americanos, porque se sentía superior a ellos. Conquistar América fue producto de la capacidad de los españoles de entender los signos del Otro y sus concepciones del mundo y de su capacidad para comunicar sus propios signos a los indios por medio del lenguaje, pero en una relación de poder, puesto que el “inferior” adquiere el lenguaje del “superior” y, con ello, se subsume a él. La conquista se debió más a la capacidad comunicativa del conquistador que al uso de las armas y a la propagación de enfermedades, lo cual demuestra que la sutileza en la transmisión de significaciones es altamente efectiva en la relación con la otredad. En el plano axiológico o de valoración del Otro, Todorov considera que algunos españoles, principalmente frailes, amaron a los indios y, por lo mismo, los valoraron como buenos e iguales. En el plano epistémico sostiene que los conquistadores tuvieron la capacidad de conocer al Otro (a los indios), lo cual también favoreció su conquista. Los frailes que amaron a los indios parecían propensos a amarlos más que conocerlos, a valorarlos más como seres buenos que a entenderlos. Los conquistadores no frailes amaron menos a los indios, o no los amaron, pero sí los conocieron (Garduño, 2010), lo cual, en el plano epistémico facilitó su conquista.

Todorov sostiene que la relación con el otro no se constituye en un solo plano, “por lo que hay que distinguir por lo menos tres ejes en los que se puede situar la problemática de la alteridad” (p. 195): el plano axiológico o valorativo, plano del amor, clasifica al otro como bueno o malo, querible o no, igual o inferior a mí. En este primer plano es obvio que yo soy bueno y amable, lo cual –guardadas las proporciones, fuera de Todorov- recuerda las estructuras del discurso de Teun

A. van Dijk (1999) respecto de la relación de “ellos y nosotros” (estructuras no verbales, sonidos, sintaxis, léxico, significado local, significado global del discurso, esquemas, dispositivos retóricos e interacción) o su cuadrado ideológico en el que “nosotros” somos buenos y “ellos” no lo son tanto como “nosotros” o son malos. El yo y el nosotros se califica mejor que los otros o “ellos”.

En el segundo plano, el praxeológico, plano de prácticas o acciones de cercanía/lejanía: “está la acción de acercamiento o alejamiento en relación con el otro. Adopto los valores del otro, me identifico con él: o asimilo al otro a mí, le impongo mi propia imagen; entre la sumisión al otro y la sumisión del otro hay un tercer punto, que es la neutralidad, o indiferencia” (p. 195); para Todorov, es el plano de la conquista. En el tercer plano, el epistémico, plano del conocimiento: “conozco o ignoro la identidad del otro; evidentemente no hay aquí ningún absoluto sino una gradación infinita entre los estados del conocimiento menos o más elevados” (p. 195). Este plano se centra en el (des/re)conocimiento de la alteridad, desde lo que el otro sabe. Si bien estos planos, a veces llamados ejes, pueden interrelacionarse entre sí, no se implican ni se reducen entre sí, tampoco se prevé uno a partir de otro. Conocer no implica amar, ni viceversa, pero pueden interrelacionarse.

Con base en estos tres ejes o planos de Todorov, hice una reclasificación para utilizarlos como categorías de análisis de las experiencias de relación dialógica narradas por los agentes en la formación de investigadores. De Todorov conservo los planos: axiológico, praxeológico y epistémico (sólo agregué al primero el referente identitario, debido a que en la relación se valora la identidad del Otro, así como la propia ipseidad). También identifiqué en cada plano el verbo clave que definiera en el análisis del discurso narrativo el tipo de relación predominante entre los agentes. Así, las categorías utilizadas fueron las siguientes:

1. Eje o Plano axiológico-identitario (valoración/desvaloración de la ipseidad y de la otredad): quién soy yo, quién es el Otro. Identifico al Otro como igual o distinto de mí; igual o inferior a mí; cómo me defino yo, cómo defino al Otro. El Otro es bueno o malo; querible o no; formable o no. El diálogo se expresa en términos valorativos. Los verbos predominantes son ser y valorar la ipseidad y la otredad.
2. Eje o Plano proxémico o praxeológico (acciones o prácticas de lejanía/cercanía): proximidad o lejanía de mí respecto del otro: adopción de sus valores, asunción del otro, inclusión, o más bien impongo al otro mi imagen, mis conocimientos, mis visiones y convicciones; sumisión al otro, sumisión del otro, o neutralidad o indiferencia. Los términos del diálogo acercan o alejan a los sujetos entre sí, por lo que los verbos predominantes son acercar y alejar la otredad en la relación.
3. Eje o Plano epistemológico (asunciones/rupturas de conocimiento): conozco o ignoro la ipseidad del otro, sé o desconozco quién es el otro. Asumo qué se yo, qué sabe el otro; acepto o rechazo el conocimiento del otro. Este eje se centra en el (des/re)conocimiento

de los signos y significados del otro desde el saber del yo ante el conocimiento de lo que otro sabe y, por ende, se propone o se impone el conocimiento. El diálogo expresa interés/desinterés por el conocimiento y el saber del Otro, por la episteme del Otro. El verbo predominante es conocer lo que conoce el Otro y cómo conoce el Otro, incluso, conocer al Otro.

4. Eje o Plano político (imposición/sumisión-resistencia): es el plano del poder, pero, a la vez, de la potenciación. Imposición de mi palabra y de mi saber al Otro desde la institucionalidad del rol y el otro lo asume por obediencia o, por lo contrario, resiste la imposición y se autoafirma. También es el plano de la exclusión/inclusión de la otredad y del control institucional. Los términos dialógicos de la relación contienen expresiones de dominación o empoderamiento que hacen del poder y empoderar los verbos claves.
5. Eje o Plano geométrico (verticalidades/horizontalidades en la posición institucional): este plano no es de poder, sino de autoconcepción como igual, inferior o superior al otro. El otro es tomado en cuenta desde el rol institucional del yo. El otro es superior o subalterno, o está en el mismo nivel del yo, pero laborando con otro rol. El diálogo expresa posiciones de superioridad, inferioridad o igualdad en la relación. El verbo que predomina es estar sobre, debajo, a la par. Vertical u horizontal.
6. Eje o Plano estésico-afectivo (sensaciones/sentires de las subjetividades): es el plano de la corporalidad, del orden de las sensaciones producidas en la relación con el otro. También es el plano de los afectos y de los sentimientos surgidos en la relación o generados por ella. Siento por/con/contra el Otro. Simpatías, empatías, antipatías. Las expresiones dialógicas refieren sensaciones o sentimientos en la relación. El verbo es sentir sensaciones, emociones y sentimientos.
7. Eje o Plano deontológico (Fuero interno o externo de cumplir/incumplir el deber profesional): es el plano de la ética profesional. El fuero corresponde a la valoración ética sobre el comportamiento humano propio o ajeno a la persona que emite el juicio. Cumpló con mi deber profesional en bien del Otro o le causo perjuicio a causa de mi incumplimiento. El diálogo alude al deber profesional en la relación. El verbo es cumplir o no.

Cabe señalar que no existe prelación en el orden expuesto y enumerado de los ejes o planos. Cada uno tiene la misma importancia, con relaciones y afinidades entre ellos, mas tampoco se reducen entre sí ni se sustituye uno por otro. Al leer a Todorov me preguntaba por qué él distingue entre ejes y planos en la relación con la otredad y obtuve la respuesta implícita en la comparación que él hace entre Hernán Cortés y Bartolomé Las Casas respecto de la relación que Cortés y Las Casas asumen con los indios: el eje es la relación predominante y el plano teje la relación en determinados

momentos y contextos, lo cual hace posible la coexistencia de ejes y planos en las problemáticas de la relación. Por ejemplo, en los conquistadores armados predominó el poder (político) y el conocer (epistémico) como ejes de la relación, en tanto que en algunos frailes (conquistadores religiosos) el eje fue el amar (axiológico-identitario) por encima de los planos del conocer y del poder.

A la luz de esta perspectiva de ejes y planos se deriva la importancia de la intención metodológica en la investigación: develar la relación dialógica implícita en las narraciones sobre la experiencia de la formación de investigadores, de tutores y formandos, cuáles roles asumidos por ellos predominan en este proceso, cuáles tensiones existen y cómo se resuelven o no desde las condiciones de los roles asumidos por los agentes.

b. Análisis narrativo del Decir en lo Dicho de la relación ipseidad-otredad

Epos, la palabra, es el medio de comunicación por antonomasia del ser humano. Mediante la palabra se piensa, se crea el lenguaje, se expresa lo impreso, se exterioriza la interioridad, se objetiva la subjetividad. Las reflexiones de Levinas (2003) sobre lo Dicho y el Decir, sostienen que “es solamente en lo Dicho, en el epos del Decir donde la propia diacronía del tiempo se sincroniza en tiempo memorable y se convierte en tema” (p. 87). El análisis el epos, la palabra, el decir, lo dicho, la narración de los agentes sobre las experiencia de su formación como investigadores o como formadores de investigadores abre camino al conocimiento sobre cómo se construye la relación dialógica en la formación de investigadores en la significación de los signos expresados, en la designación de lo Dicho y en el Decir que “expone la resonancia silenciosa de la esencia” (Levinas, 2003, p. 90), Así, el Decir (con mayúscula inicial) contiene los modos de ser y los modos de temporalización que habrá que descubrir en el análisis del lenguaje. Por eso la importancia de literaturizar (fijar el texto) la narración de los hablantes “para despertar en lo Dicho el Decir” (Levinas, 2003, p. 94), descubrir y revelar la significación del Decir de lo Dicho en la narración.

Para el pensador lituano, el Decir es una responsabilidad ética de exposición al Otro, de no-indiferencia frente al Otro. Con el recurso de la analogía del recubrimiento de la piel, sostiene que “el Decir descubre, más allá de toda desnudez, lo que puede haber de disimulo en la exposición de una piel puesta como desnuda (...) El sujeto del Decir no aporta signos sino que se hace signo” (Levinas, 2003, pp. 101-102). El decir es un sí al Otro o, como sostiene Dussel (1973), es una apertura a interiorizarlo en mí no como aniquilamiento, sino como integración. La palabra contacta la otredad en el yo que la reconoce para interrelacionarse con ella en un lenguaje signifiante y comunicante intersubjetivo.

Es una mediación privilegiada la comprensión de las vidas humanas cuando son interpretadas en función de las historias narradas o contadas por ellas mismas; más aún, cuando a esas historias se les aplican modelos narrativos para ser interpretadas (Paul Ricoeur, 2006). El problema de la identidad de personas o comunidades puede ser resuelto desde la interpretación narrativa de las historias personales: “Esperamos demostrar que, en el ámbito de la teoría narrativa, alcanza su pleno desarrollo la dialéctica concreta de la ipseidad y de la mismidad, y no solamente la distinción nominal entre los dos términos invocados hasta ahora” (Ricoeur, 2006, p. 107). Desde la perspectiva de Ricoeur, la identidad de la ipseidad del sí (sí-mismidad, el quién) es distinta a la identidad de la idemtidad (mismidad, el qué), aunque se recubren en la permanencia del tiempo del “carácter” y se distinguen en la permanencia del tiempo de la “palabra dada”. El qué idemtitario contiene el ipseidad del quién que la ha expresado.

La narración de los sujetos expone y se dispone al descubrimiento de la ipseidad, del quién narrador. El elemento que Ricoeur introduce en este punto es la promesa, es decir la fidelidad a la palabra, la cual adquiere una dimensión ética generadora de que la ipseidad y la idemtidad dejen de coincidir. ¿En qué sentido? En que el ídem, el qué –el carácter-, recubre al ipse, al quién, -el sí que se mantiene como sí-, el mismo recubre al sí, lo cual ante esta polaridad de permanencia temporal abre lo que Ricoeur llama un intervalo de sentido necesario de llenar. La noción de “identidad narrativa” será para él la mediación en orden a la temporalidad de la permanencia del carácter y el mantenimiento de sí en la promesa, a la vez que oscilará entre el límite de la permanencia en el tiempo que expresa la confusión del ídem y de ipse y el límite de la identidad propia de éste sin aquel. Los elementos idemtitarios de la mismidad son cambiantes, sin embargo la ipseidad idemtitaria permanece o se mantiene en una dimensión ética de responsabilidad en el lenguaje: “aunque cambie mi deseo, aunque yo cambie de opinión, de inclinación, «me mantendré» (p. 119). La dimensión ética de responder a la confianza que el Otro pone en la fidelidad de la palabra dada. De alguna manera la palabra ancla el ser porque lo expresa.

Se dice que hablar no es un acto inocente carente de significación, más bien supone una develación de la subjetividad y una responsabilidad ética por lo dicho. Narrar promete contar la verdad desde la subjetividad, con la fuerza de la ipseidad de quien la expresa, al mostrar las diversas formas como el narrador experimenta el mundo (Connelly y Clandinin, 1995), o, bien, como lo apunta León León (2015) en relación con el mundo educativo:

La narrativa pone de relieve realidades divergentes, complejas, en ocasiones contrapuestas y diversas. Y que nos enseñan acerca de los diferentes contextos de construcción de la experiencia: los tipos de centros educativos, la variedad de docentes, las características sociales y culturales, el tipo de relación que se genera entre estudiantes y docentes, el modo como la escuela organiza la vida cotidiana de los sujetos, las estrategias de supervivencia en la vida diaria, los temores, las afinidades, los amores y desamores, qué papel juega la educación en todo ello, entre otros temas. (p. 86)

La narrativa de la experiencia como episteme y como método de investigación educativa, vinculada con el análisis del discurso, abre formas de conocimiento sobre realidades implícitas en la cotidianidad escolar a partir de las cuales se puede teorizar (García-Huidobro, 2016; Suárez, 2021), en cuanto que la palabra, el logos, revela el saber de quien la dice al ser expresión del decir, de lo-dicho y de lo-no-dicho. A través de la palabra, dia-logos, los agentes construyen su ser, conocer, hacer y crear, en ella reconstruyen la relación establecida con la otredad en la formación educativa. La formación de investigadores incluye relaciones educativas dialógicas reconstruidas en el análisis del discurso narrativo.

Con base en ello, el procedimiento para el análisis de los textos narrativos de los agentes sobre sus experiencias de formación como investigadores, fue el siguiente:

- a. Recuperación de la voz de los agentes. Grabación de las narrativas de los participantes en la investigación (formadores o asesores-tutores y formandos o estudiantes).
- b. Literaturización de la oralidad de los narradores (fijación textual -escrituralidad- que posibilita el análisis). Esto es, la transcripción de la oralidad.
- c. Conversión conceptual de la fijación textual de la narrativa: categorización de las unidades de análisis identificadas en la narración: axiológico-identitarias, epistémica, proxémico-praxeológicas, políticas, geométricas, estésico-afectivas y deontológicas.
- d. Identificación del eje predominante y de los planos concomitantes presentes en el discurso narrativo: en lo Dicho del Decir.
- e. Identificación de las dicotomías constituyentes de los ejes y de los planos en la ipseidad/otredad: valoración/desvaloración del Otro, asunción/ruptura epistémica respecto del conocimiento del Otro, prácticas de cercanía/lejanía en relación con el Otro, imposición/sumisión-resistencia del Otro, posición de verticalidad/horizontalidad ante el Otro, sensaciones/sentimientos respecto del Otro, cumplimiento/incumplimiento del deber profesional del sí-mismo o del Otro.
- f. Construcción de la relación dialógica desde el análisis de los ejes, planos y dicotomías existentes en el discurso narrativo que favorecen u obstaculizan la formación de investigadores.
- g. A continuación se muestra el análisis sucinto de un párrafo donde se identifican el eje y los planos de la dimensión dialógica en la narrativa de un estudiante de posgrado. Primero se expone el fragmento y después el breve análisis.

Resultados. Análisis del discurso narrativo de los agentes

La perspectiva de Adriana Bolívar (2020) sobre el diálogo y el análisis del discurso que distingue el análisis textual y el análisis crítico, ubica al que aquí se presenta dentro de este último, puesto que articula significaciones epistémicas, políticas, culturales, lingüísticas y sociales de la narrativa que develan los ejes y planos de Todorov (1998), más los que he elaborado como categorías para el análisis empírico con base en sus postulados sobre la otredad.

La disposición que hago de los textos en las matrices o cuadros analíticos es la siguiente: en la columna izquierda escribo el texto narrativo seleccionado; en la columna central analizo el eje predominante identificado en la narrativa, así como los planos presentes en el discurso y algunos términos de identificación; en la columna derecha incluyo una interpretación sucinta de los significados encontrados en el discurso narrativo. Evidentemente, los textos aquí expuestos sólo son una pequeña muestra de la vastedad del corpus obtenido en las entrevistas.

Ejemplo 1

TEXTO NARRATIVO	EJE PREDOMINANTE: Epistémico PLANOS SUBORDINADOS: Praxeológico Proxémico, Político, Estésico Afectivo	ANÁLISIS DISCURSIVO
(1) “Si algunos de los profesores establecían algunos criterios y otros de otra [manera], esto, de repente, generaba una tensión	(1) Plano proxémico-praxeológico: Tensión/Práctica de lejanía formadores – formandos	(1) Lejanía dialógica formadores/ formandos. Parece no existir diálogo con los profesores para resolver la tensión, el conflicto o la confusión referida.
(2) que al final del día podía superarse gracias a que los estudiantes éramos una especie de puente entre las ideas de los asesores de cursos y el director o directora de tesis.	(2) Plano proxémico- praxeológico: Puente = Cercanía Eje epistémico: Ideas asesores vs director tesis.	(2) Cercanía dialógica: El diálogo se da entre los estudiantes, quienes con el uso del término “puente” (dos veces) evidencian una práctica de cercanía.
(3) Y entonces, nos convertíamos en puente, en el sentido de <<bueno, es que aquí nos plantean que así y... acá en la dirección se nos plantea que así, ¿cómo podemos acodar?>>	(3) Plano proxémico- praxeológico: puente (bis). Nivel geométrico: verticalidad – horizontalidad	(3) ¿Cómo resolver el conflicto epistémico que tienen los formandos, no los formadores? El diálogo «¿Cómo podemos acordar?» se da en la relación horizontal entre los estudiantes, no en la relación vertical con los formadores.
(4) y, bueno, al final del día hay como una regla no dicha de que seamos más cercanos a las indicaciones que nos da nuestro director o directora de tesis.	(4) Plano proxémico-praxeológico: práctica de cercanía con director. Plano político: cercanía con el director por conveniencia política	(4) Pragmática normativa: una regla no dicha. Ser más cercanos a las indicaciones del director de tesis. ¿Por qué? Conveniencia política: la palabra del director de tesis es decisiva, es la última.

<p>(5) Lo cierto es como dónde pesa más, dónde pesa más la balanza y aquí, aquí, bueno, es un arma de doble filo:</p>	<p>(5) Plano Político: Poder/sumisión-resistencia: peso de la balanza.</p>	<p>(5) Lo cierto es donde pesa más la balanza. Aparente imposición/sumisión. Realidad no dicha: resistencia de sobrevivencia académica.</p>
<p>(6) por un lado es manifestación evidente de que hay riqueza conceptual, diversidad dentro de la institución, pero por otro lado, si pienso desde la perspectiva de los estudiantes, sí se pueden generar como confusiones.</p>	<p>(6) Plano epistémico: reconocimiento, asunción de conocimientos. Pero, también, confusión cognitiva o conflicto epistemológico.</p>	<p>(6) Valoración epistémica de la riqueza conceptual. ¿Cómo resolver la «confusión»? No asunción epistemológica: mejor planteamiento, justificación y argumentación, sino «Solución pragmática»: el que tiene más peso [¿político?, no epistémico] Ausencia dialógica en la dirección vertical. ¿Por qué esa ausencia dialógica?</p>
<p>(7) y una sensación de un mal sabor de boca que puede, no quiero decir desanimar, porque estaría haciendo juicios de lo que otras personas pueden sentir, que en mi caso específico hablando de mí y no de los demás pues, me pareció interesante” (MHE1).</p>	<p>(7) Nivel estético – afectivo: sensaciones: mal sabor de boca. Estados de ánimo: desanimar. Plano: axiológico- identitario: hacer juicios del sentir ajeno.</p>	<p>(7) «Sensación de mal sabor de boca»: metáfora de disgusto afectivo. «No quiero decir desanimar»: académicamente no se aprueba el sentimiento de desánimo. « Porque estaría haciendo juicios de valor de lo que otras personas pueden sentir»: plano axiológico. El párrafo (7) está totalmente en el plano estético - afectivo de la relación dialógica. Cierra con un tránsito del plano estético – afectivo al plano epistémico: «hablando de mí y no de los demás, pues, me pareció interesante»: entra al plano afectivo, pero sale del él para volver al plano epistémico del enunciado: «me pareció interesante [cómo resolvimos las indicaciones contradictorias recibidas en la formación]»: seguir a quien tiene más peso. Esta acción política es una acción racional lógica en el contexto en el que se emite el enunciado, por eso también es política.</p>

El texto muestra una problemática metodológica en el eje epistémico: criterios presumiblemente contradictorios ante los cuales los estudiantes deben tomar una decisión: ¿Cuáles criterios seguir? ¿Los de los profesores de los cursos o los del director de tesis? Parece no existir diálogo con los profesores para resolver la tensión, el conflicto o la confusión referida, sino que éste se da entre los estudiantes, quienes con el uso del término “puente”

evidencian un plano praxeológico: ¿cómo resolver una lejanía existente que no evidencie la contradicción de criterios dados por los formadores? No es la academia la que resuelve la tensión de la diversidad de criterios, sino los estudiantes a través de “ser puente” y seguir “una regla no dicha” ubicada en los planos praxeológico y político: “que seamos más cercanos a las indicaciones que nos da nuestro director o directora de tesis.” “Una regla no dicha”, guardada en el silencio, pero de fuerte contenido político: “dónde pesa más la balanza”. Esta acción política es una acción racional lógica en el contexto en el que se emite el enunciado, por eso también es política. En el párrafo también se muestra un plano estésico-afectivo en los enunciados: <<sí se pueden generar como confusiones y una sensación de un mal sabor de boca>> y <<no quiero decir desanimar, porque estaría haciendo juicios de lo que otras personas pueden sentir>>, cuya metáfora y razonamiento expresan el respeto y la empatía por los sentimientos de otros. Finalmente, en este fragmento se evidencian tres actores, dos pasivos y uno activo, con roles institucionales bien identificados y asumidos por los estudiantes: profesores de los cursos, director de tesis y estudiantes. El plano geométrico expone una relación institucional vertical de los profesores respecto de los estudiantes, pero una relación horizontal entre estos, lo cual confirma la aseveración de Morin (1992) de que la cultura está organizada y es organizadora del capital cognitivo mediante el lenguaje. El problema del otro es en realidad un problema del yo; el problema del otro no se resuelve desde la otredad, sino desde la sí-mismidad o desde la ipseidad.

Ejemplo 2

TEXTO NARRATIVO	EJE PREDOMINANTE: Geométrico horizontal PLANOS SUBORDINADOS: axiológico-identitario, proxémico y deontológico.	ANÁLISIS DISCURSIVO
(1) Antes de la pandemia, nosotros llegamos a la determinación de decir:	(1) Nivel geométrico de relación horizontal: “nosotros”	El texto nos dice: “Antes de la pandemia”, prepara el contexto para lo que el tutorado expondrá. Quizás lo hace sin intención, pero el texto da el contexto. El uso de la primera persona del plural “Nosotros llegamos a la determinación”, es relevante, porque expresa participación de ambos en el acuerdo, entre iguales.

<p>(2) -¿Hacia dónde vives? - No, pues vivo bien lejos - ¿Cuánto tiempo haces? - No, pues... tanto tiempo. Le tenía que dedicar tres horas de trayecto para moverme, ida y vuelta.</p>	<p>(2) Plano identitario-axiológico: valoración del otro: interés del tutor. Plano proxémico-praxeológico: lejanía geográfica, cercanía entre tutor y tutorado</p>	<p>(2) Este diálogo, aparentemente casual, muestra un profundo interés del tutor, porque es quien pregunta, quien se acerca al tutorado. Cuando hay interés entre los actores, el conocimiento del otro genera contexto y el conocimiento del contexto genera entendimiento y comprensión entre las partes. Cuánto tiempo se dedica a ir y venir a una asesoría es algo de lo que poco se habla (3). En este caso existe lejanía geográfica entre tutor y tutorado, pero cercanía en la relación, esto es, una práctica cercana en la que la distancia geográfica no es obstáculo para el encuentro.</p>
<p>(3) Y me dice: - ¿Te animas a que te asesore por whatsapp y por correo? Es decir, no hacerte venir para decirte ciertos puntos que te puedo decir por llamada, que te puedo decir por whatsapp o que te puedo decir por correo. ¿Te animas? - Sí, me animo. - Adelante, y si algo no está bien, nos hablamos.</p>	<p>(3) Plano geométrico horizontal: “¿Te animas?” Tutor ubicado acerca de las condiciones del estudiante. Plano Proxémico: cercanía. Pregunta, no impone no decide por él, no determina lo que se va a hacer. Plano axiológico-identitario: interés por el estudiante.</p>	<p>(3) El tutor pregunta, no impone. Ofrece alternativas de solución: asesoría a distancia (atención: no existía la pandemia). Este hecho provoca mayor intensidad en la cercanía. La naturalidad del diálogo expresa confianza. La expresión “Sí, me animo” confirma la confianza entre ambos, reforzada en el remate del tutor: “Adelante, y si algo no está bien, nos hablamos”. La iniciativa de asesoría a distancia partió del tutor: interés por el Otro.</p>
<p>(4) Y sí, así fue. Entonces, el tiempo que le iba a dedicar en trasladarme lo invertimos en la tesis; ese fue otro punto muy positivo y muy estratégico. Entonces, ya estaba esa organización por whatsapp, por correo y a veces hasta por llamadas (MHE2).</p>	<p>(4) Nivel deontológico: cumplimiento del acuerdo. Nivel proxémico-praxeológico: acción con el otro “lo invertimos en la tesis”</p>	<p>(4) Ambos cumplieron profesionalmente con el acuerdo. ¿Cómo lo sabemos? Con dos expresiones “Y sí, así fue”, así ocurrió, tal como acordaron, y “... el tiempo que iba a dedicar en trasladarme lo invertimos en la tesis”. El uso del copretérito “iba” afirma que no lo dedicó al traslado. Compromiso profesional cumplido por ambas partes. El término “invertimos”, alude a ambos como juntos en el trayecto.</p>

Este es un texto eminentemente de relación horizontal entre el tutor y el tutorado. El discurso es un ejemplo de relación dialógica en tres planos: el geométrico horizontal ubica al tutor frente al tutorado; el axiológico-identitario muestra la valoración del Otro al considerar las condiciones de desplazamiento y sus implicaciones para recibir la asesoría y proponerle una solución en la secuencia de preguntas para la organización de la asesoría (el plano proxémico). Se entiende que la distancia no es un problema per se para ninguno de los agentes involucrados, pero sí una situación que implica

tiempo de traslado al estudiante (no al tutor) y que el tutor identificó como situación problema. Éste ofrece alternativa de solución, no impone; pregunta, ofrece un acuerdo, no decide por el tutorado, no determina lo que se va a hacer. El diálogo muestra relación de apertura a la otredad y disposición deontológica del sí mismo al otro, porque el Otro (estudiante) está de alguna manera en la ipseidad del tutor (Ricoeur, 2006). Es un discurso de apertura y disposición a la otredad, así como reconocimiento a las posibilidades de ambas partes a través del diálogo franco y de acuerdos consensuados.

Ejemplo 3

TEXTO NARRATIVO	EJE PREDOMINANTE: Axiológico-identitario PLANOS SUBORDINADOS: Epistémico, Deontológico	ANÁLISIS DISCURSIVO
(1) Mi realidad es que [la retroalimentación de] las entregas parciales no se hacía [por parte del tutor], pero había necesidad de discutir, comentarlas con alguien porque había muchísimas dudas al respecto.	(1) Plano epistémico: discutir, comentar las entregas. Dudas. Plano deontológico: falta de retroalimentaciones por parte del tutor.	(1) “Mi realidad” es una expresión óptica. El estudiante expresa su realidad: tener necesidad de discusión, de clarificación de dudas, pero ausencia de retroalimentación de parte del tutor y ausencia de diálogo.
(2) Entonces se me pasaban los días para avanzar en la investigación. Había mucho desfase en la comunicación [con mi tutor].	(2) Plano proxémico: desfase en comunicación, lejanía en tutoría. Plano axiológico: no atención, no seguimiento, no valoración del otro.	(2) No comunicación efectiva entre el tutor y el estudiante. Detrimento de la formación. La expresión “se me pasaban los días” connota inactividad e inquietud.
(3) Ya al final, más cercana la [fecha de] presentación en coloquio, era cuando yo presentaba mi avance, [pero] ya no había tiempo para una discusión y las observaciones se hacían en el coloquio.	(3) Plano axiológico-identitario: no atención, no seguimiento, no valoración. Plano epistémico: retraso metodológico. Plano deontológico: observaciones en el coloquio.	(3) El texto manifiesta frustración ante la falta de retroalimentación oportuna; había que esperar al coloquio para recibirla y estar atento a las indicaciones de los lectores y del propio tutor. ¿Qué tanto esta práctica es recurrente en la formación y qué implica?
(4) Entonces, pues volvía a pasar lo mismo, se acercaba la fecha del cierre, uno buscaba más horas entre la noche para avanzar, pero, igual, no había tiempo del asesor para la retroalimentación, sobre todo porque todo se planteaba por escrito,	(4) Plano proxémico: Indiferencia, exclusión. Plano axiológico-identitario: el otro no importa. Plano deontológico: no compromiso profesional con el tutorado.	(4) El uso del conector “entonces” (adverbio o conjunción) denota consecuencia de un hecho previo. “Volvía a pasar lo mismo” expresa una situación recurrente: el no compromiso de una de las partes es obstáculo para el avance en la investigación.
(5) y eso yo lo sentía con mucho desfase, de presentar una duda y, en lo que me contestaba esa duda, pues pasaba tiempo para la siguiente.	(5) Plano estésico-afectivo: sensación o sentimiento de desfase, retardo. También desaliento.	(5) No expresa sentimiento de abandono, pero sí de desaliento, de no ir a la par, de no avanzar juntos. De tener que esperar la respuesta del tutor. La expresión “y, en lo que me contestaba esa duda, pues ya pasaba el tiempo para la siguiente” revela desaliento y resignación ante esa realidad.

<p>(6) Entonces, le solicite mejor una videoconferencia, y me fue mucho muy productiva, porque por ese medio yo ya traía una agenda de dudas qué presentar y, así, mi asesor me pudo hacer varias observaciones.</p>	<p>(6) Plano proxémico-praxeológico: iniciativa de cercanía. Videoconferencia. Plano epistémico: aclaración de dudas. Plano estésico: sensación de productividad. Satisfacción.</p>	<p>(6) La estudiante toma la iniciativa para el diálogo. La efectividad de la comunicación propició la cercanía, aclaración de dudas, sensación de productividad y sentimiento implícito de satisfacción.</p>
<p>(7) por otro lado yo tengo un asesor externo que indica la institución. Yo [lo] conozco por mi trabajo y me ha ofrecido muy brevemente algunas asesorías bastante informales, pero también muy puntuales y de mucho valor,</p>	<p>(7) Plano epistémico: asesor externo. Reconocimiento al saber del otro.</p>	<p>(7) Formadores vicarios no institucionales, en el sentido de ser externos a la institución. El reconocimiento y la disposición abren las puertas a la formación. Cuando la relación con el tutor no es funcional, los asesores son un recurso vicariante en la formación, pero si la relación con el tutor funciona, el estudiante ha de tener claros los límites con el asesor externo y evitar riesgos de tensión electiva: ¿a quién le hago caso?</p>
<p>(8) De quien recibí muy buen aporte para mi investigación fue, en particular, de una maestra [de la institución] que nos citaba cada semana, nos daba un espacio y sus aportaciones fueron bastante valiosas. Ella tenía nuestro material, nos había ido conociendo y nosotros también a ella. Siento que para mí ha sido de lo que más me ha enriquecido en este proceso (DME1).</p>	<p>(8) Plano epistémico: asesor externo. Reconocimiento al saber del otro. Plano axiológico-identitario: valoración del otro. Plano estésico-afectivo: sentir enriquecimiento = sentir satisfacción por el aprendizaje y gratitud por la generosidad.</p>	<p>(8) Los vínculos entre las personas favorecen la disponibilidad y la apertura a la relación y al aprendizaje. “Recibí muy buen aporte para mi investigación” expresa provecho y reconocimiento y valoración mutua de la identidad del Otro en la formación y en la relación. Apoyo valioso de la asesora interna de la institución. Sentimiento de satisfacción y de gratitud.</p>

Se pudiera pensar que el eje predominante en este texto es el epistémico, por referirse a planteamientos y discusión de ideas y procesos metodológicos en los avances de investigación: o que el plano predominante es el deontológico, por el no cumplimiento del asesor en la retroalimentación oportuna y eficaz para la estudiante. Sin embargo en la base predomina la desvaloración, no del saber del Otro, sino de las necesidades de formación del Otro, del tutorado, que finalmente revela una desvaloración de la otredad, lo cual se ubica en el eje axiológico-identitario. La narrativa da cuenta de una serie de dificultades en relación con la tutoría, vinculada con los tiempos de entrega y de retroalimentación por parte del tutor, además de un uso de comunicación ineficiente. El estudiante habla de una “realidad” en la que espera comentarios sobre las entregas que realiza, discutir y clarificar dudas, pero el tutor no contesta con el tiempo suficiente para que el tutorado aplique las observaciones; pero el medio no funcionaba. La pregunta es: qué ocurre en la mente de los agentes para no intervenir y dejar pasar problemáticas como ésta. Se sabe que un problema no atendido no se resuelve, sino que se acrecienta; si esto

ocurre, la solución requiere de cirugía mayor: medidas más urgentes y drásticas. La problemática mayor es que al no discutirse los avances de investigación de manera frecuente y constante, o si se dejan a las coincidencias informales del tiempo del tutor y del tutorado –cuando no debiera ser así, porque tienen una relación formal, institucional, de formación-, la consecuencia ocurre en detrimento de la formación del investigador.

La expresión “Entonces, pues, volvía a pasar lo mismo” hace notar la falta de revisión y de retroalimentación como un estilo del formador en turno. El tutorado expresa que no había revisión ni seguimiento a los avances de investigación presentados, que no eran retroalimentados, sino durante el coloquio en donde se daban las sorpresas propias de una ausencia de acompañamiento. El estudiante se sentía perdido (plano estésico-afectivo), posiblemente exclusión involuntaria por parte del formador, lejanía por parte de la institución (plano proxémico). En este caso la exclusión se manifiesta en un cierto abandono académico al dejar que el formando avance solo. Una presencia ausente del tutor, un oxímoron académico. La relación entre un tutor y un tutorado en la formación, es formal, porque es institucional, y exige un compromiso que implica la posibilidad recíproca real de atender y ser atendido, de dialogar, además de la voluntad para hacerlo.

Varios estudiantes reportan que la relación con sus tutores, vía correo electrónico, se hace lenta al ser asíncrona y les ayuda poco. En cambio, la comunicación directa por otros medios es efectiva: llamada telefónica, mensajería de whatsapp o por vídeollamada, específicamente. Sin embargo, requiere disposición de efectividad y eficacia en el tiempo de respuesta. El fenómeno de la comunicación humana a través de las redes sociales o de la inmediatez telefónica está reconfigurando la relación entre tutores y tutorados en los programas de posgrado. La efectividad del medio de comunicación propicia el diálogo, la aclaración de dudas, la sensación de productividad y un sentimiento de satisfacción. La efectividad del medio de comunicación entre el asesor-tutor y el estudiante es de suma importancia en el proceso formativo.

Otro fenómeno más común de lo que pareciera es la relación entre estudiantes y asesores externos a la institución, o de la propia institución que no fungen como tutores formales (formadores vicarios). Es la relación con investigadores de confianza para los estudiantes a los que une conocimiento y reconocimiento mutuo. Los formadores vicarios no institucionales realizan un gran trabajo efectivo pero prácticamente no visibilizado, por no estar institucionalizado. La emergencia de su existencia y el beneficio proporcionado a los estudiantes es real, pero su labor no es reconocida, no obstante su efectividad. El reconocimiento y la disposición humana abren las puertas a la formación. Cuando la relación con el tutor no es funcional, la intervención o ayuda de otros asesores –internos o externos a la institución- es un recurso vicario en la formación; pero si la relación con el tutor funciona, el estudiante ha de tener claros los límites con el asesor externo y evitar riesgos de tensión electiva, como lo expuesto en el ejemplo 1: “¿a quién le hago caso?”

Ejemplo 4

TEXTO NARRATIVO	EJE PREDOMINANTE: Deontológico PLANOS SUBORDINADOS: Axiológico-identitario	ANÁLISIS DISCURSIVO
(1) Yo también pienso que esta saturación que de pronto tenemos los asesores o los directores de tesis, entre tanto trabajo, hace que se abandone el compromiso académico con el alumno (DMFX).	(1) Nivel deontológico: saturación de actividades. Falla en el compromiso profesional. Nivel axiológico identitario: el otro importa o no importa.	(1) Las condiciones personales y laborales impactan los procesos de formación de asesores-tutores y tutorados Necesidad de diálogo claro y directo. Honestidad ante lo posible e imposible.

Las condiciones laborales y las competencias reales de los agentes se impactan mutuamente en los procesos de formación. De ahí la importancia del diálogo ante la imposibilidad de atender a un tutorado: es indispensable hablarlo con claridad por respeto a la persona, de manera que tome las providencias necesarias para continuar la formación. O, por lo contrario, cuando el estudiante no puede cumplir, también exponerlo al tutor. La honestidad, en el eje deontológico, es clave en los procesos de formación. No puede mantenerse una relación que no funciona, sea por falta de tiempo o por indisposición a la atención y al cumplimiento. El reconocimiento a la otredad se concreta en el respeto mutuo, a la persona, al tiempo y al proceso formativo.

Ejemplo 5

TEXTO NARRATIVO	EJES PREDOMINANTES: Axiológico-identitario y Geométrico PLANOS SUBORDINADOS: Proxémico praxeológico, estésico y político.	ANÁLISIS DISCURSIVO
(1) Yo aprendí que el doctorado te tiene que hacer más humilde, no más arrogante, no más inhumano, no te hace diferente a ser persona. Una formadora me dio esa prueba de lo que es ser una académica tan reconocida y tan capaz, [pero] con un gran sentido de humildad y de humanismo.	(1) Nivel axiológico-identitario: valoración de la calidad académica entrelazada con la calidad moral. Nivel Geométrico: horizontalidad	(1) Mayor valoración de la actitud de una persona, de su calidad moral, más allá de la valoración del conocimiento que ésta tiene. El posgrado implica mayor oportunidad de formación. La relación implícita es de cercanía, de diálogo, de reconocimiento mutuo.
(2) Si yo le debo mi doctorado, a alguien de la estructura institucional, es precisamente a la doctora X, por su sensibilidad, su calidad humana y académica y a su equipo de doctores –así, subrayado: su equipo de doctores- que la apoyaron cuando fue directora de una institución de posgrados (DME4).	(2) Nivel axiológico-identitario: reconocimiento de la otredad, calidad humana y académica. Nivel proxémico-praxeológico: cercanía. Nivel estésico-afectivo: gratitud, sentimiento de reconocimiento y acogida. Nivel político: alguien con poder en la estructura institucional.	(2) Afirmar que el doctorado se le debe a una formadora, en este caso es un gran reconocimiento a la calidad y calidez del Otro. Implica reciprocidad de la palabra de ambos, dialogicidad. La ipseidad no se anula, más bien se afirma en la otredad (Paul Ricoeur, Sí mismo como Otro).

En el texto narrativo (Ejemplo 5, 2) se conjugan 4 planos: el axiológico-identitario: en el reconocimiento de la calidad humana y académica de la otredad (la doctora X y su equipo); el proxémico-praxeológico al manifestar cercanía de la doctora X; el plano estésico-afectivo en la gratitud manifiesta por “deberle el doctorado”, y el plano político: ser alguien con poder en la estructura institucional (la directora) y, aún así, mantener calidez en la relación. La academia está vinculada necesariamente al poder institucional, es parte de su conformación; es una forma del poder de la institucionalidad que se concreta en decisiones, asunciones y sumisiones en la cotidianidad. Sin embargo, la relación formativa no tiene por qué basarse en el poder que da el puesto directivo institucional, sino en el diálogo amable, cálido y cercano de la persona que es el investigador.

Por otra parte, la academia tampoco está desvinculada de la condición humana actitudinal: soberbia o humildad, “Yo aprendí que el doctorado te tiene que hacer más humilde, no más arrogante, no más inhumano, no te hace diferente a ser persona.” Este enunciado contiene una gran verdad óptica y ética de la relación con la otredad. La relación dialógica supondría humildad de quien se dispone a la formación, aunque no siempre contiene esta cualidad virtuosa, pero es deseable, a decir de los agentes.

Ejemplo 6

TEXTO NARRATIVO	EJE PREDOMINANTE: Epistémico PLANOS SUBORDINADOS: Político, proxémico-praxeológico, estésico-afectivo, deontológico	ANÁLISIS DISCURSIVO
(1) Entonces, mi asesora estaba ahí conmigo. Prácticamente yo hacía como los niños de primaria: “¿maestra, está bien?”, “Escribí esto, ¿está bien?”, “me encontré esta lectura, mira, ¿estará bien?”	(1) Nivel político: sumisión al saber del otro. Nivel epistémico: necesidad de aval académico.	(1) La frase “hacer como los niños de primaria” es una justificación de la petición. - Maestra, ¿está bien [lo que escribí]? - Escribí esto, ¿está bien? - Me encontré esta lectura, mira, ¿estará bien?
(2) Ella [mi asesora] tuvo la calma de darme confianza, decirme “a ver, ¿tú crees que sí?, ¿ya lo revisaste bien?, “a ver, dale otra leída”. Y le daba otra leída y otra leída y “mira, es que parece que sí.” “No, ¿sabes qué?, parece que siempre no.” (DME4)	(2) Nivel estésico-afectivo: dar confianza al asesorado. Agradecimiento. Nivel deontológico: tener la calma de enseñar. Tener paciencia. Nivel proxémico-praxeológico: práctica de cercanía.	(2) Tener la calma = tener paciencia. Dar confianza al asesorado es una asignatura del asesor. La gratitud es consecuencia. Los cuestionamientos dialógicos en la intervención: - ¿Tú crees que sí? - ¿Ya lo revisaste bien? - A ver, dale otra leída. Muestran que el asesor está viendo algo que el asesorado no ve, pero no se lo dice, más bien desea la heurística del asesorado. La paciencia propicia cercanía en la relación.

En esta narrativa, el plano político emerge subsumido en el eje epistémico: la sumisión al saber del otro, la necesidad de tener el aval explícito de la asesora expresa la falta de confianza que el asesorado tiene de sus propios saberes. La expresión “hacer como los niños de primaria” es justificatoria de la petición del aval académico. La necesidad de este aval parece formar parte de la cultura del “aprendizaje” en todos los niveles -hasta en posgrado-, en donde el plano geométrico de verticalidad difícilmente se mueve hacia la horizontalidad, debido a que el estudiante otorga al tutor-asesor la última palabra y a quien también deja la responsabilidad del avalúo sobre su producción. Por su parte, el tutorado descansa en ese aval porque la institución del saber académico así lo respalda.

Las asesorías, las direcciones, las orientaciones, las indicaciones requieren de un diálogo claro. No se pueden seguir procesos adivinatorios ni supuestos en la formación. Hipotéticamente el formando está en una disposición de aprendizaje que concede al asesor el beneficio del conocimiento teórico y metodológico. Por ello, una de las características de la relación dialógica es dar confianza al formando en las asesorías. Transitar de la verticalidad a la horizontalidad en el plano geométrico no va en contra de la formalidad, del respeto, o de la institucionalidad, pero sí favorece la confianza en el propio conocimiento.

Plano epistémico: si el formando tiene claridad en lo que quiere indagar, la relación dialógica puede enfocarse en proporcionar andamiajes para la construcción investigativa; si no, habrá que centrarla en ayudar al estudiante a ver. La formación de investigadores es un proceso de formación mutua entre tutores-asesores y formandos, pero es necesario conocer las áreas de dominio epistémico en los procesos de formación y el estados en que se encuentra el formando en cada área; identificarlos y diseñar estrategias de intervención para favorecer el avance en el proceso de formación:

1. El formando tiene claridad, o no, en la temática de investigación.
2. El formando tiene conocimiento, o no, de la perspectiva teórica.
3. El formando conoce, o no, el procedimiento metodológico.

Los estados de los agentes en estos tres puntos no son rasos, sino que se manifiestan de distintas maneras y en diferentes niveles de entendimiento y comprensión. En el plano epistémico, los cuestionamientos favorecen la heurística siempre y cuando el formando esté en sintonía con el formador (problematización, teorías, métodos); de lo contrario cabe la posibilidad de una ceguera epistémica a la que hay que estar alerta para superarla.

