

Un amigo es una luz brillando en la oscuridad: autoetnografía sobre el rol de los amigos críticos durante mi tesis doctoral

A friend is a light shining in the darkness: An autoethnography on the role of critical friends during my doctoral thesis

Kathia Rebeca Arreola Rodríguez*

Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina

karreolarodriguez@udesa.edu.ar

ORCID: 0000-0002-6344-5176

Citar como: Arreola Rodríguez, K. R. (2026). Un amigo es una luz brillando en la oscuridad: autoetnografía sobre el rol de los amigos críticos durante mi tesis doctoral. *Desde el Sur*, 18(2), e0047.

RESUMEN

Este artículo analiza el papel del amigo crítico en la formación de investigadores a partir de una autoetnografía situada en una experiencia doctoral en América Latina. La literatura ha privilegiado la figura del mentor, por lo que este vínculo ha sido poco explorado. El objetivo fue explorar cómo el amigo crítico favorece la reflexión ética y metodológica en la formación investigativa. Para ello, se desarrolló una autoetnografía apoyada en un diario visual, lo que permitió articular dimensiones personales, relacionales y académicas, que comprendió la investigación como un proceso intelectual, emocional y situado. Ante la ausencia de un mentor en mi formación como investigadora, emergieron dos amigos críticos. Con Marili, la relación implicó negociar entre crítica e incondicionalidad, lo que sostuvo la incomodidad sin romper el vínculo. Con Miguel, la escucha empática y la reflexividad colaborativa favorecieron decisiones metodológicas y éticas. El amigo crítico se configura así como un vínculo clave en la formación de investigadores, ya que amplía las formas tradicionales de acompañamiento académico.

* Autora corresponsal: Kathia Rebeca Arreola Rodríguez, Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina. Correo: karreolarodriguez@udesa.edu.ar

PALABRAS CLAVE

Formación de investigadores, vínculos afectivos, re-
troalimentación formativa

ABSTRACT

Introduction: This article examines the role of the critical friend in the formation of researchers through an autoethnography based on a doctoral experience in Latin America. While the literature has largely emphasized the figure of the mentor as the central guide in research training, this relational role has received limited attention. **Objective:** The aim of this study is to explore how the critical friend contributes to formative, methodological, and ethical support during the research training process. **Methodology:** An autoethnographic approach supported by a visual diary was employed, allowing for the articulation of personal, relational, and academic dimensions and understanding research as an intellectual, emotional, and situated process. **Results:** In the absence of a mentor throughout my development as a researcher, two critical friends emerged. With Marili, the relationship involved negotiating between critique and unconditional support, learning to sustain discomfort without breaking the bond. With Miguel, empathic listening and collaborative reflexivity supported methodological and ethical decision-making. **Conclusion:** The critical friend emerges as a key relational figure in researcher training, expanding traditional forms of academic accompaniment.

KEYWORDS

Research training, peer relationship, support network

«The real meaning of critical friendship is not a simple trade off between the competing roles of friend and critic, but rather a richness resulting from combining both: a successful marrying of unconditional support and unconditional critique».

MacBeath and Jardine (1998, p. 41)

Enviado. Eso decía en voz alta cada vez que hacía envío de mis avances de tesis doctoral a mi director. La demora en su respuesta me hacía sentir ansiosa y, a menudo, en la espera, me invadían múltiples pensamientos que tenían la particularidad de ser intrusivos. Cada pensamiento parecía más negativo que el anterior. Recuerdo que el pensamiento que aparecía con mayor frecuencia, o, si se quiere, el que más me visitaba, era: «No es tu camino la investigación, verás

cómo el director te comenta algo parecido».

Aunque esto nunca pasó, es decir, mi director no me dijo en ningún momento que no debía seguir el camino de la investigación, yo no dejé de pensar que no era capaz de hacer investigación, y más ahora, que aún sigo esperando la defensa de mi tesis, tras ocho meses de haberla enviado. ¡Qué evento insólito! ¿Esto es normal? ¿Es normal que demoren tanto en leer una tesis? ¿O es que mi tesis es el problema? Son algunas de las preguntas que me hago.

La espera es, entonces, algo que ha caracterizado mi caminar en la formación como investigadora. Y el problema no es la espera en sí misma, sino lo que me pasa en ese tiempo en que espero. Por ejemplo, la espera de la retroalimentación por parte de mi director de tesis, y la ansiedad como visitante permanente, acompañada, a su vez, por el síndrome del impostor, me hacían dudar constantemente de la calidad de mi trabajo.

Pero no solo es la espera lo que ha caracterizado el proceso de formarme como investigadora. Durante el proceso de elaboración de la tesis doctoral, también había dudas. Una de ellas fue que, cuando logré finalmente entrar al mundo de significados de los profesores y las profesoras¹ participantes, de pronto lo que daba por hecho sobre las consideraciones éticas a través del consentimiento informado, comenzó a desdibujarse, y, entonces, preguntas como ¿es posible ser amiga de una profesora? o ¿qué hacer si un profesor, casi al finalizar, ya no quiere participar en el estudio? comenzaron a tomar fuerza, y con ello mi incertidumbre y miedo de cometer un grave error. Asimismo, me motivó a reflexionar sobre si el uso de entrevistas en profundidad había sido una decisión pertinente a nivel metodológico para navegar en las experiencias de formación de los profesores.

Cada una de estas reflexiones, dudas, preguntas y emociones me hacía sentir vulnerable y, con frecuencia, sola. Algunas me quitaban el sueño; otras me impulsaban a buscar literatura en un intento por responderlas. Sin embargo, todo comenzó a tomar un rumbo distinto cuando las compartí con Marili, mi compañera del doctorado, y con Miguel, mi compañero de congresos académicos. Le encontré «una vuelta» a tantas dudas, y las convertí en rutas para construir mi propio camino investigativo. Hoy, ambos son mis amigos críticos, quienes entre la espera de respuesta de mi director, o la angustia de no saber qué decisión teórica o metodológica tomar, o frente a tantas visitas del síndrome del impostor, la relación de amistad con ellos transformó no solo mi experiencia investigativa, sino también mi manera de habitar la angustia, la incertidumbre y el miedo, así como las alegrías y la motivación que emergen y forman parte de la vida académica. Y, con ello, mi forma de hacer investigación, enseñar investigación y ser investigadora.

En el ámbito académico latinoamericano, términos como *mentor*, *supervisor*, *director* e incluso *padre* o *madre académica* se utilizan con frecuencia para designar a aquellas figuras que acompañan, orientan y guían

1 Para ampliar el concepto de acceso al mundo de significados de los participantes, se sugiere revisar Arreola Rodríguez (2025).

a los investigadores en formación a lo largo de su trayectoria. Estos roles remiten no solo a un acompañamiento de carácter intelectual (Fernández-Fastuca, 2021; Fernández-Fastuca y Wainerman, 2015; Guston, 1993), sino también, en muchos casos, a un sostén emocional que exige del mentor una actitud generosa, comprometida y respetuosa (Davis *et al.*, 2023).

No obstante, la figura del mentor suele confundirse con la del director de tesis, aunque ambas no necesariamente desempeñan las mismas funciones (Schunk y Mullen, 2013). Como señala Salmons (2022), el mentor trasciende la guía metodológica o teórica, al ofrecer —idealmente— un tipo de apoyo emocional que resulta central en el proceso formativo de los futuros investigadores. En esta línea, su rol articula una orientación académica, un respaldo institucional y la configuración de un modelo de referencia para los estudiantes (Fernández-Fastuca y Wainerman, 2015). Tal es su relevancia que, incluso, en el currículo de los investigadores en formación suele registrarse el nombre de aquellos mentores con quienes se formaron.

El mentor suele ocupar un lugar central en los procesos de formación investigativa; sin embargo, no es la única figura significativa en este recorrido (Brewer *et al.*, 2021). En mi caso, debo admitir que no conté con un mentor como el que habían experimentado mis colegas y compañeros del doctorado, alguien que los guiara en todo el proceso de la tesis doctoral, o que incluso les abriera el camino para publicaciones científicas y participación en congresos académicos. Quizá esta ausencia me llevó a reconocer, a lo largo de mi proceso formativo y a partir de las trayectorias de los dieciocho profesores que entrevisté en el marco de mi tesis doctoral —un estudio narrativo que implicó un profundo compromiso reflexivo (Bochner, 2017; Josselson, 2007)—, y tras cuatro años de inmersión en el estado de tesis (2020-2024), el papel fundamental del amigo crítico como figura clave en mi camino para convertirme en investigadora.

Si bien esta figura ha sido reconocida en otros contextos educativos, como en la capacitación de formadores, por su valor en el fortalecimiento de la práctica pedagógica —especialmente en la coconstrucción del conocimiento, el desarrollo de habilidades colaborativas, capacidad de liderazgo, y actitud autocrítica y crítica (Alan *et al.*, 2021; Baskerville y Goldblatt, 2009; Bambino, 2002; Stenhouse, 1975; MacBeath y Jardine, 1998; MacPhail *et al.*, 2021; Mat Noor y Shafee, 2020)—, el rol del amigo crítico no ha sido tan visibilizado en la literatura sobre formación de investigadores, y mucho menos explorado como una figura relevante en este proceso (Consoli y Ganassin, 2023; Brewer *et al.*, 2021).

El amigo crítico plantea preguntas provocadoras, ofrece información que invita a mirar el trabajo desde nuevas perspectivas y brinda retroalimentación desde una postura amistosa (Costa y Kallick, 1993). Aunque el término pueda parecer contradictorio, alude a una relación sustentada en respeto, admiración y confianza mutua. De esta manera, es construida y elegida de manera consciente por parte de los involucrados (Swaffield, 2004).

Definir la amistad crítica continúa siendo un desafío, en gran medida debido a la ambigüedad que rodea sus funciones: ¿cuál es su papel específico?, ¿qué habilidades y disposiciones requiere quien asume este rol? Costa y Kallick (1993) buscaron dar forma a este proceso mediante seis momentos clave: (1) el aprendiz comparte su práctica con el amigo crítico; (2) este formula preguntas orientadas a comprender el contexto y aportar claridad; (3) el aprendiz explicita los resultados que persigue; (4) el amigo crítico ofrece retroalimentación reflexiva con miras a la mejora; (5) plantea cuestionamientos y críticas que abren nuevas perspectivas; y (6) ambos participan en procesos de reflexión independiente.

