archivos analíticos depolíticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,de acceso abierto y multilingüe

aape epaa

Arizona State University

Volumen 29 Número 58 3 de mayo 2021 ISSN 1068-2341

Investigando Colaborativamente en el Doctorado: Bondades y Desafíos a Partir de un Estudio de Caso

Irene López Secanell
Florida Universitària
España

Georgina Llobet Bernaus
Universidad de Lleida
España

Quim Bonastra Tolós
Universidad de Lleida
España
&
Glòria Jové Monclús
Universidad de Lleida
España

Citación: López, I., Llobet, G., Bonastra, Q., & Jové, G. (2021). Investigando colaborativamente en el doctorado: Bondades y desafíos a partir de un estudio de caso. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 29*(58). https://doi.org/10.14507/epaa.29.5587

Resumen: El presente artículo propone mostrar las bondades y desafíos de la colaboración en los procesos de investigación. Partimos del relato de la experiencia de dos directores y dos doctorandas para poder problematizar la normativa académica que exige que las tesis de doctorado en modalidad tradicional sean firmadas individualmente. Se utiliza una metodología cualitativa de estudio de caso mediante análisis de los relatos autobiográficos y los diarios de campo de las

Página web: http://epaa.asu.edu/ojs/
Facebook: /EPAAA
Twitter: @epaa_aape

Artículo recibido: 6-5-2020
Revisiones recibidas: 2-2-2021
Aceptado: 8-3-2021

doctorandas, así como los fragmentos de los diarios de campo de los dos directores de tesis. Los resultados muestran experiencias narradas de primera mano sobre qué significa y cómo se ha vivido la experiencia de desarrollar dos tesis colaborativas. Con esta investigación hemos detectado cuatro bondades, que al mismo tiempo son desafíos, que emergen del hecho de trabajar de un modo colaborativo y de narrar de forma conjunta. En primer lugar, encontramos la capacidad de trascender la individualidad y crear conocimiento colectivo; ello nos lleva a la segunda, relacionada con la necesidad de crear una atmósfera de confianza; en tercer lugar, la creación y utilización de un mismo lenguaje; lo que permite, como cuarta bondad y desafío, tratar la información colaborativamente. Ante la importancia de desarrollar investigaciones donde la colaboración es cada vez un aspecto más habitual, la presente experiencia pone en evidencia las incoherencias existentes entre el marco legal respeto a las tesis doctorales y la adquisición del título de doctor/a y las necesidades actuales de desarrollar investigaciones colaborativas.
Palabras clave: investigadores educativos; escritura colaborativa; tesis doctorales; relato autobiográfico; educación superior

Collaborative research in the doctorate: Benefits and challenges from a case study
Abstract: This article proposes to show the benefits and challenges of collaboration in research processes. We start from the account of the experience of two directors and two doctoral students to problematize the academic regulations for which doctoral theses in traditional modalities be signed individually. A qualitative case study methodology is used to analyze the autobiographical accounts and the field diaries of the doctoral students, as well as the fragments of the field diaries of the two thesis supervisors. The results show first-hand narrated experiences about both the meaning and lived experience of developing two collaborative theses. The researchers detected four benefits, which at the same time are challenges, that emerge from the fact of working in a collaborative way and narrating together. First, we find the ability to transcend individuality and create collective knowledge. This finding leads to the second, related to the need to create an atmosphere of trust, and the third, the creation and use of the same language; which relate to the fourth, goodness and the challenge of treating the information collaboratively. Given the importance of developing research where collaboration is increasingly common, this experience concludes the need to highlight inconsistencies between the legal framework regarding doctoral theses and the acquisition of a doctoral degree and the needs involved with current collaborative investigations.
Key words: educational researchers; collaborative writing; doctoral theses; autobiographical account; higher education

Pesquisa colaborativa no doutorado: Benefícios e desafios de um estudo de caso
Resumo: Este artigo se propõe a mostrar os benefícios e desafios da colaboração em processos de pesquisa. Partimos do relato da experiência de dois diretores e dois doutorandos para poder problematizar os regulamentos acadêmicos em que se exige que as teses de doutorado na modalidade tradicional sejam assinadas individualmente. Utiliza-se a metodologia qualitativa de estudo de caso, por meio da análise dos relatos autobiográficos e dos diários de campo dos alunos de doutorado, bem como dos fragmentos dos diários de campo dos dois orientadores de tese. Os resultados mostram experiências narradas em primeira mão sobre o que significa e como tem sido vivida a experiência de desenvolver duas teses colaborativas. Com esta pesquisa detectamos quatro benefícios, que ao mesmo tempo são desafios, que surgem do fato de trabalharmos colaborativamente e narrarmos juntos. Primeiro, encontramos a capacidade de transcender a individualidade e criar conhecimento coletivo; Isso nos leva ao segundo, relacionado à necessidade de criar uma atmosfera de confiança; terceiro, a criação e uso da

mesma linguagem; o que permite, como um quarto bem e desafio, tratar a informação de forma colaborativa. Dada a importância de desenvolver pesquisas onde a colaboração é cada vez mais frequente, esta experiência conclui pela necessidade de evidenciar as inconsistências entre o enquadramento legal das teses de doutoramento e da obtenção do grau de doutor e as necessidades actuais de investigações colaborativas.
Palavras-chave: pesquisadores educacionais; escrita colaborativa; teses de doutorado; relato autobiográfico; Educação superior

Introducción

En nuestro país y de acuerdo con el Real Decreto 99/2011 por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado, se establece que el periodo de formación en el que se desarrolla la elaboración de la tesis doctoral debe realizarse en un ambiente investigador que incentive la comunicación, la creatividad, la internacionalización y la movilidad esenciales en este tipo de estudios y la evaluación y acreditación de la calidad como referencia para su reconocimiento y atractivo internacional. Así, en el Artículo 8 del Real Decreto 99/2011 se prevé que los programas de doctorado pueden llevarse a cabo de forma conjunta entre varias universidades y contar con la colaboración, expresada mediante un convenio, de otros organismos, centros, instituciones y entidades con actividades de I+D+i, públicos o privados, nacionales o extranjeros. En el mismo decreto se establece que para optar al título de doctor/a es necesaria la realización de la tesis doctoral, que "consistirá en un trabajo original de investigación elaborado por el candidato en cualquier campo del conocimiento". Y serán "las Universidades las que establecerán el procedimiento para la presentación de esta". En virtud de este decreto muchas universidades españolas ofrecen dos formatos para la presentación de la tesis doctoral; un trabajo inédito que tiene que ser firmado individualmente por el estudiantado de doctorado o un compendio de publicaciones en revistas científicas firmadas por el mismo y en los que puede existir coautoría con otros investigadores. Aun mostrando la necesidad de entablar diferentes líneas de colaboración durante el proceso investigador, el decreto no especifica la posibilidad de realizar la tesis doctoral de forma colaborativa entre personal investigador, aunque sí especifica la posibilidad de que dichas tesis sean codirigidas.

La normativa evidencia que, a pesar de considerar la importancia del trabajo colaborativo en el desarrollo de los procesos de investigación, el marco legal de las tesis doctorales sigue centrando la atención en el carácter individual del estudiantado de doctorado cuando éste opta por la disertación, pero no para el caso de una tesis como compendio de publicaciones, que sí puede hacerse de forma colectiva. Existe, pues, cierta contradicción y tensión entre los textos que alientan desde el poder legislativo que la investigación se desarrolle en contextos de trabajo colaborativo dando importancia a la inter y transdisciplinariedad en los equipos de investigación y la normativa que se refiere a la presentación de tesis doctorales.

Conscientes de estas contradicciones, el presente artículo propone mostrar las bondades y desafíos de la colaboración en los procesos de investigación a partir del relato de la experiencia de dos directores y dos doctorandas para poder problematizar los procesos normativos académicos en los que se exige que las tesis de doctorado en modalidad tradicional sean firmadas individualmente. Para ello, se muestra el desarrollo de dos tesis doctorales realizadas de forma colaborativa. En el plan de trabajo aprobado inicialmente por el comité evaluador del programa de doctorado se planteaba una tesis

compuesta por una primera parte, la cual estaba escrita a cuatro manos por ambas doctorandas, y dos segundas partes, escritas individualmente por cada una de ellas. Sin embargo, en el momento del depósito de las tesis el comité no permitió defenderlas, ya que la primera parte del documento se consideraba un plagio, cuando anteriormente se había presentado y aprobado la propuesta de investigación colaborativa. Para ello, las doctorandas tuvieron que reescribir las primeras partes de las tesis, obteniendo dos documentos distintos, lo cual les permitió tramitar y defender las tesis con el objeto de lograr sendos títulos de doctoras. A partir de esta experiencia pretendemos mostrar cómo dos tesis doctorales desarrolladas de forma colaborativa por dos doctorandas supone un enriquecimiento a la generación de conocimiento desde dos enfoques que si bien es cierto tienen un objetivo común, favorecen a la investigación con sus aportes individuales. Haciendo un paralelismo con lo que afirma Becker (2009) en relación a cómo el personal investigador debe aprender a cuestionar sin aceptar tácitamente lo que piensan y creen las personas cuyo mundo están estudiando, nuestra investigación cuestiona y problematiza esta incoherencia a la que hemos hecho referencia. Siguiendo al propio Becker, nos planteamos: ¿Cómo llegó a ocurrir tal situación? ¿Por qué por parte de las investigadoras tuvimos la necesidad de hacer dos tesis de forma colaborativa? y ¿Por qué los directores tuvimos la necesidad de respaldar esta propuesta?

