



NARRATIVA TRAZADA A TRAVÉS DE MIS 42 LÁPICES *MIRADO* NÚMERO
2½

Mi tesis doctoral como vía para una reconstrucción autobiográfica de mi
proceso de formación en la enseñanza de la investigación

A NARRATIVE TRACED WITH MY 42 *MIRADO* NUMBER 2½ PENCILS
An Autobiographical Reconstruction of My Formation in Teaching Research,
Through the Lens of My Doctoral Thesis

NARRATIVA TRAÇADA COM MEUS 42 LÁPIS *MIRADO* NÚMERO 2½
Minha tese de doutorado como caminho para uma reconstrução
autobiográfica do meu processo de formação no ensino da pesquisa

Kathia Rebeca Arreola Rodríguez¹

ARK CAICYT: <https://id.caicyt.gov.ar/ark:/s27187519/r43o5xv7x>

Resumen

La construcción de este texto se fundamenta en una serie de reflexiones provocadas al transitar el trabajo de campo en el marco de mi tesis doctoral en Educación. En este texto, narro lo que provocaron los encuentros que tuve con los profesores que enseñan investigación en dos universidades de América Latina. Con el interés de indagar en cómo se formaron para enseñar investigación, realicé entrevistas a 18 profesores y profesoras. Al escuchar sus relatos, me inquietaron de tal manera que experimenté un viaje hacia adentro, es decir, hacia mi propio proceso de formación como profesora de investigación. En este viaje pude reconstruir mi historia como docente, pero también mis motivaciones y miedos en la práctica. Todas estas reflexiones las registré en mi diario, el cual pensé que no saldría a la luz. Sin embargo, al transitar esta experiencia y ser profesora de investigación, me di cuenta de la importancia de publicar lo que experimentamos al hacer investigación en educación y cómo esto nos afecta en nuestra práctica docente. De manera que, después de este proceso, no volvemos a enseñar igual ni a ser los mismos docentes. Así, me propongo compartir cómo realizar la tesis transformó mi forma de ser y hacer docencia. E insisto, con esta experiencia, en la importancia de crear una red de profesores que enseñamos investigación para continuar reflexionando sobre nuestras prácticas y nuestras formas de ser docentes.

Palabras clave: autobiografía; universidad; enseñanza de la investigación; formación docente

Abstract

The construction of this text is based on a series of reflections prompted by my fieldwork as part of my doctoral thesis in Education. In this text, I recount the impact of the encounters I had with professors who teach research at two universities in Latin America. With the intention of exploring how they were trained to teach research, I conducted interviews with 18 professors. Listening to their stories deeply moved me, and I experienced an inward journey, that is, a reflection on my own process of becoming a research teacher. On this journey, I was able to reconstruct my history as an



educator, but also my motivations and fears in practice. All of these reflections were recorded in my journal, which I thought would never see the light of day. However, after going through this experience and being a research teacher, I realized the importance of publishing what we experience when conducting educational research and how this affects our teaching practice. Thus, after this process, we no longer teach in the same way, nor are we the same teachers. Thus, I intend to share how conducting my thesis transformed my way of being and teaching. And I emphasize, through this experience, the importance of creating a network of teachers who teach research to continue reflecting on our practices and ways of being teachers.

Keywords: autobiography; university; teaching research; teacher training

Resumo

A construção deste texto fundamenta-se em uma série de reflexões provocadas ao percorrer o trabalho de campo no âmbito da minha tese de doutorado em Educação. Neste texto, relato o que os encontros com os professores que ensinam pesquisa em duas universidades da América Latina provocaram em mim. Com o interesse de investigar como eles se formaram para ensinar pesquisa, realizei entrevistas com 18 professores. Ao ouvir seus relatos, fiquei profundamente inquieta, e experimentei uma jornada para dentro de mim mesma, ou seja, para o meu próprio processo de formação como professora de pesquisa. Nessa jornada, pude reconstruir minha história como docente, mas também minhas motivações e medos na prática. Todas essas reflexões foram registradas no meu diário, o qual eu pensava que nunca veria a luz. No entanto, ao vivenciar essa experiência e ser professora de pesquisa, percebi a importância de publicar o que experimentamos ao realizar pesquisa em educação e como isso nos afeta em nossa prática docente. Assim, após esse processo, não voltamos a ensinar da mesma maneira, nem somos os mesmos professores. Assim, proponho compartilhar como a realização da minha tese transformou minha forma de ser e de ensinar. E insisto, com essa experiência, na importância de criar uma rede de professores que ensinam pesquisa para continuar refletindo sobre nossas práticas e nossas formas de ser docentes.