Sin embargo, estas orientaciones no constituyen un modelo universal (MacPhail *et al.*, 2021). Por el contrario, el rol del amigo crítico se configura en función de las particularidades del contexto donde se despliega (Swaffield y MacBeath, 2005). En este sentido, no puede entenderse como una función estandarizada, sino como una práctica situada, moldeada por las necesidades, trayectorias y dinámicas propias de cada proceso formativo. Incluso en escenarios aparentemente similares, la naturaleza de la crítica y del acompañamiento varía según el bagaje de conocimientos, la personalidad, la cultura y las disposiciones de quienes participan, lo que incide directamente en las formas que adopta la amistad crítica.

En el contexto de la formación de investigadores, la figura del amigo crítico suele emerger a partir de experiencias compartidas en espacios académicos, como la convivencia en programas de maestría, doctorado o posdoctorado, así como en congresos y proyectos de investigación (Brewer *et al.*, 2021). Estos encuentros permiten que, mientras cada persona construye su trayectoria formativa en investigación, sus caminos se entrelazan temporalmente, aunque no siempre geográficamente, con quienes comparten intereses profesionales y académicos.

Compartir espacios formativos como la maestría o el doctorado otorga una dimensión particular a la figura del amigo crítico, ya que en muchos casos este vínculo se configura entre compañeros de cohorte (Elder *et al.*, 2009). Esta cercanía académica favorece el desarrollo de trayectorias investigativas interdependientes, atravesadas por condiciones sociohistóricas,

institucionales e incluso políticas compartidas. Tal como señala Elder en su principio de vidas vinculadas, las trayectorias individuales —en este caso, las de quienes se forman como investigadores o de los investigadores en ejercicio— no pueden comprenderse de manera aislada, sino que se encuentran entrelazadas con las de otras personas significativas dentro de un entramado social y temporal común (Baskerville y Goldblatt, 2009).

Desde esta perspectiva, las relaciones entre amigos críticos no solo acompañan los procesos formativos, sino que también los transforman mutuamente. Al tratarse de vínculos recíprocos y horizontales (Coghlan y Brydon-Miller, 2014), a diferencia de la relación con el mentor —que suele estar atravesada por una jerarquía implícita entre mentor y estudiante (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2015; MacPhail *et al.*, 2021; Nind *et al.*, 2019; Pearson, 1999)—, los amigos críticos crecen conjuntamente al ofrecerse crítica honesta y respetuosa, así como contención y acompañamiento (Costa y Kallick, 1993). Estos aprendizajes compartidos se materializan en intercambios sostenidos, ya sea a través de conversaciones, colaboraciones en publicaciones científicas o el desarrollo de propuestas académicas conjuntas (Brewer *et al.*, 2021; Wideman-Johnston y Brewer, 2014).

De este modo, la amistad crítica se configura como una relación en la que los participantes se ofrecen retroalimentación mutua sobre sus escritos, prácticas investigativas y actividades académicas. Sin embargo, esta crítica no se entiende como un acto aislado, sino como una dimensión constitutiva del vínculo, que se sostiene antes, durante y después del proceso crítico. El valor de dicha intervención radica en una base compartida de confianza, respeto por la vulnerabilidad y el cuidado del bienestar de ambas partes, quienes se reconocen desde preocupaciones y trayectorias afines. En este marco, la crítica se distancia de cualquier carácter evaluativo o sancionador, y se orienta, de manera explícita, a favorecer a quien solicita o recibe la mirada crítica (Gibbs y Angelides, 2008).

Durante mi formación doctoral desconocía la existencia —e incluso la posibilidad— de este tipo de vínculos dentro de la academia. Sin embargo, esta forma de amistad fue tejiéndose de manera gradual a lo largo del proceso de elaboración de mi tesis doctoral junto a Miguel y Marili. Su compañía se convirtió en un sostén fundamental para atravesar las sensaciones de soledad, incertidumbre y angustia que marcaron ese recorrido, que transformó esta etapa en un momento decisivo de mi formación como investigadora. A través de estos vínculos, el proceso de formación como investigadora dejó de vivirse como una amenaza y pasó a constituirse como una práctica compartida de cuidado, reflexión y crecimiento conjunto.

A lo largo del vínculo que fui construyendo con Marili y Miguel, comencé a desarrollar habilidades que hoy reconozco como fundamentales para sostener mi trayectoria como investigadora. No se trató de aprendizajes planificados ni guiados por un manual, sino de saberes que fueron emergiendo en la experiencia compartida: aprender a aceptar que no todo es posible, a convivir con la frustración de aquello que no se concreta como se esperaba, y a sostenerme —aún con dudas— en medio de la incertidumbre que atraviesa todo proceso de investigación.

Con el tiempo, comprendí que cada investigador se forma de manera singular, en diálogo con sus intereses y con las decisiones teórico-metodológicas que va tomando en el camino (Hammersley, 2004). Estos aprendizajes no ocurren únicamente junto a quienes ya dominaban el oficio, en esa lógica de *aprender haciendo con otros* descrita por Wainerman y Sautu (1997), sino también —y de manera muy significativa— junto a quienes atravesaban desafíos similares en sus propias tesis. En ese trayecto compartido, el papel de los amigos críticos se volvió central: no solo me ayudaron a atravesar las dificultades del proceso, sino que, a través de la crítica honesta y el acompañamiento mutuo, fueron moldeando mi manera de ser y formarme como investigadora.

No obstante, dar cuenta del papel que desempeñan los amigos críticos en el proceso formativo y de los efectos que generan resulta complejo, pues se trata de un rol que ha permanecido en gran medida invisibilizado. Por esta razón, opté por narrar mi experiencia mediante una autoetnografía, como camino metodológico para iluminar esta figura y sus implicaciones en mi formación como investigadora.

Esta elección metodológica responde a dos razones fundamentales. Esto se sustenta en las contribuciones que Ellis y Bochner (2000) atribuyen a los estudios autoetnográficos. Para estos autores, el narrarse a sí mismo asume un doble compromiso: consigo mismo y con los otros.

En relación con el compromiso consigo mismo, la persona investigadora reconoce y explora las vulnerabilidades, emociones y tensiones que atraviesan su experiencia cotidiana, en este caso, vinculada al trabajo académico. Respecto al compromiso con los otros, la narrativa autoetnográfica posibilita la emergencia de los denominados *me too moments*, es decir, momentos de identificación en los que quienes leen el texto pueden reconocerse en experiencias similares a las relatadas y establecer conexiones significativas con ellas.

Desde esta perspectiva, la escritura autoetnográfica me permitió expresar las experiencias y emociones vividas durante el estado de tesis. Al mismo tiempo, me brindó la posibilidad de ofrecer esta narrativa como un

dispositivo de reflexión para quienes transitan procesos de formación en investigación o desarrollan actividades investigativas, lo que favorece que se conecten con sus propias experiencias, se reconozcan en situaciones afines y encuentren formas de comprender, actuar y reflexionar frente a desafíos semejantes (Bochner, 2017; Pelias, 2004).

Aunque no soy la primera en recurrir a enfoques metodológicos autoetnográficos, o narrativas personales —como el uso de diarios y relatos en primera persona (Behar, 1996; Consoli y Ganassin, 2023; Edwards, 2021; Hunt, 1989; O'Hara, 2018; Tekeste, 2025)—, aún persiste en ciertos sectores de la academia una mezcla de asombro y escepticismo frente a investigaciones que, desde la voz del propio investigador, buscan generar conocimiento y comprensión sobre experiencias que no han sido contadas (Ellis y Bochner, 1996). Es por esta razón que decidí compartir y enfatizar en este artículo por qué la autoetnografía se convirtió en el camino más adecuado para explorar, desde mi experiencia, el rol del amigo crítico en el proceso de convertirme en investigadora. Para ello, a su vez, recurrí a recursos metodológicos creativos, específicamente al diario visual y algunas fotografías, que, como parte de un método no tradicional en la investigación, me permitieron articular desde un lugar no común en la academia, lo que me pasó, lo que sentí y lo que reflexioné durante el proceso de mi tesis doctoral (Arreola-Rodríguez, 2025; Kara, 2015).

A través de la autoetnografía relato los encuentros con Marili y Miguel, cuyas intervenciones marcaron hitos en mi formación como investigadora, ya que sin sus consejos, guía y reflexiones mi formación hubiese sido muy distinta, posiblemente más compleja. Estas historias no son solo experiencias, sino que constituyen procesos en los que se configuraron y potenciaron nuestras habilidades, saberes y desafíos como investigadores. Así, a través de mi experiencia con ellos, me propongo exponer el valor de la amistad crítica en el proceso de formación de investigadores.

La autoetnografía como camino metodológico para visibilizar mi vínculo y experiencia con mis amigos críticos

La elección de la autoetnografía responde a la necesidad de explorar, desde mi propia experiencia y recorrido doctoral, el papel del amigo crítico en la formación investigativa. Particularmente porque se trata de algo que no ha sido visibilizado, lo que hace un fenómeno complejo de dar a conocer, si no es a través de las experiencias y voces de quienes lo viven. Este enfoque permite articular la dimensión personal y académica, pues reconoce que investigar no es solo un proceso intelectual, sino también emocional y relacional (Ellis y Bochner, 2000).

La escritura autoetnográfica implica movimientos reflexivos hacia el pasado, sobre el presente e incluso sobre el futuro, donde el investigador se expone con honestidad, mostrando vulnerabilidades, tensiones y aprendizajes que emergen en el día a día, tanto dentro del trabajo académico, como fuera de él. Esto no siempre es fácil de expresar, ya que implica disposición, por parte del investigador, para reconocer lo que le duele, emociona, sensibiliza, y, a su vez, encontrar la forma de comunicarlo, expresarlo, contarlo. En mi caso, los dibujos me representaron una forma de contenerme y escucharme inicialmente en solitario, y con el tiempo se convirtieron en una forma de contar lo que (me) pasó durante el trayecto doctoral. Cada dibujo forma parte de mi diario visual, en el que al terminar el doctorado se transformó en un bricolaje de emociones, dudas y hallazgos durante el proceso de tesis doctoral (Kara, 2015; Arreola-Rodríguez, 2025).

