

Gladys Isabel Portilla Faicán
María Dolores Pesántez Palacios
Jaime Iván Ullauri Ullauri
Hugo Fernando Abril Piedra
Paulina Elizabeth Mejía Cajamarca
Christian Mendieta Chacha

Investigación pedagógica: fundamentos epistémico- metodológicos

Investigación pedagógica:
fundamentos
epistémico-metodológicos

Gladys Isabel Portilla Faicán
María Dolores Pesántez Palacios
Jaime Iván Ullauri Ullauri
Hugo Fernando Abril Piedra
Paulina Elizabeth Mejía Cajamarca
Christian Mendieta Chacha

Investigación pedagógica: fundamentos epistémico-metodológicos

Octaedro 

Colección Universidad

Título: *Investigación pedagógica: fundamentos epistémico-metodológicos*

Este texto fue elaborado por un equipo de investigadoras e investigadores del proyecto de investigación, *Fundamentos epistémico-metodológicos de la investigación pedagógica*, que ha sido financiado con fondos ganados en la Convocatoria de Proyectos de Investigación y vinculación 2024: «hacia el fortalecimiento de la integración de las funciones sustantivas de la UNAE», código de proyecto: CORI-24-3.

En este libro se recogen aportaciones que han superado un riguroso proceso de selección y evaluación (*double blind peer review process*) según los siguientes criterios de evaluación: calidad del texto enviado, novedad y pertinencia del tema, originalidad de la propuesta, fundamentación bibliográfica y rigor científico.

Primera edición: mayo de 2026

© Gladys Isabel Portilla Faicán, María Dolores Pesántez Palacios,
Jaime Iván Ullauri Ullauri, Hugo Fernando Abril Piedra,
Paulina Elizabeth Mejía Cajamarca, Christian Mendieta Chacha

© De esta edición:
Ediciones OCTAEDRO, S.L.
C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona
Tel.: 93 246 40 02
octaedro@octaedro.com
www.octaedro.com

Esta publicación está sujeta a la Licencia Internacional Pública de Atribución/
Reconocimiento-NoComercial 4.0 de Creative Commons. Puede consultar las
condiciones de esta licencia si accede a: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>

ISBN: 978-84-1079-334-7

Maquetación: Fotocomposición gama, sl
Diseño y producción: Octaedro Editorial

Publicación en acceso abierto - *Open access*

Agradecimientos

Se agradece a estudiantes, docentes investigadoras/es y directivos que participaron en el proyecto; a veintiocho académicas/os expertas y expertos, que leyeron el manuscrito y emitieron sus criterios sobre la pertinencia y validez de una propuesta de fundamentación epistémico-metodológica de la investigación pedagógica, sus criterios fueron muy valiosos para mejorar la obra, y a la Universidad Nacional de Educación (UNAE, Ecuador).



Índice

Agradecimientos	7
Índice de figuras	13
Índice de tablas	17
Aviso	19
Introducción	21

PARTE 1. PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

1. Lo pedagógico y la investigación pedagógica	29
Pedagogía. La experiencia de enseñar y aprender a cuidar la vida	29
Concepción de investigación pedagógica	33
Docente investigador/a: identidad y agencia docente	40
La subjetividad en la investigación pedagógica	44
Investigación pedagógica y educativa: relación y especificidades	49
Investigación pedagógica: práctica, reflexión y teorización	54
Perspectiva epistémico-pedagógica: relación aprendizaje y ciencias, tipos de investigación.	56
Relación ontológica entre aprendizaje y ciencias	58
Tipos de investigación pedagógica	59

Estructura de la perspectiva epistémico-pedagógica	61
Dimensión ontológica: lo que es la realidad pedagógica .	63
Dimensión axiológica: lo valioso de investigar lo pedagógico	64
Dimensión gnoseológica: conocimiento de lo pedagógico	65
Dimensión metodológica: procedimiento de la investigación pedagógica	65
Dimensión comunicativa: resultados de investigación pedagógica	66

PARTE 2. FASES EPISTÉMICO-METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA

Una perspectiva panorámica del proceso de investigación pedagógica desde la perspectiva epistémico-metodológica	69
2. Fase epistémico-metodológica 1: perspectiva epistemológica de las prácticas pedagógicas	73
Competencia 1: problematizar la realidad pedagógica	73
Preguntar lo desconocido: vacíos de conocimiento, buenas prácticas, contextualización	74
Cuestionar los vacíos de conocimiento en torno a la enseñanza y el aprendizaje	74
Reconocer buenas prácticas pedagógicas	76
Ejemplo de buena práctica como dispositivo de investigación pedagógica	79
Sistematización de una experiencia pedagógica	80
Contextualizar y plantear el problema	83
Indagar saberes existentes: fundamentación, premisas y consecuencias	85
Fundamentar teórica y experiencialmente la problemática pedagógica	85
Identificar premisas y proyectar consecuencias de la investigación	91
Competencia 2: planificar el proceso de investigación pedagógica	96
Diseñar el procedimiento: perspectiva epistémico-metodológica, participantes, operativización	97
Perspectiva epistémico-pedagógica	98
Enfoque cualitativo	100

Enfoque cuantitativo	103
Enfoque mixto en investigación pedagógica	105
Distinguir los participantes en sus contextos pedagógicos de investigación	109
Operativizar metodológicamente el proceso de investigación.	109
3. Fase epistémico-metodológica 2: procedimientos prácticos de la investigación pedagógica	111
Competencia 3. Desarrollar el plan	112
Construcción de datos: escuchar, observar, intervenir, registrar, preguntar, asociar y sintetizar	112
Escuchar, observar vivencias/experiencias pedagógicas	114
Intervenir y experimentar en lo pedagógico.	116
Registros en investigación pedagógica	117
Preguntar a actores socioeducativos.	118
Métodos y técnicas para preguntar, indagar en investigación pedagógica	119
Asociar y sintetizar lo registrado	122
Categorizar: unidades de análisis	123
Configurar unidades y subunidades de sentido para de análisis.	123
Codificar: agrupar datos	125
Agrupar los datos en función de las preguntas de investigación.	125
Clasificar y ordenar: catalogar.	126
Catalogar	126
Analizar: describir, reorganizar, contrastar	127
Describir datos de forma exógena, endógena y mixta	127
Reorganizar coherentemente los datos	127
Contrastar	128
Competencia 4: formular explicaciones teóricas y conceptuales	130
Interpretar: datos, información, conocimiento, respuestas	130
Elabora datos en información	130
Generar conocimiento	131
Responder a la pregunta de investigación	132
Teorizar: sintetizar, elaborar el discurso y formular resultados.	133

Sintetizar lo analizado	133
Elaborar el discurso a nivel emic y etic	134
Formular resultados conceptuales	137
Formular conclusiones y recomendaciones	138
Derivar síntesis de relaciones	138
4. Fase epistémico-metodológica 3: comunicación de resultados	141
Competencia 5: comunicar resultados	142
Socializar	143
Presentar el informe de investigación: inclusión y eticidad	143
Comunicación inclusiva de resultados	145
La ética en investigación pedagógica	147
Autoría	148
Transformar: responder a preguntas, recrear, resignificar, redefinir lo pedagógico, pedagogizar lo público	149
Responder a las necesidades pedagógicas	149
Recrear, resignificar y redefinir el pensamiento pedagógico practico	150
Pedagogizar lo público	151
Reflexiones de cierre	152
Referencias	155
Autoría	169

Índice de figuras

Figura 1. Perspectivas epistemológicas contemporáneas . . .	36
Figura 2. Las ciencias de la educación y el campo pedagógico	52
Figura 3. Relación entre práctica, reflexión y teorización . . .	55
Figura 4. Del aprendizaje a las ciencias	58
Figura 5. Mapa del proceso de investigación pedagógica . . .	70
Figura 6. Estructura de la competencia de investigación pedagógica 1	74
Figura 7. Problematización en investigación pedagógica . . .	78
Figura 8. Problematizar la realidad pedagógica	79
Figura 9. Procedimiento de sistematización de experiencia pedagógica	81
Figura 10. Contextos de la problematización pedagógica . .	84
Figura 11. Ejemplo de contextualización del problema de investigación	84
Figura 12. Elementos teóricos y experienciales de la problemática pedagógica	86
Figura 13. Cuestiones de la fundamentación teórica y experiencial de la problemática pedagógica	87

Figura 14. Premisas, consecuencias y objetivos en investigación pedagógica	92
Figura 15. Función orientadora de los objetivos en el proceso de investigación	96
Figura 16. Estructura de la competencia de investigación pedagógica 2	97
Figura 17. Paradigmas epistémicos tradicionales y perspectiva epistémico-pedagógica.	98
Figura 18. Dimensiones filosófico-conceptuales de la perspectiva epistémico-pedagógica.	99
Figura 19. Fases de la Lesson Study	102
Figura 20. Estructura de la competencia de investigación pedagógica 3	112
Figura 21. Relaciones en las que construye el dato	113
Figura 22. Tópicos de la cultura escolar.	117
Figura 23. Algunos métodos y técnicas de investigación pedagógica	121
Figura 24. Técnica de investigación pedagógica.	122
Figura 25. La asociación en la construcción de datos	123
Figura 26. Categorizar: unidades y subunidades análisis	124
Figura 27. Agrupamiento de datos y preguntas de investigación	125
Figura 28. Analizar: reorganizar datos.	128
Figura 29. Analizar: establecer relación entre datos y sus fuentes.	129
Figura 30. Estructura de la competencia de investigación pedagógica 4	130
Figura 31. Analizar: ir de los datos a la información y al conocimiento.	131
Figura 32. Del dato a la información y al conocimiento	132

Figura 33. Síntesis: explicaciones y respuestas	133
Figura 34. La síntesis como respuesta	134
Figura 35. Ejemplo de derivación de conclusiones de investigación	138
Figura 36. Estructura de la competencia de investigación pedagógica 5	142
Figura 37. Estrategias para la presentación accesible de resultados de la investigación	146

Índice de tablas

Tabla 1. Especificidades de la investigación pedagógica y la investigación educativa	53
Tabla 2. Tipos de investigación pedagógica	60
Tabla 3. Estructura de la perspectiva epistémico-pedagógica	63
Tabla 4. Matriz del proceso de investigación pedagógica desde la perspectiva epistémico-pedagógica	71
Tabla 5. Elementos básicos del diseño de una sistematización de experiencia pedagógica	83
Tabla 6. Relación entre objetivos y tareas de investigación	94
Tabla 7. Ejemplo de la relación objetivos y actividades de investigación	94
Tabla 8. Elementos básicos del diseño mixto en investigación pedagógica	108
Tabla 9. Procedimiento práctico, desde la construcción del dato al análisis.	113
Tabla 10. Perspectivas <i>etic</i> , <i>emic</i> y ética en el discurso pedagógico	136

Aviso

En el campo de la investigación pedagógica es necesario asumir lenguajes que incluyan y reivindiquen el histórico rol de las mujeres como educadoras e investigadoras. En América Latina, en la docencia de primaria, secundaria y educación especial, la mayoría son mujeres. Son pocas las que han logrado superar barreras de género y otras interseccionales para desempeñarse como docentes universitarias e investigadoras. Para reconocer y reivindicar el rol de las mujeres en la docencia, a la que está estrechamente vinculada la investigación pedagógica, en esta obra se ha asumido un lenguaje incluyente de las mujeres docentes e investigadoras. Se ha procurado usar palabras neutras como «quienes» en lugar de «las y los», y solo cuando no ha sido posible esto, se ha recurrido a inclusivos como «docentes investigadoras/es». Se considera que el genérico masculino invisibiliza el rol de las mujeres como docentes, académicas e investigadoras. Por ello, se considera necesario explicitar el género femenino, con el fin de promover la legibilidad de la escritura incluyente de género que supere el excluyente genérico masculino, a veces, justificado por la economía expresiva y para evitar el abultamiento gráfico.

Introducción

El texto que se presenta es el resultado del proyecto de investigación «Fundamentos epistémico-metodológicos de la investigación pedagógica» llevado a cabo por investigadoras e investigadores del Grupo de Investigación Pensamiento Práctico Pedagógico (GI-PPP), un grupo internacional con miembros provenientes de universidades ubicadas en Latinoamérica, el Caribe y Europa. Uno de los resultados del proyecto es esta producción editorial elaborada para orientar en lo epistémico-metodológico de la investigación pedagógica. Es una respuesta a la necesidad de fuentes bibliográficas que atienden a las especificidades de la investigación de fenómenos pedagógicos.

La docencia puede ser innovada y mejorada investigando la práctica docente. En este sentido, la experiencia de enseñar y aprender es el núcleo disciplinar de la investigación pedagógica en cualquier nivel y área formativa. Esta obra, que se caracteriza por su flexibilidad de uso en diferentes contextos y por diferentes profesionales, aporta orientaciones para el quehacer investigativo tanto de docentes de universidades e institutos como de centros especializados de investigación dedicados a la formación inicial y continua de docentes investigadoras/es, así como para docentes en ejercicio que, mediante procesos de autoformación, decidan desarrollar y fortalecer su pensamiento investigativo y pedagógico para afrontar los problemas y desafíos del aula.

Las categorías nodales de esta obra son: a) la fundamentación epistémico-metodológica de la investigación pedagógica y b) la

perspectiva epistémico-pedagógica (que involucra cuestiones ontológicas, axiológicas, gnoseológicas, metodológicas y comunicativas), que es una noción de lo paradigmático adecuado a la investigación pedagógica. El proceso de investigación construido en función de estas categorías aglutina nociones adecuadas y resignificadas para investigar lo pedagógico, tales como pedagogía, investigación pedagógica, docente investigador/a, agencia docente, subjetividad, relación entre aprendizaje y ciencias, teorización, comunicación de resultados y pedagogización de lo público.

Se presenta el proceso de investigación pedagógica en fases y con procedimientos explícitos con el fin de contribuir al desarrollo de la consciencia epistémica en investigación, tanto a nivel profesional como formativo. Se procura mostrar el proceso de investigación desde una perspectiva panorámica, flexible y adecuada a la investigación pedagógica en su complejidad. El trazo en fases con sentido epistémico-metodológico busca la comprensión de la consistencia interna, coherencia y congruencia del proceso de investigación.

Las nociones, procesos, procedimientos, ilustraciones y posturas epistémico-metodológicas que se presentan en esta obra no son de carácter prescriptivo, al contrario, estimulan a pensar y hacer investigación reflexiva, crítica, situada que se adecúe a la complejidad de lo pedagógico. Se ha procurado pluralidad, experticia, pertinencia y actualidad de voces y fuentes en el campo de la investigación pedagógica, con base en las cuales se ha construido este libro. Es una obra orientada a promover, ampliar y diversificar perspectivas empíricas y teórico-conceptuales en torno a la investigación pedagógica. La fundamentación epistémico-metodológica de la investigación pedagógica que se presenta está estructurada por un conjunto de nociones sobre el proceso de investigación pedagógica construidas desde experiencias, referentes teóricos y desafíos en investigación pedagógica.

Se invita a una lectura centrada en la relevancia de fundamentar epistémica y metodológicamente el proceso de investigación pedagógica. Es importante la atención a lo conceptual más que a lo ilustrativo, cuyo contexto y actualidad es relativo. La perspectiva epistemológica suele configurarse con paradigmas, enfoques y métodos de investigación. Investigar implica asumir una postura sobre cómo se concibe el conocimiento. Desde la mirada epistemológica que se posiciona quien investiga, se pro-

yectan el proceso, los procedimientos, objetivos y resultados esperados. La claridad de qué, cómo, para qué se investiga es un aspecto fundamental para la orientación de los procesos y la relevancia de los resultados de investigación.

La confusión entre investigación pedagógica y educativa es un obstáculo epistemológico para investigar lo pedagógico. La carencia de fundamentos epistémico-metodológicos, especialmente en investigación pedagógica, puede llevar a tomarlas como equivalentes. Es indiscutible la relación y especificidad de la investigación pedagógica con respecto a la educativa. La investigación educativa indaga fenómenos educativos en el campo amplio de la educación, y la investigación pedagógica lo formativo. Reconocer las particularidades permeables y la complejidad de los fenómenos pedagógicos es relevante para fortalecer vínculos con la investigación educativa y otros campos vinculados con lo pedagógico. La dimensión ético-política de la educación es una conexión necesaria entre las dos. Comprender su relación necesaria, dinámica y complementaria, sin perder de vista las particularidades, es valioso para la coherencia, operatividad y concreción en investigación. Como Freddy Álvarez González (participante 10, comunicación personal, octubre de 2025) dice

Mientras, la pedagogía es una acción intencionada, la educación tiene un carácter evolutivo provocado por el rasgo del inacabamiento. Es muy probable que ese «afuera educativo» esté dentro de la práctica pedagogía y que el «adentro pedagógico» no sea extraño para «el afuera educativo».

Los moldes epistemológicos de la tradición en investigación en otros campos que, en algún sentido, reducen el quehacer y pensamiento investigativo en el campo pedagógico son una especie de fisura epistemológica que es necesario superar. Por ejemplo, la generalización positivista es disonante en investigación pedagógica. Lo pedagógico desborda dualismos epistemológicos como positivismo versus antipositivismo. Es necesario configurar una mirada epistémica de lo pedagógico que supere perspectivas paradigmáticas que recortan, constriñen y moldean la investigación pedagógica formalizándola metodológicamente y distanciándola de la experiencia pedagógica.

En el campo de la investigación pedagógica, no se puede asumir un paradigma indiscutible (Alarcón Lora et al., 2017), es epistemológicamente más adecuado reconocer la provisionalidad y pluralidad paradigmática. Es necesario desarrollar una perspectiva epistémica que responda a la especificidad y complejidad del campo pedagógico. No es la realidad pedagógica la que debería adecuarse para encajar en paradigmas y prácticas científicas rígidas.

En procura de la concordancia entre la realidad que se investiga y lo epistémico, se presenta la perspectiva epistémico-pedagógica, que está estructurada con dimensiones filosófico-conceptuales y metodológicas de lo pedagógico que la convierten en un marco de comprensión adecuado para la investigación pedagógica. Los fenómenos pedagógicos desbordan los marcos estructurantes de los paradigmas clásicos. La perspectiva epistémico-pedagógica es una adecuación del paradigma crítico y sus variantes a la investigación pedagógica. Se trata de adecuar, explicitar, relieves e incorporar aspectos epistémicos y metodológicos propios de lo pedagógico.

La comprensión y sentido de las concepciones sobre investigación pedagógica que se presentan en este libro supone seguir el hilo argumental que vincula lo pedagógico con la investigación pedagógica (parte 1) como base del proceso de investigación proyectado en tres fases (parte 2). Se presenta, de forma ilustrativa, una proyección del proceso de investigación estructurado en fases que parten de nociones de lo pedagógico y su investigación. Las fases transitan de una a otra a través de competencias, como un sistema articulado de capacidades investigativas, que delimitan, a grandes rasgos, el proceso de investigación: fase 1) perspectiva epistemológica de lo pedagógico, fase 2) proceso y procedimientos prácticos de la investigación pedagógica y fase 3) comunicación de resultados: escritura académica y otros lenguajes pedagógicos. Las competencias se desarrollan con habilidades básicas que se operativizan en procedimientos específicos. De este modo, se hace un trazo de la investigación pedagógica como una ruta progresiva en espiral, no lineal, sino continua, dinámica y reflexiva. Se trata de proceso progresivo, pero espiralado, lo cual rompe con la lógica prescriptiva de un clásico manual de investigación que disocia el saber hacer de su sustento, el saber.

El proceso metodológico de investigación tuvo cuatro fases:

- Fase 1: exploración teórica. A partir de una revisión bibliográfica de la producción local, regional y mundial, se explicitaron definiciones y procedimientos epistémico-metodológicos fundamentales de la investigación pedagógica y se construyó un marco epistémico-metodológico inicial denominado, «Documento base 1».
- Fase 2: exploración de experiencias y percepciones. Con el «Documento base 1» como insumo teórico conceptual, se crearon espacios participativos plurales de investigación empírica, como grupos focales, entrevistas y una encuesta, con estudiantes, docentes-investigadores y directivos de la UNAE y estancias de investigación en Colombia y Argentina para indagar sobre experiencias en torno a lo epistémico-metodológico como eje de la investigación pedagógica. El resultado fue el «Documento base 2», enriquecido con las experiencias y percepciones de los participantes.
- Fase 3: consulta a expertos, quienes leyeron y evaluaron el «Documento base 2».
- Fase 4: con base en los resultados de la consulta a expertos, se elaboró el manuscrito para el proceso editorial del libro.

La revisión de veintiocho académicas/os con experiencia docente e investigativa en educación, pedagogía y disciplinas afines tuvo una perspectiva multi e interdisciplinar. El grupo de expertas/os se caracterizó por la diversidad en la formación académica y lugar de procedencia. El 50% son ecuatorianas/os y el resto son académicas/os de universidades de España, Colombia, Uruguay, Venezuela, Chile, Cuba, México, República Dominicana, Perú, Francia y Argentina. El 68% tiene título de doctorado y un 8% de posdoctorado. El 46% tiene más de 15 años de experiencia en docencia universitaria. El 75% desempeña actividades de docencia e investigación en universidades públicas, un 14% en universidades privadas y el 11% en organizaciones no gubernamentales o de cooperación internacional. Todas y todos tienen una significativa experiencia en investigación. Estos datos dan cuenta de la amplia perspectiva teórica y práctica en investigación educativa y pedagógica que, entre otros elementos, configuran sus altos perfiles como expertas/os. Leyeron y emitieron criterios muy valiosos para elabo-

rar la versión final del texto *Investigación pedagógica: fundamentos epistémico-metodológicos*.

La realidad investigada es más compleja que cualquier manual de investigación. Investigar es una actividad científica heredera de tradiciones y resultados que requieren de discernimiento como una responsabilidad con el desarrollo del pensamiento investigativo y de las ciencias; esto va más allá de seguir guías de investigación. Los manuales atraen porque facilitan lo operativo procedimental de la investigación, pero a costa de simplificar y reducir la investigación a la aplicación de recetarios.

En su conjunto, este libro propone fundamentos epistémico-metodológicos elaborados para pensar, indagar, intervenir, reflexionar, teorizar, comunicar resultados y transformar el campo pedagógico a través de la investigación pedagógica. No se trata de una visión exhaustiva del proceso de investigación pedagógica, sino de una orientación acerca de lo epistémico-metodológico fundamental.

En suma, la obra tiene una narrativa interpretativa, con una mirada epistémica crítica y dialogante con tradiciones y clásicos, pero con la mirada en las necesidades y vacíos epistémico-metodológicos en el campo de la investigación pedagógica. Con fines didácticos, se usan ejemplos que conectan lo teórico con lo práctico. Se busca llevar a la práctica el discurso y la discusión de lo pedagógico, para contribuir con el desarrollo de lo pedagógico y de su investigación.

PARTE 1. PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN

Lo pedagógico y la investigación pedagógica

Se presenta una caracterización de la investigación pedagógica con seis aristas: a) perspectiva de lo pedagógico, b) concepción de investigación pedagógica, c) docente investigador/a y agencia docente, d) la subjetividad en investigación pedagógica, e) relación y especificidades entre investigación pedagógica y educativa y f) perspectiva epistémico-pedagógica.

Pedagogía. La experiencia de enseñar y aprender a cuidar la vida

En esta obra se concibe la pedagogía como un campo científico configurado por teorías y prácticas pedagógicas con sus referentes políticos, socioculturales e históricos. El campo científico de lo pedagógico, en la lógica de Bourdieu (2003), se percibe como espacios institucionales (universidades, escuelas, ministerios) y otros entornos territoriales y comunitarios en los que se desarrollan aprendizajes formales, con sus vínculos con los informales y no formales.

El campo pedagógico ha tenido un proceso histórico de desarrollo entre constantes disputas por su cientificidad, así como confrontaciones entre tradiciones y vanguardias que giran en torno a cuestiones como qué, para qué, cómo, cuándo enseñar y aprender. En esta obra se promueven perspectivas y prácticas

científicas plurales y aglutinadoras del complejo campo pedagógico. Lo pedagógico es una intersección epistémica con bordes permeables y en relación de apertura e interconexión con las ciencias de la educación y las demás que confluyen en la compleja experiencia pedagógica de enseñar y aprender.

Lo pedagógico es esa compleja experiencia humana de enseñar y aprender a vivir, ver el mundo, a ser, en lo doméstico y en lo público, en lo personal y lo colectivo. La experiencia pedagógica está atravesada por múltiples dimensiones de lo humano, como lo ético-político, estético, epistemológico, social, histórico, económico, cultural, geográfico, entre otras que constituyen la vivencia humana de enseñar y aprender. Esto implica concepciones y posturas filosófico-políticas en torno a nociones como las de ser humano, cosmovisiones, principios y fines educativos, sociedad, cultura, conocimiento, didáctica y sus tecnologías, entre otras.

El aula es una noción espacio temporal polisémica, bifurcada y extendida a los escenarios y territorios en los que ocurre lo pedagógico, donde concurren actores socioeducativos y fines educativos situados históricamente. Es más que un espacio cerrado, está extendida en los territorios y comunidades, en contextos y espacios físicos y virtuales, individuales y colectivos, donde habitan quienes enseñan y aprenden. Los actores socioeducativos traen al aula sus mundos sociofamiliares, culturas, valores, fines y esperanzas individuales y colectivas; son lugares político-culturales. Se espera que en el aula las aspiraciones sociales se vuelvan experiencia pedagógica y salgan de ella como logros y transformaciones personales y sociales.

La experiencia de lo pedagógico es la dimensión pragmática de la gran apuesta político-social por la educación. Lo pedagógico es al acto político que se vincula con utopías socioeducativas porque implica involucramiento y compromiso con las necesidades y la transformación de lo pedagógico-social. Cabe precisar que transformación no se traduce necesariamente en emancipación.

El potencial de transformación de lo pedagógico depende del rol social que se le dé a la educación. Se aprende y enseña en función de los fines educativos. La educación puede ser una gran tecnología social instrumental al mercantilismo del sistema capitalista o la potente estrategia política para la equidad, inclusión y emancipación de las mayorías empobrecidas. Lo último ha sido poco frecuente en América Latina y otras regiones, sin embargo,

ha sido una constante búsqueda a través de la resistencia y creatividad de los pueblos y el compromiso de docentes que creen en el poder emancipatorio de la educación.

Las autoras y los autores creemos en la posibilidad de pedagogías para enseñar y aprender a vivir en equidad, con justicia social. Se necesitan pedagogías que tengan como trasfondo de toda ciencia el cuidado de la vida, la criticidad, la inclusión de las diversidades, la sostenibilidad, el reconocimiento del valor de las culturas populares, de lo intercultural y la defensa del derecho a la educación como un derecho superlativo porque es el derecho que conduce al conocimiento, defensa y goce de los demás derechos humanos. Desde el legado de Paulo Freire, reafirmamos la necesidad de una pedagogía liberadora de las opresiones, que se multiplican en regiones empobrecidas como Latinoamérica.

En contextos sociales empobrecidos, lo pedagógico tiene la función social de desarrollar los currículos en función de proyectos de vida individuales y colectivos emancipados y emancipatorios. Según Paulo Freire (1970), la educación liberadora es aquella capaz de desarrollar la consciencia crítica de la realidad para transformarla en procura de la emancipación. Philippe Meirieu (2020) reafirma la necesidad de una pedagogía de la emancipación. Freddy Álvarez González (2016) habla de emancipación para el buen vivir en relación con las nociones de liberación y soberanía, subraya la importancia de un proyecto pedagógico biocéntrico que supere el antropocentrismo.

La educabilidad es uno de los elementos esenciales de la pedagogía; es una apuesta por el aprendizaje humano. En el aprendizaje está el origen y posibilidad de todo lo que se conoce. En la cultura occidental, el *Hombre de Vitruvio* de Da Vinci muestra al ser humano como el centro de todo, mientras que, en las culturas andinas, la *chakana* representa una racionalidad cósmica que muestra un ordenamiento de relaciones entre ser humano y naturaleza (Morón Tone, 2010). En ambas concepciones, es el conocimiento situado y corpóreo la condición de posibilidad de estas representaciones metafóricas de la realidad.

Pueblos e individuos han creído, desde siempre, que otros mundos son posibles, y han apostado por la educación para soñar y crear esos mundos. Los actores educativos deberían tener como horizonte de sentido el hacer realidad, de forma progresiva, la justicia social, principalmente, para las poblaciones empo-

brechadas y oprimidas. Es necesario reinventar el pensamiento pedagógico desde las comunidades escolares y académicas, y fomentar el rol de las y los docentes como algunos de las y los profesionales de más alta incidencia en la transformación social (Universidad Nacional de Educación, 2017).

Lo que se enseña es político, en cuanto implica una postura epistémico social de qué y para qué se enseña y aprende. Las y los docentes, al poner a quienes aprenden en relación con el conocimiento, también muestran su concepción del conocimiento. Si en la enseñanza prima la transmisión de conocimientos y su devolución como repetición, se está enseñando implícitamente que solo se administra el conocimiento; en consecuencia, el sujeto que aprende no es un sujeto de conocimiento, sino sujeto de mera reproducción.

Los avances sociales dependen de la educación. Lo educativo tiene sentido a partir de lo pedagógico. «Es de común acuerdo preguntarse por la educación y sus fines; incluso, preocuparse por la problemática de una educación tendiente a la eficiencia neoliberal y neocapitalista, relegando lo educativo a un plano secundario» (Vilanova y Mendieta, 2021, p. 35).

Barragán Castrillón (2020) hace una pregunta clave en torno al vínculo entre lo pedagógico y lo educativo, «¿Qué práctica es la docencia para que en la historia discontinua de su aparición se torne unas veces productora de existencia, otras veces instrumento de disciplina y verdad, otras en medio de socialización, en agente de transformación de la cultura?» (p. 177). Esta pregunta expone dos afirmaciones fundamentales. Por un lado, se reconoce la centralidad de las y los docentes como actores sociales y como profesionales de los procesos de transmisión cultural (Tedesco, 2003). Por otro lado, se destaca el carácter intrínsecamente político de la pedagogía, como una constante en la historia. Sobre esta segunda afirmación, el carácter político se comprende a través de diversas perspectivas teóricas; algunos lo ven como un espacio de dominación (pedagogos marxistas) o reproducción y violencia simbólica (Bourdieu), mientras que otros lo entienden como una posibilidad de resistencia y transformación social (Noguera et al., 2024).

Reducir o limitar la pedagogía al desarrollo de contenidos es anular la capacidad de quien educa para «influnciar cómo y qué conocimientos y subjetividades se producen dentro de conjun-

tos particulares de relaciones sociales» (Giroux, 2013, p. 13) que se construyen en espacios escolarizados y no escolarizados. Desde una perspectiva general, la pedagogía se constituye en el «nexo entre ser, poder y hacer» (Walsh, 2013, p. 12) o, desde una perspectiva decolonial, la autora se refiere a la pedagogía como «las prácticas, estrategias y metodologías que se entretajan y se construyen tanto en la resistencia y la oposición, como en la insurgencia, el cimarronaje, la afirmación, la re-existencia y la re-humanización» (p. 29). La pedagogía tiene el potencial para promover la criticidad, reflexión, ética, compromiso social; debería ser emancipatoria, porque la educación es para las mayorías. La dominación se ejerce desde las minorías.

El carácter político de la pedagogía reafirma concepciones como las de Meirieu (2020), que sostiene que no podemos concebir la democracia sin escuelas. Necesitamos ciudadanos capaces de pensarse desde lo colectivo, sin sacrificar sus intereses individuales. Desde la perspectiva de la pedagogía crítica, se ve la educación como «una práctica política, social y cultural que permita examinar cómo las instituciones, el conocimiento y las relaciones sociales se inscriben en el poder de manera distinta» (González Martínez, 2006, pp. 83-84).

Los pueblos han visto en la educación la estrategia político-social de construcción y transformación social. ¿Qué sociedad queremos construir? ¿Qué tipo de ser humano hay que educar? ¿Qué clase de educación se necesita para alcanzar esos ideales de sociedad y ser humano? ¿Qué docentes se necesitan para hacer realidad la educación querida? Estas son algunas de las preguntas de la filosofía de la educación y la pedagogía en torno a las que ha girado el pensamiento educativo, en sus diferentes contextos geopolíticos y culturales, a lo largo de la historia.

Concepción de investigación pedagógica

Con base en la información generada a través de la investigación empírica y bibliográfica, y desde las experiencias de investigadoras/es, en esta obra se hace una abstracción conceptual y se concibe la investigación pedagógica como un proceso de indagación teórico-práctico que involucra la acción, reflexión y teorización sobre los procesos pedagógicos de enseñanza y aprendizaje con el

propósito de mejorar y resignificar la práctica docente y transformar los contextos pedagógico-educativos. La investigación pedagógica es una ruta progresiva en espiral, no lineal. Está intrínsecamente vinculada con el campo pedagógico y la noción de pedagogía. Investigar lo pedagógico implica compromiso ético-político con la experiencia de enseñar y aprender a cuidar la vida (presentados al inicio de este acápite). A continuación, se desarrolla, de forma más amplia, esta concepción de investigación pedagógica.

El adjetivo que califica la investigación como pedagógica señala su especificidad con respecto a la experiencia de enseñar y aprender, lo pedagógico, que constituye su objeto de estudio. Al investigar la experiencia de enseñar y aprender, se hace en un campo atravesado por las dimensiones constitutivas de lo pedagógico (como se caracterizó en la primera parte de este acápite). La investigación pedagógica implica racionalidades, teorías, modelos, historicidad y finalidades de lo pedagógico. Por ello, la adjetivación de pedagógica a la investigación de la experiencia de enseñar y aprender es una forma de explicitar que se investiga lo pedagógico en el complejo contexto disciplinar de este campo.

No se trata de fundar una nueva forma de investigar, sino de adecuar, explicitar, relieves e incorporar aspectos epistémicos y metodológicos propios de lo pedagógico. En ciencia, se parte del legado de procesos históricos acumulativos. En este caso, se parte de la tradición en investigación para fundamentar lo epistémico y metodológico al investigar lo pedagógico con base en concepciones y procedimientos provisionales y revisables, como todo lo científico. Es un proceso abierto a las posibilidades y situaciones de los contextos pedagógicos áulicos y territoriales.

El conocimiento generado transita por la experiencia, reflexión y teorización acerca de las cuestiones pedagógicas investigadas. Se trata de un proceso epistémico-metodológico dinámico. La construcción del conocimiento, a través de la investigación de la enseñanza-aprendizaje como núcleo, ocurre en una relación de apertura e interconexión con las ciencias de la educación y otras ciencias implicadas en el aprendizaje humano.

El propósito de la investigación pedagógica, en lo práctico, es la comprensión y transformación de la enseñanza-aprendizaje y, en lo teórico, la generación de conocimiento y teorías del aprendizaje y de la profesión docente que contribuyan al desarrollo del pensamiento pedagógico y del campo pedagógico. Es fuente

de preguntas que conduzcan por rutas metodológicas a respuestas y hallazgos de valor pedagógico.

Las preguntas heurísticas en investigación pedagógica son aquellas que generan conocimiento recurriendo a la criticidad, exploración, reflexión, explicación y comprensión de los problemas en el campo pedagógico. Entre las más generales están ¿qué sujetos, contextos y sistemas socio-educativos intervienen en los aprendizajes?, ¿qué y cómo se enseña y se aprende?, ¿qué relación hay entre ambientes, procesos y resultados de aprendizaje?, ¿qué articulación hay entre la docencia, investigación y gestión escolar?, ¿cuáles son los sentidos y consecuencias ético-políticas de lo que se enseña o no?, ¿qué se necesita aprender en la actualidad?, ¿qué prácticas pedagógicas necesitan ser repensadas, recreadas?, ¿qué conocimiento, pensamiento pedagógico se necesitan?, ¿qué pedagogías están emergiendo?, ¿qué desafíos y oportunidades hay para enseñar y aprender en la actualidad? En suma, la pregunta heurística en investigación pedagógica emerge de experiencias pedagógicas e indaga por el proceso y el sentido que tiene lo que se pregunta en el contexto socioeducativo.

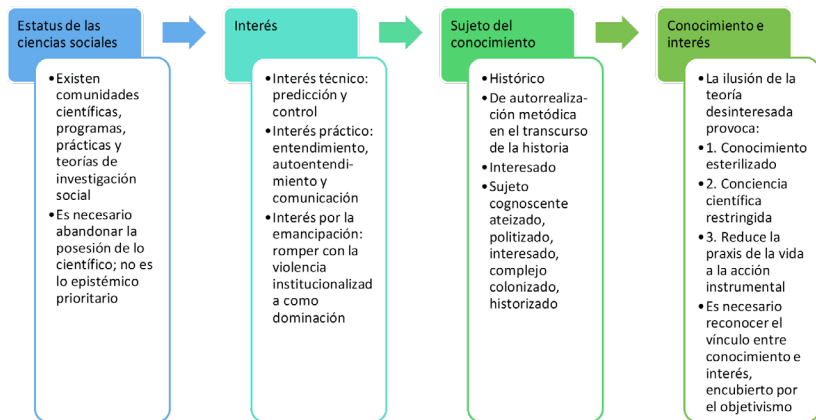
Lo genuinamente heurístico de la investigación pedagógica es la búsqueda de respuestas a problemas pedagógicos específicos. Tiene la función de responder a necesidades de aprendizaje del aula, la escuela, los territorios. La investigación pedagógica es una estrategia innovadora y potente para involucrar a los docentes en su desarrollo profesional continuo con importantes márgenes de autonomía, capaz de superar la tradicional capacitación docente genérica y, generalmente, externa. Investigar la propia práctica pedagógica tiene el potencial de una formación profesional autónoma, endógena, contextualizada y vinculada a problemas pedagógicos específicos y auténticos de la profesión docente.