Palavras-chave: autobiografia; universidade; ensino de pesquisa; formação docente

Recepción: 24/02/2025

Evaluado: 17/04/2025

Aceptación: 23/04/2025

Contextualización de la tesis doctoral: Proceso de formación para la enseñanza de la investigación en pregrado en América Latina

¿Cómo es que llegaron los profesores a enseñar investigación? ¿Quiénes los formaron? ¿Cómo se formaron para enseñar investigación? ¿Qué procesos de formación transitaban los profesores para convertirse en profesores de metodologías y métodos de investigación y enseñar investigación en ciencias sociales a nivel pregrado?

Estas preguntas han rondado mi mente desde que comencé a enseñar investigación a nivel pregrado. Por ello, intenté responderlas explorando estudios previos y analizando lo que se decía sobre la formación en la enseñanza. Encontré que en universidades de América Latina el rol de ayudante de cátedra o ayudante de profesor titular ha sido parte esencial del proceso formativo para aprender a enseñar investigación de quienes ahora enseñan investigación (Coicaud, 2008; Farias, 2005). Sin embargo, aunque este rol es



conocido dentro del ámbito universitario, el proceso vivido por los estudiantes que luego se convierten en profesores de investigación no ha sido explorado en profundidad desde su propia perspectiva. Es decir, ¿Cómo se forman? ¿Cómo viven el proceso formativo? Estas preguntas moldearon mi tesis doctoral, por lo que me propuse analizar los trayectos formativos de los profesores que enseñan metodología de investigación en sociología en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en Ciudad de México, México, y la Universidad de Buenos Aires (UBA) en Buenos Aires, Argentina. Para responder a esta inquietud emprendí un camino de casi cuatro años de compromiso analítico, emocional e intelectual (2022-2025). En el cual confeccioné un estudio de casos, con una serie de “remiendos” de diseños y métodos que hacen parte de la tradición cualitativa (abordaje narrativo y etnográfico).

Cuando hablo de una “confección”, me refiero a que el diseño de investigación no partió de una respuesta única ni evidente desde el inicio, sino que fue tomando forma en el camino, a partir de lo que fue resonando en las primeras salidas a campo y, si se quiere, de lo que fue demandando el propio devenir de la investigación. En ese sentido, “los remiendos” entre metodologías y métodos resultaron no solo inevitables, sino necesarios. A partir de mi interés por comprender el proceso de formación de los profesores en la UBA y en la UNAM, fue necesario entrelazar metodologías que permitieran acercarme tanto a sus relatos como a los contextos donde estos se inscriben, lo que me llevó a realizar remiendos entre el enfoque narrativo y el etnográfico. El diseño narrativo me permitió adentrarme en los aspectos críticos del yo, como la cultura, la identidad y la historia (Josselson & Hammack, 2021; Clandinin, Pushor & Murray Orr, 2007), particularmente desde el enfoque biográfico-narrativo, pude desplegar un movimiento analítico dentro de cada uno de los relatos de los profesores, quienes, al contarse, se reconocían a sí mismos como sujetos portadores de significados (Porta & Yedaide, 2014). Los significados y reflexiones que emergían de sus relatos, dan cuenta, a su vez, de experiencias situadas: las aulas universitarias, las asignaturas de investigación, los centros de investigación, el territorio de la universidad y las temporalidades que los atraviesan. Para adentrarme —o mejor dicho, navegar— en los relatos de los profesores, fue necesario, por un lado, contar con preguntas que funcionaran como coordenadas, que me permitiera orientarme sin perderme en la marea de experiencias, historias y emociones de los profesores. En ese sentido, resultaron especialmente valiosas las siguientes preguntas al momento del encuentro con los profesores: ¿Me podría compartir de su recorrido profesional, en docencia y en investigación? ¿Dónde se formó? ¿Cuánto tiempo lleva dedicándose a la investigación? ¿De quiénes ha aprendido a enseñar a investigar? ¿Considera a algún par o colega como guía en su labor docente? En caso afirmativo, ¿quién y por qué? ¿Cuáles son las experiencias que identifica como formativas para su práctica docente en investigación?). Y, por otro lado, para comprender los territorios y temporalidades que configuran el quehacer docente en cada contexto institucional, y así como las culturas institucionales, fue necesario ingresar a esos territorios. Es decir, además de haber realizado las entrevistas dentro de la UBA y la UNAM, también realicé observaciones en hora clase, visité las aulas, los laboratorios de computación, y analicé documentos para comprender el panorama de la enseñanza de la investigación en la carrera de sociología (Plan de Estudios y planeaciones docentes). Por lo que retomé ideas centrales y directrices metodológicas del enfoque etnográfico, que precisan la presencia y la experiencia de “estar allí” para comprender y poder explicar los fenómenos (Guber, 2011).