Mi diario visual fue el punto de partida para las historias que comparto en este artículo. Allí volqué emociones y pensamientos que, como señala Finlay (2002), son parte de una reflexividad introspectiva. Moustakas (1990) lo describe como ese movimiento que nos permite descubrir regiones desconocidas de nosotros mismos y, en ese viaje, encontrar conexiones reveladoras con otros. Dibujar y escribir me ayudó a registrar lo que sentía y pensaba, y, en ese proceso, a reconocermme en lugares incómodos y sorprendentes, tales como la incertidumbre de no saber qué hacer frente a las miradas de los profesores que enseñan investigación al momento de la entrevista, y la alegría de coincidir con ellos en la angustia de no saber cómo enseñar investigación a nivel pregrado.

De manera que el proceso de registro en mi diario constituyó un ejercicio constante de reflexividad, la cual es un proceso interminable y caótico, por lo que siempre habrá algo por descubrir, dialogar, reconocer e indagar. En ese sentido, Finlay (2002, 2008) señala que la diversidad de formas de practicar la reflexividad se debe a su función y su propósito, además de los compromisos metodológicos y teóricos que conlleva la tradición cualitativa (Olmos-Vega *et al.*, 2023). Hay que pensar, por ejemplo, en la reflexividad que exige un trabajo etnográfico de un trabajo fenomenológico (Urcia, 2021).

En mi caso, realizar un estudio con diseño narrativo me demandó la construcción de una relación profundamente humana, genuina, empática y respetuosa con mis interlocutores (Josselson, 2007). Fue el caso de los profesores que enseñan metodología de investigación en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de Buenos Aires (UBA) en la carrera de Sociología, al reflexionar sobre los puntos de encuentro entre sus historias y la mía. Esto principalmente porque comparto

la experiencia de enseñanza de la investigación social a nivel pregrado, lo que me hizo encontrarme en múltiples ocasiones en momentos de vulnerabilidad. Así, mucho de lo que ellos decían sobre sí mismos como docentes y de su experiencia reflejaba mi propia historia, por lo que mi tesis implicó un proceso de reflexividad interpersonal y personal constante (Clandinin *et al.*, 2007; Finlay, 2002; Josselson, 2007). Estos encuentros y sus resonancias fueron plasmados en mis diez diarios visuales, que me permitieron orientar muchas de estas reflexiones en preguntas, reformulaciones sobre las decisiones metodológicas e identificación de hallazgos.

Sin embargo, estas reflexiones comenzaron a demandar un movimiento mayor: el pasaje de una reflexividad predominantemente introspectiva hacia una reflexividad colaborativa. Lo que inicialmente fueron diálogos críticos y reflexivos conmigo misma se transformaron en conversaciones críticas y cómplices con mis amigos, ya que muchas de las reformulaciones que podía realizar de manera individual no me permitían identificar mis puntos ciegos, cuestión que fue posible reconocer a través del intercambio con ellos.

Los registros de estas reflexiones se anidaron en diez diarios personales que, tras una lectura sistemática, me permitieron reconocer el sentido que la relación con Miguel y Marili fue adquiriendo en el desarrollo de mi proyecto de investigación, tanto durante la elaboración de la tesis doctoral como en mi formación como investigadora. A través de este vaivén entre la escritura y la relectura de los diarios, fui reconstruyendo el sentido de la amistad crítica en mi proceso de investigación.

Estas reflexiones son abordadas en el texto a través de relatos personales (Ellis *et al.*, 2010), concebidas como datos valiosos en estudios autoetnográficos. Dichas narrativas se organizan en temas como una vía analítica para comprender la complejidad de la relación que fui construyendo con mis amigos críticos durante la elaboración de mi tesis doctoral. Lejos de limitarse a la descripción de acontecimientos, estos relatos buscan dar cuenta del sentido e interpretación que atribuí a los vínculos, a los aprendizajes y a las transformaciones que se fueron gestando en el encuentro con Marili y Miguel, a lo largo del proceso de elaboración de mi tesis doctoral.

Indudablemente, la naturaleza de estos encuentros desborda los alcances de este artículo; sin embargo, dado que su objetivo es dar cuenta de cómo los amigos críticos operan como una figura significativa en los procesos de formación de investigadores, mi intención es que este trabajo logre mostrar a los estudiantes que atraviesan experiencias similares una posible manera de afrontar y habitar su propio proceso formativo.

Como parte de las consideraciones necesarias para comprender el lugar de los amigos críticos en mi proceso formativo, es importante señalar que este recorrido continúa en desarrollo. No obstante, con la intención de visibilizar el rol del amigo crítico, fue necesario acotar los momentos en los que Marili y Miguel tuvieron una incidencia más significativa en mi formación. Por ello, los relatos presentados en este artículo se centran en dos momentos específicos: el inicio del doctorado —particularmente el planteamiento del problema de investigación— y la salida a campo.

Otra cuestión relevante es que, tal como señalan Baskerville y Goldblatt (2009), la elección de mis amigos críticos no fue planificada, sino que surgió de manera natural como resultado de nuestras interacciones y del cruce geográfico y temporal de nuestras trayectorias. En el caso de Marili, este vínculo comenzó a gestarse durante las clases del doctorado, y a partir de mi mudanza a Buenos Aires (Argentina); mientras que con Miguel se consolidó a partir de nuestro encuentro en un congreso en Salto (Uruguay). En ambos casos, nos encontrábamos atravesando un momento similar de formación en investigación, marcado por el proceso de construcción de la tesis doctoral, lo que favoreció el desarrollo de una complicidad académica que, con el tiempo, se transformó en una relación de amistad crítica.

Por último, el carácter confidencial y la complicidad que sostuvieron estos encuentros hicieron necesario solicitar el consentimiento de las personas involucradas para compartir y publicar dichas conversaciones en este artículo. Narrar mis experiencias implica necesariamente incluir a otros y a otras personas (Edwards, 2021; Ellis, 2007), lo que conlleva un compromiso ético mayor. Por esta razón, cada nombre y experiencia compartida fue previamente conversada con Marili y Miguel, quienes leyeron el manuscrito y editaron aquellos fragmentos que no deseaban que fueran publicados. Una vez realizado este proceso, otorgaron su consentimiento para la publicación. En el caso de instituciones o eventos —como congresos—, los nombres fueron omitidos.

Cabe señalar que este trabajo no fue sometido a evaluación por un comité de ética institucional. No obstante, el estudio cumplió con los lineamientos éticos establecidos para investigaciones con participación humana y fue fiscalizado y aprobado por el Comité de Ética de la Universidad Científica del Sur. En consecuencia, los procedimientos se desarrollaron conforme a las normas éticas establecidas en la Declaración de Helsinki.

De este modo, se resguardó la información y la identidad de las personas mencionadas, atendiendo a los principios de la ética relacional, tanto de quienes fueron referidos de manera directa como implícita a lo largo

de la narrativa personal. La información recolectada fue utilizada exclusivamente con fines académicos y de publicación, y respetó en todo momento la privacidad, la integridad y la autonomía de los involucrados, así como los principios de no maleficencia y justicia.

Mi formación en investigación y como investigadora en América Latina (México y Argentina)

Formarme como investigadora ha sido un camino lleno de retos que jamás imaginé. Un camino solitario, lleno de incertidumbres, turbulencias y desafíos vinculados a la exigencia de publicaciones científicas de calidad y dictar clases en universidades (Brewer *et al.*, 2021). De modo que quienes iniciamos en la investigación vivimos bajo una presión constante y una autoexigencia que parece interminable: aspirar a ser «buenos investigadores» y alcanzar el ideal del «académico completo» (Tekeste, 2025). A esta tensión se suma la incertidumbre del mundo de las publicaciones, que nos impulsa a escribir artículos, presentar ponencias y participar en congresos, mientras buscamos —a veces con desesperación— la guía de un mentor.

Mi historia no es distinta a la que describen Tekeste (2025) y Wideman-Johnston y Brewer (2014), y aunque varíe en algunos matices, se conecta en la angustia y estrés de quienes nos formamos como investigadores. Mi historia con y en la investigación empezó a los veinte años, en la carrera de Psicología en México, cuando fui invitada a participar en proyectos de investigación por una profesora de la universidad, quien sospecho vio esa curiosidad y pasión en mí, que mis profesores en el doctorado y mis compañeros dicen que me describe como persona y como investigadora. La profesora me invitó a colaborar en investigaciones de estudiantes de doctorado y maestría en la misma facultad. Recuerdo que ayudé a «aplicar encuestas», como solían decir los profesores. Y, a su vez, ayudé a construir bases de datos. Esas experiencias fueron sumamente potentes para mí, específicamente para darme cuenta de que quería continuar aprendiendo sobre investigación. Sin embargo, no fueron suficientes. Allí descubrí que la investigación no era solo una asignatura más, sino también un camino que quería recorrer.

Tras egresar de la carrera de Psicología, entendí que mi deseo era formarme como investigadora. Para ello, busqué un espacio de formación dentro de la facultad, pero las instancias de formación en investigación solo estaban pensadas para aquellos que ya estaban cursando una maestría o un doctorado. Fue lamentable saber que no podía aprender más sobre investigación si no cursaba una instancia de posgrado, al menos en la Facultad de Psicología.

Al cabo de un año, decidí estudiar la maestría en Buenos Aires, donde tampoco encontré la posibilidad de conocer o encontrarme con alguien que me guiara en la formación como investigadora. Esto me llevó a buscar mi propio camino, es decir, ir más allá de lo que había aprendido en la licenciatura sobre los enfoques metodológicos y métodos de investigación con perspectiva cuantitativa, y comencé a adentrarme específicamente en lo cualitativo, enriqueciendo mis conocimientos sobre las metodologías y métodos cualitativos (Gess *et al.*, 2017).

Con los años, mi vínculo con la investigación cualitativa se volvió cada vez más profundo. Lo que comenzó como curiosidad terminó transformándose en una elección consciente: decidí que ese sería el camino para mi tesis de maestría. No sé si sea correcto llamarlo «mi camino metodológico», pero así lo sentí. Desde entonces, mis primeros artículos nacieron bajo este enfoque, y aún hoy sigo escribiendo desde esa perspectiva. Mi pasión por lo cualitativo —por lo que ofrece como mirada epistemológica, ontológica y metodológica para comprender y explicar el mundo— me abrió la puerta a la docencia. Así fue como terminé enseñando investigación cualitativa en Perú, México y Argentina, compartiendo no solo métodos, sino también la convicción de que investigar es una forma de habitar la complejidad del mundo, para comprenderlo y transformarlo.