La investigación pedagógica tiene como especificidad la práctica pedagógica, es decir, la experiencia de enseñar y aprender en contextos sociohistóricos. Los elementos sustantivos de la práctica pedagógica son los sujetos (quiénes), contextos (con quiénes, dónde, cuándo), lo disciplinar (qué), lo didáctico (cómo, con qué) y los fines (para qué). La legitimidad epistemológica de la investigación pedagógica radica en la capacidad de generar conocimiento para la comprensión y transformación de la enseñanza y del aprendizaje como elemento fundamental en la generación del conocimiento y el desarrollo de las ciencias. Desde

una perspectiva epistemológica, quien investiga la experiencia de enseñar y aprender es un sujeto histórico situado en el complejo campo pedagógico, interesado, debido a su compromiso con lo ético-político de lo pedagógico.

En el campo de la investigación pedagógica, es necesario desarrollar perspectivas epistemológicas capaces de explicar y orientar lo procedimental metodológico de la indagación sobre la enseñanza y el aprendizaje. En esta tarea, las y los docentes que investigan la práctica pedagógica juegan el doble rol de actores socioeducativos e investigadoras/es. En este contexto epistémico, el objetivismo positivista es superado por el reconocimiento de sujetos cognoscentes historizados (Nietzsche, 1964; Habermas, 1989; Dussel, 2014) en contextos pedagógicos complejos (Morin, 1999). El conocimiento objetivo no aborda la experiencia pedagógica en su particularidad y complejidad, sino que la convierte en una generalidad elaborada como un elemento conceptual, contable, formalizado en algo incompleto, que desdibuja la individualidad y condición de alteridad (Levinas, 2001).

Figura 1. Perspectivas epistemológicas contemporáneas



Nota. Elaboración propia con base en las obras de Gellner, Nietzsche, Habermas, Morin, Little y Dussel

En la figura que antecede, se muestra un mapa panorámico de lo epistemológico de las ciencias sociales en la contemporaneidad, de las que hace parte el campo pedagógico. En investigación pedagógica, no tiene sentido discutir su estatus científico,

no es lo epistémicamente prioritario. No hay criterios universales de delimitación de lo científico. En el contexto epistémico occidental, el método científico era el criterio de delimitación de lo científico; sin embargo, en la disputa epistémica de la segunda mitad del siglo xx ha sido puesto en cuestión como criterio de científicidad. Según Feyerabend (1986), no hay método sino métodos; hay tantos métodos como prácticas científicas. En la actualidad, las cuestiones epistemológicas que pueblan lo científico, y merecen atención, son la relación entre intereses y desarrollo del conocimiento (Habermas, 1989) y el mismo sujeto histórico del conocimiento, la relación ciencia, tecnología y sociedad, entre otras.

La validez científica de la investigación pedagógica está dada por la criticidad pedagógica, la rigurosidad de lo epistémico metodológico en el proceso investigativo, el sentido y valor que tienen los procesos, procedimientos y resultados de investigación de cara a los problemas y desafíos pedagógicos. La generación de conocimiento ocurre a través de la indagación de las experiencias pedagógicas, tales como la intervención pedagógica, la reflexión y teorización de la práctica docente, entre otras. Implica, necesariamente, la colaboración de pares, colectivos y de la comunidad educativa en la que tiene lugar. Puede desarrollarse en los niveles escolar y académico, en la formación inicial y en el desarrollo profesional de docentes de todo nivel y ámbito disciplinar.

La investigación pedagógica ocurre en un campo atravesado por las ciencias de la educación, la filosofía de la educación, la ética, la epistemología, los derechos humanos y otras ciencias relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje. La pedagogía tiene tantas aristas y conexiones disciplinares como las que implica el aprendizaje humano y de lo humano, lo que constituye una especie de red epistémico disciplinar.

La investigación de la propia práctica docente es una estrategia de autoconocimiento, autocrítica y desarrollo pedagógico. Investigar la práctica pedagógica tiene aristas que es necesario relevar; entre las más complejas están: racionalidad, generación, transferencia y uso del conocimiento de lo pedagógico, superación de la instrumentalización de la profesión docente y las particularidades de los actores socioeducativos participantes. La investigación pedagógica configura y reconfigura el pensamiento pedagógico práctico.

La racionalidad transformadora de la investigación pedagógica se basa en estos elementos clave: a) sentido de lo que se investiga, en cuanto premisas, consecuencias y fines; b) pertinencia y adecuación de recursos metodológicos a los participantes y sus contextos pedagógicos; c) coherencia procedimental en función de lo pedagógico, y d) pertinencia contextual en la elaboración, comunicación, transferencia y uso del conocimiento generado en los procesos de investigación para la transformación de lo pedagógico y la pedagogización de lo público (en la parte final del capítulo 4, se desarrolla este tema de forma amplia).

El compromiso con la dimensión político social de lo pedagógico es el lugar de enunciación de la investigación pedagógica. Lo pedagógico tiene una racionalidad teórico-práctica y una eticidad heredera del gran relato filosófico de la tradición occidental, pero debería situarse en contextos culturales diversos y singulares como los de los pueblos indígenas del mundo andino. El conocimiento es cultura (Calvo et al., 2008), y es una dimensión sustancial de los mundos escolares y académicos. La generación, distribución y uso del conocimiento pedagógico debería ser cuidado como un elemento constitutivo y horizonte de sentido de todo proceso de enseñanza-aprendizaje. Freddy Álvarez González (2016), al referirse a la identidad docente, sostiene que la generación de conocimientos, desde la perspectiva del bien común, es el sentido profundo de la investigación.

Indistintamente del sistema de verdades y fines de la educación a la que se inscriba la pedagogía, el acto educativo exige a quien educa un conocimiento teórico y pragmático que permita establecer la forma y el fondo del complejo proceso de enseñanza y aprendizaje, más allá del que fuera el encuadre pedagógico. Según Giroux, el docente a más de ser reproductor también se configura en un agente de producción para lo cual puede plantearse preguntas tales como «¿cuál es la relación existente entre el aprendizaje y el cambio social?, ¿qué tipo de conocimiento tiene más valor?, ¿qué significa saber algo?, y ¿en qué dirección debería uno desear?» (2013, p. 15). Estas interrogantes deberían encontrar un camino que posibiliten su cuestionamiento, su contrastación con la realidad pedagógica y educativa, y provoquen la acción, reflexión y teorización.

La investigación pedagógica se abre campo en el quehacer pedagógico para la superación de la instrumentalización de la prác-

tica docente que reduce la profesión «al rol de técnicos o funcionarios involucrados en rituales formales, despreocupados de los problemas inquietantes y urgentes que confronta la sociedad en general o de las consecuencias de sus prácticas pedagógicas y tareas de investigación» (Giroux, 2013, p. 17). La profesión docente no se limita a cuestiones operativas y técnicas; estas son solo instrumentales a la función social de la educación. La investigación pedagógica es una estrategia con mucho potencial para desarrollar la agencia en la profesión docente a partir del compromiso con la transformación y la mejora de lo pedagógico. La agencia docente implica la consciencia sobre el poder y los márgenes de decisión sobre su desarrollo profesional y su compromiso social.

La pedagogía (y quien educa) se enfrenta con otro desafío, ¿cómo revolucionar la pedagogía para cambiar el estado de cosas desde el proceso formativo? (De Souza Silva, 2013, p. 469). Bourdieu (2024) afirma que es necesario «reflexionar sobre la pedagogía de la investigación y la transmisión de conocimientos y saberes, sobre las dificultades de transmisión de saber hacer en la profesión de investigador» (p. 22), para lo cual propone la reflexividad científica como un proceso de análisis no solo del actuar de quien investiga, sino de las condiciones sociales existentes para el desarrollo de su labor. Desde una posición crítica, el autor señala que «Uno de los objetivos de la enseñanza de la investigación no es producir lectores, personas que hablen de textos, sino de producir autores, personas capaces de apropiarse de métodos, teorías, lecturas, para hacer algo con ellas» (p. 50). El imperativo es la formación de docentes que investiguen, reflexionen y teoricen sobre lo pedagógico, lo que involucra la propia profesión docente y el campo pedagógico.

Según Bourdieu, es responsabilidad de quien investiga analizar cuál y cómo se da nuestra relación con el conocimiento y, sobre todo, «preguntarnos qué podemos hacer con el desconocimiento» (Innerarity, 2022, p. 20), manteniendo así a quien educa en reflexiones no solo de tipo político, sino también éticas en cuanto su labor pedagógica. En este sentido, la «pedagogía se caracteriza por ser una “comprensión” más que una “explicación” de los hechos mediante los cuales se construyen conocimientos en la escuela» (Vargas Guillén, 2003, p. 38). Desde posicionamientos críticos, decoloniales, fronterizos (Freire, 1970; Walsh,

2013; Giroux, 2013), quien educa debería estar en capacidad de investigar desde, con y para la comunidad educativa. Sin embargo, es necesario destacar la complejidad de formar y contar con docentes investigadoras/es de lo pedagógico. Para ello, se requiere inversión en formación inicial docente y políticas educativas que den las condiciones de tiempo y otros recursos humanos e institucionales que implica un proceso de investigación de lo pedagógico.

El conocimiento y uso de metodologías propias de la investigación pedagógica permean los modelos tradicionales y reposicionan tanto a quien investiga como a los sujetos participantes (en plural, tomando en consideración que docentes y estudiantes no aprenden o investigan solos sino en comunidad) en procesos de generación de conocimientos y saberes que involucran patrones culturales, sociales, políticos y éticos de los contextos pedagógicos. La investigación de lo pedagógico está atravesada por conocimientos, valores y sensibilidades de los actores socio-educativos y sus contextos.

En esta obra se presenta un proceso de investigación adecuado a lo pedagógico. Se trata de un esfuerzo por fomentar la fundamentación epistémico-metodológica de la investigación pedagógica a través de la búsqueda de rutas de investigación más propias para lo pedagógico. Los fundamentos epistémico-metodológicos no son verdades acabadas, sino orientaciones basadas en experiencias diversas y criterios plurales de expertas y expertos en investigación pedagógica y educativa.

Docente investigador/a: identidad y agencia docente

La formación de docentes investigadoras/es es una potente estrategia de cara al desafío de mejorar la calidad de la docencia y, consecuentemente, de la educación. En los sistemas de formación inicial docente, es necesario comprender la práctica pedagógica como el campo epistémico prolífico para una investigación pedagógica que construya su cientificidad desde la criticidad, perspectiva epistemológica y rigurosidad metodológica al indagar la práctica pedagógica con el fin de transformarla para

mejorarla (Herrera-González, 2010). Se necesitan docentes capaces de afrontar los desafíos educativos que se complejizan con el avance de un siglo XXI, con horizontes difusos y bifurcados entre problemas sociales y tecnologías, como la inteligencia artificial, que anuncian la era poshumana. Según Barber y Mourshed, «la calidad de un sistema educativo no puede ser mayor a la calidad de sus docentes» (2007, p. 19). La ecuación es a mayor calidad de la enseñanza, mayor calidad de los aprendizajes.

La investigación pedagógica suele tener una acepción académica propia de docentes universitarios (Norton, 2009). Generalmente, no está orientada a la investigación pedagógica escolar. Es vista como una investigación académica. Para Stenhouse (1986), una/un docente que esté dispuesta/o a autoformarse es investigador/a de su propia práctica. Según Kincheloe (2012), un/a docente investigador/a es quien toma el control de su desarrollo profesional. La caracterización de Stenhouse y Kincheloe de docente investigador/a incluye a cualquier docente que investigue la práctica pedagógica.

El término, docente investigador, fue acuñado por Stenhouse (1986). Se trata de quien investiga la propia práctica mientras desempeña el rol de docente. Este tipo de docente enseña, investiga y aprende. Es agente de cambio, alguien que despliega su capacidad de gestión; es decir, se compromete con hacer que sucedan los aprendizajes esperados, deseados, en el campo de sus posibilidades. La agencia docente es la que conduce al docente a buscar respuestas a los problemas pedagógicos. La investigación pedagógica depende de la agencia docente para convertirse en una estrategia de cambio y mejora de la práctica docente y de los aprendizajes (Verástegui Martínez y Úbeda Gómez, 2022). La agencia mueve al/la docente del tradicional rol de consumidor o proveedor de conocimiento (Kincheloe, 2012) a generador de condiciones para afrontar problemas, innovar la práctica docente y mejorar los aprendizajes.

Los procesos formativos preprofesionales y profesionales en el contexto actual de la formación docente tienen como elemento curricular vertebrador el desarrollo de competencias que contribuyan al estudiante en formación y docentes en funciones a desarrollarse como investigadoras/es (Rodríguez-Lozano et al., 2024). En este sentido, Stenhouse (1986), al abordar esta perspectiva formativa, relievaa cómo este agente educativo investiga

sobre su propia práctica, lo que le permite enseñar, investigar y aprender mientras se desempeña como profesional.

La formación docente como investigador/a involucra el desarrollo de competencias fundamentales vinculadas con la agencia docente. De esta manera, se consideran muy apropiadas las concepciones de agencia docente desarrolladas por autores como Priestley et al. (2015), que la conciben como «la capacidad de los docentes para actuar de manera propositiva y constructiva para dirigir su crecimiento profesional y contribuir al crecimiento de sus colegas» (p. 3). La agencia docente es la capacidad de los docentes para actuar de manera autónoma y reflexiva (Ullauri-Ullauri, 2022; Ullauri-Ullauri y Mauri-Majos 2022) en su entorno preprofesional y profesional.

La agencia suele desarrollarse cuando estudiantes en formación docente y docentes en funciones asumen un rol activo y colaborativo en la investigación. Ven en su rol de investigadoras/es y agentes de cambio la posibilidad de mejorar su práctica pedagógica, brindar insumos para la toma de decisiones e, incluso, incidir en la agenda pública y las políticas educativas. Según Biesta et al. (2015), «la agencia docente es esencial para la mejora educativa, ya que empodera a los docentes a desafiar las normas establecidas y a innovar en su práctica diaria» (p. 632). La agencia docente visibiliza las relaciones entre compañeros en formación docente y docentes en funciones, que trabajan e investigan juntos sobre sus prácticas en colectivos plurales y participativos de formación e investigación.

El desarrollo de la agencia docente comprende su construcción desde las propias experiencias personales y profesionales de las que se nutre la práctica docente. Por un lado, el desarrollo de la agencia docente contribuye a tomar decisiones informadas y transformar su práctica pedagógica de manera proactiva, de tal modo que su rol influya de manera favorable en el contexto educativo donde se desempeña como docente. Por otro lado, la agencia docente es la que conduce al/la docente a buscar respuestas a los problemas pedagógicos (Buchanan, 2015; Priestley et al., 2012).

El desarrollo de competencias como docente investigador/a de su propia práctica implica «habilidades, conocimientos, creencias y valores que han desarrollado a lo largo del tiempo» (Ullauri-Ullauri, 2024). En este sentido, valorizar y dar sentido a

las experiencias formativas de investigación pedagógica es fundamental. La identidad y la agencia de docentes investigadoras/es están profundamente interrelacionadas (Beauchamp y Thomas, 2009). La agencia docente lleva al docente a investigar y reflexionar sobre su práctica para fortalecerla, contribuyendo a desarrollar sentido de propósito y pertenencia a su profesión. Las y los estudiantes en formación y docentes en funciones, al trabajar en contextos de investigación, podrían desarrollar competencias investigativas y fortalecer su identidad profesional (Priestley et al., 2012).

Quien investiga es un sujeto crítico en el proceso de indagación de la práctica pedagógica propia y con otros. La criticidad es un estado de consciencia de la experiencia pedagógica como el escenario donde ocurren los aprendizajes de la vida y para la vida. La criticidad tiene una dimensión epistemológica en el campo pedagógico, es una reflexión en torno a cuestionamientos y propuestas de transformación de la enseñanza y del aprendizaje, sus teorías y experiencias. Parafraseando a Tyack y Cuban (1995), es necesario superar la gramática académica de la investigación pedagógica emulada de otros campos y situarla en la complejidad de lo pedagógico.

La práctica pedagógica es un fenómeno intersubjetivo cuya científicidad radica en la criticidad del/la docente investigador/a y la rigurosidad metodológica para indagar y construir conocimiento, desde donde ocurren los procesos de enseñanza y aprendizaje. El conocimiento generado por las y los docentes al investigar la práctica pedagógica supera la tradicional escisión entre teoría y práctica (Verástegui Martínez y Úbeda Gómez, 2022). En la investigación de la práctica pedagógica confluyen la experimentación de la teoría, reflexión y teorización (UNAE, 2017). Por ello, la práctica pedagógica constituye un espacio privilegiado para investigar lo pedagógico.

La formación de docentes investigadoras/es de su propia práctica supone una formación en investigación pedagógica capaz de desarrollar competencias investigativas desde la fundamentación epistemológica, la problematización y los procedimientos prácticos hasta la comunicación de resultados. La investigación pedagógica surge en contextos de desempeño de la profesión docente (Ordóñez, 2010). Fomenta la autopercepción y consciencia del alto impacto social de la profesión docente

(UNAE, 2017). Saber investigar lo pedagógico es esencial para profesionales de la educación (Sánchez Michel, 2018).

Quien investiga su propia práctica docente, desde la cotidianidad de las intervenciones y experiencias pedagógicas, afianza resultados efectivos en su propia formación continua y en la mejora de los aprendizajes. Por ello, formar docentes investigadores/es debería ser una política educativa de gran escala de los sistemas educativos, una inversión con invaluable prospectiva de transformación y mejora de lo socioeducativo.

La subjetividad en la investigación pedagógica

La tradición científica positivista ha instaurado un problema epistemológico, la creencia de que la objetividad científica requiere necesariamente la separación de la subjetividad del proceso de conocimiento (Weber, 1982). Desde esta perspectiva, se considera la subjetividad como error o sesgo que se debe eliminar (González Rey, 2022). Sin embargo, los avances contemporáneos muestran que la negación sistemática de la subjetividad no solo es epistemológicamente insostenible, sino que constituye un empobrecimiento ontológico (Freire, 1970; Honneth, 1995). Limita la comprensión de los fenómenos complejos, especialmente en las ciencias humanas, que incluye la investigación pedagógica. Desde esta perspectiva, la superación de la negación de la subjetividad no constituye una concesión al relativismo, sino un avance hacia formas más rigurosas y contextualmente sensibles de producción de conocimiento sobre realidades humanas irreductibles a lo objetual (González Rey, 2022), como lo pedagógico.

La crisis del paradigma positivista tuvo entre sus primeros dilemas serios el advenimiento de la mecánica cuántica, particularmente con el principio de incertidumbre de Heisenberg (1994). Como señala González Rey (2017), «la mecánica cuántica, en sus inicios, le creó dilemas a la objetividad» (p. 127) al demostrar que «la partícula es onda y corpúsculo al mismo tiempo, pero que sólo una de esas condiciones nos resulta asequible en cada punto concreto» (p. 124) de la observación. Este principio epistemológico fundamental reveló la imposibilidad de separar completamente al observador de la situación observada, cuestio-

nando la posibilidad misma de un conocimiento objetivo que relegue al sujeto cognoscente.

La pretensión de neutralidad científica (Harding, 1992), que buscaba eliminar toda subjetividad, se revela como una ilusión epistemológica que ha empobrecido la comprensión de la realidad. González Rey (2017), en su teoría de la subjetividad, sostiene que «el mundo humano es un mundo cultural, y es la subjetividad humana la que permite permanentemente un potencial creativo que no está definido por las condiciones objetivas en que el creador surge» (p. 124). La subjetividad humana se construye a partir de la relación intrasubjetiva e intersubjetiva en un marco de actividad humana cultural (Leont'ev, 1974), que constituye una dimensión generativa irreductible a determinaciones objetivas. Estas perspectivas tienen implicaciones profundas para la investigación, en general, y para la investigación pedagógica, en específico.

Desde el paradigma positivista, dominante durante gran parte del siglo XX, se buscó explicar los fenómenos educativo-pedagógicos mediante métodos propios de las ciencias naturales. En este contexto, la subjetividad fue considerada un sesgo que se debe eliminar, reduciendo los actores (sujetos educativos, en el caso de la investigación pedagógica) a variables medibles como actitudes, motivación o rendimiento. Sin embargo, este enfoque, aunque aportó criterios de rigor y sistematicidad, invisibilizó la complejidad de la experiencia pedagógico-educativa propia de la actividad humana (Leont'ev, 1974) y redujo la educación a un proceso meramente técnico instrumentalista.

La tradición hermenéutica desarrollada por autores como Dilthey (1949) y Gadamer (2007) ofrece una alternativa epistemológica al destacar la importancia de comprender las experiencias vividas y los significados que los sujetos atribuyen a su realidad, perspectiva que coincide con la visión socio-constructivista del aprendizaje (Vigotsky, 1978) y la actividad humana (Leont'ev, 1974). Desde esta mirada, Geertz (1973) señala que la «descripción densa» permite comprender la cultura escolar y las situaciones que en ella se producen como entramado simbólico, reconociendo la subjetividad como fuente de sentido y objeto de investigación legítimos (González Rey, 2013).

A su vez, la teoría crítica y emancipativa (Carr y Kemmis, 1986) introdujo una dimensión política fundamental al recono-

cer que la investigación debería no solo interpretar, sino también transformar. En pedagogía, autores como Freire (1970) y McLaren y Kincheloe (2007) sostienen que la educación forma subjetividades que pueden reproducir estructuras de dominación o generar conciencia crítica. Esta perspectiva reconoce que la subjetividad está atravesada por relaciones de poder; en investigación pedagógica es necesario considerar estas dimensiones para contribuir a procesos emancipatorios.

Foucault (1979) sostiene, desde el posestructuralismo y la construcción discursiva, que la subjetividad dejó de entenderse como esencia interna para concebirse como efecto de discursos y relaciones de poder. La escuela, desde esta óptica, no solo transmite saberes, sino que produce y construye identidades. Esta perspectiva revela que eludir la subjetividad en la investigación pedagógica implica ignorar los procesos mediante los cuales se constituyen las identidades y prácticas pedagógicas.

La investigación pedagógica, por su naturaleza específicamente humana, no puede eludir la dimensión subjetiva, la que debería considerarse como una dimensión constitutiva del conocimiento pedagógico. Como demuestra Friesen (2017) en su análisis de la relación pedagógica, desde Nohl (1949) hasta las interpretaciones contemporáneas de van Manen (2013, 2015) y Biesta (2012), la experiencia subjetiva constituye el núcleo mismo de todo proceso educativo. En este sentido, la «inversión» propuesta por Nohl (1949) coloca la perspectiva del aprendiz en el centro de la relación pedagógica (Vygotsky, 1979). Esto representa un reconocimiento epistemológico fundamental que muestra que no es posible comprender los fenómenos educativos ni pedagógicos sin acceder a la experiencia vivida de los sujetos involucrados.

Lo pedagógico y su contexto constituyen un espacio privilegiado para comprender la importancia epistemológica de la subjetividad como un espacio intersubjetivo. Como señala van Manen (1991), la pedagogía es una práctica relacional que implica cercanía, cuidado y apertura al otro. Por un lado, Friesen (2017) enfatiza que esta experiencia no puede planificarse completamente, se produce en la interacción viva, en lo inesperado y en lo que desborda el currículo. Por otro lado, Biesta (2013) introduce el concepto de «hesitación» pedagógica, argumentando que la experiencia educativa está marcada por interrupciones, disconti-

nuidades y momentos de incertidumbre que no pueden ser capturados por instrumentos objetivistas. Estos momentos de «hesitación» del educador, lejos de ser obstáculos epistemológicos, constituyen oportunidades de conocimiento de lo pedagógico.

La investigación pedagógica tradicional, influenciada por el paradigma positivista, ha intentado objetivar las relaciones pedagógico-educativas mediante instrumentos cuantitativos que miden variables como «cercanía», «conflicto» o «dependencia», entre otras, en las relaciones docente-estudiante. Sin embargo, estos enfoques no han sido capaces de capturar la complejidad experiencial de la relación pedagógica, reduciendo fenómenos intersubjetivos complejos y multidimensionales a la simplicidad de variables medibles. Esta reducción no es simplemente una limitación metodológica, sino un empobrecimiento ontológico y epistemológico que muestra los límites de la objetividad en investigación pedagógica. La objetivación de la relación pedagógica ignora su carácter fundamentalmente intersubjetivo y reduce la complejidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje a esquemas simplificados de didáctica. Los esquemas objetivistas no corresponden a la experiencia vivida por docentes y estudiantes en el complejo entramado de lo pedagógico y sus dimensiones ético-políticas profundamente subjetivas.

En este marco, la propuesta de una epistemología configuracional, desarrollada por Mosquera-Mosquera y Rodríguez Lozano (2018), plantea la necesidad de superar la dicotomía objetividad-subjetividad mediante enfoques que reconozcan una relación «dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo en la actividad científica socio-humana, identificando objetividades y subjetividades significativas» (Ortiz-Ocaña, 2016). Desde la epistemología configuracional, se concibe a la teoría como un proceso constante de configuración y reconfiguración en función del conocimiento científico y de la comprensión de la realidad, enfatizando en este procedimiento el involucramiento de los sujetos que interactúan. Esta perspectiva es particularmente relevante para la investigación pedagógica, donde la experiencia entre docente y estudiante se desarrolla en configuraciones dinámicas de sentido de identidad (Miller, 2009) y agencia docente (Priestley, et al, 2012).

El reconocimiento de la subjetividad no implica una renuncia al rigor científico, sino su profundización. Como demuestra la

tradición fenomenológica en educación, iniciada por Dilthey y desarrollada por la corriente pedagógica, educación en humanidades (*Geisteswissenschaftliche Pädagogik*), la descripción rigurosa de la experiencia vivida puede generar conocimientos más profundos y contextualmente relevantes que las abstracciones objetivistas.

La dimensión ética de la superación de la negación de lo subjetivo conduce a una pregunta fundamental y profundamente ética en educación formulada por Schleiermacher, citado en Friesen y Kenkies (2023), «¿Qué quiere realmente la generación mayor con la menor?». Esta pregunta no puede responderse desde la neutralidad objetiva (Foucault, 1970), sino que requiere el reconocimiento de una posición como sujetos educadores insertos en relaciones de poder, responsabilidad y cuidado, es decir, situaciones enmarcadas en la interactividad (Leont'ev, 1974). La negación de la subjetividad en investigación pedagógica no es solo un error epistemológico, sino una evasión ética. Implica la pretensión de situarse por encima de las relaciones humanas constitutivas del acto pedagógico. El reconocimiento de la subjetividad como docentes e investigadoras/es implica cuestiones como la responsabilidad y los límites del conocimiento de quien enseña e investiga, lo que es epistémicamente muy valioso.

Las tendencias contemporáneas en investigación sobre subjetividad en educación se desarrollan en un escenario epistemológico pluralista que incluye narrativas educativas (Clandinin y Connelly, 1990), etnografía crítica (Carspecken, 1996), perspectivas decoloniales, investigación basada en las artes (Barone y Eisner, 2012) y desarrollos en neurociencia y educación (Immordino-Yang, 2016). Estas tendencias coinciden en que la subjetividad es constitutiva de la educación, de lo pedagógico, lo que debería ser reconocido en investigación pedagógica. El estudio de la subjetividad en pedagogía enfrenta varios desafíos: a) epistemológicos, superar la falsa dicotomía entre objetividad y subjetividad; b) metodológicos, como crear estrategias de investigación capaces de interpretar la complejidad de las experiencias pedagógicas; c) ético-políticos para garantizar que la investigación contribuya a la emancipación de los actores socioeducativos, y d) pedagógicos, como comprender que enseñar y aprender implica riesgo, vulnerabilidad, fracaso y criticidad como elementos constitutivos de la formación pedagógica.

La superación de la negación de la subjetividad (Nussbaum, 1995) en la investigación, y particularmente en la pedagógica, representa un avance hacia formas más complejas, rigurosas, auténticas y contextualmente sensibles de conocimiento científico. En contextos pedagógico-educativos cada vez más heterogéneos y complejos, la negación de la subjetividad se revela no solo como epistemológicamente insostenible, sino como pedagógicamente contraproducente. Como demuestra la evolución histórica del concepto, relación pedagógica, el reconocimiento de la subjetividad del educador y del aprendiz (Freire, 1970) no debilita el conocimiento pedagógico, sino que lo enriquece y lo hace más sensible a la complejidad de los fenómenos pedagógicos. En este sentido, la inclusión de la subjetividad como constitutivo de la relación pedagógica representa una apertura epistemológica hacia formas de conocimiento más dialógicas (Tessema, 2008), contextualmente sensibles y éticamente responsables.

Investigación pedagógica y educativa: relación y especificidades

¿Qué es la investigación pedagógica? ¿Qué relación tiene con la investigación educativa? La comprensión de esta relación implica una caracterización epistemológica y metodológica del proceso de investigación pedagógica. La naturaleza compleja de lo pedagógico implica la interdisciplinarietà. No hay enseñanza ni aprendizaje que no tengan vínculos con lo sociológico, antropológico, etnográfico, psicológico, filosófico, histórico y otros campos.

En investigación pedagógica se suele usar manuales de investigación generalistas. Es común encontrar estas fuentes en la bibliografía de trabajos de titulación y sílabos en carreras de formación docente y en otras actividades de investigación pedagógica, en institutos y universidades. Hay pocas obras que orienten epistémica y metodológicamente la investigación pedagógica en su integralidad y complejidad. La *Lesson Study* es una de estas metodologías propias para la investigación de la práctica docente para mejorarla y, en consecuencia, mejorar los apren-

dizajes (Soto Gómez y Pérez Gómez, 2014). La investigación acción es una de las metodologías de las ciencias sociales que se usa en la investigación pedagógica (Fals Borda, 1999; Zapata y Rondán, 2016). La investigación acción participativa es otra de las metodologías usadas en la investigación pedagógica (Elliot, 2000; Restrepo Gómez, 2004). Sin embargo, no siempre es explícito el uso de una metodología desde una perspectiva epistémico-metodológica integral del proceso de investigación, lo que afecta a la consciencia epistémica, tan relevante en investigación.

Se suele usar como equivalentes la investigación pedagógica y la educativa. «Hoy pensaba hacer una valoración de la situación de la investigación educativa en el mundo [...] intentar algún tipo de predicción de hacia dónde se dirige. Ésta es la razón del título *El nuevo horizonte de la investigación pedagógica*» (De la Orden Hoz, 2007, p. 1). La indiscutible relación entre las dos puede llevar a la confusión como equivalencia de sus denominaciones y objetos de estudio. La confusión puede resultar perjudicial al consumir, usar o generar conocimiento. Al respecto, Muriillo (2006) señala que, durante los últimos años, la investigación educativa ha sufrido fuertes cuestionamientos por su falta de impacto en la práctica educativa debido a que los docentes no utilizan los resultados de investigación como base para la toma de decisiones acerca de qué es mejor para sus estudiantes. Esta situación podría ser comprendida y justificada desde la distinción entre investigación pedagógica e investigación educativa; ¿acaso pretendemos que las y los docentes transformen sus prácticas pedagógicas a partir de resultados de investigación lejanos a su experiencia de enseñanza? Este planteamiento (discusión sobre el objeto de estudio) podría explicar el poco involucramiento de las y los docentes en función en los procesos de generación del conocimiento, ya que perciben a la investigación como exógena sin prestar atención al potencial de sus propias prácticas pedagógicas.

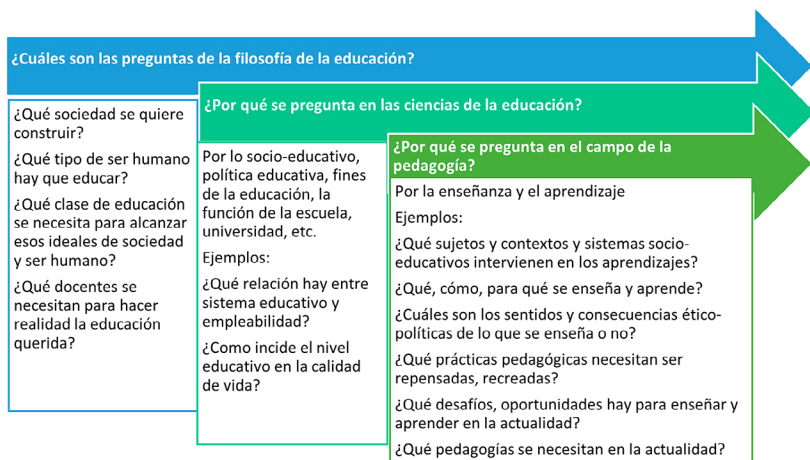
Herrera (2010), al distinguir la investigación pedagógica de la educativa, pone el foco en esta confusión de términos y los diferencia a partir de su objeto de estudio, «la finalidad de la investigación educativa es la construcción de conocimiento dirigida a la comprensión global de los fenómenos educativos, [...] la investigación pedagógica tiene por objeto la explicitación del

saber pedagógico presente en las prácticas educativas» (p. 60). El saber pedagógico ocurre en la práctica pedagógica, es decir, la experiencia de enseñar y aprender con fines formativos, que es el objeto de la investigación pedagógica. Quienes investigan son docentes, principalmente, pero no únicamente; puede investigar cualquier investigador/a capaz de indagar en la compleja experiencia de la enseñanza y el aprendizaje.

Para configurar una perspectiva epistemológica de la investigación pedagógica, es necesario distinguir algunas aristas, como la relación entre teoría y práctica en la formación docente. En un estudio comparado entre cinco universidades de cinco países de la región, se puso en evidencia la ausencia de un marco teórico-epistemológico que orientara los procesos de investigación de la práctica pedagógica (Portilla Faicán et al., 2025). Hay debilidades epistémico-metodológicas en la investigación en la formación inicial docente. La compleja relación entre teoría y práctica incide en la concepción de la investigación pedagógica y su relación y especificidad con respecto a la investigación educativa.

La investigación pedagógica y educativa están vinculadas por lo ético-político, dimensión de la que se derivan las preguntas filosófico-sociales de la educación. De estas preguntas se derivan las cuestiones de lo educativo y lo pedagógico en una lógica de especificidad, apertura y complementariedad, no de contraposición. Mientras que desde las ciencias de la educación las preguntas son por los fenómenos educativos a nivel de política pública, sistemas educativos y dimensiones socioeducativas de los contextos, entre otras cuestiones, en pedagogía se pregunta en torno a la experiencia de enseñar y aprender y cuestiones vinculadas, como lo sociocultural, ético-político, psicopedagógico y otras histórico-contextuales de lo pedagógico. En ciencias de la educación, el núcleo epistémico está en lo educativo, lo público social; en pedagogía, el núcleo epistémico está en lo formativo, lo personal interno, que siempre está vinculado al contexto ético-político doméstico y comunitario.

Figura 2. Las ciencias de la educación y el campo pedagógico



Nota. Elaboración propia. Algunos de los ejemplos fueron tomados de los currículos de las carreras de grado de la UNAE

De lo que se trata es de caracterizar la relación y las especificidades entre investigación educativa e investigación pedagógica para orientar el proceso de investigación de lo pedagógico. La caracterización se basa en elementos teórico-bibliográficos y empíricos de investigación de campo. Entre las principales especificidades epistemológicas de la investigación pedagógica y la educativa están su objeto de estudio y el núcleo epistémico. La investigación educativa tiene por objeto lo educativo, y la investigación pedagógica, lo formativo. Mientras la investigación educativa se ubica en el campo amplio de las ciencias de la educación, la investigación pedagógica se ubica en el campo de la pedagogía. En lo metodológico, la investigación educativa procura la explicación general de fenómenos educativos, mientras la investigación pedagógica busca la comprensión de experiencias pedagógicas para la transformación de lo pedagógico y lo social. En el objeto de estudio, tanto de la investigación pedagógica como de la educativa, es valioso distinguir un núcleo epistémico, es decir, supuestos ontológicos, epistemológicos, ético-políticos, categorías y criterios que hacen inteligibles los fenómenos de investigación (Popkewitz, 2012). El núcleo epistémico aporta comprensión del problema y el procedimiento de investigación.