Ahora bien, navegar en los relatos no implicó únicamente un ejercicio analítico y metodológico orientado a comprender a los profesores en su proceso formativo y los contextos en los que se desarrollan. Fue, también un proceso profundamente reflexivo y emocional, comprometido tanto con el respeto y admiración hacia mis interlocutores como hacía mi formación como profesora de investigación. Menciono esto porque es precisamente en el sentido que Bochner (2017), al hablar del núcleo de los estudios autoetnográficos, destaca el impacto que los otros (en este caso, los profesores) tienen en el conocimiento de uno mismo, y cómo, a su vez, los investigadores impactan en ellos. Ser consciente de esto, me impulsó a llevar un registro durante todo el proceso de la tesis. En él registré mis reflexiones y resonancias emocionales como parte de un compromiso ético, tanto para la rigurosidad del estudio como para mi propia formación como investigadora, así como para sostener el proceso formativo que vivo como docente de investigación.

En línea con lo expuesto, el lector podrá comprender que la experiencia de realizar la tesis fue desafiante en muchos niveles. Además, debido al propio formato de escritura que se espera en una tesis, hay materiales y contenidos que no se incluyen, muchas veces por temor a que una escritura en primera persona, o centrada en la experiencia del investigador, sea vista como una amenaza a la calidad del estudio. Por ello, en este escrito, comparto una parte de lo que quedó fuera de la tesis en relación a mi propio proceso de reflexión al escuchar los relatos de los profesores en su proceso de formación.

Mi proceso de formación en la enseñanza de la investigación a nivel pregrado a través de mi diario visual y mis lápices *mirado 2 ½*

Reconozco que el proceso de hacer una tesis involucra tanto el desarrollo de habilidades analíticas como la reformulación de preguntas y aprendizajes que surgen a lo largo del camino y continúan después de finalizarlo. Uno de los aspectos más importantes de este proceso es su poderoso efecto en quien lo vive, ya que no solo implica momentos de estrés o frustración, sino también momentos de alegría y entusiasmo por los hallazgos y reflexiones sobre nosotros mismos como investigadores. En este sentido, la construcción de la tesis es un trayecto tanto emocional como intelectual, que es único para cada tesista, ya que está ligado a su biografía, experiencias, habilidades, personalidad y enfoque metodológico (Kleinman & Copp, 1993; Mallon & Elliot, 2019; Ellis, 1994). En mi caso, el proceso de construcción de mi tesis doctoral me llevó a reflexionar cómo fue que me convertí en profesora de investigación a nivel de pregrado en México, Perú y Argentina; y cómo fue que aprendí a enseñar investigación. Esta reflexión fue impulsada por una serie de encuentros con profesores de sociología de dos universidades públicas de América Latina, quienes me narraron sus experiencias sobre su proceso de formación para la enseñanza de la investigación así como los eventos anidados en sus trayectorias académico - profesionales, en investigación y en docencia. Es decir, los profesores relataron, a través de un encuentro llamado entrevista, aquellas experiencias que para ellos fueron significativas para su formación como profesores. En cada una de esas entrevistas, escuchaba sus historias, desde una escucha activa y una escucha empática. Atender a la escucha con ambos sentidos, nos permite conectar no solo con lo que dicen los interlocutores sino también con lo que sienten al narrar(se) (Josselson, 2011). No obstante, nadie me advirtió que la conjunción de una escucha activa con una escucha empática abriría la ventana a un análisis hacia mi propio relato. Por lo que al escucharlos, me conecté con sus historias, de tal manera que, comencé a pensar qué eventos me habían formado a mí, y quienes habían sido parte del proceso de mi formación. Fue tan



Arreola - Rodríguez, K. (2025). 42 lápices y 10 diarios visuales [Fotografía]