Ejemplo 7

TEXTO NARRATIVO	EJE PREDOMINANTE: Deontológico PLANOS SUBORDINADOS: Nivel geométrico, estésico-afectivo, político y axiológico-identitario y proxémico-praxeológico.	ANÁLISIS DISCURSIVO
(1) Yo he ido cambiando mucho, mucho. Mi trayectoria ha sido modelada a partir de la gente joven que yo he formado y que en algún momento se convirtieron en mis propios formadores.	(1) Plano geométrico horizontal: Reconocimiento de los formandos como formadores.	(1) Proceso de introspección: decidir cambiar. Dejarse modelar por la otredad. Aceptar que el otro también lo forma a uno (Freire)
(2) Yo sí era estricta cuando inicié Yo quería ser como mis maestros estrictos en la universidad, yo quería ser así.	(2) Plano geométrico vertical: admiración de maestros, pero, a la vez, de introyección de modos de ser. Plano axiológico-identitario: querer ser como ellos: estricta.	(2) Referente de la formación: los maestros estrictos y “querer ser como ellos”. Admiración e introyección de modos de ser. En este caso “estricta” = “rígida”.
(3) Quería ser una maestra muy exigente con el alumno, que [él] demostrara mucha preparación, mucha erudición. Pero me costaba trabajo, me tensionaba demasiado y, sin embargo, me gustaba al mismo tiempo.	(3) Plano político: sumisión, forzar la formación del estudiante. Plano epistémico: preparación académica, erudición. Plano geométrico vertical: formar al otro a mi manera.	(3) Sometimiento del otro a mi voluntad. La formadora soy yo y el formando será como yo quiero que sea. “Me tensionaba, pero me gustaba mucho” denota disfrute del sometimiento y la dominación. Presumimos que el estudiante también se tensionaba Dialéctica de la autoimagen.
(4) Hubo un viraje en mí cuando me di cuenta que podía yo ser una maestra más dialógica, menos impositiva, menos violenta. Porque yo sí me considero violenta	(4) Plano político: imposición y violencia. Plano axiológico-identitario: soy violenta. Plano deontológico: conciencia de tránsito profesional en la formación.	(4) La formadora tiene alta capacidad de introspección y es, a la vez, transparente. Muestra su identidad, su modo de ser. Conciencia: “ser una maestra más dialógica, menos impositiva, menos violenta.”
(6) Yo sí era estricta, porque yo siempre tenía como ese sentimiento de que casi se les está regalando el posgrado, las tesis están súper laxas. Yo sí era exigente.	(6) Plano estésico afectivo: molestia. Plano axiológico-identitario: falta de compromiso de “ellos” Comparación con lo que yo soy. Plano estésico-afectivo: tener el sentimiento de laxitud para ellos: “se les está regalando el posgrado”.	(6) El Nivel afectivo, culturalmente subsumido, siempre está latente en la formación y requiere de un detonante para manifestarse. Exigencia no desde el conocimiento (Nivel epistémico) -aunque éste es el pretexto- sino desde el poder (Nivel político). “Yo sí era exigente”. “Se les está regalando el posgrado”, expresa una velada violencia vindicativa.

<p>(7) Oír que mis alumnas me tenían miedo jamás me llenó de gusto, sino que me generó mucha decepción de mí misma. Hubo, así, un cambio en el que yo dije: “formar a un investigador no tiene por qué ser una tarea de sufrimiento [para él]”. Y decidí hacerme una formadora de investigadores no más laxa, pero sí más dialógica, más centrada en el diálogo con los alumnos, preguntarles.</p>	<p>(7) Plano estésico afectivo: - las alumnas me tenían miedo. - Eso jamás me llenó de gusto. - Me generó mucha decepción de mí misma. -Formar a un investigador no tiene por qué ser una tarea de sufrimiento para él. Plano epistémico: ser una formadora de investigadores más dialógica.</p>	<p>(7) La confrontación con la imagen de dureza como causa de miedo, favoreció la susceptibilidad de la respuesta al cambio: sentir decepción de sí misma. Decisión de establecer relaciones más dialógicas con los alumnos en la formación de investigadores.</p>
<p>(8) Me di cuenta de que para formar a otros no se requiere ni dureza ni posiciones autoritarias, así uno tenga toda la razón. Formar a otros es como abrirles las puertas y mostrar una actitud hospitalaria (cita a Joan Carles Mèlich), y me dije “ese el camino, esa es mi clave; ahí es donde yo verdaderamente me he formado, en el reconocimiento de los otros.”</p>	<p>(8) Plano deontológico: no dureza ni autoritarismo. Plano proxémico-praxelógico: tránsito de lejanía a cercanía. Plano geométrico: se mantiene la verticalidad.</p>	<p>(8) Dureza y autoritarismo vs actitud hospitalaria. Cambio: proceso en cuatro fases: 1. Conciencia (dimensión cognitiva) 2. Elección (dimensión electiva) 3. Decisión (dimensión volitiva) 4. Acción (dimensión realizativa).</p>
<p>(9) También empecé a escuchar muchas narrativas de sufrimiento de mis propios compañeros en el doctorado. Por ejemplo, en los coloquios había doctores comentaristas que destruían a los compañeros y había otros que les abrían perspectivas. Ahí yo fui, también, como modelando mi experiencia.</p>	<p>(9) Plano estésico-afectivo: narrativas de sufrimiento. Plano político: imposición-sometimiento vs perspectivas impulsoras. Plano deontológico: agresividad, denostación.</p>	<p>(9) Parece existir una cultura denostativa hacia los estudiantes por parte de algunos formadores en los coloquios posgraduales. La conciencia reitera la modelación de la experiencia. Dejarse tocar.</p>
<p>(10) Yo dialogo con mis alumnos de los doctorados. A veces no tienen claras las cosas, entonces [les] digo: “a ver, platiquemos; a ver, vamos hablando, dime lo que piensas y escucho y escucho y escucho.” La narrativa del alumno ayuda demasiado a que él se vaya dando cuenta de cuál es el camino que tiene que tomar.</p>	<p>(10) Plano proxémico-praxeológico: mayor cercanía. Plano geométrico: mayor horizontalidad.</p>	<p>(10) La informante marca un tránsito evidente de dureza, violencia y autoritarismo (verticalidad y sumisión) al establecimiento de una relación dialógica predominantemente horizontal. “Dime lo que piensas y escucho y escucho y escucho.” Aliteración que manifiesta apertura y atención de parte del formador. Recurso de la narración como método heurístico epistémico en beneficio del asesorado.</p>
<p>(11) Este ejercicio de la escucha ha sido muy importante y me ha ayudado mucho a encontrarme también a mí (DFM1).</p>	<p>(11) Nivel estésico-afectivo: expresar lo que se siente. Nivel axiológico-identitario: valoración de otro. Nivel proxémico-praxeológico: cercanía.</p>	<p>(11) Encontrarse a sí mismo en la expresión del otro (Paul Ricoeur: Sí mismo como Otro) da cuenta de total apertura a la otredad.</p>

La narrativa de DFM1 tiene mucho valor de enseñanza y de aprendizaje en la reflexión, porque expresa todo un proceso de cambio de actitud y de procedimiento en la relación dialógica con sus asesorados, el cual abarca todos los planos. Y dice los porqués. Quería ser una formadora dura, emulando a algunos de sus profesores (plano geométrico de verticalidad), “querer ser como ellos” es una expresión de admiración, trastocar la propia onticidad. En el plano axiológico-identitario construirse una imagen óptica de rigidez, dureza y exigencia (también plano político). Sin embargo, se presenta un proceso de reflexión a partir de escuchar decir a algunos de sus estudiantes que le tenían miedo. Dejarse modelar supone flexibilidad mental (plano epistémico) como base de la flexibilidad actitudinal. De igual manera, supone dejarse tocar por el ser, por el sentir y por las circunstancias de la otredad (planos estésico-afectivo y proxémico). Tomar la decisión de cambiar es un potencial enorme de renovación y de confrontación consigo misma (plano deontológico).

Ser estricta como fueron sus maestros y exigir mucho a sus alumnos porque ella vivió en un marco de condiciones personales difíciles para formarse, habla de un cierto grado de violencia vindicativa reconocida por ella. Sin embargo, la confrontación de sí misma frente a la imagen de dureza como causa de miedo en los estudiantes le favoreció la susceptibilidad de la respuesta al cambio: sentir decepción de sí misma. Desde ese detonante decide establecer relaciones más dialógicas con los formandos. “Dime lo que piensas y escucho y escucho y escucho.” Aliteración que manifiesta apertura y atención de su parte y recurso de la narración como método heurístico epistémico en beneficio del asesorado en la formación, es pasar de la dureza y el autoritarismo a una actitud hospitalaria o de acogida, como lo sostienen Bárcena y Mélich (2000):

Ese otro con el que me relaciono, y que me permite la entrada en un espacio asimétrico de alteridad, como fuente de responsabilidad y de respuesta a su llamada, es un otro que reclama una relación de hospitalidad con él, una relación desinteresada y gratuita. Me pide una relación de donación y acogida. (p. 46)

En la narrativa de DFM1 encontramos que el tránsito de la dureza a la hospitalidad y a la acogida hacia el Otro se dio en un proceso en tetrafásico:

1. Conciencia (dimensión cognitiva)
2. Elección (dimensión electiva)
3. Decisión (dimensión volitiva)
4. Acción (dimensión realizativa)

La narrativa es un recurso metodológico heurístico que favorece la formación, además de que también ayuda al sujeto a encontrarse a sí mismo en la expresión del otro (Paul Ricoeur: Sí mismo como Otro), en la apertura total a la otredad.

Por otra parte, cuestionar las prácticas dañinas de los formadores -tales como agresiones y autoritarismos-, con la finalidad de evitarlas y adoptar una actitud de exigencia comprensiva ante los estudiantes que esporádicamente no cumplen con alguna actividad formativa, pero mantienen el interés académico por la formación, es un deber ético profesional de los formadores (plano deontológico).

Ejemplo 8

TEXTO NARRATIVO	EJE PREDOMINANTE: Político PLANOS SUBORDINADOS: Proxémico-praxeológico, estésico-afectivo, deontológico	ANÁLISIS DISCURSIVO
<p>(4) A mí sí me molesta demasiado que algunos formadores exhiban a los alumnos. Hay investigadores que sienten que están en el Olimpo y de eso se valen para a veces humillar Y denostar la participación de los alumnos. Estas prácticas desalientan a los alumnos. Algunos se estresan, se deprimen, con riesgo de que abandonen el programa (DHF2).</p>	<p>(4) Plano estésico-afectivo: molestia. Plano geométrico vertical: estar en el Olimpo (ser dioses del saber) Plano político: valerse de la posición para humillar a los estudiantes. Plano estésico-afectivo: estrés, desaliento, depresión. Plano deontológico: práctica profesional que no debiera ser.</p>	<p>(4) Prácticas de exhibición, humillación, denostación. Violencia. -Consecuente estrés, desaliento, depresión, abandono. -Sistema permisivo de la violencia académica. -Resistencia, denuncia. -Programa institucional de retención, permanencia y eficiencia terminal. -Programa de formación en la relación dialógica para formadores de investigadores.</p>

La narrativa del formador DHF2 da cuenta de la persistencia de prácticas violentas humillantes en los programas de posgrado de parte de algunos formadores. El plano político de la emisión de la voz impregna la receptividad del estudiante y pone en juego su capacidad resiliente. En el plano deontológico las prácticas humillantes no debieran existir, sin embargo persisten en las instituciones. La formación no consiste en un juego de poder, dominación y sometimiento (plano político), sino de cuestionamiento, acompañamiento, diálogo y cercanía para facilitar que el estudiante vea con su mirada (válido el pleonismo) en los procesos de investigación.

Las prácticas marcadas en el plano político como descalificación e imposición de la voluntad, inhibitoras de la otredad con dominación y violencia no debieran existir y en ningún caso terminar con la exclusión del programa doctoral de la parte más débil: el estudiante. Lo que narra este formador es la existencia de una relación praxeológica vertical en donde la única voz valedera es la de los formadores. La descalificación de la otredad es un aniquilamiento de su existencia, un plano axiológico-identitario carente del reconocimiento y de la valía de su naturaleza en cuanto persona. Sin embargo, si este tipo de relación se da es que existe un sistema que lo posibilita.

Cuando un estudiante ingresa a un programa académico y ha pasado los filtros de selección, requiere un apoyo de tutoría para el éxito, no para el fracaso. Si el estudiante no puede continuar adelante y decide abandonar, dadas sus condiciones y circunstancias personales, allá él, pero la institución tiene la obligación de hacer lo posible por atenderlo, aunque invierta más tiempo en su formación. Para esto son los programas de retención, permanencia y eficiencia terminal, sin embargo, ni todas las instituciones cuentan con ellos ni los agentes se involucran en ellos en las rutinas cotidianas, excepto cuando el problema ha crecido y se responsabiliza de la ineficiencia y de la falla al estudiante. La relación dialógica per sé es una puerta al reconocimiento de la otredad y al conocimiento que se construye en los procesos formativos. La formación de investigadores exige esta disposición de parte de las instituciones y de los agentes que las configuran.

Los ocho ejemplos expuestos no agotan, por supuesto, el análisis sobre los modos como se manifiesta la relación dialógica en la formación de investigadores. Sin embargo, como se ha mostrado, los ejes y planos que subyacen en el discurso narrativo colocan la base para situar miradas comprensivas sobre cómo la ipseidad se relaciona con la otredad y cómo la construye y la asume en la formación en y para la investigación. Si el hacer sigue al ser, bien podemos afirmar que el crear sigue al conocer que, a la vez, también sigue al ser. No hay alternativa: o los agentes dialogan en la formación o no habrá conocimiento, acción ni innovación; es decir, no producirán conocimiento.

Conclusiones

La relación dialógica en la formación de investigadores es compleja, dinámica y reveladora de los procesos formativos. Como se desprende de los análisis expuestos, la palabra del formador suele considerarse como norma a seguir por parte de los estudiantes, puesto que la confianza epistémica de éstos en el asesor-tutor cuenta con el soporte institucional y con la cultura asumida en los modos de producir conocimiento. El decir y lo dicho muestra los ejes y planos de la relación dialógica asumida por los agentes en ambos roles: en el plano axiológico-identitario los sujetos identifican el nivel de valoración del que son objeto; en el plano epistémico el saber del Otro es o no reconocido desde la ipseidad; en el plano político se impone, se somete, o se impulsa y se empodera al Otro; en el plano proxémico-praxeológico se generan actitudes y prácticas de cercanía o de distanciamiento yo-Otro; en el plano geométrico se sitúan en verticalidad o en horizontalidad respecto de la otredad; en el plano estésico-afectivo aflora la dimensión sensible como efecto del poder de las palabras emitidas y de los modos de interpretación; y, en el plano deontológico el decir indica comportamientos ético-profesionales susceptibles de valoración del compromiso profesional.

Si desde la perspectiva de Hegel se considera al ser humano como autoconciencia y, guardadas las proporciones, se hace una extrapolación de las reflexiones fenomenológicas del apartado Señor y siervo a la relación Tutor y formando en la formación de investigadores, se encontrará que si bien no hay una dialéctica explícita de la autoconciencia a partir del otro, la autoconciencia del tutor es para sí y su relación mediada al formando es su ser independiente, lo cual no ocurre en la autoconciencia del formando, puesto que la relación mediada de éste con aquél es la sujeción, la dependencia. Siendo así, es posible que la existencia del tutor esté más presente en la conciencia del formando que la existencia del formando presente en la conciencia del tutor. En su autoconciencia, el formando tiene dependencia del tutor, está sujeto a él, lo cual no suele suceder de manera inversa. Así como el señor intercala al siervo entre la cosa y él, el tutor intercala al formando entre el conocimiento y él, con lo cual el tutor goza el conocimiento, pero no goza el hacer del formando, por lo que el hacer del formando sería una acción del tutor; es decir, el tutorado trabaja para el tutor, no para sí. Sin embargo, la dependencia del siervo se transforma en la medida en que desde fuera de sí se hace conciencia para sí. De igual manera ocurriría en la conciencia del formando: “al realizarse plenamente lo contrario de lo que de un modo inmediato es; retornará a sí como conciencia repelida sobre sí misma y se convertirá en verdadera independencia” (Hegel, 1966, p. 119). De ahí la necesidad de que la relación en la formación de investigadores privilegie un encuentro en el que se acogen el uno al otro por la conciencia del Otro (Kojève, 1982), que es la conciencia de sí, y se afirmen mutuamente en lugar de anularse como en una dialéctica de amo y esclavo.

Se ha mostrado cómo en la relación formativa, la palabra del formador es considerada por parte del estudiante como principio epistémico y orientadora de la acción investigativa; en cambio, la voz de éste suele silenciarse o quedarse en un nivel de obediencia estructural enmarcada en la institucionalidad de los roles y de las prácticas formativas; el diálogo vertical en la mayoría de los casos. En el análisis del discurso narrativo de los agentes se logra identificar, además, que la relación se construye en el plano axiológico-identitario a partir del descubrimiento del rostro del Otro, de su identidad y de su reconocimiento “como Otro-Yo” en la coincidencia temporal del programa académico. La proxémica frente al Otro que el agente asume depende de la valoración de su identidad, de quién es él y de quién es el Otro.

El discurso narrativo también nos ha mostrado que el tipo de diálogo establecido entre tutores-asesores y estudiantes y la relación dialógica consecuente no son distintos de los marcos de relación que los individuos establecen en sus actos comunicativos cotidianos, los cuales contienen elementos estésico-afectivos y generan disposiciones internas de receptividad ante la otredad. La utilización de palabras atentas, cordiales, amables o motivadoras, suscitan en el oyente un marco receptivo de apertura; al contrario de lo que provoca en la relación el uso de palabras despectivas, descalificadoras o, incluso, hirientes e impositivas que obstaculizan o bloquean el diálogo y la relación.

Las disposiciones internas de receptividad ante la otredad también se generan por el reconocimiento del Otro y del saber del Otro, por la cercanía o lejanía con la que se es atendido, así como por el sentido de responsabilidad concretado en el cumplimiento formal de los acuerdos. El plano geométrico es el que genera menos indisposiciones internas ante la otredad, posiblemente debida a la asunción del carácter institucional de los roles en la relación formativa. El plano geométrico de verticalidad es asumido por la mayoría de los agentes sin cuestionamientos, quizás porque la formación de investigadores tiene su base institucional en la verticalidad institucional. En unos casos permanece en el transcurso de la relación formativa, en otros casos se reduce y se horizontaliza sin perder su carácter epistémico ni deontológico. Hay agentes a quienes les favorece la verticalidad en la relación dialógica y a quienes les ayuda la horizontalidad en los procesos formativos. Los agentes se reconocen e identifican con el rol institucional de tutores-asesores o de estudiantes y actúan en consecuencia.

En la relación dialógica, el plano deontológico profesional parece tener poca importancia en la conciencia de los agentes. Por ejemplo, el tutor puede exigir abiertamente al tutorado el cumplimiento en la entrega de avances de investigación; pero no a la inversa; si el tutor no cumple, el estudiante no exige directamente al tutor la entrega puntual de la retroalimentación, aunque en el plano horizontal sí lo exprese con sus pares, en quienes procura resonancia o alianzas de acogida. A veces, también lo habla con otros profesores, pero no directamente con su tutor, debido a la asunción incuestionada de los roles institucionalizados y a los temores reales o infundados expuestos en el plano político. Un rol institucionalizado en el plano político y geométrico vertical, referido en algunas entrevistas, es la evaluación del desempeño de los estudiantes hecha por las juntas académicas; aunque estas tienen una función relevante en la vida institucional de los programas, para los estudiantes la Junta Académica es un ente etéreo de evaluación en donde sus miembros formadores dialogan entre pares, pero no con los destinatarios directos de la formación, es decir con los formandos. Puede verse cómo la configuración de la relación dialógica es compleja, dinámica y reveladora de los procesos formativos, como se ha sostenido renglones arriba.

En la relación dialógica se pudieron obtener seis órdenes de configuración respecto de las clases, tipos y matices:

1. La relación dialógica es una relación formal, establecida en el marco institucional que la formaliza. Supone la asignación o nombramiento de un tutor-asesor para cada uno de los estudiantes por parte de la autoridad del centro de investigación o de la institución de educación superior. El nombramiento oficial es un documento realizativo (Austin, 1991) que formaliza la relación entre un tutor y un tutorado, el cual adquiere, a la vez, validez expresamente jurídica y tácitamente política.

2. La relación dialógica tiene carácter académico con sustento epistémico, en la que los sujetos comparten sus saberes teórico-metodológicos sobre los procesos para la producción del conocimiento y la poyésis.
3. La relación dialógica es una relación profesional que implica un carácter deontológico, un compromiso ético de corresponsabilidad entre los agentes participantes. El tutor-asesor y el estudiante se nutren recíprocamente y crecen cognitivamente (étimo de Alumno, Alere: nutrir). Se forman mutuamente.
4. La relación dialógica es una relación humana, antropológica, cuya onticidad constituye proxémicas de socialización (cercanía o lejanía), manifestaciones axiológicas y dimensiones estésico-afectivas psicósomáticas.
5. La relación dialógica es interpersonal, la cual se construye desde los roles asumidos por los agentes acordes con su condición en el programa. Son personas interrelacionadas con la asunción de la personalidad que constituye su identidad en relación con la otredad. El Otro (formador) está en mí (estudiante) y yo (formador) soy en el Otro (estudiante).
6. La formación de investigadores a veces adquiere un carácter vicario. La relación dialógica vicaria es una relación no formal que puede darse en el marco institucional o fuera de ahí, o, bien, puede ser formal y no ser institucional. Es la relación que se establece con un asesor investigador adscrito a la institución o, bien, con un investigador externo a la institución, que en uno u otro caso no cuenta con un nombramiento oficial como tutor de este estudiante, sin embargo lo acompaña, lo orienta, lo guía y lo dirige a la par o con mayor frecuencia que el tutor-asesor oficialmente asignado. El vínculo en la relación dialógica de índole vicaria tiene su base en la dimensión actitudinal como el aprecio, la generosidad, la amistad, la disposición o en el mero reconocimiento de la otredad (base en el plano estésico-afectivo). Esta relación vicaria suele ser más común de lo que pudiera parecer, por lo que su relevancia abre un tema de gran envergadura para futuras investigaciones sobre la tutoría investigativa,

El análisis del discurso narrativo también ha revelado que los investigadores conforman poderes no formales, alternos o paralelos, dentro de la institución, quienes por medio de sus prácticas configuran procedimientos formativos y crean la cultura organizacional en el diseño de programas curriculares y hasta criterios y requisitos técnicos para la obtención del grado académico. Estos poderes en el plano político influyen, incluso, sobre la permanencia o la exclusión de estudiantes en el programa y la invalidación de la tutoría o asesoría de los formadores vicarios. De alguna manera, el sistema tolera algunas prácticas agresivas y violentas de la relación en la formación de investigadores.

La narrativa de los agentes da cuenta de que los programas de formación de investigadores, en lo general pretenden una formación crítica de la investigación que impacte en el currículo, problematice la práctica y articule las diversas actividades formativas (Valenzuela, Gutiérrez, Peñuela, Rodríguez y Durán, 2022); sin embargo para asentar la base epistémica necesaria de ingreso a los mismos, las instituciones aún adolecen de programas estructurados de inducción, acompañamiento y permanencia de estudiantes, más allá de las actividades simples denominadas como “de inducción” previas al arranque formal de los cursos curriculares; es decir, las instituciones adolecen de programas estructurados de tutoría académica. De aquí surgen algunos cuestionamientos finales que pueden ser puntos de partida para investigaciones futuras: ¿Qué implicaciones conlleva para los individuos ingresar a estudios de posgrado o ser formador de investigadores? ¿Qué competencias conceptuales, procedimentales, actitudinales y axiológicas son necesarias para estudiantes y tutores-asesores en los procesos de inicio, trayecto y egreso del programa curricular? ¿Qué compromisos de dedicación y tiempo se requieren por parte de los estudiantes y de los tutores-asesores durante el programa? ¿Cómo acompañar la conciencia y el desarrollo de estas implicaciones, compromisos y competencias en los agentes investigadores en formación y en los investigadores consolidados para que tengan éxito? ¿Cómo el conocimiento de la configuración de la relación dialógica en cada uno de los ejes y planos puede contribuir a una mejor formación de investigadores? Estas preguntas abren vetas de investigación para el fortalecimiento curricular de los estudios de posgrado, de los procesos de formación de investigadores, de la eficiencia terminal y, por supuesto, como contribución social de la investigación tan necesaria e indispensable para el desarrollo de nuestros países.

Referencias

- Arzola, D. M. (coord.) (2019). Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias. Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.
- Austin, J. L. (1991). *Cómo hacer cosas con palabras. Palabras y acciones*. Barcelona, España: Paidós.
- Bárcena, F. y Mèlich, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Barcelona, España: Paidós.
- Bolívar, Adriana (2020). Análisis del discurso y hermenéutica como métodos en la interpretación de textos. *Interpretatio*, 5(1), 17-34. <https://doi.org/10.19130/iifl.it.2020.5.1.0003>
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid, España: Visor.
- Buber, M. (1982). *Yo y tú*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

- Buber, M. (1985). *¿Qué es el hombre?* México: Fondo de Cultura Económica.
- De Del Castillo, Julia Carruyo (2007). *Conversando con tutores y asesores de tesis. Visión Gerencial*, (). 16-32. ISSN: 1317-8822. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=465545877006>
- Colina, A. y Díaz, A. [Coord] (2019). *Formación de investigadores. Una tarea de los posgrados en educación en México*. Barcelona, España: Gedisa.
- Connelly, F. M. y Clandinin, D. J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. En Larrosa, Jorge; Arnaus, Remei; Ferrer, Virginia, Pérez de Lara, Nuria. Connelly F. Michael, Clandinin, D. Jean y Greene, Maxine *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Barcelona, España: Laertes.
- Dussel, E. (1973). *Para una ética de la liberación latinoamericana*. Tomo II. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Dussel, E. (1996). *Filosofía de la liberación*. Bogotá, Colombia: Nueva América.
- Fernández, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. Buenos Aires, Argentina: UAI-TESEO.
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona, España: El Roure.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Garduño, E. (2010). *La Conquista de América: El problema del otro*. *Culturales*, 6(12), 181-197. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912010000200008&lng=es&tlng=es
- García-Huidobro Munita, R. (2016). *La narrativa como método desencadenante y producción teórica en la investigación cualitativa*, *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*, (34), 155-178. <https://doi.org/10.5944/empiria.34.2016.16526>
- Hegel, G. W. F. (1966). *Fenomenología del espíritu*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hernández-García, A. (2021). *La experiencia como herramienta metodológica en la docencia para la investigación en temas ambientales y de región*, en Contreras Tinoco Karla Alejandra [Coord]. *Metodologías, experiencias y prácticas en la enseñanza de la investigación desde la interdisciplina* (pp. 227-252). Ocotlán, México: Universidad de Guadalajara. Centro Universitario de la Ciénega.
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación. Dinámica de la formatividad*. Madrid, España: Narcea.

- Kojève, A. (1982). *La dialéctica del amo y del esclavo en Hegel*. Buenos Aires, Argentina: La Pléyade.
- León-León, G. (2015). La narrativa, como recurso en la investigación educativa. *Paxis investigativa ReDie*, 7(13). 85-92. http://paxisinvestigativa.mx/assets/13_7_narrativas.pdf
- Levinas, E. (2002). *Totalidad e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca, España: Sígueme.
- Levinas, E. (2003). *De otro modo que ser o más allá de la esencia*. Salamanca, España: Sígueme.
- Melo-Hermosillo, Y. y Villalobos-Clavería, A. (2006). El proceso de formación de un investigador: vivencias y reflexiones. *Investigación y Posgrado*, 22(2). 69-101. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65821204>
- Moreno, M. G. y Torres J. (2020). *Aprender a ser tutor y director de tesis. Experiencias significativas de formadores en posgrado*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Morin, E. (1992). *El Método. Las ideas*. Madrid, España: Cátedra.
- Ortiz, V. (2010). *Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara. Una aproximación multidimensional*. Guadalajara, México: CUSCH-UDG.
- Padrón, J. (2002). Aspectos básicos en la formación de investigadores (planteamientos esquemáticos). [Documento en línea]. Documento solicitado por los organizadores del Foro Virtual para las Jornadas de Investigación de la UPEL en san Cristóbal (Venezuela). <http://padron.entretemas.com.ve/FormacInvest/AspBasicosFormInv.htm>
- Pedraza-Longi, J.S. (2018). Experiencias de formación como investigadores educativos de estudiantes de un programa de doctorado en educación. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2), 1-33. <https://www.redalyc.org/journal/447/44758022007/html/>
- Postic, M. (2000). *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid, España: Narcea
- Ricoeur, P. (2006). *Sí mismo como otro*. México, D. F.: Siglo XXI
- Searle, J. (1994). *Actos de habla. Ensayo de filosofía del lenguaje*. Buenos Aires, Argentina: Planeta-Agostini.
- Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: ISSUE-UNAM.
- Sañudo, L. (2016). Procesos de asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica. En Vergara, M., y Calderón, R. [Coords]. *Programas de formación y asesoría en programas de posgrado en educación en Latinoamérica* (pp. 39-45). Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.

- 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/articulo.oa?id=384566614004>
- Todorov, T. (1998). *La conquista de América. El problema del otro*. México: Siglo XXI.
- Valenzuela, C., Gutiérrez, P., Peñuela, D., Rodríguez, C., y Durán S. (2022). *La Investigación en la Facultad de Educación: Perspectivas, Itinerarios y Comprensiones*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Van Dijk, T. A. (2000). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona, España: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2009). *Discurso y poder*. Barcelona, España: Gedisa.
- Van Dijk, T. A. (2016). *Discurso y conocimiento. Una aproximación sociocognitiva*. Barcelona, España: Gedisa.
- Zapata –Castañeda, P. N. (2019). Las prácticas educativas como sistemas: el caso de la tutoría en la formación universitaria, en Vásquez Rodríguez, Fernando [Editor académico] (2019). *La tutoría de investigación. Reflexiones, prácticas y propuestas*. Volumen 14 (pp. 183-196). Bogotá, Colombia: Universidad De La Salle

CAPÍTULO II

La deserción escolar vista desde el capital cultural y la práctica docente



Dra. Miryam Alicia Álvarez Santoyo

Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 113 León
mialiansan@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-0151-0892>



Es licenciada en Filosofía, maestra en Intervención Pedagógica y doctora en Ciencias de la Educación. Es académica de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 113 León; participa en la Licenciatura en Educación e Intervención Pedagógica; coordina la Maestría en Intervención Pedagógica y es asesora de tesis en el mismo programa. Es integrante del Consejo Interinstitucional de Investigación Educativa en el Estado de Guanajuato (CIIEEG); participa en la coordinación del Eje 6, El currículum y la formación de investigadores educativos, en la Red de Posgrados en Educación y colabora como docente de los cursos de la especialización en Medicina Familiar en la Unidad de Medicina Familiar No. 53 en León, Guanajuato, esto en el Instituto Mexicano de Seguro Social.

La deserción escolar vista desde el capital cultural y la práctica docente

Dra. Miryam Alicia Álvarez Santoyo

El abordaje de la deserción escolar requiere considerar aquellos elementos que favorecen o detienen sus manifestaciones, por este motivo se analiza tanto a los estudiantes como a los implicados que experimentan de forma directa e inmediata los resultados de esta decisión pero, que no en todos los casos clarifican internamente las causas que los condujeron a este fenómeno.

En el presente estudio se abordan tres categorías causantes de la deserción escolar, mismas que se vinculan con la dinámica familiar, el capital cultural y la práctica docente; cada una muestra el tipo de participantes implicados, los compromisos débiles o rotos, y la expresión final, traducida en un reposicionamiento del estudiante que asume nuevos roles y modifica el esquema de pensamiento con el que ingresó a la institución educativa. Ante esto, las evidencias expresan la necesidad de coparticipación que se vinculan en el entramado del desempeño estudiantil y que, a su vez, develan la imperiosa necesidad de refocalizar la situación, ahora desde la mirada de la permanencia para así enfrentarla desde el posicionamiento previo, preventivo, y no sólo remedial.

En el primer apartado se expone la conceptualización del término “deserción” a partir de los estudios que aparecen, sobre el tema, pero se vinculan con la expresión “fracaso escolar”. Para hacerlo se parte de la construcción del *Estado del conocimiento*, en él se toman como principal

fueron los datos propuestos por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), ante esto se identifican los trabajos producidos, las líneas metodológicas seguidas y los resultados que se obtuvieron, de esta manera se refleja una influencia del factor familiar en el abandono escolar, pero, además se sugiere la pertinencia de realizar un trabajo de corte cualitativo que indague en otras aristas que potencian la deserción. Otro aspecto que se considera en este apartado es el *Estado del arte*, en él se comienza con la consideración del fracaso escolar y la triple vertiente de análisis: (1) bajo aprovechamiento, (2) reprobación y (3) deserción. Como consecuencia de esto, en el tercer apartado se explicita la definición de la deserción escolar, misma que dirige la mirada a las condiciones que debilitan la integración y el seguimiento del ámbito escolar. Asimismo, se trazan las líneas preliminares acerca de los factores que influyen en la deserción y se apuesta por un fenómeno multicausal que se despliega en tres factores: personal, socio-económico e institucional.

En el segundo apartado se expone la delimitación del problema de investigación, misma que retoma el caso de la Licenciatura en Intervención Educativa, programa ofertado por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad 113 León. Se evidencian los porcentajes de abandono en las generaciones cursadas hasta 2019, mismos que llegaron hasta el 53 % y presentan como imperante la necesidad de comprender las causas para atender las implicaciones surgidas. Por estas razones, se parte de una necesidad institucional que busque la comprensión de los factores para legitimar las prácticas que, en diversos escenarios, afiancen la deserción escolar; en este apartado se exponen las preguntas de investigación y los objetivos generales correspondientes. Posteriormente, a esto se indica la urgencia de atención para evitar que los efectos se extiendan y las expresiones del fenómeno sean cada vez mayores, esto implica, atender las necesidades expresadas por los estudiantes y asumir la participación escolar como una fuerza imperante en su manifestación.

Como parte del tercer apartado se expone el sustento epistemológico y metodológico, el cual se basa en el paradigma interpretativo y la correspondiente postura fenomenológica, hermenéutica y lingüística; resultante de esto se exponen las características de los métodos cualitativos y, de manera específica, se indican los lineamientos de la historia oral, método que se utiliza por su pertinencia para conseguir los objetivos señalados. Para concluir el acercamiento metodológico se explicitan las características de la narrativa y de la entrevista a profundidad.

En el cuarto apartado se presenta el diseño de la investigación, en donde se comienza con la elección de los participantes y, posteriormente, se indica la manera en la que se entabló el primer contacto con los posibles participantes, esto a través de una revisión autorizada a los expedientes escolares y los formatos de baja que fueron entregados por los exalumnos. Se explica el primer contacto con 28 personas, de las que se tuvieron 22 entrevistas resultantes: 2 pilotos y 20 finales. Un siguiente elemento del apartado en mención, se presenta la construcción de la entrevista

desplegada en tres esferas: situación familiar, perspectiva personal y ámbito educativo; sumado a esto, se detalla el proceso seguido: (1) explicación de la investigación, (2) delimitación del procedimiento y (3) acuerdo de confidencialidad. Una vez detallado esto con los 22 participantes finales, se procedió con el pilotaje durante las dos primeras semanas de mayo de 2021, al concluir este proceso se continuó con las 20 entrevistas restantes, mismas que atendieron los resultados preliminares; esto se desarrolló a partir de la segunda semana de junio y hasta la segunda de julio del año en mención. Para continuar con el trabajo se procedió con la transcripción, ocurrida entre la primera semana de agosto y la tercera de septiembre del mismo año.

En el quinto apartado se muestra el análisis de los datos obtenidos, mismo que se despliega en tres fases: (1) la reducción, (2) la disposición y transformación de los datos, y (3) la obtención y verificación de las conclusiones. De aquí se desprenden dos categorías: factores exógenos (FEx) y factores endógenos (FEn), la primera se aterriza en dos subcategorías: la dinámica familiar (DF) y el capital cultural (CC); mientras que la segunda categoría se focaliza en la práctica docente (PD). Para finalizar el este apartado, se aborda la permanencia escolar, enfatizando la complejidad de abordaje que tiene la deserción escolar y, a su vez, se clarifica que, al tratar la permanencia no se aborda un fenómeno opuesto, sino un enfoque diferente en la atención, puesto que el núcleo se encuentra en el proceso escolar y en la demanda por identificar, asumir y hacer frente a los compromisos de cada parte que compone la vida del estudiante.

Como puede verse, el eje de articulación se encuentra en la mirada compleja para abordar la deserción escolar, misma que tiene matices de acuerdo con la esfera en la que se origina; bien puede tratarse de un fenómeno producido por causas referidas al entorno familiar, por un cambio en las expectativas que el alumno ha generado en su intercambio con el entorno o por vía de las situaciones que vive en la institución educativa. Lo común a ellos es la necesidad de coparticipación para buscar el beneficio del sujeto.

Conceptualización a partir del análisis de los estudios sobre la deserción escolar

La deserción escolar se encuentra como el último eslabón del fracaso escolar, esto al considerar que le anteceden el bajo aprovechamiento y la reprobación, por ello se considera que, además de alargar el trayecto escolar, se tiene una baja en el autoestima y posiblemente una pérdida en la esperanza depositada en la educación (Moreno y Moreno, 2005); antes de elaborar propuestas que busquen la permanencia resulta imperante comprender las causas de la deserción escolar y, en primera instancia, conceptualizar el fenómeno.

Estado del conocimiento y estado del arte

De acuerdo con Epstein (De Agüero, 2013), es importante retomar la idea de que a la familia se le atribuye un papel importante en el desarrollo del individuo, particularmente por los efectos en el logro académico de los estudiantes, entonces al atender a esta afirmación y, para realizar un estudio sobre la deserción escolar, deberá de considerarse que es precisamente este entorno el que, mediante sus prácticas y creencias específicas, prepara a los miembros para el desarrollo dentro del mismo desde procesos de organización, de construcción de significados y de desarrollo cognitivo, afectivo y social.

Dentro de los Estados del Conocimiento publicados por el (COMIE), se analizaron distintas líneas de trabajo que presentan las principales aristas en el entendimiento de la deserción escolar. Las investigaciones relacionadas con la línea Aprendizaje y Desarrollo (De Agüero, 2013) reunieron estudios acerca del funcionamiento familiar en ambientes vulnerables, mismos que estuvieron centrados en el análisis de las prácticas, los estilos de relación y la funcionalidad de las familias.

Para la consideración particular de este trabajo se retoman los estudios que abordan los efectos de la familia en el logro escolar, dentro de esta línea de investigación se identifica un aumento en los estudios con respecto a lo reportado en los años anteriores, sin embargo, aún se realizan pocos trabajos con metodologías cualitativas, lo cual posibilita que la proyectiva de la investigación se enfoque en el fortalecimiento del rigor metodológico en esta arista y que, con ello, se beneficie el entendimiento del binomio familia-escuela para un acercamiento fenomenológico de mayor profundidad que fortalezca las áreas ya trabajadas, e incluso se considere el pensamiento de algunas otras aún no contempladas.

En la línea educación, desigualdad y alternativas de inclusión (Salinas, 2013) se hicieron varios llamados para la atención que el Estado debe prestar ante la profunda desigualdad y exclusión en el tema de derecho a la educación, con esto se apuntó a tres líneas importantes: la calidad y las condiciones de pública y gratuita; a pesar de esto, existen algunos componentes del contexto social y político que condicionan el derecho a la educación y que, al hacerlo, impactan en elementos relacionados con la deserción, con esto se presentan desigualdades académicas que se reflejan en condiciones sociales dispares y formas de vida que condicionan el desarrollo armónico de las personas (Salinas, 2013). La generalidad de los estudios muestra que al buscar la garantía de este derecho se tendrán implicaciones sociales, políticas y pedagógicas que posibilitarán, en primer plano, un mayor acceso a la educación, pero que, de continuar con el trabajo, propician un análisis de fondo para verificar las condiciones en las que la educación formal se lleva a cabo y que, sumado a otros factores familiares y sociales, conllevarían a aspiraciones educativas sólidas y sustentadas, ya no en la dinámica que socialmente y por estratos se maneja; por el contrario, se busca un desarrollo de la persona y no de un individuo perteneciente a cierta clase social.

Otro aspecto por señalar en esta línea es el interés de estudiar la participación de las familias en la escuela y la consideración sobre cómo esta situación favorece tanto el rendimiento escolar como la permanencia de los alumnos, en esta categoría prevalecieron los métodos cualitativos y se concentraron la mayor parte de los trabajos revisados, situación que explica la diversidad de enfoques y tipos de investigación, además de los subtemas derivados de la categoría.

En la línea estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa (Saucedo et al., 2013) las investigaciones analizadas se centran en la identificación de los perfiles y sus implicaciones, en las condiciones de acceso, en el aprovechamiento escolar y los fenómenos de reprobación, atraso y abandono, esto en función de considerar la dimensión estructural y la personal. De ahí que se presentan como temas recurrentes las problemáticas relacionadas con la pobreza, las limitaciones regionales de la oferta educativa, los antecedentes académicos, el influjo de programas sociales y educativos, las condiciones del contexto, el clima escolar y familiar, y sus efectos sobre el logro académico, las determinaciones del género y la edad, la pertenencia étnica y los procesos de transición entre niveles educativos.

La orientación que caracteriza a los textos pone de relieve la tesis de que origen no es destino [...]. En esa línea de reflexión destaca un cauce de actuación institucional y pedagógica con posibilidad de incidir positivamente ante las desigualdades de origen y en la mitigación de las grandes asimetrías sociales que representa un campo de intervención que puede generar alternativas educacionales apropiadas para enfrentar los retos derivados de situaciones de alta vulnerabilidad [...]. (Saucedo, et al., 2013, pp.59-60)

En el *Estado del Conocimiento* de esta línea se considera a la escuela como “el ámbito por excelencia de sistematización de los conocimientos, los procedimientos y las prácticas que la sociedad establece para el desarrollo y adecuado desempeño de sus miembros desde edad temprana” (Saucedo, et al., 2013, p.63), pero es en esta misma institución donde ocurre un proceso de aprendizaje de acuerdo con criterios explícitos que se guían por una práctica institucional para su evaluación que, de esta manera, mide el desempeño escolar, mismo que no se reduce al alumno o a la influencia familiar, sino que implica analizar el quehacer de la escuela. Si bien los estudiantes son los principales actores porque vivencian y se forman perspectivas desde su entendimiento como personas escolarizadas, entonces, es importante el conocimiento de esas perspectivas porque, de lo contrario, se podría caer en la conceptualización de modelos ideales de estudiantes, mismos que tenderían por alejarse de lo que se presenta en el aula.

Al finalizar esta reflexión se hace el señalamiento de que la investigación debe ser productiva, no sólo en el terreno personal, pues los resultados serán infértiles si no son retomados por los responsables de las políticas públicas y de la planeación escolar.

Patricia Maddonni (2014) analiza el concepto de fracaso escolar desde la inserción que tiene en los cambios sociales y la educación pública, específicamente en su legitimidad; desde su postura el sentido de la experiencia escolar está impregnada de la aparición simultánea de prácticas, de movi­lidades y discontinuidades que tocan los entornos familiares y laborales desde el terreno de la comunicación.

El ‘fracaso escolar’ es un concepto polimórfico en el que tienen su responsabilidad todos los implicados, esto es, la sociedad, la familia, la institución escolar, los profesores, los alumnos y aún los legisladores. En realidad, nos hallamos ante un ‘fracaso social’ porque de un modo u otro la disfuncionalidad afecta al conjunto de la sociedad. (Martínez-Otero, 2009, p.12)

Adentrarse en el fracaso escolar implica comprender la lógica en la que están inmersos los sujetos y las condicionantes que los llevan a ser parte de tal dinámica. A pesar de los discursos que expliquen el panorama de la situación, y algunos desde la legitimación de la exclusión de los sectores populares (Maddonni, 2014), la apuesta deberá de consistir en que se trata de un problema de conexión, de pérdida de interés y de interrupción que se relaciona directamente con la manera en la que se despliega la esfera de lo escolar; de esta idea se vuelve necesario el análisis sobre las condiciones institucionales y académicas que tienen la capacidad para mover o mantener las estructuras.

Una aproximación al concepto de fracaso escolar es la propuesta por Maddonni (2014): “[es] la expresión de la desigualdad educativa y de las condiciones que asume la escolaridad obligatoria, posición que no siempre es compartida y contemplada dentro del escenario global” (p.21).

Martínez-Novillo (2017) considera que:

[...] el ‘fracaso escolar’ es, en buena medida, un significante vacío que adopta sentidos y connotaciones distintas según los contextos históricos y los grupos sociales. Es objeto de luchas que trascienden el ámbito escolar y que involucran a una diversidad de especialistas de otros campos en la definición y en la intervención del problema, así como en la pugna más o menos explícita por imponer la versión legítima del mismo, de sus causas y sus soluciones (479).

El fracaso escolar, en el sentido que cobra actualmente, se refiere a la situación del estudiante que pretende alcanzar los objetivos mínimos planteados por la institución, que falla en ello y se retira al adquirir una categorización de insuficiencia (Fernández, Mena y Riviere, 2010), en este sentido se identifica el fracaso escolar con la deserción.

Bien pueden encontrarse algunas variantes dentro del fracaso escolar, sin embargo, lo común en todos los casos refiere a la insuficiencia que tienen los resultados escolares oficiales que se logran dentro de las instituciones; esta situación, además, permearía en una consideración

de la educación que se aleje de lo operativo pues, de acuerdo con Martínez-Otero (2009), el fenómeno educativo no podría, y en sentido estricto no debería limitarse al rendimiento, por el contrario, su cauce conduce al entendimiento del mismo como un desarrollo que incluye el aspecto personal, el intelectual, las consideraciones éticas, el plano afectivo y social.

Tal como señala García Martínez (2012), el uso de la expresión fracaso escolar ha sido criticado por la connotación negativa de los presupuestos que se asocian. Por un lado, la expresión fracaso remite a la pérdida y a la frustración; además, tradicionalmente, se relaciona con un alumno en el que se deposita el estigma social de responsabilidad exclusiva, esto a pesar de que cada vez, en mayor medida, se debe insistir en la idea de un proceso en el que interviene el contexto sociocultural del alumno, los modelos didácticos y la política.

Analizar el fracaso escolar implica, según Lara et al. (2014), partir de la toma de postura previa, y desde este punto:

[...] si se adopta el contexto escolar como referencia del fracaso escolar se definiría como la incapacidad del alumno para cumplir los objetivos propuestos, explícitamente o no, por la escuela. Eligiendo el punto de vista del educando el fracaso escolar aparece como la incapacidad del alumno para alcanzar un cierto grado de satisfacción y autorrealización personal. En relación con la propia institución escolar el fracaso consiste en la impotencia de cumplir los objetivos sociales. En cualquier caso el elemento definitorio esencial es la incapacidad de conseguir el objetivo asignado por otros o por uno mismo. (p. 73)

El fracaso escolar, por su misma naturaleza compleja, no puede limitarse al entendimiento desde calificaciones escolares negativas, en su raíz se encuentra una triple vertiente que apunta al bajo aprovechamiento, a la reprobación y a la deserción escolar. Desde una perspectiva sociológica Philippe Perrenoud (1990) considera que la comprensión del fracaso escolar, al asumirse con estos elementos, se relaciona con las instituciones educativas y su proceso de elaboración de normas y de jerarquías de excelencia, mismas que determinarán el éxito o el fracaso; en este sentido un retraso escolar no podría identificarse con el fracaso cuando sus causas refieren factores sociológicos, es decir que se presenta debido a la dinámica que el sujeto mantiene con un contexto que pudiera resultar de mayor complejidad al momento de enfrentarse a él.

