

Relatos digitales personales con incidentes críticos narrados por estudiantes de posgrado en educación

Yareni Annalie Domínguez Delgado
Posgrado de Pedagogía
petiteannalie@hotmail.com

Frida Díaz Barriga Arceo
Facultad de Psicología
diazfrida@prodiqy.net.mx

Fernando Zárate Estrada
Facultad de Psicología
zaest94@gmail.com

Universidad Nacional Autónoma de México

Resumen

Se reporta un estudio cualitativo, interpretativo y fenomenológico, donde 16 estudiantes de maestría y doctorado de dos posgrados en educación (Psicología y Pedagogía) en una universidad pública mexicana, realizaron la construcción de una narrativa autobiográfica mediante identificación de un incidente crítico, el cual fue plasmado en un formato de relato digital personal (RDP). Desde su propia voz e interpretación, los participantes pudieron narrar la manera en que están construyendo su identidad como estudiantes de posgrado, plantearon los avances y restricciones en su trayecto académico personal y discutieron el tipo de redes sociales e interacciones más significativas en la comunidad académica. Los principales incidentes se vinculan con la gestión administrativa del posgrado; el proceso de tutoría y la relación con el tutor; las dificultades en el desarrollo de la investigación y la escritura de la tesis; conflictos y motivos de índole personal que interfieren con los estudios; la sobrecarga de trabajo y la organización del tiempo para poder dedicarse al posgrado; la enseñanza en el posgrado y la forma en que se imparten los contenidos; problemas de comunicación y conflictos interpersonales con diversos actores. Asimismo, se identificaron las estrategias de solución de los estudiantes.

Palabras clave: relatos digitales personales, incidentes críticos, estudiantes de posgrado, identidad narrativa

La narración de incidentes críticos como expresión de la identidad y del proceso formativo en una institución educativa

El discurso narrativo permite desvelar diferentes grados de transformación de la identidad de los estudiantes en los escenarios educativos en que se forman, dando oportunidad a reconocer la relevancia de los incidentes significativos de sus historias de vida (incluyendo situaciones de crisis vitales), las emociones que suscitan y el peso de la intersubjetividad en la construcción de la identidad focalizada, en el espacio y tiempo en que están formándose en un posgrado en educación.

De acuerdo con autores de la corriente sociocultural (Bruner, 2004, Esteban-Guitart, 2012) la identidad narrada no ocurre en solitario, es una empresa cultural. Para estos

autores, la identidad es resultado de la definición que uno o una hace sobre sí mismo o sí misma (la vivencia, reconocimiento e interpretación que se tiene sobre sí mismo) a través de una historia de vida o narración que provee sentido y unidad a los sucesos vitales, por eso se trata de una identidad narrada. No obstante, la identidad narrada no ocurre en solitario, es una empresa cultural: antes de que surja ese sentido del yo, hay un reconocimiento del otro, un juego de relaciones o interacciones con los demás: los miembros significativos de la comunidad a la que pertenecemos, en el marco de una cultura con prácticas y valores específicos. Es decir, la identidad se construye a través del lenguaje y la práctica social que se traducen en formas de afiliación en distintas comunidades, como reflejo tanto de la cultura como del devenir de la persona, de los significados que construye y de las prácticas sociales en que participa (Wenger, 2001).

Por ende, la identidad de los estudiantes de educación superior se construye en el seno de una institución educativa determinada, en torno a un proyecto formativo y curricular acotado, a través de las interacciones que se dan entre los actores. Según Vallaey (2015) en toda universidad hay un *ethos*: la forma de ser, vida o comportamiento que adopta un grupo. Más allá de los contenidos curriculares, dicho *ethos* se traduce en una pedagogía invisible, relacionada con la ejecución de rutinas intersubjetivas que legitiman ciertos valores, normas de relación y comunicación con los demás, lo cual abarca a los objetos de estudio, las relaciones con las personas, el conocimiento mismo de la profesión y sus prácticas.

La identidad tiene un componente fenomenológico, dado por la expresión personal de los propios estados introspectivos (vivencias y experiencias de la persona), pero en coexistencia con mecanismos de intersubjetividad, dada la importancia de las interacciones que ocurren en contextos y situaciones determinadas, lo que permite decir que la identidad no sólo es subjetiva, sino también es cognición situada, intersubjetividad, producto de la interacción social con distintos agentes.

En este trabajo hemos optado por una estrategia fenomenológica, cualitativa y narrativa para explorar la identidad de los estudiantes del posgrado en relación con algunos de los sucesos más significativos acontecidos en su trayecto formativo: la identificación de incidentes críticos.

La estrategia de identificación de incidentes críticos (IC) fue propuesta originalmente por Flanagan (1954), considerando aquellos sucesos de la práctica profesional, ya sea negativos o positivos según el propio protagonista, que le causan perplejidad, dudas, han producido sorpresa o han molestado o inquietado a alguien por su falta de coherencia y ética, o por mostrar resultados inesperados. Son sucesos vinculados a la práctica cotidiana de las profesiones que provocan cuestionamiento y reflexión debido a su buen o mal curso. El análisis de incidentes críticos es una herramienta para mejorar la calidad asistencial del profesional, para prevenir errores y para reflexionar sobre valores o actitudes profesionales. Se suelen identificar dichos incidentes mediante narraciones autobiográficas cortas y espontáneas, pero estructuradas, en las que el profesional que ha vivido o presenciado un suceso lo relata por escrito y procede a su análisis.

Hoy en día, esta estrategia forma parte de una diversidad de recursos de narrativa autobiográfica para arribar a la comprensión de la identidad y del devenir de los actores de la educación. De acuerdo con las investigaciones de Monereo & Monte (2011) realizadas con profesores y estudiantes, se encuentra que un incidente crítico, en su acepción de evento problemático que pone en crisis o desautoriza a quien lo recibe, cuestiona la identidad de un determinado agente, plantea un desequilibrio en su autorrepresentación y emociones. Los incidentes críticos que se perciben como injusticia, sinsentido o error ponen en entredicho la identidad, la propia capacidad o credibilidad, porque constituyen situaciones inesperadas o desafiantes. Puede suceder que, a dicha situación de desestabilización subjetiva de la identidad, le suceda un desenlace más bien traumático

para el agente o por el contrario positivo, pero requiere que éste apele a mecanismos de defensa y autocontrol. En todo caso, dicho acontecimiento o hito destacado plantea la posibilidad de cambio o transformación de la identidad, dado que ésta es dinámica, no un ente sustancial.

Identificar el núcleo del conflicto como el aspecto climático o central de una narración, coincide con su estructura canónica: situación inicial, surgimiento de un problema o tensión que desencadena un conflicto, búsqueda de una solución o desenlace y arribo a una situación final, que puede incluir una conclusión o aprendizaje respecto a la situación conflictiva afrontada, tomando en cuenta que se da un proceso de transformación de agentes o situaciones del momento inicial al final (Ohler, 2003, p. 4).

Jerome S. Bruner ya había establecido que la centralidad del conflicto es una suerte de característica “universal” de la narrativa:

[...] sabemos que la narrativa en todas sus formas es una dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió. Para que exista un relato hace falta que suceda algo imprevisto, de otro modo “no hay historia”. El relato es sumamente sensible a aquello que desafía nuestra concepción de lo canónico. Es un instrumento no tanto para resolver problemas como para encontrarlos (Bruner, 2013, pp. 31-32).