Tabla 1. Especificidades de la investigación pedagógica y la investigación educativa

Especificidades epistémico-metodológicas	Investigación educativa	Investigación pedagógica
Objeto de estudio	Lo educativo; relación educación, cultura y sociedad	Lo pedagógico; la enseñanza-aprendizaje con fines formativos
Núcleo epistémico	Fenómenos educativos a nivel de política educativa Sistemas educativos. Cuestiones y actores en el contexto amplio de la educación y la sociedad Lo educativo, público social	Experiencias de enseñar y aprender Cuestiones y actores de lo sociocultural, ético-político, psicopedagógico y otras histórico-contextuales de lo pedagógico Lo formativo, personal interno
Quién investiga	Psicólogos educativos Sociólogos de la educación Antropólogos de la educación Historiadores de la educación Formuladores de política educativa Predomina la distancia analítica	Docentes investigadoras/es de su propia práctica Pedagogos Otros investigadores vinculados con la enseñanza y el aprendizaje Predomina la participación de actores socioeducativos y la criticidad
Participantes	Miembros de la comunidad educativa como informantes o sujetos de estudio Funcionarios educativos Otros profesionales	Estudiantes Docentes Familias Directivos Otros actores socioeducativos territoriales
Especificidades metodológicas	Predominio de métodos cuantitativos, mixtos, en procura de explicaciones generales de fenómenos educativos	Predominio de métodos cualitativos, interpretativos, críticos, participativos, para comprender y transformar lo pedagógico y lo social
Generación de conocimiento	Generación de conocimiento general multidisciplinar sobre lo educativo que permea lo pedagógico como insumo interdisciplinar educativo y necesidades sociales formativas	Generación de conocimiento contextual para la comprensión y transformación de la enseñanza y el aprendizaje como elemento clave de las transformaciones personales y políticos sociales

Nota. Elaboración propia con base en la experticia de las autoras/es-investigadoras/res y la consulta a expertas y expertos

Caracterizar las dos formas de investigación en torno a la educación, una de las actividades humanas sustanciales, enriquece la comprensión de sus particularidades permeables y sus interrelaciones, sin perder identidades que son clave para la investigación. Se configuran entre sí y se las entiende la una con la otra en

una relación necesaria, dinámica y de apertura. Este ejercicio de distinción tiene por fin ilustrar especificidades que orienten la problematización de lo pedagógico en el proceso de investigación en conexión con la dimensión ético-política de lo filosófico-social de la educación, que es uno de sus principales nexos.

La diferencia radica en que la investigación educativa se ubica en el campo social de lo educativo desde las perspectivas sociológica, antropológica, psicológica, económica, filosófica, etc., mientras la investigación pedagógica se ubica en el aula (Calvo et al., 2008) y sus derivaciones en los territorios, en los escenarios donde ocurren la enseñanza y el aprendizaje. Las diferencias entre lo educativo y lo pedagógico no es una cuestión de oposición o jerarquización científica, se trata de una estrecha relación de implicación y complementariedad.

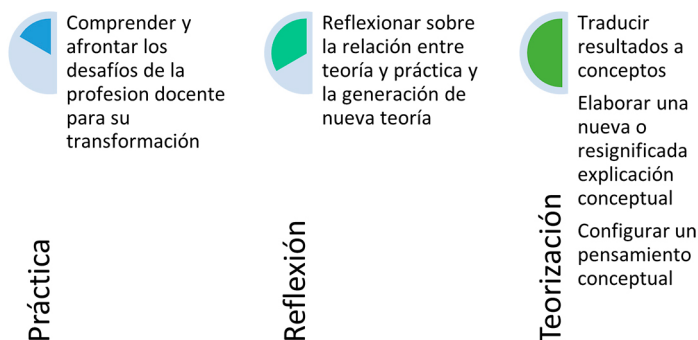
El fin es fortalecer la identidad del campo pedagógico como motor de transformación y emancipación. No se trata de parcelar las ciencias, sino de aprovechar el complejo entramado interdisciplinar y ético-político para investigar y generar conocimiento socialmente valioso. Los aportes interdisciplinarios son indispensables para el desarrollo de toda ciencia, más aún cuando se trata de educación y pedagogía con nexos disciplinares y político-sociales ineludibles. La distinción entre investigación pedagógica y educativa busca visibilizar la necesidad de marcos teóricos, epistemológicos y metodológicos adecuados a la complejidad de lo pedagógico en necesaria conexión con lo educativo. El reto es construir relaciones de apertura e interconexiones en la lógica de relaciones contingentes y heterogéneas, desde la perspectiva del ensamblaje de Tsing (2015), con valor y beneficio distribuidos entre investigación pedagógica y educativa.

Investigación pedagógica: práctica, reflexión y teorización

Finalmente, una de las características distintivas de la investigación pedagógica es la sustancial relación entre práctica pedagógica, reflexión y teorización. La investigación pedagógica se origina en la práctica pedagógica, en la necesidad de comprender y afrontar desafíos pedagógicos, de manera crítica, con el propósito de transformarla para mejorarla. La reflexión sobre la relación entre teoría y práctica pedagógica es sustancial para la comprensión de lo pedagógico, y es clave que se desarrolle durante todo

el proceso de investigación. La reflexión crítica sobre la práctica pedagógica es la condición para la teorización sobre la práctica, es decir, la generación de conocimiento como respuesta al problema de investigación. Esta relación entre práctica, reflexión y teorización muestra, a grandes rasgos, el proceso de investigación de lo pedagógico.

Figura 3. Relación entre práctica, reflexión y teorización



Nota. Elaboración propia

La investigación pedagógica implica reflexionar sobre la práctica pedagógica con el propósito de transformarla para mejorarla. Investigar lo pedagógico supone una intrínseca relación entre práctica docente, reflexión y teorización. La práctica es el principal escenario en el que emergen los problemas, de cuya problematización contextualizada se elabora la pregunta de investigación, el dispositivo movilizador del proceso investigativo.

La reflexión acerca de la relación teoría y práctica (Schön, 1983), en torno al problema pedagógico, da lugar a las comprensiones, explicaciones y construcciones conceptuales del problema. En esta obra, la explicación se entiende como una tarea intelectual orientada a dotar de sentido a la experiencia pedagógica para comprenderla, no se trata solo del causalizar positivista. La teoría vuelve a la dimensión práctica para resignificar y transformar la realidad pedagógica.

Con la teorización se completa la ruta espiralada de la investigación pedagógica. Este proceso implica criticidad frente a las estructuras de poder, lo que vincula a la investigación pedagógica con la justicia social y la emancipación. Si la enseñanza implica

la investigación permanente sobre lo que se sabe y cómo se construye y comunica (Meirieu, 2020), entonces, docentes y estudiantes saben que se investiga para enseñar y aprender, que se aprende para mejorar las condiciones y formas de vida, para hacer posibles otros mundos más justos. En suma, este proceso en espiral permite a esta obra diferenciarse de los clásicos manuales que se enfocan en enseñar a investigar; esta obra busca enseñar a pensar y hacer investigación.

Perspectiva epistémico-pedagógica: relación aprendizaje y ciencias, tipos de investigación

Con base en la perspectiva pedagógica de la investigación, abordada en la primera parte de este apartado, en esta última se presenta una perspectiva epistémico-metodológica que fundamenta la investigación pedagógica. Se trata de un conjunto de nociones, criterios, relaciones y principios que sustentan epistemológicamente la investigación de lo pedagógico. Esta perspectiva se configura con estos elementos epistemológicos: a) la relación entre aprendizaje y conocimiento, b) tipos de investigación pedagógica predominantes y c) dimensiones filosófico-conceptuales.

La epistemología que, en esencia, es reflexión sobre las ciencias y el conocimiento (Camacho et al., 2019), en el campo de la pedagogía, es reflexión sobre cómo se genera el conocimiento de lo pedagógico. Asumir el rol de docentes investigadoras/es involucra la capacidad de reflexionar acerca de la perspectiva epistemológica desde la que se mira, genera, interpreta y usa el conocimiento de lo pedagógico. Decidir la perspectiva epistemológica sobre el problema de investigación supone no perder de vista las múltiples perspectivas que puede tener el conocimiento. La consciencia y postura epistémica de quien investiga, sumada a la rigurosidad en el proceso investigativo, son determinantes para la cientificidad en la generación de conocimiento.

Como en todos los campos científicos y, particularmente, en el pedagógico, es necesario desarrollar una perspectiva epistemológica decolonial del conocimiento en torno a la enseñanza y al aprendizaje. El reduccionismo de lo pedagógico a lo áulico escolar separado del mundo socioeconómico y cultural deja fuera la

dimensión histórica y ético-político de los aprendizajes. Teorías clásicas del aprendizaje como la sociocultural de Vigotsky (1979), el aprendizaje significativo de Ausubel (1983), la pedagogía del oprimido de Freire (1970) y otras más actuales como la cognición situada de Díaz Barriga (2003) rompen con este reduccionismo de lo pedagógico. Sin embargo, en investigación pedagógica predominan perspectivas epistemológicas estructurantes desde posturas descontextualizadas del lugar y momento históricos del problema y de los participantes.

Los enfoques disciplinares del campo científico, el pedagógico (en este caso), deberían guardar relación con los enfoques epistémicos con los que se los investiga. Las ciencias son en sí mismas históricas (Olmedo, 1991), están situadas topográfica y temporalmente. En el campo pedagógico, es necesario superar perspectivas epistemológicas coloniales (Álvarez Veinguer et al., 2020) hegemónicas y transitar por rutas epistémicas pluralistas, heterogéneas, capaces de aglutinar la diversidad epistémica dada por lo geopolítico, sociocultural e histórico de los problemas pedagógicos contemporáneos y los contextos socioeducativos.

Los paradigmas tradicionales de la ciencia occidental aún se mantienen en el debate de la delimitación de la ciencia. En todos los campos, pero en particular en el pedagógico, es necesario abandonar la lucha por la posesión de lo científico (Gellner, 1984). No es el estatus de ciencia la cuestión epistémica prioritaria en un contexto poblado por apremiantes necesidades de conocimiento, como los aglutinados en los objetivos de desarrollo sostenible (ODS) y los de la cotidianidad de las aulas y los territorios donde se sigue poniendo en la educación esperanzas personales y colectivas. Los paradigmas y los debates epistemológicos de la tradición occidental han entrado en una crisis de sentido para los problemas del conocimiento en la actualidad.

La necesidad de comprender y transformar la realidad pedagógica debería situarse en una vanguardia epistémica que supere la anacrónica y vacía disputa: mito versus logos, doxa versus episteme, opinión versus ciencia, etc. Hay tantas ciencias como métodos (Feyerabend, 1986). El cuestionamiento de Feyerabend a un método científico universalmente válido ha contribuido a la pluralidad epistémico-metodológica, propia de perspectivas epistemológicas humanistas más adecuadas a las realidades de las diversas ciencias.

En el campo de la investigación pedagógica, es necesario partir de la negación de paradigmas indiscutibles (Alarcón Lora et al., 2017). Es epistemológicamente más adecuado reconocer la provisionalidad y pluralidad paradigmática. Se requiere una perspectiva epistémico-metodológica que responda a las especificidades y complejidad del campo pedagógico, que supere lo paradigmático estructurante y se adecúe a la complejidad de lo pedagógico.

Relación ontológica entre aprendizaje y ciencias

Todo conocimiento científico tiene origen en el aprendizaje. No hay conocimiento sin aprendizaje. Las ciencias se han desarrollado en función de los conocimientos intrínsecamente vinculados al desarrollo del aprendizaje a lo largo de la historia. Las comunidades científicas están conformadas por investigadoras/es que llegaron a serlo a través del aprendizaje, desde la escuela hasta la universidad. Esta verdad de Perogrullo evidencia la relación ontológica entre aprendizaje y ciencias. Lo pedagógico es el campo científico del quehacer humano, sin el cual ninguna ciencia sería posible.

Figura 4. Del aprendizaje a las ciencias



Nota. La figura muestra la relación entre el aprendizaje y ciencias

Esta lógica ascendente invisibiliza la relación de interdependencia recíproca entre aprendizaje y ciencias. El aprendizaje es la base para el uso, producción, reproducción y distribución del conocimiento, que se acumula en teorías, las que a su vez constituyen las ciencias, que son objeto de la reflexión epistemológica. El aprendizaje se difumina en las ciencias de la educación, en las que lo pedagógico a veces se reduce a lo didáctico instrumental.

En una lógica de reciprocidad, el avance de las ciencias debería retroalimentar, potenciar y cuidar el desarrollo de la pedagogía como el campo científico del que nace y al que vuelve para fortalecerlo como generador constante de aprendizaje, que engendra conocimiento. El aprendizaje es al conocimiento, lo que la célula a los organismos. Entre aprendizaje y ciencias hay una relación de interdependencia, no hay avance científico sin aprendizaje ni desarrollo de lo pedagógico sin andamiaje teórico-metodológico de las ciencias vinculadas con lo pedagógico.

Desde una perspectiva de la filosofía de la educación, los ideales de sociedad han sido gestionados con la educación como estrategia para formar a quienes construyan las sociedades proyectadas. El ideal de sociedad tiene como pilar el ideal de educación, y esta solo es posible a través de la experiencia pedagógica. Las grandes cuestiones de la filosofía de la de educación han sido qué sociedad se quiere ser-construir, cómo educar a quienes la construirán, qué educación se necesita para ello y qué docentes serán capaces de llevar a cabo esa educación adecuada a los fines sociales. La dimensión promisorio de la educación para la construcción de la sociedad (Elfert y Ydesen, 2024) ha sido el dispositivo del avance de las ciencias como promesa de sociedades mejores. La educación como promesa de mundos mejores va en hombros de la pedagogía como condición de posibilidad.

Tipos de investigación pedagógica

El enfoque epistemológico es desde donde y como se mira el problema de investigación. Definir tipos de investigación pedagógica implica comprender qué predomina como vacío de conocimiento, qué se quiere saber. El problema de investigación pedagógica suele tomar la ruta de la necesidad de la explicación comprensiva de un fenómeno pedagógico o de intervención pedagógica en procura de cambios pedagógico-sociales. Al buscar la explicación, se puede preguntar el qué, por qué, cómo es una situación pedagógica buscando comprender el fenómeno pedagógico. Para ello, se puede recurrir a metodologías como estudio de caso, sistematización de experiencias pedagógicas, estudios bibliográficos o historias de vida, entre otras. Si se pregunta por el qué, cómo, por qué, para qué cambiar una realidad pedagógica, las respuestas se las puede buscar a través de la intervención

con metodologías como la investigación acción instrumentada con metodologías subsidiarias como la *Lesson Study* y proyectos de innovación, entre otras metodologías de investigación orientadas a la acción pedagógica para la transformación.

En la formación inicial docente es necesario preguntar por la pertinencia del tipo de investigación en la que se forman.

Quien se propone formar docentes en investigación no puede esquivar la pregunta por el tipo de investigación en el que deben ser formados para que ella tenga relevancia y pertinencia para el mejoramiento y la transformación de las prácticas pedagógicas. (Herrera, 2010, p. 62)

Es necesario distinguir las principales formas de investigación de lo pedagógico.

La investigación pedagógica puede tomar dos rutas que llevan hacia donde la pregunta de investigación puede encontrar respuestas, ya sea a través de la explicación del problema o la intervención de la realidad pedagógica. Sin embargo, el carácter crítico, reflexivo, de la investigación pedagógica es una dimensión común a ambos tipos de investigación, es decir, se investiga para comprender, intervenir y transformar lo pedagógico y lo social.

Tabla 2. Tipos de investigación pedagógica

Características	Tipo de investigación	
	Explicación	Intervención
Particularidades	<p>Problemas fundamentales: por qué, cómo, cuándo ocurre, quiénes participan en un problema pedagógico</p> <p>Propósito: generar conocimiento que dé cuenta de motivaciones y otros factores que inciden en un fenómeno pedagógico</p>	<p>Problemas fundamentales: qué y para qué se quiere transformar; cómo responder a un problema pedagógico</p> <p>Propósito: generar conocimiento en función de procesos y cambios experimentados como resultado de una intervención pedagógica</p>
Convergencias	<p>La criticidad: generación de conocimiento para la transformación</p> <p>La comprensión: ambos tipos suponen la interpretación y comprensión de lo pedagógico</p> <p>La reflexión sobre la práctica pedagógica constituye una premisa de la que se deriva la teorización</p> <p>La investigación se desarrolla en contextos socioeducativos</p>	

Nota. Elaboración propia

La tipificación del estudio en investigación pedagógica depende de cómo se proyecta responder a la problemática a través del conocimiento que se va a generar. En otros campos de investigación, se suele hablar del alcance de investigación para referirse al tipo de conocimiento generado, que va desde lo exploratorio, descriptivo, correlacional hasta lo explicativo (Hernández-Sampieri y Mendoza-Torres, 2018). Sin embargo, en investigación pedagógica, la generación de conocimiento tiene dos rutas más acotadas y transitadas, la explicación y la intervención.

Tipificar y delimitar un estudio pedagógico es precisar el tipo de conocimiento que se generará. De este modo, la tipificación es también la delimitación del estudio, que establece qué conocimiento se pueden proyectar y esperar de un proyecto de investigación pedagógica, las consecuencias y sus posibles usos. Al tipificar lo pedagógico, lo que se busca es orientar por rutas ya transitadas y más adecuadas al complejo campo de lo pedagógico. En todo caso, esta tipificación no es exhaustiva, excluyente ni una camisa de fuerza.

Estructura de la perspectiva epistémico-pedagógica

La perspectiva epistémico-pedagógica que se presenta es un modelo epistemológico de lo pedagógico que cumple la función de paradigma en investigación pedagógica. Esta perspectiva está constituida por un conjunto de nociones, criterios, relaciones y principios que sustentan epistémica y metodológicamente la investigación de lo pedagógico. Se trata de una adecuación epistémica alternativa a los marcos estructurantes de los paradigmas clásicos debido a que los fenómenos pedagógicos los desbordan. La complejidad y especificidad microcultural de las experiencias pedagógicas pueden ser eclipsadas por lo macrosocial del paradigma crítico, pese a ser afín a lo pedagógico.

A nivel paradigmático, el aparataje teórico de la criticidad es de difícil traducción epistémica, empírica y metodológica en investigación pedagógica. Suele pasar que la criticidad se queda en el plano discursivo y no logra conectar con procesos concretos de investigación de lo pedagógico. La adecuación epistémica que se hace del paradigma crítico comparte elementos clave: la crítica como forma de conocimiento, la comprensión y el compromiso ético-político con la transformación y la emancipación. Se

asume que el paradigma crítico es el tronco epistemológico de algunos paradigmas que suelen ser usados en investigación pedagógica, como el sociocrítico, crítico-interpretativo, histórico-social y socio-constructivista, entre otros.

La perspectiva epistémico-pedagógica implica una postura epistémico-política de cómo se ve el mundo de lo pedagógico, sus experiencias y procesos de producción y uso del conocimiento. Esta perspectiva es un modelo teórico-conceptual y procedimental basado en un entramado de significados epistémico-pedagógicos y supuestos ontológicos, axiológicos, gnoseológicos, metodológicos y comunicativos. El propósito de formular una perspectiva epistémico-pedagógica alternativa es fundamentar epistémica y metodológicamente el sentido de lo que se investiga en lo pedagógico.

La perspectiva epistemológico-pedagógica tiene cinco dimensiones. Es un enfoque de inteligibilidad de qué se entiende por realidad pedagógica (ontológico); lo valioso, para qué, para quién, con quién se investiga (axiológico); qué se entiende por conocimiento, teoría, ciencia, cómo se construye y decide su validez, cuál es el estatuto de la subjetividad e incertidumbre en el conocimiento (gnoseológico); qué racionalidad metodológica se asume, cuáles son los procedimientos para generar conocimiento (metodológico) y para qué, a quiénes y cómo se comunican los resultados (teleológico comunicativo) de la investigación pedagógica.

Investigar implica asumir una postura sobre cómo se concibe el conocimiento. La perspectiva epistemológica se estructura con paradigmas, enfoques y métodos que implican a todo el proceso de investigación. Desde la mirada epistemológica que se posiciona quien investiga, se proyectan el proceso, procedimientos, objetivos y resultados esperados. El conocimiento puede ser visto, generado e interpretado desde diversas perspectivas epistemológicas. A continuación, se presenta una perspectiva epistemológica de lo pedagógico, que constituye el principal aporte de esta obra a la investigación pedagógica.

Tabla 3. Estructura de la perspectiva epistémico-pedagógica

Dimensiones filosófico-conceptuales de la perspectiva epistémico-pedagógica				
Ontológica	Axiológica	Gnoseológica	Metodológica	Comunicativa
<ul style="list-style-type: none"> • Experiencia pedagógica de enseñar y aprender • Intersubjetividad cognitiva, histórico-social • Relación entre el valor ético-político de la educabilidad y la posibilidad del aprendizaje • Relación entre aprendizaje, conocimiento y ciencias 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentido y valor del conocimiento • Coherencia entre conocimiento y principios y fines pedagógico-educativos • Criticidad: conocimiento para la transformación de lo pedagógico y político-social • Eticidad: compromiso con lo político-pedagógico • Principio de cuidado de la integralidad de participantes, confidencialidad, honestidad intelectual y académica 	<ul style="list-style-type: none"> • El conocimiento de lo pedagógico es metacognitivo, intersubjetivo, lógica del principio de incertidumbre y la complejidad • Teoría pedagógica construida en la experiencia, reflexión y teorización de lo pedagógico • Teoría y práctica pedagógica: articulación y complementariedad • Validez basada en el sentido, criticidad y uso del conocimiento • Interrelación aprendizaje, conocimiento y desarrollo científico 	<ul style="list-style-type: none"> • Perspectiva pedagógica de la investigación • Perspectiva epistemológica y metodológica de lo pedagógico • Proceso y procedimientos prácticos de la investigación pedagógica • Comunicación de resultados 	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicar para transferir, usar, transformar y pedagogizar lo público • A quiénes se comunica, diversidades: culturas; infancias; juveniles y demás actores socio-educativos • Lenguajes adecuados a la diversidad de los actores socioeducativos, contextos y territorios

Nota. Elaboración propia

Dimensión ontológica: lo que es la realidad pedagógica

La enseñanza y el aprendizaje, intencionados, constituyen lo pedagógico. La enseñanza y el aprendizaje son un fenómeno que ocurre en la intersubjetividad cognitiva, histórico-social y ético-político que implica el fenómeno pedagógico. Desde los contextos históricos, de lo local a lo global del sistema económico imperante, la realidad pedagógica se configura en la experiencia de enseñar y aprender de los sujetos que participan con fines personales y sociales. El valor ético-político de la educabilidad se basa

en la posibilidad del aprendizaje. No hay enseñanza sin aprendizaje. Del aprendizaje depende el desarrollo de todo conocimiento. No hay conocimiento sin aprendizaje. Aprendizaje, conocimiento y ciencias están interrelacionados. La educabilidad es el principio promisorio del desarrollo de las ciencias y la sociedad.

Se trata de una perspectiva superadora de la ontología clásica metafísica de la tradición occidental, sustancial, univoca, permanente, absoluta. La dimensión ontológica de lo pedagógico tiene una perspectiva de la otredad, alteridad, exterioridad histórica y la liberación (Dussel), crítica (Freire, Giroux), compleja (Morin). En lo pedagógico, la experiencia de enseñar y aprender ocurre en un entramado de relaciones ético-políticas, históricamente situadas, que rompen con el universalismo ontológico clásico. La dimensión ontológica de la perspectiva epistémico-pedagógica es una intelección de cómo se concibe la experiencia pedagógica, sus actores y contextos históricos, fines sociales y relaciones epistémicas.

Dimensión axiológica: lo valioso de investigar lo pedagógico

Lo valioso en el campo pedagógico es el sentido, la criticidad y la validez de la investigación y sus resultados para participantes y actores socioeducativos. La validez es una cuestión de coherencia y consistencia epistémico-metodológica y de comprensión del sentido y del valor del conocimiento generado. El sentido está dado por la coherencia entre resultados de investigación, principios y fines pedagógico-educativos. La criticidad en investigación pedagógica radica en el valor para la transformación de lo pedagógico y político-social. Principios como el derecho a la educación orientado por el fin de una educación de calidad para todas y todos y a lo largo de la vida (Asamblea Constituyente, 2008; Naciones Unidas, 1948), las históricas demandas de pueblos y nacionalidades, como interculturalidad, decolonialidad y territorialidad del currículo, educación para la participación y autodeterminación, entre otras, son fines de los que se pueden derivar criterios axiológicos contextualizados.

Lo ético en investigación pedagógica tiene como principio el cuidado de la integralidad de actores socioeducativos participantes. La eticidad implica compromiso de confidencialidad con actores socioeducativos participantes considerando la condición etaria y cultura escolar (escuela) o académica (universi-

dad y otras instituciones) y otras diversidades contextuales. Otra arista de la eticidad es la honestidad intelectual y académica en cuanto integralidad, transparencia y reconocimiento de limitaciones metodológicas, contextuales, logísticas, etc. En estrecha relación con lo intelectual está la honestidad académica. En la actualidad, está en debate la autoría (ver de forma más amplia en el capítulo 4, acápite, «La ética en la investigación pedagógica») y el uso ético de la información y el conocimiento.

Dimensión gnoseológica: conocimiento de lo pedagógico

El conocimiento de lo pedagógico es metacognitivo, intersubjetivo y se desarrolla en la lógica del principio de incertidumbre y de la complejidad. La teoría pedagógica es construida en la experiencia, reflexión y teorización de lo pedagógico. Teoría y práctica pedagógica se articulan en una relación de complementariedad para la acción pedagógica transformadora. La validez depende de la coherencia y consistencia epistémico-metodológica, del sentido, criticidad y uso del conocimiento. El conocimiento de lo pedagógico desarrolla el campo de la pedagogía a través del pensamiento pedagógico práctico y, en sentido amplio, visibiliza la interrelación entre aprendizaje, conocimiento y desarrollo científico. La generación de conocimiento pedagógico, reflexión y teorización sobre sus procesos y procedimientos y sus participantes, sus contextos históricos y los fines sociales son los elementos clave de la dimensión gnoseológica de lo epistémico-pedagógico.

Dimensión metodológica: procedimiento de la investigación pedagógica

Lo procedimental de la investigación pedagógica es una cuestión de coherencia epistémico-metodológica. En investigación pedagógica es importante partir de una perspectiva de lo pedagógico y de las implicaciones teórico-epistémicas de investigar experiencias pedagógicas. Con base en la perspectiva pedagógica de la investigación, se proyectan tres fases epistémico-metodológicas en una lógica de itinerario de investigación.

- Fase 1. La investigación pedagógica parte de una perspectiva epistemológica de lo pedagógico desde la que se mira la praxis pedagógica; acción, experiencia, reflexión y teorización.

- Fase 2. Desde la perspectiva epistémica, se avanza al proceso y procedimientos teórico-metodológicos de la investigación pedagógica en los que se desarrollan los procedimientos prácticos de la investigación pedagógica.
- Fase 3. El itinerario concluye con la comunicación de resultados a través de la escritura académica y otros lenguajes pedagógicos (en la parte dos se abordan las fases de forma amplia).

Dimensión comunicativa: resultados de investigación pedagógica

Se investiga para comunicar. Se comunica para transferir y usar el conocimiento para la transformación pedagógico-social. Al comunicar en investigación pedagógica, es necesario considerar a quiénes y cómo se comunica, y adecuar la comunicación a la diversidad de las culturas escolares y académicas, de las infancias, juveniles y de los demás actores socioeducativos. La comunicación en investigación pedagógica supone lenguajes, simbolismos, diversidad epistémica, enfoques dialógicos, narrativas pedagógicas comunitarias, etc. adecuados a la diversidad de los actores socioeducativos, contextos y territorios. La comunicación de resultados de investigación podría derivar en la politización del conocimiento pedagógico como lo público. De este modo, se concluye el proceso de investigación pedagógica.

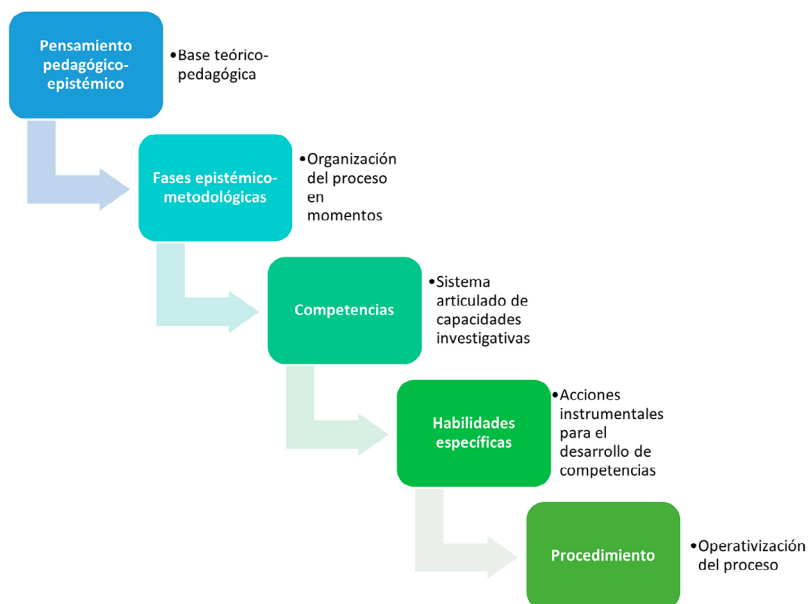
En suma, la perspectiva epistémico-pedagógica responde a la necesidad de desarrollar el pensamiento epistémico en el campo pedagógico. Para Kuhn (1992) un paradigma es un modelo de cómo hacer ciencia en una época. En este sentido, en la actualidad (más allá de la concepción kuhniana), en un contexto científico apremiado por el desafío de la diversidad epistémica, es necesario pensar lo paradigmático como una perspectiva e interpretación de la realidad adecuada a campos científicos e históricos específicos. La comunidad científico-pedagógica trasciende lo institucionalizado y se extiende a los contextos socioeducativos. Así como el aprendizaje es posibilidad, promesa de conocimiento, la investigación pedagógica es posibilidad de conocimiento pedagógico, con una perspectiva epistémico-pedagógica alternativa adecuada a la investigación de experiencias pedagógicas y capaz de desarrollar y robustecer el campo científico de lo pedagógico.

PARTE 2. FASES EPISTÉMICO-
METODOLÓGICAS DE LA INVESTIGACIÓN
PEDAGÓGICA

Una perspectiva panorámica del proceso de investigación pedagógica desde la perspectiva epistémico-metodológica

La investigación pedagógica que se presenta en esta obra es un proceso de fases que transitan de una a otra a través de competencias, como un sistema articulado de capacidades investigativas. Las nociones de lo pedagógico, los fundamentos epistémico-teóricos de la investigación pedagógica se concretan en competencias de investigación como mediaciones epistémico-metodológicas para pasar de lo teórico-conceptual a la construcción del conocimiento. Las competencias trazan, a grandes rasgos, el proceso de investigación y se desarrollan con habilidades básicas instrumentales para su desarrollo contextualizado. El proceso de investigación se vuelve operativo a través de lo procedimental. Las habilidades básicas se operativizan en lo procedimental. De este modo, se logra una perspectiva panorámica de la investigación pedagógica como un proceso estructurado basado en un pensamiento pedagógico organizado en fases que se concretan en competencias y el desarrollo de habilidades básicas, y se completa el trazo con la operativización de lo procedimental.

Figura 5. Mapa del proceso de investigación pedagógica



Nota. Elaboración propia

El propósito de proyectar el proceso de investigación pedagógica es explicitar y desarrollar la conciencia epistémica a nivel profesional y formar a nivel de estudiantes o investigadoras/es noveles. No se trata de una visión exhaustiva del proceso de investigación pedagógica. Es una perspectiva panorámica flexible y adecuada a la investigación pedagógica en procura de la comprensión del proceso en su consistencia interna, coherencia y congruencia entre elementos.

En la matriz del proceso de investigación pedagógica, desde la perspectiva epistémico-pedagógica, se distinguen fases con el fin de mostrar la dinámica del proceso; sin embargo, su desarrollo es reflexivo y continuo. Si bien hay un inicio del proceso de pensar la investigación, la sucesión de fases se desarrolla pensando y repensando, retroalimentándose de la reflexión, se configura y reconfigura con flexibilidad metodológica, orientándose por aproximaciones sucesivas a la fase de cierre del proceso. Se trata de un proceso emergente representado en un trazo didáctico para visibilizar el proceso integrado. Se recurre a una matriz de fases sucesivas para aprovechar la claridad, orientación e integra-

lidad del proceso. En lo pedagógico, no se investiga ni se construye el conocimiento linealmente.

Tabla 4. Matriz del proceso de investigación pedagógica desde la perspectiva epistémico-pedagógica

Fases epistémico-metodológicas	Competencias	Habilidades básicas	Procedimiento práctico	
Fase 1. Perspectiva epistemológica de lo pedagógico Pensar primero: las preguntas	C1-Problematizar la realidad pedagógica	1. Preguntar lo desconocido	1. Cuestionar los vacíos de conocimiento 2. Reconocer buenas prácticas 3. Contextualizar y plantear el problema	
		2. Indagar los saberes existentes	4. Fundamentar teórica y experiencialmente 5. Identificar premisas y proyectar consecuencias	
Fase 2. Proceso y procedimientos prácticos de la investigación pedagógica Pensar durante: la indagación	C2-Planificar el proceso de investigación pedagógica	3. Diseñar el plan	6. Elaborar la perspectiva epistémico-metodológica 7. Distinguir participantes y contextos 8. Operativizar metodológicamente el proceso	
		C3-Desarrollar el plan	4. Construir los datos	9. Escuchar y observar experiencias pedagógicas 10. Intervenir 11. Registrar 12. Preguntar 13. Asociar y sintetizar
			5. Categorizar	14. Configurar unidades de análisis
			6. Codificar	15. Agrupar los datos
		C4-Formular explicaciones teóricas y conceptuales	7. Clasificar y ordenar	16. Catalogar los datos
			8. Analizar	17. Describir datos 18. Reorganizar datos 19. Contrastar
			9. Interpretar	20. Elaborar datos en información 21. Generar conocimiento 22. Responder a la pregunta de investigación
				10. Teorizar
			11. Formular conclusiones y recomendaciones	26. Derivar síntesis de relaciones
		Fase 3. Comunicación de resultados Pensar luego: comunicación de resultados; las respuestas	C5-Comunicar resultados	12. Socializar
13. Transformar	28. Responder a las necesidades pedagógicas 29. Recrear, resignificar, redefinir lo pedagógico 30. Pedagogizar lo público			

Nota. Se muestra la lógica de derivación e integración de los elementos epistémico-metodológicos de la investigación pedagógica

Fase epistémico-metodológica 1: perspectiva epistemológica de las prácticas pedagógicas

En esta fase se proyecta la perspectiva epistemológica de la práctica pedagógica, el escenario de la enseñanza y el aprendizaje. Es el momento de pensar primero, en torno a las preguntas sobre cuestiones pedagógicas con las que inicia proceso de investigación. Esta fase abarca las dos primeras competencias de investigación pedagógica.

- Competencia 1: la problematización de la realidad pedagógica, que implica preguntar lo desconocido, reconocer los vacíos de conocimiento e indagar los saberes existentes en el contexto pedagógico
- Competencia 2: planificar el proceso de investigación pedagógica, que involucra diseñar el procedimiento de investigación fundamentado epistémicamente e instrumentado metodológicamente.

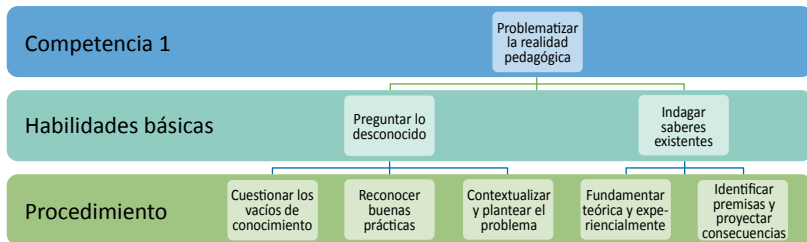
Competencia 1: problematizar la realidad pedagógica

La realidad en investigación pedagógica tiene como núcleo la experiencia pedagógica (noción presentada de forma más amplia en la definición de investigación pedagógica, en el acápite anterior) que implica cuestiones ético-sociales. La realidad, en inves-

tigación pedagógica, es una narrativa de la interpretación de lo pedagógico construida intersubjetivamente en contextos socio-educativos y culturales específicos y diversos. El conocimiento generado es una construcción de quienes investigan, con base en procesos epistémica y metodológicamente congruentes. En coherencia con la perspectiva de lo subjetivo, presentada en el acápite anterior, la realidad de lo pedagógico es múltiple, coconstruida contextualmente, distante de nociones de objetividad y descubrimiento.

La competencia 1 abarca dos habilidades básicas de investigación con su respectivo procedimiento, con los que inicia el desarrollo del proceso de investigación. Un procedimiento de investigación es un conjunto de acciones secuenciales (Creswell y Creswell, 2018), sistemático, vinculado con los elementos epistémicos y metodológicos, tiene la función de hoja de ruta y dota de rigurosidad al proceso de investigación.

