

LOS PROCESOS DE APRENDIZAJE DE ESTUDIANTES DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR MEXICANAS

The learning processes of graduate students in education in Mexican higher education institutions

Os processos de aprendizagem de estudantes de pós-graduação em educação nas instituições de ensino superior Mexicanas

Verónica Ortiz Lefortⁱ
Universidad de Guadalajara

Resumen: En este artículo se presentan los principales hallazgos de un estudio exploratorio realizado con el propósito de indagar los procesos de aprendizaje de estudiantes de posgrados en educación en instituciones de educación superior mexicanas. Desde la perspectiva de la fenomenología se realizó una investigación cualitativa, mediante un estudio de casos múltiple en tres universidades mexicanas, utilizando la entrevista semiestructurada que se aplicó a 24 estudiantes de doctorado en educación. Las dimensiones de estudio fueron: las prácticas vigentes de aprendizaje, el aprendizaje por observación y modelamiento y, la reflexión a través del diálogo. La información fue analizada e interpretada siguiendo el método analítico de la teoría fundamentada, auxiliándose con el *software* Atlas Ti. Derivados de la reconstrucción narrativa del análisis, los resultados muestran que para los estudiantes, este tipo de aprendizajes conforman habilidades y actitudes, que trascienden con mayor impacto en su formación como futuros investigadores educativos.

Palabras Clave: Procesos de Aprendizaje. Estudiantes de posgrado. Educación. Instituciones de Educación Superior, Mexicanas.

Abstract: This paper presents the main findings of an exploratory study made with the purpose of inquiring the learning processes of graduate students in education in Mexican higher education institutions. From a phenomenological perspective, this qualitative research was carried out based on a multiple-case study in three Mexican universities, using a semi-structured interview with 24 PhD students. The dimensions studied were current learning practices, observation- and modeling-based learning and dialogue-based reflection. The information was analyzed and interpreted based on the analytical method of the grounded theory. The Atlas Ti software was used as a tool to analyze the information. Derived from the narrative reconstruction

of the analysis, the results reported in this document show that for students these types of learning develop skills and attitudes that transcend with greater impact on their training as future educational researchers.

Keywords: Learning processes, graduate students, education, Mexican higher education institutions.

Resumo: Neste artigo apresentam-se as principais descobertas dum estudo exploratório realizado com objetivo de indagar os processos de aprendizagem de estudantes de pós-graduação em educação nas instituições de ensino superior mexicanas. Desde a perspectiva da fenomenologia, realizou-se uma pesquisa qualitativa, através dum estudo de caso múltiplo em três universidades mexicanas, utilizando a entrevista semiestruturada aplicada a 24 doutorandos em educação. As dimensões do estudo foram: as práticas atuais de aprendizagem, a aprendizagem por observação e modelagem, e a reflexão por meio do diálogo. As informações foram analisadas e interpretadas seguindo o método analítico da teoria fundamentada, com ajuda do software Atlas Ti. Derivados da reconstrução narrativa da análise, os resultados mostram que, para os estudantes, esse tipo de aprendizado molda habilidades e atitudes que transcendem com maior impacto na sua formação como futuros pesquisadores em educação.

Palavras-chave: Processos de aprendizagem. Estudantes de pós-graduação. Educação. Instituições de Ensino Superior mexicanas.

Introducción

En México la educación universitaria, incluyendo al posgrado, se caracteriza por modelos de enseñanza aprendizaje que favorecen la trasmisión de conocimientos teóricos y disciplinares, centrados en la información y no tanto, en la formación de nuevas habilidades y actitudes que impactarán las prácticas cotidianas de quienes fungirán como futuros investigadores, “el modelo de escuela tal como lo conocemos, se inicia con la sociedad industrial del siglo XIX” (CREMA, 2006, p.163). Este modelo conocido también como el modelo napoleónico de formación profesional, se ha centrado en la docencia y sigue presente en las instituciones de educación superior y universidades del siglo XXI. Aunque actualmente, debido al modelo económico vigente, se han agregado ciertos cambios y nuevos conceptos en los currícula académicos; la calidad, la eficiencia y la competitividad, principalmente, que promueven la inserción laboral y la productividad como parte de sus fines centrales, dicho de otra forma, “la nueva forma neoliberal instaurada a finales de 1980 erige la competencia como regla suprema y universal del gobierno, estableciendo lo que se podría llamar un sistema disciplinario mundial” (LAVAL y DARDOT, 2013, p.198). Lo que explica que, entre otras cosas, la atención progresiva

hacia la mejora de la calidad marca profundamente el desarrollo posterior de la educación superior y el posgrado.

La enseñanza y aprendizaje en los posgrados mexicanos, insertos en estos movimientos, en los que se forman a la mayoría de los futuros investigadores, siguen las mismas dinámicas académicas, con prácticamente las mismas estructuras organizativas y prácticas docentes, restándole importancia que a quienes formamos son seres humanos en el sentido total de la palabra, olvidando en la cotidianeidad educativa que “el ser humano es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social e histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano” (MORÍN, E. 1999, p.35).

Como contraparte de estas perspectivas, algunas propuestas plantean que al formar a un investigador, podrían atenderse otro tipo de procesos tan complejos y heterogéneos, que no se reducen únicamente al aprendizaje de teorías, métodos, instrumentos o formas de redactar documentos científicos, sino que se considerarían todas las dimensiones implicadas en los aprendizajes de los estudiantes, como pueden ser las emotivas, cognitivas, sociales y otras, que remontan las tradicionales formas de enseñar y aprender a ser un investigador científico. Porque es en estos procesos de aprendizaje cuando se adquieren no sólo conocimientos, habilidades y destrezas propias de las disciplinas, sino también actitudes, valores, creencias y, se detona o fortalece la pasión por la ciencia, por generar nuevos conocimientos y por trascender lo ya realizado por las generaciones precedentes.

Lo anterior ha despertado el interés de profundizar en estos estudios, de tal forma que en las últimas décadas se observa que en el panorama mundial, incluyendo a Latinoamérica y a México, se tienen algunos avances sobre la formación de investigadores como objeto de estudio, aunque todavía son pocos los estudios que analizan la trascendencia e importancia de estos procesos centrados en los aprendizajes, es decir, que buscan entender qué es lo que sucede en esos espacios institucionales de formación, o que indaguen y comprendan cómo pueden ser adquiridos conocimientos, habilidades y valores, más allá de esas formas tradicionales de enseñar a hacer ciencia.