Marco Teórico

La Investigación Colaborativa y los Debates en Torno a Ella

La colaboración es un factor importante en la promoción y transmisión de capital humano, científico y técnico, el cual se refiere al conjunto de habilidades y conocimientos científicos y a los vínculos sociales que afectan la capacidad del trabajo científico y su aplicación (Lee & Bozeman, 2005). Así, la transmisión del conocimiento como producto social, como resultado de la integración de actores académicos diversos y como una responsabilidad compartida en el trabajo de equipo, permite aportar información y resultados con mayor legitimidad (López, 2010).

La investigación colaborativa parte del supuesto de que se trata de un proceso mediante el cual el personal investigador se esfuerza por lograr un objetivo común: la generación de conocimiento, aunque hay algunos que cuestionan la motivación personal en cuanto a los objetivos que se persiguen con la realización del trabajo (Loan-Clark & Preston, 2002). Es una manera de desarrollar conocimiento en la que se pueden identificar algunos aspectos importantes como son el clima social que construyen los participantes, la concreción de una metodología que permita desarrollar el conocimiento y las formas que emplean para construirlo y aplicarlo (Boavida & Da Ponte, 2011). Es, en definitiva, un proceso en el que los miembros del grupo deben aprender a respetar el conocimiento y habilidades que cada uno aporta a la discusión con el fin de desarrollar proyectos de investigación de una manera efectiva (Coe et al., 2002), a la vez que permite generar nuevos aprendizajes más allá de las aportaciones individuales. De esta forma, la vitalidad de la investigación depende en gran medida de las actitudes que desarrollan las personas.

En realidad, uno de los puntos más discutidos en la literatura sobre el trabajo colaborativo es si es o no imprescindible que existan objetivos comunes para que la colaboración tenga éxito. Las posiciones no son de consenso, pero todos los referentes teóricos coinciden en que un participante en un proyecto de investigación colaborativa tiene que asumir un mínimo de protagonismo, no reduciéndose, por ejemplo, su papel al

de un simple proveedor de datos. En este sentido, observamos la bondad de abogar por investigaciones colaborativas, aunque surge la siguiente cuestión: ¿Por qué el marco legal de las tesis doctorales no contempla la posibilidad de defenderlas en modalidad de disertación desde la coautoría, cuando en la modalidad de compendio de publicaciones sí que está permitido?

La mayor parte de las universidades españolas tienen como requisito que las tesis doctorales sean presentadas como un documento individual de investigación siguiendo la modalidad de disertación. Sin embargo, y de acuerdo al Real Decreto 99/2011 serán "las Universidades las que establecerán el procedimiento para la presentación de esta". En virtud de este decreto varias universidades españolas ofrecen dos formatos para la presentación de la tesis doctoral; un trabajo inédito que tiene que ser firmado individualmente por el estudiante de doctorado o un compendio de publicaciones en revistas científicas firmadas por el mismo en el que puede existir coautoría con otros investigadores. Esta última es una nueva modalidad que las principales universidades de España han adoptado para la presentación de las tesis doctorales. Por el contrario, en Latinoamérica, las principales universidades siguen los lineamientos convencionales, es decir, la presentación de la tesis tradicional. Es importante mencionar que en este caso es requisito esencial anexar al manuscrito de la tesis doctoral, como mínimo, una publicación que se haya realizado durante el desarrollo de la investigación.

De acuerdo con los trabajos de Paré (2017) y Paré, Starke-Meyerring y McAlpine (2009), la tesis doctoral tradicional representa una base de conocimientos sobre los que el estudiantado de doctorado puede elaborar futuros artículos. No obstante, este no tiene impacto directo sobre la comunidad científica, a pesar de que se espera que alumnado sea capaz de publicar al menos un artículo en revistas científicas de calidad contrastada (JCR o Scopus) antes de la lectura de la tesis doctoral.

En cambio, la tesis por compendio de publicaciones tiene ya, en el momento de presentarse un valor científico, reconocimiento por editores y revisores externos (Pérez-Piñar, González & Ayerbe, 2016). Es probable que las presiones institucionales generadas por los modelos de financiación universitaria y las evaluaciones del desempeño, junto con las oportunidades profesionales posteriores del estudiantado de doctorado con un buen historial de publicaciones, fomenten una adopción más generalizada del modelo por publicaciones. No obstante, si bien la tesis doctoral por compendio de publicaciones está permitida en muchas universidades y es cada vez más común, sigue siendo una modalidad poco usual debido en gran parte a los tiempos que requiere la publicación en revistas científicas. Sin embargo, también es verdad que permitir la publicación al estudiantado de doctorado facilita su desarrollo en la parte académica y en su desempeño profesional (Kamler, 2008).

Existen multitud de textos dirigidos a cómo realizar y escribir una tesis doctoral entendida como un documento de investigación inédito y presentado de forma individual (Eco, 2014; Paltridge, 2002; White, 2011, entre otros). La mayoría hacen referencia a la estructura y apartados que éstas deben tener, así como estrategias sobre cómo debe ser escrita, basados todos ellos en aquellos parámetros que la academia da como válidos. Los formatos de las tesis abogan por una introducción, un análisis de la problemática que plantea, una revisión bibliográfica o el estado de la cuestión que queda plasmado en el marco teórico, la metodología donde se incluye la finalidad de la investigación y la recogida de datos, los resultados, discusión y conclusiones (Gómez, et al., 2014). No obstante, autores como Honan y Bright (2016) y Fielding (2004) sugieren que la originalidad exige oposición a las "reglas" de la redacción de tesis doctorales. Se sugiere que esta oposición

implica la necesidad de incorporar nuevas formas de expresión y organización que podrían producir conocimientos diferentes.

De acuerdo con Honan y Bright (2016), cuando la investigación o la tesis se desarrolla desde perspectivas postcualitativas desestabiliza y desterritorializa la comprensión de las relaciones entre el personal investigador, lo investigado y la metodología, hecho que afecta a la propia creación escrita. Y es este marco el que nos permite justificar lo que sucedió durante el proceso de realización de las tesis que presentamos en este estudio. Junto a Honan y Bright, nos basamos en Deleuze (2002) cuando afirma que el estudiantado de doctorado no siempre debe adaptar sus pensamientos y escritos a lo que es requerido por la academia, porque "pensar es crear". En este sentido, "las líneas de escritura se conjugan con otras líneas, línea de vida, líneas de suerte o de la mala suerte, líneas que crean la variación de la propia línea de escritura, líneas que están entre las líneas escritas" (Deleuze & Guattari, 1994, p.199). Por ello, en este artículo, tanto los directores como las doctorandas apostamos por la realización de tesis colaborativas, ya que como afirman Deleuze y Guattari (1994), no basta con decir "Viva lo multiple" (p. 12), sino que lo múltiple hay que hacerlo. De esta forma, estamos de acuerdo con Mossi (2013) cuando en su tesis duda de los modos ya instituidos de hacer investigación en educación e intenta que su trabajo haga tartamudear a la lengua madre de la academia.

Método

Metodología y Objetivos

El objetivo de este artículo es mostrar las bondades y desafíos de la colaboración en los procesos de investigación a partir del análisis de la experiencia de dos directores y dos doctorandas para poder problematizar los procesos normativos académicos en los que se exige que las tesis de doctorado en modalidad tradicional sean firmadas individualmente. Para ello utilizamos una metodología cualitativa de estudio de caso que nos permite estudiar "la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes" (Stake, 2005, p. 11). En nuestro caso nos centramos en realizar un estudio de caso a partir del relato de la experiencia de los directores y doctorandas en dos tesis de investigación colaborativa.

En línea con la metodología cualitativa, apostamos por un proceso de investigación-acción participativa. Balcázar (2003), expone que esta metodología promueve la participación de los miembros de una comunidad para buscar soluciones a sus problemas. En nuestro caso, adoptamos esta metodología desde la perspectiva de Kemmis (2010), quien define la investigación-acción como la acción y la transformación de las prácticas de las personas (así como a la compresión de éstas y las condiciones en las que se practican). De esta forma, nos situamos en la idea que defiende el autor cuando afirma que esta metodología, más allá de contribuir a la teoría, contribuye a la historia. La historia da importancia a lo que "está pasando", favoreciendo así a la transformación y la mejora de nuestras acciones y al cambio de la "historia", tanto individual como colectiva.