Aprender a investigar: la orfandad académica

Al escuchar y analizar los relatos de los profesores me sentía maravillada ante la diversidad de experiencias pero también asombrada de que dentro de esta diversidad había, a su vez, cierta similitud entre los relatos. Sin embargo, no contaba con herramientas conceptuales para poder interrogar las narrativas de los profesores. Sentía miedo de contar equivocadamente sus relatos, por lo que al leer sus curriculums y tras haber realizado las entrevistas, fue que comenzaron a surgir categorías (lógica inductiva) para comprender con mayor profundidad los procesos formativos de los profesores. Me refiero a las categorías: *formación en metodologías y métodos de investigación*, *formación investigación*, y *formación como investigadora*. En cuanto a la primera categoría, como lo indica su nombre, se centra en adquirir conocimientos sobre metodologías y métodos de investigación, sea con enfoque cuantitativo o cualitativo; mientras que la segunda se refiere a la experiencia práctica en investigación, lo que se relaciona con el desarrollo de habilidades cognitivas más complejas, tales como el pensamiento crítico, reflexividad, pensamiento analítico, entre otras (Wessless et al., 2018) arraigados en cierta línea de investigación y forma de investigar con otros y, a lado de otros. Esta experiencia en investigación puede ser académica (trabajar en centros de investigación, publicación de artículos académicos), y no académica (trabajos en consultorías, el Estado y Organizaciones No Gubernamentales (ONGs). Y la última, refiere a la incorporación a un sistema de reconocimiento como investigador, siendo el Sistema Nacional de Investigadores e Investigadoras (SNII) en México o en el caso de Argentina PROINCE



(Programa de incentivos a docentes investigadores). Al analizar bajo estas categorías el proceso formativo de los profesores no podía evitar pensar en la propia. En primer lugar, noté la predominancia del enfoque cualitativo en mi formación metodológica, me pareció interesante que el enfoque cuantitativo no me resultó llamativo en ningún momento de mi trayectoria, y posiblemente esto incide en mi forma de posicionarme frente a la construcción de proyectos de investigación. En segundo lugar, en mi formación en investigación, la experiencia que tengo es únicamente académica, al trabajar con diversos investigadores y contar con artículos académicos publicados. Sin embargo, en cuanto a la formación como investigadora, aún no formó parte de un sistema que me acredite como investigadora, por lo que no cuento con el título de doctorado, lo que me imposibilita a perfilarme para obtener dicho reconocimiento. Al analizar mi propia trayectoria a la luz de las categorías construidas, la puse en diálogo con las trayectorias de los profesores entrevistados. Al situar las experiencias en determinadas temporalidades y dimensiones, puso en evidencia factores que antes no había considerado en mi propia formación. Por ejemplo, al escuchar los relatos de los 18 profesores, me di cuenta de la presencia de aquellos investigadores y docentes que habían dejado una huella profunda en sus trayectorias. No solo influyeron en su manera de enseñar o investigar, sino que también se convirtieron en mentores. Me llamó especialmente la atención cómo muchos los nombraban como sus madres y padres académicos. Esto me hizo reconocer que yo me encontraba en un estado de orfandad en el camino de la investigación. Recordé que cuando comencé a aprender a investigar fue en la Facultad de Psicología en la Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) en Monterrey, Nuevo León, México. Cuando estudié, las únicas asignaturas dedicadas a la investigación eran las de metodología. Si alguien quería realmente aprender a investigar, debía buscar por su cuenta. Ese fue mi caso: emprendí un camino en gran medida autodidacta. A diferencia de los profesores con quienes conversé, mi recorrido estuvo marcado por la ausencia de un acompañamiento cercano, lo que volvió mi formación investigativa más limitada y desafiante. Esta experiencia me llevó a confirmar lo que otros han señalado: la presencia de un mentor es clave para posibilitar una formación temprana y con bases sólidas en investigación (Guston, 1993). La figura del “padre académico” —o mentor— no sólo facilita, sino que también enriquece el desarrollo de una carrera académica, algo que pude constatar al recorrer buena parte de ese camino en soledad. A pesar de no haber contado con figuras paternas o maternas en el ámbito académico, a lo largo del proceso fui encontrando hermanos y hermanas de formación que siguen siendo parte de mi trayectoria. Han contribuido a mi crecimiento de múltiples formas: con consejos, invitaciones a dar clase, colaboraciones en proyectos de investigación o lecturas atentas y generosas de mis escritos. En ese sentido, mi camino de aprendizaje en la investigación se construyó, en su mayoría, a través de cursos, workshops, diplomados, especializaciones y la participación en diversos proyectos de investigación. Y a través de hermanos/as, quienes me cobijaron y alentaron en los desafíos diarios de hacer investigación (artículos rechazados, ponencias no aceptadas, entre otros). Esto me permitió aprender a partir de mis propios errores, sin seguir un modelo o una tradición de investigación heredada de alguien más.