Debido a su importancia en la generación de conocimientos, en su total sentido creativo y como su característica distintiva, la idea de profundizar en este tipo de estudios es explorar mejores formas de aprender y de enseñar a hacer ciencia para desarrollar ciertas actitudes y habilidades científicas, como protagonistas de estos procesos de aprendizaje, ya que éstas, al igual que los conocimientos teóricos propios de las disciplinas, también se

aprenden, se construyen y reconstruyen como condiciones intrínsecas y necesarias para el desarrollo científico.

Considerando lo anterior, se realizó un estudio exploratorio realizado en tres doctorados en educación en universidades mexicanas, que a través de entrevistas cualitativas, recupera las experiencias y vivencias de 24 estudiantes que se están formando como futuros investigadores educativos y se desprende el interés por compartir los principales hallazgos. De acuerdo a los informantes y mediante la comparación constante de la información obtenida de sus casos, se sistematizaron los resultados en dos grandes apartados que surgieron de su análisis e interpretación, y que se refieren a los aprendizajes adquiridos a través de dos procesos básicos, aunque no siempre valorados y entendidos en su total trascendencia al formar noveles investigadores; la observación y el modelamiento. Además se identificó a la reflexión, como una habilidad o actitud preponderante, que comúnmente es facilitada a través del diálogo y la discusión. Las prácticas vigentes de aprendizaje son desarrolladas en ambos apartados conforme se discurre en su desarrollo.

Los casos integrados por los informantes se ilustran a través de sus voces e intentan ser reflejados mediante su reconstrucción narrativa en el contenido de este documento. Finalmente, relacionados a lo anterior, se derivan algunas observaciones que en su conjunto pretenden contribuir a entender mejor los caminos que siguen quienes están aprendiendo a ser investigadores educativos. La idea es dar apertura a nuevas visiones sobre estos procesos de aprendizaje, invitando a la reflexión y al diálogo sobre nuestra práctica educativa.

Desarrollo

La característica *sine qua non* de la generación de conocimientos es que siempre está determinada por los vínculos que se establecen entre el sujeto que crea conocimientos y sus objetos de estudio, en éstos se involucran un sin fin de relaciones que giran a su alrededor y que, en gran medida las determinan, como pueden ser los modelos económicos de los cuales se desprenden las políticas educativas para los posgrados, las características de las instituciones educativas dónde se forman los futuros investigadores, los modelos de enseñanza aprendizaje, los perfiles y prácticas educativas de los docentes, las relaciones director de tesis o tutores con sus tutorandos, las características propias de los estudiantes y, un sinnúmero de variables que complejizan la comprensión de estos delicados procesos de aprendizaje de investigadores educativos.

En esta diversidad de factores, encontramos que en la transmisión del oficio de hacer investigación (SÁNCHEZ, 2014), se le ha restado importancia a aquellos procesos por los cuales los alumnos de posgrados logran sus metas de aprender a ser investigadores educativos, especialmente aquellos que no son medibles o cuantificables, que no dejan evidencia numérica de sus avances, pero que son tan relevantes, o quizás más, que el estudio de prácticas formales de enseñanza aprendizaje.

Ejemplo de ello es que la tradición educativa en los posgrados nos ha enseñado a dejar de lado lo que pudiéramos llamar la dimensión individual de los nóveles investigadores, es decir, al sujeto en formación con todas sus experiencias de aprendizaje, sus emociones, su subjetividad y todos aquellos aspectos que son considerados poco objetivos, porque “en la práctica y en la enseñanza de la investigación, caemos en la trampa epistémica que nos hace desconocer la participación activa del sujeto...” (ESPINOZA y MONTES, 1997. p 94), y en la literatura especializada los reportes de investigaciones empíricas que estudien esta perspectiva resulta bastante incipiente.

Además de esta impasibilidad hacia la comprensión del sujeto en su totalidad y como consecuencia de estos procesos lineales y pocos innovadores, generalmente se tiene como resultado que ellos, como aprendices de una nueva cultura científica, repitan los mismos esquemas conservadores y desarrollen las mismas actitudes convencionales, los mismos códigos, normas y comportamientos, que los llevan a ser, en el mejor de los casos, buenos investigadores, al estilo de sus profesores, que a su vez aprendieron a ser investigadores en la misma tradición educativa.

Pero ¿cómo motivar que salten cualitativamente hacia formas innovadoras que los conduzcan a generar conocimientos realmente originales?, ¿Cómo estimular que los nóveles investigadores no sólo aprendan los conocimientos teóricos e instrumentales sino que logren niveles analíticos e interpretativos totalizadores?, son preguntas que, sin dudas, están presentes continuamente en nuestro ejercicio diario como docentes de posgrados en educación.

A escala mundial existen muchos esfuerzos que van encaminados a superar estas formas superficiales y descriptivas de aprender a hacer investigación, la literatura reporta algunos avances como los estudios realizados por Cunliffe (2020), que a través de una amplia investigación sobre la percepción de los estudiantes de doctorado sobre su formación y el rol de la reflexión en la investigación cualitativa internacional, ha identificado que parte de la preparación de estos estudiantes debería de basarse en su preparación para conducir buenas investigaciones, teniendo como base a la reflexión.

Entendiendo que la reflexión se basa en la suposición objetivista de que existe un mundo del cual estamos separados y, que a través de ella podemos identificar estructuras, patrones, roles y principios que explican y afectan lo que sucede y cómo sucede. La reflexión abarca una ontología constructivista social, alrededor de una esfera subjetivista, en la que se supone que damos forma a las realidades sociales a través de nuestras interacciones y conversaciones cotidianas con las actividades de investigación que hacemos (p.66). Por lo que deberíamos enseñar a nuestros estudiantes, futuros investigadores educativos, a reflexionar sobre cómo están haciendo sus proyectos de investigación, cuáles son sus suposiciones en cada estadio de sus investigaciones, cómo establecen ciertas relaciones de ellos como investigadores y sus objetos de estudio, pero también de sus objetos de estudio con las diversas interacciones que se ven implicadas, qué tipo de conceptos y lenguajes establecen para posicionarse ontológicamente y epistemológicamente con esos objetos de estudio y, en general sobre cualquier acontecimiento relacionado a sus proyectos de investigación. Lo anterior “puede tomar formas críticas y autorreflexivas. Implica un diálogo con uno mismo, sobre nuestras suposiciones fundamentales, valores y formas de interactuar” (p.66). Así enseñamos a los noveles investigadores a cuestionarse sobre sus propias creencias y sobre su comprensión de la realidad, lo que les ayudaría a reconocer sus propias prácticas y formas de relacionarse, el impacto de cómo ellos y otros construyen realidades sociales.