Al considerar una condición multifactorial de la deserción escolar, Guy Avanzini (1985) analiza a la familia como detonante desde distintos elementos: la desvalorización del trabajo escolar; el nivel cultural que comunica la familia; la, en ocasiones, escasa vigilancia de los trabajos escolares y el medio sociocultural y las motivaciones depositadas en el trabajo. Debido a este proceso de comunicación de aspiraciones logra asimilarse el puesto social que ratifica la visión de la sociedad y limita, o amplía, las expectativas puesto que “el nivel de la familia y la consideración que concede a la cultura se combinan de un modo positivo o negativo” (Avanzini, 1985, p.59).

En el entendimiento de la deserción como un suceso multifactorial también puede considerarse la responsabilidad que tienen las instituciones educativas a través de los elementos que, lejos de alentar el desarrollo integral, alimentan la conciencia de permanencia. Al respecto, los teóricos de la teoría de la reproducción como Bourdieu, Passeron, Baudelot y Establet (citados en Maddonni, 2014) señalan el carácter hegemónico del conjunto de prácticas que tienen lugar en las instituciones educativas y que evidencian a la escuela y su función como transmisora de valores y modelos que mantienen la dinámica sugerida por las clases dominantes, “de manera que compromete a los estudiantes de los sectores populares a la desigualdad educativa” (Maddoni, 2014, p.26).

De acuerdo con estas teorías, dentro de la escuela el aprendizaje no se refiere únicamente al desarrollo de habilidades que se utilizarán a lo largo de la vida, sino que, además, se interiorizan “los valores sociales consensuados que garantizan la integración social” (Bonafant, 1998, p.35). Conjuntamente la escuela podría ejercer una función de selección y de diferenciación que conllevaría que a cada hombre se le asignara una posición dentro de la estructura social en esta dinámica.

De acuerdo con Bourdieu, las prácticas educativas no son neutras sino que reflejan la dominación de una clase sobre otra, lo cual se refleja en una imposición cultural arbitraria y relativa (Bonafant, 1998). Esto se consigue a través de la violencia simbólica, es decir que las acciones pedagógicas imponen significados desde la legitimación que poseen gracias a la institucionalización escolar, por esta razón a esta autoridad se le delega la posibilidad de transmitir una cultura, una serie de prácticas y, con esto, de significados que serán asumidos por el alumno. Con este marco interpretativo puede comprenderse la desigualdad social como una situación sociopolítica de inclusión y exclusión, misma que evidencia los mecanismos de definición curricular que también podrían conducir a la deserción.

De acuerdo con Avanzini (1985), la deserción, en el marco del fracaso escolar, adquiere una doble importancia pues quien fracasa puede convertirse en un desplazado al que se le hará cada vez más difícil la integración social pues, a cualquier edad que se sufra tendrá una resonancia importante en la personalidad porque no se trata de una situación al margen de la vida del estudiante, sino que devela una marca permanente a pesar de la aparente indiferencia.

Cuando se aborda el fracaso escolar debe de considerarse en el horizonte que incorpora al análisis las interrupciones, las repeticiones, las ausencias y la incorporación de nuevas percepciones sobre los seres humanos, mismos que, invariablemente, estarán ligados con desmotivaciones, conflictos, carencias afectivas e inestabilidad (Maddonni, 2014), en este sentido, una forma de comprender el fracaso escolar es centrarse en lo particular de la deserción.

En la deserción escolar es necesario someter a juicio también a la institución, esto porque la tarea pedagógica no debería de limitarse a fomentar en un alumno el aprendizaje de un cúmulo de contenidos, por el contrario, su labor consiste en promover el gusto por el trabajo intelectual. En este sentido se refuerza la idea de que la deserción no es atribuible en exclusivo a los estudiantes, sino que se trata de un fenómeno compartido; ante esto, Lourdes Mateos Villodres (2010) señala que la deserción se debe a un fallo que puede tener causa en los “contenidos excesivos, la fragmentación curricular, la formación docente, los recursos con los que se cuenta, la inversión en educación o la falta de democracia en los centros” (p.2).

La deserción escolar no sólo conlleva diversos problemas para los estudiantes afectados pues, de acuerdo con Escudero, González y Martínez (2009), los conflictos también son vividos por la propia escuela como institución social y educativa pues “constituyen una señal de alarma respecto a la incapacidad, desbordamiento, negación de sueños e ideales sociales y humanos en ella depositados” (p.44). Al ser este un fenómeno tan problemático resulta contradictorio que la conceptualización tradicional se limite a la consideración de las aristas que saltan a primera vista. No se trata de reducir la deserción a la falta de interés por parte de los alumnos, sino de incorporar esta problemática a la dinámica vivida por el alumno, la familia y la escuela.

Definición y factores que inciden

En la consideración del fracaso escolar cobra importancia analizar de manera específica la deserción además debe tocarse el tema desde el contexto socioeconómico de la región y en el marco del sistema educativo (Dzay y Narváez, 2012), de esto se desprende que es necesaria la consideración de los factores sociales que influyen en el individuo, aquí pueden diferenciarse “dos tipos de abandonos en los estudiantes universitarios: a) con respecto al tiempo, que puede ser inicial, temprano y tardío y b) con respecto al espacio, que puede ser interno, de la institución y del sistema educativo” (Dzay y Narváez, 2012, p.23).

En las definiciones de la deserción pueden encontrarse algunas aristas importantes: González (citado en Dzay y Narváez, 2012) afirma que la deserción refleja la cantidad de estudiantes que abandonan el sistema escolar entre uno y otro período académico; Tinto (citado en Díaz, 2008) define a la deserción “como una situación a la que se enfrenta un estudiante cuando aspira y no logra concluir su proyecto educativo” (s.d.), además de afirmarla como un fenómeno en el que se relacionan condiciones fallidas de integración al ámbito académico y social (1987); por su parte Spady (citado en Dzay y Narváez, 2012) considera que, además de incluir a las personas que abandonan la escolaridad, la deserción también implica la valoración de aquellas que no reciben el grado en cualquier institución

de educación superior; finalmente, Díaz (2008) señala que la deserción implica un abandono voluntario en el que se reflejan categorías que se vinculan con aspectos socioeconómicos, individuales, institucionales y académicos.

Asimismo, Massé y Janosz (citados en Martínez et al., 2012) hacen hincapié en la tipología de alumnos con riesgo de caer en la deserción, y entre ellos señalan a quienes manifiestan grados de inadaptación escolar, aquellos que no se comprometen escolarmente y los que tienen bajo nivel de rendimiento. Por lo tanto en este punto puede regresarse al nodo central del concepto para hacer una especificación: el fracaso escolar es un fenómeno que dista de ser único pues se manifiesta en una triple vertiente que, a su vez, se concatena desde la consideración de que el bajo aprovechamiento, que al mismo tiempo es multifactorial, puede vincularse con la reprobación de los cursos y que, de no ser atendida puntual y oportunamente, podrá desencadenar fenómenos de intermitencia o abandono. Por esta razón, es importante abordar la idea de que lejos de estigmatizar a los estudiantes con el concepto de fracaso, se deben atender las primeras apariciones que, a manera de alertas, demandan la atención institucional y posibilitan que la cadena ya mencionada se agudice y resulte en la deserción.

La deserción de los alumnos de las escuelas no es un problema fácil de resolver, ya que ésta, en gran medida, tiene relación con la reprobación, los factores son múltiples y diversos; la falta de interés de los docentes por hacer sus clases más amenas y participativas, los grupos numerosos, la falta de perfil del profesor, el alumno que no encuentra significativos los contenidos tratados en el aula, la lejanía de la escuela, el matrimonio adolescente, la incorporación a la vida laboral, la pobreza extrema y la poca comprensión de las autoridades educativas de la escuela (...) Además la deserción escolar puede estar relacionada con la reproducción de esquemas de control de la disciplina, aplicando distintas sanciones, a través del castigo, existen profesores autoritarios, que llegan al maltrato, ya sea físico o psicológico (Ojeda, citado en Martínez et al., 2012, 13).

Para Martínez et al. (2012) las principales causas de la deserción reflejan factores económicos, de desempeño escolar, socioculturales y endógenos al sistema escolar como la asequibilidad, la accesibilidad y la adaptabilidad. Sumado a esto, Miranda (2018) considera necesaria la revisión de las condiciones de riesgo social en las que se ven inmersos los estudiantes, tales como la exclusión y la polarización, mismas que conllevan dificultades para construir la identidad y que explican una parte del abandono.

Así pues, los factores de la deserción pueden englobarse en condiciones identitarias del sujeto; el bajo rendimiento; las dificultades de acceso educativo; la carencia de programas de apoyo y contención; el distanciamiento entre los alumnos, la familia y la institución escolar, y las situaciones económicas que demandan la revaloración de las prioridades.

Más allá de estas caracterizaciones es menester la mención de que no existe una única variable que impacte definitivamente en el desarrollo estudiantil y que se vincule de manera directa e inmediata con la intermitencia o el abandono, pues además de los factores ya mencionados podría considerarse el bagaje previo al nivel de estudios en el que se presenta la deserción y que repercute en la imagen que de sí mismo traza un estudiante.

Delimitación del problema de investigación

Actualmente no se discute la importancia de estudiar el fracaso escolar en su triple manifestación (bajo aprovechamiento, reprobación y deserción), el debate comienza en el momento de abordar las prácticas específicas, es decir, la manera en la que se pretende acercar la educación formal a los alumnos. Así, al abordar el tema de la deserción escolar se puede establecer la relación con la idea de la incapacidad que tiene el estudiante para alcanzar el nivel de rendimiento esperando para su edad y su nivel pedagógico (Mateos, 2010), esto repercute en una imposibilidad para alcanzar los ideales de su desarrollo, de manera que disminuye también su adaptación social.

Planteamiento del problema

La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 113 León, cuenta con dos licenciaturas en modalidad presencial y una más virtual: la Licenciatura en Intervención Educativa (presencial), la Licenciatura en Pedagogía (presencial) y la Licenciatura en Educación e Innovación Pedagógica (virtual).

De estos tres programas, y hasta la fecha en la que se planteó esta investigación, sólo en la Licenciatura en Intervención Educativa se tenían generaciones de egreso, en ese momento 11. Un primer acercamiento a los registros propuestos por la institución evidenció que los porcentajes de egreso, deserción y titulación han sido fluctuantes con el paso de las generaciones, además de esto se ha llegado a ciclos en los que ha desertado hasta el 53 % de la población estudiantil; esto se suma a la idea de que son las mismas instituciones educativas las que deberían de analizar las problemáticas que se viven al interior para lograr una comprensión del fenómeno y, a futuro, hacer sugerencias que contrarresten o subsanen estas situaciones. Particularmente, se busca atender una necesidad institucional derivada de la preocupación por comprender las causas y disminuir los índices de deserción escolar que se traducen en el bajo aprovechamiento y la reprobación de los estudiantes. La investigación apunta por esclarecer aquellos significados que, al asimilarse, pueden ser la génesis de ciertas prácticas legitimadoras y justificantes de un orden concreto que, posiblemente, relaciona la deserción escolar sólo con la procedencia o el entorno sociocultural del estudiante.

Preguntas de investigación

De acuerdo con lo expuesto en este trabajo, se formularon dos preguntas de investigación: (1) ¿cuáles son los factores que propician la deserción escolar de los alumnos de la Licenciatura en Intervención Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 113 León?, y (2) ¿cuál es la incidencia que tienen estos factores en las expectativas y formas de vida de los exalumnos?

Objetivos generales

A partir de las preguntas de investigación se establecieron tres objetivos generales: (1) identificar los factores que motivan la deserción escolar de los alumnos que cursan la Licenciatura en Intervención Educativa, (2) analizar la incidencia que tienen estos factores en la creación y aceptación de expectativas por parte de los ex alumnos y (3) distinguir la influencia que tiene la institución escolar en la deserción de los alumnos.

Justificación

La deserción escolar, de no ser atendida, conllevará que sus efectos sean arrastrados y que las manifestaciones sean cada vez más agudas; posicionarla como foco de atención implicará una revisión a las prácticas docentes, y con ello a las institucionales en general, que han permeado durante las generaciones de alumnos de la licenciatura que pretende estudiarse. Se parte, entonces, de la consideración de que la deserción, al ser desplegada del concepto manejado como fracaso, no es restrictiva en los participantes, pues en su aparición puede verse imperante también el fracaso de “una acción educativa que no ha sido orientada correctamente” (Mateos, 2010, p.2). Al abordar la deserción como un desajuste entre el proceso de enseñanza y el de aprendizaje se posibilita que el estudio incorpore a los factores sociales, familiares, individuales y pedagógicos.

Sustento epistemológico y metodológico

Posterior al análisis que permite delimitar el tema a investigar, es necesario sustentar el método que se utilizará, en este caso, y de acuerdo con las preguntas de investigación formuladas, la correspondencia se encuentra con el enfoque de la historia oral por su pertinencia para conseguir los objetivos propuestos.

Postura fenomenológica, hermenéutica y lingüística

Los conceptos de ciencia se insertan en grandes marcos de referencia y comprensión del mundo (Cacho, 2012), dentro de la investigación educativa existen, pues, tres paradigmas: empírico-analítico, interpretativo y sociohistórico. El segundo paradigma, correspondiente con la postura fenomenológica, hermenéutica y lingüística se guía no por la explicación sino por la comprensión de los hechos al considerarla el método más adecuado para la captación de significado e intencionalidad.

La realidad, cargada de experiencias, se llena de interpretaciones mediadas por la subjetividad depositada a los significados de cada actor social, esta es la característica desde la cual Alfred Schütz (Ursua et al., 2004) plantea la idea de que no basta con la observación pura, es necesario incorporar un verdadero deseo de interpretación, sólo así la percepción se encarga de purificar los fenómenos y la realidad en que aparece. Por su parte, Hans-Georg Gadamer incluye la hermenéutica en el proceso de comprensión, pero lo hace con la consigna básica de eliminar los prejuicios al momento de tener algún acercamiento con el fenómeno; para entender su postura determina 7 características principales (Ursua et al., 2004): (1) comprender es ponerse acuerdo con alguien sobre algo, (2) el lenguaje es el medio para realizar el consenso, (3) el diálogo es el modo de alcanzar la comprensión, (4) todo comprender refiere la interpretación, (5) la comprensión se mueve en la dialéctica de pregunta y respuesta, (6) la dimensión lingüística indica la concreción de la conciencia histórica y (7) el pasado, una vez que se actualiza, expresa su sentido en el presente.

Historia oral

A la postura Fenomenológica, hermenéutica y lingüística le corresponden los métodos cualitativos, mismos que refieren los procesos inductivos en las que el investigador aborda el escenario de manera holística pero se mantiene alerta ante los posible efectos que causa en él y a su vez se esfuerza por lograr la comprensión de las personas en el marco de referencia de ellas mismas; por estas razones no tiene pretensión de verdad sino que apuesta por la comprensión a detalle (Taylor y Bogdan, 1987).

Dentro de los métodos cualitativos, la Historia Oral (Medina, 2005) organiza los datos en torno a la construcción histórica de los contextos, la reconstrucción biográfica de los sujetos y la relación entre contextos y las biografías. Los relatos organizan en una secuencia los acontecimientos vividos, un orden cronológico, o curso de una vida, que se combina con un código configurativo para conjuntarlos en la estructura significativa. Para entender la narración

es necesario mencionar que está basada en una epistemología constructivista e interpretativa, con una estructura centrada en la manera en la que los humanos construyen el sentido; en ella la trama argumental configura el relato para, posteriormente, construir el significado; en cualquiera de sus caminos, la reflexión no está dada previamente, se construye en el curso al reconocer un saber propio en el sujeto, mismo que debe ser recogido como base de la formación. Las narrativas desenvuelven procesos autoevaluativos y una representación de sí mismo y de las experiencias vividas, es a la vez progresiva en tanto presenta una secuencia de hechos, pero también regresiva por la valoración buscada, situación que no se limita a la particularidad del relato, mismo que no es del todo individual sino una articulación del sujeto sobre la racionalización social.

La historia de vida, y con ella la identidad personal, es una reflexión del sujeto sobre los escenarios recorridos desde la autodefinition, y puede ser generalizable en algún grado, esto al considerar que la validez y confiabilidad son características otorgadas por la credibilidad y coherencia interna de las historias. Con la pretensión de conservar estas características existe un amplio repertorio de instrumentos que permiten al investigador recoger los datos (Bolívar et al., 2001), pero en el caso particular de esta investigación se trabajó con la entrevista debido a que es un medio flexible y dinámico que permite al investigador acercarse a la comprensión de las perspectivas de los sujetos respecto de sus vidas (Taylor y Bogdan, 1987), mismas que son expresadas con sus propias palabras; específicamente se trabajó con la entrevista en profundidad, y la apuesta metodológica está centrada en ella debido a la necesidad de explicación de las experiencias humanas, situaciones puramente subjetivas. Se concibe como una interacción dialógica donde el entrevistador vigila el intercambio a través de la enunciación de preguntas, de esta manera se busca la comprensión del mundo desde la óptica del entrevistado.

De acuerdo con Luis Enrique Alonso (1995), la entrevista en profundidad es un constructo comunicativo más allá del registro del habla del sujeto, esto porque involucra una referencia al marco social de la situación, es una edificación del texto hablado dentro del contexto a esclarecer. Una de las características de la entrevista cualitativa es la apertura en su realización, si bien no tiene reglas establecidas rigurosamente, sí existe una secuencia que ayuda al investigador a realizar su trabajo a través de siete etapas (Kvale, 2008): organización temática, diseño, entrevista, transcripción, análisis, verificación e informe.

Diseño de la investigación

Para desarrollar el presente trabajo se partió de una necesidad institucional que evidenció los porcentajes de deserción en los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa, sumado a esto la revisión de la literatura permitió la consideración de la validez del estudio debido a que se convierte en una situación cuyo margen de atención también incluye a las autoridades educativas.

Elección de los participantes

La selección de las personas entrevistadas se condicionó por dos criterios: (1) haber cursado una parte de la Licenciatura en Intervención Educativa en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 113 León, y (2) ser parte de las generaciones que abarcan el periodo 2011-2019. Para acceder a la información de los posibles entrevistados se solicitó la autorización para revisar los expedientes, y en ellos los formatos de baja que llenaron los exalumnos, sin embargo, esta medida no permitió el contacto con un número significativo de personas y se procedió a la búsqueda a través de los actuales alumnos, de esta manera se tuvo contacto con 28 personas, de las que resultaron 22 entrevistas, 2 pilotos y 20 finales.

Construcción de la entrevista

La entrevista es un espacio de construcción de conocimiento (Kvale, 2008) que va más allá de un simple y espontáneo intercambio de ideas, se convierte en un interrogatorio cuidadoso que indaga en las descripciones del mundo con respecto a la interpretación que el entrevistado tiene de los fenómenos descritos, y para lograrlo el entrevistador debe ceder un poco de sí y medir las distancias sociales, además, no sólo se considera aquello que está dicho a través de lo que el entrevistado expone claramente, sino lo que implícitamente surge y que, al devolverlo produce una confirmación o negación inmediata de la interpretación hecha.

Para la construcción del guion de la entrevista se siguió el modelo propuesto por Steinar Kvale (2008). (1) Organización temática: se valoró científicamente el tema de la deserción o abandono escolar como uno de los desplegados del fracaso escolar; (2) diseño: posterior a la revisión de las fuentes del tema propuesto se determinaron tres núcleos temáticos a saber: la situación familiar, la perspectiva personal y el ámbito educativo; (3) situación de la entrevista: se informó puntualmente el objetivo de la entrevista y se garantizó la privacidad de los datos; (4) transcripción: mediante la literalidad de la entrevista se respetaron las expresiones de los entrevistados y (5) análisis: las conclusiones parciales obtenidas se verificaron con las personas implicadas. Además de esto, se retomaron los aportes de Ángel Díaz-Barriga y Ana Bertha Luna Miranda (2014), y así se produjo la delimitación encabezada por la triangulación entre los presupuestos conceptuales, las interrogantes y el instrumento a emplear.

Para favorecer la organización de los datos se consultó el nombre, la edad, el grado hasta el que se cursó la licenciatura y la ocupación actual, información que ayudó para el manejo de las entrevistas pero que se omitirá del reporte final. Del diseño se desprendió el cuadro con la propuesta de entrevista marcada por 29 preguntas.

Núcleos temáticos	Preguntas
Situación familiar	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿A qué se dedican tus padres? 2. ¿Qué nivel educativo tienen tus padres? 3. ¿Cómo es la relación con tu familia? 4. ¿Tienes hermanos?, ¿a qué se dedican? 5. Cuando cursabas la licenciatura, ¿tus padres se mostraban interesados en tus estudios?, ¿cómo te dabas cuenta de eso? 6. En general, ¿sientes apoyo por parte de tu familia?, ¿cómo te das cuenta de eso? 7. Si regresaras al estudio, ¿tu familia apoyaría la decisión?, ¿cómo lo identificas?
Perspectiva personal	<ol style="list-style-type: none"> 8. ¿Qué era lo que más te atraía de la licenciatura? 9. ¿Esos elementos apoyarían un posible regreso a los estudios?, ¿por qué? 10. Antes de iniciar la licenciatura, ¿qué metas tenías? 11. ¿Por qué elegiste estudiar esta licenciatura? 12. ¿Podrías platicarme alguna situación que te haya interesado en la licenciatura? 13. ¿La licenciatura cambió en algo las aspiraciones que tenías?, ¿de qué manera? 14. ¿Consideras que esas aspiraciones podrías conseguirlas con otros estudios o, incluso, sin hacerlos?, ¿por qué? 15. Actualmente, ¿qué metas tienes?, ¿consideras que existe algún cambio con respecto a los objetivos que te planteaste antes?, ¿por qué? 16. Dejar la licenciatura ¿afectó o benefició tu vida?, ¿por qué lo consideras así? 17. ¿Te gusta la ocupación que tienes actualmente?, ¿por qué?
Ámbito educativo	<ol style="list-style-type: none"> 18. ¿Cómo considerabas tu desempeño como estudiante?, ¿por qué lo crees? 19. ¿Cuáles materias te gustaban?, ¿por qué? 20. ¿Cuáles materias no te atraían tanto?, ¿por qué? 21. ¿Cómo era tu relación con los profesores?, ¿por qué lo consideras así? 22. ¿Tenías buena relación con tus compañeros?, ¿por qué lo consideras así? 23. Cuando eras estudiante, ¿sentías alguna desventaja con respecto a tus compañeros?, ¿por qué? 24. ¿Cómo valoras que es el campo laboral de la licenciatura que cursabas? 25. En tu época en la licenciatura, ¿te beneficiaba en algo lo que aprendías?, ¿por qué? 26. ¿Qué piensas que podría haber hecho la escuela para apoyar tu permanencia? 27. ¿Qué era lo que menos disfrutabas en tu época como estudiante de la licenciatura? 28. De esos aspectos, ¿alguno influyó en tu decisión por interrumpir o dejar la escuela? 29. ¿Consideras que la institución pudo haber hecho algo al respecto?, ¿qué cosas?

Descripción del proceso

Para realizar la investigación se respetaron los lineamientos éticos sugeridos por Kvale (2008), en ese entendido se conversó con las autoridades institucionales y al tener la validación del proceso se procedió con la búsqueda de información acerca del tema, a la par se inició el contacto con los exalumnos por medios electrónicos (correo y mensajería de “Facebook” y “WhatsApp”), el proceso a seguir respetó tres elementos: explicación de la investigación, delimitación del procedimiento y establecimiento de un acuerdo de confidencialidad. Una

vez acordadas las entrevistas se procedió con el pilotaje durante las dos primeras semanas de mayo de 2021, la duración de la primera fue de 3 horas con 23 minutos, y la segunda de 2 horas con 54 minutos. Esta aproximación permitió identificar que las preguntas se elaboraron desde la propia consideración de la claridad en el lenguaje, además de que en el inicio no se establecieron los marcos que guiarían las preguntas y la conversación resultaba sorpresiva cuando se indagaba acerca de cuestiones familiares. Esto evidenció la necesidad de explicar, desde el momento de acordar el medio y horario del encuentro, las cuestiones que se tocarían con las preguntas, asimismo consultar la disponibilidad para conversar sobre los temas sin caer en la incomodidad de los entrevistados.

Una vez concluido el pilotaje se inició el proceso formal de las entrevistas definitivas en la segunda semana de junio de 2021. Al inicio aceptaron participar 23 personas, pero en la medida que avanzó el tiempo la calendarización se complicó por las actividades que actualmente realizan los exalumnos. Finalmente, dos personas no pudieron participar e incluso se perdió el contacto con una, por esta razón se optó por limitar los datos a 20 entrevistas. El medio para entablar el contacto fue a través de videollamadas de *Zoom*, mensajería de *Facebook* y *WhatsApp* y correo electrónico, es importante resaltar la disponibilidad que mostraron todos los entrevistados para reagendar citas y programar nuevos encuentros que permitieron profundizar en elementos que en el primer contacto no se abordaron y que se identificaron en el proceso de transcripción; de ahí que al atender a la caracterización de la entrevista en profundidad el guion manejó 29 preguntas, pero en las conversaciones finales la entrevista resultó con mayores cuestionamientos.

De la primera semana de agosto a la tercera de septiembre de 2021 se realizó la transcripción de las entrevistas y se agendaron nuevas citas para profundizar. En este proceso se consideraron los elementos expuestos por Rodríguez, Gil y García (1999) al señalar que los datos del futuro análisis pueden surgir de manifestaciones directas de los entrevistados, de las descripciones de los fenómenos, de las expresiones de las vivencias, de las informaciones contenidas en los documentos producidos, de los modos de organización y de la estructura evidenciada en las relaciones que se comparten. Como resultado de este proceso se revisaron las entrevistas enmarcadas por los tres ejes que organizaron los datos compartidos por los entrevistados.

Análisis de los datos y resultados

El proceso de análisis se manejó de acuerdo con la postura de Rodríguez et al. (1999), como un momento que brinda al investigador la posibilidad de extraer los componentes y describir las relaciones entre ellos para, así, crear una primera visión conceptual que delimite síntesis más adecuadas. En este punto se develaron algunas dificultades, entre las cuales se considera el

carácter polisémico de los datos, mismo que se relaciona con la gran cantidad de información que se recoge, sumado a que en la investigación cualitativa no se maneja un procedimiento lineal para la recolección de los datos.

El análisis implica tres fases principales (Rodríguez et al., 1999): la reducción, la disposición y transformación de los datos, la obtención y verificación de las conclusiones. En la primera etapa, la reducción, se simplificó la información para manejar el contenido, esto a través del proceso que siguió el investigador para descartar parte del material de acuerdo con criterios espaciales, temporales, temáticos, gramaticales, conversacionales y sociales.

Una vez reducida la información se identificaron segmentos donde se categorizó y se codificó para clasificar conceptualmente las unidades que compartieron temas; en la codificación, en específico, se asignó un indicativo para cada categoría, mismas que no serían inamovibles sino que propusieron divisiones provisionales y se enfrentaron a modificaciones a medida que avanzó el proceso. En este trabajo se propusieron dos categorías para el análisis: factores exógenos (FEx) y factores endógenos (FEn) de la deserción escolar; para definir las se utilizó como apoyo la delimitación del tema a través de la información arrojada en el *estado del arte*, los objetivos de la investigación y los núcleos temáticos de los que se desprendió el guion de la entrevista.

Específicamente, y al atender la clasificación propuesta por Arancibia y retomada por Marcela Román (2013), los factores que propician la deserción escolar serán exógenos cuando tienen origen en un contexto externo al sistema escolar, de aquí se desprendieron dos subcategorías para el análisis, la dinámica familiar (DF) y el capital cultural (CC). Por otro lado, los factores serán endógenos cuando se presentan al interior del sistema educativo, en este sentido y de acuerdo con los datos expuestos en las entrevistas se desprendió una subcategoría, la práctica docente (PD).

Como parte de la reducción de los datos se consideró necesario el reacomodo de las entrevistas, para esto se emplearon códigos numéricos que se desprendieron de la generación cursada por los exalumnos, mismo que se acompañó de una numeración consecutiva que indicó el número de la entrevista, por ejemplo, para identificar al primer entrevistado de la generación 2011-2015 se utilizó el código 2011-2015-1, así se entiende que el siguiente entrevistado de la misma generación cambiará en el último dígito por el número 2.

En la segunda etapa, la disposición y transformación de los datos, se posibilitó la organización a través de esquemas que, en primera instancia, identificaron los núcleos en cada categoría, pero que, de manera posterior, señalaron puntos comunes en las entrevistas. En la última etapa, la obtención y verificación de las conclusiones, se realizó el andamiaje de los elementos diferenciados para reconstruir una estructura significativa que apoyó la explicación y, fundamentalmente, la comprensión de la deserción escolar; en última instancia, con esta etapa se buscó la teorización

a partir de conceptos de segundo orden porque proceden de los datos, tanto los expuestos como los sugeridos por los participantes. Para realizar el cierre de la etapa se consideró la consolidación teórica desde los marcos temáticos señalados en el curso de la investigación.

Definir la deserción escolar resulta complejo por la multiplicidad de situaciones en las que se despliega, ante esto pueden implicarse bajas temporales y definitivas, y de esta manera también cae en multifactorial el estudio del fenómeno causal, puesto que los aspectos develados tienen un matiz diferente en cada sujeto. La apuesta de la investigación consistió en abordar las interacciones de los entrevistados con su entorno, enfocarse en la comprensión de las motivaciones como eje para entender el fenómeno y, finalmente, centrar la mirada en la permanencia como línea de trabajo.

Factores exógenos: dinámica familiar

Al atender la clasificación de Arancibia (Román, 2013), un primer enfoque de los factores exógenos radica en la dinámica que presenta la estructura familiar. En palabras de Membrillo et al. (2008) “es en la familia en la que transcurre la vida del individuo, y en ella también recibe la información y los estímulos más determinantes para su estructuración biológica y psicológica, así como para su socialización” (p.37), además de estas consideraciones, la tradición le otorga a la familia la responsabilidad de dotar a los miembros de la socialización y los apoyos físicos y morales para integrarse a la sociedad mediante una interacción sana y responsable, de ahí que llegue a considerarse como la “unidad primaria de la salud” (Membrillo et al., 2008, p.38), en el entendido de esta desde lo biológico, psicológico y social.

Al seguir la línea de Goleman (1997), la familia es un primer acercamiento escolar, pues en ella se dan aprendizajes de tipo emocional al asimilar la manera en la que los demás reaccionan ante los sentimientos, es aquí en donde la familia contribuye con los proceso de desarrollo social y cognitivo.

Específicamente, en el entramado de la dinámica familiar Jackson, Chagoya, De la Revilla, Satir, Olson y Minuchin y Fishman (citados en Membrillo, 2008) consideran que se refiere a las fuerzas, positivas y negativas, que encaminan el comportamiento de uno de los miembros de la familia; sintetiza las experiencias vividas al interior y que se alteran o modifican a partir de las influencias del ambiente externo; desarrolla las pautas que se traducen en las maneras y los momentos en los que cada miembro se relaciona con el resto de las instituciones a partir de las conductas y el establecimiento de vínculos, y se asume como un conjunto de habilidades que desarrolla la familia para combinar su estructura con aquella que presentan las entidades externas.

Para el caso específico del apartado se tomó como elemento a considerar la situación socioeconómica que se evidencia como pobreza y marginalidad, la disfuncionalidad y las bajas expectativas familiares con respecto a la educación. De acuerdo con Espinoza, González y Loyola

(2014), la intermitencia y el abandono escolar se desencadenan, en cierta parte de los casos, por razones de tinte económico que se reflejan en la necesidad de ingresar de manera temprana al mundo laboral para cubrir los requerimientos económicos familiares. Así se evidencia en el siguiente caso:

2012-2016-2:

¿Qué te motivó para solicitar la baja temporal de la escuela?: *la necesidad de trabajar, ya era imposible pagar mi licenciatura, mis papás se sentían presionados y no había dinero para pagar todo: las colegiaturas de mis hermanos y las mías, los materiales que a veces ocupábamos, los pasajes, la comida, todo... era bien difícil llegar a la escuela sin dinero para mi comida o a veces pensando cómo le haría para regresarme.*

Entiendo que tienes dos hermanos, ¿ellos también dejaron la escuela?: *solo mi hermano, el mayor, platicamos con mi hermana [menor que es la entrevistada] para que no dejara la escuela, apenas está en la secundaria y al menos nosotros ya pudimos estudiar más, además como está chica pues ¿qué trabajo conseguiría?, ya nosotros estamos más grandes y nos toca entrarle a los gastos, mi papá, no puede con todo.*

Además, en la entrevista anterior se evidencia otro aspecto del estudio de las familias, el cambio de roles, aquí se entiende un rol como “la posición que ocupa determinado individuo en un sistema social definido, ya que el rol constituye su estatus en relación con un sistema determinado” (Membrillo, 2008, p.195). De esta manera, el cambio de roles implica que el papel de hijo se transforma en proveedor, por lo que la responsabilidad aumenta cuando las actividades se modifican. La situación descrita conlleva una tipología de las crisis familiares, mismas que pueden dividirse en normativas y accidentales (o paranormativas) (Membrillo, 2008); las primeras son las esperadas en el ciclo de vida familiar y forman parte de su misma evolución pues se refieren a cambios obligados, pero a pesar de esto son una fuente de estrés; establecen una transición y también el crecimiento de cada miembro pues posibilitan la adquisición de roles para los que se espera que la familia haya dado la preparación necesaria. Entre algunos ejemplos pueden encontrarse el matrimonio, la independización económica, las diferencias religiosas, el embarazo planeado y el nacimiento de los hijos.

Por otra parte, las accidentales son aquellas que no se anticipan y alteran en un mayor grado la dinámica, además se vinculan con eventos que provienen del exterior del núcleo familiar y son, generalmente, impredecibles; se relacionan con la disfunción y la dificultad para entablar procesos de comunicación y la búsqueda de los recursos necesarios para solucionarlas. Como ejemplos se presentan el abandono repentino del hogar, el embarazo no planeado, las enfermedades y el cambio en la categoría económica.

Un caso de especial por considerar es el abandono de la escuela, pues, de acuerdo con la teoría expuesta, es un ejemplo de crisis paranormativa pero, a su vez, es un desprendido o causal de la misma. Por lo tanto se puede abordar como una crisis en sí mismo, pero también como un resultante. En el caso descrito se presentó una crisis paranormativa, esto debido a que el estatus económico regular se alteró, lo cual es una situación imprevista, misma que desencadenó el cambio del rol de hijo a proveedor y conllevó el abandono temporal de la institución educativa. La literatura acerca del tema (Perreira, Harris y Lee, 2006; Warren y Cataldi, 2006) indica que el trabajo infantil y adolescente está vinculado con el abandono, y la probabilidad crece en la medida que aumenta la cantidad de horas de trabajo.

2012-2016-2

Ya han pasado algunos años desde que solicitaste la baja, ¿ha cambiado la situación?: *pues económicamente estoy mejor, me cambié de trabajo, ya tengo uno de tiempo completo, también mi hermano se cambió [de trabajo] y está ganando bien, sí sale para los gastos.*

¿Actualmente pensarías en regresar a la escuela?, pregunto esto porque desde el inicio me comentaste que habías solicitado una baja temporal: *pues ya lo veo difícil; una porque ya me acomodé con el sueldo, puedo ayudar a mis papás y a mi hermana para que siga estudiando, y dos, porque necesito ver si en la escuela me dejan regresar por el tiempo que ha pasado, creo que tengo un tiempo máximo para regresar. Es que no sé... es difícil pensar en que tendré que dejar de trabajar lo mismo para dedicarme a la escuela, es que son las clases, las tareas, no sé si pueda.*

Iniciar en el campo laboral, o bien extender el tiempo dedicado a él, no es el único factor que impacta, se devela también el valor que se le asigna a la educación formal; por lo tanto, se remarca la pluralidad de elementos que se tocan en la expresión del fenómeno de la deserción escolar. “En este sentido, para un cierto grupo de niños y jóvenes de sectores populares la promesa de la institución educativa como palanca fundamental de la movilidad social ha perdido fuerza en relación con la exploración temprana de caminos alternativos a la educación formal (Espinoza et al., 2014, pp.101-102).

Resulta importante la consideración del apoyo recibido por parte de las familias en torno a la decisión de abandonar los estudios, en este sentido se refleja una importante carga en el aspecto económico y en la distribución de responsabilidades en la familia, así lo demuestra el siguiente caso:

2011-2015-1

No entendí el comentario anterior, para verificar, ¿tu papá fue quien te pidió dejar la escuela?: *pues sí, es que con la enfermedad de mi mamá las cosas se pusieron difíciles, mi hermano ya estaba casado y no nos podía apoyar mucho, entonces mi papá habló conmigo y me dijo que por qué no pensaba en dejar la escuela y meterme a trabajar, así las cosas serían más sencillas, que ya cuando pasara esto [la enfermedad de su madre] veríamos cómo hacerle para que regresara.*

¿Qué te pareció esa petición?: *lo entiendo, me apoyaron hasta donde pudieron, me dieron los estudios para valerme por mí misma y llegó el momento en el que tenía que hacer algo por la familia.*

Entiendo que ya tenías una beca, sin afán de incomodarte, ¿no pensaste en que ese dinero podía servir para pagar tus estudios y quizá así podrías seguir?: *ya tenía una beca, con eso pagaba mi inscripción y algunas cosas de la carrera, pero en la casa las cosas estaban bien difíciles, entonces tuve que perder la beca y meterme a trabajar para ganar dinero y ayudarlos [a sus padres].*

Algunos de los entrevistados contaban con apoyo económico por parte de programas que la escuela ponía a disposición de quienes cubrieran los requisitos necesarios, sin embargo, en la totalidad de los casos (ocho personas), consideraron que la mejor opción, ante la realidad vivida, era dejar el programa educativo para buscar condiciones laborales que subsanaran la situación desplegada por las crisis paranormativas que enfrentaron.

Otro caso reflejó un previo enfrentamiento de crisis paranormativa pero que, posteriormente, incidió en la decisión de abandono escolar:

2011-2015-3

Me platicaste que cuando comenzaste la escuela ya tenías un hijo, pero hace un momento me comentaste que dejaste de estudiar por atenderlo, ¿por qué se dio el cambio?: *es que me embaracé a los 17, mis papás me cuidaban a mi hijo... bueno, mi mamá, yo por eso me animé a seguir estudiando, cuando empecé la escuela [licenciatura] ella [su madre] me dijo que le pensara, que si no se me haría difícil estudiar con un hijo. Sí me ayudaba en la mañana pero cuando llegaba yo hacía todo, sabía que era mi responsabilidad, a veces lo llevaba conmigo a la escuela si mi mamá no podía [cuidarlo], hasta que llegó el día en que ella se metió a trabajar y yo tenía que ir con mi bebé todos los días.*

¿Por eso dejaste de estudiar?: *sí, es que lo llevaba a diario, era ir y venir en camión con un bebé, estar en las clases y salirme si lloraba o buscar calmarlo ahí, luego llegar a la casa y hacer tareas cuidándolo, y si me tocaban trabajos en equipo pues también llevarlo. Me dormía bien tarde, maestra, cuando él se dormía yo aprovechaba para aventajar pero no alcanzaba.*

¿Y tenías apoyo por parte de tu pareja?: *sí me ayudaba en lo económico, me daba dinero para lo que se necesitara del niño pero yo sabía que sus papás y su hermana trabajaban, entonces no podían cuidarlo, además mi mamá me dijo que los bebés son responsabilidad de la mamá y por eso siempre estaba conmigo.*

¿Ahí fue cuando decidiste poner en pausa tus estudios?: *más bien ahí fue que mi mamá me dijo que ya pensara en que tenía otra responsabilidad mayor, yo sabía que era pesado llevarme*

al bebé y hacer todo pero quería intentarlo, pero cuando mi mamá me dijo eso sentí como una cubetada de agua fría porque al inicio todo estaba bien con que yo estudiara y fuera mamá pero después, ya sin su apoyo, que me dijera eso pues me hizo como centrarme.

Como es visto, la familia representa la red de apoyo principal para el estudiante, sin embargo también puede presentarse como un motor para conducirlo a la deserción. En las primeras etapas se requiere de mayor ayuda traducida en vigilancia para el cumplimiento de las labores escolares, pero al conseguir un mayor nivel de maduración se pueden tomar individualmente las responsabilidades, a pesar de esto el núcleo familiar aporta los lazos emocionales que afianzan la motivación. Sumado a esto, la persona entrevistada, en la época que relata, vivía con su familia de origen, sin embargo, ella y su bebé formaron otro tipo de familia por la ausencia del padre. De acuerdo con la clasificación de Membrillo (2008) se considera una familia de tipo monoparental donde se marca la existencia de una sola figura parental que asume las funciones básicas, además formó parte de una familia extendida porque se dio la incorporación de un integrante que no es producto de las personas que entablan el lazo principal.

La persona entrevistada, además, cumplía con los roles de hija y madre, situación que dificultó su desempeño, se tradujo en la intermitencia y conllevó la deserción:

Interesante también es constatar que el tipo o estructura familiar se levanta como un factor o determinante del abandono escolar. Se muestran así, con mayores riesgos, aquellos estudiantes que no viven con ambos padres [...] La vida en pareja, la maternidad o paternidad temprana, se muestran también afectando negativamente la permanencia en la escuela y el sistema [...]. (Román, 2013, p.43)

La influencia sociocultural resulta impactante pues puede conducir a la tendencia de que las mujeres cuyos embarazos se dan a temprana edad tengan la demanda de abandonar la escuela para dedicarse a la maternidad, lo cual se combina con los recursos económicos que en ocasiones resultan escasos y esto modifica la perspectiva para establecer prioridades en la atención.

Factores exógenos: capital cultural

Otro de los factores que aparecen como parte del análisis de las entrevistas, y que se vinculan con las causas del abandono escolar, son los referidos al capital cultural que, en palabras de Teresa Bracho (1990) es la:

Herencia social y cultural que desempeña un importante papel en procesos de selección y exclusión sociocultural. Incluye todos los recursos culturales transmitidos en la familia, los hábitos de comunicación e interacción aprendidos en ella y los signos culturales asociados a estatus alto, reconocidos y legitimados como tales. (p.15)

A través de este concepto se clarifica que el aspecto económico no es el único factor para explicar la intermitencia o el abandono definitivo por causa exógena a la institución escolar pues, en los datos arrojados en las entrevistas, se aprecian consideraciones referidas a la diferenciación y legitimación de pautas culturales dominantes, pero también el valor asignado al conocimiento y a ciertas formas de vida que apelan a sistemas de significados que se transmiten en la familia a través de las generaciones, que se interiorizan y se expresan por medio de la socialización.

Estos elementos preliminares se identifican en el siguiente caso:

2011-2015-2

Cuando cursabas la licenciatura, ¿tus padres se mostraban interesados en tus estudios?: *en realidad no, nunca quisieron que estudiara... bueno, mi papá no quería.*

¿Te lo dijo o cómo te diste cuenta de eso?: *es que desde que estaba más chica me dijo que le ayudara a mi mamá en las cosas de la casa, que aprendiera a llevar la casa porque un día me iba a casar y no iba a saber hacer nada.*

¿Tu mamá o el resto de tu familia opinaba igual?: *mi mamá no decía nada, siempre le hace caso a mi papá, y como tengo dos hermanos mayores pues decían que no tenía caso que siguiera estudiando, que un día me iba a casar y no podría trabajar. Si ya empezar a estudiar fue difícil pues cuando estaba en clases era más.*

¿Por qué lo considerabas así?, ¿no sentías apoyo por parte de tu familia?: *no, siempre me decían que no me serviría estudiar, que mejor dejara de perder el tiempo y aprendiera a hacer cosas de la casa, que el día que me casara mi esposo no me iba a dejar trabajar y ese sería tiempo perdido.*

En el fragmento anterior se evidencia la transmisión acrítica de patrones de conducta que reflejan la posición asignada a la figura femenina; mientras que el padre se valora como figura de poder y determinación de reglas, la madre se asume como participante sin posibilidad de juicio propio.

El individuo está habituado por su capital cultural, lo lleva consigo, incorporado, inscrito en su ser biológico, en su cerebro y sistema nervioso, en el conjunto del cuerpo respecto de cierto número de esquemas de percepción y acción. El capital cultural es una de las variedades de capital, la menos desligable de su 'propietario'. Cada uno detenta un capital cultural al tiempo que es ese capital, el que le proporciona su singularidad, su identidad y todo lo que le permite entrar en relación con el mundo y con los demás. (Perrenoud, 1990, p.53)

Bourdieu y Passeron (1977) refieren la ocupación de los padres y la escolaridad de los mismos como indicadores del capital cultural, asimismo mencionan la idea de que estos no expresan sólo la posición social del sujeto, sino que definen la forma en la que la familia se relaciona con el conocimiento.