Es decir, un relato digno de ser contado reposa en algún tipo de conflicto, da cuenta de una experiencia extraordinaria, inesperada. Para Falsafi & Coll (2011, p. 96) el relato de las experiencias conflictivas representa cronotopos (en la acepción bajtiniana) porque posee un contexto espacial y temporal e integra un juicio de valor que identifica dichas experiencias como conflictivas. Por ello es más plausible que el relato de la identidad de un aprendiz haga más referencias a experiencias extraordinarias que a ordinarias.

La literatura sobre los incidentes críticos es muy amplia, y actualmente se ha enfocado principalmente en los profesores, con claras implicaciones para la formación docente y con la aportación de instrumentos y recursos metodológicos de interés, principalmente de corte cualitativo, aunque también se realizan estudios de corte estadístico, mediante cuestionarios y escalas (Monereo & Monte, 2011).

La investigación de Domínguez (2016), antecedente importante de este trabajo, abordó las transiciones en la identidad en profesores de portugués, que enfrentaban en ese momento un complejo proceso de cambio curricular en su centro universitario. En dicho caso, los docentes realizaron una Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC), entrevistas semiestructuradas y guiones de relatos digitales, que presentaron posteriormente en un Relato Digital Personal (RDP). Esto permitió a los docentes, con la guía de la investigadora, la reflexión crítica sobre su identidad docente, su mirada hacia la docencia y el aprendizaje de sus estudiantes, en el marco de las situaciones problema relacionadas con el cambio curricular y la enseñanza. Finalmente, a partir de dinámicas contextuales definidas, los docentes plantearon alternativas de acción para los episodios conflictivos reportados en sus incidentes críticos. Los participantes reportaron que lo más valioso de la estrategia es que les había permitido atender los aspectos afectivos, emocionales y relacionales que se producen frente a situaciones desestabilizadoras.

También se han realizado estudios que identifican los incidentes críticos reportados por estudiantes universitarios. Es el caso de la investigación cualitativa de Díaz Barriga, Pérez & Rendón (2016) en la que se analizaron 57 incidentes críticos narrados por el mismo número de estudiantes de una licenciatura en psicología. Se encontró que los principios éticos de la profesión psicológica que se transgreden con más frecuencia durante el periodo de la formación universitaria se vinculan con la competencia y honestidad en el ejercicio de los profesionales, así como con la calidad de la enseñanza, investigación o supervisión en escenarios reales por parte de los profesores universitarios. El papel asumido por los

estudiantes en su propio incidente es de testigos y receptores en primer término, aunque en menor medida también ofrecieron narraciones en las que ellos mismos reconocen ser los transgresores.

Estudios como los antes referidos nos han permitido identificar el potencial de la narración de incidentes críticos para comprender los procesos de identidad de los actores de la educación e identificar aquellos aspectos que suelen desestabilizar o vulnerar a los mismos. Al mismo tiempo, encontramos que la narración de un incidente crítico, cuando pasa al plano de la reflexión personal y colectiva, a su análisis crítico desde distintas perspectivas, y cuando permite identificar estrategias de solución o afrontamiento, se convierte en un *dispositivo pedagógico*. Este concepto hace referencia a la idea aportada por Sanjurjo (2009, p.32), que plantea que un dispositivo es un instrumento que se crea o se aprovecha para resolver un problema en el contexto de una situación específica, es decir, es “un artificio complejo, pensado y/o utilizado para plantear alternativas de acción”. Un dispositivo favorece la concreción de un proyecto enfocado a la resolución de un problema, ya que integra aspectos instrumentales y conceptuales, tiene un alto grado de maleabilidad en función de la situación, por lo que se adapta continuamente. Cuando hablamos de dispositivo pedagógico para la enseñanza-aprendizaje o la evaluación, la intención es que sea un mediador de procesos de reflexión, de intervención deliberada y fundamentada. Es así que se ha recuperado el sentido de los incidentes críticos relatados por los alumnos de posgrado y se ha decidido que al plasmarlos en un formato de relato digital personal (RDP), con un tratamiento de video autobiográfico con fines educativos, se habla de dispositivos pedagógicos para el análisis de la identidad del aprendiz.

El video como dispositivo pedagógico y los relatos digitales personales

Actualmente, la educación enfrenta el desafío de encontrarse en un momento de la historia donde la información circula de manera acelerada, a la vez que la facilidad de acceso a la misma es cada vez mayor. Dichas características se ven potencializadas con el auge de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la variedad de dispositivos que permiten la navegación en internet, así como la enorme diversidad de sitios disponibles y de libre acceso, es decir, estamos en la posibilidad de encontrar información de fuentes tan diversas como las revistas científicas especializadas o los blogs de autor. Así, la interconexión que ofrece el uso de la tecnología se aleja cada vez más de la herencia industrial de las sociedades del siglo XX, y nos acerca a escenarios donde emerge una nueva ecología del aprendizaje, caracterizada por la inmediatez y ubicuidad del conocimiento, por la posibilidad de personalizar al máximo los trayectos de aprendizaje, en función de nuestros intereses, necesidades y características (Coll, 2013).

Esto último nos lleva a reflexionar respecto a los ambientes de aprendizaje en que se desarrollan, al menos en potencia, los estudiantes que hoy en día cursan sus estudios universitarios o de posgrado. Implica que tendrán a su disposición implica una cantidad ingente de información y una densidad todavía mayor de la misma, y su gran reto es aprender las competencias de gestión y curaduría de las mismas. A la par que hay que conocer que el texto impreso lineal no es la única opción de acceso a la información, pues además de la cualidad de hipertextualidad e hipermedia del conocimiento, debe reconocerse que la imagen ha ido cobrando una importancia considerable en cuanto a la manera de representar información, impulsando el uso de medios gráficos, recursos visuales y recursos audiovisuales (Minervini, 2005). Al respecto, estos últimos ofrecen una nueva dimensión de comunicación al integrar imagen y sonido. Los medios audiovisuales son aquellos donde existe una coordinación automática entre la imagen y el sonido (Lugo, 2002); en este sentido, el sonido -o la palabra- hace que “el sentido de la imagen sea menos ambiguo y proporciona los conceptos difíciles de dar sólo por la imagen” y, por otra parte

“la música está ligada a lo emotivo, constituyendo el paso intermedio entre lo racional de la palabra y lo emotivo de la imagen” (Cebrián, 1978, p. 74).

Dicho de otro modo, a la imagen en movimiento se le agrega una descripción verbal, la cual complementa lo que se está observando (Morales & Guzmán, 2014). El espectador es quien dota de sentido a lo que se le presenta; no obstante, al mismo tiempo, el emisor manifiesta una intencionalidad comunicativa y presenta su perspectiva de la realidad (Rivera & Correa, 2017). Visto así, los medios audiovisuales, constituyen un juego de interpretaciones entre el emisor y el receptor.

De acuerdo con Lugo (2002), lo audiovisual cumple tres importantes funciones dentro del proceso de comunicación, y, desde nuestra perspectiva, en el aprendizaje. A saber:

- *Información:* donde, al hacer uso de dos canales de comunicación, se procura una mayor asimilación de los contenidos presentados y una posible reflexión del mensaje.
- *Motivación:* al utilizar apropiadamente ambos canales, se estimula la sensibilidad de la audiencia, al contar con la imagen, el razonamiento estructurado de la información, la armonía y la sincronización. Un medio audiovisual permite un viaje a lugares y personas que están vinculadas a emociones, las cuales, están en posibilidad de ser revividas por el espectador (Rivera & Correa, 2017).
- *Retroalimentación:* con la posibilidad de hacerlo de forma inmediata, pues al proyectar la producción a una audiencia, dicho grupo puede hacer comentarios o dar opiniones, transmitiendo comprensiones, interpretaciones y reflexiones a partir del material presentado.