Aunada a esta perspectiva, Yao and Vital, (2018) sostienen que, más allá de la autorreflexión, en un proyecto de investigación también se ven implicados altos niveles de conexión con los participantes y, como resultado de esa conexión, surgen nuevas modalidades de relaciones de los estudiantes con los sujetos de estudio, “devolviendo así el carácter humanitario e interactivo a este tipo de relaciones, lo que les permitiría practicar la reflexividad relacional, de tal manera que entonces, se prioriza una conexión que intenta teorizar a partir de la otredad y de la conectividad, dando un carácter más inclusivo a los participantes y sus comunidades, especialmente las que sean de diferentes culturas y orígenes” (p.195)

Otros autores como Flick (2006) y Agee (2009) señalan la importancia de la reflexión como proceso básico que es aprendido y desarrollado en la realización de las preguntas de investigación, del descubrimiento y de la creación de nuevos conocimientos, es decir, ubican su relevancia en cada uno de los estadios de todo el proceso de desarrollo de un proyecto de investigación, desde su inicio hasta que éste culmina, pero destacan su trascendencia para hacer buenas preguntas de investigación, ya que al hacerlas de manera reflexiva se logra impactar todo el desarrollo de una buena investigación y por lo tanto a generar nuevos y relevantes conocimientos (p.439).

Por otra parte, Deenen, Mayes y Lee (1999) utilizaron estrategias innovadoras a través del uso de datos multimedia en plataformas para que los estudiantes logren mejores resultados de aprendizaje a través del aprendizaje colaborativo en grupos de discusión y diálogo, o las investigaciones realizadas por Wood y Friedel (2018), que reportan que, a través de un proyecto colaborativo en línea, emplearon un sistema de revisión de pares para desarrollar y mejorar los cursos a través de la reflexión grupal, mediante un sistema que habilitaba a profesores y estudiantes a aportar criterios y ejemplos para crear estrategias grupales que beneficien el aprendizaje colaborativo y por observación, sus estudios concluyen que sí se logran resultados promisorios cuando se pretende incluir la participación de los estudiantes en aspectos que se alejan de las tradicionales formas de enseñar en los posgrados, aún en áreas tan novedosas, aunque cada vez más utilizadas, como lo son el empleo de nuevas tecnologías para la enseñanza (TIC) y la digitalización de la educación.

La relevancia de estos estudios es que, desde diferentes posicionamientos epistemológicos, recuperan los testimonios de los estudiantes sobre sus propios procesos de aprendizaje y hacen una gran aporte empírico sobre la importancia de atender aspectos poco estudiados en estos niveles educativos. Es desde esta mirada que presentamos los principales hallazgos de esta investigación, con la intención de contribuir a ampliar la visión de aquellos que participan en la formación de nuevas generaciones de jóvenes investigadores, buscando la posibilidad de reinsertar discusiones que no se queden en el plano de lo descriptivo y que solo limitan a formas superficiales del conocimiento, “sino pasar por los niveles críticos de la reflexión sobre nuestras propias prácticas y conceptualizaciones, para la superación de nuestras formas de enseñar a hacer investigación y mediante las cuales busquemos que los estudiantes participen en procesos hermenéuticos-comunicativos-totalizadores y no sólo técnico instrumentales” (HOYOS, 1997, p.14).

Metodología

Indagar sobre los complejos procesos de aprendizaje de quienes serán futuros investigadores educativos implica necesariamente que deberíamos de escuchar sus voces, por ser ellos quienes al estar experimentando su formación doctoral, están en el centro de estos debates y representan una parte fundamental para avanzar en la comprensión de cómo formar a futuros investigadores, a partir de estas consideraciones es que, desde la perspectiva de la fenomenología, se realizó una investigación cualitativa mediante un estudio de casos múltiple, a alumnos de 3 posgrados en educación, para explorar sus experiencias y opiniones sobre sus principales formas y prácticas de aprendizaje, utilizando

la entrevista semiestructurada aplicada a 24 estudiantes de Doctorado, 8 por cada universidad estudiada.

Como criterios de inclusión se estudiaron estos posgrados porque los entrevistados son integrantes de una comunidad educativa con amplio reconocimiento en México, ya que los programas educativos que cursan pertenecen al padrón Nacional de Posgrado (PNPC) del CONACYT (Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología), sus profesores son líderes académicos consolidados y miembros del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), con ellos como tutorados a su cargo en procesos de formación, además estuvieron dispuestos a participar en la investigación propuesta.

La información obtenida fue analizada a través del método de análisis de la teoría fundamentada desarrollado por Strauss y Corbin (1998), auxiliándose con el *software* Atlas Ti. De tal manera que, mediante la captura sistemática de los datos, su posterior análisis y codificación, se crearon temas, categorías y familias que conformaron la estructura básica de la interpretación de la información. Aunque *a priori*, se pretendió explorar como principal dimensión de estudio a las principales prácticas de aprendizaje en posgrados educativos, cabe subrayar que del análisis de la información obtenida se identificaron otras dos dimensiones emergentes, conformadas a través de la identificación de temas recurrentes en las entrevistas; el aprendizaje por observación y modelamiento y la reflexión a través del diálogo, como una habilidad esencial en estos procesos de aprendizaje.

El bloque de preguntas guía se diseñó con el propósito de que fueran detonadoras a respuestas más amplias y promovieran la participación abierta de los entrevistados, se organizaron considerando: 1) Las dinámicas de aprendizaje y enseñanza más empleadas en el posgrado; 2) Las formas que propician mejores aprendizajes; 3) Las formas de enseñanza comúnmente empleadas; 4) Los recursos didácticos empleados con mayor frecuencia; 5) Las figuras más influyentes en sus aprendizajes y 6) Opiniones específicas sobre sus estilos de aprendizaje.

Validez y confiabilidad de la entrevista

Para garantizar el rigor científico de la investigación se atendió la validez del instrumento mediante el empleo del juicio de expertos sugerido por Benini, et al., (2017), que consistió en que la entrevista se entregó a expertos en el área de la investigación educativa y se les pidió juzgar la relevancia y pertinencia del instrumento, con base en sus respuestas se hicieron ajustes a las preguntas. La confiabilidad se verificó a través de una prueba piloto aplicada a estudiantes de posgrados y con base en sus respuestas se

comprobó que el instrumento guía sí respondiera a los objetivos del estudio, por lo tanto, se aplicó la versión final.