2011-2015-2

¿A qué se dedican tus padres?: *mi papá es zapatero, mi mamá no trabaja, es ama de casa.*

¿Consideras que ser ama de casa no es un trabajo?: *es llevar la casa, el que trabaja es mi papá.*

¿Con tus hermanos pasa lo mismo?, es decir ¿ellos trabajan y sus esposas se dedican a las labores del hogar?: *sí, los dos trabajan con mi papá y sus esposas se encargan de los hijos.*

¿Qué nivel educativo tienen tus padres?: *mi papá estudió hasta la secundaria, mi mamá igual.*

¿A qué edad se casaron?: *uy, bien jóvenes, cuando tenían 16 años.*

¿Cómo es la relación con tu familia?, ¿cómo te llevas con ellos?: *con mi mamá muy bien, ahora que soy madre me ayuda mucho; con mi papá es otra cosa... es muy enojón y cerrado, incluso cuando he tenido problemas con mi esposo no le puedo contar, solo a mi mamá.*

¿Crees que el que tus padres no hayan estudiado más allá de la secundaria influyó en que no apoyaran tu decisión de seguir estudiando?: *mmm... yo creo que sí, es que cuando acabé la secundaria ya no me querían pagar la prepa, mi papá decía que mi mamá llevaba la casa sin estudios y que, entonces, yo podría hacer lo mismo.*

¿Tu mamá te alentó para estudiar a pesar de no contar con el apoyo de tu papá?: *al inicio, saqué la ficha de la prepa a escondidas, mi papá se enojó mucho cuando se enteró pero pues ya lo habíamos hecho; mi mamá tuvo problemas pero no me dijo nada de que dejara de estudiar. Ya cuando acabé y entré a la universidad pues ella me recomendó dejarla para no meterme en problemas con mi papá.*

¿Por qué continuaste a pesar de los comentarios de tus padres?: *por la emoción, es que era bonito pensar en hacer otra cosa, yo no me veía en la casa todo el día.*

¿Tus hermanos estudiaron más que la secundaria?: *el mayor no, terminó la secundaria y trabajó con mi papá desde ahí, el otro empezó la prepa pero le iba mal y mi papá se lo llevó al trabajo.*

Pierre Bourdieu (1998) indica que el capital cultural se despliega en tres formas: en un estado incorporado al individuo en hábitos y disposiciones, en uno objetivado a través de bienes culturales y en uno institucionalizado que se refleja en certificaciones escolares. En el caso presentado se muestra la particularidad del primer estado como una “condición de posibilidad de apropiación cultural o simbólica” (Bracho, 1990, p.19) que implica un tipo de participación de cada integrante de la familia, pero también las expectativas depositadas en cada uno de los roles de acuerdo con su sexo, lo cual impacta en la motivación para buscar medios de compensación para las necesidades evidenciadas, o bien para desplegar fenómenos de intermitencia y abandono. Además de esto, Romero y Hernández (2019) indican que al capital cultural “se suman las

expectativas de utilidad de la formación: la percepción familiar de la importancia de los estudios o la visión del sistema educativo visto como algo impuesto, donde no hay sanción si se fracasa en la escuela” (p.277), por lo tanto, esto incide en la valoración que se hace del desempeño escolar. Así lo muestra el siguiente entrevistado:

2011-2015-4

En caso de pensar en el regreso a la licenciatura, ¿tu familia apoyaría esa decisión?: *pues a lo mejor, es que una vez les dije que quería regresar y mi mamá me dijo que para qué si ya me iba bien.*

¿Cómo entendiste la expresión “te va bien”?: *pues que gano bien, lo suficiente para pagar mis cosas y ayudar en la casa.*

¿En tu familia te alentaron para iniciar los estudios en la universidad?: *no... bueno, al inicio no sabían de qué se trataba la carrera, les expliqué y me dijeron que le pensara si quería estudiar tantos años o mejor me metía a trabajar de una vez porque yo les dije que quería estudiar para tener una mejor vida, y ellos me dijeron que eso lo haría trabajando, entonces por qué no empezar de una vez.*

¿Qué consideras que es tener “una mejor vida”?: *pues vivir desahogada de los gastos, un poco mejor que mi familia, yo veo que mis papás trabajan, los dos, pero a veces se la ven difícil cuando tienen que pagar las cuentas, entonces yo quiero estar mejor.*

¿Consideras que eso podrías lograrlo sin la escuela?: *pues es que mis papás no estudiaron mucho y están bien, dentro de lo que cabe, pagan las cuentas y a veces nos damos ciertos lujos: nos vamos a comer o compramos cosas. Ellos trabajaron desde chicos y me decían que empezara a trabajar para que supiera lo que costaban las cosas, que pagara mis cosas para que valorara lo que ellos hacen por mí, y ahora que trabajo veo que sin estudiar también puedo hacerme de mis cosas.*

El apoyo que el estudiante recibe de su familia cuando asiste a clases no solamente impacta en el rendimiento académico, además se refleja en la valoración que se tiene con respecto a la educación formal, de esto se desprende la consideración de que el capital cultural, implicado en las actitudes y prácticas que se tienen con respecto al desarrollo educativo de los hijos, genera un clima educacional que se gesta en la familia y se externa al contexto. Desde los primeros años se produce en las personas un conjunto de ideales que se reconstruyen y resignifican a lo largo de la vida, mismos que se vinculan con metas y proyectos para alcanzarlas, esto dota de sentido y significado a la vida; sin embargo, no se hace en solitario sino que es un reflejo de los vínculos que se establecen y que ayudan en la apreciación que se tiene del entorno escolar. Por lo tanto, la deserción escolar no consiste solamente en dejar de asistir a un entorno educativo formal, sino en un replanteamiento de los ideales trazados.

2011-2015-5

¿Antes de iniciar la licenciatura, ¿qué metas tenías?: *trabajar con niños, quería ser maestra (...) los niños me gustan mucho, siempre cuidé a mis sobrinitos y todos decían que era muy buena con los niños.*

¿Por qué elegiste estudiar esta licenciatura?: *porque no pasé en la Normal, es que presenté examen en las dos escuelas y allá no pasé, entonces me metí aquí, me dijeron que podía ser maestra.*

¿Qué opinó tu familia acerca de tu decisión de estudiar esta licenciatura?: *me preguntaron cómo le iba a hacer para estudiar y trabajar, es que dejé de estudiar un año y me metí a trabajar, entonces me iba bien. Cuando les dije que volvería a estudiar me preguntaron qué iba a hacer.*

¿Dejaste de trabajar para estudiar?: *sí, no iba a poder con todo, entonces a mis papás se les juntaron los gastos, y como no me iba bien pues todo se juntó y me salí de estudiar.*

¿Consideras que las metas que tenías puedes alcanzarlas sin terminar la escuela?: *pues ya trabajo en una guardería, estudié una parte de la licenciatura me dieron trabajo como asistente, gano un poquito más de lo que ganaba antes.*

¿Y tu familia qué opina?: *dicen que está bien, que ya con lo que estudié tengo un buen trabajo.*

¿Y tú quisieras seguir con ese trabajo?: *sí, hago lo que me gusta, siento feo cuando veo que otros hacen más cosas, pero pienso que tendría que dejar el trabajo y es cuando creo que estoy bien.*

¿Qué es lo que te gusta de ese trabajo?: *me pagan bien.*

Antes me dijiste que te gustaban los niños, ¿eso no te gusta de tu trabajo?: *ah sí, me pagan bien y estoy con niños.*

De acuerdo con Bourdieu (1998), la mayor parte del capital cultural supone la que se han asimilado e incorporado ciertos elementos de una estructura mayor, pero esto a través de procesos de inculcación, por lo que este factor se convierte en una propiedad integrante de la persona; pero no fue asimilado ni, mucho menos, transmitido, de manera instantánea, por lo que devela procesos hereditarios que conllevan tiempo y una adquisición encubierta y hasta inconciente, por esta razón los procesos analíticos resultan escasos.

En el siguiente ejemplo se muestra una fuerte carga ideológica que considera al ingreso y permanencia en la institución educativa como una inversión para el logro del bienestar económico:

2013-2017-3

¿Por qué decidiste solicitar la baja de la escuela?: *me iba mal en las calificaciones y mis papás se la vetan difícil para pagarme la inscripción.*

¿Qué opinó tu familia cuando decidiste dejar la escuela?: *más que opinar ellos me lo propusieron, es que me dijeron “sacas malas calificaciones, no aprovechas lo que estamos gastando, mejor ponte a trabajar y ayuda en la casa”.*

¿Ya tenías decidido dejar la escuela o ese comentario fue lo que te animó?: *lo había pensado porque se me hacía difícil pero pensé en conseguir un trabajo de medio tiempo o de fines de semana para pagarme la escuela, pero con lo que dijeron mis papás me decidí y me di de baja.*

Además de lo ya expresado, resulta valioso considerar que algunos de los entrevistados refirieron pausas anteriores a los estudios por la estimación del trabajo como una fuente para cubrir las necesidades económicas, aunque en algunos casos se debió a una dificultad previa para conseguir un desempeño académico favorable.

2013-2017-4

Me comentaste que cuando cursabas la preparatoria ya te habías dado de baja, ¿por qué lo hiciste?: *era malísima en la escuela, reprobé varias materias, entonces me desanimé y me di de baja.*

¿Por qué decidiste terminar el bachillerato?: *porque quería seguir estudiando.*

¿Tu familia te apoyó?: *sí, incluso dejé de trabajar y mis papás me pagaron la prepa.*

Cuando estudiabas la preparatoria, ¿sentías interés de tus papás?: *al inicio sí, me preguntaban cómo me iba, iban a las juntas. Cuando me di de baja cumplieron con pagarme la escuela y ya.*

Cuando iniciaste la licenciatura ¿viste algún cambio en tus padres?: *sí, me dijeron que ahora sí podría conseguir un mejor trabajo, luego vieron que me volvió a ir mal y me dijeron que me tocaba trabajar.*

¿Por eso dejaste de estudiar?: *en parte.*

¿Qué otro factor influyó?: *no tenía internet, cuando tenía que hacer las tareas tenía que ir al ciber y pues era otro gasto, vi que los gastos aumentaron y mejor regresé a trabajar.*

De esto se desprende la idea de que las expectativas de los propios estudiantes se instauran como un desplegado del capital cultural y se relacionan con la realidad académica que experimentan, además, se reflejan en una subestimación de su rendimiento que, al mismo tiempo, podrá conducirlos a asumir estereotipos y vivir de acuerdo con ellos, de ahí que se caiga en el estigma del fracaso escolar y el señalamiento de la persona como fracasada.

Factores endógenos: práctica docente

De acuerdo con lo expuesto por Tuirán:

Los jóvenes requieren encontrar en la escuela un espacio significativo y gratificante en sus vidas. Es necesario investigar a fondo las causas de la deserción, pero de antemano podemos apreciar que una de ellas radica en que las escuelas no siempre ofrecen la motivación suficiente para permanecer. (SEMS, citado en Estrada, 2018, p.104)

De la cita anterior puede entenderse que, además de las situaciones personales y contextuales, existen elementos estructurales de la institución que impactan en la vida académica y que se alejan de parámetros motivadores y desafiantes que posibilitan la elección de otros caminos. Es así que se consolida un tercer factor, ahora endógeno, de la deserción escolar: la práctica docente.

2011-2015-6

¿Cómo era tu relación con los profesores?: *con algunos era muy buena, me sentía bien recibida, podía contarles lo que me pasaba y cómo me sentía, además eran muy claros en sus clases.*

¿Y con la otra parte de los profesores?: *es que con algunos me sentía perdida, me daba miedo preguntarles por cómo se ponían.*

¿A qué te referías con “cómo se ponían”?: *no les podía decir que tenía dudas, me sentía expuesta en la clase, y muchas teníamos miedo de decirles algo porque nos regañaban frente a los demás.*

¿Te sentiste desanimada con esas actitudes?: *sí, me sentía tensa cuando empezaba la clase, si me preguntaban hasta temblaba, una vez lloré cuando terminó una clase (...)sentí feo cómo me regañó, yo sentía que hasta afuera se escuchaban sus gritos y me dijo que no era posible que no entendiera.*

¿Eso influyó en algo tu decisión de dejar la escuela?: *sí, no quería sentirme estresada, en esos años tuve ansiedad y no quiero volver a sentirme así.*

Ante estas situaciones resulta imperante la implementación de medidas gestivas que conlleven estrategias que apuesten por la permanencia escolar y que impliquen la participación comprometida de los docentes, pero también de las autoridades, no sólo programas de apoyo económico sino la creación de espacios para atender las inquietudes y los momentos críticos en los que el alumno vive desorientación.

Entonces, una de las causas de la deserción escolar, en su vertiente interna, demanda la atención no sólo de los estudiantes sino también de los profesores y de sus necesidades específicas; una formación pedagógica implica más que la dotación de medidas estratégicas para el desarrollo de

una sesión, conlleva una formación profesional que potencialice todas las aristas de la labor docente y que impacta en la claridad mental, y en la agudeza para detectar los casos específicos en los que la actividad dista de ser motivadora. En ocasiones, la expresión actualización permanente se enfoca en medidas remediales para atender la dimensión didáctica, sin embargo, se olvida de que la docencia requiere de una visión holística que considere las variables manifestadas a diario y que no sólo se expresan en el diseño de las actividades, sino que atienden a concepciones filosóficas, pedagógicas y disciplinares que, en su entramado, se desglosan también en una serie de interacciones en las que se tiene la oportunidad de intervenir con los estudiantes más allá de lo conceptual.

Una parte específica que se identificó en las entrevistas toca lo relacionado con el desarrollo de las sesiones de clase por parte de los docentes.

2012-2016-1

¿Cómo considerabas tu desempeño como estudiante?: *malo, me costaba mucho trabajo entender.*

¿En todas las clases te sucedía lo mismo?: *no, en un par sentía gusto, pero en otras me sentía perdida (...) es que se me hacían difíciles, me costaban mucho, no me gustaba la manera en la que me daban las clases, había exposiciones casi siempre, la maestra intervenía para corregirnos pero no explicaba más, el trabajo nos tocaba a nosotros, y de por sí era pesado entender el tema pues más explicarlo (...) ella cumplía con decirnos que leyéramos y que ahí estaba la información, que si no entendíamos buscáramos más porque ella no nos daría todo. Yo sentía que no aprendía.*

Y en los exámenes, ¿cómo le hacías para prepararte?: *cuando teníamos examen trataba de aprenderme las cosas de memoria pero no me salía, entonces me iba mal. Si no teníamos examen pues para el trabajo copiaba lo del libro y a veces escribía con mis palabras o copiaba de internet.*

De esos aspectos que me platicas, ¿alguno influyó en tu decisión por dejar la escuela?: *ay sí, es que ya hasta me aburría en unas clases, la verdad ni poníamos atención a las exposiciones, entonces no le veía caso a ir a la escuela sólo a sentarme y escuchar a las demás.*

El aprendizaje es una actividad que supone la participación de un sujeto que interioriza los elementos del contexto en el que se encuentra inmerso, por lo tanto, se encarga de confrontar y conciliar los nuevos contenidos con los elementos previamente asimilados para realizar el andamiaje que le servirá como expresión de la comprensión de la realidad.

De acuerdo con Roger Tarpy (2000) aprender es organizar, estructurar un conjunto de elementos que en el pasado se mostraban vagos y confusos, situación que presenta al individuo como un ser que difícilmente es capaz de realizar una copia fiel de la realidad, puramente objetivada e inmediata; es así que el hombre refleja la transformación y la propia construcción a partir de los datos que recoge, lo cual es una expresión de la subjetividad con la que el hombre capta, incorpora, retiene y utiliza la información que recibe en el intercambio con el medio (Pérez, 1988).

Es notoria la pluralidad en las definiciones acerca del aprendizaje, misma que se bifurca en concepciones que unifican la enseñanza-aprendizaje y otras más que los tratan como elementos independientes; la visión clásica de la educación se guía por la primera línea, pues sugiere de la enseñanza el automático seguimiento del aprendizaje, aquí se dan los principales problemas del ámbito didáctico. A finales del siglo XIX e inicios del siguiente surgió la psicología y, con ella, una nueva problemática, la pregunta de cómo se aprende, el resultado dio como respuestas las diferentes teorías que enfocaron el aprendizaje a la psicología y la enseñanza a la didáctica; el docente aquí planteó un nuevo inicio, pues se comienza con el cómo del aprendizaje para así planear la didáctica.

Las investigaciones dieron como resultado las siguientes teorías del aprendizaje: conductismo (Skinner), teorías cognitivas (Ausubel y Bruner), teoría evolutiva (Piaget) y teoría sociohistórica (Vigotsky); de estas se desprendieron los enfoques de la didáctica (Pansza, Pérez y Morán, 2013): tradicional (postura sensual-empirista), conductista (Skinner), crítica (Ausubel y Bruner), operatoria (Piaget) y sociohistórica (Vigotsky). Estos modelos explicativos son el resultado de las situaciones experimentadas, y algunas no se agotan en sus posibilidades sino que comparten varias categorías y son capaces de formar un sistema explicativo y de acción más amplio que permite al docente realizar una práctica encaminada a los beneficios del estudiante. Sin embargo, en el siguiente caso se evidencian situaciones que conllevaron la rutinización del proceso educativo:

2013-2017-5

¿Cómo era tu desempeño como estudiante en la licenciatura?: *yo digo que regular, hacía lo que me pedían (...) no me iba del todo bien en las clases, no me sacaba las mejores calificaciones.*

¿A qué crees que se debía esto?: *me aburría en unas clases, me daba mucho sueño y a veces ya ni ponía atención. No me gustaba la forma de dar la clase de algunos maestros, todo era llegar, sentarse y hablar. A veces los veía para que pensarán que ponía atención pero estaba pensando en otra cosa.*

¿Alguna vez hablaste de eso con los profesores?: *pues es que teníamos las evaluaciones de fin del semestre, ahí yo no era la única que decía que algunos maestros sólo iban a hablar y pensaban que así aprendíamos pero que no era cierto, al final querían que repitiéramos lo que ellos decían y era imposible; yo ya me cansaba de escribir lo mismo, ellos están para ayudar y no para desanimar.*

¿Algunos de esos elementos influyeron en tu decisión de dejar la escuela?: *claro, yo quería ser maestra pero así no, si cada semestre era lo mismo pues qué caso tenía seguir ahí.*

Pansza et al. (2013) indican que algunas veces los profesores de la enseñanza superior tienen que recurrir al ingenio y a la intuición para explicarse la forma de proceder, esto porque algunos carecen de una práctica específica o tienen que seguir modelos de planeación diseñados por las

instituciones; de ahí que se caiga en formas mecánicas que no profundizan en las concepciones de aprendizaje, de enseñanza, de conocimiento, de hombre educado o de sociedad, esto los aleja de un sustento reflexivo. En el último caso mostrado, se evidencia un seguimiento de la didáctica tradicional (Pansza et al., 2013), en ella se aspira a enseñar todos los aportes alcanzados por la humanidad, ante esto se consideran como elementos importantes el tiempo destinado al trabajo en el aula y la disciplina que se transmite a través de las dinámicas de comunicación de los contenidos. Así también lo refleja el siguiente caso:

2013-2017-6

Me dijiste que en una de las clases te sentías muy tensa, ¿por qué ocurría eso?: *tenía que escribir todo lo que decía la maestra, es que en el examen quería que pusiéramos todo casi tal como ella lo decía, incluso grababa la clase y en mi casa tomaba apuntes de lo que había grabado.*

¿La profesora utilizaba otras estrategias además de la exposición oral?: *no, maestra, ella hablaba y tenía el libro ahí a un lado y a veces nos leía cosas, rara vez preguntaba y si lo hacía no le gustaba si lo que decíamos no era lo que venía en el libro.*

¿En alguna parte tu decisión de abandonar la escuela se vio influenciada por esta situación?: *claro, hasta mis papás se dieron cuenta de lo estresada que estaba, ellos me recomendaron hablar con la maestra pero por más que lo intentaba me daba miedo, maestra. Entonces mis papás me preguntaron si quería buscar otra opción y les dije que sí (...) me salí un tiempo y luego entré a otra.*

En la didáctica tradicional la memorización se relaciona con una serie de contenidos estáticos y definidos (Pansza et al., 2013), además el profesor se posiciona como el principal actor, el protagonista, esto a través de su función como expositor de contenidos.

En la educación tradicional se maneja el aprendizaje receptivista, expresado como la capacidad para retener y repetir la información, es así que el conocimiento es una relación mecánica entre el sujeto y el objeto. Además de estos elementos, otra de las entrevistas muestra que la evaluación de los contenidos, en el marco de la didáctica tradicional, apela a la prueba escrita y se aleja de los procesos y de las actitudes para posicionar en lo más elevado a los contenidos y la repetición de los mismos, de ahí que el docente cierra el proceso evaluativo con una escala numérica que no describe ni, mucho menos, explica los resultados claros del aprendizaje.

2013-2017-7

Si entendí lo que me dijiste, solicitaste la baja porque no te sentías cómoda con algunas de las clases, ¿podrías explicarme qué pasaba en ellas?: *era cansado escuchar a la maestra hablar las dos horas que duraba la clase, y no era la única que se sentía así, creo que varias nos dimos de baja por lo mismo, nos sentíamos presionadas en el examen.*

¿Cómo era el examen?: *escribir lo que había dicho la maestra o lo que venía en el libro. Ah, pero además teníamos que entregar trabajos que eran lo mismo, las que sacaban diez era porque escribían lo del libro, con sus palabras pero era igual. Yo no entendía, la maestra se enojaba si copiábamos lo mismo pero cuando lo escribíamos con nuestras palabras no se enojaba, pero pues era lo mismo, solo dicho con otras palabras.*

Entonces, puede entenderse que en estas entrevistas evidencian que la práctica docente es también, en algunos casos, una causante de la deserción escolar. En los ejemplos mostrados se trató de una práctica centrada en una didáctica tradicional cuya intencionalidad centró su atención en el cumplimiento de metas ya establecidas más que en la explicitación de los aprendizajes a los alumnos; en relación con esto, Carranza y Sandoval (2015) indican que es posible distinguir rasgos y características que educan y aquellos que no lo hacen, es así que la educación se revela en los hechos y denota una invitación para no desvirtuar los procesos y, con esto, afectar al estudiante. Un signo característico de este enfoque es el enciclopedismo (Pansza et al., 2013), representado por el cúmulo de conocimientos al que el alumno debe acercarse, situación buscada a través de una fragmentación y abuso de los detalles; aquí se requiere de un gran esfuerzo por parte del alumno, pero no para comprender o interpretar, sino para repetir y así lograr la memorización. Otra situación reflejada en las entrevistas radica en el hecho de que el profesor limitó su actividad a la exposición, lo cual conllevó a que los alumnos se posicionaran como espectadores y asumieran la contraparte como una labor esencialmente basada en la transmisión. Un resultante del uso de este enfoque es que la evaluación se concibe como la parte final del proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, el binomio expresado implica que el alumno aprenderá por vía de la instancia inmediata del docente, lo cual es contrario a lo que se aprecia en las entrevistas.

De acuerdo con Hans Aebli (Pansza et al., 2013) la práctica de la didáctica tradicional se origina en la psicología sensual-empirista, donde la noción de las cosas se deriva de imágenes mentales, de intuiciones y de percepciones, y atribuye al estudiante un papel insignificante en la adquisición, además de que regula la inteligencia e instaura la disciplina a través de la memoria como un mecanismo para posibilitarla. Contrario a esto, una práctica docente que se encamine alejada de la reflexión mantendrá las estructuras que obstaculizan e imposibilitan el desarrollo estudiantil y que, con esto, traerá como consecuencia el sentimiento de lejanía de la institución y la posible nula valoración del conocimiento adquirido, situaciones que encaminan a los estudiantes a intermitencias y al final abandono del proceso.

Deserción y permanencia escolar

A pesar de que el término permanencia escolar no es nuevo, sí ha cobrado relevancia hasta posicionarse como eje central en las agendas del sector educativo de distintos países. De acuerdo con las líneas expuestas por Velázquez y González (2017), el concepto puede entenderse como

la expectativa de que un estudiante permanezca en el ciclo que cursa, termine los estudios y acceda al siguiente ciclo o nivel; en este sentido la definición apuesta por la obtención de un título profesional.

La permanencia escolar se altera por factores tales como el rezago y la reprobación, por lo tanto, y al igual que la deserción, se sitúa en el marco de la complejidad debido a que estos elementos se manifiestan de formas distintas y variadas; además refieren causas múltiples que se vinculan con los contextos en los que se originan, mismos que, de acuerdo con Velázquez y González (2017), pueden dar lugar a categorías individuales, familiares, sociales y escolares. Así lo evidencia la siguiente persona entrevistada:

2015-2019-1

¿Qué te motivaría para regresar a la licenciatura?: *es que son muchas cosas; me gustaría sentir apoyo por parte de mi familia, quisiera que se involucraran en mis estudios, que se interesaran por lo que aprendo, por lo que me pasa, sentir que lo que hago de verdad tiene importancia para mi familia no sólo por lo que puedo ganar si estudio esto; pero también se que necesito trabajar para seguir estudiando y no se hasta dónde pueda cubrir los gastos de la escuela con un trabajo de medio tiempo, porque es un hecho que con la prepa no me darán un excelente trabajo.*

Sumado a lo anterior, Carranza y Sandoval (2015) añaden como focos de atención para la permanencia el plano estructural, las políticas institucionales, las connotaciones culturales y el discurso escolar y su oposición con las prácticas áulicas.

Con el paso del tiempo se han afianzado algunas líneas teóricas que explican los factores asociados a la permanencia escolar, entre ellas se encuentran los modelos con enfoque psicológico, sociológico u organizacional, además de teorías económicas y de elección de carreras (Velázquez y González 2017). Esto se traduce en demandas que asumen la necesidad de fortalecer, equitativamente, las medidas de institucionalización; el fortalecimiento de los tutores académicos con miras a un adecuado desempeño; el desarrollo de las competencias docentes, esto para generar interacciones pedagógicas adecuadas; afianzar la identificación de los estudiantes con las escuelas y aumentar las estrategias para buscar la reincorporación educativa. En los siguientes fragmentos se exponen situaciones relacionadas:

2013-2017-7

¿Consideras que la escuela pudo haber hecho algo para apoyar tu permanencia?: *pues hablar con los maestros para decirles que las clases son pesadas si solo es él el que habla, como si ya se les hubiera olvidado que ellos fueron estudiantes; hacer más atractivas las clases; darnos un trato diferente donde no seamos señalados como “los que saben” y “los que no”, “los que pasaron” y “los que reprobaron”.*

¿Te sentías señalada?: *todo el tiempo, y es que eso a veces también influye en cómo nos tratamos entre compañeros, a veces unos se creen más porque son los que pasaron, pero era solo porque escribían lo que venía en el libro o porque ya sabían lo que le gustaba a los maestros que respondieran.*

2015-2019-2

¿Qué piensas que podría haber hecho la escuela para apoyar tu permanencia en la licenciatura?: *definitivamente hacer caso de lo que se dice en las evaluaciones a los maestros, es que no era solo yo, varias personas pasamos por situaciones incómodas con los maestros: humillaciones, malos tratos... Claro que no era con todos pero sí te desanima el que sientas que nadie te hace caso, que por más que expones cómo te sientes todo quede en un papel y no se vean cambios. Si en la escuela se hablara con los maestros, se les explicara que es importante cómo nos sentimos en sus clases y se les dieran... no se, las herramientas necesarias para tratarnos pues otra cosa sería. Es que no puedo creer que entre nosotros, como compañeros, buscáramos consolarnos, la escuela tiene que hacer más, ya mínimo escucharnos.*

Es así que puede entenderse la permanencia como un periodo en el que el alumno se relaciona con la institución educativa a través de un posible replanteamiento de los ideales conformados previamente, los cuales se someten a juicio a través de una vivencia crítica que reposiciona al estudiante y a las expectativas depositadas en la educación.

2015-2019-2

¿Cursar la licenciatura cambió en algo las aspiraciones que tenías?: *yo no diría que las cambió, en un momento sí me puse a pensar si de verdad quería estudiar esto al ver cómo me sentía en la escuela, fue un momento pesado porque yo entré con muchas ganas de ser maestra, hasta pensaba en cambiar el mundo como todos... luego me puse a pensar si quería ser una maestra así o si de verdad quería dedicarme a eso; cuando me salí pensé que tal vez si trabajaba me iría mejor, pero entonces ¿por qué quería estudiar?, ¿dónde se quedaron mis sueños?*

Ya pasaron algunos años desde que solicitaste la baja de la escuela, ¿qué has pensado al respecto?: *trabajé y vi que ese trabajo no es lo que quiero hacer toda mi vida, sí quiero estudiar y hacer algo de mi vida, quiero ayudar a los demás, pero tal vez, lo mejor sea buscar otra carrera, no sé... tal vez otra escuela, me da hasta miedo sentirme como antes.*

“Las escuelas cumplen una función muy importante en la prevención del abandono escolar, siempre que sean entendidas como un protector de riesgo para los estudiantes, como una comunidad de compañerismo y compromiso” (Moreno y Moreno, 2005, p.1). Sin embargo, en el tratamiento de la deserción escolar se evidenció la multiplicidad de factores implicados, la misma situación se presenta cuando se replantea el eje de análisis para virar a la permanencia, pues el asunto requiere de una atención que considere todos los escenarios.

Se identifica un problema de tipo conceptual, porque mientras en un sentido positivo se entiende la permanencia escolar como la estancia del estudiante en la escuela y la duración del tiempo en que debe estudiar, desde la política y la planeación educativas suelen utilizarse expresiones como ‘deserción’, ‘abandono’ y fracaso. Es una cuestión que va más allá de términos, tiene alcances teóricos y prácticos porque en pocos textos revisados se expone el problema desde una mirada integral o desde una postura crítica que abarque diferentes dimensiones e involucre a todos los actores para ampliar el panorama que hoy culpa al estudiante. (Carranza y Sandoval, 2015, p.88)

Es necesario modificar la mirada con la que se enfrenta la permanencia escolar, “desde una perspectiva más humana y holística que comprenda la complejidad, la historicidad y la co-participación” (Carranza y Sandoval, 2015, p.88), de esta manera se podrá ubicar al estudiante en sus propias condiciones temporales y espaciales, pero además podrá apostarse por un verdadero enfoque comprensivo de la manera en la que se busca la adecuación, así también se entenderá cómo, en ocasiones, el alumno termina excluido y discriminado por la carencia de apoyos por parte del medio circundante.

No se trata de fenómenos opuestos sino de enfoques en la atención de las necesidades de los alumnos, el centro se encuentra en el proceso escolar y en la imperante necesidad de identificar, asumir y enfrentar los compromisos de cada componente del núcleo en el que se desenvuelve el estudiante. Todo esto se traduce en tareas señaladas para cada parte, pero también en los apoyos necesarios que brindarán los implicados. Si bien la deserción se refiere a una decisión multicausal, por lo tanto, agotar los recursos brindará un espectro de amplia gama para que esta sea tomada después de analizar las posibilidades brindadas.

Conclusiones

En el tratamiento de la deserción escolar es necesario partir de un enfoque comprensivo para, posteriormente, apostar por el diseño de medidas estratégicas que busquen la permanencia, misma que no debe abordarse solo como la acreditación de un cierto nivel o como la obtención de las credenciales con las cuales se espera que el alumno enfrente el mundo; más allá de eso la mirada tendría que centrarse en la búsqueda del óptimo desarrollo de los seres humanos, sólo de esta manera, con ojos críticos y reflexivos, se valorará el papel que desempeña la educación formal en la vida de los estudiantes. Pero las estrategias surgen no sólo cuando se identifica una situación problemática, es necesario diagnosticar de manera holística el asunto en cuestión, para esto se requiere de la valoración de los factores que inciden en cada uno de los escenarios en los que se desenvuelve el sujeto, de esta manera se favorece un acercamiento libre de juicios que despliegue todas las aristas de la deserción escolar. Después de esta medida podrán observarse las implicaciones que cada participante tiene, pues la deserción, como parte del fracaso escolar, no

es un fenómeno que recae sólo en el estudiante que apuesta por una formación, que encuentra debilidades y fallos y se retira de la institución al no ver una serie de medidas que compensen la situación que enfrenta; el tratamiento de la deserción implica la existencia de elementos estructurales que debilitan el proceso educativo, pero estos componentes pueden originarse en las distintas esferas en las que la vida del estudiante se desenvuelve.

Solo después del diagnóstico podrán evidenciarse los elementos débiles y que requieren de apoyo, es en ese momento en el que las estrategias deberán sumar los esfuerzos de los implicados. Un punto necesario de considerar es que el abandono escolar puede anticiparse, esto a través de la validez con la que se abordan las manifestaciones de los alumnos, en el entendido de que el bajo rendimiento y la reprobación deberán entenderse como signos de alerta que demandan la urgencia en la atención.

En el estudio se develaron tres categorías que desembocan en la deserción escolar: la dinámica familiar, el capital cultural y la práctica docente; esta situación implica una necesaria participación conjunta de los implicados, lo cual evidencia que el abandono escolar no se trata de un fenómeno en el que solamente los estudiantes tienen protagonismo.

Por parte de la dinámica familiar se muestra que tanto la familia como la escuela se convierten en entornos educativos, pero en ocasiones las estructuras resultan incompatibles:

Los roles desarrollados por los integrantes de la familia contribuyen a la motivación o el desaliento de la disciplina a la que se incorpora el estudiante, lo cual depende del significado que se le otorgue, además de la facilidad o dificultad que se tenga para solventar las necesidades básicas como educación, alimentación, salud, vestido, vivienda, etcétera. (Amador et al., 2021, p.140)

Cuando estas necesidades no son cubiertas, el alumno puede situarse ante una realidad distinta que le demanda el ingreso temprano al mundo laboral, con esto se enfrenta a situaciones para las que, en ocasiones, no se encuentra preparado y que, en lugar de resultar en intermitencia escolar, lo conducen al abandono definitivo por causa de sentirse desbordado por nuevas responsabilidades. La institución en la que se desarrolló la investigación cuenta con programas de apoyo para los estudiantes, sin embargo, y a pesar de la cantidad de ofertas, resultaron insuficientes para los entrevistados, pues valoraron como prioritaria la búsqueda de empleo para subsanar las carencias económicas. Lo anterior se suma al hecho de que en algunos casos la demanda a la figura femenina consistía en asumir un rol que por tradición se le delega, la atención de las labores domésticas; con eso se evidencian ciertas prácticas vigentes que alejan a las participantes de la institución escolar por considerarla innecesaria ante un futuro planeado de manera ajena a ellas.

La familia no sólo debe encarar el aporte de las condiciones económicas necesarias, el apoyo se traduce también en situaciones expresadas en la motivación y la disposición con las que se dote al estudiante para alcanzar las metas trazadas. Si bien, dentro de la dinámica familiar se espera el enfrentamiento de crisis normativas para las que el entorno dote de las habilidades necesarias para hacerles frente, existen casos paranormativos que alteran la dinámica y que dificultan el seguimiento normal de la evolución familiar.

Al atender el capital cultural como segunda categoría, se devela el hecho de que la cultura asumida por los entrevistados reflejó, en la mayoría de los casos, la pasividad en la adquisición, la repetición de esquemas de pensamiento y una visión del mundo que fue provista por los integrantes del grupo familiar, lo cual se tradujo en la manera en la que se buscó el logro de las metas trazadas, que en la mayor parte de las entrevistas se visualizaron dentro de lo económico. Con los datos obtenidos se observa una repetición de las conductas familiares, tanto en el alumno que desertó como en el resto de los integrantes, además de esto, se puso el foco en la valoración que se hace del entorno educativo formal, pues se considera irrelevante para asumir una posición laboral favorable para las expectativas. De acuerdo con esto, la escuela, más que una inversión, se focalizó como un gasto del que, al no reflejar un aprovechamiento de los recursos, se pudo prescindir.

En el entendido del capital cultural, en la perspectiva de Perrenoud (1990), la imagen personal está cargada de los aprendizajes de la infancia, cuando se es juzgado por los integrantes de la familia, después se traslada al entorno escolar y se valora el juicio de lo que se hace; ante esto no se puede escapar de las valoraciones ajenas. De acuerdo con esto, otro de los datos evidenciados destacó las intermitencias previas como una anticipación de la realidad actual, pues al verse como insuficiente para los estándares escolares, el alumno optó por repetir la situación, hasta el punto de considerar la educación formal como algo lejano a sus características cognitivas.

En la tercera categoría, la práctica docente, se mostraron casos críticos en los que los entrevistados no sintieron apoyo por parte de los docentes y de las autoridades educativas, se evidenciaron fracturas en las relaciones entre el docente y el alumno y se expusieron elementos de las sesiones de clase que repercutieron en la experimentación de un ambiente situado en el estrés. Los resultados vuelven patente la atención de los alumnos que se traduce en la reflexión de la práctica docente, esto para favorecer una actitud desplegada en la reformulación del sustento teórico, y específicamente didáctico, de las sesiones de clase. En las entrevistas se mostró una fuerte carga del modelo tradicionalista que se vincula con la figura pasiva de los alumnos, la repetición de los contenidos y el protagonismo excesivo por parte de los docentes; estas situaciones desencadenaron la pérdida de interés y las vivencias de angustia; resulta notorio que en los discursos presentados en esta categoría se hace la demanda específica de atención institucional ante situaciones que, de ser consideradas, posibilitarían la permanencia escolar, de ahí que se refuerce la idea de la necesaria implicación de todos los participantes.

Las consecuencias de la deserción escolar también toman matices variados, sin embargo, todas impactan en el terreno personal, entre algunas de ellas pueden encontrarse el abandono del estatuto adolescente y la incorporación temprana a la etapa adulta, esto a través del enfrentamiento de las responsabilidades para las que se carece de la preparación necesaria, de ahí que una crisis no resuelta impactará en el futuro de la persona. Además, una consideración específica merece la maduración psicológica requerida para enfrentar situaciones como transitar del rol de hijo al de proveedor.

También pueden encontrarse las consecuencias relacionadas con la modificación en las metas trazadas y los proyectos desarrollados para alcanzar los propósitos, pues de la deserción escolar pueden surgir situaciones que conllevan el reposicionamiento ante el plan de vida, mismo que se modifica a la par de lo que viven los sujetos. En ocasiones el estudiante puede anticipar estos momentos críticos y prepararse para hacerles frente, sin embargo también se dan circunstancias repentinas que exigen el viraje de la mirada, pues las nuevas situaciones se posicionan en la escena como urgentes de atención. Las consecuencias del tipo aspiracional se desprenden de lo anterior al mantener, por un lado, al sujeto dentro de una estructura predeterminada que lo condiciona para un actuar posterior; pero, por otro lado, también pueden limitar la adopción de nuevos escenarios como posibilidades de crecimiento personal.

Los elementos tocantes a la deserción escolar influyen en la imagen individual que se traza la persona que, posiblemente, vivirá una estigmatización, creada desde lo externo o en lo personal, situación que agrava la manera en la que se hace el enfrentamiento de futuros escenarios en los que se demanda la toma de una decisión multifactorial.

Referencias

- Alonso, L. (1995). *Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa* en Delgado, Juan Manuel y Juan Gutiérrez (coords.). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Madrid: Síntesis.
- Amador, J., y González, M. (2021). El entorno familiar y la deserción escolar: el caso de la Facultad de Trabajo Social de la Universidad de Colima, México. Cuadernos de Trabajo Social. Vol. 34 (1), 139-154.
- Avanzini, G. (1985). *El fracaso escolar*. Barcelona: Herder.
- Bolívar, A, et al. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla.

- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bourdieu, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1977). *La Reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bracho, T. (1990). Capital cultural: impacto en el rezago educativo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. Vol. XX (2), 13-46.
- Cacho, M. (2012). *Escritos sobre epistemología y pedagogía*. Guanajuato: UPN.
- Carranza, L, y Sandoval, E. (2015). Docencia, convivencia y permanencia escolar en un bachillerato tecnológico. *Ra Ximhai*. Vol. 11 (1), 83-108.
- De Agüero, M. (coord.) (2013). *Aprendizaje y desarrollo 2002-2011*. México: COMIE.
- Díaz, C. (2008). Modelo conceptual para la deserción estudiantil universitaria chilena. *Estudios Pedagógicos*, 34 (2), s.d.
- Dzay F., y Narváez, O. (2012). *La deserción escolar desde la perspectiva estudiantil*. México: Universidad de Quintana Roo – La Editorial Manda.
- Escudero, J., et al. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de educación*. (No. 50), 41-64.
- Espinoza, O., et al. (2014). Factores familiares asociados a la deserción escolar en los niños y niñas mapuche: un estudio de caso. *Estudios pedagógicos*. Vol. 40 (1), 97-112.
- Estrada, M. (Coord.) (2018). *Abandono escolar en la educación media superior de México, políticas, actores y análisis de casos*. Guanajuato: Universidad de Guanajuato.
- Fernández, M., et al. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Obra Social Fundación “la Caixa”.
- García, J. (2012). Análisis y claves del éxito escolar. Una reflexión compartida. *EDETANIA*. (42), 189-200.
- Goleman, D. (1997). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Grimozzi, D. (2011). *Fracaso Escolar. ¿Por qué se quedan los que se quedan?* Buenos Aires: Bonum.
- Kvale, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Lara, B., et al. (2014). Fracaso escolar: conceptualización y perspectivas de estudio. *Revista de Educación y Desarrollo*, 71-83.

- Maddonni, P. (2014). *El estigma del fracaso escolar. Nuevos formatos para la inclusión y la democratización de la educación*. Argentina: Paidós.
- Martínez, J. (2017). La construcción de “fracaso escolar” en España. Génesis y cristalización de un problema social. *Papers. Revista de Sociología*, Vol. 102 (No. 3), 477-507.
- Martínez, V. (2009). Investigación y reflexión sobre condicionantes del fracaso escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIX (1-2), 11-38.
- Martínez, J. (2009). Fracaso escolar, PISA y la difícil ESO. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, Vol. 2 (No. 1), 56-85.
- Martínez, J., et al. (2012). *La problemática actual de la deserción escolar, un análisis desde lo local*. México: EUMED.Net.
- Mateos, L. (2010). El Fracaso Escolar en Educación Primaria. Temas para la Educación. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, (No. 8), 1-12.
- Medina, P. (2005). *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Membrillo, A., et al. (2008). *Familia. Introducción al estudio de sus elementos*. México: ETM.
- Miranda, F. (2018). Abandono escolar en educación media superior: conocimiento y aportaciones de política pública. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*, (51), 1-22.
- Moreno, D., y Moreno, A. (2005). Deserción escolar. *Revista Internacional de Psicología*, Vol. 06 (No. 01), 1-3.
- Pansza, M., et al. (2013) *Fundamentación didáctica*. Tomo 1. México: Gernika.
- Pérez, A. (1988). *Análisis didáctico de las teorías del aprendizaje*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. España: Morata.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. Vol. 11, (2), 33-59.
- Romero, E., y Hernández, M. (2019). Análisis de las causas endógenas y exógenas del abandono escolar temprano: una investigación cualitativa. *Educación XXI*, Vol. 22 (1), 263-293.
- Salinas, B. (coord.) (2013). *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*. México: COMIE.

- Saucedo, C., et al. (coords.) (2013). *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa*. Tendencias, aportes y debates 2002-2011. México: COMIE.
- Tarpy, R. (1975). *Principios básicos del aprendizaje*. España: Debate.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. España: Paidós.
- Tinto, V. (1987). *Una consideración de las teorías de la deserción estudiantil en la trayectoria escolar en la educación superior*. México: ANUIES.
- Ursuana, N., et al. (2004). *Filosofía crítica de las ciencias humanas y sociales*. México: Ediciones Coyoacán.
- Velázquez, Y., y González, M. (2017). Factores asociados a la permanencia de estudiantes universitarios: caso UAMM-UAT. *Revista de la Educación Superior*. Vol. 46 (184), 117-138
- Warren, J., y Cataldi, E. (2006). A historical perspective on high school students' paid employment and its association with high school dropout. *Sociological Forum*. (21), 113-143.

CAPÍTULO III

Experiencias y retos del docente universitario del pregrado en la enseñanza de la investigación



Dra. Claudia Fabiola Ortega Barba

Universidad Panamericana

cortega@up.edu.mx

<https://orcid.org/0000-0003-2709-2024>



Investigadora Nacional Nivel I. Doctora en Pedagogía por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), maestra y licenciada en Ciencias de la comunicación por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de misma casa de estudios. Profesora investigadora titular B de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana campus Ciudad de México sus líneas de investigación son: investigación educativa y mediaciones tecnológicas en procesos educativos para la innovación. Miembro del grupo de investigación Educación, instituciones e innovación de la Escuela de Pedagogía de la Universidad Panamericana, campus Ciudad de México, de la Red Mexicana de Investigadores de la Investigación Educativa (REDMIIE), del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) y de la Red Internacional sobre la Enseñanza de la Investigación (RISEI) en donde cursó el posdoctorado sobre currículo, discurso y formación de investigadores.

Experiencias y retos del docente universitario del pregrado en la enseñanza de la investigación

Dra. Claudia Fabiola Ortega Barba

Resumen

Este trabajo se ubica en el campo de estudio de la investigación curricular, pues entender al currículo en su complejidad permite contextualizar el espacio de acción de los actores y prácticas educativas de una institución. En torno al tema de la enseñanza de la investigación predominan reflexiones sobre formación investigativa, competencias o habilidades de investigación, transversalidad curricular, estrategias de la formación, cultura organizacional de la investigación en las universidades, sentidos, significados, percepciones y actitudes de docentes y estudiantes sobre la investigación, sin embargo no se identifican estudios de corte cualitativo sobre los procesos de enseñanza de la investigación a partir de sus interlocutores, de ahí la pertinencia de este estudio, pues el profesor se transforma en un actor clave para movilizar la investigación en la universidad como función misional, así el objetivo de esta investigación es conocer las experiencias y retos del docente universitario del pregrado en la enseñanza de la investigación, a través de su interlocución, siendo este uno de los actores articuladores del currículo.

Palabras clave

Enseñanza de la investigación, docente universitario, investigación curricular, investigación cualitativa.

Introducción

Cuando se trata el tema de la enseñanza de la investigación surgen varios cuestionamientos en torno a este, los cuales van desde los procesos de construcción del currículo hasta los de formación en el aula. Ello obliga a asumir una postura en relación con lo curricular, así en este trabajo se entiende al currículo como un sistema complejo que puede entenderse a modo de concepto y de praxis, “una opción históricamente configurada que se ha sedimentado dentro de un determinado entramado cultural, político, social y escolar; está cargado, por lo tanto, de valores y supuestos [...]” (Gimeno, 2001, p. 18).

Abona a lo anterior lo propuesto por Mora (2014), en donde el proyecto curricular, en tanto proyecto cultural también es ideológico. Entonces, el currículo muestra una selección del conocimiento legitimado como expresión de un proyecto educativo, que enmarca el quehacer de las instituciones. De esta manera, este es el producto concreto de una intencionalidad educativa que explicita contenidos y entrelaza prácticas.