Llevando las ideas anteriores al plano educativo, la realización y proyección de materiales audiovisuales en el aula se colocan como una gran oportunidad para intervenir en la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, la presentación del vídeo no debe verse como una forma de “entretener” a los alumnos; el vídeo debe tener un objetivo didáctico previamente formulado (Morales & Guzmán, 2014). De esta manera, hablaremos de un “vídeo didáctico” como aquel medio de comunicación que posee un lenguaje propio, cuya secuencia induce al receptor a sintetizar sentimientos, ideas, concepciones, etc., que pueden reforzar o modificar las que tenía previamente (Monteagudo, Sánchez, & Hernández, 2007).

Con esta definición, podría decirse que cualquier video podría ser educativo. Dicho esto, entonces cabría aclarar que el uso del video en el aula dependerá entonces del uso que se le dé en los espacios educativos y que estén en sintonía con los objetivos planteados dentro de los currículos. El aprendizaje no se encuentra en función del medio, sino fundamentalmente en las estrategias y técnicas que se apliquen sobre él (Morales & Guzmán, 2014). Y por lo que antes hemos expuesto, en la posibilidad de que el uso del lenguaje multimedia a través de un video con fines educativos, permita que éste funcione como un dispositivo pedagógico, en los términos antes indicados.

Así, la creación de videos, circunscrito para fines del presente trabajo, a la narración de incidentes críticos ocurridos durante la formación de estudiantes en un posgrado en educación, se presenta como una estrategia a partir de la cual, dichos estudiantes se encontrarán en la posibilidad de reflexionar sobre su propia experiencia y dotarlas de sentido, comprender sus habilidades y áreas de oportunidad como investigadores en formación, y compartir dichos conocimientos con sus pares, retomando los principios de las comunidades de práctica propuestos por Wenger (2001).

Los videos educativos pueden ser elaborados en torno a una diversidad de formatos. En nuestro caso, hemos optado en este estudio por trabajar con los relatos digitales personales (RDP).

El proyecto germinal del desarrollo de RDP fue en su momento la propuesta de Joe Lambert (2010), quien afirma que la estrategia del storytelling, cuando se lleva a un plano social y político, *permite dar voz a aquellos a quienes la sociedad margina e invisibiliza*, por lo que puede convertirse en un instrumento de reflexión, democracia y emancipación. De ahí que su sitio web *Centre for Digital Storytelling* (CDS, <http://storycenter.org/>) ha modelado muchas experiencias, incluyendo la nuestra, que ha permitido el desarrollo del sitio web *Contar Historias. Relatos Digitales Personales* (<http://grupogiddet.wix.com/rdpgiddet>), del Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC de la Facultad de Psicología de la UNAM, cuya propuesta metodológica es la base de esta experiencia de diseño de RDP con estudiantes de posgrado.

Partimos de la definición de Londoño (2012, p. 4), quien dice que un relato digital personal (RDP), es “una forma de narrativa en la que cualquier persona con el deseo de documentar y compartir una experiencia significativa de su vida, sus ideas o sus sentimientos, lo hace a través de la producción de una historia testimonial corta, empleando medios, programas y recursos digitales”. Por lo general, un RDP es una narración o historia testimonial corta, autobiográfica, donde se relata un suceso importante de la vida de alguien, que más allá de la anécdota, tiene un sentido profundo, que conduce a reflexionar no sólo sobre la persona o su historia, sino sobre la situación de vida, el colectivo de que forma parte, la manera en que operan las instituciones, los valores de la cultura o la sociedad. Por lo anterior, es que hemos decidido que plasmar el incidente crítico en un RDP puede potenciar el mismo como dispositivo pedagógico y nos da la oportunidad de compartirlo con una audiencia amplia.

Por otro lado, además de desvelar la propia identidad, un RDP es un medio importante para plasmar el componente afectivo, las creencias y sentimientos que acompañan los sucesos relevantes de nuestra vida. En función del plano de desarrollo y análisis, permite revisar los motivos y valores que animan nuestros actos (Driscoll & Carliner, 2005; Ohler, 2013). El tema de las emociones que suscitan los RDP no es menor, como podrá verse en la sección de resultados. Un relato en primera persona es un dispositivo pedagógico por el cual se puede acceder introspectivamente a la vida propia, indagando en el mundo afectivo, social e imaginativo (Soto, 2014). De acuerdo con Herreros (2012), un RDP puede favorecer la implicación emocional en dos niveles: identificación y proyección. La primera, puede ser de carácter positivo o negativo: *me asumo en el lugar de o estoy en desacuerdo con el narrador*, y vivo con empatía o no sus emociones. La segunda, la proyección, permite reflejar los sentimientos propios y dirigirlos al personaje protagónico o incluso a otros que aparecen en la historia, más aún si se está narrando un hecho autobiográfico.

En el plano didáctico, Hellen Barrett (2005) propone que las narrativas digitales fomentan el aprendizaje profundo o complejo, gracias a la convergencia de cuatro estrategias de aprendizaje centradas en el aprendiz: la reflexión que conduce al aprendizaje profundo; el compromiso del estudiante con la actividad; el aprendizaje basado en proyectos personales y creativos; así como la integración efectiva de las tecnologías y medios digitales dentro del proceso educativo. Según Gregori-Signes & Pennock-Speck (2012) la experiencia con RDP permite a los estudiantes jóvenes fortalecer la *agencia*, en el sentido de convertirse en agentes sociales más visibles e implicados en una participación democrática, mientras que pueden combinar en su proceso de aprendizaje tanto códigos culturales informales como códigos formales.

El desarrollo de un RDP permite a sus autores convertirse en productores de conocimiento y no sólo en consumidores de información, y esto es relevante en el campo

de la educación, dado que se espera hoy en día que el alumnado participe en experiencias educativas que fomenten el perfil prosumidor y la ciudadanía digital (Sarsa, 2014). Esto ocurrirá si el sentido educativo de los RDP coadyuva no sólo al aprendizaje de contenidos curriculares o a su habilitación en tecnologías digitales, sino a un proceso amplio de multialfabetización: escrita, oral y digital/mediática en el marco de actividades situadas y de educación para la vida, incluyendo el facultamiento o agencia del aprendiz.

Finalmente, hay que entender que “las voces” de los personajes del relato, son también voces de la sociedad y encarnan la cultura, desde distintas perspectivas, incluso conflictivas, antagónicas.

Con base en el marco de referencia antes expuesto, se procedió a indagar los incidentes críticos vividos por los estudiantes de posgrado de una universidad mexicana, los cuales fueron elaborados en el formato de un RDP, con la finalidad de analizar lo que éstos aportan a la comprensión de la identidad y el devenir de los participantes en el seno de la comunidad educativa formadora.

Método

Objeto de estudio y tipo de investigación cualitativa

Consideramos relevante realizar un estudio cualitativo de corte fenomenológico e interpretativo (Creswell & Plano Clark, 2011) para indagar el proceso de construcción de la identidad de los estudiantes de posgrados en educación en relación a su experiencia vivida. Para ello, se abordó la construcción de los significados de dichas experiencias de vida en la forma de incidentes críticos, considerando su repercusión en su trayectoria personal y en función de las interacciones sociales en el posgrado en cuestión. Con fundamento en lo antes expuesto, se empleó la metodología de Monereo (2011) para identificar los incidentes críticos (IC) de los estudiantes, dado que permite tanto el análisis desde las perspectivas subjetiva e intersubjetiva en un campo de acción situado, a la vez que va más allá de entender el suceso pues conduce a identificar las estrategias desplegadas por el participante en torno al mismo. El formato de elaboración del IC, una vez realizada la narrativa y el análisis de sus implicaciones, se transformó en un RDP conforme a la adaptación de la propuesta de Lambert (2010) a cargo del grupo GIDDET (en <http://grupogiddet.wix.com/rdpgiddet>).