Consideraciones éticas

Las entrevistas fueron aplicadas respetando la libre participación de los entrevistados, de acuerdo al procedimiento del consentimiento informado propuesto por Clifford, G. (2012), que consiste en que después de haber comprendido su participación, los objetivos del estudio y posibles riesgos, los informantes aceptaron participar en la investigación. También se hizo una devolución de los resultados para que cada entrevistado estuviera de acuerdo en que, en el análisis e interpretación de la información, se reflejaran sus ideas sin alteraciones significativas.

Principales resultados

Tomando como base la información empírica sobre las prácticas vigentes de aprendizaje en estos posgrados, se organizaron los siguientes apartados, que desde la experiencia de los entrevistados fueron identificados como algunos de los procesos más relevantes en el aprendizaje de investigadores educativos: el aprendizaje por observación y modelamiento, que incluye un subtema de máxima trascendencia en la adquisición de éstos y es el referido a la influencia de los modelos académicos y, por otra parte, la reflexión a través del diálogo, como eslabón en la construcción de significados, interpretación y comprensión profunda de los objetos de estudio.

El aprendizaje por observación y modelamiento

De acuerdo a la literatura especializada, existen muchas definiciones para explicar el aprendizaje por observación o vicario, como también se le denomina, pero en términos generales se refiere a aprender a través de la experiencia de otros, lo que implica que es posible aprender por medio de dispositivos que no son directos o por experiencia directa (ROBERTS, 2010), como puede ser el aprender al escuchar a expertos o pares, o bien, al imitar ciertas conductas, valores, normas e incluso creencias, de quienes puedan funcionar como modelos a seguir.

El aprendizaje por medio de la imitación se basa en la observación (BANDURA y WALTERS, 1963), se caracteriza por procesos altamente diferenciados mediante los cuales se establecen vínculos entre un modelo y un observador. En este tipo de relaciones,

cuando el modelo realiza ciertas acciones es imitado por el observador, en este caso los estudiantes de doctorados, quienes aprenden de manera vicaria de sus profesores, es decir, sin necesidad de realizar dichas acciones por sí mismos. A través de la experiencia ajena, pueden lograr ciertos aprendizajes por medio de la imitación, por lo menos en los primeros momentos de esta relación de aprendizaje, por ejemplo, al reportar un estado del conocimiento, observan lo realizado por otros investigadores y hacen sus reportes siguiendo sus experiencias. Además, estos modelos pueden ser reales o simbólicos y, pueden influir positivamente, o bien, ayudan a identificar conductas, valores o creencias no deseables de ser imitadas, por lo que los aprendizajes pueden variar, según lo que representen esos modelos. Un ejemplo de lo anterior nos lo da una estudiante que comentaba:

[...] sólo leer y repetir lo leído, no pueden limitarte a eso, así no aprendes nada, ¿qué aprendes repitiendo lo dicho por otros?, naaada con este tipo de actividades, me molesta invertir tiempo y horas y tiempo en esto, espero que cuando yo enseñe a mis futuros estudiantes no repita esa forma de trabajar (D2F3).

En ese mismo tenor otro estudiante comentó:

Te podría platicar que he tratado de hacer un poco lo que el doctor Efraín ha estado haciendo, pero en los hechos, la forma cómo se compromete con sus estudiantes, cómo nos va involucrando, cómo nos cuestiona y nos pide que argumentemos cada parte, son largas discusiones, son interminables... pero lo más interesante es que tu ves cómo trabaja él en sus proyectos, ese compromiso, su responsabilidad ética y muchas horas de trabajo, pero sí le dan ganas a uno de parecerse a gente así, no?, es un fregón (D2F3).

Otro de los principales hallazgos que se identificó en esta investigación, es que de acuerdo a lo expresado por los informantes, algunas de sus principales habilidades y actitudes como investigadores en formación, no han sido recibidas a través de procesos escolarizados o como parte de los curricula institucionalizados, sino que más bien los desarrollaron al integrarse y ser parte de un grupo académico, lo que les ha permitido tener contacto con investigadores consolidados, de quiénes, a través de la observación, aprendieron ciertos comportamientos y prácticas consideradas como propias del mundo científico, un entrevistado lo expresó así:

La verdad es que sólo logré entender y aclarar muchas dudas y confusiones que tenía hasta que me invitaron a participar en un proyecto de investigación, yo participo como colaborador porque todavía no termino mi posgrado, pero hasta entonces comprendí mucho de la vida de un investigador, me cayó el veinte viendo cómo trabajaban cada fase del proyecto, eso no te lo enseñan en las aulas, no

te preparan para ello, es hasta que lo ves en otros y entonces lo intentas a riesgo de cometer muchos errores... pero vaya que aprendes (D1M2).

Como puede apreciarse en los ejemplos anteriores, surge otro dato relevante que se desprende de este estudio, al identificar que en los procesos de aprendizaje de estudiantes de posgrado, si bien los modelos académicos han actuado como guías, también son ejemplo de valores morales con ciertos atributos que los mismos alumnos les han conferido, además de la sabiduría, la experiencia y los conocimientos que por su propia trayectoria académica los distingue. Ahora bien, es muy interesante comprobar que estos aprendizajes, en muchas ocasiones, sobrepasan los ámbitos institucionalizados o formales mediante los cuales los alumnos están aprendiendo a hacer investigación. Esto coincide con los hallazgos de Ortiz (2010), quien planteaba que “existe una tendencia a reproducir acciones, actitudes e incluso valores a través de complejos procesos cognitivos y perceptivos que ayudan a los investigadores noveles a sintetizar, adaptar y asimilar de varios modelos, mediante los cuales se recrean nuevos sistemas que serán únicos e individuales” (p.138).

En ese sentido, cerramos este apartado retomando a Roberts (2010), quien analizando a diversas investigaciones como las de Ashworth (2004), Ellis et al. (2004), Northedge (2003) y Nehls (1995), concluye que el aprendizaje por observación se caracteriza por una escucha activa y un pensamiento reflexivo en la búsqueda de una mejor comprensión mediante un alto compromiso en la situación de aprendizaje, de tal forma que los estudiantes son capaces de aprender siguiendo modelos reales o simbólicos o vicariamente de la experiencia de otros.