Proceso de Producción de Datos

La recogida y el análisis de datos son unos de los procesos clave donde tanto las doctorandas como los directores de tesis ejercimos nuestra capacidad de trabajar de forma colaborativa. Por este motivo, hace falta situar a los lectores para comprender el procedimiento que desarrollamos en todo este proceso. Las doctorandas que participamos en

este estudio compartimos cuatro años en el Grado de Educación Primaria y un año en el Máster de Educación Inclusiva (MEI) en la Universidad de Lleida (UdL). Durante el segundo curso del Grado participamos en las materias de "Procesos y Contextos Educativos II" y "Geografía e Historia de Catalunya", dirigidas respectivamente por cada uno de los directores de tesis. Ambos directores nos ofrecieron una visión innovadora de la educación, la cual se alejaba de los modelos que habíamos vivido durante nuestra escolarización y que se reproducían en la formación de maestras. Esta concepción de la educación se basa principalmente en las bases teóricas de Deleuze y Guattari (1994), quienes utilizan conceptos como rizoma, desterritorialización y pensamiento nómada, lo cual nos lleva a imaginar y a producir conocimientos de forma distinta. Para ello, nos situábamos en la idea de devenir profesores e investigadores en el que el arte es una herramienta que permite crear y expandir el conocimiento desde la inter y la transdisciplinariedad. El profesorado nos creaba las condiciones de aprendizaje para vivir el arte contemporáneo como una experiencia (Dewey, 1934) que nos permitiera reinterpretar nuestras prácticas docentes. Para ello, visitábamos museos de arte contemporáneo e interactuábamos con algunas de las obras expuestas. El profesorado actuaba de mediador y favorecía que el estudiantado estableciera conexiones entre las obras de arte y sus formas de vida personal y profesional, así como con los distintos contenidos de la materia. Con esta mediación se creaban nuevos conocimientos a partir de la construcción conjunta y mostrando y desarrollando formas más reflexivas, creativas, críticas e inclusivas de abordar el currículum escolar.

Las doctorandas fuimos partícipes de esta metodología, la cual nos permitió incorporar la creatividad en la docencia, dar importancia a los procesos reflexivos y vivir aprendizajes que se construían en torno al arte contemporáneo desde la inter y la transdisciplinariedad (Jové et al., 2014; Jové & Farrero, 2018). Esta metodología desarrollada en formación de maestros y las investigaciones generadas en torno a esta, muestran cómo el arte contemporáneo, los relatos autobiográficos y los espacios híbridos de formación permiten repensar y deconstruir modelos docentes y educativos muy arraigados en el mundo de la educación a la vez que permiten la creación de prácticas educativas distintas. Y ¿por qué el arte? Por su riqueza expresiva, por los múltiples interrogantes que plantea y por los distintos horizontes que propone, los cuales contribuyen a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos (Eisner, 2002). Siguiendo a O'Sullivan (2006) consideramos el arte como un potenciador de posibilidades, de mundos posibles y como una estrategia para poder desarrollar pensamientos rizomáticos (Deleuze & Guattari, 1994). Estos autores usan la metáfora del rizoma para explorar múltiples y variadas posibilidades y construir un pensamiento nómada. Nuestra relación con el arte contemporáneo nos lleva a redescubrir nuestras prácticas educativas e investigadoras. Como veremos más adelante, la influencia de esta formación nos llevó a incorporar el arte en las dos tesis doctorales, tanto al elaborar el diseño de los trabajos desde una perspectiva más creativa, así como para aprender de las prácticas y teorías de los artistas que nos ayudaron a enriquecer el texto desde perspectivas que salían de nuestro campo de especialización.

En las asignaturas de ambos directores se utilizaban relatos autobiográficos como instrumentos básicos para el "devenir maestro", los cuales tenían la finalidad de que los estudiantes generásemos procesos de reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que habíamos tenido y estábamos teniendo a lo largo de nuestra etapa de escolarización y formación. El relato autobiográfico es una estrategia narrativa que "nos ayuda a ver, explicar y comprender la experiencia de los cambios por parte de los individuos y la forma de posicionarse en ellos" (Hernández & Rifá, 2011, p. 18). Con el relato tratamos de identificar aquello que nos permite hacer cambios y mudanzas: momentos de tránsito personal y

profesional, aprendizajes, crisis, migraciones, rupturas, relación con nuevos contextos. Basándonos en estos autores entendemos el relato autobiográfico como un texto (escrito, visual, videográfico, etc.) en el que emergen las experiencias desarrolladas en la formación de maestros y los modelos docentes que hemos vivido, para que podamos deconstruirlos y reconstruirlos. Apostar por ello nos permitía conectar lo autobiográfico y personal con las fuerzas culturales y sociales que se hacen presentes en el relato.

Ambos directores damos mucha importancia a la interrelación entre todas las experiencias, vivencias y conocimientos de los estudiantes con el fin de que puedan interrelacionar procesos, crear puentes, crear relaciones y que lo integrasen en su ser. Para ello constantemente se realizan coordinaciones como espacios híbridos de formación, que son encuentros entre diferentes miembros de la comunidad de un modo horizontal para dialogar, participar, conversar, escuchar y reflexionar, en definitiva, para aprender y mejorar nuestro devenir personal y profesional (Jové, 2017). En estos espacios híbridos el estudiantado, entre los cuales nos encontrábamos las doctorandas, mostrábamos, discutimos y reescribimos nuestros relatos autobiográficos. De acuerdo con Goodson (2004), el aprendizaje y la reflexión que suceden durante el proceso de quien se cuenta permite a los sujetos dar nuevos significados a sus experiencias. Además, según Simon-Martín (2015, p.6) "la relacionalidad narrativa implica que una historia esté ligada a la de otra". La misma autora expone cómo las narrativas relacionales incorporan historias extensas de otros que terminan encajando dentro del contexto de una narrativa autobiográfica. De esta forma, durante toda la formación aprendimos a reescribir a partir de lo que había escrito "el otro".

Las doctorandas nos formamos con esta metodología durante el Grado y el MEI. Por ello, al finalizar los estudios de máster, ambas queríamos seguir investigando, intercambiando prácticas e innovando a través de un proceso colaborativo en el campo de la investigación. Por este motivo queríamos iniciar los estudios de doctorado para seguir mejorando como docentes, a la vez que generar conocimiento distinto del que se entiende y se permite en la realización de una tesis doctoral. De acuerdo con Honan y Bright (2016) en el devenir investigador del estudiante de doctorado debe haber una negociación entre las demandas de producir nuevos conocimientos de forma distinta en el marco de las restricciones y las demandas legislativas en el que presentará el trabajo. Fue por ello por lo que las doctorandas solicitamos a la comisión de doctorado la autorización para defender una tesis que se estructuraría en dos partes: una primera parte común que sería escrita de forma colaborativa entre las dos investigadoras y una segunda parte en la que cada una presentaría la investigación individualmente. Se obtuvo la autorización para realizarla.

La primera parte, constaba de un análisis cuantitativo a partir de una encuesta a 220 docentes que se habían graduado en la UdL en los últimos 20 años. El objetivo era conocer la concepción que tenía el profesorado de su formación en la UdL. Para dar respuesta a este objetivo se utilizó la técnica de encuesta. Ésta estaba compuesta por dos bloques donde se realizaban una serie de preguntas, cuyas respuestas eran analizadas y categorizadas. El primer bloque constaba de preguntas que tenían la finalidad de conocer el itinerario formativo y laboral de la muestra seleccionada. El segundo bloque tenía el objetivo de conocer la concepción de los encuestados sobre su formación. De las respuestas obtenidas en las encuestas, se extrajeron una serie de indicadores relacionados con temas considerados importantes en el ámbito de la formación que se categorizaron en relación con la temática a la cual hacían referencia y se ponderaron. Toda esta fase se hizo, en primer lugar, con el acuerdo constante de las doctorandas y, en segundo lugar, con el acuerdo conjunto de los directores junto con las doctorandas.