Objetivos

- Indagar los IC más relevantes desde la perspectiva de los estudiantes de posgrado de educación (Psicología y Pedagogía) en una universidad pública, acontecidos durante su trayecto formativo en programas tutoriales, mientras se encontraban desarrollando su investigación de tesis, asistiendo a seminarios y participando en coloquios.
- Promover la narración de los IC mediante la identificación, descripción, análisis, socialización y dramatización de los mismos, a fin de que los estudiantes pudieran desvelar no sólo lo anecdótico de la situación, sino el sentido profundo de la misma y revisar críticamente los distintos puntos de vista y estrategias desplegadas en el proceso de afrontamiento de incidente.
- Plasmar los IC en el formato de un relato digital personal (RDP) aprovechando el lenguaje multimedia y la posibilidad de compartirlos con integrantes de la comunidad educativa de referencia, a fin de analizar colectivamente el proceso de formación y la inmersión en procesos de formación para la investigación en el posgrado.

Contexto y participantes

La investigación se realizó en el marco de los seminarios “Identidad del aprendiz, personalización del aprendizaje y trayectorias en la formación para la investigación en educación” (semestre 2017-1) y “Diseño pedagógico de entornos personales de aprendizaje” (semestre 2017-2). En dichos seminarios optativos, de modalidad teórico-práctica, se inscriben estudiantes del Programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía y del Programa de Doctorado en Psicología del campo de Psicología de la Educación y Desarrollo. Una de las autoras de este trabajo es la docente titular a cargo de los grupos. Los otros dos autores participaron en la mediación de la experiencia con los participantes, en manejo de la pauta de análisis de los IC y en el apoyo al manejo tecnopedagógico de los programas de software libre que permitieron la digitalización de los relatos.

Entre los contenidos de los seminarios figuran precisamente aquellos relacionados con el tema de la identidad del aprendiz en contextos formales e informales, así como la revisión de investigaciones y métodos de análisis de la misma. Uno de los tópicos analizados en los seminarios se relaciona precisamente con los incidentes críticos, y se consideró que la mejor manera de lograr su comprensión y apropiación, así como de dilucidar sus alcances y restricciones, era teniendo una experiencia personal y directa con dicha estrategia. En este caso, a partir de la discusión de artículos sobre el tema en la dinámica del seminario, se invitó a los estudiantes a narrar sus incidentes críticos en el posgrado. Se solicitó de manera voluntaria la participación de los estudiantes con fines de investigación, para recuperar y analizar la información procedente de sus IC y se acordó de discutir los datos con ellos en las plenarias del seminario, a fin de promover un proceso participativo y de devolución de resultados.

La muestra de estudio quedó conformada con 16 participantes, entre los que estaban 12 mujeres y 4 hombres (cabe mencionar que estos posgrados se inscriben por lo general más mujeres). En relación a los posgrados que cursaban, en distintos semestres de avance, se encontró lo siguiente: 8 estudiantes cursaban la Maestría en Pedagogía, 4 el Doctorado en Pedagogía, 3 el Doctorado en Psicología de la Educación y Desarrollo y una el Doctorado en Psicología Social y Ambiental. Sus edades oscilaban entre los 24 hasta los 57 años, y sus trayectorias académicas, personales y profesionales también eran muy diversas. Algunos eran además docentes de secundaria, bachillerato o universitarios, mientras que otros, particularmente los más jóvenes, eran estudiantes de tiempo completo. Sus proyectos de tesis eran muy variados, sustentados en diversas teorías y métodos propios de la psicología y la pedagogía, pero todos ellos mostraron interés por el tema de la identidad narrativa desde la mirada sociocultural, aunque no necesariamente adoptaran este enfoque en sus propias indagaciones.

Cabe mencionar que la identidad de los participantes no sólo se indagó mediante los IC y ulteriores RDP, sino que a lo largo de los seminarios se exploraron diversas técnicas de la multimetodología autobiográfica extendida (MAE) propuesta por Esteban-Guitart (2012), pero para fines de este reporte, se presenta exclusivamente lo referido a las narrativas autobiográficas de sus incidentes críticos y se ejemplifican sus RDP.

Estrategia metodológica e instrumentos

Para identificar y analizar los IC de los estudiantes, se recurrió al empleo de dispositivos narrativos: la Pauta de Análisis de Incidentes Críticos (PANIC) propuesta por Monereo (2011) que permitió su descripción y análisis; la estructura de la narración del incidente crítico como una historia testimonial corta y su adecuación a un guion (script y storyboard) a fin de elaborar un relato digital personal (RDP) conforme a los lineamientos de Lambert (2010); y finalmente, en el marco de las discusiones en plenaria de la

metodología de los IC y de lo reportado por los participantes, se recurrió a la dramatización (role playing) de algunos de los incidentes reportados. Posteriormente, se generó la elaboración de los RDP.

El empleo de estos dispositivos narrativos se sustenta en la premisa antes expuesta: la identidad es una producción narrativa vinculada a las formas de relatarse, emplea diversas formas de simbolización, principalmente de forma lingüística e icónica, y nos permiten acercarnos a las formas de vida de los participantes, a los sentidos y significados que cada uno les otorga. Al mismo tiempo, este tipo de dispositivos narrativos permite a los estudiantes entender que la subjetividad está vehiculada a procesos intersubjetivos: históricos, políticos, sociales y culturales.

La PANIC es un instrumento que ha sido usado en diferentes contextos a fin de realizar un examen pormenorizado de las condiciones y variables propiciadas por el IC. Para reflexionar y atender tales condiciones, la PANIC está constituida por cuatro fases diferenciadas:

1. Antecedentes;
2. Descripción del IC;
3. Actores que intervinieron en el IC;
4. Intervención y seguimiento.

Su propósito es la comunicación y consenso para aprender de los conflictos, buscar soluciones a éstos, así como prevenir situaciones parecidas Monereo (2011). Ver Anexo 1.

En la conformación de las narrativas testimoniales cortas que permitieron la elaboración y digitalización de un RDP, se buscó fomentar la reflexión y reconstrucción del sentido de la experiencia subjetiva relatada por el participante, para poder plasmar y compartir con una audiencia sus ideas, sentimientos y significados generados en torno al IC con su propia voz y estilo.

Los estudiantes construyeron y seleccionaron segmentos de audio, imágenes, video, animaciones o música a fin de elaborar y digitalizar su relato, generando así una producción única y peculiar, pero que termina siendo un referente de lo que ocurre en determinadas comunidades de práctica social y que no es ajeno a otras realidades.

Se buscó que la creación de los RDP permitiera no sólo el manejo de las TIC con un propósito de creación original, sino ante todo una reflexión centrada en la representación personal y colectiva de lo que acontece a los estudiantes en su comunidad educativa. Es decir, la importancia de emplear la metodología de construcción se un RDP donde se diera cuenta de los IC, es que se buscó fomentar la expresión subjetiva y su concreción en un escrito narrativo y después en un mensaje multimedia, como reflejo de pensamiento complejo y haber realizado no sólo un análisis del yo, sino de la realidad circundante. Se ha dicho que los mejores realtos digitales promueven ciclos iterativos de pensamiento, planificación y producción creativa (Driscoll & Carliner, 2005; Gregori-Signes & Pennock-Speck, 2012).

De esta manera, los estudiantes dispusieron de medios, programas, herramientas, recursos digitales de fácil manejo y/o acceso para la materialización de su historia, pero lo más relevante fue que la elaboración de su relato personal y su posterior digitalización funcionó como dispositivo pedagógico.