Figura 6. Estructura de la competencia de investigación pedagógica 1



Nota. Elaboración propia

Preguntar lo desconocido: vacíos de conocimiento, buenas prácticas, contextualización

Cuestionar los vacíos de conocimiento en torno a la enseñanza y el aprendizaje

La necesidad de comprender la realidad y transformarla ha acompañado a la humanidad a lo largo de la historia. Esta necesidad humana, desde una perspectiva científica, es un vacío de conocimiento. La pregunta de investigación surge del vacío de conocimiento. En el campo de la investigación pedagógica, el vacío de conocimiento, generalmente, surge desde la propia

práctica pedagógica. En investigación pedagógica, la vinculación entre intereses de quien investiga y los del entorno es, la mayor parte de las veces, una respuesta a necesidades y problemas de la profesión. Se suele investigar lo que constituye un problema de enseñanza y aprendizaje; no suele haber una lógica de oferta y demanda de generación de conocimiento, como puede ocurrir en otros campos científicos (Montero y Palmar, 2009). En el campo pedagógico, la investigación se orienta a buscar conocimiento para la comprensión y la transformación de la realidad pedagógica; se trata de una postura científica interesada (Habermas, 1989) y legítima.

El problema de investigación pedagógica emerge de la experiencia de enseñar y aprender. No hay enseñanza sin aprendizaje ni aprendizaje formal sin mediación pedagógica. De esta relación surgen los vacíos, es decir, las necesidades de conocimiento. Desde las perspectivas pedagógicas sociohistóricas (Vygotsky, 1979; Giroux, 1980; Ausubel; 1983; Díaz Barriga, 2003) y emancipadoras (Freire, 1970; Sáez Carreras, 1998; UNAE, 2017), enseñanza y aprendizaje están vinculados en una relación de necesidad ontológica; la existencia de una enseñanza efectiva solo es posible si tiene como resultado el aprendizaje.

Las y los docentes investigan para enseñar. Un/a docente investiga porque necesita respuestas a los problemas del aula. La investigación pedagógica es una estrategia para afrontar problemas y emprender innovaciones en el aula.

Para afrontar los desafíos de la profesión docente de forma endógena, desde el aula y con significativos márgenes de autonomía, las y los docentes podrían investigar su propia práctica. Este rol de docentes investigadoras/es implica formarse como tales, idealmente, desde la formación inicial docente. La mayoría de las veces desarrollan las capacidades de investigación pedagógica ya en el desempeño profesional. Las y los docentes son conscientes de los vacíos de conocimiento ante situaciones de no saber cómo afrontar problemas pedagógicos, procedimental y teóricamente, y recuperar experiencias pedagógicas exitosas. En la tradición docente, las respuestas se buscan en el conocimiento publicado de expertos que han investigado de forma exógena lo pedagógico. Sin embargo, y sin demérito del valor de este conocimiento, este tipo de teorías no siempre responde a contextos pedagógicos específicos.

Problematizar epistémicamente el vacío de conocimiento es el primer paso en la ruta de la búsqueda de respuestas a necesidades o cuestiones pedagógicas. Esto es clave, porque sin problema de investigación no hay investigación ni mejora de la práctica pedagógica y, en consecuencia, de los aprendizajes. La problematización de lo pedagógico es el dispositivo heurístico que lleva a docentes investigadoras/es detrás de las respuestas, es decir, a investigar para comprender, resolver y transformar sus aulas y mundos pedagógicos extendidos en los territorios y otros escenarios.

Los problemas pedagógicos emergen desde la diversidad de quienes llegan a las aulas con sus mundos personales y sociofamiliares complejos. Los qué, cómo, para qué se enseña y aprende están atados a esos mundos político-sociales que determinan, en mucho, los aprendizajes. Los problemas de aprendizaje suelen visibilizarse como dificultades para resolver problemas matemáticos, comprender textos, concentrarse, cumplir tareas, participar en grupos, el sentido de lo que se aprende, necesidades formativas del contexto sociocultural, etc. La lectura e interpretación de los problemas pedagógicos requieren de una mirada formada profesionalmente, en pedagogía e investigación, y sensible a la realidad de cada una de las personas que habitan las aulas.

Reconocer buenas prácticas pedagógicas

En lo pedagógico, el vacío de conocimiento puede identificarse en carencias o en buenas prácticas. Una buena práctica pedagógica es una experiencia de enseñanza con el logro de aprendizajes proyectados, deseados, valiosos para los actores socio-educativos, con significativos márgenes de complejidad en contextos socio-pedagógicos específicos. La problematización, generalmente, es vista como una cuestión de generación de ideas para hallar el núcleo epistémico de la investigación (Albert, 2007).

En lo pedagógico, los problemas de investigación hacen parte de la cotidianidad del aula, de la escuela y los territorios, que giran en torno a preocupaciones de las y los docentes, tales como «qué se enseña, cómo, a quién, con qué medios, orientaciones y en qué contextos» (Calvo et al., 2008, p. 4), para qué, etc. El problema pedagógico tiene una dimensión heurística práctica, está allí esperando por respuestas-soluciones, no hay que buscarlo,

necesariamente, en la dimensión teórica. La pregunta de investigación nace de la práctica pedagógica y se eslabona con lo teórico en búsqueda de explicaciones, abstracciones, principios y fines que contribuyan a la comprensión del problema. La cuestión es generar conocimiento para la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las buenas prácticas o experiencias pedagógicas exitosas también son desencadenantes de investigación pedagógica. Las buenas prácticas existen, tal vez, no con la frecuencia que se desearía. En las aulas y otros escenarios pedagógicos se viven buenas experiencias de enseñanza y aprendizaje. El reconocimiento de este tipo de experiencias pedagógicas como auténtica cuestión heurística conduce a investigar cómo, por qué, para qué ocurren y cómo aprovechar su potencial transformador. Y no siempre sus principales actores pedagógicos son capaces de explicarlas con una narrativa integradora, porque se suele carecer de procedimientos epistémico-metodológicos para investigar y comunicar resultados con fines de difusión y uso del conocimiento de este tipo de prácticas.

Comprender una buena práctica pedagógica puede generar conocimiento con alto potencial para ser extrapolado, de forma contextualizada, a otras situaciones o problemas. Las buenas prácticas pueden inspirar, pero su comprensión y uso estratégico-metodológico requiere de procesos y resultados de investigación, de conocimiento generado a través de la investigación pedagógica. Barrera Parra (1973) define la heurística como el proceso que se inicia con la pregunta por lo desconocido, la que lleva a la búsqueda, al hallazgo de respuestas y la celebración de lo encontrado. En el campo pedagógico también se vive la emoción del hallazgo de buenas experiencias. Pocas veces se diseminan las buenas prácticas y sus resultados, generalmente, debido a su carácter improvisado, carente de lo procedimental declarado y orientado a la producción de conocimiento y su comunicación, transferencia y uso.

El problema en investigación requiere ser resemantizado; es necesario distinguirlo del problema en la acepción semántica común, como un obstáculo, y comprenderlo como vacío de conocimiento. Particularmente, en el campo pedagógico poblado por carencias y cuestionamientos a los actores más visibles, docentes y estudiantes, es necesario reconocer que hay buenas prácticas

para aprovechar su potencial de extrapolación y como fuente de inspiración. Además, por justicia a quienes las hacen posible, las buenas prácticas pueden ser recuperadas y explicadas epistémica y metodológicamente.

El problema de investigación es un vacío o laguna de conocimiento, ya sea una necesidad o un logro, que requiere ser explicado y comprendido con miras a la transferencia y uso, a través de la extrapolación, adaptación y otras formas de aprovechar el conocimiento pedagógico, considerando las implicaciones históricas, culturales, socioeducativas y subjetivas de la experiencia pedagógica. El problema en investigación es una cuestión que necesita ser explicada y comprendida a través de la indagación. El problema es lo que no se sabe, es el vacío de conocimiento. Tener un problema de investigación es tener el dispositivo heurístico de búsqueda de conocimiento.

Figura 7. Problematicación en investigación pedagógica



Carencias

Se investigan problemas, donde hay un vacío, lo que no se sabe, lo que se quiere mejorar



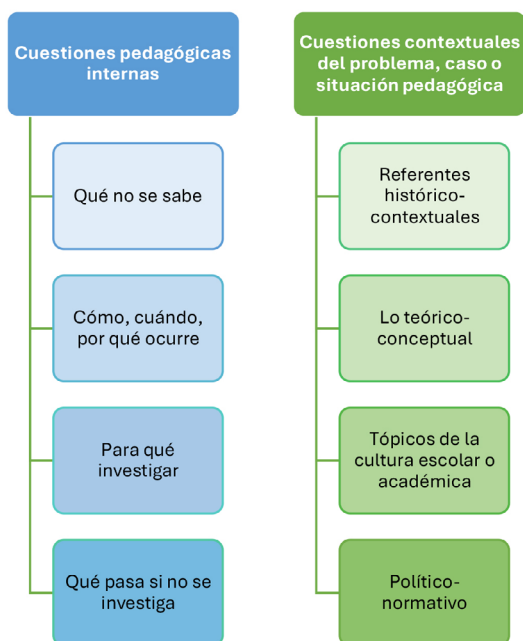
Buena práctica

Se investiga lo que se considera que está bien, es valioso, exitoso, y se quiere recuperar y saber para aprovechar

Nota. Se muestra la problematicación amplia, completa

En suma, problematizar la realidad pedagógica implica una perspectiva amplia, capaz de abarcar cuestiones sobre lo pedagógico que desbordan la tradición académica de preguntar por lo problemático, como lo relacionado con carencias, principalmente. En investigación pedagógica, si solo se investiga lo que está mal, se dejan fuera del campo científico buenas prácticas que también necesitan ser comprendidas epistémica y metodológicamente para recuperarlas y aprovechar su valor.

Figura 8. Problematizar la realidad pedagógica



Nota. Elaboración propia

La pregunta de investigación surge de cuestiones internas de la experiencia pedagógica, por un lado, qué es lo que no se sabe, cómo, cuándo ocurre, para qué investigar, qué pasa si no se investiga, y, por otro lado, contextuales, tales como referentes históricos y teóricos del contexto, tópicos de la cultura escolar o académica y lo pedagógico-normativo. De este modo, se configura un mapa de las principales cuestiones que constituyen la problematización de lo pedagógico.

Ejemplo de buena práctica como dispositivo de investigación pedagógica

Con un grupo de estudiantes de una escuela en una zona arrocera de Loja, al sur de Ecuador, en la jornada nocturna, a las 21:00, una docente de matemáticas iniciaba la clase de parábolas en una cancha. La clase era parte de una visita áu-

lica de auditoría educativa no anunciada. Unos lanzaban un balón mientras otros dibujaban el trayecto de este. Usando los gráficos, elaboraron la representación formal de la operación matemática hasta llegar a plantear y resolver el problema con símbolos matemáticos, números y signos. Los estudiantes se implicaron desde el inicio, pese al cansancio que supone una clase nocturna luego de la jornada laboral, y sin perder el interés participaron de forma protagónica en todo el proceso de aprendizaje. A juzgar de las preguntas que hacían a los compañeros y a la profesora y de la exposición final de la tarea, hubo excelentes resultados de aprendizaje. La satisfacción de los estudiantes y de la profesora era evidente.

Al preguntar a la profesora por qué diseñó su clase de ese modo, habló de la falta de recursos didácticos, de la buena relación que tiene con los estudiantes, que siempre piensa formas diferentes para sus clases considerando el cansancio por el trabajo con el que llegan los estudiantes al aula. Pero no pudo dar cuenta de por qué, para qué y qué logró con ese diseño de clase. Se trata de una buena práctica que si se investigara para explicarla pedagógicamente, tendría el potencial de ser extrapolada, emulada en otros contextos, entre otros potenciales usos del conocimiento pedagógico. Se generaría conocimiento valioso sobre cómo enseñar matemáticas con buenos resultados en contextos desfavorecidos.

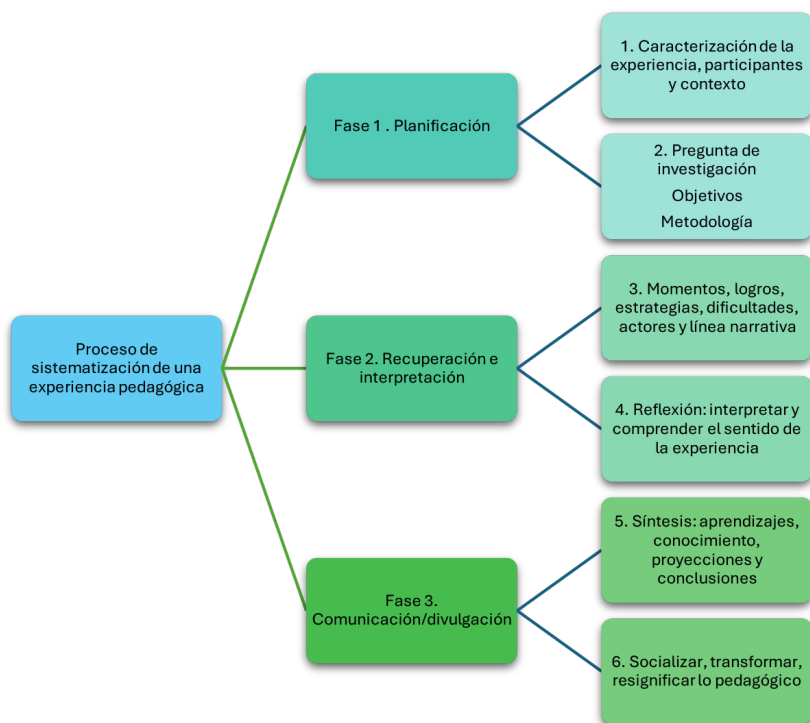
Sistematización de una experiencia pedagógica

Una buena práctica se podría investigar con el método sistematización de experiencias. En investigación pedagógica, la sistematización de experiencias es una metodología basada en la contextualización de una experiencia pedagógica. Se caracteriza por el sentido práctico de la reflexión en la que confluyen lo teórico y la práctica. Es una descripción subjetiva interna de la experiencia con los contextos culturales que le dan sentido (Martínic,1998). El eje de la sistematización está en el hecho pedagógico, en cómo ocurre. Sistematizar es interpretar y comprender la experiencia pedagógica con el fin de recuperar, aprender, trans-

formar, reproducir, emular, extrapolar, generar conocimiento y comunicar.

El intercambio de significados de la experiencia pedagógica y los procesos interpretativos y de comprensión son la base de la sistematización de un saber hacer. Al sistematizar un saber hacer, se puede desarrollar un pensamiento pedagógico práctico narrado y compartido a través de la comunicación investigativa. La sistematización de una experiencia pedagógica y su narración suponen la construcción de una racionalidad común acerca de cómo ocurre para comprender y comunicar con sentido para los actores socioeducativos y su contexto. La narración sistemática se desarrolla a través de un procedimiento organizado en fases, en las que se organiza el proceso de investigación.

Figura 9. Procedimiento de sistematización de experiencia pedagógica



Nota. Elaboración propia

El proceso podría iniciar con la identificación de la experiencia, en este caso, la clase de matemáticas y sus particularidades didácticas y contextual. Por sugerencia del auditor educativo, la docente de matemáticas podría decidir sistematizar su experiencia. En equipo con directivos, compañeros/ras docentes y estudiantes, podría iniciar narrando la acción pedagógica en la que se caracterice a los participantes, se describa dónde y cómo se desarrolla la experiencia pedagógica. En el segundo momento, definen el eje de la sistematización, es decir, preguntan por el hecho pedagógico, ¿cómo se configura el escenario pedagógico de aprendizaje participativo y protagónico de estudiantes en condiciones sociales precarias? y ¿cómo esa práctica docente puede ser aprovechada en otros contextos? De este modo, definen qué quieren recuperar de la experiencia por sus posibilidades de aprovechar esa buena práctica. En torno a esta cuestión, definen objetivos y perspectivas epistémico-metodológicas que orienten el proceso de reflexivo de investigación y el sentido de la sistematización. En el tercer momento, desarrollan las tareas de recuperación de lo vivido; se interpreta y reconstruye cómo ocurre la experiencia pedagógica y cómo se la puede aprovechar. En colectivo, con un orden acordado, destacando momentos, logros, estrategias, dificultades y actores, se podría hacer una línea de tiempo o una narrativa en la que se describan acciones, estrategias y escenarios didácticos implementados y cómo se desarrolla la participación protagónica de los estudiantes en sus aprendizajes. En el cuarto momento, ocurre el análisis y la reflexión de fondo acerca del sentido y significado de lo vivido. Se busca comprender e interpretar la experiencia relacionándola con los referentes teóricos e identificando aprendizajes colectivos del equipo de investigación. En el quinto momento, se elabora una síntesis de los aprendizajes, conocimientos, proyecciones y conclusiones. En sexto lugar, es el momento de socializar en espacios escolares y comunitarios los resultados, en lenguajes y formatos adecuados al contexto socioeducativo; se prepara la comunicación de resultados con el propósito de recrear, resignificar, redefinir lo pedagógico y la pedagogización de una buena práctica como una cuestión de lo público.

Tabla 5. Elementos básicos del diseño de una sistematización de experiencia pedagógica

Elementos epistémico-metodológicos							
Modelo epistemológico	Tipo de investigación	Enfoque	Pregunta	Objetivo general	Métodos	Técnicas	Resultados esperados
Perspectiva epistémico-pedagógica	Explicación	Cualitativo	¿Cómo se configura el escenario pedagógico de aprendizaje participativo y protagónico de estudiantes en condiciones sociales precarias, y cómo esa práctica docente puede ser aprovechada en otros contextos?	Recuperar la experiencia de aprendizaje participativo y protagónico de las/los estudiantes, a través de la reconstrucción sistémica, para comprender cómo se configuran escenarios pedagógicos favorables para el aprendizaje en condiciones sociales precarias	Sistematización de experiencia pedagógica	Observación participante Entrevista Narrativa pedagógica Talleres de memoria pedagógica	Reconstrucción crítica, reflexiva y contextualizada de una experiencia pedagógica considerada una buena práctica, de la que se puede aprender, reproducir o extrapolar, generar conocimiento y comunicar para transformar realidades pedagógicas

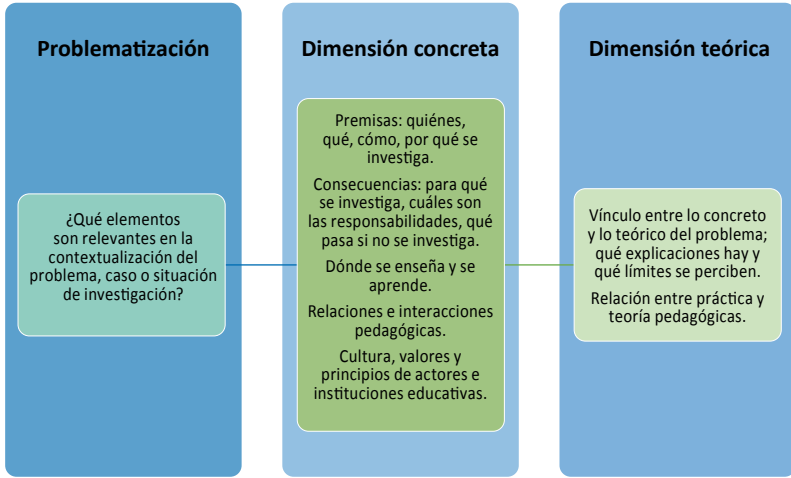
Nota. Elaboración propia

Contextualizar y plantear el problema

La problematización se contextualiza en dos dimensiones básicas, la concreta y la teórica (Bassi, 2015). En investigación pedagógica, en estos contextos de la problematización, se pregunta por los actores y sus relaciones, valores, principios, culturas y relación entre teoría y práctica pedagógica que intervienen en los aprendizajes. La relación entre lo teórico conceptual y los elementos contextuales dotan de sentido a la investigación de la experiencia pedagógica. El contexto es particularmente importante en investigación pedagógica, porque de su comprensión depende, en gran medida, la pertinencia de lo epistémico-metodológico y la utilidad del conocimiento generado (Sotelino-Losada et al.,

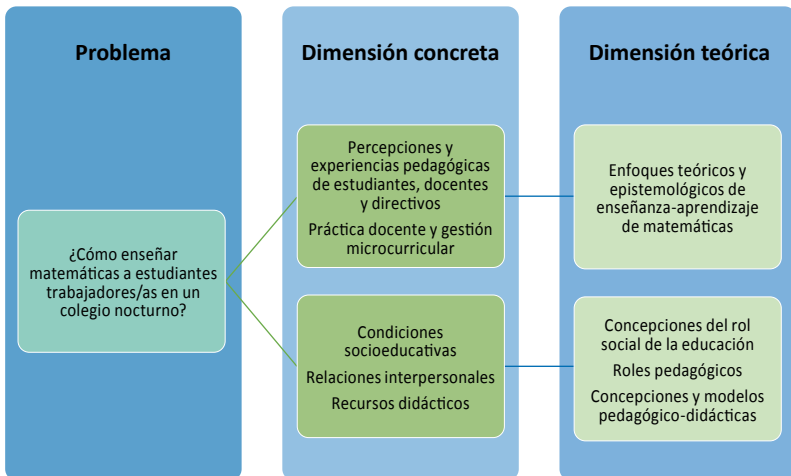
2024). El sentido de lo pedagógico pasa por la comprensión del contexto pedagógico en función de principios, tradiciones, necesidades, culturas y fines de los actores socio-pedagógicos y sus gramáticas escolares (Tyack y Cuban, 1995).

Figura 10. Contextos de la problematización pedagógica



Nota. Elaboración propia

Figura 11. Ejemplo de contextualización del problema de investigación



Nota. El ejemplo ilustra el contexto de un problema de investigación pedagógica. Elaboración propia

Las dos dimensiones del contexto, concreta y teórica, en la problematización de lo pedagógico están el aula, la cultura escolar o académica, la formación y creencias de docentes y los entornos socioeducativos, en los que se encuentran los datos sobre quiénes, qué, cómo, cuándo, dónde ocurren la enseñanza-aprendizaje. En los contextos concretos se comprenden las relaciones e interacciones pedagógicas entre actores educativos, en función de valores, principios y fines de la cultura escolar o académica. Desde esta dimensión concreta, la contextualización se vincula con la dimensión teórica del problema pedagógico, que se trata de la relación entre práctica pedagógica y teorías educativas.

Indagar saberes existentes: fundamentación,
premisas y consecuencias

Fundamentar teórica y experiencialmente
la problemática pedagógica

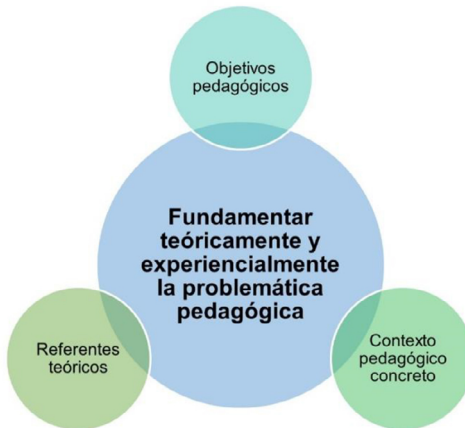
Quienes investigan lo pedagógico se sumergen en el contexto histórico social, cultural y político de la experiencia de enseñar y aprender. La investigación de biblioteca y laboratorio (Mendizábal, 2018; Serna-Rosell y Vílchez-González, 2018), principalmente, distanciada de lo cotidiano, es insuficiente para investigar lo pedagógico. La figura de docente investigador/a rompe con esta tradición de investigación porque investiga desde y para su contexto áulico. Quien investiga su propia práctica pedagógica, lo hace como un agente de cambio de lo pedagógico.

Las y los docentes investigan para aprender la profesión e innovar, afrontar los desafíos del aula, los territorios y otros escenarios pedagógicos, para transformar lo pedagógico y lo social y desarrollarse como profesionales, como sostienen varios autores (Kincheloe, 2012; Stenhouse, 2004; Norton, 2009; Herrera-González, 2010; Soto Gómez y Pérez Gómez, 2014; UNAE, 2017; Bermúdez García et al., 2018; Sánchez Michel, 2018; Mendioroz et al., 2022; Portilla Faicán, 2022; Sitomaniemi-San, 2022; Portilla Faicán et al., 2023; Poveda García-Noblejas et al., 2023; Ponciano Bustos et al., 2024). Investigar en el campo pedagógico supone contacto, comunicación y tarea en equipo con los actores educativos de la compleja y dinámica experiencia pedagógica. Las experiencias de docentes investigadoras/es y de quienes participan es el contexto

histórico-pedagógico del problema de investigación. Se investiga para encontrar respuestas a los problemas pedagógicos y para seguir aprendiendo y desarrollándose profesionalmente.

La articulación del contexto práctico del problema con la dimensión teórica es uno de los momentos más desafiantes para docentes investigadoras/es como agentes de transformación. En ese sentido, quien investiga desarrolla su capacidad de agencia vinculando lo práctico con lo teórico-disciplinar de la profesión docente. Investigar como un/a agente de cambio pedagógico implica un gran despliegue de capacidades investigativas para poner en perspectiva el contexto concreto y la fundamentación teórica del problema o situación de cara a objetivos pedagógicos.

Figura 12. Elementos teóricos y experienciales de la problemática pedagógica

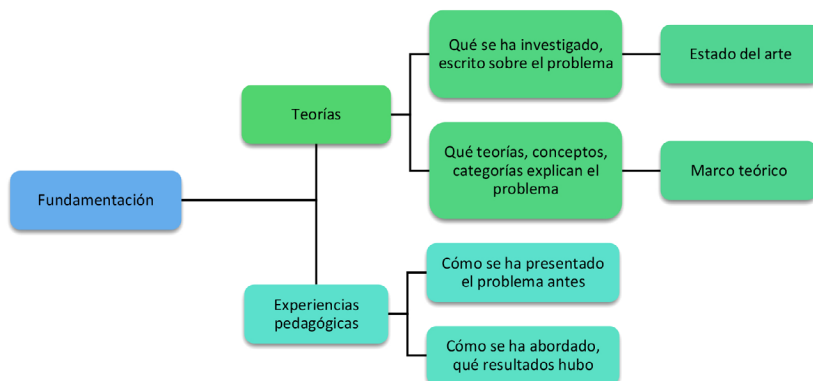


Nota. Elaboración propia

La tarea de articulación de las dimensiones práctica y teórica del contexto del problema, en investigación pedagógica, suele iniciar en las experiencias pedagógicas. La necesidad de conocimiento, casi siempre, parte de una preocupación pedagógica, y también puede surgir de intereses teóricos, principalmente, a nivel de investigación formativa. Sin embargo, la mirada pedagógica de lo empírico siempre está informada por lo teórico. En comunidades indígenas y otros contextos de gran riqueza cultural, el proceso de investigación puede iniciar en las experiencias y conocimientos comunitarios.

En este sentido, la investigación documental suele concretarse en dos niveles, estado del arte y marco teórico. El estado del arte es una especie de tarea de cajón de todo proceso de investigación que suele estar en el diseño del proyecto. El fin del estado del arte, como parte del proceso de investigación, es mostrar el conocimiento acumulado (Gómez Vargas et al., 2015) y los vacíos de este en torno al problema. Mientras el estado del arte tiene por fin conocer lo que se ha investigado sobre el problema de investigación, el marco teórico implica la configuración de una perspectiva teórico-conceptual del problema pedagógico, en función de la literatura existente, que fundamente la perspectiva teórica del problema de investigación.

Figura 13. Cuestiones de la fundamentación teórica y experiencial de la problemática pedagógica



Nota. Elaboración propia

El marco teórico es necesario en toda investigación formativa, desde un trabajo de titulación de grado hasta una tesis de doctorado, porque es una muy buena estrategia para definir los componentes conceptuales y teóricos que configuran la perspectiva sobre el problema de investigación. Su función didáctica es sustancial en la formación de quienes investigan para aprender el entramado teórico-conceptual del problema y fundamentar el proceso de investigación y su perspectiva de este. En este tipo de investigación, el marco teórico suele figurar como una tarea de investigación vinculada a un objetivo específico, para garantizar su desarrollo, porque tiene el rol de dotar de referentes teórico-

conceptuales a las perspectivas, los procesos y procedimientos de investigación. El marco teórico constituye un resultado formativo muy significativo porque fundamenta el proceso investigativo en su conjunto.

En investigación generativa de conocimiento, también denominada científica (López Falcón et al., 2018), el marco teórico no es indispensable debido a que es desarrollada por profesionales o expertos, lo que supone significativos niveles de experticia. La dimensión teórica es una premisa de todo proyecto de investigación generativa, y suele tener un rol destacado como referente teórico en la presentación del problema y en los procesos de análisis y discusión de resultados. La investigación tiene una dimensión teórica, pero no necesariamente en forma de marco teórico. En investigación generativa, lo teórico-bibliográfico puede ser desarrollado como revisión sistémica de la literatura o alguna otra técnica de indagación teórica.

El marco teórico implica la capacidad de crear un entramado de relaciones entre autores y teorías en torno al problema de investigación. Según Bassi (2015), consiste en «seleccionar, descartar, analizar, incorporar, combinar, poner en juego, criticar, discutir, debatir/rechazar, etc. [...], a fin de construir una mirada propia» (p. 348). En investigación pedagógica, la construcción del marco teórico implica las experiencias y valores pedagógicos de quien investiga y el contexto práctico del problema. Lo teórico es la perspectiva conceptual desde la que se mira la realidad pedagógica práctica.

La mirada o posicionamiento teórico está estrechamente relacionado con el paradigma epistemológico de investigación. Elaborar el marco teórico supone la articulación de elementos conceptuales y teóricos con el fin de ampliar la comprensión del problema de investigación desde una perspectiva epistemológica asumida como la adecuada al problema pedagógico, los participantes y su contexto. Asumir una postura teórica implica decidir qué perspectivas epistémico-paradigmáticas, qué conceptos, categorías y teorías son sustantivas para comprender el problema.

La fundamentación teórica, ya sea como estado del arte, marco o referente teórico, es el escenario en el que las y los docentes investigadoras/es definen o explicitan la perspectiva teórica, epistémico-metodológica y los fines pedagógicos de la investigación. La agencia del/la docente investigador/a es una especie de intersección entre los problemas pedagógicos y las transforma-

ciones que se buscan recurriendo a la investigación. La o el docente investigador/a es gestor y ejecutor (Maturana Moreno y Garzón Daza, 2015) de la investigación para afrontar los problemas y desafíos pedagógicos. Las fuentes teóricas que fundamentan su proyecto de investigación muestran, también, el sentido de su agencia docente.

Lo teórico es una dimensión que atraviesa el proceso de investigación; como tarea de investigación se hace y rehace durante todo el proceso, y como fundamentación tiene una función de andamiaje constante en el proceso de investigación. Se ubica en una fase y momento del proceso, pero es un elemento que subyace a todas las fases como una línea continua de la investigación. Es marco de referencia del proceso y andamiaje de lo procedimental.

Fundamentar teóricamente el problema de investigación es una de las tareas desafiantes para investigadoras/es noveles. Para quienes tienen más experiencia en investigación documental, las tecnologías relacionadas con inteligencia artificial están cambiando las formas de acceso a las cada vez más voluminosas fuentes bibliográficas. Por ello, se hace una breve caracterización de los procedimientos en lo metodológico y tecnológico para aprovechar su potencial.

En el contexto actual, los entornos de almacenamiento y acceso a fuentes bibliográficas son digitales. La revisión de fuentes bibliográficas, ya sea como marco teórico o como parte de los antecedentes, conceptualización y discusión de resultados, implica procedimientos metodológicos y técnicos específicos para la búsqueda y acceso a recursos bibliográficos digitales, recurriendo a métodos específicos de revisión bibliográfica como *Search, Appraisal, Synthesis y Analysis (SALSA)* (Grant y Booth, 2009; Codina, 2018) o *Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses (PRISMA)* (Prato et al., 2020), entre otros. Estas son algunas formas de revisión de literatura denominadas sistemáticas que se caracterizan por utilizar métodos rigurosos para la extracción de información.

La búsqueda de fuentes digitales se hace a través de diferentes motores de búsqueda. Las bases bibliográficas en línea permiten acceder a las fuentes de diferentes latitudes del mundo, tales como artículos de revistas científicas, libros, tesis, resúmenes de congresos, conferencias, etc. Entre los más utilizados tenemos a Google Académico, BASE, ERIC, Web of Science, Scopus, Dialnet, Redalyc, Scielo, PubMed, Refseek, JSTOR y DOAJ entre otros.

Todos los motores de búsqueda utilizan un campo de texto donde el usuario ingresa la información que requiere buscar, denominada ecuación de búsqueda. Según Codina (2018), las ecuaciones de búsqueda se utilizan para lograr exactitud recurriendo a palabras claves y uno o más operadores lógicos. La información bibliográfica en internet está clasificada y ordenada a través de sus palabras clave o etiquetas.

Los operadores lógicos de búsqueda compatibles con el lenguaje de los motores de búsqueda son AND, OR y NOT. Estos operadores permiten enlazar palabras clave y mandar al motor de búsqueda a que extraiga información que cumpla la condición de acuerdo con su veracidad de cumplimiento. Utilizar palabras clave y operadores en los motores de búsqueda es la forma más eficiente y efectiva de encontrar información en el internet de manera precisa.

Con la incursión de la inteligencia artificial en esta tercera década del siglo XXI, la búsqueda de información en bases digitales ha tenido cambios significativos. La aparición de programas que utilizan redes semánticas permite acceder de manera más rápida y oportuna a autores y fuentes y a los que le citan. Estos programas permiten realizar búsquedas proporcionando información en un formato de lenguaje natural del usuario, haciendo que el formato de ecuación de búsqueda pase a un formato de *prompt* de búsqueda.

Los programas de inteligencia artificial están hechos para charlar en lenguaje natural con un bot que responde generando texto, lo que requiere de *prompts* bien diseñados para optimizar la búsqueda. Herramientas como ChatGPT, Gemini, Copilot, Claude, etc. cumplen con la característica de inteligencia artificial horizontal que puede facilitar el mapeo, ubicación y sugerencias de bibliografía requerida a través de *prompts*. La información proporcionada va a ser de calidad dependiendo de la calidad del *prompt*. Un buen *prompt* debe tener algunas características, como el rol que debe asumir, la acción que debe realizar, el contexto en el que se desarrolla y la forma del resultado que se quiere.

Aparte de las herramientas de inteligencia artificial horizontal, existen herramientas específicas para la búsqueda de fuentes bibliográficas, que hacen que la revisión bibliográfica sea más rápida y oportuna, tales como Semantic scholar, Consensus, Typset, Research Rabbit, Smodin, Humata, etc., que tienen la par-

ticularidad de ser específicas para la revisión de literatura en entornos digitales en línea.

Identificar premisas y proyectar consecuencias de la investigación

Una de las perspectivas epistemológicas performativas en la investigación pedagógica es la problematización desde el prisma de la pregunta por las premisas y consecuencias de lo que se investiga. La movilización del conocimiento en investigación, según Naidorf y Alonso, tiene un primer momento en el que se pregunta «para quién, qué y cómo se elige un tema de investigación» (2024, p. 129). Al contextualizar el problema de investigación, es necesario, por un lado, identificar premisas, es decir, quién, qué, cómo, por qué se investiga y, por otro lado, proyectar consecuencias de la investigación, para qué se investiga, qué pasa si no se investiga; Suárez Pazos (2002) lo llama la finalidad educativa última. Pensar en premisas y consecuencias de lo que se investiga involucra un razonamiento epistemológico en torno a las relaciones entre praxis, reflexión, teorización y transformación.

La explicitación de premisas y consecuencias orienta el sentido, valor y uso del conocimiento generado por la investigación. Proyectar premisas y consecuencias implica el compromiso y la responsabilidad de quienes investigan con los actores socioeducativos, los recursos humanos (saberes, tiempo, gestión, etc.) y materiales que demanda toda tarea de investigación. Si no se establecen premisas y proyectan consecuencias, las responsabilidades, el valor y el sentido mismo de la investigación se diluye en protocolos y formalismos de diseño, metodología, resultados, y hasta convencionalismos de devolución de resultados, sin que haya un uso efectivo y significativo del conocimiento. El valor del conocimiento generado por la investigación está dado por lo que Sotelino-Losada et al. (2024) denominan la transferencia de conocimiento a la población que participa o tiene relación con el estudio. Es necesario prever la movilización del conocimiento generado por la investigación para cuidar su valor, sentido y uso. En las ciencias humanas, de la que es parte la investigación pedagógica, de la comprensión del sentido del conocimiento generado depende su valor (Maturana Moreno y Garzón Daza, 2015) como uno de los principales criterios de va-

lidez junto con la rigurosidad, claridad y coherencia epistémico-metodológica.

Del vacío de conocimiento emerge la pregunta en torno a carencias o buenas prácticas. El contexto mirado desde las dimensiones de lo concreto y lo teórico conduce a justificar para quién, qué, cómo, por qué se investiga. La justificación contiene las premisas de la investigación. Con base en las premisas se proyectan las consecuencias de investigar, cómo afectará, cuáles son las responsabilidades en la transferencia y uso del conocimiento. Las premisas y consecuencias son la base heurística de la formulación de objetivos.