A partir de los resultados obtenidos en la primera parte se estructuró la segunda parte de la tesis. Ésta era cualitativa y fue realizada individualmente por cada una de las investigadoras. Cada investigadora realizó 4 estudios de caso seleccionados de la muestra inicial. La primera investigadora se centró en analizar las condiciones que durante la formación inicial de maestros facilitó a la muestra seleccionada realizar prácticas innovadoras y distintas en sus contextos laborales. La segunda investigadora detectó y analizó cuáles eran las condiciones que durante la formación inicial de maestros facilitó a los docentes que no ejercían en una escuela conectar con su proyecto vital. Para lograr cada uno de los objetivos, se utilizaron entrevistas semiestructuradas para la muestra seleccionada. El procedimiento de elaboración de las entrevistas se inicia con una investigación biográfica-narrativa de los relatos autobiográficos que la muestra analizada había realizado a lo largo de su formación. Es preciso constatar que los participantes en la investigación habían realizado al menos dos relatos autobiográficos durante su formación, ya que era un requerimiento para las asignaturas impartidas por los directores de tesis. Con su consentimiento, se analizaron los relatos autobiográficos. Después de realizar este análisis, se compartió la información extraída con los entrevistados para confirmar que estaban de acuerdo con la interpretación realizada. Este retorno permitió justificar la adecuación de las decisiones y los resultados expuestos por parte de las investigadoras. En esta segunda parte también se incluía el análisis de las voces de las doctorandas recogidas mediante aquellos relatos autobiográficos realizados a lo largo de la formación universitaria (años 2009-2016) y que formaban parte del análisis cualitativo de las respectivas tesis doctorales.

Análisis de Datos e Instrumentos

La metodología vivida por las doctorandas durante la formación inicial de maestras, así como el trabajo conjunto que los directores realizamos desde las respectivas materias, fueron unas de las principales razones para realizar las tesis de forma colaborativa. Este contexto previo compartido tanto entre las doctorandas como los directores de tesis nos permitía dar un peso relevante al trabajo colaborativo y a la necesidad de narrar colaborativamente, como forma de construcción conjunta del conocimiento. Es por ello por lo que, durante la elaboración de la tesis, tanto las doctorandas como los directores realizábamos un diario de campo, los cuales forman parte de los instrumentos utilizados en el presente estudio.

Por parte de las doctorandas:

- Relatos autobiográficos analizados en la tesis doctoral (2009-2016): se incluyen aquellos fragmentos que permiten identificar las relaciones de trabajo colaborativo entre ambas investigadoras (ej. complicidad, confianza, etc.). En total se analizaron un total de 14 relatos autobiográficos (7 de la investigadora 1 y 7 de la investigadora 2).
- Diario de campo: durante la elaboración de la tesis, cada investigadora realizó su diario de campo donde iba anotando las reflexiones y observaciones sobre la investigación colaborativa que se estaba desarrollando (ej. dificultades para llegar a un acuerdo durante la investigación).

Por parte de los directores:

- Diarios de campo: el diario de campo de los directores tenía dos apartados: a)recuerdos sobre la relación profesor-alumna que tuvieron con las investigadoras, b)reflexiones y observaciones del proceso de trabajo realizado con las investigadoras. El apartado a) se realizó una vez terminada la tesis

doctoral de las investigadoras. El apartado b) se realizó durante las tutorías de seguimiento de la tesis doctoral de las doctorandas.

El análisis de la información se inició en febrero del 2017, una vez realizada la defensa de ambas tesis doctorales. Para ello se realizó una triangulación de investigadores. El análisis de datos de esta triangulación se realiza de manera independiente para cada uno de los investigadores y posteriormente, estos análisis se someten a comparación utilizando el consenso para acordar los hallazgos (Okuda & Gómez, 2005). En nuestro caso, ambas doctorandas participamos como investigadoras junto con los dos directores. Todos los instrumentos fueron analizados individualmente y de forma independiente desde febrero de 2017 hasta febrero-marzo de 2018. Para realizar el análisis, cada investigador realizaba una lectura de cada uno de los instrumentos y seleccionaba aquellos aspectos relevantes que evidenciaban bondades y desafíos relacionados con el proceso de investigación colaborativa. Dichos fragmentos se iban categorizando en un Excel. De mayo a septiembre de 2019 se realizaron las reuniones para compartir los resultados entre todo el personal investigador y elaborar el apartado de resultados de este trabajo.

Codificación

Para facilitar la comprensión de los datos se han utilizado diferentes acrónimos correspondientes a cada una de las voces que se exponen en el artículo. La estructura utilizada en los acrónimos es la siguiente: D1 (doctoranda 1) / D2 (doctoranda 2) + Año de elaboración del relato autobiográfico (ej. D115). D1 (doctoranda 1) / D2 (doctoranda 2) + DC (diario de campo) (ej. D1DC). DT1 (director de tesis 1) / DT2 (director de tesis 2) + Año de elaboración de su diario de campo (ej. DT116).

Resultados

Con esta investigación hemos detectado cuatro bondades, que al mismo tiempo son desafíos, que emergen del hecho de trabajar de un modo colaborativo y de narrar de forma conjunta. En primer lugar, encontramos la capacidad de trascender la individualidad y crear conocimiento colectivo; ello nos lleva a la segunda de estas bondades, relacionada con la necesidad de crear una atmósfera de confianza; en tercer lugar, la creación y utilización de un mismo lenguaje; lo que permite, como cuarta bondad y desafío, tratar la información colaborativamente. Veamos cada una de ellas teniendo en cuenta la necesidad de establecer relaciones para así evidenciar las tensiones que emergen ante la situación restrictiva que concreta la normativa del doctorado.

Todos los agentes involucrados en la realización de esta tesis, tanto las doctorandas como los directores, compartimos una experiencia de trabajo conjunto que venía de los años de formación de las primeras, tanto en el grado como en el máster. Esta experiencia conjunta hacía que nos conociéramos, que compartiéramos una misma forma de trabajo y que, incluso, hubiéramos llegado a entablar una relación de amistad. Todo ello provocó la necesidad de seguir desarrollando proyectos de forma conjunta, en este caso iniciando dos tesis doctorales que sentíamos que debían basarse en el trabajo colaborativo.

Ambas doctorandas proveníamos de campos muy distintos. Una de nosotras era especialista en lengua extranjera, mientras que la otra estaba especializada en educación física. A pesar de nuestros distintos recorridos, la buena relación que teníamos y la formación que habíamos recibido junto con los directores de tesis, fueron algunas de las razones que nos llevaron a anteponer los beneficios del trabajo en equipo a nuestra propia individualidad a pesar

de las complicaciones que esto suponía.

> Hacer la tesis sola me hubiera ayudado a terminarla antes, ya que no tienes que estar pendiente del otro. Pero creo que en este caso estaría dando prioridad al título de doctora antes que a la construcción de conocimiento conjunto. (D2DC)

El beneficio principal de ser capaces de trascender la individualidad y de trabajar colaborativamente es que nos permitió crear conocimientos conjuntamente, cosa que sucedió a partir de la escritura conjunta. Una creación conjunta que iba más allá, no solamente de la suma de los individuos que componíamos el equipo (doctorandas y directores), sino también, por la propia composición y diversos intereses de éste, más allá de las disciplinas en las que, a priori, estábamos encasillados (pedagogía, lengua extranjera, educación física y geografía). Todo ello nos llevó, y nos ha mantenido, en posturas y maneras de hacer inter y transdisciplinares.

> Quim nos aportó el marco teórico en relación a la importancia de cartografiar espacios y contextos cercanos a nosotras, así que su conocimiento me inspiró en diseñar mi segunda parte de la tesis basándome en la cartografía de un almacén familiar de compra y venta de materiales muy significativo en mi vida personal. Este diseño me permitía hacer relaciones con los maestros de la muestra seleccionada, los marcos teóricos y mis propias experiencias personales. (D2DC)

> También añadí marcos teóricos relacionados con la geografía y la filosofía. Uno de ellos fue el concepto de "mapa" y "calco" de Deleuze y Guatari. El mapa es aquel que es abierto, conectable, alterable… En cambio, el calco se contrapone al mapa porque es la reproducción de la copia. Estos conceptos los utilicé en mi tesis para reflexionar sobre cómo había construido mis modelos docentes durante mi formación; ¿eran una copia de los maestros que yo tuve o podían ser abiertos y alterables para crear mi propio modelo? (D1DC)

Como podemos imaginar, esta trascendencia de la individualidad para construir conocimiento de un modo conjunto no está exenta de desafíos, como observamos en este extracto del diario de uno de los directores:

> Trabajar con investigadores de otras disciplinas no es precisamente un camino de rosas. En mi caso, me encuentro con el hecho de ser un intruso desde la geografía que está co-dirigiendo la tesis de dos maestras con una pedagoga. Este hecho hace que, en muchos casos, no me sienta seguro a la hora de hacer propuestas y, sobre todo, a la hora de defenderlas cuando éstas eran puestas en duda. Una tesis de este tipo requiere mucha discusión, no solamente con los doctorandos, sino también con el co-director. (DT218)

Investigar colaborativamente implica compartir espacios, tiempos y paradigmas. Esta experiencia de construcción conjunta de conocimiento ha supuesto, a nivel vital y profesional, y más allá de los resultados concretos de las tesis, el inicio de tipos de colaboración en el que el personal investigador nos hemos implicado de un modo más profundo de lo que lo habíamos hecho previamente. Escribir e investigar colaborativamente nos ha llevado a la necesidad de seguir con esta organización. Lo fuimos sintiendo mientras escribíamos estas tesis y esta

necesidad se mantuvo tras acabarla.