Pasos del procedimiento de indagación

El procedimiento seguido para recuperar, analizar e interpretar la información fue el siguiente:

1. Como parte de las actividades académicas del curso en cuestión, se envió a los estudiantes el material de lectura “Incidentes críticos: una mirada al otro que soy yo” (Monereo & Monte 2011), que fue discutido en plenaria, bajo la conducción de las dos primeras autoras de este trabajo.
2. Se presentó la PANIC para trabajar el primer apartado (descripción y análisis).
3. Posteriormente, se constituyeron equipos de trabajo para comentar, reflexionar y dramatizar ejemplos de IC prototipo propuestos por (Monereo & Monte 2011), (“Discontinuidades”, “El cementerio de los elegantes”, “El primer día de clases” y “Académicos a la boloñesa”). Se discutió con los participantes la problemática presentada, los incidentes detectados y aspectos a intervenir para su solución, estrategias empleadas.
4. Una vez revisada la PANIC, y después de haber realizado las dramatizaciones, se solicitó a los estudiantes identificar algún IC ocurrido durante sus estudios de posgrado y redactarlo.
5. Se socializaron los IC acontecidos a los participantes, se analizaron en grupo y, por equipos, eligieron algunos para ser dramatizados.
6. Al concluir cada dramatización, cotejamos y discutimos con el grupo tanto las respuestas, como las acciones representadas para buscar soluciones conjuntas a las situaciones presentadas.
7. A partir de los datos recopilados en las situaciones e IC planteados, comparamos los resultados y establecimos categorías de análisis, en las cuales se tomó en cuenta tanto la voz de los autores como lo reportado en la literatura en el campo de investigación. Con base en dichas categorías se reportan los resultados del estudio más adelante.
8. Se invitó a los participantes a plasmar sus IC en un RDP, para lo cual se procedió a realizar tres sesiones en la modalidad de taller en las que se trabajó conforme a la metodología de Lambert (2010) y las pautas de trabajo desarrolladas por el Grupo de Investigación en Docencia, Diseño Educativo y TIC (GIDDET), ubicadas en el sitio web *Contar Historias. Relatos Digitales Personales* <http://grupogiddet.wix.com/rdpqiddet> . El tercer autor de este trabajo realizó la formación tecnopedagógica de los participantes en lo relacionado con el manejo de la paquetería informática y el diseño del guion del RDP (script y storyboard) así como la asesoría en la digitalización y la puesta en línea de la producción generada
9. Finalmente, bajo la conducción de los tres autores de este trabajo, se realizó en plenaria la retroalimentación de las producciones, la presentación de RDP, la discusión en plenaria de los incidentes y la valoración de la experiencia con los participantes. De la mayor importancia resultó en esta etapa la discusión de los IC en términos de la literatura revisada en el seminario, arribando a la interpretación de lo sucedido desde categorías analíticas que se discutieron de manera conjunta y buscando el significado profundo de los relatos, para no quedarse en el plano de la anécdota. Se cuestionó el sentido y significado de los mismos, lo que aportaba el lenguaje audiovisual, la empatía e identificación que generaba y se dieron sugerencias para la mejora de las producciones, las cuales fueron tomadas en cuenta en la edición final de los RDP.

Resultados

Se presentan los resultados del estudio en función de las categorías analíticas identificadas en los IC de los participantes. Cabe mencionar que, en el caso de algunos estudiantes, en sus relatos aparecía no una sino varias de las categorías analizadas. Se recuperan fragmentos literales de las producciones, empleando un seudónimo en cada caso.

Gestión administrativa del posgrado

El incidente crítico reportado con más frecuencia por los estudiantes, particularmente por los que participan en el programa de Pedagogía, se relaciona con problemas de índole administrativa. Por lo menos nueve de los participantes reportaron haber enfrentado problemas serios en este aspecto. Aparecen reiteradamente errores y demora en las inscripciones, con el sistema informático a la hora de asentar calificaciones, con la asignación impositiva de los tutores, con el trato que reciben de responsables y personal administrativo cuando van a plantear sus problemas. Esto ha generado en muchos de los participantes una sensación de indefensión, debido que no encuentran estrategias efectivas para resolver los conflictos, dado que su solución está en manos de las autoridades administrativas o de los responsables de los trámites que no se muestran dispuestos a apoyarlos.

Algunos estudiantes han optado por poner quejas en las instancias de defensoría de los derechos universitarios, otros no, debido a la demora de los procesos y a que otorgan poca credibilidad o eficacia a las mismas. Al igual que lo encontrado por Castelló, Sala-Bubaré & Suñé-Soler (2017), existe una situación de negligencia institucional hacia los estudiantes, no se puede decir qué tan generalizada, pero que debería ser objeto de análisis y atención de parte de autoridades competentes en la institución, para tomar cartas en el asunto. Los estudiantes reportan que ello repercute negativamente en su trayectoria académica, en contradicción con las presiones que reciben por titularse en tiempo y forma, debido a que deben abonar positivamente a la estadística de la eficiencia terminal del posgrado. Uno de los incidentes más significativos, coincidente con otros más, es el siguiente, donde resalta que se adjudica el problema al sistema informático, que en todo caso, es programado y manejado por seres humanos, cuestión que desconcierta a la estudiante afectada:

Concluía mi primer semestre con excelentes resultados, cuando de pronto, el día 10 de junio, me informa uno de mis profesores que no me podía evaluar porque ¡¡MI NOMBRE NO APARECÍA EN ACTAS!! De inmediato hablé a la coordinación y me dijeron que efectivamente, no estaba en actas, porque NO ESTABA INSCRITA y esto no era solamente para ese seminario sino para el resto de ese primer semestre. Así, llegué a un estado de total incertidumbre, no sabía qué iba a pasar, me preocupaba que esto interfiriera con mi re-inscripción y más aún con mi trabajo, pues yo me había comprometido a entregar resultados y ¿qué iba a pasar si en esos días me pedían mis calificaciones? mi situación y cómo me sentía, lo que más me impactó fue esta parte de la respuesta que me dieron: "No está en nuestras manos el proceso de inscripción, pues son errores del sistema, algo pasó por ahí en el camino, si quieres puedo traer a un físico para que desde una teoría cuántica te explique por qué no fuiste correctamente inscrita. Nosotros no podemos dar seguimiento a cada uno de nuestros estudiantes, ¡imagínate! no acabaríamos. Y tu caso no es el único, hemos dejado rezagados, hasta un semestre, a alumnos que ya están en la antesala del examen de grado, precisamente por problemas con el

sistema. Otros han venido aquí con sus tutores, pero lo mismo les hemos dicho, que no podemos hacer nada así que lo que tienes que hacer es pagar para regularizar situación y esperar". De inmediato comprendí que ahí no encontraría una respuesta y mucho menos apoyo, pues lo que me estaban dando a entender era que yo tenía que resolver un problema que no causé y del que la coordinación se lavó las manos (Zulema).

Después de haber cursado el primer semestre con éxito académico, me informó mi tutora que no aparecía en las actas de calificación...me di a la tarea de entrar a la página web del posgrado para verificar mi historia académica, la cual no contenía ninguna de mis calificaciones...me dirigí a la ventana de "comprobante de inscripción", pero mi sorpresa fue mayor al ver que en la plataforma aparecía "datos del alumno incorrectos, este alumno no existe"...la señorita XXX me dijo que fue un error de quienes inscriben, que pagara un trámite y se arreglaría...me encuentro en segundo semestre y aún sigo en la espera de que aparezcan todas mis calificaciones en el historial (Isabel).