Sin embargo, saber qué era un marco teórico, cómo estructurar una entrevista en profundidad o cuáles eran las fases de un proyecto de investigación dejó de ser suficiente. Sentía que necesitaba algo más, requería más experiencia en investigación: hacer investigación con otros, equivocarme, aprender en el hacer, compartir dudas y preguntas en el camino. Quería estar al lado de alguien que me mostrara cómo se navega en lo profundo de un proyecto —como señalan Wessels *et al.* (2018)—, experimentar la frustración, lidiar con los comentarios de expertos sobre mi tema, aprender a resignar cuando los tiempos o los recursos no alcanzaban, y celebrar los momentos eureka, esos instantes sorprendentes que iluminan el proyecto y lo llenan de sentido.

Busqué esa posibilidad con entusiasmo. Me acerqué a investigadores cuyos trabajos me parecían interesantes, revisé convocatorias, pregunté por proyectos en marcha. Pero la suerte no estuvo de mi lado. Los proyectos que me interesaban ya habían concluido, o no había espacio para integrarse. Así que seguí avanzando sola, con los libros de investigación como brújula y con muchas dudas y miedos. Mi directora de tesis de maestría fue una figura importante, pero no era ese tipo de guía que mis compañeros describen con admiración: el mentor que no solo orienta, sino que también abre puertas, que invita a publicar, que te incluye en su red

académica, que te acompaña en el proceso de convertirse en investigadora (Guston, 1993; Schunk y Mullen, 2013).

La ausencia se convirtió en un peso que cargaba cada día. Me sentía sola, como si caminara por un sendero que otros transitaban acompañados, mientras yo avanzaba en silencio, con la sensación de estar huérfana en un mundo académico que parecía tener sus propias reglas de pertenencia. Aun así, no me rendí. Mi deseo de formarme como investigadora era más fuerte que la frustración. Por eso aposté por el doctorado en Educación en Argentina. No solo lo vi como una oportunidad para profundizar en mi formación, sino como una esperanza: la esperanza de encontrar, por fin, a alguien que me guiara, que me acompañara, que me dijera: «por aquí es». Tal vez era una expectativa demasiado grande para lo que realmente ocurrió, pero, en ese momento, esa ilusión me sostuvo.

Así, fue en el doctorado donde comenzó mi verdadera formación en el hacer investigación. Allí me encontré con desafíos que no aparecían en los manuales y que nadie me había anticipado en clase. Eran mis propios desafíos, únicos, irrepetibles. Entre los más significativos estuvo la decisión del abordaje metodológico: comprender que no existía un camino dado, único y correcto, sino un proceso artesanal, hecho a medida, lleno de dudas, ajustes y descubrimientos (Forni, 2020). Y aunque no tuve a alguien que me guiara como yo esperaba, tuve la fortuna de encontrar a Marili y Miguel, con quienes, a través de un tejido de confianza, crítica y acompañamiento, formamos una amistad que nos sostuvo en el camino de formarnos como investigadores.

Aunque *amigo* y *crítico* puedan parecer palabras contradictorias, en realidad aluden a dos dimensiones complementarias (Swaffield, 2002). Una relación de este tipo solo es posible mediante una dinámica viva, no estática, que se nutre de las diferencias en conocimientos y habilidades de quienes integran la amistad (Wideman-Johnston y Brewer, 2014). Se trata de una relación que beneficia a quien la configura. En ese sentido, cada amigo crítico adquiere relevancia en momentos distintos, según las demandas y los desafíos que emergen. A veces, los caminos se bifurcan, se contraponen o incluso se tensan, pero la relación se sostiene y crece en medio de esas diferencias. Como en la vida cotidiana —mientras uno celebra un enamoramiento, otro atraviesa una ruptura—, en el contexto de la tesis doctoral, mientras Marili lidiaba con el rechazo hacia su trabajo, yo vivía un enamoramiento profundo con el mío. Con Miguel, en cambio, compartimos una pasión por el trabajo de campo; cada encuentro se convertía en un espacio de disfrute y aprendizaje, donde la crítica no era una amenaza, sino una invitación a mirar con otros ojos, con ojos frescos

(Costa y Kallick, 1993; Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2015; MacPhail *et al.*, 2021), lo que nos pasaba en el campo y lo que interpretábamos de ello.

De manera que no sería sorprendente decir que los tipos de amigos críticos no solo se configuran según las necesidades situadas en cada contexto —como señalan Swaffield y MacBeath (2005)—, sino que también se ven profundamente influenciados por la personalidad, los conocimientos, la biografía y la historia de cada uno de los amigos. Estas características imprimen una singularidad a cada vínculo, lo que hace que cada relación sea única. Bajo esta perspectiva, narro las experiencias vividas con mis amigos críticos atendiendo a tres criterios: en primer lugar, el orden cronológico —pues conocí primero a Marili y luego a Miguel—; en segundo lugar, el contexto en que se dieron nuestros encuentros (doctorado, congresos); y, por último, la riqueza del vínculo en términos de habilidades y conocimientos con cada uno de ellos, y sus efectos en mi formación como investigadora.



FIGURA 1. Ser investigador es parecido a estar en una montaña rusa (2023)

Marili y los domingos de ñoquis y de desafiar al ego

La historia con Marili comienza en el doctorado de Educación en Buenos Aires. Nos presentamos en el aula virtual en plena pandemia. Después del primer año, dimos continuidad de manera presencial. Entre mis compañeros estaba Marili, una mujer argentina, veinte años mayor que

yo, madre de dos hijos, uno de ellos con mi misma edad. Lejos de ser una barrera, esa diferencia nos acercó. Su hija acababa de mudarse a España, y yo, sin saberlo, le recordaba a ella. Al mismo tiempo, estando lejos de mi familia, Marili me evocaba el cobijo y la contención de mi madre. En medio de la distancia y la incertidumbre, encontramos en la otra un refugio: ella me ofrecía cuidado, yo le ofrecía compañía.

Entre las primeras cosas que recuerdo de Marili, antes de ser amigas, estuvo su facilidad para argumentar tras realizar, lo que me parecía a mí, observaciones minuciosas. Argumentaba elaboradas críticas, y lo hacía con una seguridad envidiable. Aunque la crítica no era para mí, sino para mis compañeros o los profesores, esto me permitió ver su capacidad analítica y de crítica.

Marili posee una habilidad que me fascinó: había cursado un par de semestres en Filosofía en la UBA. Ese detalle, que podría parecer menor, para mí era gigante. Lo notaba cada vez que la escuchaba en clase: no solo leía, interrogaba los textos, los desarmaba, «hablaba con los autores», como suelo decir. Yo la miraba con admiración, pensando que esa habilidad era la que me faltaba desarrollar.

Ella, por su parte, veía en mí habilidades y conocimientos metodológicos. Un día me dijo: «Tus comentarios son muy metodológicos, se nota que ahí te mueves con soltura». Para Marili, eso era evidente y, a su vez, algo de lo que ella identificaba en su formación como «flojo». Este reconocimiento inicial se convirtió en el punto de partida para algo más profundo: la decisión de acompañarnos en lo que más nos costaba. A mí, los profesores me señalaban que mis textos estaban cargados de ideas potentes, pero tan extensos y densos que la lectura se volvía confusa. A Marili, en cambio, le pedían mayor coherencia entre su pregunta y sus decisiones metodológicas. Así que nos propusimos ayudarnos.

Reconocer las habilidades y conocimientos de cada una nos hizo, sin darnos cuenta, construir amistad. Y esa amistad, a su vez, nos dio el permiso y la oportunidad de criticarnos en algo que para ambas representó un desafío en nuestra formación, la razón por la cual ninguna había hecho un proyecto de investigación de esa magnitud.

Lo que comenzó como un ejercicio académico dentro de una asignatura se transformó en un ritual: los domingos de ñoquis y crítica. No fue un camino fácil. Cada domingo se convertía en un desafío en distintos niveles. Recuerdo que fui la primera en exponerme: le pedí a Marili que me leyera con «todo», que fuera lo más crítica posible. Ella aceptó. Sin embargo, el lugar que le otorgué en ese momento estaba cargado de poder y casi pone en riesgo nuestra amistad. Marili, con ese poder, cometió lo que

ella llama «sincericios», y el afecto hacia mí se vio trastocado por una crítica dura, áspera. Casi de inmediato le hice saber que sus comentarios me habían herido.

Ese momento nos puso frente a un desafío mayor: aprender a escuchar sin derrumbarnos, sostener la crítica sin que se convirtiera en una herida o un lamento. Y, con ello, aceptar la frustración que surge cuando descubrimos que estamos equivocados o que aún falta mucho por hacer (MacPhail *et al.*, 2021; Wessels *et al.*, 2018). A su vez, este hecho nos obligó a detenernos y preguntarnos: ¿cómo sostener la crítica sin rompernos?, ¿cómo desafiar al ego sin quebrar el vínculo?

La respuesta no llegó de inmediato. Aprendimos, poco a poco, que la clave estaba en la confianza: creer que nuestras habilidades y conocimientos se usaban con la intención genuina de ayudarnos. Aprendimos a escuchar, a tolerar la incomodidad, a reconocer los límites propios y el alcance de la crítica. No existe una fórmula para esto; en nuestro caso, fue cuestión de tiempo, honestidad y compromiso. Desafiar al ego y lo que damos por «concluido» o «perfecto» de nuestra tesis doctoral, o incluso sobre cierta habilidad o conocimiento, sigue siendo parte de nuestro camino, y quizá por eso nuestra relación se volvió tan significativa: porque en cada crítica había afecto, y con ello la posibilidad de crecer y aprender como investigadoras. Este aprendizaje nos llevó a integrar las dos caras del vínculo: el apoyo y la crítica. No se trata de dejar de ser amiga para poder criticar, sino de hacer la crítica sostenida en la amistad. En nuestro caso, este proceso se fortaleció gracias a cuatro fases que marcaron nuestro camino como amigas críticas:

1. Reconocer y valorar las habilidades y conocimientos de la otra.
2. Confiar en que esos saberes se usan con la intención de ayudar a la otra en el proceso investigativo.
3. Desafiarnos mutuamente mediante una retroalimentación honesta, afectiva y crítica.
4. Aceptar los límites de cada una y entender la intuición analítica detrás de la crítica de la otra.