La influencia de los modelos académicos

En las comunidades de posgrado estudiadas se observó que una de las prácticas más enriquecedoras para el aprendizaje de los estudiantes es el diálogo abierto que se propicia en diferentes circunstancias académicas; en los seminarios de índole disciplinar, en los seminarios de carácter teórico, en los metodológicos y sobre todo, en aquellos especialmente diseñados para la orientación del proyecto de investigación de cada estudiante con su director de tesis, en dónde se conversa, se discuten y analizan los avances que reportan los jóvenes para recibir retroalimentación de un investigador consolidado. Como ya se mencionó anteriormente, en estos intercambios se adquieren algunos aprendizajes con base en la imitación, en los que profesores o tutores funcionan como los primeros modelos a imitar. Al respecto un joven comentaba:

Una de las cosas que siempre agradeceré es la apertura para poder conversar y la posibilidad de intercambiar con algunos maestros ... algunos porque no todos nos dan esa apertura...no!, son pocos que nos dan la posibilidad de intercambiar con ellos esas experiencias que les han permitido ser mejores investigadores, que te permiten ir comparando, y al mismo tiempo te van dando seguridad en lo que estás haciendo, no? Entonces buscas hacer las cosas lo más parecido a lo que ellos hacen o te vas fijando en los autores que vas leyendo y tratas de seguirlos (D2M3).

Al relatar algunas de las relaciones con su directora de tesis otra estudiante refería:

Es que es.. ¿cómo decirte?...es bárbara, no sólo es una excelente investigadora, con muchos premios nacionales e internacionales, es su acercamiento conmigo, la forma cómo me ha orientado en mi tesis...me ha dado mucha libertad pero también me exige mucho, pero mucho, me cuestiona y me pide avances, pase lo que pase, es un punto como de equilibrio... conversamos mucho, platicamos cada decisión teórica, de campo, metodológica.. yo también veo sus reacciones, voy conociéndola y no tienes una idea de cómo quisiera ser un poquito como ella, con el manejo de teorías, métodos y todo eso, pero sobre todo su humildad para ponerse con esa paciencia conmigo... espero un día parecerme a ella...(D3F2).

Estos casos ilustran la relevancia del diálogo y la discusión como mecanismos que favorecen el aprendizaje, pero también destacan la trascendencia de los modelos académicos, sobre todo aquellos que le son convenientes a los nóveles investigadores, quienes adaptan y moldean muchos de los comportamientos y prácticas de sus profesores a sus propios esquemas, creando nuevos sistemas que serán únicos e individuales.

En estudios anteriores, Fortes (1991) y Ortiz (2010) encontraron similitudes con estos hallazgos, aunque refiriéndose a profesores de posgrados en áreas de ciencias de la salud y de las ciencias sociales, que ya habían logrado una amplia trayectoria como investigadores, pero que así lo reportaron refiriéndose a su época de estudiantes. El aprendizaje de los nóveles investigadores sigue un proceso, que podría considerarse jerárquico, “de acuerdo a su fuerza, prioridad de conductas y actitudes, mismas que están estrechamente vinculadas a la satisfacción o insatisfacción en las necesidades de conocimiento y que se convierten en fuerzas motivantes que orientan las acciones. Esta jerarquía presenta un primer nivel caracterizado por la adquisición de conductas y habilidades que con el tiempo podrán convertirse en destrezas basadas en la imitación y el modelamiento” (ORTIZ, 2010, p.144).

Cuando estas conductas primarias se han asimilado por parte de los estudiantes, se van logrando otro tipo de aprendizajes que aumentan en su complejidad y son mucho más

diferenciados, este segundo nivel es asimilado e integrado, al igual que el primero, a través de complejos procesos de socialización e internalización de actitudes, valores, creencias y códigos (LOMNITZ, 1991; CHAVOYA, 2002 y ORTIZ, 2010), es decir, son aprendizajes que van apareciendo paulatinamente como en una espiral que va de menos a más y, generalmente, se logran principalmente por imitación o modelamiento. Una vez que se logran estos aprendizajes, se vuelven destrezas prácticamente automatizadas y se pasa a otro nivel de aprendizajes. Pero la relevancia de estos procesos es que siempre y de manera paralela, son adaptados y modelados por la influencia de investigadores con amplia trayectoria y reconocimiento académico. Un estudiante comentaba:

Me enseñó el método científico, a escribir con rigor, a trabajar a la par con un grupo de investigadores internacionales, pero sobre todo, aprendí su disciplina, el amor y la pasión que sientes por lo que se está haciendo (D3MI).

Ahora bien, un problema real en los posgrados en educación es que la demanda de parte de algunos profesores para que los estudiantes logren el primer nivel, que es el que se refiere al manejo disciplinar y el aprendizaje de teorías y métodos, en muchas ocasiones puede obstaculizar los del siguiente nivel, esto sucede porque el tiempo que se les exige a los estudiantes para dominar los conocimientos básicos, exigidos en cualquier posgrado, los absorbe a tal grado, que no les queda mucho tiempo para autoevaluarse, cuestionarse lo que están haciendo, para dialogar reflexivamente o incluso contradecir sus propias conjeturas y hallazgos, en otras palabras la “vigilancia epistemológica” que planteaba Bachelard (2000), que son operaciones cognoscitivas básicas, si se busca avanzar en el conocimiento. Lo que queda como nota a considerar como una área de mejora en estos procesos de enseñanza y aprendizaje.

Como puede apreciarse, al internalizar el lenguaje, los patrones de conducta, las normas y valores, se adquiere una identidad dentro del grupo social al que se pertenece. “Se asimilan conocimientos específicos de un nuevo papel, lo que incluye la adquisición de un vocabulario especial, nuevas reglas de comportamiento y actitudes, conocimientos técnicos y una visión particular del mundo y de sí mismos” (FORTES y LOMNITZ 1991, p.137-138). En ese sentido un estudiante relató lo siguiente:

[...] para mi fue muy difícil aprender que había ciertos códigos, muuuchas normas, que nunca había considerado, eso me cambió totalmente, en el sentido de saber lo que estoy haciendo, de las formas cómo se sistematiza el conocimiento, nunca imaginé que tenía que validar científicamente mis resultados, porque eso lo esperas de proyectos que son bien cuantitativos, fórmulas y demás..., pero en lo cuali, fue una sorpresa para mi, aprender no sólo ese mundo tan complicado que es hacer un proyecto cuali, aunque también en lo

cuanti, ¿no?, considerar la opinión de los entrevistados, todo eso, me da gusto haberlo aprendido, porque te hace crecer y lo más importante, aunque no te lo dicen en una clase, es ver cómo ellos (su Comité Tutorial), realmente lo aplican!!! (D1F1).