Si bien en el transcurso de mi trayectoria yo hablo y reconozco a mis colegas como hermanos/as académicos/as, los profesores que colaboraron en el estudio los reconocen como amigos dentro del ambiente académico. Al indagar más sobre esto dentro de la literatura encontré una categoría que permite conceptualizar estos vínculos con mayor



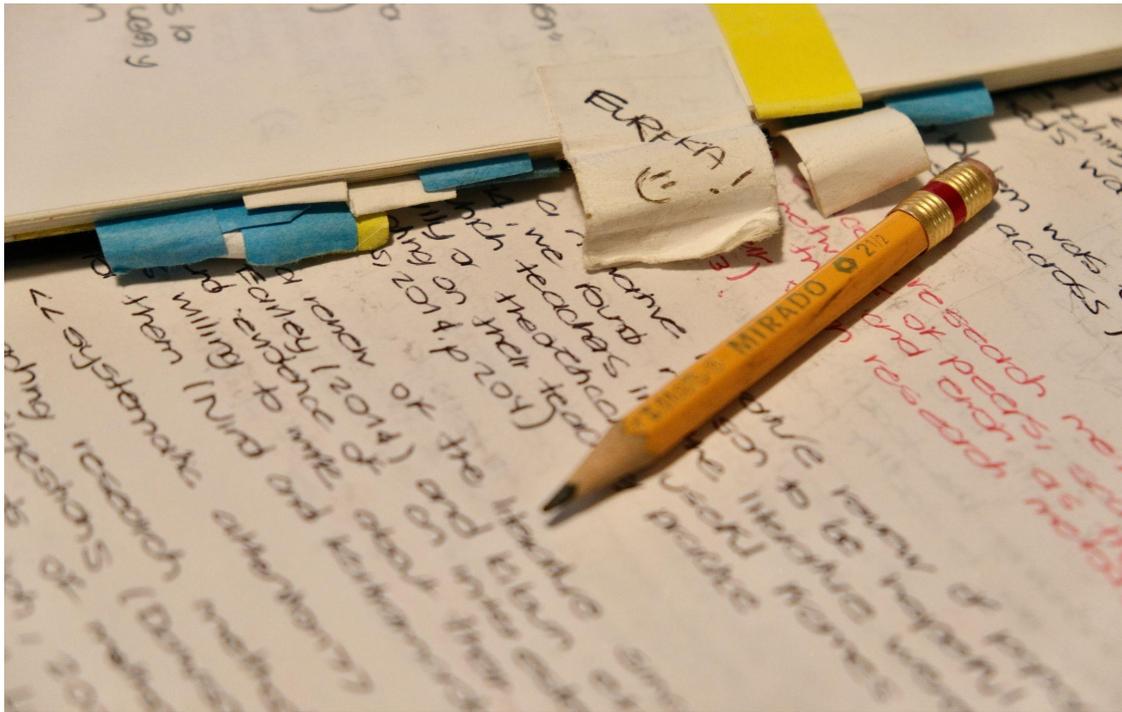
precisión: la de amigos críticos, propuesta por Mat Noor y Azyan Shafee (2021). Estos autores retoman dicha categoría de la tradición de la investigación acción para subrayar la relevancia de establecer relaciones colaborativas en los procesos de investigación en el ámbito educativo. En este enfoque, los amigos críticos son concebidos como interlocutores capaces de formular preguntas provocadoras y aportar miradas críticas sobre el trabajo en desarrollo, con la intención de mejorar las prácticas pedagógicas situadas de los docentes. Desde esta perspectiva, el papel de los amigos críticos guarda resonancias con el trabajo pedagógico entre pares, tal como lo describe Suárez (2011), quien considera que el trabajo entre pares contribuye significativamente a reposicionar a los docentes frente al desarrollo curricular, la producción y la circulación del conocimiento pedagógico, la reconstrucción de la memoria educativa de las instituciones, y su propia formación y desarrollo profesional (Suárez, 2011). Esto es posible gracias a una “unión exitosa de apoyo incondicional y crítica incondicional” entre colegas, por lo que se trata de asociaciones prácticas y voluntarias, cimentadas en una tarea compartida y en una preocupación común (MacBeath & Jardine, 1998; Campbell et al., 2004), por lo que no puede ser cualquier persona un amigo crítico, sino aquel con quien se comparte cierta forma de pensar, en este caso, la investigación y su enseñanza, o en su caso, el objetivo de la enseñanza de la investigación. No obstante, a partir de los relatos de los profesores entrevistados, así como de mi propio proceso formativo, identifiqué una particularidad de los amigos críticos en el campo de la enseñanza de la investigación. Y es que los amigos críticos en este contexto no solo actúan como interlocutores académicos, sino que son, en muchos casos, colegas que han transitado conjuntamente sus trayectorias docentes e investigativas, desarrollándose en paralelo y compartiendo los mismos territorios escolares y formativos (Coghlan & Brydon-Miller, 2014), piense por ejemplo, en la aulas universitarias, asignaturas de investigación, oficinas de centros de investigación y espacios académicos. Este hallazgo me llevó a reflexionar sobre el papel de estos amigos críticos en nuestra formación como investigadores y docentes de investigación, ya que tanto al analizar la trayectoria de los profesores, como reflexionar sobre la propia, pude constatar que son justamente estos amigos críticos con quienes escribimos artículos, coeditamos libros y desarrollamos propuestas pedagógicas para la enseñanza de la investigación. Su presencia activa y comprometida no solo fortalece nuestros procesos de producción académica, sino que constituye una dimensión afectiva e intelectual fundamental para el sostenimiento de nuestras trayectorias individuales como investigadores y profesores de investigación.