Reconocer nuestras habilidades y conocimientos fue lo más sencillo; ocurrió casi de manera natural, durante las clases del doctorado. Sin embargo, confiar en que esos saberes se usarían con la intención genuina de ayudar, y no para burlarse o minimizar a la otra, fue el verdadero reto para nosotras. Aunque éramos amigas, no estábamos acostumbradas a que la crítica viniera desde un lugar de afecto y soporte. Nos tomó tiempo construir ese espacio seguro, un lugar cómodo para ambas, donde pudiéramos exponernos sin miedo. Este proceso sigue en curso; escuchar la

crítica aún nos resulta doloroso e incómodo, pero sin duda tiene que ver con lo que se juega en ese proceso: autoestima, valor propio.

Sin embargo, al inicio, tanto la forma en que la elaboramos como la manera en que la recibimos nos generaba tensión. Para esto fue sumamente importante confiar en que esos saberes se usan con la intención de ayudar a la otra en el proceso investigativo, lo que logramos a través de largas conversaciones que expresaban o hacían notar lo incómodo que era escuchar la crítica. Hoy, continuamos aprendiendo cómo transitarla y sostenerla sin quebrar el vínculo, lo que implica desafiarlos mutuamente mediante una retroalimentación honesta, afectiva y crítica, así como aceptar límites de cada una y entender la intuición analítica detrás de la crítica. Una de las experiencias más recientes que evidencia este proceso —y que confirma que no es lineal ni ocurre en un tiempo definido— fue cuando envié a Marili mis comentarios sobre la sección metodológica de su anteproyecto. Ya había vivido antes la crítica de Marili sobre mi escritura académica y había aprendido a recibirla sin sentirme herida. Sin embargo, sigue siendo difícil aceptar observaciones sobre el propio trabajo; para ello, no siempre estamos preparadas porque se puede desafiar mediante la retroalimentación, pero eso no garantiza la voluntad y disposición de quien la recibe.

La primera vez que Marili me permitió hacer una revisión tan profunda de su texto, o quizá la primera vez que la percibí dispuesta a escuchar, fue hace un par de meses. Recuerdo que cuando envié mis comentarios vía correo electrónico Marili me respondió con un audio: agradecía la retroalimentación, pero confesaba que se sentía harta y desesperada con su tesis. Yo me sentí mal. Pensé que mis observaciones no le habían ayudado, sino que habían sumado más estrés y caos. De manera que no solo sentí que había hecho mal el trabajo de retroalimentar su texto y me sentía culpable por ello, sino que ella también se había sentido incómoda con los comentarios. Reflexioné si había hecho bien en criticar su trabajo en clave metodológica más de una vez.

Pasó casi un mes antes de recibir noticias de su tesis por WhatsApp. Esta vez, su tono era distinto, Marili había hecho un movimiento reflexivo potente, había reflexionado sobre la crítica, y estaba lista para seguir trabajando en el componente metodológico de sus tesis:

Kathia, al inicio me incomodaron tus comentarios. Vi el documento lleno de ellos y me sentí abrumada, creo que te lo comenté. Sin embargo, con el tiempo, me di cuenta de que tenías razón. Tus comentarios me ayudaron mucho, especialmente en lo que se refiere a lo metodológico. Eso es lo que más flojo tenía en la tesis. Tu comentario sobre si eran categorías o dimensiones lo que había propuesto para

el análisis de los textos me vino muy bien. Era algo que no había pensado y me ayudó un montón. En fin, aunque me haya sido incómodo al inicio, con el tiempo y después de desafiar mi ego —porque dolió, ¿eh?—, pude darle una vuelta a lo que me comentaste. Gracias (Marili, conversación informal, 7 de noviembre de 2025).



FIGURA 2. Niveles de ansiedad (2023)

Ese momento me enseñó que la crítica, cuando se sostiene en la amistad, puede llegar a afectar, puesto que la naturaleza de la crítica es

comentar lo que falta o lo que falta por seguir elaborando; sin embargo, el marco de la amistad es una invitación a hacerlo en un lugar de confianza. Y, para ello, la disposición de escucha y voluntad de desafiarse son parte del proceso (Costa y Kallick, 1993; Swaffield y MacBeath, 2005).

Además, la amistad crítica indudablemente es un proceso que se encuentra en constante crecimiento, por lo que no se puede apresurar, y si se intenta hacerlo, se corre el riesgo de dañar el vínculo. Lo que hace fuerte a la amistad crítica es que responde a las necesidades cambiantes de cada amigo (Baskerville y Goldbatt, 2009). En este caso, a las necesidades de Marili en cuanto a las orientaciones metodológicas, y a las necesidades de orientación en escritura académica, de mi parte.



FIGURA 3. Mar de las Pampas: entre risas y el deseo de escribir como Capusotto (2023)

La actitud ética con los interlocutores y el autocuidado al hacer investigación junto a Miguel

Miguel es un hombre apenas un año mayor que yo, pero su presencia me resultó extrañamente familiar y cómoda. Tal vez porque nunca tuve hermanos hombres, y ese había sido un deseo entrañable desde niña. Lo conocí en un congreso en Salto, donde ambos presentamos avances de nuestras tesis doctorales.

Parecerá exagerado, pero lo que ocurrió entre Miguel y yo fue amistad a primera vista, si es que eso existe. Todo comenzó con un detalle mínimo:

una voz con acento mexicano en medio de un congreso en Uruguay. Me acerqué, curiosa, para preguntar si esa mujer que había escuchado era mexicana, y allí estaba Miguel, conversando con ella. Ese gesto sencillo abrió la puerta a algo inesperado. Entre risas y preguntas, saqué mi diario y les conté su propósito. Miguel lo miró con sorpresa; aún recuerdo cómo se iluminó su rostro. Me dijo que nunca había visto algo así y que coincidía conmigo en algo esencial: el proceso de formarse como investigador no es solo intelectual, también es profundamente emocional. Cuando escuché esas palabras, supe que íbamos a ser amigos. Habíamos encontrado una afinidad intelectual y, además, compartimos una experiencia común: hacer una tesis doctoral en un país extranjero. Él, peruano, estudiando en Brasil; yo, mexicana, en Argentina. Así fue como comenzamos a tejer nuestros desafíos, tropiezos, preguntas y problemas durante los tres días del congreso. Tres días que se convirtieron en el inicio de una amistad crítica, sostenida en la confianza y en la certeza de que investigar también es habitar la vulnerabilidad, y confiar en que el otro no te hará daño.



FIGURA 4. Salto (Uruguay): conversaciones continuas sobre la tesis doctoral y ser tesista doctoral (2023)

En el congreso logramos intercambiar algunas experiencias sobre nuestras tesis doctorales. Miguel se preparaba para iniciar su trabajo de campo, mientras que yo estaba por concluir. Esta diferencia de momentos hizo especial nuestra amistad, pues nos permitió reconocer y valorar las habilidades y conocimientos del otro. Miguel, formado como

comunicólogo, destacaba por su experiencia en redacción y en la capacidad para comunicar y argumentar sus ideas con claridad. Sin embargo, tenía limitaciones en el manejo de metodologías y métodos, lo que fortaleció nuestra relación al complementarnos en aquello que cada uno dominaba.

Más allá de estas diferencias, compartimos una habilidad común: la escucha empática, tal como la describe Josselson (2013) en el contexto de las entrevistas reflexivas, como las denomina ella. Esta implica no solo atender activamente lo que el interlocutor expresa, sino también sintonizar con aquello que siente, le preocupa o le alegra. En nuestras conversaciones, esta escucha sensible y empática nos permitió dialogar de manera afectuosa y respetuosa, habilitando preguntas provocativas y generando espacios para reflexividades conjuntas (Finlay, 2002; Gillway y Sánchez, 2023). El tejido de estas reflexiones se fue materializando en nuestras extensas conversaciones por WhatsApp, las cuales se convirtieron en un recurso clave para sostener la crítica y el acompañamiento mutuo.

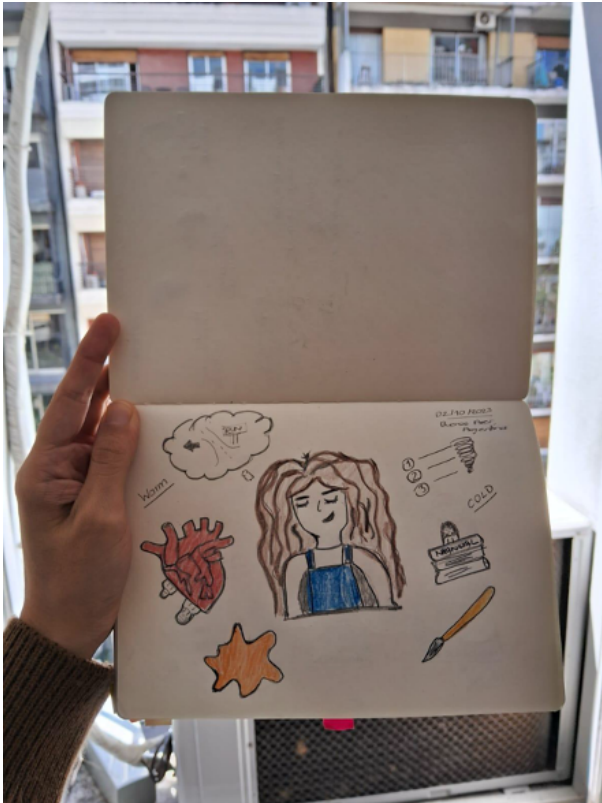


FIGURA 5. El corazón de mi tesis doctoral (2023)

Un caso ejemplar, fruto de esas idas y vueltas en nuestras conversaciones —que aún continúan en WhatsApp—, fue la reflexión sobre nuestros temas de investigación: la elección del tema, sus efectos en nosotros y la manera en que nosotros incidimos en él. Para Miguel, estudiar los sueños en una comunidad amazónica no fue una elección casual ni azarosa; más bien, respondía a un lazo profundo con su abuela, con los relatos oníricos que marcaron su infancia y con el amor que atravesaba esas memorias. En esencia, su tema estaba entretelado con su biografía. Sin embargo, al inicio no lo tenía tan claro, o al menos no en un sentido que considerara relevante para su investigación. Se preguntaba: «¿A quién le interesaría conocer la historia del cráneo en su casa o la importancia de los sueños en su vida?». Esa duda lo acompañó durante meses, hasta que en nuestras conversaciones comenzó a reconocer que su tema no era solo académico, sino también afectivo y biográfico, y que esa conexión personal podría convertirse en una fortaleza metodológica y epistemológica.