Y otra alumna comentaba:

Yo siempre he tenido muy claro cuál es mi proyecto, mi objeto de estudio pero no me había tocado trabajar con el profesor Carlos, ¡¡es una eminencia!!, el sólo hecho de invitarme me hizo brincar de gusto y me dije: algún día a mi me verán como yo lo veo a él...pero que nervios trabajar en su proyecto, no sabes!!, que nervios!!. Pero fui y no sabes...quería grabar en mi mente toooodo!!, con gente así, ¡aprendiendo de las vacas sagradas!, ¿cómo no vas a hacerlo cada vez mejor?, la regué mucho pero poco a poco fui cometiendo menos errores, sobre todo para escribir un artículo que estábamos haciendo, ya al final, y me decía ¿estás escribiendo la nota roja? ¿o un artículo científico?, jajajaja...y platicábamos horas sobre sus observaciones para mejorar lo que había hecho, una y otra vez, lo bueno es que me tuvo mucha paciencia, creo ahora lo he logrado.. bastante bien!! (D1F3).

Estos ejemplos apoyan la idea que estos patrones de conducta y conocimientos no son siempre adquiridos a través de las formas tradicionales de aprender a investigar, sino que más bien se van asimilando e incorporando a través de la observación y el modelamiento (BANDURA y WALTERS, 1963; FORTES y LOMNITZ, 1991; ORTIZ, 2010), como un proceso “de socialización a través de la introyección de elementos ideológicos, cognitivos, normativos y afectivos que detectan de sus profesores, les devuelve la imagen que con base en el modelo ideal van introyectando” (LACAN, 1976 en FORTES y LOMNITZ 1991 p. 140).

Y que en la mayoría de los casos, tal como lo han expresado los estudiantes entrevistados, estos aprendizajes pueden suceder de manera consciente, pero también de forma inconsciente, aluden a la adquisición de nuevas conductas, actitudes, valores y visiones sobre la ciencia, la investigación, la educación, el mundo en general, pero también sobre sí mismos, como futuros investigadores. Funcionan mediante representaciones ideales, que son la base del aprendizaje por modelos, puede que no sean explícitos, ni se hallan en ningún documento curricular *ex profeso*, sin embargo, al ser significativos para los alumnos por el valor que ellos le dan a esos modelos, tienen el poder de generar ciertas identificaciones y entonces tratar de asumir para sí mismos un aspecto del otro, que los transforma total o parcialmente, en relación con esos modelos (FREUD, 1921; LAPLANCHE y PONTALIS, 1974; FORTES y LOMNITZ, 1991 y ORTIZ, 2010).

La reflexión y el pensamiento crítico

El valor del aprendizaje vicario o por observación y la influencia de los modelos académicos relacionados a prácticas reflexivas coadyuvan a lograr procesos realmente transformadores para quienes se están formando como futuros investigadores. La literatura demuestra que los estudiantes son capaces de aprender a través de la experiencias de otros, pero también a través del diálogo y el discurso, y de la discusión y el análisis de casos, por lo que sería ideal que estas prácticas se tornen en ejercicios recurrentes, ya que, como se vio anteriormente, al internalizar lo que han visto o se les ha dicho en esas discusiones pueden relacionarlo a sí mismos y a sus casos particulares (ROBERTS, 2010).

Los estudiantes entrevistados coincidieron, en que en las diversas situaciones de aprendizaje, fue la reflexión acompañada por el diálogo con profesores y tutores, lo que les facilitó que desarrollaran nuevas habilidades y actitudes que realmente los preparan para el ejercicio de la investigación. Lo anterior también se observó al analizar ciertas prácticas comunes en los posgrados estudiados, por ejemplo: al final de cada semestre los alumnos reportan los avances de investigación con un Comité Tutorial, integrado por tres o cuatro investigadores, conocedores o expertos, con mucha experiencia en la temática con la que están trabajando sus proyectos de investigación, además de su director de tesis. Éstos son elegidos por una instancia institucional denominada Junta Académica, quienes previamente analizan las propuestas de trabajo y las relacionan a los perfiles y trayectorias académicas de los profesores para ser asignados a estos Comités.

En cada uno de estos espacios, si bien se comentan y discuten autores, teorías y métodos de manera coloquial, las actividades se realizan predominantemente a través de la discusión y el intercambio de opiniones, en una interacción que, de acuerdo con Fortes (1991), se distingue por ser jerárquica en gran medida, es decir, generalmente son los académicos quienes ostentan la experiencia y los conocimientos que les confiere el reconocimiento de expertos, por lo menos en las temáticas que se están desarrollando, por su parte los estudiantes aceptan el rol de aprendices de ellos. Por lo que es común observar que, en los primeros ciclos escolares de los doctorados, estas relaciones se establecen con mucha autoridad por parte de profesores y directores de tesis, paulatinamente, conforme los alumnos avanzan en su formación y van adquiriendo cierta pericia como investigadores, va disminuyendo la severidad y poco a poco se logra un diálogo horizontal más entre pares, que una relación vertical que había sido característica de los primeros semestres.

A través de este tipo de participaciones los estudiantes reflexionan sobre las preguntas que se les hacen, o sobre las formas de argumentar a través de las evidencias, empíricas o teóricas que han logrado desarrollar, pero también sobre las diferentes consideraciones sobre las cuales basan sus conclusiones y las formas de debatir cuando no

hay acuerdos en éstas (CUNLIFFE, 2020; ROBERTS, 2010; AGEE, 2009; NORTHEDGE, 2003 y NEHLS, 1995). De acuerdo a lo que históricamente se ha hecho en el campo de la investigación educativa, estos son aprendizajes que normalmente no son explícitos en los currícula académicos, pero que trascienden en la formación de nuevos investigadores a través de la práctica y los altos niveles de reflexión imbricados en sus procesos de aprendizaje.

En estos tipos de aprendizajes, los profesores, a través del diálogo permanente, habilitan a sus estudiantes para que vayan incluyendo un amplio rango de aspectos por analizar en los diferentes momentos de su formación. De esta forma los alumnos y los profesores comparten significados, los construyen y reconstruyen, no únicamente para aprender nuevos conceptos, teorías y métodos, sino también para reflexionar sobre sus prácticas, sus modelos, sus proyectos y cada etapa de su formación. Por lo tanto, en los casos estudiados se observó que la reflexión y el pensamiento crítico son fundamentales en estos procesos de aprender a ser un investigador, las conversaciones y los diálogos facilitan el tránsito de esos niveles descriptivos iniciales a niveles analíticos e interpretativos superiores, como formas de aprender a generar conocimientos.