Ahora bien, al ser el currículo un espacio que enmarca el quehacer de las instituciones surge la pregunta sobre ¿a qué tipo de institución de educación superior se hace referencia? Inciarte, Bozo y Parra, (2012) presentan una tipología de universidades a saber: profesionalizante, orientada a la investigación, empresarial, orientada al desarrollo, corporativa y socialista, la anterior tipología cuestiona si ¿en todas ellas se ha de enseñar procesos formales de investigación?, ¿cuál ha de ser el modelo curricular y de docencia en cada caso? En ese sentido Mora (2014) identifica instituciones de formación docente con estructuras curriculares en donde a la investigación se le considera como una asignatura o área, antes que, un espacio permanente y transversal en el desarrollo curricular, lo mismo ocurre en algunas instituciones de educación superior “La investigación se ha entendido como un proceso que se encuentra dentro del currículo y, particularmente, representado en una materia o en un área, sin mayor pretensión que la de ser desarrollada a través de contenidos y procedimientos” (Rodríguez, 2006, p. 64). Mientras que en las universidades orientadas a la investigación cuya misión constitutiva es, a la vez, generar y transmitir conocimiento, a la par de formar nuevos investigadores, trascienden el papel profesionalizante y se involucran en procesos que van desde la producción de conocimiento hasta la formación para la investigación, es decir de profesionales dedicados al oficio investigativo (Rojas y Aguirre, 2015).

De acuerdo con Restrepo (2003) el proceso de producción de conocimiento se desarrolla principalmente en las universidades y distingue dos tipos, por un lado, las que tiene como fin la formación de profesionales; y, por otro, aquellas que tienen una declarada intención de producir conocimiento y mejorar los indicadores de la institución respecto al desarrollo científico con sus impactos sociales, económicos e institucionales.

Entonces atendiendo a la complejidad del currículo habrá que considerar en el nivel macro las características de la institución y preguntar cuáles son las condiciones institucionales desde las que se llevan a cabo los procesos de enseñanza de la investigación, en lo meso, la contextualización curricular y en lo micro, nivel caracterizado por situaciones como las prácticas de los docentes al interior de las instituciones, las subjetividades de los participantes (actitudes, valores, conceptos y procesos) y el contexto profesional de cada uno, esto último en consonancia a lo que menciona Grundy, (1998) citado en Toruño (2019) “Pensar en el currículo es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana” (p. 21). Abona a ello Rodríguez (2006) pues el ejercicio curricular es participativo entre directivos, docentes, alumnos y comunidad en general, ya que todos ellos de alguna manera son orientadores, ejecutores o usuarios del resultado de dicho currículo.

En este caso interesa conocer las experiencias y retos del docente universitario del pregrado en la enseñanza de la investigación como uno de los actores articuladores del currículum a través de su interlocución. Para atender al objetivo el trabajo que aquí se presenta está dividido en tres apartados: el primero describe la problemática y muestra un marco de referencia, el segundo enuncia la metodología integrado paradigma, enfoque, método, técnica de recolección y análisis; mientras que, el tercero presenta las categorías generadas a partir de dicho análisis para finalmente enunciar algunas consideraciones en torno a los hallazgos.

Sobre la enseñanza de la investigación, contexto y los conceptos centrales

La enseñanza de la investigación no sólo implica lo prescrito por el currículo, sino también el cómo un docente asume el saber específico, ello resulta de vital importancia pues existen estudios que muestran la confusión sobre las concepciones que tanto profesores como estudiantes tienen en torno a la investigación (Galbán-Lozano et al., 2016), otros que hablan sobre una enseñanza regurgitadora de lo que plantean los textos de metodología de la investigación (Madrid, 2014) y resaltan la importancia de dicha asignatura (Pastora et al., 2020), y unos más de carácter cuantitativo que indican la nula relación entre estar vinculado con la investigación y una actitud positiva hacia la misma como el de Aldana y Joya (2011).

De acuerdo con Rodríguez (2006) el profesor es el encargado de armonizar el currículo pues tiene definida su labor como constructor de conocimiento a través de la relación con el estudiante, permitiendo destacar la importancia de los profesores como interlocutores en la enseñanza de la investigación.

Así, podemos decir que entender al currículo en su complejidad permite contextualizar el espacio de acción de los actores y prácticas educativas de una institución, en este caso la de los profesores de las materias de investigación; así, el objeto de estudio se ubica en el contexto de la investigación curricular (Rodríguez, 2006), se busca develar los sentidos que se entremezclan en las dinámicas educativas, las intenciones que se pretenden con el acto de la enseñanza y las realidades que se construyen donde circundan condiciones contextuales pues como ya se ha comentado el currículo es un ideal y una praxis que se configura entre proyecciones y prácticas (Rojas y Aguirre, 2015).

Algunos de los trabajos sobre enseñanza de la investigación se decantan en temáticas como la vinculación docencia investigación y la formación investigativa en educación superior, en ellos se discute el vínculo sobre enseñanza-investigación en el espacio del aula, haciendo hincapié en el sentido pedagógico que implica dicho vínculo en las iniciativas de formación docente surgidas a partir de la década de los setenta (Morán, 1993) y sobre el perfil del investigador docente (Ortega, 2020).

En cuanto a la formación investigativa en educación superior se discute sobre la llamada investigación formativa (Turpo, et al., 2020; Barragán y Ortiz, 2007; Maldonado et al., 2007) y la investigación científica (Restrepo, 2003). Entendiendo a la primera como el desarrollo de una docencia que propone a la investigación en el aula en el sentido de estrategia de enseñanza y de producción de conocimiento (Rojas-Betancur y Méndez-Villamizar 2013), en donde son los docentes en sus diversas asignaturas quienes fomentan ésta (Zamora, 2014). Igualmente se identificaron trabajos que retoman aspectos como el currículo, las estrategias formativas, los actores del proceso y las dinámicas institucionales (Rojas y Aguirre 2015).

En el estado del arte realizado por Rojas y Aguirre (2015) predominan reflexiones sobre la formación investigativa comprendiendo temas como las competencias o habilidades investigativas, la transversalidad curricular, las estrategias de la formación, la cultura organizacional de la investigación en las universidades y la enseñanza de la investigación, también se encontraron documentos sobre los sentidos, significados, percepciones y actitudes de docentes y estudiantes en torno a la investigación; sin embargo, no se identifican estudios de corte cualitativo sobre los procesos de enseñanza de la investigación a partir de sus interlocutores, de ahí la pertinencia de este estudio, como lo menciona Rojas y Aguirre (2015) “ [...] el profesor se transforma en un actor clave para movilizar la investigación en la universidad como función misional” (p. 215).

Investigar el campo de la enseñanza de la investigación en educación superior implica una articulación de las variables macro y micro que involucran las decisiones y aspectos asociados al currículo, prácticas pedagógicas y didácticas.

En este orden de ideas, es importante reflexionar en torno a la formación en investigación en pregrado, acerca del sentido que tiene para los diferentes actores, docentes, estudiantes, administrativos; y si como resultado de esa formación se produjera conocimiento qué beneficio le representa a quienes lo producen y qué impacto tiene en la sociedad. (Aldana, 2012)

Lo anterior conlleva retomar la idea de que la enseñanza de la investigación debe ser analizada desde sus actores con el fin de tener un abordaje pertinente de las comprensiones que han de emerger de las realidades locales e institucionales en la universidad, por ello adquiere sentido ubicarlas en el espacio más conspicuo: el aula así, el trabajo tiene como objetivo conocer las experiencias y los retos de los profesores que enseñan investigación en el pregrado, asumiendo que la investigación es una actividad generadora de conocimiento que puede ser objeto de estudio, reflexión, sistematización, aprendizaje y enseñanza.

Según Aldana y Joya (2011), abundan estudios sobre actitudes hacia la ciencia, el aprendizaje y otros constructos, generalmente realizados en estudiantes; sin embargo, no se encontraron estudios específicos sobre experiencias del docente de investigación en el pregrado, de ahí la pertinencia de este trabajo.

Metodología

Atendiendo a la organización del proceso investigativo se seleccionó una metodología pertinente con la naturaleza del objeto de estudio, ello permitió la conformación de un andamiaje entre el paradigma, el enfoque, el método, el muestreo y las técnicas de recolección y análisis de la información.

Así, el paradigma que funge como marco para conducir el proceso de esta investigación es el naturalista puesto que se busca generar conocimiento a partir de procesos de interpretación en donde se asume la construcción de éste como un proceso intersubjetivo (Herrera, 2018), ello en consonancia con el enfoque cualitativo que tiene como foco explicar cómo las personas llegan a describir, o dar cuenta del mundo donde viven, en este caso el de los profesores de las materias de investigación, pues mucho del comportamiento humano se entiende en referencia a los significados y propósitos que los actores le proporcionan a sus actividades (Guba y Lincoln, 2002).

En cuanto al método se optó por la teoría fundamentada, pues como lo comentan De la Espriella y Gómez (2020), éste es un método que enfatiza la emergencia de información de los datos a partir de la recolección de los mismos. Así, la recolección y el análisis se llevaron a cabo de manera simultánea a lo largo del proceso de investigación moldeándose y focalizándose recíprocamente (Charmaz, 2013).

En consonancia, se eligió un muestreo de carácter no probabilístico, intencional pues como lo explica Patton (2002) citado en Martínez-Salgado (2012), la lógica que orienta este tipo de muestreo reside en lograr que los casos elegidos proporcionen la mayor riqueza de información posible para estudiar en profundidad la pregunta de investigación que es, en este caso: ¿cuáles son las experiencias y los retos de los profesores que enseñan investigación en el pregrado?

Los criterios orientativos para la selección de los informantes fueron: el ser profesores universitarios de materias relacionadas con los procesos investigativos en distintos programas de pregrado, conformándose por 11 profesores de los cuales 5 eran mujeres y 6 hombres, la media de edad fue de 44 años, en donde el menor tenía 26 años y el mayor 65. En cuanto al tipo de contratación, 6 son de tiempo completo y 5 de asignatura. Las áreas disciplinares en las cuales se ubican son: Medicina, Pedagogía, Comunicación, Psicología, Administración, Enfermería, Economía e Ingeniería, y 8 de ellos publican de manera consistente.

En cuanto al contexto de la investigación los profesores entrevistados están adscritos a una institución con 55 años de existencia fundada bajo un esquema de universidad profesionalizante (Inciarte et al., 2012) pero que, una vez consolidada en la docencia, decidió transitar hacia la investigación para convertirse en una universidad de influencia sin perder de vista a la primera. Para lograr este tránsito la universidad configuró una estructura organizacional que diera soporte a las políticas generadas en torno a la investigación.

Ahora bien, para la recopilación de la información la principal técnica utilizada fue la entrevista semiestructurada, asumiendo como eje central de la misma el lenguaje, “es éste el que nos permite construir los significados con los que representamos y entendemos el mundo, a otras personas, y la forma en que organizamos esos significados” (Bolívar, 2007, p. 9).

Cada una de las entrevistas tuvo una duración de 30 a 45 minutos, las preguntas detonadoras de esta fueron ¿por qué decidiste ser profesor universitario y específicamente de investigación?, ¿cuál es la importancia de enseñar a investigar en el programa en el que impartes la materia?, ¿qué estrategias utilizas y cuáles consideras tus mejores prácticas en la enseñanza de la investigación? Esto generó un *corpus* discursivo el cual fue grabado en audio, transcrito y analizado entrevista por entrevista. Para organizar el material y atender a criterios éticos en relación a la confidencialidad de los participantes a cada entrevista se le asignó un número de entrevistado, así el profesor uno es P1, el segundo es P2 y así sucesivamente hasta P11.

Análisis de los datos y resultados

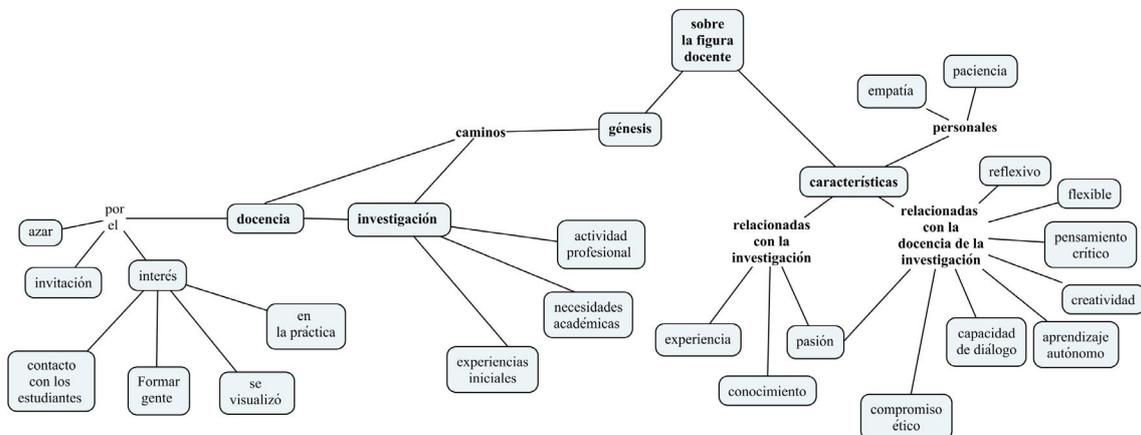
El análisis se inició en forma prematura para centrar la atención tanto en la recolección de datos como el refinamiento de estos a manera de espiral recursivo dando paso a la codificación abierta en donde mediante la inducción-deducción, se trabajó a través de la acumulación de varias circunstancias particulares pero similares y estas expuestas como una aseveración general (Gibbs, 2014) ello permitió construir en un primer nivel, unas categorías iniciales dando paso a la codificación axial en donde se refinaron estas y finalmente se trabajó la codificación selectiva, la cual permitió reorganizar las categorías, agregar algunas y quitar otras a partir de regresar al texto original, así los resultados se presentan a continuación, no sin antes mencionar los criterios de rigor aplicados en tres momentos del proceso investigativo a saber: a) para el número de casos de la muestra: redundancia, alcanzada al obtener información similar en lo dicho por los informantes (Castillo y Vázquez, 2003); b) en la recolección de la información la validación de los interlocutores; y c) en el análisis y la interpretación la auditoría externa.

Regresando al análisis de la información de éste emergieron tres metacategorías: la primera sobre la figura docente que hace referencia a la trayectoria y características del profesor de investigación en el pregrado; la segunda sobre la investigación en donde se identifican diferentes concepciones en torno a ésta; y la tercera, referida a la práctica de la docencia.

a. Sobre la figura docente

Esta primera categoría permitió caracterizar a el interlocutor de este estudio mediante dos ideas en torno a la figura docente, por un lado, el camino que siguió para llegar a ello y la segunda sobre las características de su perfil como podemos ver en la Figura 1.

Figura 1. Trayectoria y características del docente de investigación en el pregrado



Según Anzola (2005) citada en Aldana, (2012)

Plantea que el rol preponderante del investigador en el proceso de cualificación institucional obliga a pensar respecto de su identidad y a considerar el tipo de formación que le ha permitido convertirse, pensar y actuar hoy día como investigador; es decir, revisar el conjunto de experiencias y prácticas a las que ha tenido acceso y que le han permitido ser investigador. Se podría aventurar la hipótesis de que en muchos casos la presencia del docente como enseñante de investigación obedece más a un incidente laboral que a un proceso formativo y menos vocacional. (p. 374)

Atendiendo a la anterior hipótesis y a partir de este trabajo interpretativo, la génesis de la trayectoria profesional de los profesores de investigación se bifurca en dos caminos: los que inician su actividad profesional en la docencia y que llegan a esta por distintas vías entre ellas el azar, como lo refiere Aldana (2012); y por invitación o por un interés personal, y que luego se decantan por la investigación.

“Desde la carrera yo me di cuenta que me gustaba mucho todo lo que implica la docencia, particularmente el hecho de estar frente a un grupo y compartir el proceso de aprendizaje. Intuitivamente me di cuenta de que tenía ciertas cualidades que me ayudaban para esto, aunque no fue mi primera visión profesional. Sin embargo, circunstancias vinculadas al trabajo y demás cuestiones me fueron llevando hacia allá”. (P4)

El otro camino es el que se da en torno a la investigación como actividad profesional, en éste los docentes destacan el interés inicial por la misma o experiencias como el trabajo de tesis, en algunos casos y la participación como becarios en proyectos de investigación, en otros.

“En la formación me empecé a meter en métodos de investigación propiamente. Empecé a hacer la maestría y de ahí proyectos de investigación. Y por eso me han invitado a dar clases. No fue que primero quiero ser profesor y hago investigación sino más bien, como investigador tienes que formar gente. Por eso me he dedicado también a dar clases”. (P2)

En cuanto a las características de un docente de asignaturas de investigación en el pregrado los profesores entrevistados destacan las que tienen que ver con la materia, las que se refieren a la docencia y las personales. En relación con las primeras se ubica la experiencia:

“Tiene que de preferencia ser investigador La mejor manera enseñar es haciendo investigación. Sí tiene que ser investigador de tiempo completo o parcial, algo que, de alguna manera lo obligue a estar haciendo investigación. Con eso jalar a los alumnos”. (P2)

“Lo que mejora en estas materias es que las imparta alguien que ha investigado, que tiene producción, y que pues ha escalado una montaña en compañía de alguien más que pudo haber sido su tutor de tesis doctoral o de la tesis de maestría. (P5)

Y el conocimiento:

“Bueno, creo yo que una competencia fundamental; vamos a ponerlo desde los conocimientos. Evidentemente tienes que conocer diferentes modelos y estrategias de investigación, tienes que tener muy claro los diferentes diseños que se pueden hacer a nivel cuantitativo los diferentes modelos que se pueden desarrollar a nivel cualitativo, desde el planteamiento de una pregunta hasta cómo interpretar los resultados, entonces esa es una parte importante a nivel de conocimiento”. (P4)

Se suma a los dos anteriores la pasión en torno a la investigación, en este sentido Giraldo (2010) citado en Aldana, (2012) comenta “que la mejor forma de construir cultura investigativa es a través de la promoción de investigadores destacados que desarrollan líneas de investigación y transmiten a los estudiantes su entusiasmo por la investigación, aprender haciendo”. (p. 375)

“Tiene que tener algo de experiencia en investigación, de manera propia y no solamente en la teoría sino haber hecho investigación en la práctica. La segunda competencia es que tiene que transmitir de manera apasionada ese gusto por la investigación”. (P1)

Así los profesores de las materias de investigación ven como una fortaleza el ser investigadores.

“La principal fortaleza que tengo es que me dedico a eso, hago investigación, vivo investigación. Todo mi día es investigación sobre investigación con investigación, y la idea que también me encanta la investigación”. (P3)

“Y ya hablando específicamente como un profesor de investigación, pues evidentemente la experiencia que he tenido haciendo investigación y el gusto que tengo por la lectura de la investigación, me gusta leer muchas cuestiones, mucha investigación muchos artículos y demás, y eso también me mantiene actualizado”. (P4)

En relación con las que tienen que ver con la docencia los profesores destacan la reflexión, la flexibilidad, el pensamiento crítico, la creatividad, el aprendizaje autónomo.

“Una que va de la mano con la otra es reflexión y flexibilidad, otra, más importante, es el pensamiento crítico y creativo, una tercera tendría que ser el auto-aprendizaje, el aprender a aprender, el gusto por el conocimiento”. (P3)

“Y, pues un elemento que es fundamental, que es el desarrollo del pensamiento crítico no tienes que ser capaz de fomentar en ellos y tienes que modelar lo que tú mismo tienes que entender esa parte del pensamiento crítico”. (P4)

“El que sabe que siempre le está faltando algo más por aprender. Y eso que aprende después compartirlo con alguien más y tener esa interacción. Es decir, si sé algo de esto te lo comparto, pero seguiré aprendiendo porque no lo sé todo”. (P5)

Se suman a las anteriores la capacidad de diálogo y el compromiso ético, sobre este último Cuadros-Contreras (2020) propone que formarse como investigador involucra necesariamente examinarse a sí mismo acerca de los objetivos del conocimiento, de la relación de cada uno con la búsqueda de éste, y de las implicaciones con la vida social.

“Saber dialogar, aprender a dialogar. No entrar en discusiones en las que tú tienes que imponer tu opinión, porque a veces suponemos opiniones y juicios sin sustento académico, sino estar abierto a escuchar a otros colegas, aunque no estés de acuerdo con la perspectiva”. (P5)

“Otra que pondría yo, es que a veces miramos poco la parte ética de la investigación. También desde una cuestión más axiológica del por qué estamos haciéndolo así”. (P3)

Además, destaca al igual que la pasión por la investigación, la pasión por la enseñanza.

“Las fortalezas que tengo como profesor. Soy un profesor muy apasionado. Muy comprometido con la enseñanza. Me encanta, me encanta estar compartiendo con los estudiantes. Creo que mi misma personalidad permite que se desarrolle una relación de confianza suficiente para entender qué está pasando con ellos”. (P4)

Pasando a las características personales de un profesor de investigación, las cuales no están separadas de las anteriores, pero en este caso se han clasificado así por cuestiones de análisis, algunos de ellos destacan la paciencia, la empatía y el buen trato.

“Tiene que ser una persona con buen trato. Que sepa escuchar a los alumnos. Tiene que ser flexible que el alumno también participe, piense, discuta, refute con lo que no está de acuerdo. se tiene que tener esa capacidad de trato”. (P2)

“[...] paciencia, mucho conocimiento acerca de qué es lo que se pretende hacer con un proceso de investigación y sobre todo mucha empatía para poder ayudar al estudiante a que comprenda la importancia de la investigación y no que lo vea como un proceso aburrido que se lleva a cabo en los claustros académicos, sino como un proceso que le va a ayudar en su vida profesional para tomar mejores decisiones”. (P7)

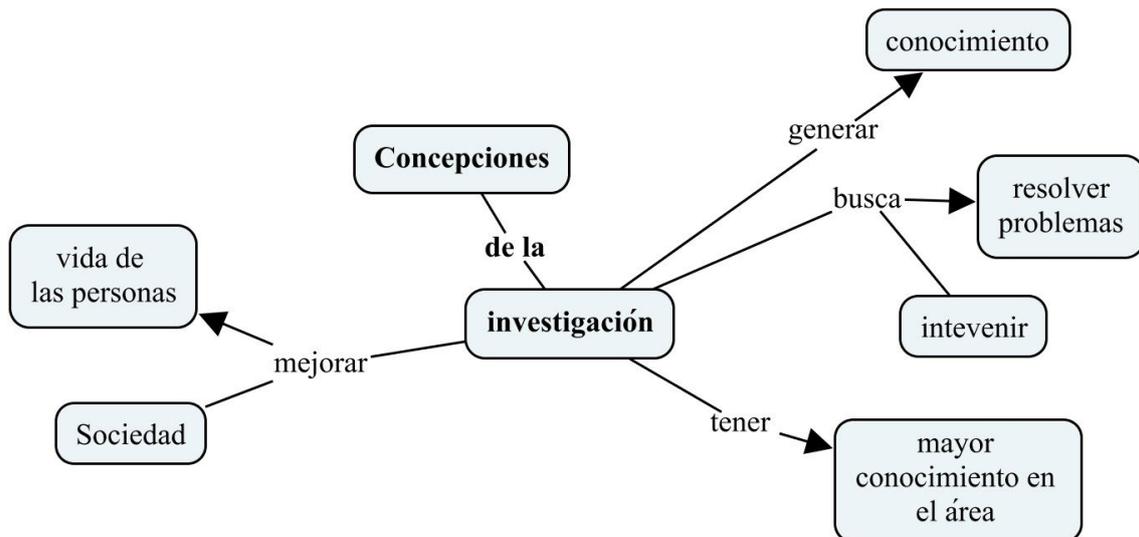
Ahora bien, para entender las tensiones en la enseñanza de la investigación no basta con configurar al interlocutor desde su trayectoria profesional, también se ha de conocer que entienden por investigación y cómo la asumen, pues ésta es la materia prima de los contenidos que imparten.

b. Sobre la investigación

Asumiendo que todo profesor de materias de investigación tiene unas creencias epistemológicas o epistemología personal (Zanotto y Gaeta, 2018) ello entendido como mecanismos para definir, construir y comunicar visiones sobre los distintos saberes estando ubicados en una cultura epistémica (Jiménez, 2011) y a partir del discurso de los participantes interpelados, es que emergió la categoría de concepciones de la investigación y sus distintas acepciones las cuales pueden observar en la Figura 2.

Las concepciones son un conjunto de ideas que una persona sostiene sobre un tema, lo cual puede llevar a establecer opiniones o juicios en torno a otras personas, situaciones, procesos o cosas. Una concepción se caracteriza por la presencia de notas esenciales que una persona reconoce en un objeto y por el conjunto de representaciones simbólicas que asocia y utiliza para resolver situaciones y problemas ligados al concepto. (Galbán-Lozano et al., 2016)

Figura 2. *Concepciones de la investigación*



En esta categoría algunos profesores caracterizan a la investigación en su acepción clásica de investigación básica, en donde se identifica a ésta como un modo de generar conocimiento.

“La investigación es generación de conocimiento, aportes científicos, aportes aplicados y desarrollo de conocimiento fundamentalmente”. (P8)

Otros la entienden como investigación aplicada pues la definen como la forma de resolver problemas, se suma a ello la intervención.

“La investigación es encontrar soluciones a problemas cotidianos, es el mejor ejercicio para poder satisfacer la curiosidad que nos genera la vida. La investigación es necesaria para el desarrollo de las personas y los países”. (P6)

Unos más la conciben como un mecanismo para tener mayor conocimiento en el área.

[La investigación] “abre la posibilidad de tener un mayor conocimiento dentro del área que estás investigando y que sea más fructífero”. (P4)

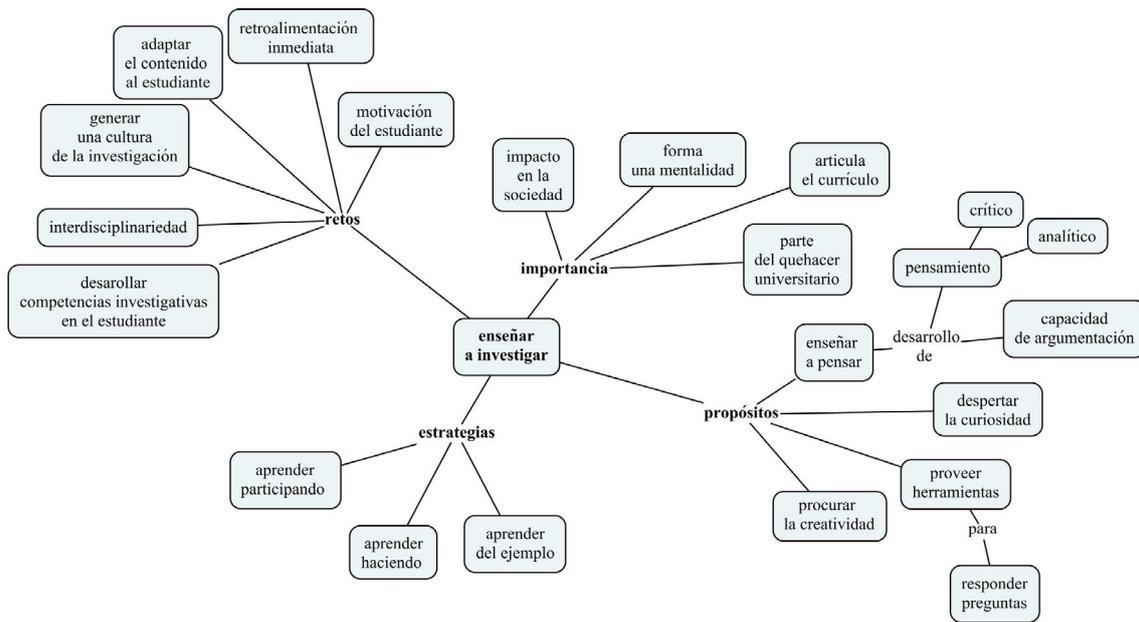
Otros la asumen como un mecanismo para mejorar la vida de las personas y de la sociedad.

“Yo sé que hay gente que la ciencia la ve como simplemente tener conocimiento del mundo y entender el mundo. Pero uno como médico es un poco más pragmático. Sí es importante saber de la naturaleza o de la enfermedad. Pero es más importante hacer algo para que a la gente le vaya mejor”. (P2)

Ahora bien, después de caracterizar al interlocutor y entender sus concepciones sobre la materia que enseña, el análisis de *corpus* discursivo generado a partir de la transcripción de las entrevistas permitió conocer las experiencias y retos del docente universitario en torno a su práctica.

Sobre la práctica de la docencia

Asumiendo que la práctica docente se caracteriza por ser dinámica, contextualizada y compleja, considerada como un tipo de praxis (Vergara, 2017), es que a partir del discurso de los interlocutores de este estudio emanan como categorías algunas consideraciones sobre la enseñanza de la investigación en el pregrado las cuales se observan en la Figura 3 y se categorizaron en: importancia de enseñar a investigar que responde a la pregunta ¿por qué enseñar investigación?, propósitos de la enseñanza que interpela sobre ¿para qué enseñar investigación?, estrategias que utilizan los docentes, atiende a ¿cómo enseñar investigación? y retos responde ¿a qué dificultades se enfrentan?

Figura 3. Consideraciones sobre la enseñanza de la investigación en el pregrado

a. Importancia de enseñar la investigación en el pregrado

Una de las tesis de la cual se parte para considerar a la investigación como eje de formación desde el pregrado es que ésta se encuentra estrechamente ligada al avance de la ciencia, y es un proceso mediante el cual se genera conocimiento. Sin embargo, cuando se trabaja el tema de la enseñanza de la investigación no sólo destaca de manera genérica el impacto de la misma en la sociedad, a través de quienes la llevan a cabo y del vínculo con la institución universitaria, sino que la acción de enseñar va más allá, según los interlocutores de la misma.

“El universitario está obligado a atender desde mi punto de vista desde su formación universitaria los problemas que tiene el país que tiene la Nación. Para eso yo les enseño a investigar. Para que beneficien a alguien más. Para que no sólo consigan un buen trabajo, sino que nuestro país está plagado de problemáticas”. (P5)

Así, la acción de enseñar investigación también repercute, por un lado, en la dimensión del ser universitario y, por el otro, en la construcción y reconstrucción del currículo. En cuanto al ser universitario algunos docentes que imparten las materias de investigación identifican la importancia de ésta como un espacio de formación de la mentalidad científica del estudiante de pregrado.

“Enseñar a investigar yo diría que implica varias cosas. Una es enseñar una mentalidad. Una forma de ver el mundo y problematizar. Y yo creo que junto con pegado también es una manera de acercarse a esa problematización a través de diferentes métodos, procedimientos y estrategias que te permitan acercarte a la verdad o descubrir un nuevo conocimiento. Y esa mentalidad de investigación que te mencionaba es lo que justo permite o habilita al estudiante a un mayor logro de la profundidad del aprendizaje”. (P3)

Pues mediante la investigación se amplía el conocimiento, de ahí la importancia en la estructuración de estrategias en el currículo que permita al estudiante de pregrado, durante su formación, trabajar en forma articulada el saber propio de la disciplina, es decir una manera integral de aprender.

Así, otros profesores vislumbran a las asignaturas de investigación como eje articulador del currículo.

“Pues es en realidad, yo considero que la investigación es uno de esos ejes que articula el currículo de la licenciatura. Es el sistema nervioso de la licenciatura. A través de esa tú te puedes dirigir a los demás”. (P3)

Unos más la identifican como parte del quehacer universitario, pues entienden a la investigación como una función fundamental de la universidad como lo comenta Machado (2009) citado en Pastora et al., (2020): “no hay verdadera educación superior sin actividad de investigación explícita o implícita. Esta forma parte del proceso de enseñanza-aprendizaje y tiene un gran valor en la preparación profesional universitaria” (p. 296).

“Lo que pretendo es llevar la investigación día con día y sobre todo que los alumnos entiendan que si uno no investiga uno no es universitario. Habría que dedicarse a otra cosa, tratar de que los alumnos se involucren, se vincule con lo que está sucediendo en su área de conocimiento. Sería imperdonable que siendo universitario pues solamente te dediques a citar a los demás y no contribuyas tú, aunque sea con una pequeña pieza de investigación”. (P5)

Así la enseñanza de la investigación constituye un elemento que modula el proceso educativo porque a través de ésta se propicia el aprendizaje.

b. Propósitos de la enseñanza de la investigación

Teniendo en cuenta al aprendizaje con fin último de la enseñanza es que se identificó en el discurso docente algunos propósitos de la enseñanza de la investigación entre los que destacan enseñar a pensar, el desarrollo del pensamiento crítico y analítico, como lo refiere Pastora, et al., (2020), y la capacidad de argumentación, además de despertar la curiosidad, proveer herramientas para responder preguntas:

“Enseñar a investigar es enseñar un pensamiento crítico, analítico, que tenga un enfoque de construcción positivo, que fomente la curiosidad en el estudiante, y en segundo plano es darle los recursos, las herramientas para poder contestar esas preguntas vitales que se están haciendo a través de la investigación. Entonces, está la parte de fomentar el espíritu crítico y la parte de dar herramientas para poder encontrar respuesta a sus preguntas de investigación”. (P1)

“Sobre todo, mi pretensión es que tengan un espíritu crítico que aprendan a cuestionar y aprender a argumentar para poder defender una idea. Que no se queden con lo que todos dicen porque el autor dice esto, porque mi profesor dice aquello”. (P5)

Y procurar la creatividad:

“Es enseñar a la gente a atreverse, a atreverse a cuestionar, a atreverse a ser creativo. Porque la buena investigación es muy creativa en el planteamiento de los diseños de investigación”. (P4)

Después de identificar el por qué es importante para estos docentes la enseñanza de la investigación y cuáles son los propósitos de la misma, la información de las entrevistas mostró una serie de estrategias las cuales se comentan en el siguiente apartado.

c. Hacia una didáctica de la enseñanza de la investigación

Aldana y Joya (2010) citadas en Aldana (2012) encontraron en un estudio realizado con docentes universitarios que el 80 % de las prácticas pedagógicas corresponden al modelo heteroestructuración/heteroconstructivismo nombrado también como enseñanza tradicional, el 90 % de estos están vinculados por hora cátedra y manifiestan no tener tiempo para acompañar a los estudiantes en sus proyectos más allá de las horas de clase y no contar con recursos suficientes para el desarrollo adecuado de las asignaturas, como medios audiovisuales y material bibliográfico especializado.

A diferencia de lo anterior, el estudio que aquí se presenta destaca el interés de los docentes por generar estrategias para la enseñanza de la investigación que permitan el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes. Aparicio (2013) citado en Reynosa et al., (2020) define a las estrategias como “acciones siempre conscientes e intencionales” (p. 264). Las estrategias mayormente mencionadas se clasificaron en tres: 1) aprender participando, 2) aprender haciendo y 3) aprender del ejemplo.

En relación con aprender participando los profesores involucran a los estudiantes en actividades tanto dentro como fuera del aula. En las primeras los docentes invitan a participar a los estudiantes en sus propios proyectos de investigación.

“Mi mejor práctica es involucrar a los alumnos en la investigación. Es decir, desde que se plantea un proyecto yo los involucro y ojo, no tener una visión utilitaria del alumno como alguien que me va a hacer investigación a mí para que yo publiqué mi papel y me di a conocer, sino que los alumnos me acompañan en todas las notas del proceso de investigación. Los hago cómplices, pero también protagonistas, y cuando tienen que ir a presentar en un congreso están ahí, y cuando hay que firmar un capítulo están ahí”. (P5)

En cuanto a involucrar a los estudiantes en actividades fuera del aula destaca la intervención de estos en eventos académicos, específicamente en congresos los cuales son considerados espacios de formación para la investigación (Pérez et al., 2019).

“Ayudó a mis alumnos a integrarse en la sociedad científica, eso les ayuda a los alumnos. Si tú vas a un congreso y presentas tu trabajo, llevas al alumno y también presenta una parte. Eso motiva mucho en un estudiante. No hay nada más agradable que sabes que te toca a ti presentar tu trabajo. Y con el apoyo de profesor atrás, que no te dejen solo”. (P2)

Ello abona a la construcción de una cultura de la investigación.

“Enseñar investigación también implica, y creo que hay una parte que a veces es relegada de los estudios de investigación, es la cultura de la investigación. Esa parte oscura que poco se habla en las materias de la investigación que es la vida del investigador. La parte de las publicaciones, los congresos y demás”. (P3)

Por otro lado, el aprender haciendo como lo sugiere Aldana (2012), es una estrategia basada en las premisas didácticas de que un aprendizaje es significativo si se cimienta en actividades vividas por los estudiantes y productivas, es decir, que generen materiales como evidencia del aprendizaje.

“Yo recuerdo mis materias de investigación y lo peor que me pasaba es cuando no me ponían a hacer investigación. Y justo, algo que intento es que los alumnos intenten hacer investigación y eso requiere mucha autonomía de ellos. Ellos tienen que decidir su tema, tienen que gestionarse las lecturas del tema. Obviamente los vas coacheando, pero sí implica mucho del estudiante. Que el estudiante pueda ir adelante y decidir qué tiene que hacer y a dónde debe moverse”. (P3)

“La mayor parte de la actividad la realizan precisamente con casos que desarrollan o precisamente a través de sus propios casos. Cada investigación es un caso individual para cada uno de ellos. Y eso es lo que trae a veces mayor capacidad, mayor carga de trabajo para el profesor, pero lo más bonito es poder tratar a cada alumno en el tema que está desarrollando. Entonces, a pesar de que hay cosas que son generales que son referentes a la metodología de la investigación, las cosas particulares de cada tema se ven con los alumnos”. (P10)

Sin embargo, no todos lo hacen, pues unas de las variables a considerar es el tiempo en el que se cursa una asignatura.

“En realidad seis meses es un periodo de tiempo muy muy corto para pretender que hagan una investigación, entonces lo que he venido haciendo es transitar a un modelo diferente donde si trato de que sigan con la idea de plantear preguntas de investigación, plantear hipótesis, plantearlo así, pero ya no con esta necesidad de que desarrollen un protocolo porque a final de cuentas eso lo van a hacer más adelante y tienen más preparación”. (P4)

En cuanto aprender del ejemplo, los profesores trabajan con los estudiantes el análisis de artículos de investigación, pues asumen que ello permite al alumno no sólo entender conceptualmente, sino analizar elementos nucleares de la investigación.

“Una de las estrategias más importantes para enseñar investigación es el ejemplo. No sólo me refiero al ejemplo propio, sino presentar ejemplos de tipos de investigaciones reales. Si les hablo de una investigación cuantitativa, vale la pena que les muestre un artículo de investigación cuantitativa, para que no sólo les dé el concepto, sino que también ellos vean cómo se está evidenciando el concepto. Por ejemplo, si vamos a ver el concepto de hipótesis, vemos el concepto, pero luego lo vemos reflejado en un artículo de investigación donde les pido que en ese ejemplo identifiquen cuál es la hipótesis y por qué es la hipótesis. Entonces considero que esa es una buena práctica”. (P11)

“Esa parte es que el estudiante esté expuesto a la investigación. Pueda conocer artículos, que él los busque, que los estructure, que discrimine cuáles son más pertinentes a su investigación”. (P3)

“Lo otra que hago es que tengo lo que se llaman talleres. En los talleres el grupo lo divido en grupos más pequeños. Estos son somos tres profesores los que nos sentamos a discutir un artículo, pero ya en discusión más corta donde los hacemos reflexionar sobre el artículo y volvemos a discutir aspectos teóricos como en un panel”. (P2)

Algunos profesores consideran esta estrategia como la opción para atender al inconveniente del tiempo que dura la asignatura.

“Lo que he hecho yo, es más bien transitar hacia el análisis de artículos. Investigaciones, que lean investigaciones sobre temas que pueden ser interesantes para ellos por supuesto y ahora es bueno ver aquí está el artículo de investigación, desglósame de ahí donde está la pregunta, dónde está la hipótesis, dónde está la justificación, cuál es el diseño experimental que están utilizando ese análisis de los artículos y luego empezar a jugar con ellos, ¿cómo lo cambiarías tú?. (P4)

De ello se infiere que en estos casos se está dejando atrás la transmisión convencional de conocimientos y se está transitando a procesos reflexivos (Ortega, 2020) por parte del docente que responden a preguntas como: qué enseñar, a partir de lo prescrito por el currículo, cómo enseñar, a quiénes se enseña y para qué se enseña, entre otras preguntas, lo que permite contextualizar este proceso y repensarlo a la luz del propio conocimiento y de los procesos de enseñanza y aprendizaje en donde se requiere de implementaciones didácticas que consideren el saber (conocimiento), el saber hacer (competencia) y el ser (actitud ética).

Según Ávalos (2016) citado en Reynosa et al., (2020)

Al rol docente le corresponde propiciar las oportunidades de aprendizaje al estudiantado a través de la formación de habilidades y destrezas en investigación, condición que se puede lograr a partir del uso adecuado de los métodos didácticos para el diseño de las estrategias que permitan dinamizar el aprendizaje e integrar los conocimientos. (p. 259)

Se suma a las estrategias antes comentadas algunas otras como enseñanza basada en juegos (gamificación), pues como se reporta en el siguiente apartado uno de los grandes retos del profesor en la enseñanza de la investigación es la motivación del estudiante.

“Le he ido cambiando durante muchos años. Actualmente en epiclínica estoy haciendo lo que se llama enseñanza basada en juegos. Lo que hago es subo un documento, así como básico donde están los conceptos importantes, y luego hago una pequeña explicación al inicio de la clase, como un resumen de lo que leyeron o clarificar algunos puntos que para mí son importantes que los tengan muy claro, y lo siguiente es una dinámica de juegos de competencias”. (P2)

No obstante, los esfuerzos de los docentes universitarios del pregrado en la enseñanza de la investigación surgen distintos retos a considerar.

Retos de la enseñanza de la investigación

Como lo reporta el estudio de Aguirre (2018) y el de Aldana (2012), uno de los principales retos que tiene el enseñar a investigar a jóvenes universitarios es que ésta no siempre es un aliciente y la actitud de los estudiantes hacia el aprendizaje de la investigación en porcentajes mayores a más de la mitad de es neutra o desfavorable, en el mismo sentido Reynosa, et al., (2020) comentan que existe una especie de desidia ante el conocimiento científico pues a los estudiantes no les gusta la ciencia y, por tanto, no hay suficientes investigadores, ello amplifica la responsabilidad del educador titular de materias de investigación.

“Romper con la creencia de que las clases de investigación son aburridas y que no les va a servir para nada en la vida. Siempre les pongo como un ejemplo que yo también creía eso como que se me facilitaban las materias, pero siempre dije en la vida me va a servir y pues caí muy rápido. Entonces que nunca digas nunca y rompiendo como creencia de que son aburridas y no tienen aplicación”. (P9)

Esto queda de manifiesto también en este estudio en donde los profesores comentan que uno de los mayores retos en la enseñanza de la investigación es despertar el interés del estudiante por la asignatura, dando algunas ideas de cómo lo han logrado entre las que resalta la muestra de las bondades en torno a la misma.

“En el campo te topas con los casos de estudiantes que oyen la palabra investigación y se bloquean. Es tratar de estar al pendiente de que vean las bondades del área. El primer reto no es que se vayan a dedicar a la investigación pero que sí vean el gusto y utilidad por investigar. Que vean que no es inaccesible. Que es algo a lo que todos podemos acercarnos”. (P3)

“Convencer a los estudiantes de que vale la pena investigar por alguna razón que desgraciadamente tiene que ver con la misma enseñanza de la investigación en el bachillerato o en niveles previos. Si me he dado cuenta de que llegan con la idea de que la investigación es algo árido y desgraciadamente a veces nosotros como maestros reforzamos esa idea de que la investigación es algo árido”. (P4)

Una de las anteriores es la aplicación que la investigación puede tener en el trabajo profesional y la importancia de generar curiosidad, estimular en los alumnos el saber, preguntar, fomentar en ellos el hábito de explorar, pues como lo comenta Aldana y Joya (2011)

“si bien es cierto que el objetivo fundamental de la educación en pregrado no tiene como función específica formar investigadores, sí le corresponde fomentar en los futuros profesionales actitudes positivas hacia la investigación, de manera que se conviertan en sus usuarios y, en el mejor de los casos, la adopten como una forma habitual de afrontar los problemas que le plantea el ejercicio de la profesión”. (p. 297)

“Enseñar a investigar es realmente todo un desafío actualmente, porque tienes que sembrar la semillita, el gusanito de la curiosidad, de que el alumno entienda que a lo que viene a la universidad es a aportar, a contribuir y a resolver problemas”. (P5)

Para generar dicha motivación los profesores hacen uso de distintos recursos entre los que destacan las figuras retóricas como la metáfora y la analogía.

“Yo les digo es cuando a ti te entregan un platillo imagínate que eres un chef. Tú sabes que es un platillo delicioso, y está compuesto de hueva de pescado. Y tú sabes que les va a encantar, pero es de hueva de pescado. Entonces, cuando tú le presentas al comensal y le dices que es de hueva de pescado, evidentemente el comensal te va a decir ni loco voy a comerme eso. Justo lo que hago hasta cierto punto es aderezarlo poco, para que lo puedan probar y, una vez que lo prueban, se enganchan”. (P3)

“Yo siempre les he planteado esta analogía de que investigar es subir a la montaña y descubrir un amanecer maravilloso. Pero el asunto no está en lo que vamos a encontrar en ese hallazgo que es valioso sino el aprendizaje que te lleva por todas las rutas de la montaña”. (P5)

La utilización de materiales audiovisuales como videos cortos.

“Yo desde el principio les hago mucho énfasis en que en la investigación más allá de los protocolos y toda esta parte árida de APA y demás es un ejercicio de creatividad. Hay algunos videos que a mí me gustan mucho porque demuestran eso, también hay muchos experimentos muy creativos y hay videos y demás. Entonces trato de estar continuamente pasando estos videos de corta duración que muestran cómo se hace para que vean ellos como la parte rica de la investigación es esa creatividad para diseñar algo”. (P4)

Otros de los grandes retos que encuentran los docentes es el seguimiento cercano y la retroalimentación a partir de dos variables: el número de estudiantes a atender y el tiempo tanto de la asignatura como de dedicación a la misma.