[...] la última inscripción en línea que hice, me asusté porque el sistema sólo me dejó inscribir una materia, la cual no había solicitado y el sistema me sacó y ya no pude volver a inscribirme y tuve que esperarme hasta altas y bajas (Ismael).

Proceso de tutoría y relación con el tutor

En la revisión de la literatura sobre formación en el posgrado (Agudelo et al., 2003; De la Cruz & Abreu, 2014), se ha establecido que un factor primordial que define la trayectoria del estudiante en este nivel educativo, se relaciona directamente con la relación tutorial. Un factor negativo, que opera en contra del éxito de los estudiantes de posgrado, es la imposición del tutor/a, lo cual fue relatado por algunos estudiantes, no obstante que las normas operativas del posgrado de su universidad estipulan que los estudiantes deben estar de acuerdo con el tutor asignado:

Durante la elaboración de mi proyecto para participar en la convocatoria del doctorado solicité a una doctora de la UNAM, muy reconocida en el tema de mi proyecto, que me diera su punto de vista sobre el mismo, a lo cual accedió amablemente, además de darme algunas sugerencias para enriquecerlo. Este hecho hizo que yo la idealizara como la persona que guiaría mi trabajo durante el doctorado... sin embargo, cuando salieron los resultados se me asignó otra doctora como tutora, me sentí muy decepcionada y contrariada por esto, pues ya había forjado una idealización de cómo sería el trabajo con ella, máxime que en el tiempo en que me estuvo apoyando se forjó una relación de amistad. Cuando supe de tal asignación hablé con la coordinadora del posgrado para ver la posibilidad de que me cambiaran de tutora, pero me argumentó que, si no había una razón de peso para solicitar el cambio, no se podía hacer nada, puesto que la que tenía era la que se me había asignado (María Antonieta).

Otros estudiantes hablaron de la poca atención que reciben del tutor, lo que los lleva a desarrollar estrategias de estudio completamente independiente, sin que ello asegure los aprendizajes esperados, o bien aparecieron situaciones de abuso de poder o maltrato:

Pensé que no tendría limitantes dentro de la maestría, pero por desgracia no me siento apoyado por parte de mi tutor de tesis, pues casi no tiene tiempo y la única

vez que me ha recibido me di cuenta de que no leyó mi trabajo, por lo que ahora he tenido que avanzar con las recomendaciones que he recibido en los seminarios y por iniciativa propia (Ismael).

La ex-tutora me solicitó la entrega de los cuestionarios que apliqué en mi trabajo con mis alumnos de bachillerato. Me encaró con mucha rabia, diciéndome que no podía tocar nada de lo que había trabajado y que le entregara los instrumentos aplicados, porque en mi cara los rompería uno por uno. Y yo me quedé pensando, pero cómo, si son 110 instrumentos con 6 hojas cada uno...Me cuestioné si pondría la queja a Derechos Universitarios, como maltrato u hostigamiento por parte de la docente a mi persona como alumna. Sin embargo, ya estaba yo muy desgastada, deprimida, y mejor lo comuniqué con mi tutora actual, quien logró arreglar el problema con la coordinadora del posgrado (Laura).

La relación con el tutor resulta relevante, no sólo por el acompañamiento al estudiante, sino por el modelado que hace al mismo de la identidad del futuro investigador. En la investigación de Moreno (2007) se encuentra que el doctorando, como estudiante de un posgrado y a su vez futuro formador de investigadores, aprende de manera vicaria las formas en que se desempeñan sus profesores del posgrado, sin garantía de que sólo internalice las que consideró positivas y deseables. Es decir, es posible que a futuro las situaciones descritas sean reproducidas por los ahora afectados cuando ejerzan el rol de formadores en un posgrado.

Desarrollo de la investigación doctoral y escritura de la tesis

Existen distintos espacios para la formación de los investigadores educativos, destacando los siguientes, que en todo caso deberían ser coincidentes:

- Programas de doctorado tutoriales.
- Práctica del oficio al lado de investigadores consolidados.
- Inmersión en comunidades de investigación.
- Inserción en determinados estilos de prácticas institucionales de investigación.

En los incidentes narrados por los estudiantes, destaca la situación de que el núcleo de la formación descansa en la dirección del trabajo de tesis, la participación en seminarios teóricos y metodológicos y en la presentación de avances en los coloquios. Muy pocos participantes hablaron de la formación mediante la inmersión de comunidades de investigación y de una práctica estrecha al lado de investigadores consolidados que los enseñan a investigar investigando. Por el contrario, desde la literatura especializada en la formación de investigadores, lo que se requiere es tanto la formación y acompañamiento en torno al proyecto curricular, como el modelado en la práctica del oficio del investigador. Esto es lo que permite, en términos de Lave & Wenger (1991) que los investigadores noveles, quienes en un inicio son practicantes periféricos en la comunidad de investigadores, gradualmente se apropien y perfeccionen las prácticas socioculturales y científicas propias de la investigación en dicha comunidad, gracias a la mediación o tutelado de los participantes centrales, quienes tienen mayor dominio de dichas prácticas.

Es así que los sucesos más relevantes que se relataron ocurren en los coloquios, los seminarios y las sesiones de tutoría. Se reportaron diversas experiencias negativas durante la presentación de avances en los coloquios, donde los estudiantes se sintieron vulnerados, por los académicos o por sus pares, con la sensación de que su punto de vista es poco tomado en cuenta o que se hacen comentarios que más que retroalimentar al estudiante, lo exhiben ante los demás.

Nunca fue tan complicado como aquel tercer coloquio...lamentablemente los comentarios no fueron tan amables [Una docente increpa a la alumna diciendo que dónde están sus datos y le grita que es una "terca"... ¡Terca dijo! Entonces dejé de escuchar lo demás... ¡Ah! Es eso, entonces quieren toooda la transcripción...Pues no, eso no lo había entendido antes...después de tres semestres... ¿Por qué no hablamos el mismo idioma? (Sonia).

[...] un suceso que tuvo lugar en una clase y se dio una fuerte discusión que tuve con un profesor acerca de la Pedagogía y las Ciencias de la Educación. Dicho profesor se pronunció en términos de que la Pedagogía debía desaparecer y por el contrario, debían prevalecer las ciencias de la Educación. Yo manifesté mi postura en torno a que la Pedagogía viene a ser la disciplina de la educación que se constituye de elementos dados por otras disciplinas, para construir un modelo crítico que permita hacer una revisión de la educación. Él se aferró a su idea y entonces noté mucha tensión y decidí ya no comentar nada más, pues fue en plena clase y delante de mis compañeras. Decidí no decir nada más, me quedé callada y con un nudo en la garganta, tuve la sensación por un segundo de que me había roto el pecho, porque amo mi profesión (Lubia).

Otro bloque de incidentes se relacionó con las formas de enseñanza en el posgrado, que no cubrían las expectativas de los estudiantes, y a que la falta de apoyos en la enseñanza, desembocaban en conflictos de orden conceptual o metodológico. Algunos estudiantes cuestionaron inclusive las políticas de la formación de investigadores, que afectan su trayectoria y decisiones respecto a la investigación que realizan.

¿Estado del arte? ¡Estado de locura!... no tenía ejemplos, ninguna explicación...a pesar de que pregunté a mi tutora, no lograba comprenderlo, sentía que necesitaba un ejemplo...a pesar de que busqué mucho en internet... ¿qué es un marco teórico entonces? ¿no es lo mismo que un estado del arte?... como era de esperarse, mi primera entrega de avance de ese documento fue simplemente espantosa (Fanny).

[...] tardé más de 7 años en volver a escribir algo para mí tesis (Nayely).