Lo anterior coincide con los hallazgos de Cunliffe (2020) sobre sus planteamientos de considerar a la reflexión como una construcción social, aunque esta investigadora también destaca que una de sus características principales es que los procesos reflexivos se pueden integrar a través de conversaciones y diálogos cotidianos y, no únicamente en los espacios académicos tradicionales, como las aulas, bibliotecas, auditorios y laboratorios, sino que las narrativas, testimonios o historias compartidas pueden ser un tanto informales, se puedan dar incluso en lugares nada oficiales, en lugares poco comunes, como pueden ser cafeterías, pasillos o viajes, pero que su importancia radica en que éstas, casi siempre, llevan a los estudiantes a ampliar sus propios significados, asociándolos a nuevos eventos a través de la reflexión y configurando o reconfigurando nuevas experiencias.

Pero también existe otra cara de la moneda, ya que en los posgrados estudiados, se manifestó que en muchas ocasiones estas prácticas de aprendizaje, como son los diálogos, discusiones y otros ya mencionados, además de favorecer procesos altamente reflexivos, muy frecuentemente pueden ocasionar crisis o desequilibrios en los estudiantes, sobre todo, en los primeros ciclos escolares, porque son los mismos estudiantes quiénes no esperan este tipo de encuentros con sus profesores y sus directores de tesis. Un entrevistado lo explica así:

Para mi fue muy difícil entender porque tenía que presentar mis argumentos ante cualquier avance o decisión que había hecho, me complicaba mucho tener que expresar verbalmente algo que para mi era obvio, quizás ha sido lo más difícil que he tenido que hacer, lo sufría, en esos términos te lo digo, ¡lo sufría!, hasta me enfermé una vez de la angustia que sentía, claro que busqué explicaciones, en ninguna parte del programa o reglamento dice que eso se tenía que hacer como parte del doctorado, ¿entonces por qué tenía que hacerlo?...Ahora comprendo y hasta lo agradezco, razonar, pensar qué es lo que hago, por qué y a dónde me llevan mis decisiones... tiene sentido (D1F4).

Al respecto, Honoré (1980) planteaba que en una relación educativa no puede negarse el compromiso personal y el peso relacional de la acción educativa, ¿Cómo trabajar, analizar y, sobre todo, proponer que los docentes provoquen crisis, porque sin crisis no hay procesos formativos, pero crisis no paralizantes, no destructivas?... sino que inviten a la reflexión y a ciertas rupturas con hábitos adquiridos anteriormente, de los estudiantes consigo mismos y con lo que han aprendido hasta ahora, porque “todo experiencia de crisis, de ruptura con las condiciones habituales conocidas tienen un significado de formación. La crisis no es más que un momento, suscita la renovación, la creación; pero sus efectos se amortiguan enseguida, y debe ser relanzada, conservada, en nuevas rupturas, nuevas crisis, que en cierto modo, deben ser diferentes de las precedentes, con el riesgo de volverse una nueva forma de costumbre” (RODRÍGUEZ, 1994 p.4).

Desde estos discursos y de acuerdo a lo analizado en los casos estudiados, se confirman los planteamientos de Cunliffe (2020), Yoa et al. (2018), Ortiz (2010), Roberts (2010) y Agee (2009), al sostener que la reflexión acompañada del diálogo con profesores y tutores favorece que los alumnos logren integrar nuevos significados y adquieran aprendizajes más significativos en su formación como futuros investigadores. Si al principio de su formación tal vez no puedan hacerlo de manera independiente, paulatinamente lograrán avanzar en sus propios procesos, ya que es común que esto suceda cuando los profesores o tutores cuestionan e introducen nuevos elementos que pueden ser críticos, pero que forzan a los estudiantes a explorar otras posibilidades y los llevan a comprender cómo los significados son entendidos en esos espacios, ayudándolos a transitar de un lenguaje común al lenguaje especializado, característico del mundo científico.

Son estos dispositivos de aprendizaje los que potencializan su creatividad e imaginación científica y los prepara cualitativamente a generar conocimientos originales. Solo a través de procesos altamente reflexivos, se alcanza a comprender “la articulación que existe entre teoría (como elemento fundante), construcción del objeto (por tanto su conformación conceptual desde su realidad empírica) y explicación (como comprensión

del fenómeno desde su articulación con la teoría), constituye un punto metodológicamente nodal por la producción de conocimientos” (DÍAZ, 1997, p.144).

Conclusiones y reflexiones finales

En el desarrollo de este documento se evidenció la reciprocidad permanente y continua que existe entre los aprendizajes considerados como no tradicionales y ciertos acontecimientos cognitivos, sociales, simbólicos, autoregulatorios, por modelamiento y vicarios, que resaltan la importancia de la reflexión a través del diálogo y la discusión, como pilares en la formación de ciertas actitudes científicas. Para quienes participamos en estos procesos como docentes o directores de tesis de futuros investigadores, podría motivarnos a promover nuevas y mejores estrategias de enseñanza basadas en el sentido reflexivo y hermenéutico de la investigación educativa.

Desde hace algunas décadas, Rivera (1997), apuntaba que las discusiones sobre los problemas actuales de la ciencia renuevan su sentido heurístico y creativo, formar a los jóvenes científicos y devolverles “la labor creativa de discutir sobre las teorías del conocimiento y no a la aplicación dogmática de una teoría de la ciencia, de tal manera que la reflexión sobre su hacer posibilite la recuperación de su sentido creativo porque de otra forma, sin la autocritica y la reflexión, se corre el riesgo de transformarse en un discurso doctrinario que difícilmente pueda generar nuevos conocimientos” (p.113)

La tarea es grande y muy compleja, nos reta a romper con los esquemas derivados de prácticas y procesos de enseñanza y aprendizaje, que tal vez sí han funcionado, pero no van dirigidas a impulsar la imaginación creativa como pivote en la generación de nuevos conocimientos. Si nosotros mismos, en nuestros diferentes roles como profesores, directores de tesis o tutores, somos autocríticos y reflexionamos sobre la trascendencia de nuestros comportamientos en la cotidianidad de las aulas y espacios de aprendizaje, reafirmaremos (o no), que sólo si promovemos en los jóvenes la originalidad y la innovación, ellos lograrán avances cualitativos en el conocimiento y en las tradiciones de la investigación educativa.