> Co-dirirgir las tesis de Gine e Irene con Quim, nos llevó a un estadio más profundo de nuestra relación profesional. Me acuerdo de que mientras dirigíamos esta tesis empezamos a escribir el artículo Le Grand jeu à venir, en el que aplicábamos a la pedagogía el discurso urbano de los situacionistas. Para ello se hizo necesario no escribir cada uno su parte, como habíamos hecho hasta el momento, sino estar ambos presentes en el proceso de escritura, confrontando, discutiendo, llegando a pactos… Solamente en sesiones así pudimos darnos cuenta de que todo el pensamiento urbano situacionista nos podía servir de metáfora sobre nuestras ideas educativas. Es una manera de hacer que hemos mantenido hasta la actualidad. (DT118)

> Trabajar con Irene me permitió descubrir marcos teóricos relacionados con los proyectos vitales como el de los autores D'Angelo y Romero. Conocer este marco me ayudó a incorporar una pregunta sobre proyectos vitales a mis entrevistados, lo cual me permitió abrir una nueva hipótesis de investigación sobre la posibilidad de que los maestros reflexivos y creativos fueran más propensos a conectar con sus talentos y autorrealizarse. (D2DC)

> Añadí una nueva categoría de estudio gracias a Gina. Ella estaba analizando cómo la formación continua había influido a los maestros que formaban parte de su muestra, lo cual nacía de los marcos de Imbernon, Perrenoud y Yurén. Al compartir conmigo los trabajos de estos autores, fue cuando decidí incorporar preguntas a mi entrevista que me permitieran identificar si la formación continua había influido en los proyectos vitales de mi muestra. (D1DC)

Sin embargo, esta construcción conjunta de conocimientos es imposible si no se crea una atmósfera de confianza entre las investigadoras. Esta última aseveración puede parecer una perogrullada. Sin embargo, la confianza mutua entre colaboradores de investigación o de trabajo es moneda menos corriente de lo que nos gustaría aceptar, sobre todo en el ámbito universitario en el que se emplaza este trabajo. Construir una atmósfera de confianza es un desafío y una necesidad para que un equipo pueda trabajar colaborativamente y crear conocimiento conjunto. Como hemos dicho, la relación de amistad que se había ido fraguando entre doctorandas y directores durante el grado y el máster era uno de los cimientos sobre los que se debía erigir:

> Cuando terminamos el máster en Educación Inclusiva teníamos la necesidad de poder seguir conectadas con nuestros maestros, los aprendizajes que nos aportaban eran creativos, innovadores, reflexivos y artísticos. (...) No era fácil encontrar a formadores con estas capacidades, sentíamos la necesidad de seguir conectadas con ellos. (D2DC)

Se trata de una condición que ayuda, pero que no es suficiente. En este proceso nos hemos dado cuenta de que para construir una atmósfera de confianza se necesitan algo más que la amistad:

> Tenemos poca vida familiar, aprovechamos todos los fines de semana y vacaciones largas para avanzar la tesis con Irene, ya sea de modo presencial, telefónico o virtual. El hecho de trabajar en otros contextos nos dificulta

> mucho podernos encontrar y esto significa hacer sacrificios que no siempre nos gustan. (D2DC)
>
> Hay días en los que no me apetece ir a hacer la tesis, ya sea por temas personales, por cansancio laboral... pero sé que debo hacerlo para no demorar nuestra planificación y avanzar el trabajo, ya que este proceso de aprendizaje es una corresponsabilidad. (D1DC)
>
> Soy consciente de que, así como yo tuve que confiar en él en algunos momentos de crisis, que se solucionaron precisamente gracias a su "background" geográfico, Quim tuvo que confiar en mí en muchas otras ocasiones. Estos encuentros y desencuentros son claves para construir conjuntamente un paradigma. (DT118)

Como se desprende de estos fragmentos de nuestros diarios, para que emerja la atmósfera de confianza que se requiere para trabajar colaborativamente se necesita, aparte de la amistad, que los miembros del equipo se muestren benévolos y honestos los unos con los otros, que sus actos hagan sentir seguros al resto de compañeros, y que sean al mismo tiempo competentes y abiertos de miras. En nuestro caso, en la emergencia de esta atmósfera de confianza confluyó, además, el hecho de compartir, tanto en conjunto como en equipos de dos, espacios y tiempos de domesticidad para la realización de las tesis. Un ejemplo de los espacios son las reuniones de trabajo celebradas en los propios domicilios. Un ejemplo de lo segundo serían todos los ratos pasados fuera del horario de trabajo ya fuera en persona o con la mediación de lo digital.

Además de representar un desafío, el hecho de haber conseguido crear una atmósfera de confianza, ha tenido repercusiones tanto en la calidad de las tesis como en el de las relaciones entre los agentes implicados en el proceso:

> Siempre que terminamos la reunión nos planteamos una nueva fecha de encuentro donde cada una de nosotras tenía que buscar nueva información o revisar lo que se había escrito. Por suerte, siempre cumplimos y este está siendo un aspecto clave en la tesis. Creo que no hubiéramos sacado adelante un marco teórico tan completo si no hubiéramos confiado la una con la otra a la hora de seguir el plan de trabajo. (D1DC)

Querer investigar colaborativamente emergía de la necesidad de narrar en equipo, pero para ello necesitábamos construir un lenguaje común. Este se ha ido construyendo no solamente durante la elaboración de las tesis, sino que, como hemos dicho más arriba, se comenzó a gestar durante los estudios de las doctorandas y se fundamenta en la redacción de relatos autobiográficos y la utilización del arte durante los procesos de aprendizaje.

Leamos algunos fragmentos de nuestros diarios:

> Me he dado cuenta de que desde que incorporamos el relato en la asignatura de PCEII y Geografía nunca he dejado de escribir mi relato porque soy capaz de detectar mejor mis errores cuando escribo y lo comparo con otros referentes teóricos. Incluso en mi trabajo en la escuela, escribo sobre lo que he hecho, reflexiono, lo comparo con marcos teóricos y analizo qué puedo mejorar en mi siguiente clase. (D113)

> Empecé a hacer el relato en segundo curso y lo he ido incorporando cada año, aunque no formara parte de los requerimientos de la materia. Incluso he realizado una web como relato autobiográfico. El relato me ha permitido reflexionar sobre aquellos modelos docentes que tenía integrados y que me influenciaban a la hora de llevar a la práctica mi docencia. Se trata de investigar sobre mi propia experiencia. (D213)

A partir de estos y de otros fragmentos nos damos cuenta de que escribir un relato narrando nuestras experiencias de aprendizaje, partir de lo que nos pasa y el ejercicio de metaconciencia que esto representa, es una oportunidad para mejorar nuestra práctica profesional y, al mismo tiempo, fomentar nuevas formas de agencia Así, plantear la investigación como una investigación-acción desde la propia experiencia nos permite entender que no podemos diferenciar la reflexión de los procesos de mejora personal y profesional.

El arte, por su parte, nos ha permitido incorporar otros lenguajes en el diseño, la escritura y, en definitiva, la materialización de las tesis. Unos lenguajes que a parte de ser distintos a los cánones y a la normativa dictada por la academia, también ha reforzado una visión inter y transdisciplinar que queda patente en las tesis:

> Haber compartido juntas la metodología de aprender en torno al arte, nos llevó a incorporar el lenguaje artístico en nuestra tesis. Estas nos permitían establecer un juego de relaciones entre el mensaje que los artistas transmitían con sus obras, con la narración de nuestra tesis. (D1DC)

> Desde que aprendemos en torno al arte soy capaz de establecer más conexiones entre distintas disciplinas, aparentemente distantes como son el arte y la educación física, entre otras. De esta forma entiendo el arte no solo desde las artes visuales, sino también como el punto de unión entre diferentes disciplinas, entre las que se encuentra la EF. (D212)

Finalmente, el hecho de haber creado un lenguaje conjunto exige estar muy atento desde un punto de vista metodológico a cómo se trata la información, lo que refuerza epistemológicamente todo el conjunto. Todo el proceso de análisis de datos recogidos se basó en una dinámica constante de diálogo, reflexión, consenso y reconstrucción que, en primer lugar, se enriqueció por los dos puntos de vista de las dos doctorandas, y, en segundo lugar, este se amplió con la experiencia de los directores de las tesis. Fue mediante este proceso que se llegó a una triangulación para la concreción de las categorías a considerar. Las doctorandas no podíamos realizar ninguna categorización sin el acuerdo mutuo. Además, a este aspecto, se le añadía que posteriormente las categorías también tenían que ser aprobadas por ambos directores. Esta situación conlleva, por una parte, un trabajo en equipo que se desarrolló desde una igualdad jerárquica entre los participantes. Por otra parte, conllevó ciertas dificultades para encontrar un punto medio donde todos los participantes estuviéramos de acuerdo, lo cual requiere tener habilidades de discusión, justificación, respeto y aceptación.