A pocos días de haber iniciado el posgrado...al conocer cómo para ser miembro del Sistema Nacional de Investigadores, es necesario cumplir con exigencias tipo paper, pues de lo contrario, es casi imposible ser siquiera candidato. Esta situación no sólo me sorprende, sino que me aterra...tal pareciera que los estándares científicos actuales se ocupan más de la productividad que de la calidad de las investigaciones...En esta encrucijada -que no he resuelto- me encuentro ¿cantidad o calidad? (César).

Conflictos y motivos de índole personal o interpersonal que interfieren con los estudios

Para muchos de los estudiantes el poder cursar el posgrado representa una serie de problemas personales e interpersonales, sobre todo en el plano de la familia y el trabajo. Aunque muchos de los estudiantes del programa reciben una beca para dedicarse de tiempo completo a los estudios, en otros casos esto no es posible, y se tienen que combinar las responsabilidades inherentes a los distintos roles. La organización del tiempo y la

sobrecarga de trabajo destacan en los incidentes de los participantes. En algún caso, aparecieron problemas de salud considerables que interfieren con el avance en la investigación doctoral.

Lo que me conflictúa es tener que alejarme de mi familia: mi hijo, mi hija y mi esposa, pues es complicado verlos dormidos al salir de mi casa y regresar y encontrarlos también dormidos; en algunas ocasiones si tengo suerte aún siguen despiertos, pero de rigor es casi convivir con ellos hasta el viernes cuando comienza el fin de semana, muchas veces viéndome cómo me paso en la computadora haciendo trabajo (Ismael).

[...] combino mis estudios de maestría con mi trabajo, el cual es de tiempo completo y me absorbe una gran cantidad de horas al día, pues tengo que "reponer" (fuera de mi horario laboral) el tiempo que me "facilita" la institución para estudiar el posgrado. Esto me ha llevado organizarme de una manera particular, de tal forma que pueda cumplir tanto con mis compromisos en la Maestría como con mis compromisos laborales y debo decir que no ha sido nada sencillo (Zulema).

[...] literalmente corro para llegar a las clases a C.U., y terminando los seminarios regreso a casa agotado por las noches, toda esta rutina de lunes a jueves, aunque vale mucho la pena (José Luis).

Los relatos digitales personales: un ejemplo

Como ya se indicó antes, los incidentes críticos se digitalizaron en forma de relato digital personal (RDP) y se compartieron tanto en el sitio web personal de cada estudiante y en algunos casos en YouTube.

Un ejemplo de lo anterior es el RDP de Nayely, titulado "La reconciliación con la pluma"; el incidente es interesante porque el conflicto se desata cuando se estropea el disco duro de la computadora que contiene los archivos de tesis de la estudiante. Contrario a lo que la estudiante esperaba, su tutora no la apoya ni la ayuda a recuperar la información, pierde la beca que había ganado en el extranjero por el obstáculo que enfrenta para titularse y eso la afecta sobremanera en el plano emocional y académico. Durante mucho tiempo se niega a retomar la tesis, está a punto de claudicar en su carrera académica y abandonar la idea de estudiar el posgrado. El incidente (ver Figura 1) se puede consultar en el link <https://www.youtube.com/watch?v=Bo2iryH9nVc&feature=youtu.be>

Nótese que, en esta narrativa, al igual que sucedió con los demás incidentes críticos relatados, se permite desvelar las dimensiones de los fondos de identidad mencionados por Esteban-Guitart (20121): fondos institucionales, prácticas sociales y normativas, personas significativas y redes de apoyo, artefactos culturales en la mediación del aprendizaje, entre otros.



Figura 1. Ilustración de un incidente crítico en forma de relato digital personal
Fuente: <https://www.youtube.com/watch?v=Bo2iryH9nVc&feature=youtu.be>

Conclusiones

Con base en los resultados aportados por las narrativas de los estudiantes de posgrado en educación, coincidimos con Moreno (2007) que la formación de los estudiantes no es un mero reflejo de la pertinencia del diseño curricular o del nivel de excelencia de la planta académica o de la infraestructura de la institución. Resulta de la mayor relevancia la manera en que el estudiante vive el proceso, así como las condiciones en las que participa en el programa doctoral, en relación con el contexto propio de la institución formadora y sus actores. En los incidentes, destacan cuestiones de índole institucional (estilos de tutoría, formas de enseñanza y evaluación en los seminarios, dinámica de los coloquios doctorales, conducción del proyecto de investigación) como cuestiones de índole personal (pertinencia de la formación previa, obstáculos y apoyos de tipo familiar, laboral, económica, cuestiones de género). De manera particular, hay que destacar las interacciones entre los actores del proceso formativo, pues en ellos se encuentran los mayores obstáculos o los mejores apoyos para afrontar los eventuales conflictos que se presentan.

El análisis de los IC permitió a sus protagonistas reflexionar sobre ellos mismos en cuanto su identidad como estudiantes del posgrado y futuros investigadores educativos, así como en relación con su proyecto y la comunidad formadora. Los conflictos y dificultades que enfrentan los estudiantes de posgrado durante sus estudios, sus formas de actuar, así como los saberes que construyen durante su trayectoria formativa, fueron analizados en el plano de lo subjetivo y de lo intersubjetivo. Asimismo, la elaboración de los IC en forma de relatos digitales propició la reflexión de los participantes, brindándoles la posibilidad de narrar de manera multimodal el momento clave del IC, el significado profundo que cada uno le otorgó, así como las emociones desencadenadas y el aprendizaje adquirido. Se cubrió el propósito de emplear los RDP como dispositivos pedagógicos y los estudiantes reportaron que aprender a trabajar mediante IC y RDP los dota de un instrumento valioso para poder a su vez trabajar con otras poblaciones meta en su labor como profesionales de la educación, o bien, que pueden ser recursos de investigación cualitativa.

En todos los casos, se reconoció que los incidentes relatados tienen importantes repercusiones en la identidad de los estudiantes, en sus emociones y auto-representación,

así como en sus trayectorias académicas personales, que se ven interrumpidas o afectadas. Lo anterior es coincidente con lo reportado en el estudio realizado en 56 universidades por Castelló et al., (2017) que desvela los factores que ponen en riesgo de deserción a los estudiantes de doctorado, entre los cuales, aparecen situaciones como las ya mencionadas: imposición de tutores, alumnos que tienen problemas de tiempo y sobrecarga de trabajo, que no cuentan con becas, que por cuestiones de género se ven limitadas a estudiar, que no entablan una buena relación con los tutores y que se sienten sin apoyo en el proceso formativo. En particular, hay que hacer mención a la necesidad de erradicar y prevenir la cultura de negligencia institucional ya mencionada, que apareció en muchos de los incidentes relatados en la forma de estilos burocráticos y autoritarios de gestión administrativa, en particular en uno de los programas.

Sobre la relación con los tutores, encontramos, en coincidencia con otros estudios (Agudelo et al., 2003; De la Cruz & Abreu; 2014; Moreno, 2007; Moreno, Torres & Jiménez, 2016) que la satisfacción o insatisfacción del alumno con la tutoría no sólo depende de las acciones del tutor, sino también de lo que el alumno espera que el tutor deba hacer. Resulta indispensable, por consiguiente, el contraste de las narrativas de los estudiantes con las de sus propios tutores. En todo caso, al igual que en los estudios indicados, resulta que los estudiantes son altamente sensibles a los mensajes de tutores y docentes del posgrado, y que sienten en una relación asimétrica en relación con éstos.