“Retroalimentación, que de hecho es mi línea de investigación, la de la evaluación del aprendizaje, esta parte de la retroalimentación que cuando no es inmediata pierde efecto, y en la vorágine del semestre, a veces dejo dos o tres semanas sin revisar. Eso sí me pasa sobre todo cuando son grupos grandes. Pues porque tienes que estar cerca de los estudiantes; viendo los avances, retroalimentándote con ellos, entonces cada vez que me entregan el siguiente avance, les voy entregando las correcciones, digo, el llenado de rúbrica con las modificaciones”. (P3)

Un tercero es el adaptar el contenido de la materia a los interlocutores del curso porque no es lo mismo enseñar investigación en el pregrado que en el posgrado, en este sentido dos principios didácticos que aplican a las estrategias es, por un lado, que éstas sean posibles de acuerdo con la etapa evolutiva y, por el otro, satisfactorias, es decir con sentido de logro, lo que abona a la motivación del estudiante.

“Poco a poco algo que me he dado cuenta que cada vez que me adentro en el mundo de la academia, hay veces que me cuesta de trabajo dos cosas, uno a veces me elevo y siento que pierdo el piso de lo que estoy trabajando en el salón, y los estudiantes de licenciatura obviamente se pierden. O a veces algo que me pasa mucho es que cosas que se me hacen supremamente sencillas, pero obviamente por el trabajo de investigación que realizo, que a los de licenciatura se les hace complicado”. (P3)

“Bueno muchas veces a ver primero hay que considerar que en este caso por cómo está diseñado el plan de estudios los estudiantes que están tomando estas materias de investigación son noveles, están entrando en primero y no tienen muchas bases como para plantear un proyecto de investigación”. (P4)

Aunado a los anteriores está el generar una cultura de la investigación que va más allá del aula y de los meros contenidos de la materia esta se cristaliza en distintos espacios de participación como redes y eventos académicos, por citar algunos.

“Yo creo que uno es el contacto con el exterior. ¿Cómo no hacer una clase de investigación que no sea del salón? ¿Cómo abrir a los estudiantes a redes de investigación? Que participen en coloquios, en encuentros; que no se quede sólo adentro ahí”. (P3)

Un reto más relacionado con la cultura de la investigación es la interdisciplinariedad que los profesores destacan como necesaria.

“Otro evidentemente es esta parte de la interdisciplinar. Cada vez es más fuerte que la investigación educativa, por ejemplo, no se hace solo por el pedagogo. Entra el sociólogo, los psicólogos, los antropólogos, la gente de neurociencias. Todos ya hacen investigación

educativa, y lo que uno puede descubrir cuando trabajan juntos es que ni ellos pueden ver lo que nosotros vemos, ni nosotros lo que ellos ven, y cuando juntamos ambas visiones, la nueva visión es supremamente diferente”. (P3)

“Un equipo de investigadores donde uno va enriqueciéndose para evitar también que, esto es importante, tener una mirada interdisciplinaria del objeto de estudio que está investigando para que, a lo mejor me lo vas a preguntar más adelante, pero a mí me gustaría dejar muy en claro que en investigación no podemos reunirnos con personas que piensan igual que nosotros”. (P5)

Abona a la categoría de cultura de la investigación el tema de consecución de fondos para la misma.

“Se cree que la investigación es gratuita. Que te dedicas a hacer encuestas y que tienes tu programa gratuito y lo codificas y ya. Es falso. El costo que tiene la investigación es un costo amplio. Y en mi vida, jamás, me ha tocado que una institución me diga que para tu materia de investigación tienes este presupuesto para hacer el trabajo”. (P3)

Finalmente, el desarrollo de competencias investigativas en los estudiantes es uno de los grandes desafíos a seguir trabajando, algunas de las mencionadas por los docentes son: competencia informacional, específicamente generar criterios para la elección y discriminación de la misma.

“La competencia informacional, vivimos en una vorágine de información, de todo, y lo que más da trabajo es el acceso a la información y cómo discriminar la información de la útil y la no útil de la demás, ahí hay un reto que es digno de una materia *per se*”. (P3)

A manera de cierre el conocer las experiencias y retos del docente universitario del pregrado en la enseñanza de la investigación, a partir del discurso de los interlocutores, permite identificar áreas de oportunidad en el currículo referidas a la formación inicial de investigadores.

Consideraciones finales

A partir de la experiencia en la impartición de asignaturas de investigación en el pregrado los docentes reconocen la importancia de su labor de manera directa en la formación del estudiante y en general como una vía para impactar en la sociedad.

Aunado a lo anterior, e independiente a los objetivos prescritos en el programa de las materias que imparten, los docentes identifican como propósitos de enseñar a investigar el desarrollo de procesos de pensamiento en los estudiantes y el despertar el interés por la investigación.

Destacan como estrategias de enseñanza de la investigación las orientadas a la práctica como el aprender haciendo, la recreación de proyectos y la participación en actividades más allá del aula.

A partir de la experiencia de los interlocutores se identifican algunos retos a considerar como la motivación del estudiante no solo en torno a cada sesión, sino en relación a una cultura de la investigación.

Además de las experiencias y retos este trabajo permitió dar unas pinceladas en relación a la configuración de un perfil del docente universitario que imparte asignaturas relacionadas con la investigación en donde se valora la experiencia del mismo como investigador y la vocación docente poniendo atención a dos procesos propios del ámbito universitario la investigación y la enseñanza, sobre todo en instituciones de educación superior que se asumen como de influencia y dejando atrás la separación entre estos como una discusión propia del siglo pasado.

En síntesis, este trabajo es un esfuerzo para seguir abonando a las propuestas curriculares en torno a la enseñanza de la investigación para ir más allá de las metodologías propias de cada disciplina y despertar el interés por una visión holística.

Referencias

- Aguirre, G. (2018). La enseñanza de la investigación en el pregrado: Voz de los estudiantes y práctica docente. *Ventana Informática*, 39, 95-112. <https://doi.org/10.30554/ventanainform.39.3314.2018>
- Aldana, G. (2012). La formación investigativa: su pertinencia en pregrado, *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 35, 367-379. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194224362019>
- Aldana, G. y Joya, N. (2011) Actitudes hacia la investigación científica en docentes de metodología de la investigación, *Tabula Rasa*, 14, 295-309. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39622094012>
- Barragán, A. y Ortiz, J. (2007). *La investigación formativa*, Universidad Piloto de Colombia.
- Bolívar, A. (2007). *Análisis del discurso ¿Por qué y para qué?* Editorial CEC.
- Castillo, E. y Vázquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. *Colombia Médica*, 34(3), 2003, 164-167. <https://www.redalyc.org/pdf/283/28334309.pdf>
- Charmaz, K. (2013). La teoría fundamentada en el siglo XXI. Aplicaciones para promover estudios sobre la justicia social. En Norman K. Denzin e Ivonna Lincoln (Coord.) *Las estrategias de investigación cualitativa: Manual de investigación cualitativa Vol. III* (pp. 270-325). Gedisa.

- Cuadros-Contreras, R. (2019). Ética y formación de investigadores: la importancia de las virtudes y la sabiduría práctica. *Revista Colombiana de Educación*, 1(79), 223-242. <https://doi.org/10.17227/rce.num79-7972>
- De la Espriella, R, y Gómez, C. (2020), Metodología de investigación y lectura crítica de estudios. Teoría fundamentada. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 9(2), 126–132. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.08.002>
- Galbán-Lozano, S. E., Ortega-Barba, C. F. y Baptista-Lucio, M. del P. (2016). Encuentros y desencuentros: concepciones sobre investigación de estudiantes y profesores de la licenciatura en pedagogía. *Educación y ciencia* 5(46), 6-18. <http://www.educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/380>
- Gibbs, G. (2014). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Gimeno, J. (2001). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Morata.
- Guba, E., y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Catalina A. Denman y Jesús Armando Haro (comps.), *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-146). El colegio de Sonora.
- Herrera, J. (2018). Las prácticas investigativas contemporáneas. Los retos de sus nuevos planteamientos epistemológicos. *Revista Scientific* 3(7), 6-15. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2018.3.7.0.6-15>
- Inciarte, A., Bozo, A. y Parra, M. (2012). Reconceptualización de la calidad universitaria: un reto para América Latina. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior*, 17(3), 637-660. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772012000300005>
- Jiménez, S. A. (2011). Nociones de la sociología cultural que explican el trabajo científico y la formación de investigadores. *Perfiles educativos*, 33(132), 126–139. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000200008
- Madrid, J. (2014). La investigación formativa en el pregrado: asunto que requiere suficiente reflexión, *Realitas Revista de ciencias sociales, humanas y artes* 2(1), 31-37.
- Maldonado, L., Landazábal, D., Hernández, J., Ruíz, Y., Claro, A. Vanegas, H. y Cruz, S. (2007). Visibilidad y formación en investigación. Estrategias para el desarrollo de competencias investigativas. *Studiositas*, 2(2), 43-56. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2719652>
- Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa. *Principios básicos y algunas controversias Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3). 613-619. <https://www-proquest-com.upmx.idm.oclc.org/docview/1679233220?OpenUrlRefId=info:xri/sid:primo&accountid=87627>

- Mora, A. (2014). La construcción cultural del currículo: reflexiones en clave latinoamericana, *Revista ensayos pedagógicos*, 9(2), 17-47. <https://doi.org/10.15359/rep.9-2.1>
- Morán, P. (1993) La vinculación docencia investigación como estrategia pedagógica. *Perfiles Educativos*, (61). <http://www.redalyc.org/pdf/132/13206107.pdf>
- Ortega, C. (2020). El investigador en el aula universitaria como practicante reflexivo. En *Ángels Domingo* (Ed.), *Profesorado reflexivo e investigador* (pp. 69-86). Narcea.
- Pastora, B., Fuentes, A., Rivero, Y., y Pérez, G. (2020). Importancia de la asignatura metodología de la investigación para la formación investigativa del estudiante universitario. *Revista Conrado*, 16(73), 295-302. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1306>
- Pérez, A. B., Buendía, A., y López, C. (2019). El congreso académico como espacio para la formación de investigadores: El caso del Encuentro Nacional de Estudiantes de Posgrado en Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(83), 1109–1134. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14063077007>
- Restrepo, B. (2003). Investigación formativa e investigación productiva de conocimiento en la universidad. *Revista Nómadas*, 18, 195-202. http://nomadas.ucentral.edu.co/nomadas/pdf/nomadas_18/18_18R_Investigacionformativa.pdf
- Reynosa, E., Serrano, E. A., Ortega-Parra, A. J., Navarro, O., Cruz-Montero, J. M. y Salazar Montoya E. O. (2020). Estrategias didácticas para investigación científica: relevancia en la formación de investigadores. *Universidad y Sociedad*, 12(1), 259-266. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/1445>
- Rodríguez, R. (2006). Investigación curricular: conceptos, alcances y proyecciones en instituciones de educación superior. *Hallazgos*, (6), 63-82. <https://doi.org/10.15332/s1794-3841.2006.0006.04>
- Rojas, C. y Aguirre, S. (2015). La formación investigativa en la educación superior en América Latina y el Caribe: una aproximación a su estado del arte. *Revista Eleuthera*, 12, 197-222. <https://doi.org/10.17151/eleu.2015.12.11>
- Rojas-Betancur, M. y Méndez-Viamizar, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. *Educ. Educ* 16(1), 95-108. Recuperado de: <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1917/3041>
- Toruño, C. (2019). El currículum en el contexto costarricense: propuesta de definiciones para su conceptualización, *Revista Ensayos Pedagógicos*, 15(1), 39-59. <https://doi.org/10.15359/rep.15-1.2>

- Turpo, O., Gonzales, M., Mango, P., y Cuadros (2020). Sentidos docentes asignados a la enseñanza de la investigación formativa en una facultad de educación. *Propósitos y Representaciones*, 8(3). doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.326>
- Vergara, M. (2007). *La práctica cotidiana de los profesores. Un estudio desde el proceso de formación en el posgrado*. Universidad de Guadalajara.
- Zamora, (2014). La investigación formativa en la preparación de los estudiantes universitarios, *Revista Electrónica Formación y Calidad Educativa* 2(2), 47-56. <http://refcale.uileam.edu.ec/index.php/refcale/article/view/43/41>
- Zanotto, M., y Gaeta, M. L. (2018). Epistemología personal y aprendizaje en la formación de investigadores. *Perfiles Educativos*, 40(162), 160–176. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.162.58757>

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 catedralicias (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 socio-emocionales 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*.

CAPÍTULO V

Diseño curricular para la formación de docentes investigadores mediado por plataforma digital



Dra. Dalia Reyes Valdés

Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila

dalia.reyes@docentecoahuila.gob.mx

<https://orcid.org/0000-0001-7804-7050>



PHD en Educación, Maestra en enseñanza de las ciencias con especialidad en Español y Licenciada en enseñanza de la Lengua y Literatura Españolas. Es autora de libros de texto para educación básica, libros individuales y colectivos con protocolos de investigación para educación superior, así como de artículos en revistas nacionales e internacionales con el tema del acrecentamiento de la disponibilidad léxica y su relación con la movilidad social. Es coordinadora del proyecto Plataforma para la formación de docentes investigadores en educación básica, así como de RADIO ENSE, un proyecto de comunicación digital a nivel nacional en México. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores a partir de 2022.

Diseño curricular para la formación de docentes investigadores mediado por plataforma digital

Dra. Dalia Reyes Valdés

Resumen

El auge de la investigación educativa desde las aulas acrecentó el compromiso ético de los profesores mexicanos de educación básica por ejercer su derecho a desarrollarse como agentes investigadores, agentividad que, en este momento, no se les reconoce. El objetivo de este estudio mixto radicó en identificar el grado de percepción como investigadores que tienen 70 profesores de educación básica y, a partir de los resultados numéricos, diseñar una propuesta curricular ofertada en una plataforma de acceso digital libre. La encuesta indagó sobre las dimensiones epistémica, ser docente, perfil profesional y práctica investigativa. Los resultados arrojaron un alto índice en lo referente a la conciencia de su rol como agentes indagadores, aunque al mismo tiempo se encontró un resultado dispar entre los informantes con respecto a la autoevaluación de sus habilidades para la investigación, las formas de generación del conocimiento y los instrumentos metodológicos que capitalizarían las bases de datos generadas dentro del aula. Los ámbitos de la propuesta curricular contenida en la plataforma atienden a los resultados cuantitativos del instrumento. Las conclusiones versan sobre la vía pertinente para capitalizar ese alto índice de auto percepción como

investigadores y, al mismo tiempo, formar a los profesores de educación básica en el desarrollo de protocolos de investigación. La propuesta consistió en un diseño curricular para la formación continua, presentado en la plataforma tecnológica “Educación de Soluciones”, para formar a comunidades docentes en investigación.

Palabras clave:

Educación básica, identidad docente, investigación, formación continua

Introducción

La formación de investigadores educativos en México se ha acotado históricamente al ámbito del docente universitario, dejando de lado la valiosa información emergente generada dentro del aula por los profesores de educación básica y media superior. La causa pudiera radicar en que la comunidad de docentes, hasta los años 90, tuvo una formación prioritariamente en el ámbito estratégico y no en la habilitación como generadora de conocimiento. El profesor frente a grupo en estos niveles había sido un espectador de los protocolos realizados por agentes externos, cuyos resultados no han tenido impacto en su práctica docente dentro del aula.

Otro impedimento administrativo para que los egresados de instituciones formadoras de profesores integraran las comunidades académicas de investigación fue su adscripción a la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública en México. El impedimento mayor en el ámbito del reconocimiento de profesor como investigador era que los programas nacionales que los beneficiaban no cubrían a la educación básica, solamente a la superior. De esta manera, si el Sistema Nacional de Investigadores (SNI) nació en 1984 y el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PROMEP) en 1996, entonces las comunidades normalistas no tenían acceso a ninguno.

De forma simultánea, las Escuelas Normales (EN) crearon los programas de Carrera Magisterial, pero resultó una continuación de la formación pedagógica que recibían en su educación inicial. La decisión sobre la continuidad académica en el profesorado fue que “se promovían los estudios de posgrado ligados a los estímulos del programa de Carrera Docente, pero quedaba claro que era más fácil obtener estímulos por otra vía que por estudios de doctorado” (Edel-Navarro, Ferra-Torres y De Vries, 2016, p. 75). Los mismos autores puntualizan sobre lo siguiente:

De la misma forma, existen evidencias de que la investigación y otras funciones sustantivas fueron en gran parte excluidas de la formación profesional del docente, debido a que los planes y programas de estudio diseñados entre 1997 y 2004 exigían a los profesores normalistas capacitarse y actualizarse en métodos pedagógicos, en el dominio de las disciplinas, en procesos de evaluación de los aprendizajes y en el uso de las nuevas tecnologías (Edel-Navarro, Ferratorres y De Vries, 2016, p. 75)

Sin embargo, en 2005, con la creación de la Dirección General de Educación Superior para profesionales de la Educación (DGESPE) las EN subieron al mismo nivel que las universidades, pero con 20 años de atraso en la transversalidad curricular de sus programas para egresarlos como profesores investigadores, situación que ya se encontraba bastante fortalecida en el ámbito universitario. El PROMEP cambió su nombre al Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) y a partir de tal año, algunos miembros de las 264 EN existentes en México, se han integrado paulatinamente, principalmente a PRODEP, cuya exigencia de producción es más mesurada que la del SNI, al cual, hasta la fecha, nunca se ha logrado sumar un listado de más de 15 profesores normalistas aceptados.

El reconocimiento del profesor egresado de una formadora de docentes como investigador ha sido un camino arduo, no solo en el cumplimiento cabal del requisito administrativo, sino en lograr todos los ámbitos de producción que los programas de estímulos por las formas como se organizan las EN. Los Cuerpos Académicos (CA), la mayoría de ellos en formación y con una existencia fugaz, se conforman son elementos que cumplen el requisito administrativo de PTC, pero no cuentan con formación académica para la generación de conocimiento.

Sobre la formación continua y elección de posgrados, en su mayoría se eligen trayectos que den seguimiento a la preparación pedagógica, en donde el profesor se siente seguro. Los programas de maestrías y doctorados más concurridos son de tipo profesionalizante, ya que los adscritos al Padrón Nacional de Calidad (PNPC), pertenecientes al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) priorizan el acceso a quienes ya tienen experiencia expresa como investigadores. El descuido con que se trata al profesor normalista como un profesional formado, se puede ver, incluso, en la deficiente actualización de bases de datos del Sistema de Información Básica de la Educación Normal (SIBEN), que en su portal publica datos correspondientes a 2021-2022 tales como los siguientes, y que no corresponden a la realidad. Para la Tabla 1 se eligió solamente el Estado de Coahuila de Zaragoza, porque es el ámbito de creación y aplicación de la Plataforma para la formación de docentes investigadores descrita en este artículo:

Tabla 1. Estadísticas SIBEN para el Ciclo 2021-2022

Estado de Coahuila de Zaragoza	DOCTORES	MAESTROS	LICENCIADOS
Benemérita Escuela Normal de Coahuila	3	36	45
Escuela Normal de Educación Física	2	24	19
Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila	6	34	33
Escuela Normal de Monclova	2	20	14
Escuela Normal de Torreón	10	25	30
Escuela Normal Experimental	5	21	15
Escuela Normal Oficial "Dora Madero"	3	10	19
Escuela Normal Regional de Especialización del Estado de Coahuila	1	27	27
Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila	5	31	66

Fuente: Creación propia con datos tomados de la página SIBEN (2022)

Las estadísticas públicas que refieren al nivel de formación de profesores normalistas afectan en la consideración de las EN como Instituciones de Educación Superior (IES) viables de ser consideradas en los acuerdos interinstitucionales y en los programas PNPC para cursar posgrados. A su vez, la matrícula de sus estudiantes se ve reducida al considerar que la preparación de los docentes que atiende sus cursos no es la más deseable. La actualización correcta de la Tabla 1 tendría que ser la que se muestra en la Tabla 2, en donde se ve cómo hay un desfase promedio del 80% en el registro de profesores con nivel maestría y doctorado.

Tabla 2. Estadísticas reales en Escuelas Normales con actualización al 2021

ESCUELA	LICENCIATURA		MAESTRÍA		DOCTORADO	
	Titulados	No titulados	Titulados	No titulados	Titulados	No titulados
Benemérita Escuela Normal de Coahuila	24	2	39	21	5	2
Escuela Normal de Educación Física	14		21	9	2	1
Escuela Normal de Educación Preescolar del Estado de Coahuila	15	1	34	12	7	2
Escuela Normal de Monclova	4		29	0	4	0
Escuela Normal de Torreón	12	0	39	4	13	2
Escuela Normal Experimental	4	2	18	7	4	6
Escuela Normal Oficial "Dora Madero"	13		16		5	0
Escuela Normal Regional de Especialización del Estado de Coahuila	4	1	33	19	11	9
Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila	35	1	54	29	18	3

Fuente: Coordinación General de Educación Normal y Actualización del Magisterio de Coahuila.

En el mismo sentido del manejo de datos, la publicación del SIBEN (2022) sobre cómo solamente 84 EN cuentan con miembros PRODEP y únicamente 81 tiene un CA, se vuelve dudosa por la ralentización de la subida de datos actuales. Nuevamente se encuentra una serie de datos públicos que no apoyan la consideración de los profesores normalistas, activos en ellas o egresados de las mismas, como susceptibles de ser considerados investigadores o, por lo menos, indagadores en potencia. Más aún, los programas profesionalizantes más demandados por ellos omiten la consideración de un trayecto formal de investigación y las formas de titulación son, en su mayoría, con un producto integrador, un curso final, una tesina y, en el menor de los casos, una tesis.

La relación que hay entre el reconocimiento de la formación de los profesores que laboran en EN y los docentes de educación básica que se forman en ellas, es que estos estudiantes acuden a instituciones que están limitadas para la participación de la feria académica federal disponible para las universidades. Las acreditaciones a las que tienen acceso son limitadas y las vías de actualización de sus docentes siguen acotadas a la formación pedagógica. Así, la espera por la política pública mexicana para que egrese profesores de educación básica con programas curriculares que incluyan una formación transversal de docentes investigadores ha sido infructuosa. En este contexto se ideó la construcción de una plataforma de formación continua que no está sujeta a las normativas de Estado, sino que es un acceso libre y autónomo para profesores frente a grupo que ya egresaron de una EN y que deberán formarse como generadores de conocimiento desde su práctica en el aula.

Esta propuesta de un Diseño curricular para la formación de docentes investigadores mediado por plataforma digital surge en respuesta a la simultaneidad de realidades y exigencias que enfrenta el profesor frente a grupo en el nivel de educación básica:

- El profesor de educación formado en una EN ha sido investigado antes que investigador.
- Los resultados de las investigaciones arrojados por terceros -generalmente investigadores universitarios- no redundan en vías resolutivas para resolver su práctica docente.
- Su trayecto académico relativo a investigación suele estar limitada a un curso de metodología (CEVIE, 2018).
- Tienen acceso limitado a programas PNPC.
- La cambiante y vertiginosa realidad que vive dentro del aula requiere de respuestas rápidas para la solución de problemas de la práctica docente.
- La formación continua a la que tiene acceso el profesor egresado de EN es profesionalizante y sin impacto en la toma de decisiones sistematizadas para resolver problemas del aula.

El objetivo general de esta propuesta fue realizar un diseño curricular para operar desde una plataforma digital como un medio para la formación continua de profesores investigadores en educación básica. La operatividad se planteó como un proyecto colaborativo interinstitucional dada las necesidades técnicas de construcción de la plataforma, por lo que se realizó un convenio de trabajo entre la Escuela Normal Superior del Estado de Coahuila (ESNE) y la Universidad Carolina, ambas en Saltillo, Coahuila, México.

Los objetivos específicos que guiaron el protocolo fueron:

- a. Determinar el nivel de autorreconocimiento del ser investigador entre profesores de educación básica a partir de instrumentos cuantitativos que permitan la generación de categorías cualitativas en la segunda fase. Esto fue la base fundamental para el desarrollo de los contenidos en la propuesta curricular del programa
- b. A partir de los resultados cuantitativos, identificar los ámbitos de oportunidad de formación en investigación para los participantes en la plataforma a partir de su perfil de formación profesional docente. Los repositorios documentales y las formas de interacción para desarrollar el programa partieron de esta acción.
- c. Generar las interfaces necesarias para el trabajo colaborativo en plataforma digital, sincrónico y asincrónico. La imagen y espíritu empático de la plataforma atendieron a los posicionamientos, formación y nivel de los docentes participantes.

Nivel de autopercepción del ser investigador en docentes de educación básica

El objetivo específico que se alcanzó con la aplicación de un instrumento diagnóstico fue el de determinar el nivel de autorreconocimiento del su ser investigador entre profesores de educación básica. Se conocieron los elementos fenoménicos de los docentes frente a grupo, lo que permitió entender el constructo individual y colectivo de su identidad como actores protagónicos de sus propios procesos de investigación desde el inalienable ejercicio de la docencia como elemento transversal y, al mismo tiempo, generador de datos viables de ser sistematizados.

Mena y Hernández (2019) detectan como una barrera las limitaciones en el ejercicio investigativo desde la clase, y refieren a Carbonell (2011) cuando hablan de la concepción del investigador como sinónimo de quehacer exclusivamente universitario que pretende afectar las rutinas pedagógicas volviéndose incluso prevalente sobre el ejercicio del mismo profesor. Esta rutina histórica ha impedido el desarrollo de identidad en el docente para que se reconozca como un investigador activo.

Para este proyecto se revisaron los documentos referentes a la formación de estudiantes de educación, en licenciatura y posgrado, en el ámbito de investigación, con la intención de saber si ese perfil impera en el ámbito de educativo, sobre todo, de la enseñanza situada. De acuerdo con los planteamientos de la Nueva Escuela Mexicana (DOF, 2017) Los profesores ahora están señalados como generadores de conocimiento y divulgadores, sin embargo, se encuentra un contexto poco accesible, como se discutió en la Introducción.

La construcción de la encuesta -considerada instrumento de diagnóstico para el diseño curricular que guió la plataforma- partió de preguntas que indagan sobre la autopercepción del perfil investigador, la existencia de programas dirigidos a profesores para su formación como investigadores, su viabilidad para el ingreso y las propuestas curriculares apegadas a un docente frente a grupo. La pregunta de investigación que orientó este objetivo específico fue:

- a. ¿Cuáles son los elementos epistémicos, pedagógicos y pragmáticos que identifican al profesor de educación básica con su ser investigador?

El supuesto correspondiente es:

- a. El docente de educación básica no considera su ejercicio áulico como una acción generadora de datos viables suficientes para ser sistematizados en protocolos integrales de investigación que puedan ser divulgados.

La Encuesta sobre percepción docente de acciones de investigación se construyó como instrumento diagnóstico de un estudio mixto para cuantificar los resultados de percepción de 70 profesores de educación básica y media superior sobre su “ser investigador”. La encuesta se organizó en tres ejes: posicionamiento epistemológico, ejercicio profesional y formación académica. El conjunto permitió conocer si el profesor se identifica con el rol de investigador, si considera su trabajo áulico como proceso de investigación y si las instituciones que lo formaron le dotaron de elementos para construirse como investigador.

Los resultados del instrumento aplicado representaron la base de datos indispensable para conocer las áreas de formación que deberían proponerse en la propuesta curricular, segunda fase de este estudio mixto. Los ámbitos de la encuesta se construyeron bajo una perspectiva fenomenológica, en tanto que se trató de conocer los niveles de percepción de los docentes. Estos resultados numéricos, primera fase del estudio, permitieron interpretar las correlaciones entre la autoconcepción del docente y su habilitación para la investigación, detonantes de las áreas de formación desarrolladas en la segunda etapa de la propuesta descrita en este documento.

Posicionamiento epistemológico

Del eje Posicionamiento epistemológico se destacan los resultados de las preguntas: ¿Consideras que la formación continua (posgrado, especialización, cursos, diplomados, talleres, congresos, etc.) te habilita para la investigación?, La formación como investigador se logra en... y Elige las características esenciales que consideres debe tener un investigador. Lo anterior es a razón del alto nivel de percepción respecto de la formación como investigadores durante su trayecto de estudios, sin embargo, para el segundo reactivo se omite la formación académica como característica esencial del investigador y, en el mismo tenor, el tercero tiene como respuesta la preminencia de la práctica docente como habilitadora del investigador.

En esta pregunta, el 100% avaló la formación continua como agente de habilitación para el desarrollo de conocimiento, lo que pudiera atender a la forma como se concibe del término “investigación”, donde predomina el seguimiento y mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje visualizado en el plan y programas de estudio y no como una sistematización protocolizada de los datos.

Complementario al ítem anterior, “Capacidad de análisis” es la característica que predomina entre los encuestados con 63 selecciones, seguida de “Experiencia de trabajo de campo”, seleccionada por 49. Para los fines de este estudio, este ítem es de gran relevancia, ya que permite saber la idea o prejuicio sobre la formación del investigador en el ambiente de educación básica y media superior. Se percibe que predomina el acto empírico como centro de la toma de decisiones dentro del aula, así como el ser docente desde el perfil normativo que siguen las formadoras de formadores.

En contraste con el ítem descrito inicialmente, en donde el 100% afirma haber sido formado como investigador en la escuela, a esta pregunta se responde que su formación predominante sucede en la práctica, con 44 selecciones. Por otro lado, se verá en los ejes siguientes que se afirma cómo la mayoría no dedica tiempo a la investigación, aun cuando debería ser un ejercicio inherente a la práctica si se consideran las respuestas a este ítem sobre en dónde se logra la formación como investigador.

Ejercicio profesional

En este eje destaca la profunda conciencia de cuán importante es el profesor como generador de información para la investigación, la necesidad de que los resultados de protocolos se realicen desde el aula y la no dependencia de las universidades y cuerpos académicos para la realización de la investigación educativa. Este ítem es de gran valor para el seguimiento de la investigación a la que corresponde este avance, ya que se trata de formar docentes sensibilizados sobre su papel como generadores de conocimiento.

Si bien el 87 % de los profesores considera que no es necesario trabajar dentro de los cuerpos académicos de investigación o ser catedrático universitario para poder realizar investigación, la respuesta contrastará con la ofrecida en la Gráfica 5. Esta predominancia sustenta el posicionamiento de que la mayor parte de los docentes de educación básica y media superior están sensibilizados sobre la relevancia de su trabajo a pesar de que no realicen sistematización de sus experiencias con fines investigativos y de divulgación.

Sobre los datos obtenidos durante el trabajo frente a grupo, el 70 % considera que al ser producto de la práctica docente sí deben ser sistematizados por los mismos profesores y no por terceros. Este indicador evidencia el sentir de los encuestados respecto a que se pretende que el mismo docente que conoce las características geográficas, contextuales y sociales sea quien tome decisiones en la práctica docente, involucrándose además en el análisis, síntesis y exposición de información para convertirse en experiencias replicables.

Aunque los encuestados perciben como inherente el trabajo investigativo a la práctica docente (82.9%) el señalamiento sobre las instancias que deberían ser designadas por la política pública para investigar muestra que un 55.77% de los docentes afirman que lo debe realizar la misma escuela de educación básica o media superior; un 34.4% piensa que el gobierno federal y solo un 5.7% el Estado. Si bien la mayoría de los docentes tienen una potencial iniciativa para investigar algún problema educativo y de esta manera resolver con facilidad y rapidez y se asume como capaz de ser líder de investigación, los porcentajes de consideración sobre responsabilidad de investigación dirigida a la federación y el Estado siguen siendo alto y pudieran responder a la tradicional cesión de este ejercicio a las universidades.

Una información indispensable para las etapas siguientes de esta investigación es la disposición del profesor al trabajo de investigación como una actividad transversal a la vida del docente. Un 82.9% de docentes frente a grupo nos indica que la investigación no puede estar separada de la actividad docente, mientras el 14.3% afirma que sí. Si bien, es predominante la percepción de inherencia entre docencia e investigación, será necesario una formación en la simultaneidad y permanencia del trabajo.

Formación académica

Para conocer la sensibilidad de los profesores a formarse como investigadores dentro de trayectos formales, equivalentes a formación continua en el ámbito de la investigación educativa, se retoma su posicionamiento sobre el momento cuando debe iniciar esa preparación.

El 91.4%, de los encuestados considera que la materia de Investigación debería ser parte de la formación docente como previo al ejercicio profesional de todo profesor; solo un 2.9% señala que no y el 5.7% señala que no sabe. Se concluye que consideran enriquecedor que en toda formación académica en la parte curricular se pudiera incluir la materia de investigación, no solo como un curso aislado, esta reflexión atiende a los resultados de los ítems seleccionados en el eje Propósitos investigativos, en donde se contrasta su auto percepción como investigadores, su afirmación de haber sido formados como tales y la minoría que afirma haber dedicado tiempo a investigar.

Propósitos investigativos

En este eje se resalta solamente el ítem referente al tiempo dedicado a la investigación durante su formación, como una habilitación previa a la práctica docente, considerada, como se vio en los párrafos anteriores, como ejercicio suficiente para formarse como investigador. El contraste denota la deficiente guía que sobre esta área de formación recibieron los profesores, esto aunado a una percepción incompleta del ejercicio de generación del conocimiento.

Del total de los encuestados, el 70% no dedicaron tiempo a la investigación durante su periodo de preparación docente, mientras que un 30% manifiesta que sí. Estos resultados muestran que más allá de la institución en la que se formaron, no se ha considerado que el profesor sea un agente y actor axial en el ejercicio de la investigación educativa, quedando como un replicador de resultados realizados por académicos ajenos a la escuela de educación básica y media superior. Se encuentra una contradicción con preguntas anteriores en donde se tuvo un predominante de respuestas afirmativas sobre si fueron formados como investigadores. Aquí, en cambio, la mayoría reconoce no haberse desempeñado como tal.

Identificación de áreas temáticas como elementos de la malla dimensional para el diseño curricular de la plataforma

El modelo instruccional que se eligió para construir la malla dimensional de formación docente contó con las etapas del modelo instruccional ADDIE (Williams et al, 2014) análisis (identificación de realidad docente, antecedentes¹, instrumento descrito), diseño de instrumentos y plataforma, implementación en un plan piloto², quedando para el ciclo agosto-septiembre 2022 la fase de

1 A lo largo de un año se publicaron avances de investigación con estos contenidos en Coloquios internos de Posdoctorado RISEI

2 La actualización de implementación al 15 de junio de 2022 consta de la participación de 250 docentes de educación secundaria con el planteamiento de 5 categorías problemáticas en proceso de resolución.

evaluación. Inmersos en el paradigma constructivista que priva en las propuestas educativas mexicanas, los profesores procederán a construir sus procesos comprensivos y críticos a partir de las fases en las que participarán de protocolos de investigación dentro de sus centros escolares.

Los procesos de cuantificación e interpretación en las respuestas obtenidas desde la encuesta aplicada a 70 docentes dieron la pauta para la construcción de los ejes curriculares para la formación de profesores investigadores en educación básica. De esta manera, el Eje Epistemológico delató el trayecto de formación continua que implicará esta propuesta de trabajo en la Plataforma. Alojada en el enfoque socioconstructivista deberá iniciar con un robusto programa de Sensibilización sobre la autoconcepción de su ser docente como un potencial no desarrollado.

La Contextualización es una interfaz entre el Eje Epistemológico y el de Formación Académica, desde donde los profesores participantes se ubicarán con una oferta de agentividad a la que están convocados: dejar de ser investigados para convertirse en investigadores, reconocerse con las habilidades necesarias para la indagación, valorar los datos generados en el aula como bases valiosas viables de ser sistematizadas y comprensión de la metodología como una forma de proceder, más allá de la tradicional concepción del discutido binomio cuantitativo-cualitativo.

En la Figura 1 se aprecia, de forma esquemática, la correspondencia entre los ejes indagados en la encuesta y las áreas temáticas que corresponden a cada una dentro de la propuesta curricular. Al centro se encuentra la Sistematización de Experiencias Educativas (SEE) como axialidad metodológica, ya que se promoverá la investigación acción en el rubro de la innovación educativa.

Figura 1. Esquema de correspondencia ejes-áreas temáticas que guía la propuesta curricular para la plataforma de formación de docentes investigadores.



Fuente: creación propia con desglose y representación cíclica de etapas.

La interfaz entre los ejes Formación Académica y Propósitos Investigativos es la correlación de datos, en donde los profesores identificarán problemáticas comunes en muestras diversas, por lo que podrán plantear y desarrollar, de forma colaborativa, protocolos de investigación propuestos por la misma comunidad como vías resolutorias de problemas emergentes en la práctica docente. Los puntos en común podrán establecerse entre: disciplinar, nivel de educación secundaria, rubro de atención -aprendizajes esperados, educación socioemocional, participación, materiales o emergentes de los Consejos Técnicos que plantean unidades de análisis de la convivencia docente y el ejercicio directivo. En el mismo sentido, la comprensión de la Interdisciplinariedad como elemento indispensable para el trabajo en comunidades será un contenido transversal.

El último eje, Práctica Profesional, es el contexto en donde sucede la aplicación de los protocolos de investigación propuestos por las comunidades académicas y guiados por un asesor especializado de la ENSE, desde donde se construye la propuesta curricular. No se limitará la aplicación de instrumentos ni de ejercicios experimentales a una sola disciplina, sino que se estimulará la replicabilidad y adaptación de experiencias exitosas con los ajustes sistemáticos para nuevas aplicaciones.

A partir de los resultados obtenidos en los protocolos de investigación llevados a cabo por los participantes, cada docente tomará las decisiones pertinentes para la aplicación en sus aulas, generando un reporte de efectividad y de incidencias, desde donde podrán construir comunicaciones de resultados para sus Consejos Técnicos, eventos académicos y publicaciones especializadas.

Generación de las interfaces necesarias para el trabajo colaborativo en plataforma digital, sincrónico y asincrónico.

El manejo de las tecnologías que, durante años, se estaba promoviendo como una habilidad transversal a la formación docente, se volvió imperativo durante los años de contingencia sanitaria a partir de 2020. Actualmente, no se concibe un desempeño educativo sin acceder a las herramientas mínimas digitales, sin embargo, ese mismo periodo exhibió que, a pesar de la insistencia previa por la formación en TIC, no necesariamente se había logrado la tecnologización educativa.

Camacho (2019) afirmó una verdad que, un año después de su publicación, se volvió irrefutable:

[...] mediante el uso de las plataformas de entornos virtuales de aprendizaje, tales como: Moodle, Canvas LMS, Com8s, Edmodo [...] Los docentes consiguen solucionar problemas, comparar opiniones, clarificar conceptos, tomar y facilitar para que exista un retroalimentación, convirtiendo el estudio en una responsabilidad activa por instruirse, todo esto para ir

cambiando la cultura formativa oral tradicional por una cultura tecnológica que permitirá prescindir la apatía, rechazo y su vínculo por parte del facilitador, de esta forma poder ayudar a los docentes en su beneficio educativo a través del trabajo colaborativo entre los facilitadores y los participantes (Camacho, 2019, p. 335).

Atentos a lo anterior, la propuesta de trabajo de la Plataforma para formación de docentes investigadores, se diseñó desde un acceso amigable, didáctico y autodirigido. Si bien se trata de una propuesta curricular con malla dimensional -Epistemológica, Formación Académica, Propósitos Investigativos y Práctica Profesional- no se trata de una batería de módulos acotados a tiempos y contenidos, sino a propósitos específicos. En la Tabla 3 se detallan los correspondientes a cada eje.

Tabla 3. Organización de ejes con sus propósitos correspondientes.

Eje: epistemológico		Eje: formación académica	Eje: propósitos investigativos	Eje: práctica profesional
Sensibilización		Metodologías de borde. SEE	Correlación de bases de datos	Toma de decisiones en el aula
Contextualización		Construcción de bases de datos	Interdisciplinariedad	Replicabilidad y publicación
BOTÓN	• ¿Qué tanto sabes?	• Formación docente	• Problemas comunes en el aula	• Comunidades docentes
	• Yo soy investigador		• Chat en vivo	• Sistematización de experiencias • Video reuniones
CONTENIDO	• Test de autoevaluación	• Documentos en soportes diversos con fundamentos de método SEE	• Interacción sincrónica y asincrónica entre la comunidad y los guías de investigación de la ENSE	• Espacio para publicación de avance de protocolos.
	• Foro de publicación de resultados			• Publicación de eventos académicos para publicar resultados

Fuente: Creación propia con descripción de plataforma.

Si bien, la Tabla anterior organiza las líneas generales de la propuesta, los usuarios verán un portal con características lúdicas y una organización simple que identifica a las instituciones participantes (Figura 2). La Plataforma está hospedada en el Moodle del dominio de Universidad Carolina; la ENSE desarrolla los contenidos y los protocolos, por ello la identidad es compartida en los logotipos que aprecian en la parte superior. El icono del rompecabezas dialógico corresponde al Grupo de Investigación “Educación de Soluciones” de la ENSE, creador de la propuesta aquí descrita.

Figura 2. *Página de inicio de la Plataforma “Educación de Soluciones con los logotipos de las dos instituciones de educación superior participantes.*



En la Figura 3 se aprecia la vista de los botones que indican el acceso a cada una de las líneas de trabajo. El diseño lúdico pretende ser atractivo y la ausencia de una jerarquización u orden aparente pretende que los profesores se sientan en libertad de ingresar según sus intereses. Al cabo, el contenido de cada link o botón invita a ingresar a otro y, de esta manera, quienes navegan en la Plataforma acaban por recorrer todos los ejes de la propuesta y sus contenidos propuestos.

Figura 3. *Vista de la página home en la plataforma “Educación de Soluciones”. Cada pieza de rompecabezas equivale a cada uno de los ejes que componen la propuesta curricular.*



La organización de ejes y sus propósitos no exige del docente una seriación obligada, sin embargo, la interacción en las comunidades llevará a que los participantes en la plataforma se involucren, al final, con todas las actividades de formación como investigadores. Además, los accesos son sencillos y con una lógica secuencial planteada gráficamente creativa y textualmente fáctica.

Un antecedente operativo considerado para la viabilidad y pertinencia de mediar con un diseño lúdico dirigido a formar docentes investigadores, fue la evidencia de que la mayoría de los docentes no han desarrollado suficientes habilidades para el manejo de las TIC. En su estudio sobre nivel de dominio de las TIC entre profesores de educación básica, García Cuevas y Ruíz (2015) encontraron que las competencias digitales de “excelente dominio” en esta comunidad son las correspondientes a organización digital y la ética informática; “buen dominio”, las de habilidades básicas en la computadora y uso de la web, en tanto la creación de recursos digitales recayó predominantemente en “no tiene dominio”. Si bien, estudios como este no son alentadores, sí se tiene la certeza de que durante 2020 y 2021, todos los docentes usaron al menos una para resolver la educación en línea a que obligó el COVID-19.

Los textos de identificación al acceder a “Educación de Soluciones” se redactaron con la finalidad de resultar empáticos, con un discurso de identidad común desde donde los usuarios asumen que están interactuando con un profesor que conoce sus circunstancias. Por ejemplo, en la página de inicio aparece:

La plataforma “Educación de Soluciones” es un espacio digital interactivo. Nuestro propósito es ayudarte a resolver los problemas cotidianos que enfrentas dentro de tu aula, con la comunidad docente o la interacción con padres de familia (Plataforma “Educación de Soluciones”, 2022).

Enseguida, se corrobora la disposición, pero al mismo tiempo la preparación académica de los orientadores para que los usuarios sientan seguridad del acompañamiento:

EDUCACIÓN DE SOLUCIONES somos un grupo de especialistas en docencia e investigación educativa. Te acompañaremos a desarrollar procesos de innovación que te aportarán respuestas, mejorarán tu desempeño frente a grupo y te habilitarán como investigador desde la acción docente (Plataforma “Educación de Soluciones”, 2022).

El resto de las etiquetas que encabezan cada liga o botón mantienen el mismo registro discursivo y la propuesta lúdica de acceso a los niveles de avance. En el caso del Test sobre “¿Qué tanto sabes?” (se refiere a investigación), los resultados inmediatos se presentan en el tenor de los que se manejan en revistas de entretenimiento, pero sin menoscabo de la seriedad en las proposiciones. La Tabla 4 muestra cómo los usuarios podrán autoevaluar su posición en el trayecto de formarse como investigador según la predominancia de sus elecciones. Como se leerá, todos los resultados son alentadores.

Tabla 4. Descripción de niveles mostrados en la Plataforma “Educación de Soluciones” para la autoevaluación de los usuarios en la etapa de Sensibilización.

RESULTADOS	
Contabiliza cuantas respuestas obtuviste de cada inciso, conforme a ello averigua qué tipo de investigador eres.	
<p>Mayoría de a:</p> <p>Tus habilidades de investigador están latentes y a punto de salir. No temas iniciar tus proyectos. Acércate con quienes lo han hecho ya y te darás cuenta de que es una actividad que te resultará apasionante. Te sugerimos conversar con otros profesores que buscan resolver problemas y sistematizar tus experiencias educativas.</p>	<p>Mayoría de b:</p> <p>Eres capaz de percibir problemas por resolver en tu clase y cuentas con elementos para hacerlo, pero la inseguridad o el miedo te detienen. Tienes todo para lograrlo. Toma un curso o taller de investigación y acércate con tus compañeros, puedes hacer un gran trabajo. Si empiezas a sistematizar tus experiencias educativas, te sorprenderán los resultados.</p>
<p>Mayoría de c:</p> <p>Eres un investigador nato. Tienes amplia capacidad para percibir situaciones por resolver y los métodos para lograrlo. Procura trabajar en equipo para apoyar a tus compañeros y escuchar diversas experiencias docentes. Sigue sistematizando tus experiencias educativas.</p>	<p>Mayoría de d:</p> <p>Tu experiencia con la investigación no ha sido buena. No te dejes llevar por las experiencias de otros, sería muy bueno que intentaras proyectos sencillos por tu cuenta o con ayuda de algún compañero y te darás cuenta de las grandes ventajas que representa investigar en el aula. Sistematiza tus experiencias educativas, será un buen inicio.</p>

Fuente: creación propia con descripción de resultados test.

Al mismo tiempo que el usuario ingresa para responder el Test y se autoevalúa de forma cualitativa, los administradores de la Plataforma contabilizan los resultados cada vez que un docente accede a responder los ítems. Los resultados cuantitativos que arrojan los ingresos aportan no solo el diagnóstico, sino el avance, conforme participan en las actividades al ingresar a los diversos botones o participar en las actividades sincrónicas.