Ser profesor de investigación y enseñar investigación: procesos inacabados

Ahora bien, en cuanto a mi experiencia en la enseñanza de la investigación, podría decir que es un camino similar a mi formación como investigadora. Mi oportunidad para enseñar investigación surgió de tocar puertas. Al inicio, fue lleno de incertidumbre, ya que enfrenté constantes rechazos. Sin embargo, a medida que mi trayectoria en investigación y docencia se consolidaba, comencé a colaborar en universidades para impartir clases a nivel de pregrado tanto en México como en Perú. A pesar de ello, nadie me advirtió sobre las particularidades y los desafíos de enseñar investigación, especialmente en un contexto donde no existe algo como cursos formales para enseñar investigación a nivel pregrado (Earley, 2014; Nind, 2020; 2023). Y en ese sentido la propia experiencia y trayectoria en investigación se torna formativa para la enseñanza de la investigación.



Al comienzo, mi experiencia en las aulas estuvo marcada por tropiezos, dudas e inseguridades. Si bien aún enfrente estos desafíos, en aquellos primeros momentos eran mucho más intensos, sumiéndome en una incertidumbre constante. Para poder lidiar con esto escribía en mi diario docente todas estas experiencias, sobre lo “bueno”, “lo malo” y “lo feo” de las clases, ya que la docencia en universidades privadas de México suele ser solitaria, no suele haber grupos colegiados u orientaciones hacia quienes enseñamos investigación. Creía que estas experiencias no eran tan comunes y posiblemente se relacionaban con mi inexperiencia, sin embargo, en el proceso de escucha de otras experiencias en docencia de los profesores que colaboraron en mi tesis, me estremeció y me conmovió escuchar cómo ellos, al igual que yo, lidiaron o aún lidian tanto con desmotivación de los estudiantes frente al solo hecho de ver el título de la asignatura (De Sena, 2011; 2014; De Sena & Grinszpun, 2013), como la complicada tarea de seleccionar los contenidos a enseñar y las habilidades de investigación a promover en los estudiantes. Sobre todo por la diferencia que existe entre formación de investigadores o formación en investigación (conocimiento sobre los métodos y metodologías de investigación. Durante años dudé de mí misma y de mi práctica docente, al no tener coordinadas claras sobre qué y cómo enseñar, me refugiaba en los manuales de investigación y con el tiempo en mi propia práctica investigativa, por lo que descubrir que otros docentes experimentaban la misma sensación de incertidumbre y angustia fue un alivio. Así, entendí que no era un problema mío, sino una dificultad compartida dentro de nuestra labor, es decir, una problemática común en la enseñanza de la investigación a nivel pregrado en ciencias sociales. Ahora bien, tanto ellos como yo, reconocemos que no existe tal cosa como una “manual” para enseñar investigación, puesto que se trata de un oficio conectado fuertemente con la propia práctica de la investigación. Aprender a enseñar investigación parece tratarse de un proceso espiralado que entrelaza el hacer investigación con el enseñar investigación, el ser investigador con el ser docente de investigación. Algo ya reportado en otros trabajos en Reino Unido (Nind & Katramadou 2020; Nind & Lewthwaite, 2018; Kilburn, Nind & Wiles, 2014). En uno de esos estudios revisados, el investigador Jhonny Saldaña, al explicar cómo desarrolló su estrategia para enseñar investigación, afirmó: “somos lo que enseñamos”. Es decir, al enseñar investigación, transmitimos lo que hacemos en investigación y cómo investigamos. De esta manera, al enseñar, compartimos nuestra propia experiencia en este campo y revelamos quiénes somos como investigadoras. Así, la práctica de la investigación como su enseñanza son como menciona Waite (2014) al hablar de la enseñanza de la investigación cualitativa: procesos siempre inacabados y en constante evolución.