Un aspecto más a resaltar es la necesidad de fortalecer en los posgrados la formación de los futuros investigadores en una dinámica de acompañamiento e inmersión en comunidades de investigación lideradas por sus tutores, para que tengan la posibilidad de apropiarse de forma experiencial las competencias requeridas y aprendan los estilos de comunicación académica y científica propios del campo de la educación.

Referencias

- Agudelo, D. Bretón, J., Poveda, J., Teva, I., Valor, I., & Vico, C. (2003). ¿Cómo tener éxito en un doctorado en Psicología? Opinión de los directores de tesis doctorales más productivos en España? *Revista Internacional de Psicología Clínica y de la Salud*, 3 (3), 565-593. Recuperado de http://www.aepc.es/ijchp/articulos_pdf/ijchp-88.pdf
- Barrett, H. (2005, June). *Researching and Evaluating Digital Storytelling as a Deep Learning*. Kean University Digital Storytelling Conference. Recuperado de electronicportfolios.com/portfolios/SITESTorytelling2006.pdf
- Bruner, J. S. (2004). Life as a narrative. *Social Research*, 71(3), 691-710.
- Bruner, J. S. (2013). *Fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Segunda edición en español. Buenos Aires: Fondo del Cultura Económica.
- Castelló, M., Pardo, M., Sala-Bubaré, A., Suñé-Soler, N. (2017). Why do students consider dropping out of doctoral degrees? Institutional and personal factors. *Higher Education*, doi:10.1007/s10734-016-0106-9
- Cebrián, M. (1988). *Introducción al lenguaje de la televisión: una perspectiva semiótica*. Ciudad de México: Gedisa.
- Coll, C. (2013). El currículo escolar en el marco de la nueva ecología del aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, 210, 31-36.
- Creswell, J. W., & Plano-Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- De la Cruz, G. & Abreu, L. F. (2014). Expectativas sobre la tutoría en el posgrado. *Fundación Educación Médica, FEM*, 17 (1), 31-35.
- Díaz Barriga, F., Pérez, M. M. & Lara, Y. (2016). Para enseñar ética profesional no basta con una asignatura: Los estudiantes universitarios de Psicología reportan incidentes

- críticos en aulas y escenarios reales. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* (RIES), 7 (18), 42-58.
- Domínguez, Y. A. (2016). *Transiciones en la identidad docente: cambio curricular e incidentes críticos en profesores de portugués como lengua extranjera*. Tesis de Maestría en Pedagogía, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México.
- Driscoll, M. & Carliner, S. (2005). Storytelling and contextually based approaches. *Advanced Web-Based Training Strategies* (pp. 59-86). San Francisco, CA: John Wiley & Sons/Pfeiffer.
- Gregori-Signes, C. & Pennock-Speck, B. (2012). Digital storytelling as a genre of mediatized self-representations: an introduction. *Digital Education Review*, 22, 1-8. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der>
- Esteban-Guitart, M. (2012). La multimetodología autobiográfica extendida (MAE). Una estrategia cualitativa para estudiar la identidad, los fondos de conocimiento y las formas de vida. *Revista Electrónica de Metodología Aplicada*, 17(2), 51-64.
- Falsafi, L. & Coll, C. (2011). La construcción de la identidad de aprendiz. Coordinadas espacio-temporales. En C. Monereo & J. I. Pozo (Eds.). *La identidad en psicología de la educación* (pp. 77-98). Madrid: Narcea.
- Flanagan J. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51, 327-58.
- Gregori-Signes, C. & Pennock-Speck, B. (2012). Digital storytelling as a genre of mediatized self-representations: an introduction. *Digital Education Review*, 22, 1-8. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der>
- Herreros, M. (2012). El uso educativo de los relatos digitales personales como herramienta para pensar el Yo (Self). *Digital Education Review*, 22, 68-79. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der>
- Lambert, J. (2010). *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley, California: Centre for Digital Storytelling, Digital Diner Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Londoño, G. (2012). Aprendiendo en el aula: contando y haciendo relatos digitales personales. *Digital Education Review*, 22, 19-36. Recuperado de <http://greav.ub.edu/der>
- Lugo, M. A. (2002). *El Uso de los Medios Audiovisuales en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje en la Licenciatura en Pedagogía en la UPN Unidad Ajusco DF*. Tesis de Licenciatura. Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco.
- Minervini, M. (2005). La infografía como recurso didáctico. *Revista Latina de Comunicación Social*(59). Recuperado de <http://www.ull.es/publicaciones/latina/200506.minervini.pdf>
- Monereo, C. & Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: GRAÓ.
- Monereo, C. & Pozo, J.I. (Eds.). (2011). *La identidad en psicología de la educación* (pp. 11-26). Madrid: Narcea.
- Monteagudo, P., Sánchez, A., & Hernández, M. (2007). El video como medio de enseñanza. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 21(2), 1-9.
- Morales, L. A., & Guzmán, T. (2014). El Video como Recurso Didáctico para Reforzar el Conocimiento. *Memorias del Encuentro Internacional de Educación a Distancia*, 3. Obtenido de <http://www.udgvirtual.udg.mx/encuentro/encuentro/anteriores/xxii/168-427-1-RV.htm>
- Moreno, M. G. (2007) Experiencias de formación y formadores en programas de doctorado en educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, RMIE*, 12 (33), 561-580.

- Moreno, M. G., Torres, J. C. & Jiménez, J. M. (2016). Los coloquios de doctorado como escenarios de formación. Un contraste de visiones. *DIGITAL Ciencia@UAQro*, 9(1), 1-14. Recuperado de: http://www.uaq.mx/investigacion/revista_ciencia@uaq/ArchivosPDF/v9-n1/PSICO-4.pdf
- Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Rivera, J., & Correa, E. (9 de Abril de 2017). *Grupo de Investigación Imagen y Comunicación IMAGO*, Universidad de Medellín, Colombia. Recuperado de: <http://www.razonypalabra.org.mx/anteriores/n49/bienal/Mesa%2011/ImagoColombia.pdf>
- Sanjurjo, L. (2009). *Los dispositivos para la formación en las prácticas profesionales*. Rosario, Argentina: Hommo Sapiens Ediciones.
- Sarsa, J. (2014). El perfil prosumidor de los estudiantes en la web 2.0. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 5(2), 74-87.
- Soto, F. (2014). ¡Todos tienen algo que contar! Emancipación mediante un relato digital personal. En: Gairín, J., Palmeros y Ávila, G. & Barrales, A. (Coords.). *Universidad y Colectivos Vulnerables. Reflexiones y experiencias* (pp. 1262-1278). México: Ediciones del Lirio. Recuperado de <http://ddd.uab.cat/record/126093>
- Vallaey, F. (2015). El ethos oculto de la universidad. *Red de Responsabilidad Social Universitaria (RSU)*, 1-5. Recuperado de: http://www.rsu.uninter.edu.mx/doc/herramientas_RSU/EIEthosOcultodelaUniversidad.pdf
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

AGRADECIMIENTO

Este trabajo es resultado del proyecto PAPIME PE300217 “Diseño tecnopedagógico de sitios web y materiales educativos interactivos para el aprendizaje de contenidos curriculares” gracias al apoyo del Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza, DGAPA-UNAM.

Anexo 1

PANIC: Pauta para el Análisis de Incidentes Críticos

1. DESCRIPCIÓN Y ANÁLISIS DEL INCIDENTE

1.1. Antecedentes

1.2. Descripción del IC

1.3 Actores que intervinieron en el IC

	Actor :
Concepciones sobre el IC	
Sentimientos asociados al IC	
Estrategias frente el IC	

2. INTERVENCIÓN Y SEGUIMIENTO

	Sobre qué intervenir	Cómo intervenir	Indicadores de cambio
Actor:			