Algo similar me ocurría a mí. La elección de mi tema tampoco fue fortuita: mi experiencia en la enseñanza de la investigación a nivel de pregrado operó como un guía silencioso hacia mi corazón investigativo (Pelias, 2004). Durante años, acompañar a estudiantes en sus primeros pasos en investigación me permitió observar tensiones, miedos y estrategias que ellos desplegaban para aprender a investigar. Sin darme cuenta, esas experiencias se convirtieron en preguntas que me interpelaban: ¿cómo se forma un investigador?, ¿qué figuras acompañan ese proceso?, ¿qué emociones atraviesan la formación académica? Así, mi tema emergió de una práctica cotidiana que, al ser revisitada desde la reflexividad, reveló su potencia para comprender la formación de los profesores que enseñan investigación a nivel pregrado en América Latina.

Reconocer estas conexiones nos llevó a coincidir con lo que sostienen Hunt (1989) y Mallon y Elliott (2019): la elección del tema de investigación está estrechamente vinculada con la historia de vida, las experiencias y la biografía personal, y constituye la respuesta a un llamado intenso y apasionado que interpela a quien investiga (Moustakas, 1990). Esta conexión íntima entre lo que decidimos conocer y examinar en nuestro proyecto despertó una serie de cuestiones problemáticas. Las tensiones y dificultades de acceso al campo, así como los desafíos en la relación con los interlocutores, han sido ampliamente documentados por diversos investigadores, tanto en el ámbito etnográfico como en la metodología cualitativa (Guber, 2011; Hunt, 1989). La naturaleza del vínculo entre el investigador y lo que estudia genera reflexiones únicas.

Así, Miguel y yo nos dejamos envolver por lo que nos pasó en el campo, particularmente en los encuentros con nuestros interlocutores, en

las idas y vueltas sobre la relación que manteníamos con ellos. Esto nos condujo a reformular aspectos éticos del estudio que inicialmente no habíamos previsto, lo que nos hizo dejar de preguntarnos únicamente por ¿cómo vemos a nuestros interlocutores?, ¿quiénes son ellos?, por ¿cómo somos vistos por ellos?



FIGURA 6. El trabajo de campo: entre sus historias y la mía (2023)

Para responder a esta pregunta, reflexionamos una y otra vez con Miguel sobre experiencias en campo. Compartimos audios extensos de más de dos minutos, en los que expresamos nuestros recorridos por el campo, él en Perú, dentro de la comunidad Kukama (Loreto, Perú), y yo en las Facultades de Ciencias Sociales de la UNAM (Ciudad de México, México) y la UBA (Buenos Aires, Argentina); y las interacciones con los profesores de

investigación. En esos audios, comenzó a ser evidente nuestro compromiso emocional con las personas que colaboraron en el estudio, y también nuestras dificultades para acceder al mundo de sus significados (Arreola-Rodríguez, 2025). Es decir, para entrar al territorio de sus experiencias, significados e historias.

El tema que nos daba vueltas tenía que ver con que ambos de manera ingenua habíamos creído que el consentimiento informado nos abriría las puertas a conocer la historia y las experiencias de nuestros interlocutores. Ambos preparamos el consentimiento de acuerdo con los elementos que lo constituyen: voluntariedad, confidencialidad, anonimato, cuidado del dato y su almacenamiento, entendido como un contrato explícito, pero al darnos cuenta de que esto es necesario pero no suficiente, se hizo evidente nuestra doble relación con los interlocutores: por un lado, el papel profesional responsable dentro de la comunidad académica; y, por otro, la relación íntima que construimos con ellos. Así, los interlocutores no solo leen el consentimiento informado, sino que lo que parece ser más importante para ellos es como nosotros, como investigadores, cultivamos la relación interpersonal con ellos. Es decir, la capacidad que tenemos de ser empáticos a sus historias, no juzgarlos, ser atentos y emocionalmente receptivos a sus experiencias (ética relacional) (Josselson, 2007).

Miguel y yo nos enfrentamos a dilemas éticos propios de la investigación, los cuales, aunque se aborden en manuales y artículos especializados, constituyen un tema inagotable para el que no existen reglas universales ni caminos únicos (Josselson, 2007). Esto se debe a que cada investigador vive un encuentro irreplicable en el campo, especialmente en la relación con sus interlocutores (Guber, 2011).

Estando en campo percibí que no era tan fácil recolectar las historias de vida de las personas. Me tocaba tocar la puerta, esperar ser atendido, que aceptaran conversar conmigo, pero también que ese tiempo que me brindaran fuera de calidad. A veces, a pesar de mi aparente proximidad durante la entrevista, no conseguía que la persona pudiera abrirse afectivamente conmigo; en otras ocasiones, la conversación solo terminaba dos o tres horas después, e incluía el acuerdo de una nueva visita días después (Miguel, conversación informal, 19 de agosto de 2024).

Así, Miguel y yo reconocimos que la relación con nuestros interlocutores, más que un procedimiento formal, como el consentimiento informado, se trata de un proceso que exige una actitud ética sostenida, una disposición reflexiva y una capacidad para responder a las complejidades que emergen en la práctica *in situ*.

Conversar con Miguel transformó lo que antes era una reflexividad introspectiva sobre mi encuentro con los profesores en un ejercicio compartido, que abrió nuevas preguntas y ofreció una mirada fresca, imposible de alcanzar en solitario. Sus observaciones me brindaron, en más de una ocasión, perspectivas potentes (Costa y Kallick, 1993), que me llevaron a examinar cómo me había acercado a los participantes y cómo había construido mi relación con ellos. Aunque yo ya había concluido el trabajo de campo, Miguel se encontraba en ese tránsito, lo que permitió que mi experiencia —marcada por la afinidad con los profesores y profesoras de investigación, la incertidumbre sobre la enseñanza y la ausencia de coordenadas pedagógicas— contribuyera a que él repensara su forma de relacionarse con sus interlocutores, y a mí, la manera en que registraba dicha relación. Esto se reflejaba en los datos, pues, como señala Josselson (2007), la calidad de los datos depende del grado de apertura y exposición de los interlocutores, así como de la comodidad que experimentan en la relación con el investigador.

Este proceso se sostuvo en tres pilares:

1. Afinidad intelectual entre ambos.
2. Formulación de preguntas provocadoras a partir de una escucha empática.

Construcción de una reflexividad colaborativa.

Como mencioné antes, Miguel y yo nos reconocimos en una afinidad intelectual, ya que ambos mencionamos en un congreso que nuestra trayectoria en investigación no era solamente un proceso intelectual, sino también emocional. Esta concepción sobre la formación, de alguna manera, nos habilitó a mostrarnos como somos, desde un lugar de confianza y vulnerabilidad. En más de una ocasión compartimos nuestros miedos e incertidumbres, sobre todo el terror que nos producía estar haciendo mal las cosas.

A partir de esta afinidad intelectual comenzó a tejerse nuestra amistad. Compartíamos nuestras experiencias en campo y las lecturas que hacíamos en el diario. A la par que cursábamos las clases del doctorado, nuestra escucha se afinaba, una escucha sensible, orientada a cuidarnos. Nos escuchábamos con atención, y nos ofrecíamos palabras de aliento, procurando señalar lo importante que era atenderse el cuerpo, ya que ambos comenzamos a experimentar el estrés en niveles muy altos: Miguel tenía dolores de espalda intensos, y yo tenía insomnio.

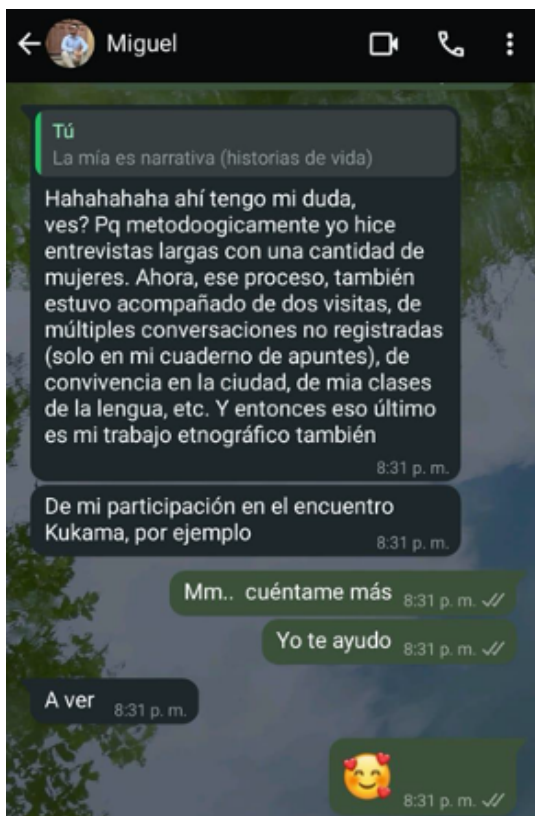


FIGURA 7. Conversaciones sobre la tesis doctoral entre amigos críticos: sendero metodológico (2023)

Las conversaciones con Kathia, largas o cortas, por texto o por audio, me permitieron tener una escucha atenta, comprensiva y crítica. No era igual que conversar con mi asesora ni conversar con mis colegas del grupo de investigación, lo que cargaba de especial esto era que no estábamos compitiendo entre nosotros, no teníamos los mismos contextos regionales, pero podíamos complementar nuestras dudas y nuestras certezas. Era importante saber que alguien podía decirme en qué puedo ayudarte, cuando yo mismo me encontraba en un callejón casi sin salida (Miguel, conversación informal, 20 de septiembre de 2024).