> Al final hemos decidido establecer 4 categorías generales donde se engloban los distintos indicadores extraídos de las encuestas: metodología, competencias del profesorado, actitudes del estudiantado y organización universitaria. En la primera de ellas no ha sido fácil el consenso, ya que incluye muchos subindicadores. Por ejemplo, los encuestados respondieron que en su formación faltaba relación entre la teoría y la práctica, lo cual concretamos con

> el indicador "Relacionar teoría y práctica". Gina lo quería englobar en la categoría de "Metodología", pero en mi caso lo veía más en "Competencias del profesorado". En este caso, para llegar al consenso decidimos volver a revisar los datos y dividir aquellos fragmentos que hacían referencia a metodologías concretas que les ayudaban a establecer relaciones entre teoría y práctica (ej. trabajo por proyectos) y aquellos que hablaban específicamente de la capacidad que tenía el profesorado para establecer dichas relaciones. (D2DC)

El proceso de categorización también fue enriquecedor para ambos directores, aunque se vivieron momentos de conflicto para acordar las categorías:

> Como en otros momentos de la investigación, el momento de la categorización tuvo sus más y sus menos. Me refiero a los conflictos que dos personas viniendo de disciplinas distintas pueden tener. Una discusión inicial tuvo que ver sobre la necesidad o no de categorizar. (DT217)

> Las tensiones que ha supuesto partir de prácticas educativas nos llevan a mostrar nuestras luchas por escapar del pensamiento jerárquico en investigación que conlleva un análisis categorial de los datos, yendo más allá de planteamientos cualitativos y abogando por paradigmas emergentes y post-cualitativos a partir de la polifonía de "voces" y la necesidad de adoptar formas de investigación narrativas que permiten comprender la complejidad de los procesos formativos. (DT118)

Discusión y Conclusiones

Este artículo muestra las bondades y desafíos de la colaboración en los procesos de investigación a partir del relato de la experiencia de dos directores y dos doctorandas para poder problematizar los procesos normativos académicos en los que se exige que las tesis de doctorado en modalidad tradicional sean firmadas individualmente. A continuación, vamos a discutir los resultados obtenidos.

La primera de las bondades es que trabajar de forma colaborativa exige ir más allá de la individualidad de cada investigador. A la vez implica una buena coordinación para poder integrar en un mismo discurso marcos teórico-conceptuales, epistemológicos y metodológicos que provienen de disciplinas diversas (en este caso geografía y pedagogía) para ampliar el campo de investigación. En esta línea, Sonnenwald (2007) hace referencia a la oportunidad de considerar la propia individualidad, pero dentro del trabajo colaborativo. De esta forma, trabajar colaborativamente desde disciplinas distintas tiene que incluir objetivos que vayan más allá de la propia disciplina y que el trabajar juntos tenga el objetivo común de producir nuevos conocimientos científicos (Katz & Martin, 1997). Tal como se ha evidenciado, esta colaboración fue productora de conocimiento más allá de las materias de todos los agentes involucrados en la investigación, creándose un espacio donde ambas investigaciones pudieran desarrollarse desde la inter y la trans-disciplinariedad.

En los resultados también constatamos que el trabajo colaborativo debe ir acompañado de la confianza, la cual, según Hargreaves (1998), es uno de los factores clave en la colaboración. En la misma dirección, Goulet y Aubichon (1997) aseveran que la confianza es "el primer paso para la colaboración" (p. 118). Se necesita de ésta para poder gozar de un ambiente de respeto que incluya tanto el ámbito profesional como el personal. Sin confianza, los participantes no

pueden compartir libremente las ideas, hacer propuestas, rehacerlas, exponer cambios, etc. Durante el proceso colaborativo, las dos doctorandas se ajustaban a sus objetivos, a la exigencia y a la voluntad de llegar a un mismo fin. Una investigación de estas características implicaba dedicar un largo periodo de tiempo a poner en palabras sus pensamientos, lo que a menudo es una gran exigencia a nivel personal. Por este motivo, según Reason (1988), trabajar colaborativamente también implica saber gestionar una parte emocional que conlleva aprender a convivir con el otro, aceptar, respetar y dar apoyo en el momento personal en el que se encuentra cada uno de los investigadores y que, a menudo, puede repercutir indirectamente en el proceso de investigación. Paralelamente, esta convivencia afecta positivamente los factores personales de las personas implicadas. La confianza también influye a la codirección, siendo esta necesaria para evitar desavenencias.

Según el diccionario de Oxford, la confianza es la "creencia firme en la confiabilidad, verdad, habilidad o fuerza de alguien o algo". Para el de Cambridge, es la creencia que "alguien es bueno y honesto y que no te hará daño, o que algo es seguro y confiable". Estas definiciones nos sintonizan con el campo semántico de la confianza y nos ponen en contexto, aunque son insuficientes, por lo que recurrimos a sus atributos: ya sean autenticidad, historial de cumplimiento, capacidad de cumplimiento y compromiso con la relación (Solomon & Flores, 2001), o benevolencia, seguridad, competencia, honestidad y apertura (Hoy & Tschannen-Moran, 1999).

El tema de la confianza en el seno de un equipo de trabajo se ha investigado mucho desde el campo de los "management studies". La investigación llevada a cabo por Hattori y Lapidus (2004) en el campo de los negocios muestra cuatro tipos de relaciones entre los que trabajan en equipos: colaborativa, cooperativa, competitiva y adversaria. En la tabla 1 mostramos los diferentes estados de confianza que cada uno de estos tipos de relación comporta, aparte de otras dimensiones.

Tabla 1

Matriz de dimensiones/dinámicas de cuatro tipos de relaciones

Tipo de relación	Estado de confianza	Fuerza motivadora	Perspectivas	Comportamiento	Resultados potenciales
Colaborativa	Altamente comprometido	Por el bien del conjunto	Sinergia	Responsable	Innovación revolucionaria
Cooperativa	Orientado a la transacción	Por el éxito del proyecto	Win-win	Dispuesto	Éxito preconcebido
Competitiva	Reacio o cauteloso	Para lucir bien	Ganar dentro de las reglas	Perspicaz	Compromiso
Adversaria	Desconfiado	No perder	Ganar a cualquier precio	Asesino	Impredecible

Nota: Hattori & Lapidus, 2004

Así, solamente en las relaciones colaborativas encontramos los atributos de la confianza que hemos adelantado: las partes son auténticas en sus interacciones con los otros; tienen un historial de cumplimiento de sus compromisos; son capaces de cumplir con sus responsabilidades; y están claramente interesados en cómo sus acciones afectarán al bienestar de los demás (Hattori & Lapidus, 2004). Por otra parte, en lo que se refiere a los resultados

potenciales, solamente las relaciones colaborativas tienen la capacidad de llegar a innovaciones que, sin llegar a la innovación revolucionaria de la que hablan los autores, vayan más allá de lo predecible, lo que, como hemos visto, se desprende del proceso descrito.

Para poder desarrollar una tesis de esta índole es requisito indispensable compartir un mismo lenguaje más allá de las disciplinas de los investigadores. En este caso los lenguajes comunes fueron dos: los relatos autobiográficos y el arte contemporáneo. Las doctorandas, por su propia formación y tal y como se ha evidenciado, sintieron la necesidad de hacer una tesis colaborativa y de narrarla y escribirla de forma conjunta. Para ello, desarrollaron una escritura colaborativa a cuatro manos durante la investigación mediante los relatos autobiográficos. Según Goodson et al. (2017), los relatos autobiográficos son una herramienta que ayuda a cuestionar los contextos en los que se ven inmersos los estudiantes, desvelando los posibles significados de lo vivido, y se presenta como un espacio reflexivo para pensar y aprender. Las tesis doctorales desarrolladas por todos los miembros implicados parten de una fuerte presencia de éstos, dónde las voces recogidas, no sólo de las propias doctorandas, sino también de las muestras seleccionadas en cada una de las tesis, permiten el avance de la propia investigación. El estudio permitía narrar la investigación de las doctorandas como un relato autobiográfico colaborativo que se iba construyendo en el devenir. Esta situación nos lleva a plantearnos la importancia de reescribir nuestros textos en función de lo que las otras personas nos aportan, lo cual es un aspecto relevante dentro de la investigación colaborativa. Según Simon-Martín (2015) "La relacionalidad narrativa implica que una historia esté ligada a la de otra"(p.6). La misma autora expone cómo las narrativas relacionales incorporan historias extensas de otros que terminan encajando dentro del contexto de una narrativa autobiográfica.