La navegación por los contenidos en el Eje Formación Docente, organizados en bases documentales textuales y audiovisuales, se presenta desde áreas temáticas que fueron tituladas según las respuestas obtenidas en la encuesta diagnóstica de percepción descrita en el Apartado 1 de este artículo. En la Figura 4 se parecía la organización.

Figura 4. Vista del botón “Formación docente” con recursos digitales, textuales y audiovisuales, para la formación de los docentes investigadores.



Por último, los botones de “Comunidades docentes”, “Chat en vivo” y “Videoconferencias” ofrecen un espacio permanente para que los docentes participantes se comuniquen expresando cuáles son los problemas que se presentan en sus aulas. Desde su experiencia, los profesores aportan posibles vías resolutorias, mismas que los orientadores de la ENSE toman y organizan como protocolos de investigación. Los profesores que voluntariamente deseen aplicar los protocolos, los desarrollan con acompañamiento de los expertos y, finalmente, los hacen públicos en las reuniones sincrónicas. Finalmente, se solicita la aplicación a quienes les resulte útil para conocer el nivel de replicabilidad de los resultados finales.

Conclusiones

El objetivo general consistente en la realización de un diseño curricular para operar desde una plataforma digital como un medio para la formación continua de profesores investigadores en educación básica se alcanzó en el periodo de un año lectivo. El propósito colaborativo para la construcción del espacio digital se logró en el trabajo interinstitucional entre ENSE Coahuila y Universidad Carolina.

Los niveles de autoreconocimiento que se buscaron como primer objetivo específico arrojaron que los profesores son conscientes de la cantidad de datos que generan con su trabajo cotidiano en las aulas de educación básica y media superior. Valoran también, en su justo eje, esos datos como elementos para la toma de decisiones y actúan en consecuencia, sin embargo, los procesos se repiten desde el inicio al no tener una sistematización orientada a la replicabilidad. Al mismo tiempo, dejan clara la necesidad de que sea el mismo docente quien realice los protocolos, pero se delata la falta de formación y sensibilización para el ejercicio, como una carencia que debería encender alarmas para revisar los programas de las formadoras de formadores.

La identificación de ámbitos de oportunidad para conformar las áreas formativas de la propuesta de formación continua, contenidas en el segundo objetivo específico partió de los datos obtenidos en el instrumento inicial: los docentes egresados de formadoras de formadores no cuentan con elementos suficientes para la sistematización de experiencias educativas con fines de consolidar protocolos de investigación, pero sí se encuentran en un ambiente en donde la formación continua es una actividad cotidiana y permanente, por lo que no sería necesario esperar otra reforma de Escuelas Normales. Este avance de investigación apuesta por una salida paralela a la oferta de posgrados, por lo que promoverá la interacción de comunidades docentes de aprendizaje en investigación como un ejercicio fluido, abierto y contextualizado.

El tercer objetivo específico se alcanzó con la generación de las interfaces necesarias para el trabajo colaborativo en plataforma digital, sincrónico y asincrónico, en donde ya interactúan más de 200 profesores. La imagen y espíritu empático de la plataforma atendieron a los

posicionamientos, formación y nivel de los docentes participantes. Las etapas de avance -que se ofrecen de modo cíclico, no vertical- se co-construyen con los resultados de los grupos de trabajo que iniciaron ya los primeros protocolos de resolución de problemas en el aula.

Al momento de concluir con la redacción de este texto, el Estado mexicano emitió el nuevo Acuerdo (DOF, 39/12/21) por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP) para el ejercicio fiscal 2022. Aunque se reconoce la capacidad de las entidades federativas para la gestión de las propuestas de sus académicos, nuevamente se reiteran los requisitos de ingreso en, básicamente dos: a) Profesor de Tiempo Completo y b) Integrante de un Cuerpo Académico. Si se considera que tampoco en la dinámica de plazas completas de las EN ha habido cambio que permita un acceso ágil a ellas, nuevamente se descarta la posibilidad de ingresar a PRODEP, y gozar de sus beneficios para la mayoría de profesores normalistas. Los docentes de educación básica siguen fuera de esta convocatoria.

Al mismo tiempo, la Reforma de Escuela Normales 20018 (SEP, 2018) emitió una nueva malla curricular que regresa a reforzar, ligeramente, la formación disciplinar y atisba un interés mayor en la formación de profesores investigadores. Todas las especialidades incluyen un curso de Metodología y se ofrece la posibilidad de titularse mediante el desarrollo de una tesis, aunque se preservaron las otras vías: portafolio, reporte de práctica que, hasta el momento son los más socorridos por los estudiantes. Es importante reconocer que las primeras generaciones de alumnos de las EN serán guiados en su investigación por docentes que no tiene formación idónea al respecto.

Es imperativo que los mismos profesionales en la práctica docente sean quienes construyan los planteamientos indagadores que les permitan ejercer una agentividad que ya es de suyo en el ser docente. Un escollo para lograr que los programas oficiales de formación de profesores abundan en habilitación de investigadores radica en que las políticas públicas se logran siendo actor del ámbito administrativo público y el docente, al estar en la base, no cuenta con ese acceso directo. De este modo, la Plataforma “Educación de Soluciones” surge como una acción resolutoria para atender lo urgente de forma seria y sistematizada no con la intención de sumar puntos de certificación para una institución de educación superior, sino con la intención de formar personas con herramienta suficientes para resolver.

El impacto social que se exige a la investigación educativa a menudo se ve desleído en la avalancha de exigencias normativas sobre cantidad de producción y número de publicaciones. Es posible que el apartado en donde se coloca todavía a las Escuelas Normales -alejado de la batalla por la consecución de puntos oficiales- en lo referente a los programas federales de investigación, permita que esta acción interactiva con las comunidades base de la educación mantenga vigente el interés por participar en la formación de millones de niños que acuden a la escuela buscando las herramientas para conseguir una vida mejor.

Referencias

- Camacho, N. (2019). Formación Docente a través de la Plataforma E-Learning como herramienta para el Aprendizaje Colaborativo. *Revista Científica*, Vol. 4, Núm. 13, pp. 335-345. <https://www.redalyc.org/journal/5636/563659492020/html/>
- CONACYT (2020). Programa Nacional de Posgrados de Calidad. México: *CONACYT*.
- Díaz-Bazo, C. (2017). La investigación-acción en la educación básica en Iberoamérica. Una revisión de la Literatura. *Magis Revista Internacional de Investigación en Educación*, Vol. 10, Núm. 20, pp 159-182. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-20.iaeb>
- Edel-Navarro, R; Ferra-Torres, G. y De Vries, W. (2016). El Prodep en las Escuelas Normales mexicanas: efectos y prospectiva. *Revista de la Educación Superior*. Vol. 47. Núm. 187 (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>)
- García R, Cuevas O. y Ruíz, M. (2015) Nivel de dominio de competencias digitales de los docentes en escuelas de tiempo completo de educación básica. *Instituto Tecnológico de Sonora*
- Hyatt, M. (2012). Plataforma. Hazte oír en un mundo ruidoso. *Grupo Nelson*.
- Mena, J. y Hernández, I. (2019). Innovación educativa en estudios de psicología educativa: una revisión sistemática de la literatura. En *Innovación educativa. Tendencias globales de investigación e implicaciones prácticas*. Ramírez-Montoya, M. y Valenzuela, J. coords. *Octaedro*.
- Lindblom, Ch.E. (1992) La ciencia de “salir del paso”. Aguilar, L.F. La hechura de políticas. *Porrúa*. pp.202-226.
- Modelo educativo para la educación obligatoria. *Diario Oficial de la Federación*. Primera Sección. 28 de junio de 2017. https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15105/1/images/modelo_educativo_educacion_obligatoria.pdf
- Reyes, D., Flores, M. y Navarrete, R. (2017). Aportes y desafíos de la investigación educativa para la transformación y la justicia social. *Ponencia XIV Congreso Internacional COMIE*.
- Secretaría de Educación Pública. (2018) Planes de estudio 2018. *CEVIE*. <https://www.cevie-dgesum.com/index.php/planes-de-estudios-2018>
- Secretaría de Educación Pública (2020). Agenda Digital Educativa. México: *SEP*.
- Williams, P., Schrum, L., Sangrá, A. y Guardia, L. (2014) Fundamentos de diseño técnico-pedagógico en e-learning. Cataluña: *UOC*.

CAPÍTULO VI

Las prácticas alimentarias: una mirada reflexiva a partir del culto al cuerpo



Dra. Ysabel Noemi Tejeda Diaz

Universidad Autónoma de Santo Domingo
ynoemitejeda@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-8095-8961>



Docente de la Facultad de Ciencias de la Salud, Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD). Doctor en Medicina (UASD). Licenciatura en Farmacia (UASD). Doctorado en Educación. Nova Southeastern University (NSU), Miami, Florida. EE UU. Doctorado en Filosofía. Universidad del País Vasco (UPV). Directora del Instituto de Investigación en Salud INSIS. FCS-UASD. Maestría en Alimentación y Nutrición.(UASD). Maestría en Metodología de la Investigación Científica.(UASD). Maestría en Ciencias de la Complejidad y Pensamiento complejo. Instituto Global de Altos Estudios en Ciencias Sociales, (IGLOBAL) Maestría en Filosofía, Universidad del País Vasco (UPV). Especialización en Elaboración de Dietas y Dietoterapia. Universidad de León, España. Especialidad en Nutriología Clínica, Instituto Tecnológico de Santo Domingo (INTEC). Coordinadora de la Catedra de Bromatología y Nutrición, Escuela de Farmacia, FCS-UASD. Coordinadora del programa de Maestría en Nutrición, Grupo B, Sede, Escuela de Farmacia, FCS-UASD. Coordinadora del Doctorado en Ciencias de la Salud, 2022-2025, Sede, FCS-UASD.

Las prácticas alimentarias: una mirada reflexiva a partir del culto al cuerpo

Dra. Ysabel Noemi Tejeda Diaz

Resumen

La ingesta de alimentos corresponde a una de las necesidades básicas para el mantenimiento de la vida. Esta acción permite el desarrollo de diversas prácticas impregnadas de significados y subjetividades que responden a las demandas del contexto sobre algunos patrones idealizados de la imagen corporal. El alcance de un ideal físico involucra una gran presión social en la obtención de un cuerpo estandarizado. En la ejecución de éstas acciones pueden existir alteraciones en el equilibrio de los procesos bioquímicos del organismo, así como en las interacciones sociales de los sujetos.

El propósito del estudio es inferir los significados de cómo algunos sujetos que adoptan un patrón de vida a partir del culto al cuerpo se apropian y asignan sentido a las prácticas alimentarias. La presente investigación se enmarca dentro del paradigma cualitativo, bajo un enfoque naturalista interpretativo vivencial, el cual supone, por un lado, la construcción de sentido del consumo de los alimentos y por el otro, los distintos modos de construir ese sentido.

El diseño metodológico correspondió al método fenomenológico - hermenéutico, el cual estuvo orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida y al reconocimiento del significado del valor de esta experiencia. La técnica de investigación seleccionada fue la entrevista a profundidad o abierta. La unidad de análisis estuvo representada por los discursos emanados de los sujetos claves recogidos en dichas entrevistas, lo cual permitió dar cuenta de los significados construidos a partir de la comprensión, apropiación y asignación de sentido a las prácticas alimentarias de algunos sujetos que adoptan un patrón de vida a partir del culto al cuerpo.

El sentido que tiene para estos sujetos corresponde al sentido de construcción y pertenencia, así como la manifestación de poder, de acuerdo a lo establecido en la sociedad contemporánea como “salud, bienestar y belleza”. Las experiencias vividas por los sujetos en el desarrollo de las prácticas alimentarias presentes en este fenómeno social, corresponden a la aceptación-rechazo de algunos grupos de alimentos, el predominio de ingestas, la selección de métodos de cocción y la utilización de suplementos nutricionales.

Palabras clave:

Prácticas alimentarias, culto al cuerpo, interacción social, suplementos nutricionales.

Introducción

La alimentación representa una de las prácticas esenciales para la existencia del hombre. El consumo de los grupos de alimentos recomendados por los profesionales de la salud en las diferentes herramientas educativas para dotar a la población del conocimiento necesario, garantiza el aporte de los nutrientes requeridos para el mantenimiento de las constantes vitales. Esta realidad permite el desarrollo de diversas prácticas impregnadas de significados y subjetividades, las cuales responden a las demandas del contexto social, y por tanto, al establecimiento de algunos patrones idealizados de la imagen corporal.

Por consiguiente, una alimentación adecuada en calidad y cantidad de los diferentes grupos de alimentos favorece un apropiado estado de salud en todos los grupos etarios. En tal sentido, la desnutrición, tanto por defecto como por exceso, así como los Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA) corresponden a una condición mórbida que afecta el desarrollo de la cotidianidad en los aspectos social, afectivo, laboral, intelectual y económico del individuo que la padece.

El sentido de significado de los alimentos permite una propuesta teórica para el replanteamiento de los propósitos de dichas acciones en la manera de seleccionar y consumir dichos insumos alimentarios. El desarrollo del comportamiento alimentario humano está determinado por diversos aspectos como son los aportes ancestrales y la producción agropecuaria, así como la “cambiante permanencia” de la cultura alimentaria, lo cual favorece a la construcción simbólica establecida a los diferentes grupos de alimentos de una determinada población. En ese orden, Henríquez (2006) establece que “el acto alimentario como hecho social total deja de ser un puro comportamiento y se concibe también como un valor y un hecho de conciencia y de poder” (p.84). El acto de comer tiene un profundo significado social, permite el intercambio y fortalece las relaciones interpersonales, porque esta dinámica debe ser establecida dentro de un marco o contexto agradable y afectivo.

El deseo desmesurado por el alcance de un ideal de belleza es uno de los aspectos puntuales impuestos por la secularidad emergente de la sociedad actual, a partir del ego como experiencia humana. Según Schutz (2003), “Tomando mi cuerpo como origen de las coordenadas que delimitan mi mundo, puedo decir que la posición de mi cuerpo constituye mi aquí, con relación al cual el cuerpo de un semejante se encuentra allí” (p. 20). En ese sentido, existe una importante presencia de la idealización de la imagen personal y la presencia que cada uno posee; la cual se ve reflejada en una mayor demanda de todo tipo de servicios y productos, así como de las prácticas o actividades relacionadas con ello.

Siguiendo esta línea, cada vez se adhieren mayor cantidad de sujetos, de ambos sexos, que ambicionan tener un cuerpo perfecto o de una belleza similar al de algunas figuras famosas. El culto al cuerpo representa una construcción social determinada por el aspecto antropológico y contextual de la población en cuestión. La promoción de un estilo de vida saludable favorece la práctica de diversas dinámicas sociales cuya finalidad son: longevidad, esbeltez y vigorosidad.

La presente investigación establece una mirada desde la perspectiva fenomenológica a las prácticas alimentarias incorporadas en la cotidianidad de los sujetos que viven la dinámica del culto al cuerpo donde, para cada individuo como parte de un colectivo, la representación de las prácticas alimentarias corresponde al sentido, utilidad y significado que estos asumen a partir de las relaciones sociales que se establecen en los entornos de actividad física y que parten de la experiencia previa, la cual, puede ser propia o asumida. Todo lo cual permite la identificación de las relaciones dialécticas entre las diferentes posturas teorías, así como el emerger de las categorías propias y contextuales de los sujetos objeto de estudio.

En este sentido, ante lo descrito una interrogante significativa es: ¿Cuáles son los significados que tienen para los sujetos que viven el culto al cuerpo, las prácticas alimentarias que emergen en este modo de vida? Por lo cual se ha establecido como propósito, inferir los significados de cómo algunos sujetos que adoptan un patrón de vida a partir del culto al cuerpo se apropian y asignan sentido a las prácticas alimentarias.

Los diferentes modos de ingestas están delimitados por la elección de consumo de los diferentes grupos de alimentos establecidos en la pirámide nutricional, el método de cocción seleccionado en la preparación, el tamaño de las porciones, así como la frecuencia de consumo de alimentos por día, debido a que este conjunto de acciones o actos voluntarios corresponde a un patrón conductual configurado a partir de influencias externas dentro de las que se pueden citar aquellas de tipo educativo, económico, social, contextual, geográfico y religioso. Como lo hace notar Diaz et al. (2006):

Además, estar «sano» ya no es un deseo y una aspiración natural de toda persona, sino una especie de «tiranía» que ha convertido la salud en un deber que, según la industria del bienestar, sólo podemos satisfacer mediante el consumo de determinados productos y servicios comerciales. Se ha impuesto la delgadez (incluso extrema) como canon de belleza, con la consiguiente explosión de dietas milagrosas y la expansión de los alimentos light, la extensión de la cirugía estética a clases sociales a las que antes estaba vedada, la apología del ejercicio físico, y el florecimiento de los gimnasios, spas, balnearios y centros wellness (p.8).

La ingesta de alimentos representa uno de los pilares fundamentales en el estilo de vida de una población porque permite el desarrollo de intercambio de significados, sentidos y valores ya que “la alimentación como proceso social y cultural implica el reconocimiento de una dimensión productora de representaciones y relaciones materiales que determinan y proporcionan nuevos significados a las relaciones alimentarias” (Diaz, 2018, p. 14). El modo de presentación de los alimentos, así como las técnicas culinarias utilizadas, están cargadas de significados.

Tal como apunta De Garine (2016, p.15) “La identidad simbólica, étnica y estatutaria, prima muchas veces sobre la conveniencia nutricional. Con todo, pese al cumplimiento y a la manipulación de símbolos, en un contexto tradicional los hombres generalmente logran satisfacer sus necesidades alimentarias”. En tal sentido, (Bolaños, 2009, p. 957) establece que “la evolución de la alimentación a lo largo de la historia, ha estado influenciada por cambios sociales, políticos y económicos”, siendo la publicidad alimentaria en los diferentes medios de comunicación, sobre todo en las redes sociales, una influencia de gran relevancia para el consumo y seguimiento de ciertas tendencias en el comportamiento alimentario.

Uno de los aspectos fundamentales en la selección de este tema de investigación ha sido el interés por explorar la relación existente entre las prácticas alimentarias y las dinámicas sociales de quienes viven el fenómeno del culto al cuerpo, acorde a la constante evolución en que está inmersa nuestra sociedad. En estos individuos predomina una constante dedicación hacia el cuidado estético disfrazado, muchas veces, por una aparente preocupación de la salud, donde se organizan en colectivos que reproducen determinadas actividades para “moldear” su propio cuerpo con el objetivo de lograr alcanzar un ideal impuesto socialmente en cuanto a la apariencia física. Dicho de otra manera, en la sociedad actual, los sujetos o agentes que asumen la cultura del culto al cuerpo, se constituyen en un colectivo, siendo esta realidad social un objeto de percepción.

La construcción del mundo de los agentes se opera bajo condiciones estructurales, por lo tanto, las representaciones de los agentes varían según su posición (y los intereses asociados) y según su habitus, como sistema de esquemas de percepción y apreciación, como estructuras cognitivas y evaluativas que adquieren a través de la experiencia duradera de una posición del mundo social (Bourdieu, 1987a: 134).

Esto indica que, a partir del contexto e historia vivida en cuestión, incorporan valores, ideas y significados que comparten una idealización por ciertos alimentos e incorporan de forma colectiva unas prácticas alimentarias donde existe un consumo de alimentos considerados “saludables”, dentro de los cuales predominan los productos de presentación industrializadas promovidas por la publicidad y el mercadeo como suplementos orgánicos, dietéticos y demás. Puesto que en muchas ocasiones lo que se promueve no es del todo cierto, existe una tendencia a megalizar las propiedades de estos productos.

Lo antes citado permite conocer que el acto de alimentarse como práctica / acción permite un espacio social cargado de una multidimensionalidad de campos autónomos, lineamientos y reglas propias, lo cual corresponde a un importante objeto de investigación para la Teoría de las Prácticas Sociales. Reckwitz (2002) establece:

La práctica es una forma rutinizada de conducta que está compuesta por distintos elementos interconectados: actividades del cuerpo, actividades mentales, objetos y uso, y otras formas de conocimiento que están en la base tales como significados, saberes prácticos, emociones y motivaciones, forman una unidad cuya existencia depende de la interconexión específica entre estos distintos elementos (p. 249).

El culto del cuerpo corresponde a una práctica emergente en busca de satisfacción, aceptación y gratificación. Mantenerse en el peso “ideal”, cumplir con ciertos cánones de belleza y de estética, la apariencia de “estar sano”, hacer ejercicio, consumo de suplementos nutricionales, seguimiento de dietas o la sustitución de alguna de las ingestas de comida por preparados que supuestamente contienen todos los nutrientes necesarios para un cuerpo saludable y delgado, corresponden a algunas de las demandas que exige el mundo contemporáneo.

En las últimas décadas existe una tendencia en aumento, que exhibe un importante e ininterrumpido crecimiento de la industria alimentaria en respuesta a un cambio constante en los requerimientos del consumidor y a la continua urbanización de los habitantes del planeta. Un aspecto de gran importancia es el hecho de la presencia cada vez mas en ascenso de la mujer en el mundo laboral, lo cual permite algunas desventajas en cuanto al delegar ciertas dinámicas en cuanto a la alimentación en el hogar, lo cual ejerce un impacto no adecuado en la configuración de los hábitos alimentarios de los hijos. Los primeros cinco años de vida son esenciales para los padres en la estructuración de los gustos y preferencias alimentarias de sus vástagos. Heynig (2008) indica:

El valor social que se le ha atribuido a la salud, la belleza y la alimentación ha aumentado en forma constante desde la segunda mitad del siglo XX; los científicos destacando por un lado, la relación entre alimentación y salud, y por otro lado, los medios de comunicación produciendo imágenes de la belleza que se debe aspirar (p.11).

La sociedad demanda cada día mayor consumo de alimentos preparados, aumentando así la respuesta de producción por parte de la industria, con el agravante de que no siempre se ofrece el aseguramiento del valor nutritivo, y por lo tanto, la seguridad alimentaria como responsabilidad gubernamental no siempre esta garantizada. El estudio del mercado de los alimentos aborda las preferencias de los diferentes grupos de la población. Dicho analisis aprovechado por la industria alimentaria permite la adopción de diferentes estrategias publicitarias sobre todo en escolares y adolescentes, así como en aquellos individuos que exhiben un estilo de vida donde predomina la idealización de la imagen corporal.

La cotidianidad favorece a la fragmentación del sujeto, siendo el cuerpo ese espacio en donde de forma simultánea se desarrollan los procesos bio-psico-culturales que abarcan la totalidad del individuo y su discurrir en la vida. De lo que se trata es de pensar en el cuerpo como un todo integrado porque “pensar el cuerpo en clave sociológica, como una entidad que trasciende lo meramente biológico, reclama una perspectiva relacional. Es en este sentido que constituye un desafío importante elaborar una noción “científica” del cuerpo, como categoría sociológica” (Barreto, 2015, p. 29). Por otro lado, Prudencio y Crespo (2015) sostienen:

El culto al cuerpo en la actualidad se ha convertido en una obsesión para una gran parte de la sociedad, la preocupación por el estado físico e imagen corporal, lleva a los sujetos a realizar hábitos y conductas de riesgo para su propia salud. Todo ello para cumplir un patrón estético impuesto por la propia sociedad, el cual es apoyado y difundido por los distintos medios de comunicación (p.2).

Por lo que, la sociedad actual ha inclinado su mirada al cuerpo como símbolo estético que promueve la esbeltez, vigorosidad y longevidad, a cualquier costo, fenómeno que se hace presente en las diferentes etapas de vida y en ambos sexos.

La selección del tema corresponde a una secuencia de más de una década de investigación sobre el comportamiento alimentario humano: Desnutrición por exceso y sus implicaciones biopsicosociales, antropología alimentaria y nutricional, así como el valor simbólico de los alimentos; lo cual ha permitido la identificación de algunas prácticas alimentarias no adecuadas vinculadas al culto al cuerpo como símbolo de deseo, discurso, saber y poder.

En cuanto a los contextos de intervención de la presente de investigación, correspondieron a entramados de grupos sociales que exhiben como característica colectiva la idealización del cuerpo a través de las diferentes dinámicas existentes en las prácticas alimentarias que impone esta tendencia en aumento. En la actualidad, diversas prácticas en busca del ideal propuesto en la obtención del cuerpo ideal han favorecido una desviación del propósito fundamental, emergiendo así el culto al cuerpo como forma de enmascarar inquietudes no resueltas a lo interno del ser humano.

De modo que esta reflexión permite elevar el interés nuestro por el estudio del fenómeno del culto al cuerpo como problemática en la sociedad actual, lo cual permite éste posicionamiento, la apertura de nuevas interrogantes respecto a las diversas dinámicas establecidas en el alcance de un ideal impuesto por la sociedad a quienes viven inmersos en el culto al cuerpo, a fin de encontrar respuestas en futuras investigaciones.

El contenido general de este estudio se presenta en cinco apartados. En el primero se plantean los aspectos introductorios, que destacan la construcción del objeto de estudio, considerando los contextos de intervención desde la dimensionalidad macro, meso y micro correspondientes a las prácticas alimentarias en los sujetos que viven el culto al cuerpo. Se describe el contexto de la problemática y seguidamente se plantea el propósito general de la investigación, así como las vías de aproximación al conocimiento.

El segundo apartado, correspondiente a los supuestos teóricos en las prácticas alimentarias del culto al cuerpo aborda, desde una visión crítica y reflexiva, la selección de los autores trabajados y sus modos de pensamiento en los posicionamientos teóricos. El tercer apartado presenta el horizonte metodológico, conformado por los fundamentos teóricos-epistemológicos y la descripción metodológica. En cuanto a los fundamentos teóricos-epistemológicos que situaron este estudio, se plantean las siguientes teorías: teoría de la conducta en la transición del comportamiento alimentario, la teoría de la economía de las prácticas sociales y la teoría de los usos del cuerpo.

La primera teoría establece como la ingesta de alimentos se cimienta a partir de un proceso de significado simbólico de los alimentos como comestibles, los inserta en un sistema de preferencias, establece las formas de métodos de cocción y sus momentos de consumo. Desde la segunda teoría, la economía de las practicas sociales de Pierre Bourdieu plantea que la práctica se desarrolla a partir de dos conceptos claves: habitus y campo. Esta teoría busca dar cuenta de la relación entre los determinantes estructurales o estructura de capitales, las actividades y cuerpos de los actores o agentes que movilizan las disposiciones del habitus en la vida cotidiana y se dimensionan los procesos de intercambio a partir de los cuales los alimentos forman parte esencial de las dinámicas de prácticas sociales, porque la alimentación es una construcción social que surge de la propia dinámica que circunda al sujeto humano. Y, finalmente, la teoría de los usos del cuerpo de David Le Breton, la cual exhibe como base de expresión el dolor o el silencio de la experiencia vivida y la modernidad en la perfección de la tecnología, que sostiene una distinción ontológica entre poseer y ser el cuerpo.

Este estudio corresponde al paradigma cualitativo y se enmarca dentro del enfoque naturalista interpretativo vivencial, el cual se aborda desde la perspectiva fenomenológica. La investigación permite explorar, describir, examinar y entender las ideas, creencias, significados y conocimientos presentes en dichas prácticas alimentarias, permitiendo así descubrir los elementos en común de la experiencia vivida de quienes viven el fenómeno social del culto al cuerpo. En el cuarto apartado se presentan los principales hallazgos, recreando un encuentro dialógico entre los supuestos teóricos y el posicionamiento de la investigadora a partir de los resultados. Finalmente, se presentan algunas reflexiones que favorecen la continuidad de futuras investigaciones.

Supuestos teóricos en las prácticas alimentarias del culto al cuerpo.

En la conferencia internacional sobre Atención Primaria en Salud (APS) de Alma-Ata en 1978, se definen los cuidados básicos de la salud como un aspecto fundamental de libre acceso a la población de acuerdo a su contexto. En ese sentido, se establece la alimentación como pilar fundamental del cuidado de la salud, en conjunto con la realización de una actividad física regular para el incremento del consumo de energía.

En el abordaje de las prácticas alimentarias se debe indicar que la inquietud por la adopción de una alimentación saludable ha sido abordada desde diferentes áreas del conocimiento dentro de las cuales se encuentran la educativa, social, económica, ecológica, psicológica, seguridad alimentaria, biológica y política. Es así que desde diferentes posicionamientos teóricos se ha develado la relación entre alimentación, salud, educación, representación social y cultura a través del comportamiento alimentario.

Para esta investigación se concibe el concepto de “práctica” como el vínculo constante y concreto entre pensar y accionar, de modo que, las prácticas permiten la materialización del conocimiento en el quehacer cotidiano. (Pennycook citado por Guerrero et al., 2011, p18). Por lo que la noción de prácticas alimentarias hace referencia a cómo perciben, sienten y piensan los individuos las prácticas culinarias, los rituales de intercambio, la participación colectiva en la preparación y el consumo de alimentos, el conjunto de sistemas clasificatorios y formas de organización simbólica que definen lo comestible y aquello que no lo es, que prescriben las posibilidades de combinación y los ritmos del consumo (Pérez et al., 2007).

En la adopción de la postura de quien vive el fenómeno del culto al cuerpo, se incorporan modificaciones importantes en el menú en cuanto al patrón de consumo de los diferentes grupos de alimentos, frecuencia y tamaño de las porciones, así como la sustitución de algunas ingestas por suplementos tipo batidas, barras proteicas, tabletas y demás. Dichas prácticas, las cuales en su mayoría no cuentan con el seguimiento de un profesional médico especialista en alimentación y nutrición, se derivan en los llamados Trastornos de la Conducta Alimentaria (TCA), los cuales tienen en común un patrón continuo de ingestas no saludables, debido a que no existe un balance, equilibrio y variedad en la mayoría de las comidas. Esto asociado a episodios de angustia emocional, física y social. Los TCA no discriminan género, edad, o raza, se pueden encontrar en ambos sexos, con predominio en el sexo femenino, en cualquier edad y pueden ocurrir en cualquier raza o grupo étnico. De acuerdo a Vargas (2013):

Los TCA se enmarcan entre aquellos fenómenos sociales y culturales que trascienden más allá del campo médico y científico, a la sociedad. Estos trastornos se ven afectados por el ideal de belleza que propugnan los medios de comunicación de extrema delgadez, una idea de belleza representada por modelos, mujeres y hombres cuyas proporciones, peso y estatura son una auténtica excepción estadística (p. 476).

Este conglomerado constituye un grupo de trastornos conductuales caracterizados por una ingesta alimentaria no adecuada dirigida al control del peso y aumento de masa muscular, lo cual favorece a la aparición de algunas disfunciones orgánicas y psicosociales, exhibiendo como características principales un comportamiento distorsionado de la alimentación y una extrema preocupación por la autoimagen y el peso corporal. En este sentido “los trastornos de la conducta alimentaria, así como las alteraciones de la imagen corporal han sido consideradas como alteraciones típicamente femeninas, proponiéndose relaciones de 1/10 en cuanto a prevalencia” (Maqueda y Gómez, 2019. p.15).

Los principales cuadros de este grupo son la Anorexia Nerviosa (AN), la Bulimia Nerviosa (BN) y el TCA no especificado, los cuales se presentan como cuadros con manifestaciones clínicas de AN O BN incompletos. Dentro de este grupo de trastornos se incluyen las conductas

compensatorias inapropiadas, como es el hecho de ingerir pequeñas porciones, masticarlas y expulsarlas, por otro lado, están los episodios compulsivos y recurrentes de ingesta, pero sin conductas compensatorias.

Estas prácticas alimentarias no adecuadas establecidas en el fenómeno del culto al cuerpo, tienen una relación con la actual sociedad de consumo, ya que representan una de las mejores ilustraciones sobre la existencia de las confrontaciones entre los distintos intereses sociales: la salud, la belleza y los espacios de poder.

En el sujeto que vive inmerso en el culto al cuerpo existen características puntuales como la preocupación desmesurada por el peso e imagen corporal, así como una autovaloración determinada por la apariencia física. De modo que, en el entorno deportivo se observa un predominio de aquellas conductas alimentarias frecuentemente asociadas a los TCA que en el resto de la población, siendo de predominio en mujeres.

Dentro de la población de deportistas, aparece una prevalencia superior en mujeres que, en hombres, sin embargo, hay que destacar un aumento de la presencia de TCA en la población de deportistas varones. También se ha demostrado que, los deportes aeróbicos muestran ser más propensos a presentar TCA que los deportes anaeróbicos (Martínez-Rodríguez, 2015).

Existe la tendencia a relacionar la delgadez con el éxito en aquellos individuos que realizan alguna práctica deportiva, ya sea a nivel profesional o aficionado, por lo que son comunes algunos seguimientos de dietas no adecuadas que favorecen a la instalación de alguno de los TCA. Esto es así a pesar de la no disponibilidad de la evidencia científica pertinente que establezca una relación entre el bajo peso y el rendimiento deportivo. En el culto al cuerpo existe una obsesión por el alcance del peso “ideal”, por lo que autores como Galán (2009) hacen referencia a cuatro grupos de deportes considerados de mayor riesgo:

1. Deportes de categorías por peso: son los que el peso condiciona la participación en una categoría o en otra (por ejemplo, boxeo, lucha, halterofilia, powerlifting, etc.).
2. Deportes de estética: son aquellos deportes en los que un peso bajo resulta beneficioso para el desarrollo de los movimientos, de modo que el aspecto físico y la figura de los deportistas son aspectos a tener en cuenta por los jueces (por ejemplo: gimnasia rítmica, natación sincronizada, patinaje artístico, etc.).
3. Deportes de resistencia: son aquellos en los que sus participantes se pueden beneficiar de tener un bajo peso para mejorar el rendimiento (por ejemplo: atletas de fondo, semifondo, maratón, natación, etc.).

4. Deportes de gimnasio: este tipo de prácticas de gimnasio como el culturismo y el fitness, suelen tener como características, el acompañamiento de entrenador que controla el tipo, cantidad y tiempo de ejercicio, quien además por lo general, realiza las recomendaciones dietéticas (Dosil y Diaz, 2002).

Fundamentos teóricos-epistemológicos

Desde la fundamentación teórica-epistemológica, la investigación se fundamentó en tres postulados teóricos: Teoría de la conducta en la transición del comportamiento alimentario, Teoría de las representaciones sociales en el estudio de la alimentación y la Teoría de los usos del cuerpo.

En cuanto a la primera teoría, Martínez y López-Espinoza (2016) plantean que a partir de las funciones psicológicas propuestas por Ribes y López en 1985, las premisas de la Teoría de la Conducta se establecen en los cinco niveles de organización del comportamiento denominados: 1) función contextual, 2) función suplementaria, 3) función selectora, 4) función sustitutiva referencial y 5) función sustitutiva no referencial. Pensar en los alimentos antes de ingerirlos involucra una serie de dinámicas, condicionadas por las funciones propuestas en esta teoría. De igual modo, Johnston (2018) afirma:

Un cuerpo no habla por sí mismo, es preciso que esté habitado de alguna forma por lo que escuchamos como el deseo del otro, y por supuesto del sujeto que goza. Lo que hace humano a un cuerpo es, en efecto, que sea un cuerpo hablante. Como señala Lacan, ese ser solo es ser en la medida en que habla, es hablante o es hablado. Por lo tanto, no es el cuerpo el que habla sino el sujeto (p.39).

Lo antes planteado indica la dimensión psicológica que involucra el evento alimentario, donde las prácticas alimentarias se establecen como símbolos que permiten el intercambio de sentidos y significados, estructurado como lenguaje en quienes viven la transición del comportamiento alimentario en el fenómeno del culto al cuerpo. Se muestra como la ingesta de alimentos se cimienta a partir de un proceso de significado simbólico de los alimentos como comestibles, los inserta en un sistema de preferencias y les establece las formas de métodos de cocción y sus momentos de consumo.

El segundo supuesto teórico corresponde a la Teoría de la Economía de las Prácticas Sociales (TEPS) de Pierre Bourdieu. Allí se establece como una teoría general de las prácticas sociales, es decir, una tentativa de intelección sobre lo que los sujetos o agentes sociales realizan de forma cotidiana, y lo hace bajo la fórmula “Campo + [Capital + Habitus] = Prácticas

sociales” (Bourdieu, 1998, p. 99), en la que se reúnen dos tradiciones científicas particulares, el objetivismo y el subjetivismo, a las que considera, no como excluyentes, sino como momentos complementarios para la comprensión científica de esas prácticas sociales.

Esta teoría permite un marco explicativo de los procesos de transformación y cambio social porque “intenta superar la dualidad entre la acción social y el subjetivismo, esto es, que las acciones que realizan las personas, los hechos sociales, son símbolos que han de interpretarse” (Bourdieu, 1987b: 139) ya que su base se establece sobre la dinámica existente en las prácticas, trayectorias, experiencia de vida y las formas de vinculación de los sujetos agentes. Este posicionamiento teórico propone un recuadro hermenéutico de los procesos de cambio social, evitando así los dualismos tradicionales en la teoría social. De modo que, esta teoría se asemeja a otras teorías emergentes, sobre la manera de repensar formas de aproximaciones a lo social, de forma tal que se pueda develar a partir del sentido del sujeto o agente, el habitus como estructura estructurada y el campo, como esfera social delimitada.

En ese sentido, las prácticas permiten distintas formas de materialidad. El enfoque de Bourdieu, considera como principios de estructuración de prácticas, la posición y trayectoria que ocupa el sujeto o agente en el sistema de relaciones, así como a los habitus incorporados por el agente, en cuanto esquemas de percepción, de evaluación y de acción.

El tercer posicionamiento teórico-epistémico está constituido por la teoría de los usos del cuerpo de David Le Breton, basado en la antropología del cuerpo como expresión del dolor o del silencio, a partir del sometimiento del mismo para ser esculpido acorde a lo socialmente aceptado. Tal como apunta en lo adelante:

El culto del cuerpo es la voluntad de modelar el cuerpo, de “trabajarlo”. El cuerpo que no fue “trabajado” no resulta un cuerpo interesante. La sociedad convirtió el cuerpo en un accesorio, una suerte de materia prima con la que podemos construir un personaje. Por medio del fisicoculturismo, de las dietas, nos volvemos en cierto modo ingenieros de nuestro propio cuerpo (Le Breton, 2007a, p. 87).

Este planteamiento aborda la estigmatización hacia aquellos individuos que no trabajan su cuerpo, donde la idealización de la belleza para las mujeres y los músculos para los varones, favorece al incremento de la agresividad simbólica en todas las clases sociales son como un refugio para los viejos estereotipos.

Por otro lado, la modernidad en la perfección de la tecnología, sostiene que existe una distinción ontológica entre “poseer un cuerpo” y “ser el cuerpo”. La información transmitida por los dispositivos para vestir que monitorean la actividad física puede tener relación con datos personales sensibles presentes o futuros.

Para ellos el cuerpo es el vestigio de una humanidad obsoleta y deplorable y hay que preocuparse por eliminarlo. El hecho de querer permanecer siempre joven, de no morir nunca. A partir de ahora simplemente ya no es Dios o un elixir quien va a darnos la coartada de la eternidad, sino la tecnología (Le Breton, 2007b, p. 110).

Lo antes planteado permite el establecimiento del cuerpo como un objeto de mercado donde se plasman las tendencias por la apariencia e imagen corporal, donde la tecnología es utilizada para el perfeccionamiento del cuerpo.

Descripción metodológica

El presente estudio se enmarca dentro del paradigma cualitativo, el cual, a decir de Fuster (2019) indica que, “La investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos, que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos” (p.56). Este planteamiento se corresponde al modo de estudiar la experiencia vivida en el desarrollo de las prácticas alimentarias de quienes viven el fenómeno social del culto al cuerpo. Bajo un enfoque naturalista interpretativo vivencial, el cual supone, por un lado, la construcción de sentido del consumo de los alimentos y por otro, distintos modos de construir ese sentido. Aquí se entrecruzan dos narrativas, las cuales son las narraciones que hacen los sujetos o agentes sociales acerca de sus prácticas alimentarias y las narraciones que realizó la investigadora a partir de lo observado. Según Vain (2011):

El enfoque naturalista interpretativo vivencial supone un doble proceso de interpretación que, por un lado, implica a la manera en que los sujetos humanos interpretan la realidad que ellos construyen socialmente. Por otro, refiere al modo en que los científicos sociales intentamos comprender cómo los sujetos humanos construyen socialmente esas realidades (p.39).

En tal sentido, se debe tener presente que, para la preparación del trabajo de campo, en su desarrollo y en el análisis de los datos, se debe evitar la aproximación mediante un esquema lineal de expectativas previas.

En cuanto al diseño seguido, correspondió al método fenomenológico-hermenéutico, el cual está orientado a la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida, al reconocimiento del significado del valor de esta experiencia, tal y como lo señaló Rizo-Patrón (2015):

Conduce a encontrar la relación entre la objetividad y subjetividad, que se presenta en cada instante de la experiencia humana. La trascendencia no se reduce al simple hecho de conocer los relatos u objetos físicos; por el contrario, intenta comprender estos relatos desde la perspectiva valorativa, normativa y prácticas en general (p.27).

La técnica de investigación seleccionada correspondió a la entrevista a profundidad o abierta. La misma permite explorar, describir, examinar y entender las ideas, valores, creencias, significados y conocimientos de los sujetos informantes claves. Por ello, esta técnica: “es aquella que se realiza sin un guion previo. Sigue un modelo de conversación entre iguales. En esta modalidad, el rol del entrevistador supone no sólo obtener respuestas sino también saber que preguntas hacer o no hacer” (Folgueiras, 2004, P. 3), permitiendo así la construcción vivencial de quienes viven el fenómeno social del culto al cuerpo.

La unidad de análisis estuvo representada por los discursos emanados de los sujetos claves, recogidos en las entrevistas a profundidad sobre el desarrollo de las prácticas alimentarias, como respuesta a las necesidades emergentes a partir de las dimensiones corporales impuestas en la sociedad contemporánea, influenciados sobre todo por los medios de comunicación, vale decir, las redes sociales.

El desarrollo del diseño metodológico fenomenológico hermenéutico, constó de cuatro fases:

La primera fase. Corresponde a la etapa previa o de clarificación, donde asumimos como investigadora, una postura libre de ideologías, crítica y expectante. “El fenomenólogo no relega a los teóricos, pero prefiere prescindir de ellos para obtener la libertad de pensamiento” (Martínez, 2008, p. 76).

Se establecieron los supuestos teóricos seleccionados y las concepciones teóricas sobre las cuales fueron estructurados los posicionamientos teóricos que orientaron la investigación, así como los sistemas referenciales, espacio-temporales relacionados con los datos obtenidos a partir de las experiencias vividas del fenómeno social del culto al cuerpo.

La segunda fase se empleó para el recogimiento de la experiencia vivida, a partir de una descripción de las informaciones obtenidas en las entrevistas a profundidad con los sujetos agentes, donde se rescataron la conciencia de estos como de experiencia vivida, en otras palabras, rescatar los relatos de cómo se viven las prácticas alimentarias realizadas en el fenómeno social del culto al cuerpo. Según Van Manen (2003a), quien encomendó que “antes de solicitar a otros que nos brinden una descripción sobre un fenómeno a explorar, tendríamos que intentar hacer una primera nosotros, para poseer una percepción más puntual de lo que pretendemos obtener” (p. 82). Para lo cual se realizó un documento tipo experiencia personal, correspondiente a una anécdota sobre el comportamiento alimentario y las prácticas asumidas en busca de un estado nutricional adecuado. De modo que “la anécdota simboliza a una de las herramientas con la cual se pone al descubierto los significados ocultos” (Van Manen 2003b, p. 132).

En la tercera fase, se realizó una reflexión acerca de la experiencia vivida-etapa estructural. Aquí el propósito radicó en la aprehensión de los significados asignados por los sujetos a los alimentos y demás ingestas o preparaciones nutricionales. Esta reflexión fenomenológica permitió examinar el significado o la esencia de las subjetividades emergentes en la relación sujeto-alimento, como proceso de vida cotidiana. Tal como apunta Van Manen (2003), en la reflexión fenomenológica la búsqueda del significado de las respuestas recogidas se constituye en un ejercicio de gran laboriosidad, ya que se trata de alcanzar el contacto más fidedigno con la experiencia vivida de los sujetos participantes.

En la cuarta fase, se procedió a la escritura-reflexión sobre la experiencia vivida. Para esto realizamos una integración de todas las estructuras específicas en una estructura general. Husserl afirmaba que la finalidad del método fenomenológico es lograr trascender de lo singular al ser universal, entonces es una descripción fenomenológica completa (Martínez, 2008). El propósito de este momento metodológico consistió en la construcción de una descripción individualizada de todos los hallazgos de los sujetos estudiados, lo cual permitió el establecimiento de la estructura caracterizadora del grupo estudiado. La formación consistió en una descripción sintética de las prácticas alimentarias de quienes viven en el fenómeno social del culto al cuerpo. De acuerdo a Fuster (2019):

La fenomenología por su naturaleza se enfoca en las vivencias y destaca el sentido que envuelve lo cotidiano, el significado del ser humano, es decir, la experiencia que somos. La fenomenología es sensible a la problemática desatada en torno al mundo de la vida (p. 207).

De acuerdo a lo antes planteado para el desarrollo del trabajo fenomenológico, se privilegió el uso de la entrevista a profundidad o abierta, pues permite registrar la realidad del fenómeno sin descontextualizar los datos de su entorno natural, en este sentido, los aspectos considerados en la entrevista se establecieron a partir de cuatro ejes orientadores:

Primer eje: Hábitos alimentarios durante la crianza.

Segundo eje: Incorporación en el mundo del culto al cuerpo.

Tercer eje: Opiniones y creencias sobre el aprendizaje de la alimentación.

Cuarto eje: Simbolización y sentidos asignados al acto de alimentarse.

Estos ejes orientadores permitieron la construcción de cuestionantes atomizadoras como son, la forma en que el sujeto construye su propia experiencia: lo cual representa el posicionamiento de este frente a su realidad, esto es como vive el evento en su vida cotidiana. El modo de alimentarse: preferencia y selección de los diferentes grupos de alimentos de acuerdo a los hábitos de crianza. Su proceso de cuidado del cuerpo: tipo, frecuencia, intensidad y tiempo

dedicado a la actividad física. Creencia sobre el consumo de los alimentos: supuestos idealizados a partir de lo establecido en el entorno, fomentados por entrenadores e individuos con mayor experiencia en la disciplina corporal. Significado de las prácticas alimentarias: experiencia vivida en el desarrollo de la compra, preparación e ingesta de los alimentos, sentido de compensación y gratificación en el consumo de preparados artesanales y suplementos industrializados.