En investigación pedagógica hay que valorar la transferencia como una de las consecuencias clave de la decisión de investigar una experiencia pedagógica. Para las y los docentes investigadoras/es o estudiantes de docencia con perfil de investigadoras/es de su propia práctica, la investigación hace parte de su desempeño. La investigación pedagógica es una estrategia para responder a los problemas pedagógicos a través de los hallazgos de investigación. Es una investigación, preponderantemente, de intervención con fines prácticos para resolver problemas; para la transformación, por ello, es rica en sentido de las consecuencias de lo que se investiga.

Figura 14. Premisas, consecuencias y objetivos en investigación pedagógica



Nota. Elaboración propia

De la identificación de premisas como punto de partida, una especie de suelo histórico-contextual, y de la proyección de consecuencias como fines se derivan los objetivos. Los objetivos tienen la función de orientar y explicitar de forma clara y factible lo que se quiere lograr, de forma general y específica. Los objetivos son la respuesta teórico-metodológica al qué se investiga, qué se quiere saber y transformar.

Los objetivos son la declaración del propósito de la investigación. El objetivo general es la meta o punto límite del proceso de investigación; Bassi (2015) dice que es el fin del trayecto. Su función es orientar al logro de respuestas a la pregunta de investigación. Los objetivos específicos proyectan resultados parciales del objetivo general, que se logran a través de actividades de investigación. No son pasos (Sautu, 2005) o el itinerario de investigación. Los objetivos específicos están estrechamente vinculados con las actividades de investigación, pero no son lo mismo. Los objetivos se estructuran con conceptos y categorías teóricas significativas de las dimensiones práctica (experiencial) y teórica de la problemática pedagógica. Junto con la pregunta de investigación, son el elemento vertebrador para lograr la congruencia teórico-metodológica y la operacionalización del proceso de investigación. En torno a los objetivos se articulan las dimensiones conceptuales y metodológicas del proceso de investigación.

En este contexto de caracterización de los objetivos, cabe destacar, por un lado, la relación de hiperonimia entre objetivos general y específicos (el objetivo general engloba elementos y significados de los objetivos específicos) y, por otro, la implicación entre objetivos y tareas o itinerarios de investigación. Las actividades de investigación son planes de acción orientados por los propósitos declarados en los objetivos. De la organización, suficiencia y eficacia de las actividades de investigación depende el logro de objetivos, y de la coherencia, claridad y factibilidad de los objetivos depende el desarrollo del proceso de investigación, en una lógica de correspondencia.

Tabla 6. Relación entre objetivos y tareas de investigación

Pregunta de investigación ¿Incide el ambiente áulico en los resultados de aprendizaje?		
Funciones heurísticas de los objetivos		
Objetivo general	Objetivos específicos	Actividades de investigación
<ul style="list-style-type: none"> • Orienta la indagación en procura de respuestas a la pregunta de investigación; el vacío de conocimiento en términos de para qué se investiga • Tiene una dimensión cognoscitiva, explícita qué se quiere conocer • Están estructurados con elementos teórico-conceptuales del problema • Son meta o punto de llegada del proceso de investigación: proyectan el hallazgo heurístico 	<ul style="list-style-type: none"> • En una relación semántica de hiperonimia, contienen una segmentación de los elementos teórico-conceptuales del objetivo general como dispositivos de indagación • Proyectan resultados parciales del objetivo general 	<ul style="list-style-type: none"> • Son pasos que configuran un itinerario de investigación orientados por los elementos teórico-conceptuales y propósitos declarados en los objetivos • De su organización, suficiencia y eficacia depende el logro de objetivos

Nota. elaboración propia

Tabla 7. Ejemplo de la relación objetivos y actividades de investigación

Pregunta de investigación: ¿cómo incide el ambiente áulico en los aprendizajes en un contexto de diversidad de necesidades educativas?		
Objetivo general	Objetivos específicos	Actividades
Comprender la incidencia de un ambiente de confianza en los resultados de aprendizaje en un aula con diversos casos de necesidades educativas específicas asociadas a discapacidades o problemas de aprendizaje	OE1. Caracterizar teórica y conceptualmente los ambientes áulicos de confianza y las necesidades educativas específicas a través de la revisión bibliográfica para lograr una perspectiva teórico conceptual fundamentada	A1. Elaboración de un marco teórico con base en una matriz de categorías que contenga ambiente áulico de confianza y necesidades educativas específicas y otras relacionadas como ejes temáticos de la revisión bibliográfica
	OE2. Promover un ambiente áulico de confianza, a través de la planificación microcurricular centrada en las condiciones y recursos pedagógico-didácticos para lograr interrelaciones de compañerismo e incluyentes	A2. Diseño cooperativo microcurricular centrado en el ambiente áulico y la atención a las diversas necesidades educativas específicas, en la lógica de la metodología <i>Lesson Study</i> recurriendo a estrategias metodológicas como: <ul style="list-style-type: none"> • Actividades de aprendizaje y evaluación orientadas a la integración de todas y todos

Pregunta de investigación: ¿cómo incide el ambiente áulico en los aprendizajes en un contexto de diversidad de necesidades educativas?

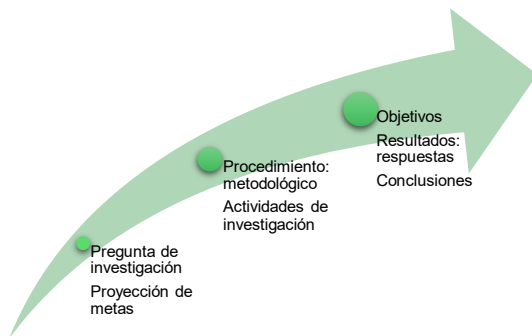
Objetivo general	Objetivos específicos	Actividades
		<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente de confianza para aprender del ensayo y el error controlando el <i>bullying</i> y cuidando la atención oportuna y empática por parte del docente • Recursos didácticos diseñados para la atención a necesidades educativas específicas • Actividades y recursos didácticos que promuevan la tutoría entre pares con ritmos de aprendizaje diversos
	<p>OE3. Determinar la incidencia o no del ambiente áulico de confianza en los aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas específicas con base en los insumos teóricos (revisión bibliográfica) y empíricos (intervención pedagógica) y con el fin de comprender la implicación entre las dos categorías</p>	<p>A3. Implementación, observación y recogida de evidencias (<i>Lesson Study</i>) de la incidencia del ambiente áulico de confianza en los aprendizajes de estudiantes con necesidades educativas específicas.</p> <p>A4. Análisis y revisión de las clases desarrolladas.</p> <p>A5. Discutir, evaluar y reflexionar sobre las nuevas evidencias.</p> <p>A6. Triangulación y otras formas de análisis de información.</p>
	<p>OE4. Interpretar la incidencia de un ambiente áulico de confianza en el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas específicas con base en los resultados de la intervención pedagógico curricular y argumentos teóricos</p>	<p>A7. Interpretación de la incidencia de un ambiente áulico de confianza en las experiencias de aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas específicas</p> <p>A8. Diseminar la experiencia: informe de resultados que comunique en lenguajes adecuados al contexto, las respuestas encontradas a la pregunta de investigación y conclusiones en función de los objetivos</p>

Nota. Elaboración propia

La formulación de objetivos en la planeación del proceso de investigación tiene una función de faro, a cuya luz se trazan las metas y límites del proceso de investigación. En investigación formativa, los objetivos se afinan, robustecen y sustentan teóricamente con el marco teórico. Indagar los saberes existentes es

una habilidad de investigación que implica fundamentación teórica y experiencial de la problemática pedagógica, que nutre de sentido al propósito de la investigación. Desde el contexto teórico y experiencial, se identifican premisas y se proyectan consecuencias en función de propósitos. Los objetivos delimitan y dotan de sentido teleológico al proceso metodológico de investigación, a la vez que el logro de los objetivos es resultado del procedimiento metodológico, en una relación de reciprocidad. El logro de objetivos depende de los resultados hallados como respuestas a la pregunta-problema de investigación.

Figura 15. Función orientadora de los objetivos en el proceso de investigación



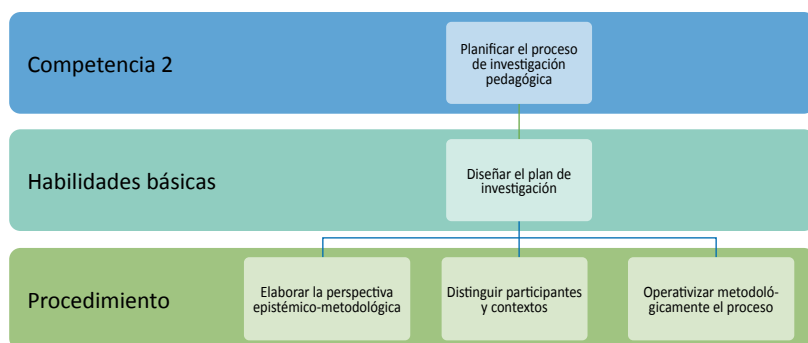
Nota. Elaboración propia

Los objetivos implican la agencia docente en relación con los propósitos de la investigación pedagógica. Las acciones metodológicas para buscar respuestas al problema tienen como fin responder con resultados de investigación. Esta articulación procedimental supone un significativo desarrollo del pensamiento epistémico-pedagógico que se sustenta en la agencia docente.

Competencia 2: planificar el proceso de investigación pedagógica

La competencia 2 abarca una habilidad básica de investigación con su respectivo procedimiento, con lo que continua el desarrollo del proceso de investigación.

Figura 16. Estructura de la competencia de investigación pedagógica 2



Nota. Elaboración propia

Diseñar el procedimiento: perspectiva epistémico-metodológica, participantes, operativización

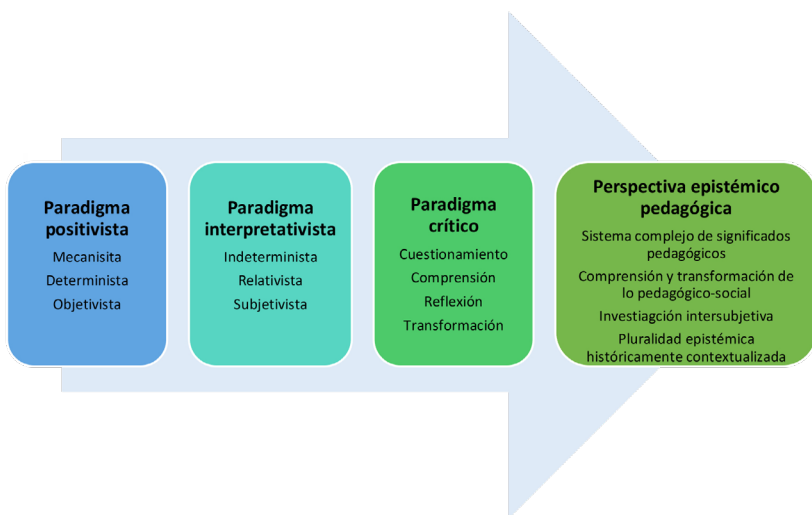
Al diseñar el plan de investigación, se asume una postura epistémico-metodológica. En este momento del proceso, es necesario precisar elementos como el paradigma o modelo epistemológico, enfoque y tipo de investigación que se desarrollará. Estos tres elementos epistémicos constituyen el marco de inteligibilidad de la relación entre los supuestos ontológicos, axiológicos, gnoseológicos, metodológicos y comunicativos y el problema de investigación, con su contexto pedagógico. Quien investiga necesita comprender esta relación para asumir una postura epistemológica coherente, definir el tipo de conocimiento que se busca y tomar decisiones metodológicas. Del sentido que tenga lo epistemológico para quien investiga depende la coherencia entre problema, objetivos y metodología. La postura epistemológica es una cuestión de sentido de qué, cómo, para qué se investiga, y de ello depende la orientación del proceso de investigación y los resultados. En síntesis, en esto consiste fundamentar epistémica y metodológicamente la investigación.

La perspectiva epistémico-pedagógica presentada en esta obra es un marco de inteligibilidad epistémica adecuado a lo pedagógico, es una especie de paraguas paradigmático de la investigación de lo pedagógico. La perspectiva epistémico-pedagógica, junto con la tipificación de explicación o intervención (presentada en el capítulo 1) constituyen el fundamento epistémico-metodológico de la investigación pedagógica.

Perspectiva epistémico-pedagógica

En investigación pedagógica es necesario abandonar la ansiedad epistemológica por el error doxático, propia de marcos epistémicos rígidos, con los que se moldea la comprensión de la realidad. La perspectiva epistemológica de lo pedagógico desborda dualismos epistémicos como realismo y antirrealismo o internalismo y externalismo. Es necesario configurar una mirada epistémica de lo pedagógico que supere paradigmas que recortan, constriñen y moldean la investigación pedagógica formalizándola metodológicamente y distanciándola de la experiencia pedagógica.

Figura 17. Paradigmas epistémicos tradicionales y perspectiva epistémico-pedagógica



Nota. Elaboración propia

En el campo pedagógico, es necesario abandonar la dicotomía entre positivismo e interpretativismo. Lo matemático, como la estadística, puede ser un recurso auxiliar para interpretar la realidad pedagógica, tanto para su comprensión como su transformación. La cuestión es buscar convergencias epistémico-metodológicas en función del problema de investigación de lo pedagógico. No es la realidad pedagógica la que debería adecuarse para encajar en paradigmas y prácticas de investigación que responden más al hábito que a lo adecuado a lo pedagógico. Lo epistémico-metodológico

debería estar en relación con la realidad que se investiga. La perspectiva epistémico-pedagógica, que se presenta en esta obra, está estructurada con dimensiones filosófico-conceptuales de lo pedagógico, lo que la convierten en un marco de comprensión adecuado para la investigación pedagógica.

Figura 18. Dimensiones filosófico-conceptuales de la perspectiva epistémico-pedagógica



Nota. La estructura completa de la perspectiva epistémico-pedagógica con sus dimensiones está en el capítulo 1. Elaboración propia

Otro elemento que es necesario definir para configurar la perspectiva epistémico-metodológica, al planificar la investigación, es el enfoque. Los enfoques clásicos son cualitativo, cuantitativo y mixto. El enfoque cualitativo es la perspectiva epistémico-metodológica más adecuada a la investigación de lo pedagógico. Esto no significa que no sea posible recurrir a los enfoques cuantitativo y mixto. La cuestión con estos enfoques son las limitaciones dadas por sus lógicas estructurantes, que dejan fuera la complejidad de los fenómenos pedagógicos. Con el fin de ilustrar posibles aplicaciones de los tres enfoques epistémicos en investigación pedagógica, se presentan ejemplos con fines didácticos, aun sabiendo que son simplificaciones, que no reflejan la integralidad de lo que ilustran.

Enfoque cualitativo

Los fenómenos pedagógicos son complejos, en el sentido de la interconexión de lo multidimensional y holístico (Morin, 1900) como principio de incertidumbre del conocimiento (Morin, 1999) de la enseñanza y el aprendizaje. La aproximación epistémica cualitativa tiene la capacidad de la caracterización profunda y contextualizada para la interpretación y comprensión crítica de fenómenos pedagógicos. La enseñanza y el aprendizaje son fenómenos subjetivos e intersubjetivos, individuales y colectivos condicionados por la complejidad de los sujetos y contextos socioeducativos y las culturas escolares o académicas que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje. Los resultados en investigación pedagógica no son generalizables en su integralidad y complejidad; se puede concluir desde una perspectiva referencial del contexto socioeducativo, mas no de forma categórica. El enfoque cualitativo es el más adecuado para lo pedagógico por sus características histórico-contextual, intersubjetivo, interpretativo, entre otras, que lo hacen apropiado para investigar las complejas experiencias pedagógicas.

Ejemplo enfoque cualitativo

En la Universidad Nacional de Educación (UNAE, Ecuador), se tiene como un principio pedagógico la reflexión y teorización de las y los estudiantes sobre la práctica preprofesional. Un colectivo de docentes de la UNAE estuvo frente a un problema común, la falta de procedimientos efectivos para desarrollar la reflexión y teorización como la fase complementaria de la experimentación de la teoría en los escenarios de prácticas preprofesionales. La pregunta de investigación fue ¿qué procedimiento seguir para desarrollar la reflexión de las y los estudiantes de forma efectiva? El objetivo fue desarrollar habilidades para orientar el proceso de reflexión y teorización de las vivencias en las prácticas preprofesionales con el fin de fortalecer el pensamiento pedagógico de las y los estudiantes de docencia.

Diseñaron un proceso de investigación centrado en la intervención. Como insumo metodológico de intervención, el

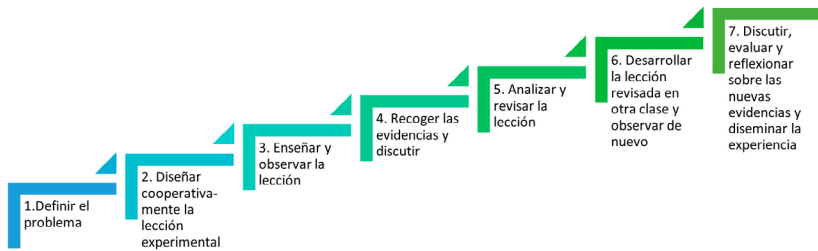
colectivo de docentes diseñó un procedimiento denominado procedimiento de acción para la reflexión (PARP), estructurado en etapas, momentos, actividades, resultados e insumos teóricos y metodológicos. El procedimiento se desarrolló en la lógica de la metodología de investigación *Lesson Study*. Tres profesores y una profesora intercambian los roles de conductor/a del procedimiento y de observador/a.

Modelo epistemológico	Tipo de investigación	Enfoque	Problema/Pregunta	Objetivo	Método	Técnicas	Resultados esperados
Perspectiva epistémico-pedagógica	Intervención	Cualitativo	¿Qué procedimiento seguir para desarrollar la reflexión de las y los estudiantes de forma efectiva?	Desarrollar habilidades para orientar el proceso de reflexión y teorización de las vivencias en las prácticas preprofesionales, con el fin de fortalecer el pensamiento pedagógico	<i>Lesson Study</i>	Diseño de intervención pedagógica Reflexión y narrativa pedagógica Escritura académica	Un procedimiento para desarrollar la reflexión Desarrollo de habilidades cognitivas, epistémicas y metodológicas profesionales para orientar el proceso de reflexión y teorización

El PARP se desarrolló en dos aulas por dos parejas pedagógicas docentes, que luego de cada clase se reunían para analizar y dar sentido a la evidencia recogida en registros anecdóticos, lluvia de ideas en aplicaciones en línea, grabaciones de audio de las narrativas pedagógicas y textos escritos. Las parejas llevaban al colectivo los resultados y discutían los rediseños y comunicación de resultados de la intervención, logros, limitaciones, nuevas preguntas, etc. El PARP final, resultado del diseño y rediseño, se convirtió en un insumo valioso para orientar el proceso de reflexión y teorización. Finalmente, comunicaron resultados; en términos de la *Lesson Study*, diseminaron la experiencia en unas jornadas pedagógicas a través de un conversatorio con estudiantes y docentes.

El ejemplo muestra la importancia de la adecuación entre enfoque epistemológico y metodologías afines, que suele ser complejo en investigación pedagógica debido a la carencia de metodologías de investigación de lo propiamente pedagógico. En investigación pedagógica, generalmente se usan metodologías vistas como genéricas y válidas para todo campo científico. Hay pocas metodologías propias para investigar la enseñanza y el aprendizaje, entre ellas está la *Lesson Study*. Se trata de una metodología para la investigación y mejora de la práctica pedagógica (Soto Gómez y Pérez Gómez, 2014). Es destacable su especificidad metodológica, claridad procedimental para investigar lo pedagógico y la investigación como una tarea colectiva que evite la autovalidación.

Figura 19. Fases de la *Lesson Study*



Nota. Elaboración propia con base en el texto de Soto Gómez y Pérez Gómez (2014)

La investigación pedagógica endógena, bajo el paraguas metodológico de la investigación acción participativa, tiene como presupuesto el rol de docentes instigadoras/es. Investigar la propia práctica puede ser muy eficaz para la formación docente mientras se desempeña como tal y se indaga cómo mejorar su práctica y, en consecuencia, los aprendizajes. En suma, la *Lesson Study* está pensada para investigar la propia práctica, aprender y mejorar sus resultados en términos de aprendizajes.

La tarea en colectivos docentes es el desafío de la investigación pedagógica en contextos educativos caracterizados por culturas escolares y académicas de la individualidad, atómicas y cerradas. La investigación de la práctica supone desarrollar el pensamiento pedagógico para la acción, es decir, práctico. La formación de docentes pensadoras/es de su propia práctica, de lo pedagógico, supone una formación inicial y continua en escenarios propicios para la experimentación de teorías, la reflexión y teorización

(Universidad Nacional de Educación, 2017) en los que se desarrollan los perfiles de docentes investigadoras/es. Sin buenas prácticas docentes no hay aprendizajes deseados, propios de un pensamiento pedagógico práctico capaz de transformar la enseñanza y el aprendizaje.

Enfoque cuantitativo

El enfoque cuantitativo se caracteriza por nociones estructurales fundamentales como la objetividad, medición y generalización. Se promulga la neutralidad, distancia o aislamiento de lo subjetivo en procura de la objetividad, aunque, si bien en perspectivas vanguardistas se toma distancia del positivismo clásico, sigue prevaleciendo el principio gnoseológico de la relación unidireccional entre sujeto-objeto de conocimiento. La realidad se estructura en variables, cuyas relaciones causa efecto son medibles y se expresan matemáticamente. De la objetividad y la precisión matemática se infiere la validez y la generalización de resultados.

Este enfoque no es suficiente en investigación pedagógica debido a que la complejidad de lo pedagógico desborda lo medible. Lo cuantitativo puede contribuir a la investigación de lo pedagógico desde el análisis estadístico, las explicaciones correlacionales, la medición y cuantificación, etc. En este sentido, es pertinente considerar este enfoque en investigación pedagógica para escasos problemas de investigación. Hay aspectos de la experiencia pedagógica, como el rendimiento escolar, que son cuantificables. Sin embargo, hay que considerar que lo cuantificable del rendimiento escolar es solo una dimensión de la evaluación del aprendizaje. La parcialidad es una de las limitaciones de este enfoque para investigar fenómenos pedagógicos caracterizados por la integralidad y el entramado de relaciones histórico-contextuales y ético-políticas.

Ejemplo

En una escuela urbana de la ciudad de Cuenca (Ecuador), el rendimiento escolar es muy diferente entre estudiantes de un mismo grado y entre grados. Familias y directivos piden a las y los docentes que expliquen las causas del marcado contras-

te en las calificaciones. Las y los docentes saben de la diversidad de los contextos sociofamiliares de las y los estudiantes. Por ello, creen que la explicación de las diferencias significativas en el rendimiento escolar está en las condiciones sociofamiliares para el aprendizaje, como el cumplimiento de tareas en casa, la participación de las familias en reuniones y actividades de la escuela y la puntualidad y asistencia de las y los estudiantes. Las docentes de matemáticas deciden indagar en los insumos socio-pedagógicos de los que disponen (cuadernos de tareas, registros de asistencia, esquelas de notificación a familias, actas de compromiso) para extraer datos numéricos del cumplimiento de tareas y de asistencia. Este sería el diseño formalizado de esta investigación pedagógica.

Modelo epistemológico	Tipo	Enfoque	Hipótesis	Tienen mejor rendimiento los estudiantes con condiciones sociofamiliares favorables para el desarrollo del aprendizaje			
Perspectiva epistémico-pedagógica	Explicación	Cuantitativo	Variables	Independiente	Condiciones sociofamiliares		
			Dependiente	Rendimiento escolar			
			Problema/Pregunta	Objetivos	Métodos	Técnicas	Resultados
			¿Qué relación hay entre las condiciones sociofamiliares para el aprendizaje y el rendimiento escolar?	Explicar las causas del rendimiento escolar diferente recurriendo a insumos socio-pedagógicos	Correlacional positivo	Medición de variables Análisis estadístico de registros y archivo escolares Correlación biserial Correlación de Spearman	Descripciones estadísticas de las correlaciones entre condiciones sociofamiliares para el aprendizaje y rendimiento escolar

Los resultados de la investigación pedagógica mostraron que la hipótesis se comprobó: a mayor cumplimiento de tareas en casa, participación de las familias en reuniones y actividades de la escuela, puntualidad y asistencia, mejor rendimiento escolar. La dispersión en el rendimiento se da por las particularidades en las condiciones sociofamiliares para el

aprendizaje. Como una cuestión de ética en investigación, las docentes investigadoras, al presentar los resultados, puntualizan que estos muestran la correlación que explica el problema generalizado del bajo rendimiento, pero que no dan cuenta de las particularidades de cada estudiante. La información de cada caso es de conocimiento de cada estudiante, sus familias y otros actores institucionales vinculados directamente con los casos. De este modo, se garantiza la confidencialidad.

Lo subjetivo, las condiciones pedagógico-familiares y otros elementos no cuantificables que podrían explicar la dispersión, de forma profunda y compleja, quedan fuera del enfoque cuantitativo.

Enfoque mixto en investigación pedagógica

La medición, cuantificación y generalización puede proveer de información valiosa acerca de la enseñanza y del aprendizaje, pero no suficiente para una explicación sistémica e integral de lo pedagógico investigado. Por ello, la planificación de la investigación con un enfoque mixto puede ser una alternativa en algunos casos de investigación pedagógica. Desde el principio pragmático de este enfoque, se asumen que algunos aspectos de lo pedagógico se pueden medir y otros no. La cualificación y la medición no son excluyentes entre sí al explicar fenómenos pedagógicos.

En esta obra, se hace una breve caracterización e ilustración de cómo implicar los enfoques cualitativo y cuantitativo en un enfoque mixto en investigación pedagógica. Se considera que la perspectiva epistemológica pragmática crítica del enfoque mixto (Greene, 2007) es la más adecuada para la investigación pedagógica porque integra el enfoque cualitativo asumiendo principios como la construcción social de la realidad pedagógica, la intersubjetividad, la interpretación y el contexto socio-pedagógico. Desde una perspectiva epistemológica de la *Big Q* (metáfora de *Big Qualitative*, lo cualitativo en su pleno sentido), lo cualitativo mantiene su sentido interpretativo y constructivista de la realidad (Greene, 2008). De este modo, se logra un equilibrio entre medición y comprensión, lo estadístico y narrativo, que hace al enfoque mixto pertinente para investigar algunas experiencias

pedagógicas. En este sentido, las categorías, integración, simultaneidad y complementariedad (Creswell y Creswell, 2018) son clave para entender el enfoque mixto. Este enfoque se puede usar, eventualmente, en investigación pedagógica articulando la generalidad de la medición con la singularidad de la experiencia para investigar, comprender y transformar lo pedagógico.

Ejemplo

En una escuela del sur de Ecuador, las bajas calificaciones del primer trimestre de las y los estudiantes de los séptimos grados llevaron a las y los docentes a plantear que los problemas de comprensión de textos son la principal causa de las bajas calificaciones en todas las áreas curriculares. Con base en su formación profesional y experiencia docente, creen que la comprensión de textos es la clave para desarrollar habilidades de aprendizaje en todas las demás asignaturas.

Con el objetivo de conocer si la mejora de la comprensión de textos incide en las calificaciones, desarrollaron una serie de talleres de lectura con el paralelo A que tuvo las calificaciones más bajas. El B no participó en los talleres, fue el grupo de control. Querían probar su hipótesis: si se mejora la comprensión de textos, mejoran las calificaciones. Plantearon estas preguntas de investigación, que implican los enfoques cuantitativo y cualitativo:

¿En qué medida los talleres de lectura inciden en las calificaciones? y ¿cómo perciben las y los estudiantes la influencia de los talleres de lectura en las calificaciones?

Los talleres se hicieron luego de la evaluación del primer trimestre y antes de iniciar el segundo. Durante los talleres, los docentes llevaron registros anecdóticos para tomar nota de logros o dificultades en el desarrollo de la comprensión de textos y su aplicación en situaciones concretas de aprendizaje, a nivel grupal e individual.

Resultado: el análisis inferencial de las calificaciones intragrupal (prueba t pareada) e intergrupal (t independiente) del segundo quimestre probó la hipótesis, se mejoró la comprensión de textos y las calificaciones de la mayoría mejoraron. El promedio del paralelo A pasó de 6,5 a 8,5 sobre 10.

El del B no mostró variaciones significativas (grupo de control, no hubo intervención).

Al terminar el segundo trimestre se hizo un conversatorio guiado en el que las y los estudiantes dijeron que identificar la idea principal de un texto, organizar e interpretar la información les ayudó a comprender la estructura de los textos y lo que comunican, lo que les sirvió para comprender mejor los planteamientos en las tareas de Matemáticas y Lengua y Literatura y lograr mejores calificaciones en las tareas. Además, se hicieron entrevistas a niñas y niños que mostraron situaciones particulares de cambio en las calificaciones (mejoras destacadas o mínimas). Quienes mejoraron mínimamente o no mejoraron sus calificaciones dijeron que las actividades de los talleres en los que más aprendieron fueron las que incluían organizadores gráficos o dibujos, pero que fueron pocas, que su participación en los análisis de textos era mínima, porque más lo hacían quienes siempre terminan primero las tareas, entre lo más relevante. Quiénes mejoraron significativamente sus calificaciones destacaron que predecir las ideas de los textos y luego comentar lo que se ha entendido organizando ideas con gráficos y discusiones grupales fue muy efectivo para aprender a leer y comprender, por ejemplo, que los ejercicios de matemáticas tienen una estructura comunicativa, que hay que comprender antes de resolverlos. En suma, la mayoría percibe que los talleres de lectura ayudaron comprender y mejorar sus tareas y obtener mejores calificaciones.

Los resultados cuantitativos fueron relacionados con los datos cualitativos (provenientes del registro anecdótico, conversatorio guiado y entrevistas) en una matriz mixta. La metainferencia crítica mostró que hubo una mejora del 30% en el promedio de calificaciones debido a estrategias de lectura (efectivas para la mayoría e insuficientes para algunos) centradas en el desarrollo de habilidades de comprensión de textos y extrapolación a otras tareas que impliquen lectura. De este modo, las y los docentes investigadoras/es combinaron las bases de datos cuantitativos y cualitativos para inferir, integrar, interpretar y explicar la relación entre comprensión de textos y calificaciones, logrando una integración interpretativa rica de sentido pedagógico y más profunda como insumo para comprender logros y limitaciones de la intervención

pedagógica. En este tipo de estudios, la integración implica coherencia y credibilidad interpretativa para construir sentido y lograr resultados que respondan a contextos histórico-pedagógicos específicos.

Tabla 8. Elementos básicos del diseño mixto en investigación pedagógica

Perspectiva epistemológica			Hipótesis: si se mejora la comprensión de textos, mejora las calificaciones				
Modelo epistemológico	Tipo de investigación	Enfoque mixto	Pregunta	Objetivos	Métodos	Técnicas	Resultados esperados
Perspectiva epistémico-pedagógica	Intervención	Cuantitativo	¿En qué medida los talleres de lectura inciden en las calificaciones?	Determinar en qué medida la comprensión de textos incide en la mejora de las calificaciones	Análisis inferencial (analizar comparativamente promedios antes y después de los talleres, de un mismo estudiante y grupo y entre grupos)	Medidas de tendencia central (media, mediana, moda)	En qué medida se confirma o no que si se mejora la comprensión de textos, mejoran las calificaciones
		Cualitativo	¿Cómo perciben las y los estudiantes la influencia de los talleres de lectura en las calificaciones?	Interpretar las percepciones de las y los estudiantes, acerca de cómo los talleres de lectura han incidido en la mejora de las calificaciones	Fenomenológico (indagar en las experiencias subjetivas de aprendizaje)	Narrativa interpretativa mixta en la lógica de la <i>Big Q</i>	Interpretación de percepciones acerca de cómo los talleres de lectura inciden o no en la mejora de las calificaciones

Nota. Elaboración propia

En suma, con el ejemplo se ilustra que la mixtura en el enfoque implica reconocer limitaciones epistemológicas de ambos enfoques y aprovechar su potencial para ampliar la comprensión en investigación pedagógica.

Distinguir los participantes en sus contextos pedagógicos de investigación

En investigación pedagógica es necesario superar el dualismo ontológico sujeto y objeto del positivismo. Los problemas pedagógicos surgen en los contextos sociohistóricos y las culturas escolares o académicas que involucran la actoría colectiva de los sujetos socioeducativos. En investigación pedagógica, los participantes deberían tener relaciones de horizontalidad y colaboración entre actores con roles diferentes, no superiores. Los participantes son sujetos y actores socioeducativos vinculados con la enseñanza y el aprendizaje. Por ello, es necesario caracterizarlos en función de la cultura escolar o académica, lo etario, los contextos histórico-sociales y otros tópicos de la cultura.

Un aspecto clave y complejo es distinguir a los actores socioeducativos que intervienen en el problema de investigación. La participación de estudiantes, docentes, directivos, familias y otros actores socioeducativos en las actividades de investigación implica su comprensión del problema, objetivos y actividades en las que se espera su participación. En el caso de niñas, niños y adolescentes, además de su comprensión, es necesario su asentimiento y el consentimiento de la familia, con base en el compromiso de quienes investigan de garantizar cuestiones éticas de investigación como derecho a la confidencialidad, privacidad y consideración de lo etario, con el fin de garantizar su participación como actores socioeducativos en condiciones de protección de derechos.

Operativizar metodológicamente el proceso de investigación

La operativización metodológica consiste en organizar y establecer una relación coherente entre las etapas del proceso de investigación de modo que se pueda asegurar la congruencia entre los elementos del diseño de la investigación. Según Bisquerra (2004), toda investigación debería organizarse congruentemente, desde la estructura teórica hasta el diseño del proceso metodológico. La operativización del proceso de investigación fortalece la claridad, coherencia y rigurosidad del proceso de búsqueda de respuestas a las preguntas de investigación.

Operativizar metodológicamente es poner en relación de congruencia los elementos epistémico-metodológicos de investigación. El proceso de investigación pedagógica puede ser enten-

dido, la mayoría de las veces, desde una perspectiva inductiva, ya que está «constituido de una serie de etapas lógicas, secuenciadas e interconectadas que serán comunes en el enfoque cualitativo» (Gómez-Núñez, et al. 2020, p. 32). La operativización metodológica consiste en establecer relaciones lógicamente consistentes entre problema, perspectiva epistemológica, revisión de literatura, planteamiento de objetivos, métodos, técnicas e instrumentos. Para ilustrar la congruencia entre estos elementos epistémico-metodológicos, puede ser muy útil construir una matriz de congruencia metodológica.

La visualización de la información es una técnica que contribuye a organizar y mejorar la perspectiva de nociones clave del diseño de investigación a modo de un mapa de relaciones entre categorías epistémico-metodológicas. El pensamiento visual implica el uso de habilidades de proyección y percepción de gráficos, esquemas, matrices, etc. para comprender relaciones, conceptos, categorías, etc. de forma compleja y en perspectiva (Kress, 2006). Una matriz de congruencia metodológica se convierte en una herramienta de percepción visual usada para organizar y articular categorías y elementos metodológicos de base con el proceso investigativo con el fin de mejorar su comprensión como premisa para la operativización metodológica del proceso de investigación.

La congruencia metodológica implica la operacionalización de categorías o variables, implica la definición conceptual y operativa. Este proceso consiste en descomponer los conceptos abstractos en subcategorías e indicadores. La operacionalización de categorías o variables consiste en descomponerlas en dimensiones que puedan calificarse o medirse a través de un conjunto de métodos y técnicas (McMillan y Schumacher, 2005).

En suma, operacionalizar es establecer relaciones entre elementos teórico-conceptuales y metodológicos con aspectos o dimensiones calificables o medibles de la realidad. Es un esfuerzo lógico-procedimental por articular dimensiones abstractas con elementos procedimentales del proceso de investigación. La operacionalización es definir cómo lo teórico cobra sentido en las experiencias o en el discurso; no es solo una cuestión de agrupar conceptos en categorías o convertirlos en variables numéricas. Se trata de establecer relaciones metodológicas congruentes para lograr cohesión y claridad conceptual y procedimental en la investigación.

Fase epistémico-metodológica 2: procedimientos prácticos de la investigación pedagógica

Con base en la perspectiva epistemológica construida en las fases epistémicas 1 y en la 2, se fundamentan los procedimientos prácticos de la investigación pedagógica. Se muestra el proceso y los procedimientos prácticos de la investigación pedagógica. Es la fase de los procesos teórico-metodológicos de construcción del conocimiento pedagógico. Es el momento de pensar durante la explicación, comprensión, intervención, reflexión y teorización. El foco está en la búsqueda de respuestas a las preguntas con la guía de objetivos de investigación. Esta fase cierra con el despliegue de habilidades para teorizar, presentar resultados y formular conclusiones. Esta fase abarca las competencias 3 y 4.