Además de los relatos, las doctorandas compartían la necesidad de incorporar un lenguaje más visual y estético en la presentación de sus estudios. Durante su formación de maestros, la metodología de aprender a través del arte contemporáneo había sido una gran influencia que terminó formando parte de sus modelos docentes. Es por este motivo que ambas acordaron presentar una tesis con un formato visual que rompiera con los estándares tradicionales y apostar por una presentación creativa. Como asevera Eisner (2002) apostar por el arte permite desarrollar la creatividad, abrir miradas, hacer nuevas conexiones, imaginar y conectar con las experiencias propias. Como se ha explicado en el texto, los directores apostaban por una metodología donde el arte se utilizaba como un instrumento de formación y construcción del conocimiento, como un potenciador de posibilidades, como una estrategia que permite desarrollar pensamientos rizomáticos. Además, la interacción con el arte nos ayuda establecer nuevas relaciones que llevan a encuentros que permiten aprender a vivir la complejidad de la realidad desde la incertidumbre y el devenir (Deleuze & Guattari, 1987). En estas tesis se ha apostado por una metodología que hibrida el arte, la educación y la vida, porque, el arte debe servir para adquirir y expandir el conocimiento en lugar de continuar como medio de producción de objetos (Camnitzer, 2014). Las tesis de ambas doctorandas son un resultado de la potencialidad de esta metodología, ya que favorece el planteamiento de múltiples interrogantes, contribuye a la formación de individuos receptivos, críticos, dialogantes, imaginativos y reflexivos (Eisner, 2002), promueve experiencias de aprendizaje y de pensamiento y utiliza los recursos que la comunidad ofrece, usando el arte como estrategia y como experiencia (Dewey, 1934). Como ya hemos constatado (Jové y Farrero, 2018; Llobet 2017; López, 2017), las investigaciones nos evidencian cómo los maestros que se han formado en esta metodología son capaces de llevar a cabo prácticas educativas distintas yendo más allá del contexto de la escuela en los casos que han optado por otros ámbitos educativos y profesionales. En el caso de estas tesis hemos tenido la necesidad también de materializarlas de forma distinta a los cánones y a la normativa dictada por la academia. Ello nos lleva a preguntarnos sobre la importancia de incorporar esta metodología que incluye los relatos

autobiográficos y el lenguaje artístico a los estudios de grado, máster y doctorado de diferentes disciplinas para pensar la educación y la investigación de formas distintas.

Todo este proceso nos llevó a evidenciar muchas tensiones en cuanto al tratamiento de la información. A pesar de que estamos de acuerdo con algunos de los marcos emergentes en cuanto a investigación cualitativa o post-cualitativa, (para los cuales no se puede recoger datos pues estos se generan en el propio transcurso de la investigación (Pierre, 1997)), apostamos, a la vista de los problemas que vimos que esto podía causar, por no ser disruptivos en este aspecto metodológico. Como ya hemos dicho, todo el proceso de análisis de datos recogidos se basó en una dinámica constante de diálogo, reflexión, consenso y reconstrucción que, en primer lugar, se enriqueció por los dos puntos de vista de las dos doctorandas implicadas, y, en segundo lugar, éste se amplió con la experiencia de sus directores de tesis, lo que llevó a un trabajo en equipo desjerarquizado (Boavida & Da Ponte, 2011).

En el caso expuesto en este artículo, hemos podido comprobar cómo a pesar de haber realizado unas tesis doctorales colaborativas, éstas no se pudieron publicar con doble autoría por razones de reglamento burocrático. Las tesis son una muestra de trabajo colaborativo que evidencia el abismo aún presente entre los discursos sobre la importancia del trabajo colaborativo en investigación y la situación de las tesis doctorales, sobre las cuales aún sigue prevaleciendo el carácter único del investigador/a. Ateniéndonos a la normativa vigente de estudios de Doctorado, se pudo realizar la investigación de forma colaborativa, con sus beneficios y desafíos, pero se tuvieron que presentar las narraciones de las tesis doctorales de forma individual. Delante de esta incoherencia vivida, se plantea las siguientes cuestiones: ¿Dónde permanece y se registra la originalidad que emerge de una situación compartida entre investigadores? ¿Cuándo seremos capaces de aceptar la escritura colaborativa de tesis doctorales en la modalidad de disertación?

Referencias

Agencia Estatal Boletín del Estado (BOE). *Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*. https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2011-2541

Balcázar, F. (2003). *Investigación Acción Participativa (IAP): Aspectos conceptuales y dificultades de implementación.* Universidad Nacional de San Luis.

Becker, H. S. (2009). El poder de la inercia. *Apuntes de investigación del CECYP*, *15*, 99-111.

Boavida, A. M. & Da Ponte, J. P. (2011). Investigación colaborativa: Potencialidades y problemas. *Revista Educación y Pedagogía*, *23*(59), 125-135.

Camnitzer, L. (2014). Pensar en torno al arte y a través del arte. A *Un saber realmente útil. (s-n) Museu Nacional Reina Sofia.* Catalogo de la exposición "Un saber realmente útil" realizada al MNRS del 28 de octubre de 2014 al 9 de febrero de 2015.

Coe, R., Lingard, L. & Teslenko, T. (2002). *The rhetoric and ideology of genre: Strategies for stability and change.* Hampton Press.

Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición.* Amorrortu.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus, trans.* Brian Massumi.

Deleuze, G., & Guattari, F. (1994). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia.* Pre-Textos.

Dewey, J. (1934). *El arte como experiencia.* Paidós.

Eco, U. (2014). *Cómo se hace una tesis.* Gedisa.

Eisner, E. (2002). Ocho importantes condiciones para la enseñanza aprendizaje en las artes visuales. *Arte, Individuo y Sociedad*, *1*, 47-55.

Fielding, M. (2004). Transformative approaches to student voice: Theoretical underpinnings, recalcitrant realities. *British Educational Research Journal, 30*(2), 295-311. https://doi.org/10.1080/0141192042000195236

Gómez, M., Deslauriers, J., & Alzate, M. (2014). *Cómo hacer tesis de maestría y doctorado. Investigación, escritura y publicación.* ECOE.

Goodson, I. (2004). *Historias de vida del profesorado.* Octaedro.

Goodson, I., Antikainen, A., Sikes, P., & Andrews, M. (2017). *The Routledge International Handbook on narrative and Life History*. Taylor & Francis Ltd.

Goulet, L., & Aubichon, B. (1997). Learning collaboration: Research in a First Nations teacher education program. In H. Christiansen, L. Goulet, C. Krentz, y M. Macers (Orgs.), *Recreating Relationships: Collaboration and Educational Reform* (pp. 115-127). State University of New York Press.

Hargreaves, A. (1998). *Os professors em tempos de mudança*. Mc Graw-Hill.

Hattori, R. A., & Lapidus, T. (2004). Collaboration, trust and innovative change, *Journal of Change Management*, *4*(2), 97-10. https://doi.org/10.1080/14697010320001549197

Hernández, F. & Rifà, M. (2011). *Investigación autobiográfica y cambio social.* Octaedro.

Honan, E., & Bright, D. (2016). Writing a thesis differently. *International Journal of Qualitative Studies in Education, 29*(5), 731-743. https://doi.org/10.1080/09518398.2016.1145280

Hoy, W. K., & Tschannen-Moran, M. (1999). Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools. *Journal of School Leadership*, *9*(3), 184-208. https://doi.org/10.1177/105268469900900301

Jové, G. (2017). *Maestras contemporáneas.* Universidad de Lleida.

Jové, G. & Farrero, M (2018). Rethinking Education through Contemporary. *International Journal of Art & Design Education*, 37(3),333-344. https://doi.org/10.1111/jade.12132

Jové, G. J., Llonch, N. L., Bonastra, Q., & Farrero, M. (2014). Derivas rizomáticas entre la historia, el patrimonio y el espacio urbano. Una experiencia didáctica en el grado de educación primaria. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, *18*, s-n.

Kamler, B. (2008). Rethinking doctoral publication practices: writing from and beyond the thesis. *Studies in higher education*, *33*(3), 283-294. https://doi.org/10.1080/03075070802049236

Katz, S. & Martin, B. (1997). What is research collaboration? *Research Policy*, *26*(1), 1-18. https://doi.org/10.1016/S0048-7333(96)00917-1

Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of action research. *Educational Action Research*, *18*(4), 417-427. https://doi.org/10.1080/09650792.2010.524745

Lee S., & Bozeman, B. (2005). The impact of research collaboration on scientific productivity. *Social Studies of Science*, 35(5), 673-702. https://doi.org/10.1177/0306312705052359

Llobet, G. (2017). *"Resignificant" la formació inicial de mestres: Concretant la pràctica professional de forma reflexivo-creativa i crítica* [Tesis Doctoral, Universitat de Lleida]. http://hdl.handle.net/10803/401720

Loan-Clark, J. & Preston, D. (2002). Tensions and benefits in collaborative research involving a university and another organization, *Studies in Higher Education*, *27*(2), 169-185. https://doi.org/10.1080/03075070220120001

López, S. (2010). Cuerpos académicos: factores de integración y producción de conocimiento. *Revista de la educación superior*, *39*(155), 7-25.