Tabla 1. *Información de los sujetos de estudio.*

Sujeto	Sexo	Edad	ocupación	Práctica corporal/ Años dedicados	Entrenamiento diario
S 1. PB	F	46	Médico	Halterofilia (18)	2 horas
S 2. AB	F	45	Arquitecto Actriz	Halterofilia (22)	2. 5 horas
S 3. EF	F	46	Psicología clínica	Halterofilia (13)	2 horas
S 4. BB	M	51	Entrenador personal	Halterofilia (33)	2 a 3 horas
S 5. AV	M	35	Rehabilitación Física	Halterofilia (17)	1 a 2 horas

Fuente: *Elaboración propia a partir de las respuestas obtenidas en las entrevistas a profundidad.*

En la selección de los sujetos claves o informantes se implementó una selección completamente intencional, esto debido a que solo formaron parte del estudio quienes vivían el fenómeno social de culto al cuerpo. “Aquí la palabra intencional significa que el investigador selecciona personas debido a que ellos, intencionalmente y, de forma deliberada, pueden proporcionar una rica y profunda comprensión del problema en estudio” (Miles, Huberman y Saldaña, 2013, p. 67).

De modo que, luego de realizar observaciones directas en distintos momentos en los diferentes entornos de actividad física, se procedió a la selección de cinco sujetos o informantes claves, dado que lo requerido no es la cantidad de participantes, sino el grado de saturación de la información obtenida, lo cual permite mayor compromiso con la profundidad del análisis.

En un primer momento, se estableció contacto, luego se indicó el propósito y se obtuvo el consentimiento informado, asegurando en todo momento la confidencialidad, acordar el lugar (citas individuales por Zoom) y tiempo de los encuentros, obteniendo así los permisos para grabar y publicar. Se desarrollaron las instrucciones y preguntas o temas guía necesarios para la entrevista de investigación fenomenológica. Cabe señalar que para la ejecución de las entrevistas, los ejes orientadores, las preguntas atomizadoras y el análisis de la información, se mantuvo la autovigilancia por parte de la investigadora para mantener la subjetividad disciplinada, lo cual corresponde al cuestionamiento y evaluación continua en cada uno de los pasos a seguir. En la triangulación de la información obtenida en las entrevistas, se procedió a la verificación intersubjetiva con las sesiones de observación en el contexto habitado y las teorías existentes en la revisión de literatura, con lo que se logra cierto grado de credibilidad en los hallazgos de la presente investigación.

En cuanto a las unidades de significados, tenemos: el alimento, el cuerpo y el ejercicio. El alimento como sustancia de incorporación de los nutrientes en el organismo, cargado de significados en cuanto al método de cocción, tamaño de la porción, así como el aporte energético y vitamínico-mineral. El cuerpo como constructo sometido y símbolo de posicionamiento y poder. Finalmente, el ejercicio como medio de práctica cotidiana en el sometimiento del cuerpo.

Estas unidades de significado presentan una segmentación, categorización e interpretación; las cuales son:

- Recolección de la experiencia vivida.
- Transcripción de los discursos emanados de corte fenomenológico.
- Ampliación del discurso narrativo.
- Decantación de las palabras y significados.
- Interpretación del material experiencial.
- Reducción eidética y heurística a fin de cuestionar los significados obtenidos.
- Redacción reflexiva del texto fenomenológico.

Principales hallazgos

El desarrollo de la metodología propuesta en la presente investigación permitió el establecimiento de cuatro ejes orientadores a partir del análisis de la información obtenida en las entrevistas realizadas a los sujetos claves. Cabe destacar que estos ejes corresponden a los hábitos alimentarios durante la crianza, la incorporación en el mundo del culto al cuerpo, las opiniones y las creencias sobre el aprendizaje de la alimentación, finalmente, la simbolización y sentidos asignados al acto de alimentarse. De este último eje, posicionando el sentido y significado inferidos a las prácticas alimentarias como parte del conjunto de acciones cotidianas que realizan quienes viven el fenómeno del culto al cuerpo.

Los hábitos alimentarios durante la crianza, primer eje, entendidos éstos como el conjunto de normas incorporadas en torno al consumo de alimentos aportados por los cuidadores. En los sujetos participantes obedecen a un aporte variado de todos los grupos de alimentos mediados en mayor medida por la madre. Es importante destacar que en los primeros cinco años de vida, los padres tienen la oportunidad de configurar los patrones alimentarios de sus hijos en cuanto a la aceptación y rechazo de los diferentes grupos de alimentos. Estos resultados remiten a dar un orden a los estímulos que provienen inicialmente del entorno familiar.

Lo antes indicado coincide con lo establecido en el primer posicionamiento teórico-epistémico sobre la teoría de la conducta en la transición del comportamiento alimentario, donde los autores plantean que a partir de las algunas funciones psicológicas, se establecen tres niveles de organización del comportamiento alimentario. Dentro de los que se destacan, a propósito de los hallazgos obtenidos, la función contextual que hace referencia a la influencia ejercida por el entorno de crianza y la función suplementaria a partir de aquellas preparaciones artesanales con que se inicia la alimentación complementaria no adecuada en los lactantes, generalmente antes de los seis meses de edad y con el aporte de infusiones o té, papillas y otros.

La función selectora que corresponde a la asociación que realiza el infante de los alimentos con algunos eventos cotidianos como la hora del baño y siesta con la merienda. De modo que, pensar en los alimentos antes de ingerirlos involucra una serie de dinámicas, condicionadas por las funciones propuestas en esta teoría que guardan relación directa con la experiencia vivida en los primeros años.

En el segundo eje orientador se aborda la incorporación en el mundo del culto al cuerpo. La iniciación de los cinco sujetos claves estuvo entre los 10 a 14 años de edad, la cual en el caso de los Sujetos 1 y 2, estuvieron estimuladas por la práctica deportiva del padre. En el caso de los sujetos 4 y 5, contribuyó el hecho de la presión de sus pares en cuanto al aumento muscular en brazo y pecho, muy frecuente en los adolescentes masculinos. Estos resultados se enmarcan dentro de la citada teoría de los usos del cuerpo de David Le Breton, sobre el sometimiento del cuerpo para ser esculpido acorde a lo socialmente aceptado.

La imagen corporal es un lienzo comunicativo de significado cultural que median nuestra experiencia del mundo. Este planteamiento permite la idealización de la belleza para las mujeres y los músculos para los varones, lo cual, en la disciplina deportiva halterofilia se establece el volumen muscular para ambos sexos, favoreciendo al incremento de la manifestación simbólica en todas las clases sociales.

En el eje correspondiente a las opiniones y creencias sobre el aprendizaje de la alimentación, todos los sujetos coincidieron en la importancia de la educación alimentaria y nutricional para el seguimiento de una ingesta adecuada, equilibrada y balanceada. Se observó que, a excepción del sujeto 1, cuya profesión corresponde al área de ciencias de la salud, exhibieron un manejo de información incorrecta sobre la combinación en los menús, frecuencia y volumen de las porciones. Por otro lado, existe una tendencia a sobredimensionar la función y aportes de algunos macro y micronutrientes. Esto permite conocer que el proceso de conocimiento es social e intersubjetivo, y que se organiza a través de categorizaciones que permiten estímulos de comportamientos colectivos sobre algunas prácticas alimentarias presentes en el tejido social en cuestión.

En cuanto a la simbolización y sentidos asignados al acto de alimentarse, predominó la importancia del comportamiento alimentario para el alcance de un cuerpo esculpido. En el caso del sujeto 3 insistió en que “más que el modo de alimentarse, es el tiempo dedicado a la disciplina deportiva lo que ayuda a conseguir la definición y tono del músculo”. Dentro de los alimentos que simbolizan una ingesta correcta, están las fuentes de proteína animal, aunque se evidenció el caso de un sujeto que lleva un régimen alimenticio vegetariano, indicando que “para sustituir la carne, utilizó suplementos de proteína de soja”, lo cual afirmaba una y otra vez a modo de establecer este consumo como suficiente.

Por otro lado, el sentido asignado encontrados en esta investigación en cuanto al consumo de ciertos preparados artesanales, como son los jugos verdes y la suplementación con diversas presentaciones industrializadas, fue de pertinencia, dado que es una práctica predominante en todos los sujetos informantes y por tanto, en quienes viven el fenómeno social del culto al cuerpo.

Los hallazgos aquí planteados coinciden con lo pautado en la teoría de las representaciones sociales sobre el estudio de la alimentación, la cual indica el papel del cuerpo frente al espejo de la sociedad como objeto concreto de valoración colectiva, soporte de representaciones y expresión de signos, a través de las prácticas alimentarias realizadas por el colectivo.

Las categorías contenedoras sobre la experiencia vivida, emanadas por los sujetos informantes, establecen de qué manera las prácticas alimentarias son representadas en el cuerpo, percibiendo el cambio propuesto en categorías temporales, esto es, antes, durante y después de la modificación del comportamiento alimentario y la manera de percibir el cambio en el cuerpo. Se presentan de la siguiente manera:

- Vivencias de las prácticas alimentarias: la vivencia del cuerpo atrae unos significantes en el consumo de los alimentos de corte fenomenológico, simbolismo y representaciones sociales de los alimentos.
- Expectativa de la imagen corporal: a partir del establecimiento sistemático y compulsivo de rutinas, intensidad y tiempo dedicado al ejercicio.
- Afectividad por el culto al cuerpo: aceptación y rechazo de las dimensiones corporales, auto percepción del cuerpo, dinámicas de interacción social, admiración y egoísmo del ser (hedonismo), adquisición de conocimiento sobre la alimentación y es que la formación académica está ligada al culto al cuerpo.

Reflexiones finales

Las reflexiones presentadas a continuación permiten inferir los significados de la experiencia vivida en quienes adoptan un patrón de vida a partir del culto al cuerpo. Esto es, de qué manera comprenden, se apropian y asignan sentido a las prácticas alimentarias. Pues el sujeto que se ejercita atrae a su conciencia el significado de los alimentos y la percepción de su propio cuerpo.

Los participantes abordados coinciden y centran su discurso en diversas prácticas alimentarias que prometen resultados saludables. Todo lo relacionado con la comida “ chatarra y rápida” es valorado negativamente, especialmente si aportan hidratos de carbono simples o de fácil absorción. Los productos preparados y envasados industrialmente son aceptados con mayor confianza, a pesar de que ciertos lugares, como los supermercados son asociados a productos artificiales y manipulados.

El camino recorrido en el desarrollo de esta investigación dio cuenta de los significados que tienen para estos sujetos las prácticas alimentarias que emergen en este modo de vida. El sentido que tiene para los sujetos el culto al cuerpo corresponde al sentido de construcción y pertenencia, manifestación de poder, para así situarse acorde a lo establecido en la sociedad contemporánea como “Salud, bienestar y belleza”.

Las experiencias vividas por los sujetos en el desarrollo de las prácticas alimentarias presentes en la cotidianidad de este fenómeno social, corresponden a la aceptación y rechazo de algunos grupos de alimentos, selección de métodos de cocción, utilización de suplementos y predominio de ingestas. Los principales hábitos que inciden en el comportamiento alimentario de los sujetos objeto de estudio son el consumo frecuente y de volumen gradual de algunos macronutrientes, rechazo parcial a alimentos procesados, ingesta mínima de alcohol, preferencia de productos light y orgánicos.

Al finalizar este escrito considero que este estudio permite el rescate del sentido, significados y experiencias vividas en el modo de alimentarse de quienes viven en el culto al cuerpo como recurso de construcción y entramado social, permitiendo un diálogo entre iguales sobre las cuotas de deseo, discurso y poder que permiten el alcance de un cuerpo idealizado. Se impone la pronta reflexión sobre el comportamiento alimentario como espacio de manifestación de sentido y significado de vida.

Referencias

- Barreto, R. (2015). Cuerpo y Literatura: Una Introducción a la Fenomenología existencial de Merleau- Ponty y la Memoria Colectiva de Maurice Halbwachs. <http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Collectivus/article/view/1380/1043>
- Bolaños. P. (2009). Trastornos de la Conducta Alimentaria. http://tcasevilla.com/archivos/evolucion_de_los_habitos_alimentarios_de_la_salud_a_la_enfermedad_por_medio_de_la_alimentacion.pdf
- Bourdieu, P. (1987). “Espace social et pouvoir symbolique”, Choses dites, Paris, Ed. De Minuit, pp. 106-147-166. [“Espacio social y poder simbólico”, Cosas dichas, Buenos Aires, Gedisa, 1988, pp. 127-142] https://archive.org/stream/BourdieuPierreOPoderSimbolico1989/BOURDIEU_Pierre._O_poder_simb%C3%B3lico_djvu.txt
- Bourdieu, P. (1998). La distinción. Criterio y bases sociales del gusto. Taurus. <https://sociologiac.net/biblio/Bourdieu-IntroduccionDistincion.pdf>
- De Garine, I. (2016). Antropología de la Alimentación. http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/ppperiod/esthom/pdfs/antropologia_de_%20la_alimentacion.pdf
- Díaz, M. (2018). ¿Antropología de la alimentación o antropología de la nutrición? https://www.researchgate.net/publication/262103920_Antropologia_de_la_alimentacion_o_antropologia_de_la_Nutricion
- Díaz, J., Morant, R. y Westall, D. (2006). El discurso crítico contra la “tiranía” del culto al cuerpo. <https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/43203/1.pdf>
- Dosil, J. Y Díaz, O. (2002). Valoración de la conducta alimentaria y de control del peso en practicantes de aeróbic. Revista de Psicología del Deporte, 11(2), 183-195.
- Dosil, J. (2004). Psicología de la actividad física y del deporte. Madrid: McGraw-Hill.
- Folgueiras. P. (2004). Técnica de recogida de información: La entrevista. <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>
- Fuster, D. (2019). Investigación cualitativa: Método fenomenológico Hermenéutico. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2307-79992019000100010
- Galán, G. (2009). Aproximaciones a la historia del cuerpo como objeto de estudio de la disciplina histórica. <http://www.redalyc.org/pdf/589/58922949008.pdf>
- Guerrero J. (2011). Reflexiones Rap. [Weblog post]. <http://reflexionesrap.blogspot.com/2011/11/espejismos-porta.html>

- Henríquez, N. (2006) Desarrollos de la antropología de la alimentación en América Latina: hacia el estudio de los problemas alimentarios contemporáneos. <http://www.scielo.org.mx/pdf/estsoc/v15n30/v15n30a3.pdf>
- Heynig, E. (2008). El contexto social y los condicionantes de la obesidad en Chile: las políticas públicas y su implementación. (Tesis de pregrado). Universidad de Chile, Santiago de Chile. http://repositorio.uchile.cl/tesis/uchile/2008/cs-heynig_e/pdfAmont/cs-heynig_e.pdf
- Johnston, A. (2018). Jacques Lacan. The Stanford Encyclopedia of Philosophy. <https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/Lacan>.
- Le Breton, D. (2007). El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos. Nueva Visión, Buenos Aires.
- Martínez, M. (2008). Epistemología y metodología cualitativa en las ciencias sociales. México: Editorial Trillas.
- Martínez-Rodríguez, A. (2015). Efectos de la dieta y práctica de deportes aeróbicos o anaeróbicos sobre los trastornos del comportamiento alimentario. *Nutrición Hospitalaria*, 31 (3): 1240-1245
- Martínez, A y López-Espinoza, A. (2016). La transición del comportamiento alimentario: una explicación desde la teoría de la conducta. *Universitas Psychologica*, 15 (4). <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy15-4.tcae>
- Maqueda, M. y Gómez, B. (2019). Vigorexia y culto al cuerpo, alteraciones de la imagen corporal. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8317300>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. and Saldaña, J. (2013). *Qualitative Data Analysis: A Methods Sourcebook*. Thousand Oaks, California: SAGE Publications, Inc. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10572252.2015.975966?journalCode=htcq20>
- Pérez Gil-Romo SE, Vega-García LA, Romero-Juárez G. (2007). Prácticas alimentarias de mujeres rurales: ¿una nueva percepción del cuerpo? <https://scielosp.org/article/spm/2007.v49n1/52-62/es/>
- Prudencio, P. y Crespo, A. (2015). *Culto al cuerpo: Salud o Enfermedad* (Tesis doctoral). Universidad Francisco de Vitoria, Madrid, España. <http://ddfv.ufv.es/bitstream/handle/10641/1112/TFG1415%20PALOMA%20PRUDENCIO%20GARCIA.pdf?sequence=1>
- Quesada A. (2021). Dogma del Cuerpo Ideal durante el COVID-19. *Rev Hisp Cienc Salud*; 7(4): 131-133. https://scholar.google.com/scholar?q=culto+al+cuerpo+y+alimentacion&hl=es&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2019&as_yhi=2022

- Reckwitz, A. (2002). Toward a theory of social practices: a development in culturalist theorizing. *European Journal of Social Theory* 5(2): 243-263. doi: 10.1177/13684310222225432
- Rizo-Patrón, R. (2015). ¿Supervenencia o nacimiento trascendental?. *Revista Ápeiron: estudios de filosofía*, 3(1), 381-397. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5966462>
- Schutz, A. (2003). El problema de la realidad social. https://www.academia.edu/34003308/Copia_de_Schutz_Alfred_El_Problema_de_La_Realidad_Social_Escritos_I
- Vain, P. (2011). El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas. https://www.academia.edu/14195940/El_enfoque_interpretativo_en_investigaci%C3%B3n_educativa_algunas_consideraciones_te%C3%B3rico_metodol%C3%B3gicas
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- Vargas, M. (2013). Los Trastornos de la Conducta Alimentaria. *Revista Médica de Costa Rica y Centroamérica* LXX (607) 475 - 482, 2013. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revmedcscen/rmc-2013/rmc133q.pdf>

La intersección del currículo, discurso y formación de investigadores en perspectiva.

Dra. Martha Vergara Fregoso

El libro *Currículo, Discurso y Formación de Investigadores* da cuenta de lo sucedido con varias investigaciones enfocadas en alguno de los ejes considerados en esta obra: currículo, discurso y formación de investigadores, los cuales son de gran importancia para la investigación educativa como área de estudio. El libro se compone de seis capítulos escritos por doctores especialistas en el área educativa, quienes presentan resultados de sus investigaciones individuales que son de interés para la producción de conocimiento, específicamente en la investigación educativa.

Al llegar al final del libro, los lectores habrán reconocido que la pretensión de la obra era revisar los diferentes enfoques, procesos y hallazgos sobre el currículo, el discurso y la formación de investigadores, a partir de lo reportado en seis trabajos de investigación realizados con diferente temporalidad, en contextos socioculturales, éticos y políticos distintos, y bajo enfoques teóricos, metodológicos o disciplinarios muy particulares. Por tanto, es posible identificar confluencias y divergencias entre las temáticas abordadas, lo cual nos lleva a advertir la intersección que se puede dar en los ejes antes mencionados, pero no como algo terminado, sino que está en construcción, por lo que los temas deben ser estudiados desde diversas aristas y posturas, de manera crítica y reflexiva.

El propósito de este capítulo final es retomar los principales problemas estudiados y su relación con la actualidad educativa, así como las metodologías empleadas en los estudios, todo ello para evidenciar que los ejes transversales considerados en la presente obra, se encuentran en perspectiva.

Las seis experiencias corresponden al ámbito de la investigación educativa, la cual es entendida como un proceso sistemático y riguroso de indagación que se lleva a cabo en el contexto educativo, con la finalidad de generar un conocimiento relevante y aplicable que contribuya a mejorar las prácticas en educación, informar sobre las políticas educativas y ampliar la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, los textos analizados en la obra no se limitan a entornos académicos, también incluyen la participación activa de profesionales de la educación, docentes, estudiantes y otros actores involucrados en los procesos de formación; en este sentido, cabe resaltar la importancia de integrar en la investigación a diferentes agentes y contextos educativos, en aras de que los resultados sean pertinentes, relevantes y de utilidad.

Además de los ejes transversales considerados en la construcción de la obra: currículo, discurso y formación de investigadores, los autores atendieron otros aspectos que facilitan el entendimiento de la formación de investigadores; tal es el caso de la noción de “ipseidad-otredad”, la cual enfatiza que la relación educativa entre formadores y educandos va más allá de una simple interacción humana, pues implica una profunda conexión entre el sí-mismo y el otro, donde ambos son un sí-mismo en el otro. Esta formación implica actos educativos que despliegan elementos ontológicos, epistémicos, prácticos y poéticos (innovadores, creadores, transformadores), es decir, una formación que permite ser, conocer, actuar y crear. Adicionalmente, se resalta la importancia del diálogo en esta relación educativa como base para construir la identidad, definida en el vínculo entre quienes guían, orientan y señalan caminos, y aquellos que son acompañados en la generación del conocimiento, tal como señala Gabino Cárdenas.

También aparecen otros ejes, como la dinámica familiar, el capital cultural y la práctica docente, los tres asociados a los factores causantes del abandono escolar, de acuerdo con lo planteado por Miriam Álvarez; de igual manera, Sara Galbán estudia la práctica y el diálogo reflexivos desde la investigación-acción para dinamizar la transformación docente; Dalia Reyes, por su parte, resalta la importancia de la docencia, el posicionamiento epistemológico de los docentes como investigadores, el papel del profesor como generador de información desde el aula, la independencia de las instituciones académicas en la investigación educativa y la sensibilidad de los profesores para formarse como investigadores, que trae consigo la discusión sobre cuándo iniciar esta preparación; en el caso de Claudia Ortega, otros tópicos cobran especial interés, tales como: enseñanza de la investigación; competencias o habilidades de investigación; transversalidad curricular; estrategias de la formación; cultura organizacional de la investigación en las universidades; y sentidos,

significados, percepciones y actitudes de docentes y estudiantes en torno a la investigación. Estos aspectos clave promueven una visión integral de la investigación en el ámbito educativo y enfatizan el papel del profesor como agente activo en la generación de conocimiento.

Así, la formación de investigadores adquiere diferentes acepciones de acuerdo con los variados enfoques desde los cuales se estudia. Puede comprenderse desde la perspectiva de la relación institucional entre formadores (asesores-tutores) y estudiantes de posgrado, en la que destaca el papel de los formadores como guías, orientadores y acompañantes en el proceso de apropiación de conocimientos teóricos y metodológicos, así como en el desarrollo de competencias investigativas durante la realización de una investigación. Además, se presenta como una práctica compleja y prolongada que implica la supervisión epistémica del asesor-tutor y un entrenamiento efectivo en la producción de conocimiento mediante una relación dialógica producida dentro de la institución que establece deberes y expectativas para guiar, orientar y acompañar el proceso formativo.

Es claro que la formación de investigadores no es un concepto abstracto, sino que se materializa en el contexto de la vida cotidiana y se configura en la interacción de los agentes involucrados. La relación entre el formador y el estudiante se basa en una dinámica de reciprocidad, en la que ambos desempeñan roles complementarios en la búsqueda de la formación en investigación; hacia tal dirección apuntan los aportes de autores como Julia de Del Castillo (2007) sobre la asesoría como elemento que propicia aprendizajes significativos. Lo anterior coincide con Sánchez (2014) cuando menciona que, para aprender a investigar se requiere de un aliado más experimentado cuya tarea de generación del conocimiento se observe y se imite. Sobresale también la contribución de Van Dijk (2000), quien considera que la palabra y el diálogo son medios para la formación, lo que guarda relación con el planteamiento de Ortiz (2010), que apunta que los investigadores formadores establecen nexos de enseñanza y aprendizaje según los saberes y métodos propios para la generación del conocimiento.

De igual forma se considera que la enseñanza de la investigación en la educación superior requiere considerar tanto las variables macro como las micro que influyen en las decisiones relacionadas con el currículo y las prácticas pedagógicas y didácticas. En este sentido, conviene analizar la enseñanza de la investigación desde la perspectiva de los actores involucrados, con el fin de comprender a cabalidad las realidades locales e institucionales en el contexto universitario, para lo cual es fundamental situar estas investigaciones en el lugar más destacado, es decir, en el aula.

Desde otro punto de vista, se puede afirmar que la formación de investigadores es un proceso que implica el desarrollo de un habitus específico, similar a la formación para el oficio en un taller artesanal, lo que supone que el aprendiz asimile contenidos teóricos, habilidades prácticas y se familiarice con normas y presupuestos indispensables para el trabajo de investigación.

De esta manera, se hace referencia a Piña y Santa María (2004) y a Sánchez y Veytia (2015), quienes recomiendan que la formación del investigador novel se lleve a cabo en un contexto de investigación, en contacto directo con las tareas habituales que desempeña un investigador, destacando que la formación exige el dominio de elementos teóricos y su aplicación en situaciones reales.

El currículum se entiende como la manifestación tangible de un proyecto educativo, dentro del cual se selecciona y legitima un conjunto de conocimientos que enmarcan el trabajo de las instituciones. El currículum representa la materialización de una intención educativa que define y conecta los contenidos con las prácticas educativas. Esta definición parte de lo propuesto por Gimeno (2001), quien lo define como un sistema configurado históricamente dentro de un entramado cultural, político, social y escolar que contiene valores y supuestos. Por tanto, coincide con Mora (2014), quien afirma que se trata de un proyecto cultural e ideológico. Por otra parte, Toruño (2019) encuentra que el currículum implica concebir a un grupo de personas que existe en ciertas circunstancias o interacciones humanas, coincidiendo con Rodríguez (2006) cuando lo equipara con un ejercicio en el que participan directivos, docentes, alumnos y la comunidad.

Importancia de estudiar el currículum, el discurso y la formación de investigadores

Para confirmar la relevancia de estos tres ejes es necesario ubicarlos dentro de marcos institucionales, con estructuras funcionales arraigadas culturalmente y poco cuestionadas por los agentes investigadores. En los niveles superiores la institucionalidad se refleja en la creencia de que los tutores-asesores de investigación son expertos en los métodos de generación del conocimiento, y se espera que los estudiantes, como aprendices, sigan fielmente las indicaciones de los formadores y se adhieran a los protocolos establecidos en sus investigaciones.

Consecuentemente, la formación de investigadores fomenta la producción, difusión y divulgación del conocimiento científico, e intenta hacer de la investigación una práctica habitual y transversal en el ámbito universitario. Es por ello que el papel del profesor-investigador cobra especial relevancia, pues se convierte en el principal impulsor de la investigación científica, y en promotor de la difusión del conocimiento y la formación de nuevos investigadores a través de la enseñanza, la mentoría y la dirección de tesis.

Por lo anterior, la importancia de profundizar en el currículum radica en la enseñanza de la investigación; es decir, es pertinente realizar estudios sobre los procesos de enseñanza desde la perspectiva de los profesores, porque permite mejorar la formación investigativa, fortalecer la cultura de investigación y promover la función misional de la universidad.

Para hablar de la intersección del currículo, discurso y formación de investigadores es indispensable revisitar los problemas estudiados, contextos y metodologías empleadas; esto lleva a reafirmar que los problemas no solo ocurren en los procesos de enseñanza-aprendizaje, donde se centra el análisis de la interacción educativa entre tutores y asesores en los niveles de pregrado y posgrado, sino en el diálogo que se establece entre ellos, considerando los roles institucionales que desempeñan en sus prácticas formativas. Esta relación se materializa en conversaciones cara a cara, basadas en las formas de ser, conocer, actuar y crear de los agentes involucrados, es decir, en sus realidades individuales; por lo que se hace presente el diálogo reflexivo, entendido como una forma de comunicación interactiva, cercana, creativa y profunda en la que dos o más personas intercambian sus pensamientos internos, así como una asociación voluntaria, ya que todos los participantes son emisores y receptores al mismo tiempo, y no espectadores pasivos. En el diálogo reflexivo se establece una comunicación bidireccional y se comparten experiencias intersubjetivas; por tanto, para el investigador se convierte en un espacio de formación alrededor del objeto de estudio y la práctica de investigación.

Por otro lado, se resalta la importancia de estudiar las experiencias y desafíos de los profesores universitarios que enseñan investigación en el nivel de pregrado, donde se reconoce su papel clave en la articulación del currículo; se trata de explorar los significados que se entrelazan en las dinámicas educativas, las intenciones que subyacen en el acto de enseñar y las realidades que se construyen en el campo de la enseñanza de la investigación. El enfoque reconoce que el currículo es tanto un ideal como una práctica que se configura a través de proyecciones y acciones concretas. En tal sentido, se pretende conocer las vivencias y los desafíos de los profesores que enseñan investigación en el pregrado, reconociendo la investigación como una actividad generadora de conocimiento que puede ser objeto de estudio, reflexión, sistematización, aprendizaje y enseñanza.

Los contextos de las seis experiencias que se presentan en la obra son diversos debido a la variedad de temas desarrollados; en consecuencia, se habla de tutores, estudiantes de universidades autónomas, profesores de universidades profesionalizantes, programas de licenciatura, docentes de educación básica y media superior, entre otros.

Al hablar de las metodologías empleadas se identifica el estudio transversal bajo un enfoque cualitativo de corte comprensivo, aplicando un método de análisis crítico del discurso narrativo, desarrollado por agentes investigadores en programas de posgrado con la finalidad de comprender las experiencias de su relación con el otro al ser formadores de individuos en formación. Debido al confinamiento obligado por la pandemia, Gabino Cárdenas optó por las entrevistas telefónicas; posteriormente, realizó la transcripción, categorizó las unidades de análisis e identificó el eje predominante en los discursos y las dicotomías constituyentes de los ejes.

También se incluyen estudios desde una postura fenomenológica, a la cual corresponden métodos cualitativos; así, se hace uso de la historia oral para organizar los datos en torno a la construcción histórica de los contextos, la reconstrucción biográfica de los sujetos y la relación entre contextos y las biografías; Miriam Álvarez utilizó la entrevista en profundidad debido a que es un medio flexible y dinámico que permitió acercarse a la comprensión de la perspectiva de los sujetos sobre sus vidas.

Isabel Tejeda adoptó un enfoque cualitativo con un diseño basado en el método fenomenológico-hermenéutico, y utilizó la técnica de la entrevista a profundidad para recopilar los discursos de los sujetos clave, centrándose en la descripción e interpretación de las estructuras fundamentales de la experiencia vivida y el significado atribuido a las prácticas alimentarias dentro del culto al cuerpo. El proceso constó de cuatro fases: clarificación, recuperación de la experiencia vivida, reflexión sobre la experiencia y escritura-reflexión sobre la experiencia.

Otra perspectiva metodológica utilizada es el paradigma naturalista, que busca generar conocimiento a través de procesos interpretativos y reconoce la construcción del conocimiento como una dinámica intersubjetiva. Esto se alinea con un enfoque cualitativo que se centra en comprender cómo las personas describen y dan sentido al mundo en el que viven, en este caso, los profesores de las asignaturas de investigación. En cuanto al método, se utiliza la teoría fundamentada, que valida la generación de información a partir de los datos recopilados, como señalan De la Espriella y Gómez (2020); en su trabajo, Claudia Ortega emplea un muestreo no probabilístico intencional para la recopilación de información, y la técnica principal utilizada es la entrevista semiestructurada, con un enfoque centrado en el lenguaje.

Por su parte, Dalia Reyes desarrolló la construcción y aplicación de una encuesta para evaluar la percepción de 70 profesores de educación básica y media superior sobre su rol como investigadores. La encuesta se dividió en tres ejes: posicionamiento epistemológico, ejercicio profesional y formación académica; los resultados de la encuesta fueron utilizados para identificar las áreas de formación necesarias en la propuesta curricular.

Conclusiones

Cárdenas nos orienta y trata de establecer nuevas perspectivas del vínculo tutor-tutorado que se da en la educación superior y su proyección en la formación de los nuevos investigadores. Como eje particular resalta la concepción de la otredad como elemento distintivo de esta relación, que se construye a través de una interacción dialógica. En sus resultados establece que existe cierta rigidez entre tutor y tutorado en la dinámica de formación, donde parece presentarse la palabra del primero

como norma, creando una estructura vertical respaldada institucionalmente. Estas construcciones contradicen la postura crítica del currículum de la mayoría de los programas de posgrado, por lo que habría que cuestionarse cómo reconstruir estas relaciones para que sean más fructíferas.

Considera que existe asimetría en la comunicación entre formador y estudiante, porque la palabra del formador tiene mayor peso y dirección, mientras que la voz del estudiante tiende a ser menos valorada y está limitada a un nivel de obediencia; en esta dinámica formativa resalta la predominancia del diálogo vertical. Asimismo, destaca la presencia de poderes no formales en la institución académica que influyen en la formación de investigadores, incluyendo la cultura organizacional y las decisiones relacionadas con los estudiantes y los formadores. Además, plantea la preocupante tolerancia del sistema hacia prácticas agresivas y violentas en la relación formativa, y destaca la necesidad de formar investigadores de manera crítica y de contar con programas estructurados de inducción y tutoría académica en las instituciones para brindar un apoyo sólido a los estudiantes durante todo su proceso formativo.

Álvarez aborda la deserción escolar como un fenómeno multifactorial que involucra la dinámica familiar, el capital cultural y la práctica docente. Para la autora es esencial descartar la idea simplista de que la deserción forma parte del “fracaso escolar”; a partir de una muestra ubicada en Guanajuato, concluye que el estudio de la deserción debe hacerse desde una perspectiva comprensiva, reconociendo al logro educativo como elemento básico, y asumiendo que el verdadero objetivo está en el sujeto y su desarrollo como persona, porque dentro de estas dinámicas estructurales se debilitan las posibilidades de un compromiso educativo por parte del estudiante: tales dinámicas se ven reflejadas en los factores de la deserción escolar: dinámica familiar, capital cultural y práctica docente, cuya interrelación puede convertirse en obstáculo para el desarrollo del sujeto, pues la forma en que se vinculan y la relevancia de cada factor dependen de la construcción del yo en cada sujeto.

Se reconoce que la familia y la escuela son entornos educativos en ocasiones incompatibles, y bajo esta circunstancia el alumno puede verse en la necesidad de ingresar al mundo laboral, para el cual no está preparado, lo que puede derivar en el abandono escolar, debido a la sensación de desbordamiento a causa de las nuevas responsabilidades; es el caso de las mujeres, a las que muchas veces se les demanda cumplir con un rol asociado a la labor doméstica que termina alejándolas de la institución escolar.

En el extremo opuesto, Ortega profundiza en la experiencia del docente universitario que se centra en la experiencia de pregrado; una de las primeras complejidades que se presenta es la variedad de objetivos en los programas: unos se centran en la formación de incipientes investigadores, mientras que otros tienen como eje la preparación de los sujetos para el entorno laboral (profesionalizante); lo anterior significa que la práctica de la enseñanza responde a diversos contextos, no equiparables todo el tiempo.

En el mismo tenor, Ortega destaca que los profesores asumen un rol determinante en la formación inicial de los individuos, y buscan implementar estrategias de aprendizaje más activas e innovadoras, gracias a las cuales los docentes imparten sus clases y, adicionalmente, sean modelos de investigadores a seguir.

Finaliza asegurando que los docentes reconocen el impacto directo de su labor en la formación de los estudiantes y en la sociedad en general. Además del cumplimiento de los objetivos establecidos en el programa de las asignaturas que imparten, los profesores identifican que otros propósitos de enseñar a investigar son impulsar procesos de pensamiento en los estudiantes y despertar su interés por la investigación. Su trabajo ofrece una visión inicial de la configuración del perfil del docente universitario que imparte asignaturas relacionadas con la investigación; valora la experiencia del docente como investigador y su vocación docente, prestando atención a dos procesos clave en el ámbito universitario: la investigación y la enseñanza; de tal modo se supera la idea de separación entre estos dos procesos, considerándola como una discusión propia del siglo pasado, especialmente en instituciones de educación superior que se posicionan como referentes de influencia.

Galbán sugiere poner el foco en la formación de profesores-investigadores, ya que en ella recae una expresión dual: la enseñanza y el quehacer de la investigación científica; por tanto, es necesario alentar una formación que responda a los dos roles que van a asumir. El sujeto que se desempeña como profesor-investigador en las universidades orientadas a la investigación es también la imagen de la cultura institucional de investigación, por lo que es fundamental que la formación de los nuevos docentes-investigadores tenga como eje la práctica reflexiva, que permite la reconceptualización del sujeto a partir de la experiencia.

En suma, la formación de investigadores debe ser integral y continua, más allá de los programas de posgrado; y la práctica reflexiva es una perspectiva innovadora que fortalece la formación del profesor-investigador.

Reyes abona a la experiencia sobre formación de docentes de educación básica en habilidades de investigación, pero en razón de la aplicación de nuevas herramientas digitales. La investigadora apunta que los profesores de educación básica reconocen su capacidad como agentes y la relevancia de la investigación dentro del hacer cotidiano, por lo que es indispensable dotarlos de herramientas para fomentar estas habilidades.

Los datos recabados muestran que los profesores de educación básica son conscientes de la cantidad de datos susceptibles de investigación que pueden producir; sin embargo, se asume que los sujetos no cuentan con las habilidades investigativas para traducir estas percepciones en información sistematizada que luego sea investigada. De tal conclusión surge la propuesta de poner a disposición de los docentes una plataforma digital de acceso libre.

La autora considera que los profesores egresados de instituciones formadoras de formadores reconocen la importancia de los datos generados en su trabajo diario y su utilidad para la toma de decisiones, pero carecen de los elementos necesarios para sistematizar experiencias educativas y desarrollar protocolos de investigación, aunque sí tienen acceso a la formación continua, lo que evita la dependencia a nuevas reformas en las escuelas normales. Ante esta situación, se insiste en la conveniencia de que los propios docentes realicen los protocolos, pero se evidencia la falta de formación y conciencia para llevar a cabo esta tarea, lo que requiere revisar los programas de las instituciones formadoras de formadores.

Tejada, desde una perspectiva que pareciera poco ortodoxa en relación con lo revisado previamente, habla de la alimentación como una construcción cultural ligada a los estándares dominantes de nuestras sociedades, que han dado sentido a la forma en que se consumen los alimentos; en síntesis, plantea una convergencia de teoría y realidad, a partir de la cual construye nuevas categorías para los sujetos.

Esta construcción surge de los hábitos adquiridos en la crianza, la transformación de la percepción de los cuerpos, las subjetividades asociadas a la alimentación y el sentido que se les otorga. Estos conjuntos y categorías sobre la alimentación muestran los entramados sociales y culturales en la construcción de significados.

El estudio concluye que las prácticas alimentarias de los sujetos estudiados reflejan una búsqueda de construcción de identidad y pertenencia, así como una manifestación de poder dentro de los estándares sociales de salud, bienestar y belleza. Además, se observa una influencia significativa de ciertos hábitos en el comportamiento alimentario, como el consumo frecuente y progresivo de ciertos macronutrientes, la evitación parcial de alimentos procesados, el consumo mínimo de alcohol y la preferencia por productos light y orgánicos.

Finalmente, se puede decir que un eje particular que comparten todos los capítulos es la construcción de los sujetos como agentes, es decir, el reconocimiento por parte de los investigadores de individuos sensibles al cambio y con capacidad de incidir de manera efectiva en su ambiente inmediato, especialmente con el soporte de algunas herramientas.

A su vez, la construcción del sujeto como agente lleva a la constitución del otro, a la existencia de la otredad; en este caso, el papel del sujeto se despliega en relaciones verticales, aunque se aspira a lograr la horizontalidad.

Tal como lo plantea el sociólogo Anthony Giddens (Costa, 2016), todos los individuos tienen la capacidad de actuar de manera consciente y reflexiva dentro de un contexto social; es decir, los agentes sociales no son simples sujetos pasivos que actúan de acuerdo con las estructuras y normas sociales existentes, sino que tienen la capacidad de influir y transformar activamente su entorno social.

Lo anterior también implica que los fenómenos educativos tienden a ser *sui generis* debido a que existe una multiplicidad de contextos, sujetos, subjetividades y prácticas que complejizan cualquier análisis que se realice en el ámbito educativo.

El sujeto, sea estudiante, docente y/o investigador carga consigo la experiencia vivida en la formación, y a la vez porta una serie de valores y prácticas que se proyectan en los contextos propios; es decir, los sujetos son el reflejo de las instituciones en las que se desenvuelven.

La educación, la formación y la práctica educativa, cada una con sus singularidades, reconocen una línea entre el objeto macro como objetivo social, y la presencia de la experiencia particular de cada individuo bajo sus subjetividades. Entonces, aquellos que forman parte de estos procesos deben ser cercanos a cualquier modificación/intervención que busque transformarlos.

Como se ha visto, en el campo del currículum aún existen pendientes o ausencias en torno al discurso y la práctica de la formación de investigadores; a pesar de todo el entendimiento de los sujetos y los contextos prevalecen formas tradicionales de concebir la educación y su aplicación, particularmente en la educación superior, ya que se observa que no hay grandes modificaciones en la relación tutor-tutorado, fundamental para el logro educativo en el nivel y para incitar la formación de nuevos investigadores.

Si bien es cierto que se han dado pasos hacia adelante al tomar en cuenta a los profesores-investigadores de las escuelas normales, no se puede negar que los docentes de educación básica han quedado rezagados en el desarrollo de habilidades investigativas.

Recomendaciones

Entre las recomendaciones encontradas en los capítulos se destacan las aportaciones de Cárdenas, quien plantea algunas propuestas para futuras investigaciones, como indagar acerca de las competencias necesarias a nivel conceptual, procedimental, actitudinal y axiológico de los estudiantes y tutores-asesores en diferentes etapas del programa curricular, desde el inicio hasta su culminación; o explorar la forma de acompañar y fomentar la conciencia, los compromisos y las competencias en los investigadores en formación y en aquellos que ya están consolidados, con el fin de analizar cómo el conocimiento incide sobre la configuración de la relación dialógica en cada uno de los ejes y puede contribuir a una mejor formación de investigadores.

Por su parte, Álvarez plantea la necesidad de que la familia brinde un apoyo más allá del ámbito económico, y potencie la motivación y disposición para alcanzar las metas establecidas. Ciertamente, muchas veces los estudiantes adquieren esquemas de pensamiento provenientes del entorno familiar que llevan a la búsqueda de sus metas desde la perspectiva económica, lo que

puede derivar en la deserción. De ahí la urgencia de que los docentes y autoridades educativas hagan presente su apoyo a los alumnos, y ayuden a superar las fracturas entre el docente y los alumnos. En este sentido, la autora cita a Rodríguez (2006), quien considera que la armonización del currículo depende del profesor, puesto que es un constructor de conocimiento a través de la relación que mantiene con los estudiantes, siendo así interlocutores en la enseñanza en investigación. Sin embargo, la formación investigativa se debate con la investigación científica (Turpo et al., 2020).

Por otra parte, en torno a la formación de investigadores, Galbán considera necesario que el profesor universitario desarrolle un perfil ético que sirva como ejemplo para los estudiantes; además, debe mostrar interés por ellos, crear un ambiente seguro, cordial, coherente, comprometido con su formación, justo en la evaluación, que promueva la democracia, la equidad, la colaboración y la solidaridad. En el caso de los investigadores, deben recibir capacitación en diversas habilidades, como plantear problemas de investigación, desarrollar un marco teórico y contextual, utilizar técnicas cualitativas y cuantitativas, dominar el estilo de redacción científica y presentar sus investigaciones en reuniones académicas. Finalmente, es importante capacitar al profesor-investigador en el uso de estrategias didácticas que fomenten la interacción con los estudiantes, así como en el dominio de herramientas tecnológicas que faciliten el proceso educativo y promuevan el aprendizaje significativo y contextualizado.

Referencias

- Costa, R. L. (2016). El agente social en la teoría de la estructuración de A. Giddens. *Estudios. Revista del Centro de Estudios Avanzados*, (11-12), 99-108. <https://doi.org/10.31050/re.v0i11-12.13661>
- De Del Castillo, J. C.. (2007). Conversando con tutores y asesores de tesis. *Visión Gerencial*, (). 16-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=465545877006>
- De la Espriella, R. y Gómez, C. (2020), Metodología de investigación y lectura crítica de estudios. *Teoría fundamentada. Revista Colombiana de Psiquiatría*, 9(2),126-132. <https://doi.org/10.1016/j.rcp.2018.08.002>
- Gimeno, J. (2001). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Mora, A. (2014). La construcción cultural del currículo: reflexiones en clave latinoamericana, *Revista Ensayos Pedagógicos*, 9(2), 17-47. <https://doi.org/10.15359/rep.9-2.1>
- Ortiz, V. (2010). *Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara. Una aproximación multidimensional*. Guadalajara, México: CUSCH-UdG.

- 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. Procesos y prácticas de las ciencias experimentales en la UNAM. México: CESU/Plaza y Valdés.
- Rodríguez, R. (2006). Investigación curricular: conceptos, alcances y proyecciones en instituciones de educación superior. Hallazgos, (6), 63-82. <https://revistas.usantotomas.edu.co/index.php/hallazgos/article/view/1637>
- Sánchez, R. (2014). Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. México: ISSUE-UNAM. <https://doi.org/10.22201/iisue.9786070258336e.2014>
- Sánchez, A. y Veytia, M. (2015). Situaciones de aprendizaje mediante las TIC para la formación de investigadores desde una intención práctica. Atenas. Revista Científico-Pedagógica 4(32), 31-48. <https://www.redalyc.org/pdf/4780/478047208003.pdf>
- Toruño, C. (2019). El currículum en el contexto costarricense: propuesta de definiciones para su conceptualización, Revista Ensayos Pedagógicos, 15(1), 39-59. <https://doi.org/10.15359/rep.15-1.2>
- Turpo, O.; Gonzales, M.; Mango, P. y Cuadros, L. (2020). Sentidos docentes asignados a la enseñanza de la investigación formativa en una facultad de educación. Propósitos y Representaciones, 8(3). doi: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2020.v8n3.326>
- Van Dijk, T. A. (2000). Ideología. Una aproximación multidisciplinaria. Barcelona: Gedisa.

Currículo y Formación de Investigadores,
se terminó de diseñar el 10 de Julio del 2023.
Dirección y edición editorial: Karina Lozano.
Diseño y diagramación: Kevin Fejoó-Carrión.
Edición Digital 2023
www.risei.org/editorial