Arreola - Rodríguez, K. (2025). *Lápiz mirado 2 ½* [Fotografía]

Conclusión

La escucha de las experiencias de los docentes me llevó a pensar, reflexionar e interrogarme sobre mi propia trayectoria y experiencia como profesora de investigación. Estas reflexiones se plasmaron, tanto de forma narrativa como visual, en diez diarios. Puedo decir que ese proceso de escritura me permitió reflexionar profundamente sobre mi práctica y mi proceso de formación en la enseñanza de la investigación, y hoy, ya no enseño la investigación de la misma manera en que lo hacía antes de realizar mi tesis doctoral. Por ello, insisto, por un lado, en el diario como un recurso para los profesores que enseñan investigación con la intención de que puedan inscribir, indagar y reflexionar sobre sus propias narrativas pedagógicas, y por otro, en la importancia de compartir las experiencias docentes entre profesores que enseñamos investigación, que nos permitan, además de escribir, leer, comentar y conversar en torno de las distintas versiones y visiones sobre el proceso de enseñar investigación, la construcción de una “comunidad interpretativa” (Palti, 1998 en Suárez, 2011), construir una cultura pedagógica de la enseñanza de la investigación en ciencias sociales en América Latina. Por último, quiero expresar mi agradecimiento a los profesores y profesoras que participaron en este estudio. Desde el momento en que escuché sus relatos, mi forma de enseñar investigación ya no fue la misma.



Referencias bibliográficas

- Alliaud, A. & Suárez, DH (Eds.). (2011). *El saber de la experiencia: Narrativa, investigación y formación docente*. FFyL-UBA/CLACSO.
- Bochner, A. (2017), “Heart of the Matter. A Mini - Manifiesto for Autoethnography”, *International Review of Qualitative Research*, 10(1), pp. 67-80.
- Brown, N. (2021). *Making the Most of Your Research Journal*. Bristol, UK: Policy Press.
- Campbell, A., McNamara, O., & Gilroy, P. (2004). *Critical friendship, critical community and collaboration*. In A. Campbell, O. McNamara, & P. Gilroy (Eds.), *Practitioner research and professional development in education* (pp. 106-124). <https://dx.doi.org/10.4135/9780857024510>
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35. <https://doi.org/10.1177/0022487106296218>
- Coicaud, S. (2008). *El docente investigador. La investigación y su enseñanza en las universidades*. Miño y Dávila.
- Coghlan, D., & Brydon-Miller, M. (2014). Critical friend. In D. Coghlan, & M. Brydon-Miller (Eds.), *The SAGE encyclopedia of action research* (pp. 207-208). Sage. <https://doi.org/10.4135/9781446294406>
- De Sena, A. (2011). Sociologando: Cuestiones metodológicas, opiniones de los alumnos de la carrera de Sociología. *Boletín científico: Sapiens Research*, 1 (1). 23 - 29.
- De Sena, A., & Grinszpun, M. (2013). Sobre metodología como asignatura y otros monstruos. *X Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires*. <https://www.aacademica.org/000-038/774>
- De Sena, A. (2014). Desde los estudiantes y las estudiantes: algunos hilos en el tejido de la enseñanza - aprendizaje de la metodología de la investigación social. *IV Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMECS): La investigación social ante desafíos transnacionales: procesos globales, problemáticas emergentes y perspectivas de integración regional*. <http://elmece.fahce.unlp.edu.ar/iv-elmece/actas/ponencia-220930195104811377>
- Earley, M. (2014). A synthesis of the literature on research methods education. *Teaching in Higher Education*, 19(3). 242 - 253.
- Ellis, C. (1994). Feeling our way through the field. *Qualitative Sociology*, 17(3), 311-313. DOI: <https://doi.org/10.1007/BF02422260>
- Farías, L. (2005). Por un giro reflexivo en la enseñanza de la metodología. *Espacio Abierto, Cuaderno Venezolano de Sociología*, 14 (4).
- Guber, R. (2011). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.
- Guston, D. (1993). *Responsible Science. Ensuring the Integrity of the Research Process. Mentorship and the Research Training Experience*. National Academy Press.
- Josselson, R. (2011). Bet you think this song is about you. *Narrative Matters*, 1(1), 33. 51.
- Josselson, R., & Hammack, P. L. (2021). *Essentials of narrative analysis*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/0000246-000>
- Kara, H. (2015). *Creative research methods: A practical guide*. Policy Press.
- Kleinman, S. & Copp, M. A. (1993). *Emotions and fieldwork*. Thousand Oaks: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781412984041>
- Kilburn, D., Nind, M., & Wiles, R. (2014). Learning as researchers and teachers: The development of a pedagogical culture for social science research methods? *British Journal of Educational Studies*, 62(2), 191-207.