En cada conversación de WhatsApp se escapaban fotos, emojis, poemas, canciones y consejos que nos enviábamos para cuidarnos emocionalmente y motivarnos a continuar con el proyecto. Y en medio de estas conversaciones, también aparecían preguntas sobre lo metodológico. Diría que lo central o lo que caracterizó la relación de amistad crítica con Miguel fue la escucha empática para aperturar reflexiones hacia nuestras

decisiones en campo, en donde atendimos tanto el proceso intelectual, guiándonos, sin conocer ambos sobre la ética relacional con nuestros interlocutores, como el proceso emocional, abrazando nuestros proceso en la distancia y animándonos a no claudicar.



FIGURA 8. Los procesos de la tesis doctoral entre Miguel y Kathia a través de WhatsApp (2023)

Hasta aquí relaté cómo mi amistad crítica nació en el doctorado en Argentina con Marili, y lo que comenzó como intercambios académicos se transformó en un ritual: los domingos de ñoquis y crítica. Aprendimos a sostener la incomodidad de la retroalimentación honesta sin quebrar el vínculo, negociando entre apoyo y crítica. Este proceso fue posible ya que

ambas logramos reconocer nuestras habilidades, confiar en la intención genuina de ayudarnos y desafiar el ego para crecer como investigadoras.

Con Miguel, la amistad crítica surgió en un congreso en Uruguay y se consolidó en conversaciones continuas. Nuestra relación se caracterizó por la escucha empática y la reflexividad colaborativa, que nos permitió repensar decisiones metodológicas y éticas, especialmente en torno a la ética relacional con los interlocutores. Además, compartimos estrategias de autocuidado emocional para sostenernos en el proceso doctoral.

Ambos vínculos me permitieron sostenerme durante la tesis doctoral. El camino de formarse como investigador es complejo, por lo que implica incorporarse a la academia: la presión por publicar, la convivencia con expertos en el tema de tu interés, o expertos en metodologías y métodos, y la sensación constante de que no lo haces bien. Sin embargo, mi experiencia formativa que comenzó estrictamente durante mi tesis doctoral fue más llevadera gracias a mis amigos críticos. Su amistad y sus críticas continúan siendo valiosas porque aportan perspectivas y saberes que de ninguna manera podría haber construido sola.

Sin duda, la naturaleza horizontal de estos vínculos otorgó a la crítica un significado distinto al que tendría en la relación con un mentor o un director de tesis. La ausencia de jerarquía, la elección mutua y el afecto que los sostienen abren la posibilidad de construir reflexiones y preguntas compartidas, con la intención de empoderarnos de manera conjunta.

Discusión

Los estudios sobre la formación de investigadores han destacado con frecuencia el papel del mentor como figura que guía, acompaña y orienta al investigador novel (Fernández-Fastuca, 2021). Sin embargo, este no es el único rol que contribuye al desarrollo académico. De manera menos visible, pero igualmente significativa, se encuentra la figura del amigo crítico: aquella persona en quien confiamos y a quien no solo permitimos, sino que solicitamos formular preguntas provocadoras que nos inviten a mirar el trabajo desde otra perspectiva o, como señala Swaffield (2004), «con ojos frescos». Este rol puede aparecer en diferentes etapas del proceso investigativo: desde la definición del problema hasta el trabajo de campo, el análisis y la interpretación de los datos (Brewer *et al.*, 2021; Nind *et al.*, 2019). Sus objetivos y resultados son diversos, lo que explica la variedad de funciones que puede asumir el amigo crítico (MacPhail *et al.*, 2021; Mat Noor y Shafee, 2020).

La relación con un amigo crítico se sustenta en la confianza, condición que habilita el desarrollo de habilidades y conocimientos en quienes participan en dicha relación. No basta con contar con disposiciones iniciales

—como apertura al aprendizaje, escucha activa y empática, y voluntad de colaboración (Costa y Kallick, 1993)—, en la dinámica entre apoyo y crítica van emergiendo otras. Por ende, este proceso no es lineal ni sencillo, ya que no puede ser descrito a modo de receta (Swaffield, 2002).

En mi experiencia con Marili, con quien enfrentamos el reto de negociar el rol crítico y el rol de soporte. Este «continuo dual», como lo describen MacPhail *et al.* (2021), nos llevó a comprender que investigar una tesis no es un camino lineal ni exclusivamente metodológico, sino también profundamente emocional. Aprendimos que la confianza no es un elemento dado entre amigas, sino una construcción en constante evolución. Aunque reconocíamos nuestras habilidades y conocimientos, cuando llegó el momento de la crítica, ninguna sabía bien cómo gestionarla. Descubrimos que la crítica se procesa de manera distinta y requiere tiempo y espacio, cuestión que también reflexionamos juntas.

Por su parte, con Miguel, la relación se sostuvo —y nos sostuvo— durante y después del trabajo de campo. Nuestra amistad evidencia el valor de la escucha empática y la reflexividad colaborativa, y cómo la combinación de ambas constituye una habilidad poderosa para articular decisiones metodológicas y éticas. En nuestro caso, estas reflexiones se orientaron hacia la ética relacional con los interlocutores: para él, en el momento de las entrevistas; para mí, en la etapa de transcripción.

Estas dos experiencias con mis amigos críticos revelan que la amistad es valiosa tanto en la vida personal como profesional (Swaffield, 2002), y es tan diversa como las personas que la conforman. Intentar describirla de manera uniforme resulta no solo imposible, sino también contradictorio con su naturaleza. Por ello, conviene comprenderla desde su función en el proceso formativo de los investigadores: una relación horizontal que favorece a quienes participan en ella. En mi caso, me ayudó a fortalecer la escritura académica; a Marili, en la argumentación y en decisiones metodológicas; y a Miguel y a mí, en la manera de afrontar los desafíos del trabajo de campo. Esta diversidad no debería preocuparnos como investigadores, sino motivarnos a comprender la complejidad y los propósitos de la amistad crítica, así como su carácter beneficioso. Además, cómo esta relación impulsa a superar retos académicos —como la publicación de artículos, la participación en congresos y eventos— y a cultivar el autocuidado emocional, indispensable en la vida académica (Clift *et al.*, 2023).

No existe una relación idéntica a otra ni un desarrollo lineal en la amistad crítica (Wideman-Johnston y Brewer, 2014). Esto se evidencia en mi narrativa, donde se muestran las dinámicas particulares que configuraron mis vínculos con Miguel y Marili. Cada relación fue única, no solo porque

se trataba de personas distintas, sino porque yo también era diferente en cada encuentro: no estaba en el mismo momento de mi tesis doctoral, ni contaba con los mismos saberes o habilidades. Esta variabilidad resalta el valor de escuchar, conocer y comprender las historias de otros desde una perspectiva narrativa personal.

Haber contado mi proceso de formación como investigadora desde una mirada autoetnográfica, acotada a los criterios editoriales de una revista, me permitió reconocer la urgencia de continuar narrando los procesos emocionales de quienes nos formamos como investigadores, de quienes habitamos la academia y deseamos, a su vez, transformarla en un espacio cálido.

Finalmente, con este artículo no se pretende institucionalizar el proceso de los amigos críticos como una práctica lineal, evaluativa o formal dentro de las aulas, ya que su naturaleza es situada, relacional y única en cada caso. Por el contrario, se busca reconocer su valor y promover espacios y diálogos en los que los estudiantes comprendan, además, la importancia de estos vínculos para la reflexión, el acompañamiento emocional y el sostenimiento del proceso de hacer investigación y de formarse como investigadores (Wideman-Johnston y Brewer, 2014), así como favorecer la identificación y construcción de relaciones de amistad crítica a lo largo de sus trayectorias formativas. Esta postura parte del reconocimiento de que la relación con los amigos críticos no puede ser impuesta ni prescrita, sino que emerge y adquiere sentido en función de los recorridos, necesidades y contextos particulares de quienes la experimentan.

Desde esta perspectiva, más que formalizar la figura del amigo crítico, las universidades —especialmente en instancias de formación doctoral— podrían fortalecer espacios que permitan a los estudiantes identificar y construir estos vínculos, así como compartir cómo los han experimentado a lo largo de su trayectoria formativa. Esto supone habilitar instancias para sistematizar reflexiones, diálogos e intercambios significativos, y para reconocer las habilidades, los conocimientos y los aprendizajes que se desarrollan a partir de estos encuentros. Dada la naturaleza situada y singular de la amistad crítica, las habilidades que emergen de estas relaciones son necesariamente diversas y únicas en cada caso. Del mismo modo, corresponde a quienes ya hemos transitado estos procesos compartir nuestras experiencias con amigos críticos y reflexionar sobre cómo estas relaciones han contribuido tanto a nuestra formación en investigación como a nuestra constitución como investigadores.

En ese sentido, este artículo se propone como una suerte de primer tomo, orientado a introducir a los lectores en el valor, desde mi

experiencia, de los amigos críticos en el proceso de formación de investigadores (Hernández-Hernández y Sancho-Gil, 2015; Nind *et al.*, 2019), a partir del cual se inscribirán los siguientes trabajos. Los próximos textos desarrollarán, caso por caso, los encuentros con mis amigos críticos, profundizando en el entramado relacional construido con cada uno de ellos, así como en la complejidad conceptual de las habilidades aprendidas. En estas instancias, la voz ya no será exclusivamente la mía, sino que se abrirá a un diálogo compartido con Marili y Miguel, que permita dar cuenta del carácter relacional, reflexivo y situado de la amistad crítica en la formación investigativa.

Contribución de autoría

Kathia Rebeca Arreola Rodríguez cumplió con todas las fases CRediT.

Fuente de financiamiento

Autofinanciado.

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

Agradecimientos

Agradecimientos afectuosos a mis amigos críticos Marili Gómez Biondo y Miguel Angulo Giraldo, por ser mis amigos, y criticarme.

Declaración de uso de IA

En este texto no se utilizó ningún tipo de IA generativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alan, B., Sariyev, H. y Odabasi, H. F. (2021). Critical Friendship in Self-Study. *Journal of Qualitative Research in Education*, (25).

Arreola Rodríguez, K. R. (2025). Speaking the «friend language»: a visual diary of participant–researcher relationships. *Journal of Creative Research Methods*, 1(1), 145-157. <https://doi.org/10.1332/30502969Y2025D000000009>

Bambino, D. (2002). Critical friends. *Educational Leadership*, 59(6), 25-28.