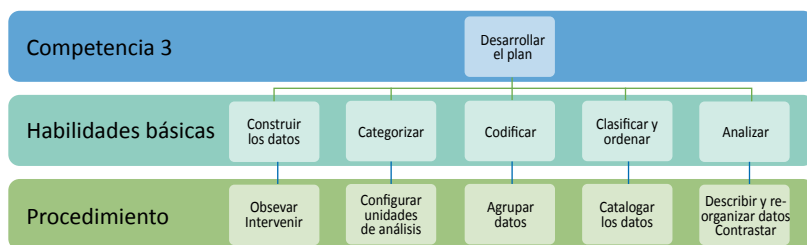
- Competencia 3. Desarrollar el plan, esto es, construcción de datos, categorización, codificación, clasificación y análisis. La construcción de datos en investigación pedagógica se basa, principalmente, en la observación participante (predominante en intervención-transformación) y no participante (característico explicación-comprensión). La construcción de datos es la habilidad investigativa para: a) la escucha y el diálogo con los actores socioeducativos participantes, b) observar vivencias y experiencias pedagógicas, c) hacer intervenciones pedagógicas, d) construcción de datos usando instrumentos adecuados, e) indagar con técnicas apropiadas y f) asociar y sintetizar lo registrado en función de la pregunta y de los objetivos de investigación.

- Competencia 4. Formular explicaciones teóricas y conceptuales, que involucran la habilidad de interpretar como antesala metodológica de elaboración de datos en información; teorizar y formular resultados, conclusiones y recomendaciones.

Competencia 3. Desarrollar el plan

La competencia 3 abarca cinco habilidades básicas de investigación con su respectivo procedimiento, con lo que continua el desarrollo del proceso de investigación.

Figura 20. Estructura de la competencia de investigación pedagógica 3

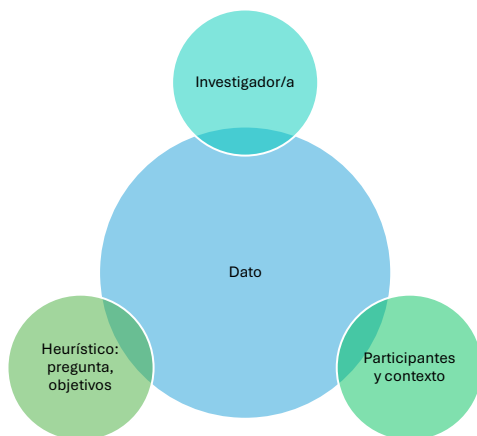


Nota. Elaboración propia

Construcción de datos: escuchar, observar, intervenir, registrar, preguntar, asociar y sintetizar

El dato es una representación parcial de un aspecto de la realidad. Su sentido y simbolismo dependen de la concepción de la realidad, de cómo se interprete, como número con modelos estadísticos o como narrativa con procesos hermenéuticos (Crotty, 1998). Su sentido es construido por quien investiga en función de marcos conceptuales y epistemológicos. Es una intelección gnoseológica de lo que se concibe como realidad en función de los intereses investigativos. Es la unidad de sentido epistémico relacional y contextual con la que se construye conocimiento, por lo tanto, tiene una dimensión ontológica, epistemológica y metodológica (Grass, 2024).

Figura 21. Relaciones en las que construye el dato



Nota. Elaboración propia

Desde una perspectiva cualitativa, el dato se construye desde la interpretación situada (Lincoln y Guba, 1985) del fenómeno investigado en una relación dialógica entre quien investiga, participantes y el contexto sociocultural. Es producto de la interpretación de la relación entre lo heurístico (pregunta, objetivos de investigación) y las experiencias y su contexto sociocultural; se produce como sentido de la relación entre lo heurístico y la experiencia contextualizada. Es una unidad de sentido que se configura y reconfigura en el proceso de investigación como narrativa simbólica de la interpretación de la realidad materializada en voces, textos, imágenes, gestos, prácticas, etc.

Tabla 9. Procedimiento práctico, desde la construcción del dato al análisis

Construir	Categorizar	Codificar	Clasificar	Analizar
Escuchar y observar experiencias pedagógicas	Agrupar en unidades de análisis representativas de las principales categorías derivadas del problema y objetivos	Crear códigos Agrupar datos en códigos	Ordenar en categorías y subcategorías	Describir relaciones en torno a preguntas y objetivos
Intervenir				Reorganizar datos
Registrar				Contrastar fuentes
Preguntar				
Asociar y sintetizar				

Nota. Elaboración propia

Con la construcción de datos continúa el procedimiento de investigación con una serie de habilidades y acciones procedimentales. Categorizar, codificar, clasificar y analizar son habilidades investigativas clave en el desarrollo del plan de investigación. A continuación, se presenta de forma más amplia esta parte del procedimiento práctico de investigación.

Escuchar, observar vivencias/experiencias pedagógicas

La construcción de datos se inicia con escuchar y observar en los contextos pedagógicos específicos de investigación. En investigación acción participativa pedagógica, quienes investigan juegan el doble papel de participante e investigador/a. Independientemente de la metodología, las vivencias y experiencias pedagógicas de los participantes y de quienes investigan son parte constitutiva de la indagación en investigación pedagógica.

La elaboración del marco teórico es una tarea de investigación muy rica en aprendizaje y ampliación de la perspectiva del problema de investigación y sus dimensiones, epistémica y pedagógico-disciplinar. Quienes investigan aprenden sobre el conocimiento, su construcción, logros y vacíos en el campo temático del problema de investigación. La fundamentación teórica del problema, a la par de ampliar la perspectiva de quien investiga, es la oportunidad para aprovechar su máximo potencial para la elaboración del proceso metodológico y su instrumentación. La mirada fundamentada teórica y conceptualmente es esencial en lo procedimental de la investigación, como la selección de enfoques, métodos, técnicas y elaboración de instrumentos de investigación. En el diseño del procedimiento metodológico es necesario precisar por qué se asumen determinadas perspectivas teóricas y epistemológicas que sustenten cómo, cuándo y para qué se usan métodos, técnicas e instrumentos específicos y adecuados al problema de investigación y su contexto socioeducativo.

Para aprovechar el potencial del marco teórico como andamiaje de lo procedimental, es necesario articularlo con procesos como operacionalización de categorías o variables, elaboración de instrumentos de investigación, construcción y análisis de datos y elaboración de resultados. El diseño y adecuación de los instrumentos para la escucha de voces de los participantes y la

observación participante y no participante requiere de sustento teórico-conceptual. La dimensión teórica debería fundamentar el proceso, desde la contextualización y lo metodológico hasta el análisis y discusión de resultados y la formulación de conclusiones. La fundamentación teórica sustenta el proceso de investigación como un potente dispositivo teórico-metodológico que atraviesa todo el proceso de investigación.

La instrumentalización del proceso de investigación se sustenta y enriquece con lo teórico. Los instrumentos deberían estar elaborados con elementos teóricos como categorías, conceptos y teorías implicadas en el problema y los objetivos de investigación. En los instrumentos de construcción de datos e intervención confluyen la dimensión teórica con la dimensión empírica del proceso de investigación.

Es esencial documentar lo observado desde perspectivas contextualizadas (Mendoza y Martínez Ortega, 2020) en las dimensiones *etic* y *emic*, en procura de la comprensión de los participantes e investigadoras/es. *Emic* y *etic*, etimológicamente, provienen de fonémica y fonética y se usan en antropología como una metáfora para interpretar la producción del conocimiento (Schaffhauser, 2010). En investigación pedagógica, se puede usar como una perspectiva comunicativa que comprenda las culturas escolares y académicas (Pavesio, 2020) en la elaboración del discurso.

La comprensión del sentido de lo que se investiga es muy importante para la validez en investigación pedagógica, en la que lo significativo es clave para la participación comprometida con los propósitos de la investigación. Receptar y comprender las voces y criterios de los actores suponte instrumentos de recolección adecuados a la cultura del contexto pedagógico y la perspectiva epistémico-teórica y pedagógica de quien investiga. Entre los instrumentos más usados, por su adecuación, están el diario de campo, registro anecdótico, ficha de observación áulica y otros entornos pedagógicos, grabaciones audiovisuales, papel o pizarra para escritura y graficación, material didáctico concreto, entornos digitales e interactivos (chats, muros digitales) y materiales didácticos vinculados a tareas de aprendizaje entre otros.

Los instrumentos de investigación deberían ser diseñados en coherencia con las características la cultura escolar o académica, como lo etario, instrucción y contexto socioeconómico, entre

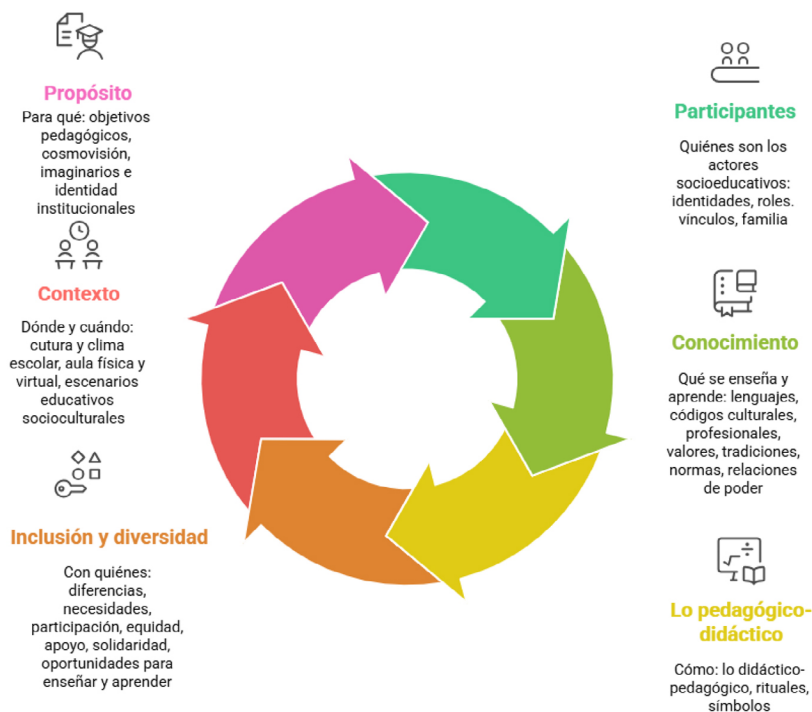
otras dimensiones socioeducativas. La construcción, interpretación y reflexión crítica de los datos implica la elaboración de instrumentos fundamentada teóricamente, congruente con las técnicas, métodos y perspectivas epistémicas del plan de investigación y adecuada al contexto pedagógico de investigación.

Intervenir y experimentar en lo pedagógico

La construcción de datos implica un marco de dimensiones materiales y simbólicas de la cultura escolar o académica. La intervención y experimentación para la transformación de los procesos pedagógicos gira en torno a las cuestiones como quiénes (identidades, roles, vínculos, familia), qué (conocimiento, valores, tradiciones, normas, relaciones de poder), cómo (lo didáctico-pedagógico, prácticas culturales), con qué (material didáctico y simbólico), dónde (aula física y virtual, escenarios educativos socioculturales comunitarios), cuándo (calendario escolar y cultural), para qué (objetivos y fines pedagógicos, individuales, familiares, sociales) enseñan y aprenden. Las respuestas a estas preguntas pedagógicas dan cuenta de una cultura escolar o académica. Para comprender el contexto socioeducativo de investigación, puede ser de mucha utilidad la elaboración de un cuadro de tópicos de la cultura pedagógica académica o escolar. La investigación pedagógica implica una dimensión etnográfica, porque está inmersa en la cultura escolar o académica, las que a su vez están vinculadas con las culturas sociofamiliares y comunitarias.

Un cuadro de tópicos de la cultura escolar es un insumo de investigación que brinda una perspectiva panorámica del contexto socioeducativo del problema de investigación pedagógica. Puede configurarse paulatinamente, desde la problematización y su contextualización. Las primeras aproximaciones a la experiencia pedagógica de estudio son un buen momento para configurar el cuadro de tópicos en función de las preguntas y los objetivos. En la figura 22, se procura una perspectiva genérica de la cultura escolar o académica. Configurar un cuadro de tópicos de la cultura escolar o académica de su contexto pedagógico de investigación puede ser muy ilustrativo para el proceso de investigación. Investigar lo pedagógico requiere de una perspectiva antropológico-educativa de la cultura como enclave de lo sociohistórico diverso que confluye en lo pedagógico.

Figura 22. Tópicos de la cultura escolar



Nota. Elaborado con Napkin. Los elementos que se presentan son solo algunos de los que podrían considerarse para configurar un cuadro de tópicos, cada cultura escolar o académica se configura con lo que constituyen sus tópicos

Registros en investigación pedagógica

La construcción y registro de datos, tanto en observación no participante (en estudios de comprensión explicación, como estudio de caso o historia de vida) como en la participante (propia de estudios de intervención transformación como Lesson Study) es una actividad de investigación clave. El cuidado del registro de datos implica mínimos de rigurosidad, como coherencia con lo epistémico-metodológico y objetivos y consideración del contexto. Se trata de una tarea sustancial para el proceso investigativo. Sin datos no hay insumos para elaborar información, sin información no hay conocimiento que responda a la pregunta de investigación.

El cuidado y la solvencia en la construcción y registro de datos implica un gran despliegue de capacidades epistémico-

metodológicas de quienes investigan. La construcción y registro de datos son tareas de investigación altamente teórico-técnicas. La calidad de la técnica depende del sustento teórico, epistemológico y metodológico del que son capaces quienes investigan.

El registro de datos suele tener varios niveles de complejidad, dependiendo de los contextos y situaciones pedagógicos de investigación, que van desde lo elemental, como la descripción y caracterización, hasta su ubicación en unidades de sentido. El registro de datos es la antesala del análisis, la interpretación y reflexión crítica con base en teorías y experiencias. Quien investiga tiene la responsabilidad de poner en diálogo las voces de los actores y los datos empíricos, por un lado, y las perspectivas teóricas, por otro lado, de tal modo que haya una confluencia equilibrada de estas fuentes fundamentales para un análisis representativo de la complejidad de lo pedagógico y sus aristas socioculturales. Este tipo de análisis implica la criticidad, que a su vez es la antesala de la reflexión, construcción y teorización de lo pedagógico.

La construcción y análisis de datos termina con la teorización (Sanchez-Suricalday et al., 2022), que es lo que se presenta como resultado de investigación. Ni los instrumentos ni los procedimientos de análisis deberían ser estandarizados como formas únicas de investigar; la realidad pedagógica tiene particularidades y complejidades propias de quienes enseñan y aprenden. Estandarizar no es lo mismo que rigurosidad; la rigurosidad es más una cuestión de coherencia y consistencia epistemológica, teórica, metodológica y empírica. En el diseño metodológico de la investigación pedagógica es necesario cuidar el delicado equilibrio entre rigurosidad y adecuación de enfoques, métodos, técnicas, instrumentos y procedimientos a los actores y contextos pedagógicos. De la calidad del diseño metodológico dependen la construcción, registro y análisis de datos, la elaboración de estos en información con la cual se construyen las explicaciones y teorizaciones en torno al vacío de conocimiento pedagógico, origen del proceso investigativo.

Preguntar a actores socioeducativos

La indagación en investigación pedagógica supone la pregunta directa a los actores socioeducativos participantes. Técnicas

como entrevista, grupo focal, narrativa pedagógica y encuesta, entre otras, son muy apropiadas para indagar por percepciones, prácticas, concepciones y narrativas pedagógicas relacionadas con la problemática de investigación pedagógica. La indagación hay que pensarla, desde la perspectiva de la participación de niñas, niños, adolescentes y familias, con técnicas e instrumentos adecuados etaria y pedagógicamente a estos actores socioeducativos. Se puede recurrir a técnicas tradicionales como entrevista, grupo focal y otras más didácticas como taller, asamblea infantil, microrrelato, narrativa personal y pedagógica, sociodrama, gamificación, visual thinking (que incluye mural, dibujo, collage), photovoice, gamificación, sociodrama o asamblea, entre otras propias de cada contexto socioeducativo.

La pregunta en investigación pedagógica debería ser dialógica para convocar las voces de quienes enseñan y aprenden y otros actores socioeducativos, de tal modo que la experiencia de enseñar y aprender sea el núcleo del diálogo desde el locus de enunciación y la agencia de quienes enseñan y aprenden. A niñas y niños que están aprendiendo a leer no se les puede pedir que respondan a un cuestionario con textos, pero sí pueden participar a través de planteamientos con gráficos y materiales concretos como plastilina, crayones y otros recursos manipulables, audiovisuales como vídeos, canciones, pódcast y de puesta en escena como el *performance*. A abuelas, abuelos y otros miembros de las familias que tienen dificultades para leer o escribir, se les puede abordar desde la escucha, en conversatorios, participaciones en ferias escolares, a través de elementos iconográficos y simbólicos de la cultura como murales, retratos o estatuas, entre otros elementos tangibles. En este sentido, la selección y elaboración de técnicas e instrumentos debería ser cuidada considerando lo etario y *emic* del contexto pedagógico.

Métodos y técnicas para preguntar, indagar en investigación pedagógica

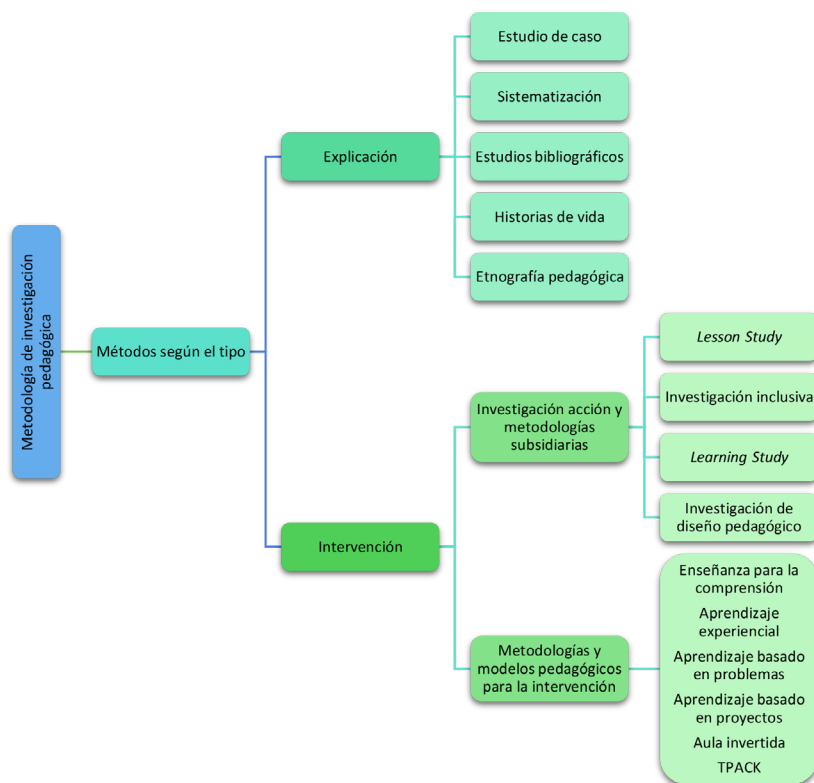
La investigación de intervención pedagógica tiene como marco de referencia la criticidad, acción, reflexión y transformación de la investigación-acción (Fals Borda, 2010; Lewin, 1978) que, en el campo de la investigación pedagógica, suele ser como un paraguas amplio de metodologías focalizadas y con procedimien-

tos específicos y adecuados al fenómeno pedagógico de investigación. Entre las metodologías de intervención más conocidas, en el marco de la investigación acción, están metodologías para investigar la propia práctica docente, como la *Lesson Study* (Soto Gómez y Pérez Gómez, 2014), centrada en la acción docente, o una de sus variantes, *Learning Study* (Marton y Booth, 1997); la investigación inclusiva (Susinos y Parrilla, 2013), que tiene como objetivo escuchar de manera auténtica a los participantes buscando la participación y la inclusión; la investigación del diseño pedagógico (Barab y Squire, 2004), centrada en desarrollar y mejorar soluciones educativas a través de un proceso iterativo. Las intervenciones pedagógicas suelen recurrir a metodologías y modelos pedagógicos como:

- a) Enseñanza para la comprensión.
- b) Aprendizaje experiencial.
- c) Aprendizaje basado en problemas.
- d) Aprendizaje basado en proyectos.
- e) Aula invertida.
- f) TPACK (*Technological Pedagogical Content Knowledge*).

Para la explicación de experiencias pedagógicas, se puede recurrir a metodologías de investigación adecuadas para investigar lo pedagógico como estudio de caso (Yin, 2003), que se emplea para comprender y explicar en profundidad fenómenos pedagógicos complejos; sistematización de experiencias pedagógicas (Jara, 2018), con la que busca interpretar, reconstruir y recuperar una experiencia pedagógica para generar aprendizajes, conocimiento y transformación; estudio biográfico (Bolívar, 2002), que se usa para reinterpretar, sistematizar y comprender el conocimiento existente sobre un fenómeno pedagógico; historias de vida (Osorio, 2014), centrada en la reconstrucción, análisis e interpretación de trayectorias y experiencias personales, a partir del relato; etnografía pedagógica (Rockwell, 2009), de carácter narrativo e interpretativo, busca comprender la cultura escolar o académica, las prácticas pedagógicas y sentidos, las interacciones entre actores socioeducativos y los significados que construyen.

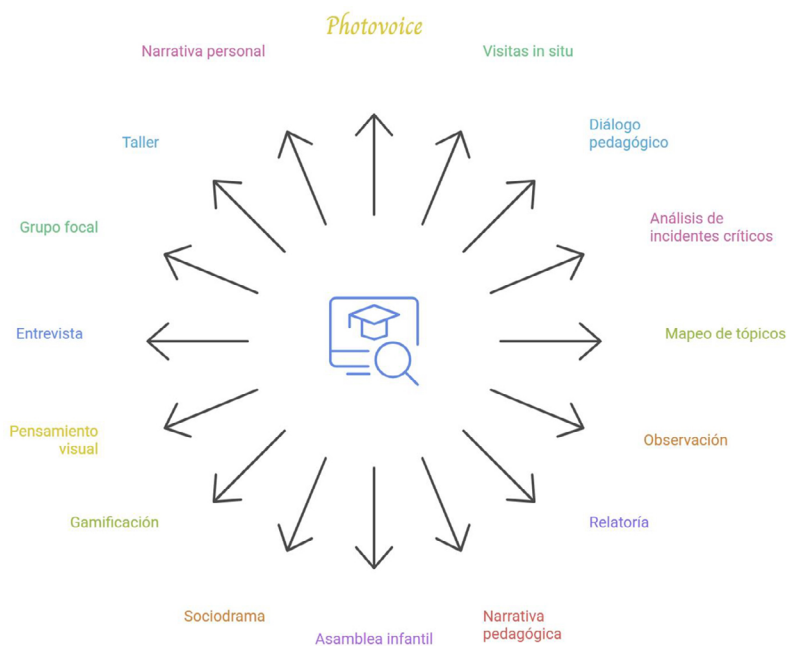
Figura 23. Algunos métodos y técnicas de investigación pedagógica



Nota. Elaboración propia

En investigación pedagógica, es apropiado recurrir a metodologías de aprendizaje, que pueden ser usadas como técnicas de investigación. La denominación de técnica o método depende de la función investigativa y el nivel de integración en la investigación. El método tiene una función estratégica y estructurante, mientras la técnica es operativa e instrumental (Tamayo y Tamayo, 2003). En este sentido, el taller puede ser un método estructurante de la participación dialógica en la investigación de la praxis educativa y transformadora (Freire, 1970) o una técnica participativa grupal (Bisquerra, 2004) para la construcción de datos.

Figura 24. Técnica de investigación pedagógica



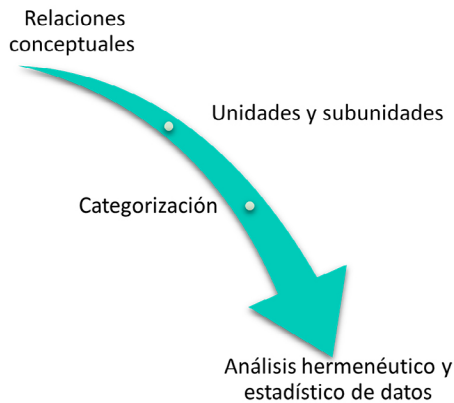
Nota. Elaborado con Napkin

Estas son algunas técnicas para investigar experiencias pedagógicas. Algunas son las tradicionales técnicas de investigación y otras son métodos didácticos que pueden ser integrados con funciones operativas específicas a la metodología de investigación pedagógica. Es solo una muestra sugerente, no exhaustiva ni imperativa.

Asociar y sintetizar lo registrado

Luego de la construcción de datos, la asociación y síntesis es un momento clave en el desarrollo del plan de investigación. La construcción de datos teóricos y de campo suele terminar con una copiosa cantidad de datos que, debido a su tipo o extensión, pueden estar dispersos y desordenados. Por ello, la tarea de investigación inmediata es la de agruparlos por tipos de fuentes, registro, etc., lo que permite depurar y sintetizar todo aquello que se ha registrado. Los datos cobran sentido epistemológico al

Figura 26. Categorizar: unidades y subunidades de análisis



Nota. Elaboración propia

En la investigación pedagógica, el análisis hermenéutico es un proceso que busca comprender la realidad estudiada. La interpretación de quien investiga es muy relevante al analizar los datos. Gibbs (2012) propone tres pasos que se consideran adecuados para la investigación pedagógica:

1. Transcripción de los datos. Es el primer filtro o interpretación, ya que consiste en redactar todo lo que se ha grabado, anotado, etc. En esa fase quien investiga selecciona la información más relevante para su estudio.
2. Análisis de contenido. Se elaboran las categorías en unidades de análisis de contenido. A partir de un análisis inductivo del material transcrito, se establecen las categorías creando una organización jerárquica. Asimismo, se puede realizar un análisis de narraciones en el que se organizan los hechos de manera cronológica de acuerdo con las explicaciones o con el orden de intervenciones.
3. Creación del modelo. Se establece la relación entre las categorías, es decir, se trata de interpretar y comprender los puntos de unión y relación que puede darse entre datos y sus unidades de sentido.

La categorización es la condición para el análisis hermenéutico de los datos. La interpretación de datos supone un ordenamiento

que proporcione una perspectiva completa y ordenada para el análisis y la interpretación, tanto hermenéutica como cuantitativa. La interpretación de datos, tanto cualitativos como cuantitativos, implica un ordenamiento por categorías de análisis.

Codificar: agrupar datos

Agrupar los datos en función de las preguntas de investigación

Con base en la categorización, se procede a codificar los datos en función de preguntas de investigación. Las categorías aglutinan códigos, que son unidades mínimas de interpretación de los datos. Codificar es encontrar sentido a los datos. El sentido de los datos está dado por su valor para responder a preguntas de investigación. El fin último de la investigación es responder a los problemas pedagógicos con datos construidos e interpretados, ya sea hermenéutica, estadísticamente o de forma mixta.

Figura 27. Agrupamiento de datos y preguntas de investigación



Nota. Elaboración propia

Para Bardin (2002), la codificación es «el proceso por el que los datos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido» (p. 78). La organización de la codificación se puede realizar mediante tres pasos:

1. La descomposición. En este primer paso, se realiza la elección de unidades de registro. La unidad de registro es el segmento de contenido (frase o palabra) que será considerado unidad base para la categorización y recuento frecuencial.
2. La enumeración. Se realiza la elección de reglas de recuento, es decir, se utilizan diversos tipos de numeración; por ejemplo, la frecuencia es la medida que crece en aparición (a: 3, b:1, c:0), por tanto (a) representa la frecuencia porque es el número que más veces se repite.
3. La clasificación y la agregación. Se establece la elección de las categorías mediante un proceso inductivo. En este paso, se organiza la información para establecer las relaciones posibles y dar respuesta a las preguntas de investigación.

La codificación es una de las tareas que demanda un gran nivel de habilidades investigativas, epistémicas, metodológicas y técnicas. La codificación supone la comprensión semántica de los datos en relación con los elementos teóricos, metodológicos y epistemológicos. Codificar es darles sentido explicativo a los datos agrupándolos en unidades de análisis. Codificar es conectar el dato con las respuestas al problema. De la codificación depende, en buena medida, la calidad de los resultados de investigación.

Clasificar y ordenar: catalogar

Catalogar

Catalogar supone acuerdos de interpretación (que suelen estar en protocolos de análisis) y un ordenamiento de los datos en unidades y subunidades que muestran, en perspectiva y de forma completa, la disponibilidad y relación de los datos codificados. Esta es una tarea de descripción estructurada para la comprensión, acceso y utilización de los datos. Esta tarea puede ser desde muy artesanal, con recursos informáticos de Office, hasta muy tecnificada con herramientas de análisis de datos que en la actualidad tienen incorporados recursos de inteligencia artificial. Lo que no se puede perder de vista es que el propósito de catalogar es lograr una perspectiva ordenada, completa y panorámica de los datos disponibles y agrupados en función de su tipifica-

ción y relación con las unidades temático-categoriales de investigación.

Analizar: describir, reorganizar, contrastar

Describir datos de forma exógena, endógena y mixta

El análisis de datos se basa en la descripción de relaciones. Con los datos ordenados y catalogados, se procede a la descripción de su contenido y de las relaciones entre unidades y subunidades de análisis. La descripción en investigación pedagógica puede tener estas formas comunicativas: a) exógena, su énfasis está en el lenguaje académico (propio de la profesión docente), b) endógena, el énfasis está en la voz de los actores socioeducativos participantes en la investigación (en una lógica *emic*) y c) mixta, busca el equilibrio entre la exógena y endógena procurando una descripción en términos académico-profesionales integrando voces, términos y expresiones propios del contexto pedagógico de referencia. La adecuación de la descripción a los lenguajes de los participantes, contexto e investigadores/as es muy importante para que la descripción tenga sentido como insumo para elaborar la información. La información es el resultado de la comprensión de las relaciones entre datos a través del análisis.

Reorganizar coherentemente los datos

El análisis de los datos implica la recomposición de estos desde su ordenamiento. Cuando se tiene una perspectiva global de los datos, es posible un análisis de su coherencia con las unidades de análisis y de su suficiencia para sustentar las respuestas a las preguntas de investigación. La coherencia de los datos se evalúa por su relación con las unidades y subunidades de análisis. La recomposición de datos es una oportunidad de revisar y afinar la codificación y el ordenamiento en las unidades y subunidades temáticas de tal modo que haya las condiciones para el análisis en búsqueda de información fundamentada para la construcción de conocimiento. Reorganizar datos empíricos implica reinterpretarlos para su comprensión, que es la condición para que con los datos se construya información y luego conocimiento.

Figura 28. Analizar: reorganizar datos



Nota. Elaboración propia

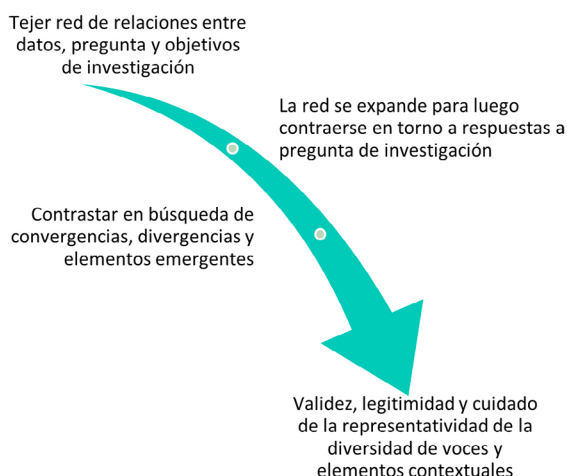
Contrastar

Con los datos codificados y catalogados en unidades de análisis, se procede al análisis de los datos. Se teje una red de relaciones entre los datos y la pregunta de investigación, los objetivos y resultados esperados. Al contrastar datos y fuentes, la red de relaciones se expande para luego contraerse en torno al nodo de las respuestas a la pregunta de investigación. Los nodos de estas relaciones son los insumos teóricos para la elaboración de los datos en información.

La interpretación de la información implica contrastar métodos, fuentes, investigadoras/es (por ejemplo, en un estudio multicaso o una *Lesson Study* en los que participan diferentes investigadoras/es) y teorías. La principal función de este procedimiento de análisis es el contraste en búsqueda de convergencias y divergencias con el fin de afianzar la relevancia, coherencia e integridad de los contrastes y aristas de los datos. Por ejemplo, la contrastación del componente epistémico-pedagógico de las matemáticas en un documento curricular con una práctica pedagógica en un aula puede mostrar coincidencia o contradicción entre estas dos fuentes, relación que requiere de análisis, interpretación y elaboración como información en función del problema de investigación.

En investigación pedagógica, la validez de los datos y la información elaborada con los mismos se basa en la coherencia entre lo epistémico-metodológico, la rigurosidad en lo procedimental y el sentido que tiene el problema y los objetivos para los actores socioeducativos en sus contextos culturales. La validez del sentido epistémico-pedagógico es también una cuestión de conexión con lo regional y global. Técnicas de análisis cualitativo como las de contenido (Cáceres, 2003) requieren de una perspectiva epistemológica de su sentido y uso en el campo pedagógico.

Figura 29. Analizar: establecer relación entre datos y sus fuentes



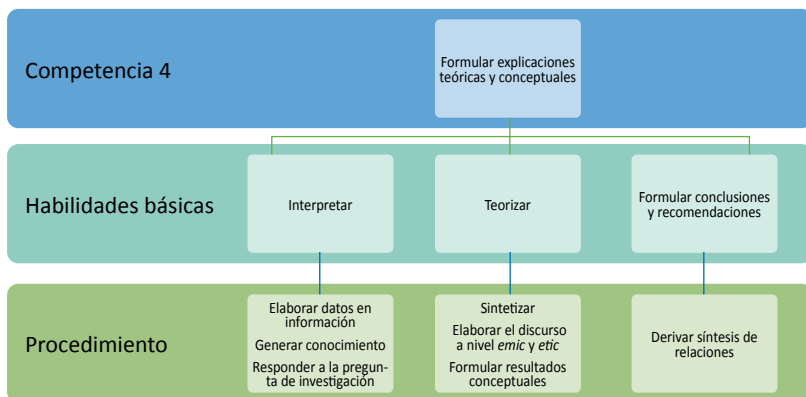
Nota. Elaboración propia

En el campo de la investigación pedagógica, la contrastación de fuentes es sustancial para cuidar la representatividad de la diversidad de voces y los elementos contextuales a fin de que la información y el conocimiento generados como respuesta al problema pedagógico sean constatables, coherentes y significativos. La triangulación o contrastación tiene una función de sentido epistémico de lo pedagógico más que legitimadora del conocimiento generado. En suma, el análisis de datos implica un entramado de relaciones entre datos y sus unidades del que surgirán las respuestas a la pregunta de investigación a modo de una síntesis de resultados.

Competencia 4: formular explicaciones teóricas y conceptuales

La competencia 4 abarca tres habilidades básicas de investigación con su respectivo procedimiento, con lo que continua el desarrollo del proceso de investigación y se cierra la fase 2.

Figura 30. Estructura de la competencia de investigación pedagógica 4



Nota. Elaboración propia

Interpretar: datos, información, conocimiento, respuestas

Elabora datos en información

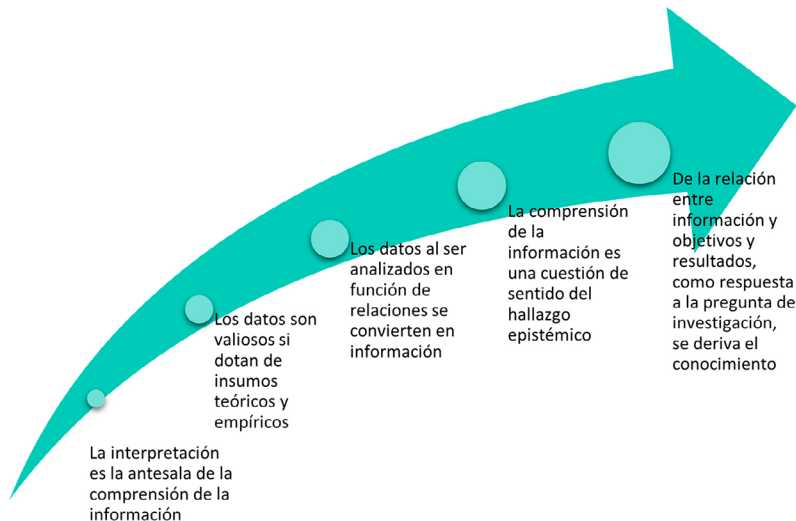
Los datos, al ser analizados en función de relaciones, se convierten en información. El análisis implica ver en perspectiva las partes en conexión a partir de categorías organizadas en unidades de análisis. Analizar datos es establecer relaciones entre unidades de análisis. La información se deriva de las relaciones que se establecen entre los datos en las unidades y subunidades de análisis, en una lógica de integración holística. Por su capacidad de potenciar y ampliar la perspectiva, lo visual-cognitivo juega un rol preponderante en el análisis de datos para su elaboración en información. Ya sea en registros anecdóticos, diarios de campo o herramientas tecnológicas como recursos de Office o *softwares* especializados, su función es el ordenamiento y visualización de los datos en función de preguntas y objetivos de investigación.