La importancia y el valor que los estudiantes entrevistados otorgan a las habilidades que adquieren bajo procesos altamente reflexivos, para aprender más y mejores formas de hacer ciencia, trascienden los tradicionales esquemas basados en la disciplina. Lo anterior nos plantea grandes desafíos y la oportunidad de reconsiderar la diversidad de factores implicados en el aprendizaje de estudiantes de posgrados, también nos responsabilizan a buscar formas novedosas de enseñanza para evitar que las futuras generaciones de investigadores educativos aprendan a hacer ciencia de forma mecánica, sin el sentido

inventivo y heurístico que preparan para la vida científica y, que en muchas ocasiones se pierde, sobre todo, cuando esta formación se centra en la disciplina como elemento central en la generación de nuevos conocimientos.

Referencias bibliográficas

AGEE, J. Developing qualitative research questions: a reflective process. **International Journal of Qualitative Studies in Education**, v. 22, n. 4, p. 431-447, 2009. DOI: 10.1080/09518390902736512

ASHWORTH, P. Understanding as the transformation of what is already known. **Teaching in Higher Education**, v. 9, n.2, p. 147-158, 2004.

BACHELARD, G. **La formación del espíritu científico**: Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. México: Siglo XXI Editores, 2000.

BANDURA, A. y WALTERS, R. **Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad**. Madrid: Alianza Editorial, 1963.

BENINI, A. P., NOUMRI, N., PERHAM, N., SWEENEY, J. y Tax. **The use of expert judgment in humanitarian analysis**. Theory, methods, Applications. Switzerland: ACAPS, 2017.

CHAVOYA, M. La institucionalización de la investigación en ciencias sociales en la Universidad de Guadalajara. **Revista de la educación superior**, v. 31, n. 121, p. 7-25, 2002.

CLIFFORD G, Ch. La ética y la política en investigación cualitativa. En N. K. Denzin e Y. S. Lincoln (Coord.). **El campo de la investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa, 2012.

CREMA, M. La psicopedagogía institucional en la escuela. Algunas consideraciones teóricas y prácticas. En Butelman, I. (Comp.), **Pensando las instituciones. Sobre teorías y prácticas en educación**. Argentina: PAIDÓS, 2006.

CUNLIFFE, A. Reflexivity in teaching and researching organizational studies. **Revista de Administração de Empresas**, v. 60, n. 1, p. 64-69, 2020. DOI: 10.1590/s0034-759020200108.

DEENEN, F.; MAYES, J.T. y LEE, J. Vicarious learning through capturing task directed discussions. **Research in Learning Technology**, v.7, n.3, p. 33-43, 1999. DOI: 10.1080/0968776990070304

DÍAZ, B. A. La explicación científica. Una polémica desde la teoría del conocimiento. En Hoyos, M. C. A. (Coord.). **Epistemología y objeto pedagógico**. 2. ed. México: Plaza y Valdés Editores, 1997.

ELLIS, R. A; CALVO, R.; LEVY, D.; TAN, K. Learning through discussions. **Higher Education Research and development**, v. 23, n. 1, p. 300-305, 2004.

- ESPINOZA y MONTES, A. Conocimiento e investigación: necesidades epistémicas del proceso de enseñanza-aprendizaje. En Hoyos, M. C. A. (Coord.). **Epistemología y objeto pedagógico**. 2. ed. México: Plaza y Valdés Editores, 1997.
- FLICK, U. **An introduction to qualitative research**. Thousand Oaks, CA: Sage, 2006.
- FORTES, J. y LOMNITZ, L. **La formación del científico en México**. Adquiriendo una nueva identidad. México: Siglo XXI Editores, 1991.
- FREUD, S. **Psicología de masas y análisis del yo**. Obras completas. Madrid: Biblioteca Nueva, 1921.
- HONORÉ, B. **Para una teoría de la formación: dinámica de la formatividad**. España: Narcea, 1980.
- HOYOS, M. C. A. Pedagogía de la modernidad. En: _____. **Epistemología y objeto pedagógico**. 2. ed. México: Plaza y Valdés Editores, 1997.
- LACAN, J. **La ciencia y la verdad**. En Escritos, tomo 1. México: Siglo XXI Editores, 1976.
- LAPLANCHE, J. y PONTALIS, J. B. **Diccionario de psicoanálisis**. Barcelona: Labor, 1974.
- LAVAL, C. y DARDOT, P. **La nueva razón del mundo. Ensayo sobre la sociedad neoliberal**. Barcelona: Gedisa, 2013.
- Lomnitz, L. y J. Fortes. **La formación del científico en México**. México: Siglo xxi Editores, 1991.
- MORÍN, E. **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1999.
- NEHLS, N. Narrative pedagogy: rethinking nursing education. **Journal of nursing education**, v.34, n.5, p. 204-210, 1995. DOI: 10.3928/0148-4834-19950501-05
- NORTHEGGE, A. Enabling participation in academic discourse. **Teaching in Higher Education**, v. 8, p. 169-180, 2003. DOI: 10.1080/1356251032000052429
- ORTIZ, L. V. **Los procesos de formación y desarrollo de investigadores en la Universidad de Guadalajara**. Una aproximación multidimensional. México: Universidad de Guadalajara, 2010.
- RIVERA, M. A. El debate epistemológico: Una necesidad del proceso de investigación social. En Hoyos, M. C. A. (Coord.). **Epistemología y objeto pedagógico**. 2. ed. México: Plaza y Valdés Editores, 1997.
- ROBERTS, D. Vicarious learning: A review of literature. **U.K.: Nurse Education in Practice**, v.10, n.1, p. 13-16, 2010. DOI: 10.1016/j.nepr.2009.01.017
- RODRÍGUEZ, O. A. Problemas, desafíos y mitos en la formación docente. **Perfiles Educativos**, v.63, p. 3-7, 1994.
- SÁNCHEZ, P. R. **Enseñar a investigar**. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas. México: UNAM. IISUE, 2014.

STRAUSS, A. y CORBIN, J. **Basics of qualitative research**. Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, 1998.

WOOD y FRIEDEL. **Handbook of research on pedagogical models for next generation teaching and learning**. USA: IGI Global, 2018.

YAO, C. W. y VITAL, L. M. Reflexivity in International Contexts: Implications for U.S. Doctoral Students International Research Preparation. **International Journal of Doctoral Studies**, v. 13, p. 193-210, 2018. DOI: 10.28945/4005

ⁱ **Verónica Ortiz Lefort** : Doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara (México). Área de Investigación: Formación de investigadores y vinculación universitaria. Profesor Investigador Titular C - Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Departamento de Estudios en Educación, Universidad de Guadalajara (México).

Recebido em julho de 2020

Publicado em agosto de 2020