- Lewthwaite, S., & Nind, M. (2016). Teaching Research Methods in the Social Sciences: Expert Perspectives on Pedagogy and Practice, *British Journal of Educational Studies*, 64:4, 413-430, <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1197882>
- MacBeath, J. & Jardine, S. (1998). I didn't know he was ill – the role and value of the critical friend. *Improving Schools*, 11(1), 41–7. <https://doi.org/10.1177%2F136548029803010118>
- Mallon, S. & Elliott, I. (2019). The Emotional Risks of Turning Stories into Data: An Exploration of the Experiences of Qualitative Researchers Working on Sensitive Topics. *Society*, 9(3), 1-17. <https://doi.org/10.3390/soc9030062>
- Mat Noor, M.S.A., & Shafee, A. (2020). The role of critical friends in action research: A framework for design and implementation. *Practitioner Research*, 3, 1-33. <https://doi.org/10.32890/pr2021.3.1>
- Nasheeda, A., Abdullah, H. B., Krauss, S. E., & Ahmed, N. B. (2019). Transforming transcripts into stories: A multimethod approach to narrative analysis. *Qualitative Research*, 19(3), 277–293.
- Nind, M. (2020). A new application for the concept of pedagogical content knowledge: teaching advanced social science research methods, *Oxford Review of Education*, 46 (2), 185-201, <https://doi.org/10.1080/03054985.2019.1644996>
- Nind, M. (2023). *Handbook of Teaching and Learning Social Research Methods*. Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781800884274>
- Nind, M., & Lewthwaite, S. (2018). Methods that teach: developing pedagogy. *International Journal of Research & Method in Education*. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2018.1427057>
- Nind, M., & Katramadou, A. (2020). Lessons for teaching social science research methods in higher education: Synthesis of the literature 2014–2020. *British Journal of Educational Studies*, 1(26) <https://doi.org/10.1080/00071005.2022.2092066>
- Porta, L., & Yedaide, M. (2014). La investigación biográfica narrativa. Desafíos ontológicos para la investigación y la enseñanza en la formación de formadores. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 17, 177-192.
- Suárez, D (2011). Indagación pedagógica del mundo escolar y formación docente en *Revista del iice, N° 30*. Buenos Aires: Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires (pp. 17-32).
- Waite, D. (2014). Teaching the Unteachable: Some Issues of Qualitative Research Pedagogy, *Qualitative Inquiry*, 20(3), 267-281. <https://doi.org/10.1177/1077800413489532>
- Wessels, I., Rueß, J., Jenßen, L., Gess, C., & Deicke, W. (2018). Beyond Cognition: Experts' Views on Affective-Motivational Research Dispositions in the Social Sciences. *Frontiers in psychology*, 9, 1300. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01300>

Notas

¹ Magíster en Psicología cognitiva y aprendizaje. Docente universitaria, Universidad Antonio Ruiz Montoya (UARM), Lima, Perú. Doctoranda Universidad de San Andrés (UdeSA), Buenos Aires, Argentina. Diario de investigadora y profesora: Instagram: @llama.cualitativa (<https://www.instagram.com/llama.cualitativa/>) Se interesa por el proceso de formación de los profesores que enseñan investigación, para ello integra métodos creativos en su práctica docente e investigativa, utilizando la ilustración visual y el diario como herramientas para reflexionar sobre la práctica docente y en investigación.

²Esta reflexión se desarrolla con mayor profundidad en mi tesis doctoral Estilos de formación en la enseñanza de la investigación a nivel pregrado en la UBA y la UNAM. Trayectorias y Narrativas de



**“Narrativa trazada a través de mis 42 lápices mirado número 2 ½
Mi tesis doctoral como vía para una reconstrucción autobiográfica de mi proceso de formación en
la enseñanza de la investigación”, Kathia Rebeca Arreola Rodríguez - pp. 128-140**

dieciocho profesores de sociología, en Doctorado en Educación en la Universidad de San Andrés (UdeSA) en Buenos Aires, Argentina, aún no publicada.

³Escribí este artículo pensando en mi padre, por eso decidí no dejar su nombre en el anonimato. Él estuvo de acuerdo y aceptó con entusiasmo que lo mencionara. Le agradezco especialmente aquel primer lápiz que me regaló —el que hoy llamo mi "lápiz escolar"—, pero, sobre todo, le agradezco su amor y el apoyo que siempre me ha brindado en mi camino profesional.