Los datos solo son valiosos si pueden dotar de insumos teóricos y empíricos para establecer relaciones entre unidades de análisis. De la interpretación de estas relaciones se deriva la información nueva (aprendizajes, en el caso de la investigación formativa) sobre el problema de investigación.

Generar conocimiento

La comprensión es la antesala de la interpretación de la información. De la comprensión de quien investiga depende, en gran medida, la calidad de la información, dada por la claridad, coherencia y pertinencia. La calidad de la información es la condición para su elaboración en conocimiento válido, es decir, capaz de responder a la pregunta de investigación con logros y limitaciones epistémico-metodológicas. Para lograr la comprensión de la información, se recurre a la contrastación de métodos, datos, participantes, teorías y fuentes en función de la pregunta, objetivos y contexto de investigación.

Figura 31. Analizar: ir de los datos a la información y al conocimiento



Nota. Elaboración propia

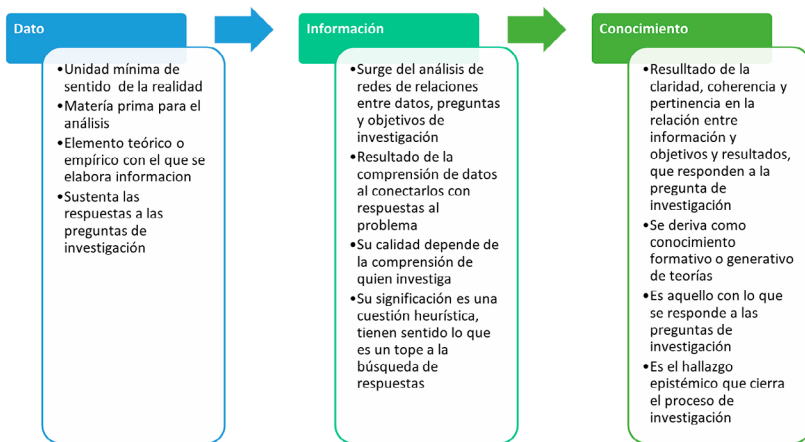
El sentido de la información se deriva de su relación con los resultados esperados en función de preguntas y objetivos de investigación. La significación de la información es una cuestión

heurística; tiene sentido aquello que es un tope a la búsqueda de respuestas, lo que está planteado como meta en el objetivo general. Investigar es ir tras las respuestas a las preguntas de investigación. Por ello, la comprensión e interpretación de la información es una cuestión de sentido del hallazgo epistémico.

Responder a la pregunta de investigación

A las preguntas de investigación se responde con conocimiento. Los datos catalogados en unidades y subunidades son el insumo para establecer relaciones. De la interpretación y descripción de estas relaciones surge la información sobre el problema de investigación. La información es el elemento con el que se establecen relaciones entre información y resultados y objetivos. De la interpretación de la relación entre objetivos y resultados se derivan las respuestas a la pregunta de investigación. Las respuestas son el conocimiento (aprendizaje a nivel formativo).

Figura 32. Del dato a la información y al conocimiento



Nota. Elaboración propia

Cuando se responde a la pregunta de investigación, es un momento oportuno para aprovechar el potencial de hallazgo de nuevas preguntas de investigación. La reafirmación del desconocimiento, del vacío de conocimiento del que emergió la pregunta que ha motivado la investigación, también aparece al final del proceso como un ejercicio de postura epistémica crítica para re-

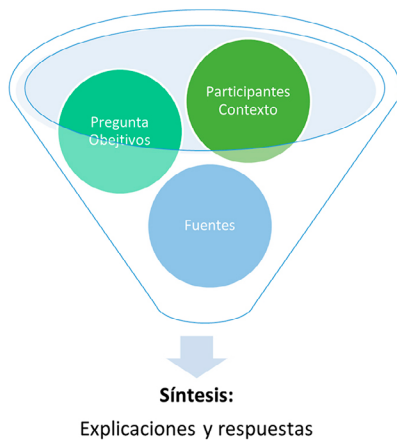
conocer que la realidad supera lo que se sabe, narra y piensa sobre ella. Un proceso investigativo que responde a preguntas de investigación puede ser aún más fructífero si se eslabona con nuevos vacíos, nuevas preguntas.

Teorizar: sintetizar, elaborar el discurso y formular resultados

Sintetizar lo analizado

La formulación de explicaciones teóricas y conceptuales va desde una perspectiva panorámica a la focalización de la información en torno a las respuestas a la pregunta de investigación. El conocimiento generado debería ser comunicado como una síntesis de lo más significativo en términos de logro de objetivos y, consecuentemente, en cuanto respuestas a la pregunta de investigación. La síntesis implica el despliegue de habilidades de comprensión del sentido y valor del conocimiento generado para los actores socioeducativos. Se trata de tomar lo más significativo de la complejidad del proceso de investigación en una lógica sistémica y compleja. Es importante cuidar que lo particular significativo no quede fuera de la síntesis o se solape al punto de ser invisibilizado.

Figura 33. Síntesis: explicaciones y respuestas

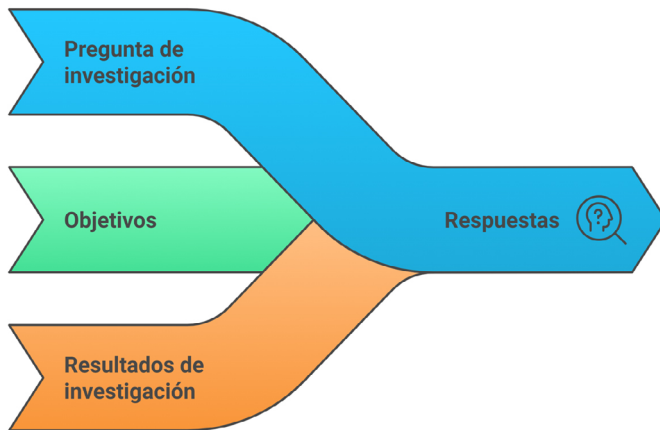


Nota. Elaboración propia

Al proceso de análisis le sigue la elaboración de una síntesis de resultados capaces de responder a la pregunta de investigación. Se trata de tomar lo sustancial de los resultados y elaborar una versión representativa de su complejidad y diversidad por su valor para responder al problema de investigación. La síntesis vuelve al contexto pedagógico del problema como respuesta significativa para los actores socioeducativos. Mucho de su valor epistémico está dado por el sentido que tiene para los actores y el contexto pedagógico.

La síntesis es el resultado de las relaciones que se establecen entre datos, por un lado, y la pregunta y objetivos de investigación, por otro. De la relación entre datos y objetivos se derivan los logros en cuanto objetivos, que constituyen una síntesis. De la relación entre datos y pregunta de investigación se obtienen las respuestas que constituyen la síntesis heurística más valiosa del proceso de investigación.

Figura 34. La síntesis como respuesta



Nota. Elaboración propia

Elaborar el discurso a nivel *emic* y *etic*

La escritura académica es la forma convencional de comunicación de resultados de investigación. La cuestión es, en investigación pedagógica, ¿es posible, se necesita comunicar de otras maneras? La comunicación de resultados en investigación tiene la función trascendental de entrega de conocimiento a los destinatarios como

explicaciones, respuestas o soluciones al problema que dio origen al proceso. La función comunicativa en investigación debería estar supeditada a la comprensión en los contextos socioeducativos.

Al elaborar la síntesis de resultados es necesario considerar la dimensión comunicativa en función del contexto pedagógico. Desde una perspectiva antropológico-educativa, en la comunicación de resultados en investigación pedagógica se requiere mirar desde dónde y cómo se entiende el conocimiento. La comunicación en investigación, al contextualizarse culturalmente, se complejiza, porque involucra elementos invaluable para la coconstrucción de sentido en torno al conocimiento generado tales como lenguajes y voces múltiples, simbolismos, rigor interpretativo y derivación de conclusiones (no generalizaciones) y la dimensión política de lo pedagógico investigado, entre otros.

El conocimiento de lo pedagógico implica cuestiones ético-políticas tales como desigualdades, estructuras de poderes o exclusión, entre otras. La comunicación en investigación pedagógica debería ser una comunicación dialógica situada en lo cultural, ético, estético y político-pedagógico del contexto socioeducativo. Estas cuestiones contextuales son sustanciales en la elaboración del discurso de formulación de resultados.

La escritura en investigación es el dispositivo epistémico con una larga tradición para la comunicación de aprendizaje y conocimiento. El fin último de investigar es aprender (Torres Mendoza et al., 2017), ya se trate de aprendizaje basado en la investigación (función formativa) o de generar conocimiento (función de producción científica). Se investiga para responder a preguntas, problemas, casos, situaciones, hipótesis, etc. Los resultados suelen ser presentados a través de la escritura académica, propio de las comunidades y culturas académicas. Sin embargo, debido a la naturaleza diversa de los participantes en investigación pedagógica, como estudiantes, docentes, directivos, administrativos y familias, es decir, comunidades educativas en sus contextos socioculturales, los lenguajes y las formas de comunicar deberían diversificarse. Al comunicar resultados se requiere considerar las dimensiones *etic* y *emic* con el fin de que la comunicación tenga sentido para las comunidades escolares y académicas.

La comprensión en la comunicación de resultados es fundamental. La comprensión es un fin pedagógico-educativo que debería considerarse en la elaboración del discurso teórico-

epistemológico en comunicación investigativa. El entendimiento supone una narrativa rica de sentido, pensada desde la perspectiva de los actores socioeducativos como interlocutores y usuarios del conocimiento.

La escritura académica no es la única forma de comunicar en investigación pedagógica, aunque todas las formas pedagógicas suponen la escritura; un pódcast implica un guion escrito. La escritura académica implica capacidades discursivas escriturales (Núñez, 2021) complejas y necesarias. La cuestión es que en investigación pedagógica es necesario, además de la escritura académica, otras formas de comunicación. Escribir con voz propia implica la configuración consciente de un locus de enunciación y de un pensamiento epistémicamente fundamentado. Escribir académicamente para presentar resultados de investigación implica habilidades escriturales de elaboración del discurso a nivel *emic* y *etic*.

La perspectiva de quien investiga está provista por el lente teórico (*etic*) que se articula con el contexto práctico del problema (*emic*, la cultura escolar o académica) en una lógica de complementariedad para dar forma a un problema de investigación pedagógica en el que confluyen teoría y práctica pedagógica como dimensiones constitutivas de la realidad pedagógica. Sin embargo, al elaborar resultados, el discurso suele decantarse por lo teórico academicista desconectado del contexto pedagógico y socioeducativo. En este contexto, es necesario desarrollar una noción de investigación etnográfica adecuada a la investigación pedagógica. La dimensión de cultura, ya sea escolar, de las infancias, juvenil, digital, etc., interviene en lo pedagógico y, por ello, es necesaria su consideración en la elaboración de resultados y su comunicación.

Tabla 10. Perspectivas *etic*, *emic* y ética en el discurso pedagógico

<i>Étic</i>	<i>Emic</i>	Ética
Perspectiva exógena teórico profesional de quien investiga, provista por lo teórico	Perspectiva endógena, desde el contexto socioeducativo y sus culturas	Perspectiva axiológica moral: confidencialidad, consentimiento informado de los participantes, responsabilidad por los resultados
Lenguajes teórico-conceptuales académicos	Lenguajes escolares y académicos contextualizados en la cultura	Lenguajes equitativos e inclusivos

Nota. En la columna de la derecha se incorpora la dimensión ética (que se desarrolla luego en este capítulo) solo para evitar confusiones con *etic*

Formular resultados conceptuales

Los datos se convierten en información, y esta en conocimiento a través de un proceso de reflexión y teorización. Teorizar es elaborar ideas en conceptos que se hilvanan en una narrativa epistémica de los resultados de investigación. Los procesos de reflexión y teorización en investigación tienen una potente función epistémica (Núñez, 2021), de ello depende la transferencia y uso del conocimiento.

Presentar hallazgos de investigación implica procesos de análisis de relaciones y síntesis de lo significativo para quienes investigan y los actores socioeducativos. De la reflexión dialógica emerge la elaboración conceptual de los hallazgos de investigación. Con los conceptos resignificados o nuevos se construye el conocimiento que responde a la pregunta de investigación.

En esta obra se entiende que teorizar en investigación pedagógica es crear una explicación conceptual, situada y plausible de un fenómeno pedagógico basada en una síntesis del conocimiento generado por un proceso de investigación epistémicamente fundamentado y metodológicamente coherente y congruente con el que se responde a la pregunta de investigación. La teorización, en investigación pedagógica, es un proceso que, en síntesis, se puede desarrollar en cuatro momentos.

1. **Reflexión:** establecer relaciones entre teorías y conceptos previos y nuevos, desde el cuestionamiento crítico, para transformar la información de experiencias pedagógicas en conocimiento.
2. **Conceptualización:** traducir el conocimiento construido como resultado de investigación a conceptos resignificados o nuevos.
3. **Explicación:** construir significados y sentidos conceptuales nuevos o resignificados entendibles de un fenómeno o experiencia pedagógica.
4. **Planteamiento teórico:** configurar un pensamiento conceptual en torno a un fenómeno pedagógico a través de una narrativa epistémico-metodológica como explicación teórico-conceptual plausible.

Al teorizar, se buscan explicaciones derivadas de la reflexión construidas conceptualmente, situadas y contextualizadas que contribuyan a la comprensión de lo pedagógico. La investiga-

ción pedagógica como práctica profesional redefine el rol docente para constituir una nueva figura, la de docente investigador/a. Investigadoras e investigadores de lo pedagógico asumen el desafío intelectual de teorizar para mejorar la práctica pedagógica y contribuir con el desarrollo teórico del campo pedagógico.

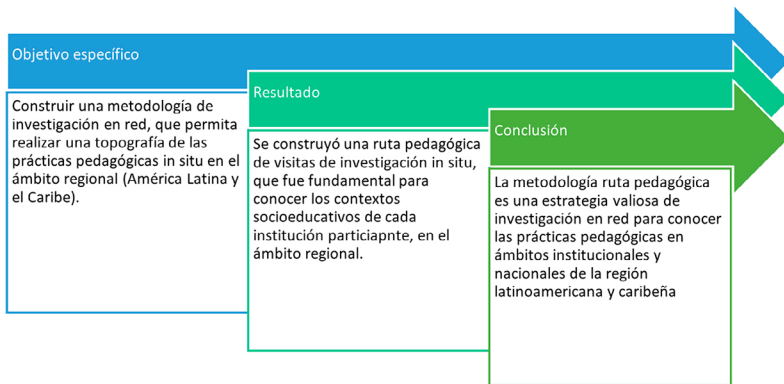
Formular conclusiones y recomendaciones

Derivar síntesis de relaciones

A partir de los hallazgos de investigación, es necesario derivar demostraciones de articulaciones entre el problema, objetivos y resultados. Las conexiones entre estos elementos de investigación dan como resultado el conocimiento, a partir del cual es posible derivar conclusiones y recomendaciones. Con base en lo que se ha encontrado como resultados en el proceso de investigación, se elaboran conclusiones.

Las conclusiones son una síntesis derivada de la relación entre objetivos y resultados en la que se ratifica la relevancia del problema con base en la importancia de los resultados. Del logro de objetivos, en términos de resultados, como premisa, se concluye que hay coherencia entre problema, objetivos y resultados. En la derivación de conclusiones de investigación hay una relación argumento y conclusión que podría emular al razonamiento silogístico, pero sin la rigidez estructural de la necesidad y formalidad de la validez de la lógica formal.

Figura 35. Ejemplo de derivación de conclusiones de investigación



Nota. El ejemplo es una simplificación para ilustrar la lógica de derivación de conclusiones

En investigaciones cualitativas, se puede concluir, las generalizaciones son de corte cuantitativo, y pocas veces se puede generalizar en lo pedagógico. De esta articulación emerge información pedagógica sustentada y útil para los actores socioeducativos. De la claridad y sentido que tenga la relación problema, objetivos, resultados y conclusiones depende la relevancia de lo que se comunica como resultados de investigación.

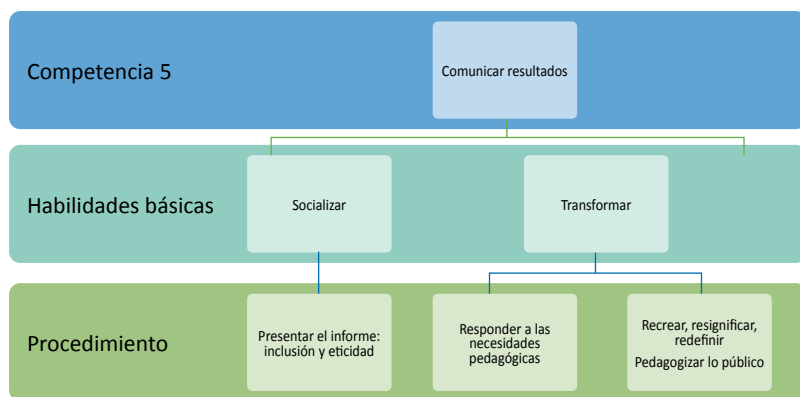
En función del sentido que tenga la articulación entre estos elementos estructurales de investigación, se pueden plantear recomendaciones a destinatarios específicos en función de roles y atribuciones. Las recomendaciones se fundamentan en el conocimiento generado. Plantear recomendaciones supone un proceso de reflexión que hace parte de las responsabilidades como investigadoras/es. Las recomendaciones en el campo pedagógico son buenas ideas sobre experiencias pedagógicas en torno al problema de investigación y basadas en evidencia investigativa dirigida a destinatarios específicos; no tiene sentido hacerlo sin especificar a quienes les podría servir o interesar. Las recomendaciones podrían ser un momento prolífico para mostrar cabos sueltos como eslabones de nuevas preguntas y procesos de investigación.

Fase epistémico-metodológica 3: comunicación de resultados

Con base en los procedimientos prácticos de la investigación pedagógica desarrollados en las fases 2 y 3, se cierra el proceso de investigación pedagógica con la comunicación de resultados a través de la escritura académica y otros lenguajes pedagógicos. Se relievra la necesidad de una comunicación adecuada a los lenguajes y contextos de las culturas escolares y académicas. Es el momento de pensar después de la construcción y análisis de datos. Esta fase abarca la competencia 5, comunicar resultados. Esta competencia se desarrolla con base en el despliegue de las habilidades para socializar los hallazgos, responder a las necesidades pedagógicas, recrear, resignificar, redefinir y transformar el pensamiento pedagógico práctico y hacer de los resultados de investigación una cuestión pública.

Competencia 5: comunicar resultados

Figura 36. Estructura de la competencia de investigación pedagógica 5



Nota. Elaboración propia

La comunicación de resultados es una dimensión epistémica fundamental del proceso de investigación. Por bueno, relevante y necesario que sea el conocimiento logrado, si no se comunica de forma adecuada al contexto, en los lenguajes, formatos y canales adecuados, los resultados pierden su valor de uso y su potencial de transformación. Comunicar apropiadamente los hallazgos es imprescindible para cerrar el proceso investigativo. En investigación pedagógica, se requiere desarrollar culturas de comunicación que incluyan a los actores socioeducativos diversos, que sean representativas de las culturas escolares y académicas. Lo adecuado es comunicar resultados de investigación desde perspectivas socioculturales y participativas del contexto socioeducativo.

Es necesario desarrollar capacidades comunicativas en investigación pedagógica. La tradición academicista de comunicación de resultados es insuficiente para comunicar en contextos pedagógicos. El formato rígido y hegemónico de la publicación académica medida y evaluada por el factor de impacto no es suficiente para llegar a estudiantes, familias, docentes escolares y otros actores socioeducativos, para quienes la lectura de artículos no hace parte de la cultura escolar y familiar, esta última caracterizada como vivencias y saberes domésticos (Portilla Faicán et al., 2021). En este sentido, el dilema ético y epistemológico de las y los docentes investigadoras/es, según Sato y Cárcamo

(2024), es la comunicación de resultados en la tradición académica o en la dialógica de la investigación pedagógica, en la que investigación y práctica están vinculadas.

En investigación pedagógica, las y los pares investigadores/as son docentes. Los resultados deberían ser comunicados a la comunidad educativa, lo que implica la diversidad y adecuación de lenguajes y formas de comunicación científica en el campo pedagógico. Los fines de la investigación llevada a cabo por docentes investigadoras/es no encajan en la investigación con miras a publicación académica como principal (y muchas veces el único) resultado de investigación. No se desdeña la publicación académica; se señala que no es suficiente ni la principal forma de comunicación de resultados en lo pedagógico. No todos los resultados son susceptibles de solamente publicación académica. Las transformaciones en el aula tienen otros lenguajes y otras formas de comunicar.

La comunicación de investigación en el campo pedagógico, para ser efectiva, requiere consonancia narrativa con los actores socioeducativos; en este sentido, entra en la lógica de la acción comunicativa (Habermas, 1998). El qué y para qué de la comunicación depende de cómo, con qué, dónde, cuándo y a quién se comunica. No hay comunicación efectiva sin comprensión del sentido de lo que se comunica.

Comunicar es asumir una posición epistémica y político-pedagógica frente a aquello que se quiere compartir. El contenido y la forma de exposición deberían converger en la presentación de resultados de investigación pedagógica. La comunicación académica en investigación tiene el desafío de presentar didácticamente el proceso y conocimiento generado como respuesta a problemas pedagógicos. En el sentido que tenga para actores y contextos socioeducativos radica gran parte de su valor, del que depende su validez.

Socializar

Presentar el informe de investigación: inclusión y eticidad

El punto de llegada del itinerario de investigación es la presentación del informe. Se investiga para generar conocimiento, que debería ser publicado, difundido y distribuido para el uso de los resultados de investigación. Se presenta una síntesis significativa

de los resultados generados. El informe es la síntesis del desarrollo del plan de investigación. Mientras el plan es el diseño de una proyección a partir de la pregunta de investigación, el informe es una semblanza narrativa del plan desarrollado con los resultados que responden a la pregunta, como principal logro epistémico.

La estructura clásica del informe de investigación suele seguir la estructura IMRyD. En la introducción se suele presentar como elementos clave la problematización y su contexto, premisas y consecuencias de la investigación y objetivos, elementos que explican el sentido e importancia de investigar. Luego se presenta la perspectiva epistémico-metodológica, enfoques, paradigmas, métodos, técnicas e instrumentos y participantes con base en lo cual se operativizó metodológicamente el proceso orientado a la búsqueda de respuestas a las preguntas de investigación y en función de objetivos y resultados esperados. Con base en el análisis de fuentes y datos, incluyendo lo bibliográfico, se formulan explicaciones teóricas y conceptuales del problema. Finalmente, en un sentido de implicación, se muestran las relaciones encontradas entre problema objetivos y resultados.

El IMRyD es una racionalidad epistémica de inteligibilidad y economía cognitiva para reconstruir y mostrar, en síntesis, el trayecto entre preguntas y resultados. Se trata de una estructura estandarizada de comunicación académica con fines de reproducción y transdisciplinariedad. Es una valiosa normatividad epistémica del ideal moderno de ciencia como replicabilidad, pero, a decir de Atanassova et al. (2018), tiene fuertes indicadores de incertidumbre. No hay estructura infalible. La cuestión es ¿esta estructura es compatible con las necesidades comunicativas de investigación pedagógica?

En la tradición académica prima el texto escrito, que no es incompatible con otras formas de comunicación de resultados. El tradicional texto académico puede bifurcarse en textos orales a través de producciones audiovisuales y otras técnicas como infografías, murales, títeres, *performance*, cómic, boletines escolares o académicos, pódcast, foros, actividades interactivas en entornos virtuales y otras formas y lenguajes propios de las culturas escolares y académicas. La tradicional publicación de artículos y libros no es suficiente en investigación pedagógica (Portilla Faicán et al., 2023). Es necesario ampliar las formas de comunicación en función de los contextos y actores socioeducativos de interlocución.

Comunicación inclusiva de resultados

Es importante recordar que los primeros pares (reconceptualización y reposicionamiento de los sujetos que son parte de la investigación) que validen los resultados de investigación son los propios involucrados en el estudio. Ordoñez y Ordoñez (2022) hacen énfasis en la necesidad de la participación y la posibilidad de los actores de decidir sobre sus propias vidas o sobre su comunidad de pares; este es un signo de empoderamiento. Desde un enfoque inclusivo, este posicionamiento se traduce en la consigna, «Nada para nosotros, sin nosotros».

La transferencia y uso productivo del conocimiento implica la comunicación inclusiva de resultados. Aunque esté en todas partes, no significa que sea accesible (FECYT, 2024). La actitud ambivalente hacia la ciencia, que la valora por los beneficios, es influenciada por una interacción compleja entre el conocimiento científico y otros factores contextuales como el conocimiento político y las experiencias personales. Hawking (1994) señala que el público mantiene una actitud de desconfianza, y la desconfianza surge de no comprenderla. Esta idea contribuye en gran medida a mantener el *statu quo* y las diversas desigualdades estructurales.

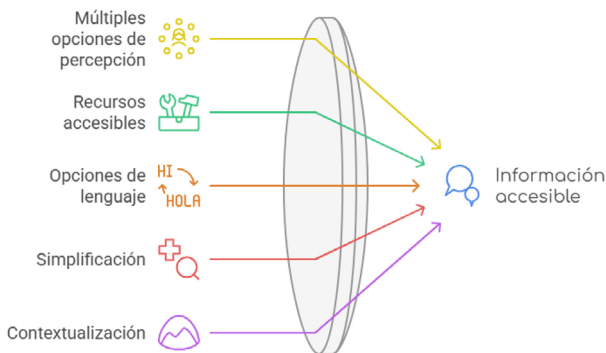
La comunicación en investigación debería incluir formas de difundir los resultados de investigación de manera accesible, comprensible y respetuosa con la diversidad. La difusión de la investigación es un primer paso importante en el camino hacia la traducción del conocimiento y el cambio de la práctica (Edwards, 2015). Esto supone involucrar en la elaboración de informes de investigación materiales que sean accesibles para todos desde el diseño de la difusión.

En algunos de los objetivos de desarrollo sostenible, principalmente el objetivo 17, se enfatiza la necesidad de que el conocimiento pueda ser transferido a través de alianzas de cooperación en la divulgación de manera clara, accesible y contextualizada. De este modo, investigadoras e investigadores fomentarían la comprensión mutua y el intercambio de conocimientos que favorecería la incidencia de la investigación en sectores que necesitan este tipo de impulso, que son muchos y diversos. Para el éxito de la inclusión en la presentación de los resultados, FECYT (2024) sugiere tener presente cuatro ámbitos: género y situación sociocultural, grupos culturales y en riesgo de exclusión social, discapacidad y personas LGTBI+.

Mapear el público destinatario para la socialización de los resultados implica la identificación de sus características y barreras como idioma, nivel de comprensión o discapacidad, entre otras. Por ejemplo, en el caso de discapacidad, se ha podido identificar proyectos de investigación en los que forman parte las personas con discapacidad intelectual no como meros consumidores de la información, sino que forman parte de equipos de investigadoras/es, lo que asegura la accesibilidad de la información (Pallisera y Fullana et al., 2017; O'Brien et al., 2014). La investigación inclusiva ha permitido que los resultados reflejen las experiencias y necesidades de quienes han sido sujetos de estudio y, en pocas ocasiones, participantes en las diferentes fases de la investigación. Lo óptimo es que participen activamente en la presentación de los resultados reforzando el rol de colaboradores del conocimiento (Walmsley y Johnson, 2003). En este sentido, es necesario relieves que la difusión accesible de resultados promueve la investigación con participación social.

Garantizar claridad, coherencia y rigor científico en la comunicación de resultados de investigación implica criterios y prácticas de inclusión. Es valioso acompañar la información con tablas, gráficos, figuras, fotografías (Martínez-Alonzo y Román-Santana, 2025), audiovisuales y otros recursos que promuevan una mejor comprensión de los hallazgos y enriquezcan la accesibilidad. La presentación de resultados puede apoyarse con diferentes formas de representación inclusivas.

Figura 37. Estrategias para la presentación accesible de resultados de la investigación



Nota. Elaboración propia

Es necesario asumir como una responsabilidad ética la divulgación accesible de resultados. En la presentación de resultados, hay que considerar formas y lenguajes diversos, garantizando que cualquier persona pueda comprender los resultados de la investigación y valorar el conocimiento científico y las ciencias.

La ética en investigación pedagógica

La ética en investigación pedagógica es una dimensión que orienta la práctica de quien investiga durante todas las fases del proceso de investigación. La eticidad es un factor muy importante para fomentar el reconocimiento y valor del conocimiento científico y la confianza en las ciencias (Espinoza Freire y Calva Nagua, 2020). Su práctica no se limita a garantizar que el estudio se encuentre dentro del ordenamiento jurídico, sino que responde a un compromiso moral asumido con quienes participan en los procedimientos de investigación, el conocimiento generado y la sociedad. Es necesario ubicar la ética como una de las dimensiones sustanciales de la investigación.

En la actualidad, hay cuestiones álgidas que es necesario considerarlas, como el uso generalizado de tecnologías como la inteligencia artificial generativa (IAG), la calidad y transparencia de las publicaciones y confidencialidad y protección de datos. El uso de inteligencia artificial es una cuestión ética. Su uso generalizado en procesos de investigación supone nuevos retos éticos. La generación de informes, redacción o análisis de datos con IAG debería regirse por principios de honestidad, transparencia y autenticidad en la autoría de textos y otros insumos gráficos.

Es necesario promover una cultura académica de responsabilidad humana para usar IAG. Un uso honesto supone distinguir el uso declarado (apoyo en la redacción, transcripción, sistematización, traducción, etc.) del uso deshonesto (generación encubierta de textos y otros insumos que se presentan como propios). La paráfrasis de textos ajenos o generados por IAG, sin citar su procedencia, no es honesto y va en contra de la integridad académica. Todo conocimiento que se utiliza –ya sea conceptual, metodológico o empírico– debería citarse según la norma (como APA, por ejemplo). Cuando se utiliza IA en los informes, es necesario incluir una declaración explícita de su uso, la herramienta o herramientas utilizadas, el propósito de su uso, los límites

de este, etc. No es ético atribuirse como autor de aquello que ha sido generado por estas herramientas. El uso académico honesto de IAG implica posturas claras, críticas y responsables que reconozcan sus limitaciones y promuevan el aprovechamiento ético de su potencial en lo académico. El uso de IAG debería estar supeditado a la inteligencia y eticidad humanas.

La publicación científica es un proceso de mucha relevancia para la comunicación de resultados en la cultura académica e involucra una dimensión ética de gran relevancia. En los últimos años, se ha incrementado la expansión de revistas depredadoras, como aquellas que publican artículos sin procesos rigurosos de revisión a cambio de pagos monetarios, en la mayoría de las ocasiones. Publicar en estas revistas implica no solo la baja calidad de conocimiento que se difunde, sino también la práctica de la antiética visibilidad en detrimento de la veracidad y la validez. Se debería considerar que la calidad constituye un criterio ético en las publicaciones científicas. La ética académica implica seleccionar revistas serias que cuentan con procesos de revisión exigentes, comprometidas con la divulgación del conocimiento y no únicamente con el negocio editorial.

Las investigaciones pedagógicas suelen llevarse a cabo en contextos áulicos, escolares y territoriales, lo que implica responsabilidad ética con estudiantes, docentes y los demás actores socioeducativos. La ética en investigación es más que protocolo y normativa, es reflexión situada y concientizada sobre lo que es justo, respetuoso y formativo para los participantes y actores socioeducativos. Como investigadoras e investigadores de lo pedagógico, es imperativo regirse por principios como respeto a la dignidad humana, consentimiento libre e informado individual y extendido a la comunidad escolar o académica, confidencialidad y anonimato, autenticidad y veracidad y uso ético de IAG.

Autoría

Como elemento relevante en la comunicación de resultados, en esta obra, se concibe la autoría de textos como el acto intelectual de pensar, interpretar, reflexionar y generar ideas para construir concepciones y definiciones, organizar ideas en estructuras mentales, escribir, crear y comunicar textos originales escritos u orales en función de fines comunicativos específicos. La autoría im-

plica asumir responsabilidades legales y éticas por lo que se comunica. Crear textos académicos es una de las capacidades humanas más complejas y una de las responsabilidades científicas y profesionales más importantes para el desarrollo de las ciencias y las sociedades. La autoría de textos tiene un gran valor social y científico en todos los campos culturales. La escritura académica es una de las formas de comunicación humana que tiene el potencial y la responsabilidad de tributar a las ciencias y a la sociedad. La autoría de textos solo puede ser humana, como resultado del pensamiento y la creación de las personas.

La IAG construye textos con lo que ha aprendido entrenando con una enorme cantidad de datos extraídos de textos humanos, sin reconocer la autoría humana la mayoría de las veces. No hay pensamiento, creación ni responsabilidades en la producción artificial de este tipo de textos, en consecuencia, no hay autoría. La IAG genera textos con retazos de textos despojados de creaciones humanas; la única autoría que se podría reconocer es la de los *prompts*.

La escritura de resultados de investigación es un desafío intelectual y de pensamiento. Investigar es una tarea humana y como tal debería ser comunicada por humanos. El uso de IAG para escribir es ceder a un bot la desafiante y esencialmente humana tarea de pensar y escribir lo que se comunica. No se puede perder de vista que los productos de la IAG reflejan y amplifican ideologías y prejuicios, tales como el racismo o estereotipos de género. Los estereotipos e ideologías de supremacías culturales y geopolíticas son transferidos por fuentes humanas a bases de datos y a los bots.

Transformar: responder a preguntas, recrear, resignificar, redefinir lo pedagógico, pedagogizar lo público

Responder a las necesidades pedagógicas

Investigar en la lógica de premisas y consecuencias implica generar conocimiento para la comprensión y la transformación de la realidad pedagógica. El aula, la escuela y lo pedagógico están poblados de problemas, necesidades, demandas y cuestionamientos de dentro y fuera, de modo que hay el apremio del cambio, la mejora, la transformación. Al menos en las metanarrativas (generalmente de

uso político con fines electorales), ojalá lo fuera más en lo práctico cotidiano, la educación sigue siendo la gran apuesta de la política, economía y demás ciencias que buscan estrategias y tácticas para responder a los problemas sociales de cada época y contexto.

La investigación pedagógica podría responder con conocimiento a los problemas pedagógicos urgentes. El conocimiento de lo pedagógico puede ser usado para ampliar la perspectiva y encontrar otras rutas pedagógico-educativas que lleven a la construcción de otras formas de vivir, a otros mundos posibles. Detrás de toda ciencia, y en particular en el campo pedagógico, debería estar el compromiso con el cuidado de la vida.

Recrear, resignificar y redefinir el pensamiento pedagógico práctico

La investigación pedagógica desarrollada por docentes investigadores/as es un potente estímulo para el desarrollo del pensamiento pedagógico práctico. La superación de la instrumentalización de la profesión docente podría ser posible desarrollando el pensamiento pedagógico práctico de las y los docentes. Quienes piensan su práctica pedagógica tienen en la investigación pedagógica una estrategia para desarrollar su capacidad de agencia docente. En este sentido, se podrían aprovechar significativos campos y márgenes de acción pedagógico-político para hacer posibles sustanciales cambios y mejoras en la cotidianidad de sus aulas y contextos socioeducativos.

Investigadoras e investigadores pedagógicos pueden gozar de comodidad y legitimidad epistémica en la construcción de narrativas del conocimiento de la realidad pedagógica sin pretensiones de una universalidad científicista ubicada en una especie de *hyperuranos* de la tradición científica. En el campo pedagógico, es necesario ir del gran relato universal a las narrativas geografizadas e historizadas de lo pedagógico con potencial de respuesta, extrapolación, réplica contextualizada e inspiración para encontrar otras formas de utilizar el conocimiento de lo pedagógico.

La investigación pedagógica puede orientarse por una racionalidad transformadora instrumental a la emancipación como dimensión ético-política de una pedagogía emancipadora. La investigación pedagógica tributa al compromiso de la profesión docente con la necesidad de educarnos desde el encariñamiento

con la vida y la naturaleza (Álvarez González, 2016). Investigar podría ser una potente estrategia político-educativa para el desarrollo del pensamiento pedagógico práctico y la justicia social como condición de toda emancipación.

Pedagogizar lo público

Desde la perspectiva de lo público de Latour (2004), los resultados de investigación pedagógica podrían configurar una agencia no humana y provocar la participación en torno a intereses que pueden surgir en torno a la investigación y el conocimiento de lo pedagógico. La comunicación de resultados puede implicar la construcción de posicionamientos públicos que tenga como finalidad hacer de la investigación pedagógica un asunto público. Lo público como espacio que se construye en una red de relaciones humanas (investigadoras/es y actores socioeducativos, entre otros) y no humanas (escuela, proyectos de investigación, etc.) en torno a las cuales se construya lo público, que se forma y transforma como una composición colectiva constante.