López-Secanell, I. (2017). *"Resignificant" la formació inicial de mestres: L'aprenentatge com a projecte vital.* [Tesis Doctoral, Universitat de Lleida]. http://hdl.handle.net/10803/401718

Mossi, C. P. (2013). *Um corpo-sem-órgaos, sobrejustaposicoes- Quem a pesquisa (em educaçao) pens que é?* [Tesis doctoral, Universidade Federal de Santa Maria].

https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3478/MOSSI,%20CRISTIAN%20POLETTI.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Okuda, M., & Gómez, C. (2005). Métodos de investigación cualitativa: Triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, *34*(1), 118-124.

O'Sullivan, S. (2006). *Art encounters Deleuze and Guattari: Thought beyond representation.* Palgrave Macmillan.

Paltridge, B. (2002). Thesis and dissertation writing: An examination of published advice and actual practice. *English for Specific Purposes*, *21*, 125-143. https://doi.org/10.1016/S0889-4906(00)00025-9

Paré, A. (2017). Re-thinking the dissertation and doctoral supervision. *Infancia y Aprendizaje*, *40*(3), 407-428. https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1341102

Paré, A., Starke-Meyerring, D. & McAlpine, L. (2009). The dissertation as multi-genre: Many readers, many readings. In Ch. Bazerman, A Bonini & D. Figueiredo, *Genre in a changing world* (pp. 179-193). Perspectives on Writing.

Pérez-Piñar, E., González, L., & Ayerbe (2016). ¿Tesis doctoral tradicional o por compendio de publicaciones? *Semergen: medicina en familia*, *43*, 170-171. https://doi.org/10.1016/j.semerg.2016.02.002

Reason, P. (1988). *The co-operative inquiry groups. Human inquiry in action. Developments in new paradigm research.* Sage.

Pierre, E. A. (1997). Methodology in the fold and the irruption of transgressive data. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, *10*(2), 175–189. https://doi.org/10.1080/095183997237278

Simon-Martín, M. (2015). *Disrupting women's historicity: The use of personal narratives in feminist history. Feminisms in a transnational perspective: Disrupting historicity, Inter-University Center.* Dubrovnik.

Solomon, R., & Flores, F. (2001). *Building trust in business, politics, relationships and life*. Oxford University Press.

Sonnenwald, D. (2007). Scientific collaboration. *Annual Review of Information Science and Technology, 41*, 643-681. https://doi.org/10.1002/aris.2007.1440410121

Stake, R. E. (2005). *Investigación con estudios de caso.* Morata.

Wagner, J. (1997). The unavoidable intervention of educational research: A framework for reconsidering researcher-practitioner cooperation. *Educational Researcher*, *26*(7), 13-22. https://doi.org/10.3102/0013189X026007013

White, H. (2011). *La ficción de la narrativa.* Eterna Cadencia.

Sobre los Autores

Irene López Secanell
Florida Universitaria
irlopez@florida-uni.es
Doctora en Pedagogía. Unidad de Educación de Florida Universitaria (Catarroja, Valencia).
ORCID: http://orcid.org/0000-0002-7720-1658

Georgina Llobet Bernaus
Universidad de Lleida
Doctora en Pedagogía. Departamento de Psicología y Pedagogía. Universidad de Lleida.
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1902-2619

Quim Bonastra Tolós
Universidad de Lleida
Profesor Lector de Geografía Humana de la Facultad de Educación de la Universidad de Lleida
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-4717-8450

Glòria Jové Monclús
Universidad de Lleida
Profesora titular de didáctica y organización escolar en la Facultad de Educación de la Universidad de Lleida.
ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3750-861X

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 29 Número 58 3 de mayo 2021 ISSN 1068-2341


Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este articulo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), Directory of Open Access Journals, EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at https://www.facebook.com/EPAAAAPE y en **Twitter feed** @epaa_aape.

archivos analíticos de políticas educativas

consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Coordinador (Español/ Latinoamérica): **Ignacio Barrenechea, Ezequiel Gomez Caride** (Universidad de San Andrés)
Editor Coordinador (Español/Norteamérica): **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México)
Editor Coordinador (Español/ España): **Antonio Luzon** (Universidad de Granada)
Editores Asociados: **Jason Beech** (Universidad de San Andrés)**, Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Urib**e (Universidad Marista de Guadalajara), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **Carmuca Gómez Bueno** (Universidad de Granada), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez,** (Universidad de Sonora), **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega
Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa
Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia
Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez
Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores
Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes
Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel, DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli
Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET,Argentina

Juan Carlos González Faraco
Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa
Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé
Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez
Instituto de Investigaciones sobre laUniversidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,Universidad Pedagógica Nacional,
México

Miguel Pereyra Universidad deGranada, España

Mónica Pini Universidad Nacionalde San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo
Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores
Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez
Universidad Nacional de Colombia,Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad
y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé,
Universidadde la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya
Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón
Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal
Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells
Universidad Autónoma deBarcelona, España

Catalina Wainerman
Universidad de San Andrés,Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco
Universidad de Colima, México

education policy analysis archives

editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren MacArthur Harris, Danah Henriksen, Eugene Judson**, **MirkaKoro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Keon MdGuire, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Madelaine Adelman Arizona State University
Cristina Alfaro
San Diego State University
Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison
Jeff Bale University of Toronto, Canada
Aaron Benavot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University
Henry Braun Boston College
Casey Cobb
University of Connecticut
Arnold Danzig
San Jose State University
Linda Darling-Hammond
Stanford University
Elizabeth H. DeBray
University of Georgia
David E. DeMatthews
University of Texas at Austin
Chad d'Entremont Rennie Center for Education Research & Policy
John Diamond
University of Wisconsin, Madison
Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute
Sherman Dorn
Arizona State University
Michael J. Dumas
University of California, Berkeley
Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder
Yariv Feniger Ben-Gurion University of the Negev
Melissa Lynn Freeman
Adams State College
Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University of North Carolina, Wilmington
Gene V Glass
Arizona State University
Ronald Glass University ofCalifornia, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville
Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California State University, Sacramento
Kimberly Kappler Hewitt
University of North CarolinaGreensboro
Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland
Jaekyung Lee SUNY Buffalo
Jessica Nina Lester
Indiana University
Amanda E. Lewis University of Illinois, Chicago
Chad R. Lochmiller Indiana University
Christopher Lubienski Indiana University
Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder
Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder
Julianne Moss
Deakin University, Australia
Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio
Eric Parsons
University of Missouri-Columbia
Amanda U. Potterton
University of Kentucky
Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis
R. Anthony Rolle
University of Houston
A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University ofTexas, San Antonio
Janelle Scott University of California, Berkeley
Jack Schneider University of Massachusetts Lowell
Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland
Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago
Adai Tefera
Virginia Commonwealth University
A. Chris Torres
Michigan State University
Tina Trujillo
University of California, Berkeley
Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago
Larisa Warhol
University of Connecticut
John Weathers University of Colorado, Colorado Springs
Kevin Welner
University of Colorado, Boulder
Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics
John Willinsky
Stanford University
Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida
Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University
Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel

arquivos analíticos de políticas educativas

conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editoras Coordenadores: **Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)
Editores Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao** (EBAPE/FGVl), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado** (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda** (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil)

Almerindo Afonso
Universidade do Minho
Portugal

Rosanna Maria Barros Sá
Universidade do Algarve
Portugal

Maria Helena Bonilla
Universidade Federal da Bahia
Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Suzana Feldens Schwertner
Centro Universitário Univates
Brasil

Geovana Mendonça Lunardi Mendes Universidade do Estado de Santa Catarina

Flávia Miller Naethe Motta
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil

Alexandre Fernandez Vaz
Universidade Federal de SantaCatarina, Brasil

Regina Célia Linhares Hostins Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Alfredo Macedo Gomes
Universidade Federal de PernambucoBrasil

Jefferson Mainardes
Universidade Estadual de PontaGrossa, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal Fluminense e Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

Debora Nunes
Universidade Federal do Rio Grandedo Norte, Brasil

Alda Junqueira Marin
Pontifícia Universidade Católica deSão Paulo, Brasil

Dalila Andrade Oliveira
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

José Augusto Pacheco
Universidade do Minho, Portugal

Jane Paiva
Universidade do Estado do Rio deJaneiro, Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira
Universidade do Estado de MatoGrosso, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Brasil

António Teodoro
Universidade LusófonaPortugal

Lílian do Valle
Universidade do Estado do Rio deJaneiro, Brasil

Alfredo Veiga-Neto
Universidade Federal do Rio Grandedo Sul, Brasil