Baskerville, D. y Goldblatt, H. (2009). Learning to be a critical friend: From professional indifference through challenge to unguarded conversations. *Cambridge Journal of Education*, 39(2), 205-221. <https://doi.org/10.1080/03057640902902260>

Brewer, C., Wideman-Johnston, T. y McCabe, M. (2021). Better Together: The Role of Critical Friendship in Empowering Early Career Academics. *IN Education*, 26(2). <https://journals.uregina.ca/ineducation/article/view/490>

Behar, R. (1996). *The vulnerable observer. Anthropology that breaks your heart*. Beacon Press.

Bochner, A. P. (2017). Heart of the Matter: A Mini-Manifesto for Autoethnography. *International Review of Qualitative Research*, 10(1), 67-80.

Clandinin, D. J., Pushor, D. y Orr, A. M. (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35. <https://doi.org/10.1177/0022487106296218>

Clift, B. C., Costas Batlle, I., Bekker, S. y Chudzikowski, K. (Eds.). (2023). *Qualitative researcher vulnerability. Negotiating, experiencing and embracing*. Routledge.

Coghlan, D. y Brydon-Miller, M. (Eds.). (2014). *The SAGE encyclopedia of action research*. SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781446294406>

Colby, M. y Appleby, R. (1995). Reflective practice through critical friendship: Some possibilities. *Cambridge Journal of Education*, 25(2), 149-160.

Consoli, S. y Ganassin, S. (Eds.). (2023). *Reflexivity in applied linguistics. Opportunities, challenges, and suggestions*. Routledge.

Costa, A. y Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51(2), 49-51.

Davis, J., Sakwe, A., Ramesh, A., Lindsey, M. y Woods, L. (2023). How to be a GREAT mentor. *Advances in Physiology Education*, 47(3), 584-588. <https://doi.org/10.1152/advan.00054.2023>

Elder, G. H., Jr. y Giele, J. Z. (Eds.). (2009). *The craft of life course research*. Guilford Press.

- Edwards, J. (2021). Ethical Autoethnography: Is it Possible? *International Journal of Qualitative Methods*, 20, 1-6. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1609406921995306>
- Ellis, C. (2007). Telling Secrets, Revealing Lives: Relational Ethics in Research with Intimate Others: Relational Ethics in Research with Intimate Others. *Qualitative Inquiry*, 13(1), 3-29. <https://doi.org/10.1177/1077800406294947>
- Ellis, C. y Bochner, A. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. En N. Denzin e Yvonna L. (eds.), *The Handbook of Qualitative Research* (pp. 733-768). (2.ª ed.). Sage.
- Ellis, C. y Bochner, A. P. (Eds.). (1996). *Composing ethnography. Alternative forms of qualitative writing*. AltaMira Press.
- Ellis, C., Adams, T. E. y Bochner, A. P. (2010). Autoethnography: An Overview. *Forum Qualitative Sozialforschung Forum: Qualitative Social Research*, 12(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-12.1.1589>
- Fernández-Fastuca, L. (2021). ¿Por qué directores y tesisistas deciden discontinuar la relación pedagógica? *magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 14, 1-26. <http://doi.org/10.11144/Javeriana.m14.pqdt>
- Fernández-Fastuca, L. y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? *Perfiles Educativos*, 38(148), 156 -171.
- Finlay, L. (2002). Negotiation the swamp: the opportunity and challenge of reflexivity in research practice. *Qualitative Research*, 2(2), 209-230.
- Finlay, L. (2008). *Reflecting on «reflective practice»*. (PBPL Paper 52). The Open University. <https://oro.open.ac.uk/68945/1/Finlay-%282008%29-Reflecting-on-reflective-practice-PBPL-paper-52.pdf>
- Forni, P. (2020). Recomendaciones metodológicas para elaborar la estrategia metodológica del proyecto de tesis. En C. Wainerman (coord.), *En estado de tesis. Cómo elaborar el proyecto de tesis en Ciencias Sociales* (pp. 227-257). Manantial.
- Gess, C., Wessels, I. y Blömeke, S. (2017). Domain-specificity of research competencies in the social sciences: Evidence from differential item functioning. *Journal for Educational Research Online*, 9(2), 11-36. https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14895/pdf/JERO_2017_2_Gess_Wessels_Bloemeke_Domain-specificity_of_research.pdf
- Gibbs, P. y Angelides, P. (2008). Understanding friendship between critical friends. *Improving Schools*, 11(3), 213-225. <https://doi.org/10.1177/1365480208097002>

Gillway, M. y Sanchez, S. (2022). *Collaborative reflexivity through feedback dialogues: Developing the research and the doctoral researcher*. En S. Consoni y S. Ganassin (eds.), *Reflexivity in applied linguistics: Opportunities, challenges, and suggestions* (pp. 134-152). Routledge.

Guber, R. (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Siglo XXI.

Guston, D. (1993). *Responsible Science. Ensuring the Integrity of the Research Process. Mentorship and the Research Training Experience*. National Academy Press.

Hammersley, M. (2004). Teaching qualitative method: Craft, profession, or bricolage? En C. Seale, H. Globo y D. Silverman (Eds.), *Qualitative research Practice* (pp. 549-560). London Sage.

Hernández-Hernández, F. y Sancho-Gil, J. M. (2015). A Learning Process within an Education Research Group: An Approach to Learning Qualitative Research Methods. *International Journal of Social Research Methodology*, 18(6), 651-667.

Hunt, J. C. (1989). *Psychoanalytic aspects of fieldwork*. SAGE.

Josselson, R. (2007). The ethical attitude in narrative research. Principles and practicalities. En D. J. Clandinin (ed.), *Handbook of narrative inquiry. Mapping a methodology* (pp. 537-564). SAGE. https://www.ruthellenjosselson.com/uploads/2/4/9/6/24960444/ethics_chapter_as_converted_.pdf

Josselson, R. (2011). Bet you think this song is about you. *Narrative Matters*, 1(1), 33-51.

Josselson, R. (2013). *Interviewing for Qualitative Inquiry. A Relational Approach*. SAGE.

Kara, H. (2015). *Creative research methods. A practical guide*. Policy Press.

MacBeath, J. y Jardine, S. (1998). I didn't know he was ill — the role and value of the critical friend. *Improving Schools*, 1(1), 41-47.

MacPhail, A., Tannehill, D. y Ataman, R. (2021). The role of the critical friend in supporting and enhancing professional learning and development. *Professional Development in Education*, 50(4), 597-610. <https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879235>

Mallon, S. y Elliott, I. (2019). The Emotional Risks of Turning Stories into Data: An Exploration of the Experiences of Qualitative Researchers Working on Sensitive Topics. *Societies*, 9(3), 1-17. <https://doi.org/10.3390/soc9030062>

Mat Noor, M. y Shafee, A. (2020). The role of critical friends in action research: A framework for design and implementation. *Practitioner Research*, 3, 1-33.

- Moustakas, C. (1990). *Heuristic Research. Design, Methodology and Applications*. SAGE.
- Nind, M., Holmes, M., Insenga, M., Lewthwaite, S. y Sutton, C. (2019). Student perspectives on learning research methods in the social sciences. *Teaching in Higher Education*, 25(7), 797-811.
- O'Hara S. (2018). Autoethnography: The Science of Writing Your Lived Experience. *HERD*, 11(4), 14-17. <https://doi.org/10.1177/1937586718801425>
- Olmos-Vega, F. M., Stalmeijer, R. E., Varpio, L. y Kahlke, R. (2023). A practical guide to reflexivity in qualitative research: AMEE Guide No. 149. *Medical Teacher*, 45(3), 241-251. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2022.2057287>
- Pearson, M. (1999). The Changing Environment for Doctoral Education in Australia: Implications for quality management, improvement and innovation. *Higher Education Research & Development*, 18(3), 269-287.
- Pelias, R. (2004). *Methodology of the Heart. Evoking Academic and Daily Life*. Altamira Press.
- Salmons, J. (2022). What makes a good mentor? <https://researchmethods-community.sagepub.com/blog/what-makes-a-good-mentor>
- Schunk, D. H. y Mullen, C. A. (2013). Toward a conceptual model of mentoring research: Integration with self-regulated learning. *Educational Psychology Review*, 25(3), 361-389. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9233-3>
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Heinemann.
- Swaffield, S. (3-6 de enero de 2002). Contextualising the work of the critical friend. 15th International Congress for School Effectiveness and Improvement (ICSEI), Copenhagen, University of Cambridge.
- Swaffield, S. (2004). Critical friends: supporting leadership, improving learning. *Improving Schools*, 7(3), 267-278. <https://doi.org/10.1177/1365480204049340>
- Swaffield, S. y MacBeath, J. (2005). School Self-Evaluation and the Role of a Critical Friend. *Cambridge Journal of Education*, 35(2), 339-252. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057640500147037>
- Tekeste, M. (2025). Under pressure: Becoming the good enough academic. *Organization*, 0(0). <https://doi.org/10.1177/13505084251383285>
- Urcia, I. A. (2021). Comparisons of Adaptations in Grounded Theory and Phenomenology: Selecting the Specific Qualitative Research Methodology. *International Journal of Qualitative Methods*, 20. <https://doi.org/10.1177/16094069211045474>
- Wainerman, C. y Sautu, R. (1997). *La trastienda de la investigación*. Manantial.

Wessels, I., Rueß, J., Jenßen, L., Gess, C. y Deicke, W. (2018). Beyond Cognition: Experts' Views on Affective-Motivational Research Dispositions in the Social Sciences. *Frontiers in Psychology, 9*, 1300. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01300>

Wideman-Johnston, T. y Brewer, C. (2014). Developing and maintaining a critical friendship in academia. *Journal of Authentic Leadership in Education, 3*(2), 1-7.

Kathia Rebeca Arreola Rodríguez es licenciada en Psicología por la Universidad Autónoma de Nuevo León, magíster en Psicología Cognitiva y del Aprendizaje por FLACSO y la UAM, y doctora en Educación por la Universidad de San Andrés. Su trabajo se centra en analizar la enseñanza de la investigación a nivel de pregrado en América Latina, a través de estudios narrativos y el uso de métodos creativos. En redes sociales está como: <https://www.instagram.com/llama.cualitativa/>

Recepción: 19/11/2025

Aceptación: 19/3/2026