Desde una perspectiva de la política de la composición, en la que lo público se construye en torno a temas de interés común (Latour, 2004), la investigación pedagógica puede pedagogizar lo político como lo público. «Lo pedagógico deviene en lo pedagogizador cuando la atención a lo educativo se vive en lo cotidiano y lo eventual, en lo público y lo particular, en lo doméstico y lo público» (Portilla Faicán, 2019, p. 35). A través de la investigación pedagógica, el proceso de pedagogización de lo público podría cambiar las formas de concebir y ver la escuela/universidad, los roles de los actores socioeducativos, desde una perspectiva de ecología política.

Según Depaepe y Simon (2008), la pedagogización es la creciente atención en lo socioeducativo en diversos sectores de la vida cotidiana, que ven en lo pedagógico un asunto importante para la sociedad. Las relaciones, muchas de ellas contradictorias, entre la escuela o la universidad, la sociedad y el Estado podrían ser elementos pedagogizadores de lo público, del discurso político y de la política educativa. El proceso de divulgación de investigación pedagógica puede ser pensado para incidir en la agenda pública y política como un ensamblaje entre investigación e intereses de la gente.

Reflexiones de cierre

Es necesario tomar lo valioso de las tradiciones epistemológicas y superar aquello que constriñe el pensamiento y quehacer investigativo en el campo pedagógico. Se espera contribuir a la búsqueda de respuestas a ¿cómo orientar epistémica y metodológicamente la investigación pedagógica? La perspectiva epistémico-pedagógica presentada es una respuesta congruente con la especificidad y complejidad del campo pedagógico para superar lo paradigmático estructurante.

La perspectiva del proceso de investigación adecuado a lo pedagógico y sus ilustraciones conectan lo teórico con lo práctico, lo que contribuye a la comprensión de la complejidad de investigar lo pedagógico. El proceso de investigación pedagógica en fases y con procedimientos explícitos aporta claridad y sentido de lo epistémico-metodológico. Se muestra el proceso de investigación desde una perspectiva panorámica, flexible y adecuada a la investigación pedagógica, lo que contribuye a la comprensión del sentido, la consistencia interna, coherencia y congruencia entre elementos del proceso de investigación.

Investigar lo pedagógico implica pensar lo pedagógico. De cómo se piense lo pedagógico depende el pensamiento y la práctica investigativa. Se destaca el aporte de la perspectiva epistémico-pedagógica adecuada a los fenómenos pedagógicos que desbordan los marcos estructurantes de los paradigmas clásicos. Tiene el potencial para contribuir a ampliar y diversificar perspectivas empíricas y teórico-conceptuales en torno a la investigación pedagógica.

La reafirmación del desconocimiento para investigar también aparece al final de cualquier investigación, y es importante que así suceda no por falsa humildad, sino porque si no se lo reconoce, lo que se piensa puede ser confundido con la realidad y caer en el dogma. En este sentido, esta obra no tiene pretensiones de exhaustividad ni completitud. Es una obra abierta a la mirada de docentes, estudiantes, investigadoras/es de lo pedagógico.

La investigación pedagógica es una potente estrategia para desarrollar el pensamiento pedagógico práctico de docentes investigadoras/es y fomentar pedagogías emancipadoras. Es necesario pensar lo pedagógico más allá de lo académico disciplinar y ubicarlo en el principio ético de que el trasfondo de cualquier cien-

cia es la vida y la sociedad. Investigar es pensar en torno a cuestiones como ¿qué investigación se necesita?, ¿qué conocimientos necesitan las comunidades educativas y sus pueblos?, ¿qué se está investigando, para qué, con quiénes?, ¿cuál es el efecto social, político, económico de la investigación en universidades y escuelas?, ¿cuál es el rol que juega la producción académica de cara a los desafíos locales, regionales y globales?

Referencias

- Alarcón Lora, A. A., Munera Cavadias, L. y Montes Miranda, A. J. (2017). La teoría fundamentada en el marco de la investigación educativa. *Saber, Ciencia y Libertad*, 12(1), 236-245. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2017v12n1.1475>
- Albert Gómez, M. J. (2007). *La investigación educativa: claves teóricas*. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED). Editorial Mc Graw Hill.
- Álvarez González, F. (2016). *Universidad emblemática de formación de maestros y maestras para el buen vivir. Un acercamiento a una propuesta de identidad*. Universidad Nacional de Educación.
- Álvarez Veinguer, A., Arribas Lozano, A. y Dietz, G. (2020). *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. CLACSO y Ministerio de Ciencia e Innovación, Agencia Estatal de Investigación.
- Asamblea Constituyente (2008). *Constitución de la República del Ecuador*. Registro Oficial Órgano del Gobierno del Ecuador. <https://r.issu.edu.do/?l=13159eiM>
- Atanassova, I., Rey, F. y Bertin, M. (2018). Estudio de la incertidumbre en la ciencia: un análisis distribucional mediante la estructura IMRaD. *Conferencia Internacional sobre Recursos Lingüísticos y Evaluación*.
- Ausubel, D. (1983). *Teorías del Aprendizaje Significativo*. Fascículos de CEIF.
- Barab, S. y Squire, K. (2004). Design-based research: Putting a stake in the ground. *Journal of the Learning Sciences*, 13(1), 1-14. https://doi.org/10.1207/s15327809jls1301_1

- Barber, M. y Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey & Company.
- Bardin, L. (2002). *Análisis de contenido*. Akal.
- Barone, T. y Eisner, E. (2012). *Arts based research*. SAGE Publications.
- Barragán Castrillón, B. (2020). Pedagogías de sí. La invención del maestro. En C. Noguera-Ramírez y D. Rubio Gaviria (Eds.), *Genealogías de la pedagogía* (pp. 173-196). Universidad Pedagógica Nacional.
- Barrera Parra, J. (1973). La ciencia clásica como estructura heurística. *Revista Javeriana*, 5(5).
- Bassi, J. (2015). *Formulación de proyectos de tesis en ciencias sociales*. El Buen Aire.
- Beauchamp, C. y Thomas, L. (2009). Understanding teacher identity: An overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 175-189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Bermúdez García, J. A., Morales Hidalgo, P. de los Ángeles y García Zacarías, J. C. (2018). Claves epistemológicas para la formación de investigadores educativos. *INNOVA Research Journal*, 3(2), 83-98. <https://doi.org/10.33890/innova.v3.n2.2018.414>
- Biesta, G. (2012). No education without hesitation: Exploring the limits of educational relations. Keynote address to the Society for the Philosophy of Education. *Philosophy of Education*.
- Biesta, G. (2013). *The beautiful risk of education*. Routledge.
- Biesta, G., Priestley, M. y Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching*, 21(6), 624-640. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325>
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2002). Epistemología de la investigación biográfico - narrativa en la educación. *Revista Electrónica de investigación educativa*, 4(1-26).
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. La ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama.
- Bourdieu, P. (2024). *Las trampas de la investigación. Cómo detectar los límites, prejuicios y puntos ciegos en las ciencias sociales*. Siglo XXI.
- Buchanan, R. (2015). Teacher identity and agency in an era of accountability. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 700-719. <https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044329>
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 2(1), 53-82.

- Calvo, G., Camargo-Abello, M. y Pineda-Báez, C. (2008). ¿Investigación educativa o investigación pedagógica? El caso de la investigación en el Distrito Capital. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 1(1), 163-174.
- Camacho, M., Rodríguez, L. y Ducoing, P. (2019). Introducción retos y especificidades de las epistemoogias analíticas y las epistemologías interpretativas. En P. Ducoing Watty (Ed.), *Epistemologías y metodologías de la investigación educativa* (pp. 299-306). Newton. Edición y Tecnología Educativa.
- Carspecken, P. (1996). *Critical ethnography in educational research*. Routledge.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1986). Una aproximación crítica a la teoría y la práctica. En W. Carr y S., Kemmis, *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado* (pp.140-166). Martínez Roca.
- Clandinin, D. J. y Connelly, F. M. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19(5), 2-14.
- Codina, L. (2018). *Revisiones bibliográficas sistematizadas: Procedimientos generales y Framework para Ciencias Humanas y Sociales*. Máster Universitario en Comunicación Social. Departamento de Comunicación. Universitat Pompeu Fabra.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Diseño de investigación: enfoques cualitativos, cuantitativos y mixtos*. Sage.
- Crotty, M. (1998). *The foundations of social research. Meaning and perspective in the research process*. Sage.
- De la Orden Hoz, A. (2007). El nuevo horizonte de la investigación en pedagogía. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(1), 1-22. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/163>
- Depaepe, M. y Simon, F. (2008). Sobre la pedagogización... Desde la perspectiva de la historia de la educación. *Espacios en Blanco. Serie investigaciones*, 18, 101-130.
- De Souza Silva, J. (2013). La pedagogía de la felicidad en una educación para la vida: El paradigma del "buen vivir"/"vivir bien" y la construcción pedagógica del "día después del desarrollo". En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 469-490). Abya-Yala.
- Díaz Barriga, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2). <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no2/contenido-arceo.html>
- Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu: En la que se trata de fundamentar el estudio de la sociedad y de la historia*. Fondo de Cultura Económica.

- Dussel, E. (2014). *Filosofías del Sur y Descolonización*. Editorial Docencia.
- Edwards, D. J. (2015). Dissemination of Research Results: On the Path to Practice Change. *Canadian Journal of Hospital Pharmacy*, 68(6), 465-469. <https://doi.org/10.4212/cjhp.v68i6.1503>
- Elfert, M. y Ydesen, C. (2024). Global governance and the promissory visions of education: challenges and agendas. *Comparative Education*, 60(3), 361-376. <https://doi.org/10.1080/03050068.2024.2371701>
- Elliot, J. (2000). *La investigación-acción en educación*. Morata.
- Espinoza Freire, E. E. y Calva Nagua, D. X. (2020). La ética en las investigaciones educativas. *Revista Universidad y Sociedad*, 12(4), 333-340.
- Fals Borda, O. (1999). Orígenes universales y retos actuales de la IAP. *Análisis Político*, 38, 73-90. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/79283>
- Fals Borda, O. (2010). La investigación-acción participativa: Política y epistemología. En J. M. Rojas Guerra (Ed.), *Antología. Orlando Fals Borda* (pp. 205-214). Universidad Nacional de Colombia.
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método*. Tecnos.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Siglo XXI.
- Foucault, M. (1979). *Vigilar y castigar*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Friesen, N. (2017). The pedagogical relation past and present: Experience, subjectivity and failure. *Journal of Curriculum Studies*, 49(6), 743-756. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320427>
- Friesen, N. y Kenklies, K. (2023). *FDE Schleiermacher's Outlines of the Art of Education*. Peter Lang.
- Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología (FECYT) (2024). *Hacia una comunicación inclusiva de la ciencia: Reflexiones y acciones de éxito*. <https://doi.org/10.58121/KG5F-MZ19>
- Gadamer, H. -G. (2007). *Hermenêutica em retrospectiva. A virada hermenêutica*. Vozes.
- Geertz, C. (1973). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gellner, E. (1984). El rango científico de las ciencias sociales. *Revista internacional de Ciencias Sociales*, 102(4), 565-736.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Giroux, H. (1979). *Los profesores como intelectuales. Hacia una teoría crítica del aprendizaje*. Paidós.
- Giroux, H. (1980). Critical Theory and Rationality in Citizenship Education. *Curriculum Inquiry*, 10(4), 329-366.
- Giroux, H. (1983). *Theory and resistance in education*. Bergin & Garvey.

- Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa* 17(1 y 2), 13-26.
- Gómez-Núñez, M., Cano-Muñoz, M., Torregrosa, M. (2020). *Manual para investigar en educación. Guía para orientadores y docentes investigadores*. Narcea.
- Gómez Vargas, M., Galeano Higueta, C. y Jaramillo Muñoz, D. A. (2015). El estado del arte: una metodología de investigación. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(2), 423-442.
- González Martínez, L. (2006). La pedagogía crítica de Henry A. Giroux. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (29), 83-87.
- González Rey, F. (2013). Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: La ciencia como producción culturalmente situada. *Revista Liminales. Escritos Sobre Psicología y Sociedad*, 2(04), 13-36. <https://doi.org/10.54255/lim.vol2.num04.233>
- González Rey, F. (2022). La subjetividad en psicología: su importancia para una psicología crítica. En O. A. Bravo y J. M. Flores Osorio (Eds.), *Caminando por las veredas de la psicología* (pp. 29-46). Editorial Universidad Icesi.
- González Rey, F. (2012). *Subjetividad, memoria y educación*. Universidad Pontificia Bolivariana.
- González Rey, F. (2017). *Advances in cultural-historical approach in psychology*. Springer.
- González Rey, F. y Torres, J. F. P. (2017). La Epistemología Cualitativa y el estudio de la subjetividad en una perspectiva cultural-histórica. Conversación con Fernando González Rey. *Revista De Estudios Sociales*, 1(60), 120-127. <https://doi.org/10.7440/res60.2017.10>
- Grant, M. J. y Booth, A. (2009). A typology of reviews: An analysis of 14 review types and associated methodologies. *Health Information and Libraries Journal*, 26, 91-108.
- Grass, K. (2024). Las tres lógicas de la investigación cualitativa: epistemología, ontología y metodología en ciencia política. *American Journal of Qualitative Research*, 8(1), 42-56. <https://doi.org/10.29333/ajqr/14083>
- Greene, J. C. (2007). *Métodos mixtos en la investigación social*. John Wiley & Sons.
- Greene, J. C. (2008). ¿Es la investigación social de métodos mixtos una metodología distintiva? *Journal of Mixed Methods Research*, 2 (1), 7-22. <https://doi.org/10.1177/1558689807309969>
- Habermas, J. (1988). *La lógica de las ciencias sociales*. Tecnos.

- Habermas, J. (1989). *Ciencia y técnica como ideología*. Tecnos.
- Habermas, J. (1998). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Taurus Humanidades.
- Harding, S. (1992). After the neutrality ideal: Science, politics, and "strong objectivity". *Social research*, 59(3) 567-587.
- Hawking, S. (1994). Actitudes del público hacia la ciencia. En S. Hawking, *Agujeros negros y universos bebés y otros ensayos* (pp. 22-24). Editorial Crítica.
- Heisenberg, W. (1994). *La imagen de la naturaleza en la física actual*. Planeta-Agostini.
- Herbart, J. (1806). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Ediciones de La Lectura.
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza-Torres, C. (2018). *Metodología de la investigación, Las rutas cualitativa, cuantitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C. y Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Herrera-González, J. D. (2010). La formación de docentes investigadores: El estatuto científico de la investigación pedagógica. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 3(5), 53-62.
- Honneth, A. (1995). *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Polity Press.
- Immordino-Yang, M. H. (2016). *Emotions, learning, and the brain: Exploring the educational implications of affective neuroscience*. W. W. Norton & Company.
- Innerarity, D. (2022). *La sociedad del desconocimiento*. Galaxia Gutenberg.
- Jara, O. (2018). *La sistematización de experiencias: prácticas y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano – CINDE.
- Kincheloe, J. (2012). *Teachers as Researchers: Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment*. Routledge-Falmer.
- Kress, G. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. Routledge.
- Kuhn, T. (1992). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Latour, B. (2004). *Políticas de la naturaleza: Por una democracia de los objetos*. Paidós.
- Leont'ev, A. N. (1974). The problem of activity in psychology. *Soviet psychology*, 13(2), 4-33.
- Levinas, E. (2001). *La realidad y su sombra. Libertad y mandato. Trascendencia y altura*. Trotta.

- Lewin, K. (1978). *La teoría del campo en la ciencia social*. Paidós.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Little, R. (2004). El problema del conocimiento en la filosofía de Nietzsche en el período intelectualista (1876-1882). *Tabula Rasa*, 2, 79-92.
- López Falcón, A., Ramos Serpa, G. y Gómez Armijos, C. (2018). La investigación formativa: naturaleza y vínculos recíprocos con la investigación generativa en la educación superior. *Uniandes Episteme*, 5, 966-983. <https://revista.uniandes.edu.ec/ojs/index.php/EPISTEME/article/view/1531>
- Martínez-Alonzo, J. M. y Román-Santana, W. M. (2025). Presentación de resultados, conclusiones y recomendaciones de la investigación: Pautas para su construcción. En J. M. Martínez-Alonzo y W. M. Román-Santana (Eds.), *Metodología de la investigación académica: enfoques cuantitativo y cualitativo. Guía práctica para investigadores noveles* (pp. 178-206). Editorial Feijóo. <https://doi.org/10.5281/zenodo.16757967>
- Martinic, S. (12-14 de agosto de 1998). *El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación*. Seminario latinoamericano: sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina. Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó-CEAAL.
- Marion, F. y Booth, S. (1997). *Learning and awareness*. Routledge.
- Maturana Moreno, G. A. y Garzón Daza, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista de Educación y Desarrollo Social*, 9(2), 192-205.
- McKinsey & Company (2007). *How the world's best performing schools come out on top*. s.e.
- McLaren, P. y Kincheloe, J. L. (Eds.) (2007). *Critical pedagogy: Where are we now?* Peter Lang Publishing.
- McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Pearson Educación.
- Meirieu, P. (2020). *Pedagogía: El deber de resistir*. Editorial UNAE.
- Mendioroz, M. A., Napal Fraile, M. y Peñalva Vélez, A. (2022). La competencia investigativa del profesorado en formación: Percepciones y desempeño. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e28, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e28.4182>
- Mendizábal, V. E. (2018). De la torre de marfil a la arena pública: El papel de los científicos en la comunicación de la ciencia y la tecnología. *Communication Papers*, 7(13), 173-196. <https://raco.cat/index.php/communication/article/view/337913>

- Mendoza, B. y Martínez Ortega, F. (2020). El diario de campo: Aportaciones desde la didáctica de la investigación educativa. En T. Fontaines-Ruiz, J. Maza-Cordova y J. Pirela Morillo (Eds.), *Tendencias en investigación* (pp. 111-119). Organización de Estados Iberoamericanos.
- Miller, J. (2009). Teacher identity. En A. Burns y J. C. Richards (Eds.), *The Cambridge guide to second language teacher education* (pp. 172-181). Cambridge University Press.
- Montero, D. y Palmar, L. (2009). Paradigmas de investigación y modelos de vinculación: Elementos consustanciales en la producción científico-tecnológica de las universidades. *Innovación y Gerencia*, 2(1), 104-114.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Gedisa.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
- Morón Tone, E. F. (2010). La chakana como elemento posibilitador de la integración latinoamericana. *Cuadernos de filosofía latinoamericana*, 31(102).
- Mosquera Mosquera, C. E. y Rodríguez Lozano, M. N. (2018). Proyecto educativo como fundamento para pensar la subjetividad política desde la cultura escolar. *El Ágora USB*, 18(1), 255-267. <https://doi.org/10.21500/16578031.2771>
- Murillo Torrecilla, J. (2006). Retos de la innovación para la investigación educativa. En T. Escudero y A. Correa (Coords.), *Investigación en innovación educativa: algunos ámbitos relevantes* (pp. 23-51). La Muralla S.A.
- Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*.
- Naidorf, J. y Alonso, M. (2024). ¿Cómo se mide la movilización del conocimiento? En L. Rovelli y P. Vommaro (Coords.), *Evaluación académica situada y relevante: aportes y desafíos en América Latina y el Caribe* (pp. 127-153). CLACSO.
- Nietzsche, F. (1964). *El crepúsculo de los ídolos o cómo se filosofa a martillazos*. Malinca Pocket.
- Noguera Ramírez, C., Rubio Gaviria, D. y Parra León, G. (2024). *El ocaso de la educación*. Magisterio Editorial.
- Nohl, H. (1949). Gedanken für die Erziehungstätigkeit des Einzelnen mit besonderer Berücksichtigung der Erfahrungen von Freud und Adler. En H. Nohl, *Pädagogik aus dreißig Jahren* (pp. 151-160). Verlag G. Schulte-Bulmke.
- Norton, L. S. (2009). *Action Research in Teaching and Learning. A practical guide to conducting pedagogical research in universities*. Routledge.

- Núñez, J. (2021). *Escritura académica. De la teoría a la práctica*. Pirámide.
- Nussbaum, M. C. (1995). Objectification. *Philosophy & Public Affairs*, 24(4), 249-291.
- O'Brien, P., McConkey, R. y García-Iriarte, E. (2014). Co-researching with people who have intellectual disabilities: Insights from a national survey. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 27(1), 65-75. <https://doi.org/10.1111/jar.12074>
- Olmedo, F. (1991). *Introducción a la epistemología*. Universidad del Azuay.
- Ordóñez, C. L. (2010). Desempeño auténtico en educación. En C. L. Ordóñez y C. Castaño, *Pedagogía y didáctica: Libro del maestro* (pp. 151-160). Ministerio de Educación del Ecuador.
- Ordóñez Charpentier, A. y Ordóñez, C. (2022). Mucho más que una rampa y una silla de ruedas: Testimonios de las discapacidades en la educación superior. En A. Ordóñez Charpentier (Ed), *Nada para nosotros sin nosotros Discapacidades y educación superior. Un análisis crítico* (pp. 241-278). Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador.
- Ortiz Ocaña, A. (2016). Relación entre la objetividad y la subjetividad en las ciencias humanas y sociales. *Revista Colombiana de Filosofía de La Ciencia*, 13(27), 85-106. <https://revistas.unbosque.edu.co/index.php/rcfc/article/view/1633>
- Osorio, J. (2014). *Metodología de la investigación educativa*. Díaz de Santos.
- Pallisera, M., Fullana, J., Puyaltó, C., Vilà, M. y Díaz, G. (2017). Apoyando la participación real de las personas con discapacidad intelectual: una experiencia de investigación inclusiva sobre vida independiente. *Revista Española de Discapacidad*, 5(1), 7-24. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.05.01.01>
- Pavesio, M. V. (2020). Trabajo docente sobre la dialéctica emic-etic: Avances de un proceso de investigación. *Revista Intersticios*, 14(1), 81-89.
- Ponciano Bustos, E., de la Cruz Castañeda, X. Y. e Ibarra Núñez, M. M. (2024). El modelo MTSK como alternativa para el desarrollo profesional del docente de matemáticas en nivel medio superior. En S. Rodríguez Ayala, O. D. Jiménez Longoria y M. Soto Quiñonez (Eds.), *Investigaciones educativas: Formación y práctica docente* (pp. 64-77). Congreso Internacional en Investigaciones Educativas: Formación y práctica docente.
- Popkewitz, T. (2012). The sociology of education as the history of the present: fabrication, difference and abjection. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 34(3), 439-456. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2012.717195>

- Portilla Faicán, G. (2019). Antecedentes históricos de la UNAE en Manabí. En *Enclave de saberes: La Universidad Nacional de Educación del Ecuador en Manabí* (pp. 25-37). Universidad Nacional de Educación del Ecuador.
- Portilla Faicán, G. (2022). Educación de calidad en la Universidad Nacional de Educación: Inclusión y equidad. En M. A. Upegui, B. M. Márquez, C. Montalvo, J. A. Cabal y P. A. Diaz (Eds.), *Memorias de Simposio de Biotecnología ExpoSENA 2022* (pp. 5-12). Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA).
- Portilla Faicán, G., Abril, H., Choin, D., Fraga, O., Molerio, L., Padilla, J., Pantoja, T., Torres, L. y Ullauri, J. (2023). *Modelo de práctica pre-profesional de la UNAE*. Universidad Nacional de Educación. <https://unae.edu.ec/wp-content/uploads/2023/06/Modelo-de-Practicas-Pre-profesionales.pdf>
- Portilla Faicán, G., Cale Lituma, J. y Dután Criollo, D. (2021). El derecho a la educación en Ecuador: Análisis de retos y avances a lo largo de las revoluciones alfarista, juliana y ciudadana. *Nullius*, 2(1), 15-27. <https://doi.org/10.33936/revistaderechos.v2i1.2911>
- Portilla Faicán, G., Sánchez Narváez, J. E., Saquicela Maldonado, C. E. y Miranda Quizhpe, D. C. (2025). Prácticas Pedagógicas: enfoques epistemológicos regionales paradigmáticos en la formación inicial docente en América Latina y el Caribe. *Revista Española de Educación Comparada*, 47, 583-601. <https://doi.org/10.5944/reec.47.2025.41326>
- Poveda García-Noblejas, B., Barceló-Cerdá, M., Rodríguez Gómez, I. y López-Gómez, E. (2023). Exploring student teacher perceptions on the benefits of the teaching practicum. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(2), 242-257. <https://doi.org/10.7821/naer.2023.7.1384>
- Prato, L., Ramis, Y. y Torregrossa, M. (2020). Transición cultural y migración deportiva en el deporte de élite: Una metasíntesis. *Cultura, Ciencia y Deporte*, 15(45), 387-400.
- Presidencia de la República (2018). *Ley Orgánica de Educación Superior*. Registro Oficial.
- Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. y Miller, K. (2012). Teacher Agency in Curriculum Making: Agents of Change and Spaces for Manoeuvre. *Curriculum Inquiry*, 42(2), 191-214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-873X.2012.00588.x>
- Restrepo Gómez, B. (2004). La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. *Educación y Educadores*, 7, 45-55.

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Rodríguez-Lozano, M., Ullauri-Ullauri, J., Portilla-Faicán, G., Pesántez-Palacios, M., Padilla-Padilla, E. y Abril-Piedra, H. (Eds.). (2024). *Las prácticas pedagógicas en la formación docente en América Latina y el Caribe: Estudio comparado*. Universidad Nacional de Educación.
- Sáez Carreras, J. (1988). El debate teoría-praxis en ciencias de la educación y su repercusión en la pedagogía social. *Pedagogía Social: Revista Interuniversitaria*, 3, 9-47.
- Sánchez Michel, V. (2018). De la investigación educativa a la formación docente: La experiencia del Programa Interdisciplinario sobre Políticas y Prácticas Educativas. En *Fortaleciendo la profesión docente: Políticas, alianzas y cooperación para apoyar la Agenda Educativa en las Américas* (pp. 150-169). Seminario Regional OEA-RIED.
- Sanchez-Suricalday, A., García Varela, A. B. y Castro Martín, B. (2022). Desarrollo de un modelo de investigación educativa basado en la teoría fundamentada constructivista. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 3(2), 117-136. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v3i2.13082>
- Sato, M., & Cárcamo, B. (2024). Be(com)ing an Educational Researcher in the Global South (and Beyond): A Focus on the Research-Practice Relationship. *Educational Researcher*, 53(6), 359-369. <https://doi.org/10.3102/0013189X241231548>
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Schaffhauser, Ph. (2010). La dicotomía emic/etic. Historia de una confusión. *Relaciones. Estudios de historia y sociedad*, 31(121), 257-269. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-39292010000100009&lng=es&tlng=es
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Serna-Rosell, C. y Vílchez-González, J. M. (2018). Estereotipos científicos: Percepción del alumnado de un centro de adultos de Granada (España). *Revista Científica*, 32(2), 169-182. <https://doi.org/10.14483/23448350.12799>
- Sitomaniemi-San, J. (2022). De la personalidad docente a la metodología de investigación: Historizando la formación del profesorado basada en la investigación en Finlandia. *Historia de la Educación*, 40(1), 261-282. <https://doi.org/10.14201/hedu202140261282>
- Sotelino-Losada, A., Santos-Rego, M. A. y Lorenzo-Moledo, M. (2024).

- Investigación y transferencia del conocimiento en Ciencias de la Educación: Una cuestión de justicia social. *Teoría De La Educación. Revista Interuniversitaria*, 36(2), 119-137. <https://doi.org/10.14201/teri.31655>
- Soto Gómez, E. y Pérez Gómez, Á. (2014). Las Lesson Study: ¿Qué son? *Cuadernos de Pedagogía*, 417, 64-67.
- Stenhouse, L. (1986). The humanities curriculum project. *Journal of Curriculum Studies*, 1, 154-163.
- Stenhouse, L. (2004). *La investigación como base de la enseñanza*. Morata.
- Suárez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 1(1).
- Susinos, T. y Parrilla, A. (2013). Investigación inclusiva en tiempos difíciles: Certezas provisionales y debates pendientes. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 87-98.
- Tamayo y Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica*. Lima.
- Tedesco, J. (2003). Educación y hegemonía en el nuevo capitalismo. *Revista Colombiana de Educación*, 45. <https://doi.org/10.17227/01203916.5489>
- Tessema, K. (2008). An exploration for a critical practicum pedagogy: Dialogical relationships and reflections among a group of student teachers. *Educational Action Research*, 16(3), 345-360. <https://doi.org/10.1080/09650790802260299>
- Torres Mendoza, M., Viteri, F., Visser-Wijnveen, G. J., Taranto, E. y Portilla Faicán, G. (2017). Docencia académica: Una aproximación teórica-práctica. En G. Tur Porres y E. Valdiviezo Ramírez (Eds.), *Docencia académica, investigación y calidad: Retos y desafíos de la educación superior en Ecuador* (pp. 17-45). Universidad Nacional de Educación.
- Tsing, A. L. (2015). *The mushroom at the end of the world: On the possibility of life in capitalist ruins*. Princeton University Press.
- Tyack, D. y Cuban, L. (1995). *Tinkering toward utopia*. Harvard University Press.
- Ullauri-Ullauri, J. (2022). *Reflexión colaborativa en la formación de aprendices de docentes de educación básica en el prácticum en la Universidad Nacional de Educación del Ecuador*. [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona. <http://hdl.handle.net/10803/690902>
- Ullauri-Ullauri, J. (2024). Reflexión sobre la práctica y agencia; competencias esenciales para la actividad docente. *Killkana Social*, 8(2),

- 1-12. https://killkana.ucacue.edu.ec/index.php/killkana_social/article/view/1560
- Ullauri-Ullauri, J. y Mauri-Majós, T. (2022). La reflexión sobre la práctica preprofesional en la formación de aprendices de docente: Percepciones de los tutores académicos. *Revista Practicum*, 7(2), 169-186. <https://doi.org/10.24310/RevPracticumrep.v7i2.13878>
- Universidad Nacional de Educación (UNAE) (2017). *Modelo Pedagógico de la UNAE*.
- van Manen, M. (1991). *The tact of teaching: The meaning of pedagogical thoughtfulness* (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315417134>
- van Manen, M. (2013). The call of pedagogy as the call of contact. *Phenomenology & Practice*, 6, 8-34.
- van Manen, M. (2015). *Pedagogical tact: Knowing what to do when you don't know what to do*. Left Coast Press.
- Vargas Guillén, G. (2003). *Filosofía, pedagogía y tecnología. Investigaciones de epistemología de la pedagogía y filosofía de la educación*. Alejandría Libros.
- Verástegui Martínez, M. y Úbeda Gómez, J. (2022). El papel del conocimiento en la agencia docente: Un modelo teórico de comprensión. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34(2), 237-255. <https://doi.org/10.14201/teri.26953>
- Vilanova, M. y Mendieta, C. (2021). La universidad nacional de educación: Una experiencia educativa en los márgenes de la innovación universitaria. En Agenda Nacional de Investigación Educativa (ANIE) (Coord.), *Investigación educativa en el Ecuador* (pp. 35-48). ANIE; UTMACH; UNAE; UTPL; PUCE.
- Vygotsky, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Grijalbo.
- Walmsley, J. y Johnson, K. (2003). *Inclusive research with people with learning disabilities: Past, present and future*. Jessica Kingsley Publishers.
- Walsh, C. (2013). Introducción: Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. En C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (pp. 23-68). Abya-Yala.
- Weber, M. (1982). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Amorrortu Editores.
- Yin, R. (2003). *Case study research: Design and methods* (3.ª ed.). Sage.
- Zapata, F. y Rondán, V. (2016). *La Investigación Acción Participativa: Guía conceptual y metodológica del Instituto de Montaña*. Instituto de Montaña.

Autoría

Gladys Portilla Faicán

Doctora en Ciencias de la Educación, por la Universidad de La Habana; docente investigadora de la Universidad Nacional de Educación (UNAE, Ecuador); coordinadora de la Red de Investigación de Prácticas Pedagógicas en la Formación Profesional Docente en América Latina y el Caribe – PPeFoDALC; Directora del Grupo internacional de investigación, Pensamiento Práctico Pedagógico (GI-PPP); investigadora del proyecto, Fostering Rights and Agency with Girls and Women with Disability from Culturally Minoritised Groups (FRIDA) (HORIZON-MSCA-2024-SE-01/ID: 101234780).

María Dolores Pesántez Palacios

Doctora en Equidad e Innovación Educativa por la Universidad de Vigo, España. Magíster en Educación Parvularia y Licenciada en Tecnologías de Estimulación Temprana en Salud por la Universidad de Cuenca. Licenciada en Ciencias de la Educación, con mención en Pedagogía, por la Universidad Politécnica Salesiana. Docente investigadora en la carrera de Educación Especial de la UNAE. Subdirectora del grupo de investigación Pensamiento Práctico Pedagógico; Subdirectora del Proyecto de investigación Fundamentos Epistémicos – metodológicos de la investigación pedagógica; Secretaria de la Red de Investigación de Prácticas Pedagógicas en la Formación Profesional Docente en América Latina y el Caribe – PPeFoDALC.

Jaime Ullauri Ullauri

Doctor en Psicología de la Educación por la Universidad de Barcelona (UB-Grintie), España. Magíster en Educación y Desarrollo del Pensamiento por la Universidad de Cuenca, Ecuador. Máster en Orientación Educativa por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España. Licenciado en Psicología Educativa por la Universidad de Cuenca. Docente investigador de grado y posgrado en la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Investigador del Grupo Internacional de Investigación en Pensamiento Práctico Pedagógico (GI-PPP) y del proyecto de investigación «Fundamentos Epistémico-Metodológicos de la Investigación Pedagógica».

Hugo Abril Piedra

Magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo por la Universidad Técnica Particular de Loja, Ingeniero de Sistemas y Analista de Sistemas por la Universidad Católica de Cuenca. Docente de la UNAE; investigador en el Grupo de Investigación Pensamiento Práctico Pedagógico, así como también en el proyecto Fundamentos Epistémico-Metodológicos de la Investigación Pedagógica. Se encuentra estudiando el Doctorado en Tecnología Educativa en la Universidad de las Islas Baleares, en España.

Paulina Mejía Cajamarca

Doctora en Educación por la Universidad de Girona (UDG), España. Máster en Atención a la Diversidad en una Educación Inclusiva. Máster en Educación Especial por la Universidad Politécnica Salesiana (UPS). Licenciada en Educación Inicial por la Universidad del Azuay (UDA). Intérprete de Lengua de Señas ecuatoriana. Docente investigadora en la Universidad Nacional de Educación (UNAE). Directora de la carrera de Educación Básica (UNAE). Investigadora del Grupo Internacional de Investigación en Pensamiento Práctico Pedagógico (GI-PPP) y del proyecto de investigación «Fundamentos Epistémico-Metodológicos de la Investigación Pedagógica».

Christian Mendieta Chacha

Psicólogo Clínico por la Universidad de Cuenca y Magíster en Políticas Educativas por la Universidad Andina Simón Bolívar. Se desempeña como Co-coordinador de la Red Estrado Ecuador.

Es docente e investigador en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) y miembro del grupo de investigación Pensamiento Práctico Pedagógico. Participa en proyectos y redes a nivel nacional e internacional. Sus líneas de investigación son: investigación educativa y pedagógica, educación inclusiva y educación superior.

Investigación pedagógica: fundamentos epistémico-metodológicos

La obra que se presenta pertenece al campo de la investigación pedagógica. El tema central del libro es la fundamentación epistémico-metodológica para pensar, indagar, intervenir, reflexionar, teorizar, comunicar resultados y transformar el campo pedagógico, a través de la investigación pedagógica. Se procura mostrar el proceso de investigación desde una perspectiva panorámica y flexible, acorde a la investigación pedagógica en su complejidad. Las nociones, procesos, procedimientos, ilustraciones y posturas epistémico-metodológicas que se presentan estimulan a pensar y hacer investigación reflexiva, crítica, situada y adecuada a la complejidad de lo pedagógico. El propósito de esta obra es promover, ampliar y diversificar perspectivas empíricas y teórico-conceptuales en torno a la investigación pedagógica. La obra tiene dos partes. En la primera, se describe una perspectiva pedagógica de la investigación caracterizada con seis aristas: *a*) perspectiva de lo pedagógico; *b*) concepción de investigación pedagógica; *c*) docente investigador/a y agencia docente; *d*) la subjetividad en investigación pedagógica; *e*) relación y especificidades entre investigación pedagógica y educativa, y *f*) perspectiva epistémico-pedagógica. En la segunda parte, se presenta un proceso de fases que transitan de una a otra a través de competencias, como un sistema articulado de capacidades investigativas. El proceso de investigación pedagógica constituido con procedimientos explícitos tiene por fin contribuir al desarrollo de la consciencia epistémica en la investigación, tanto a nivel formativo como profesional. De este modo, se logra una perspectiva panorámica de la investigación pedagógica como un proceso de pensamiento pedagógico que se desarrolla a través de competencias, y se completa el trazo con la operativización de lo procedimental. El principal aporte de la obra es una perspectiva epistémico-metodológica adecuada a los fenómenos pedagógicos que desbordan los marcos estructurantes de los paradigmas clásicos.