

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Procesos y momentos de la investigación en los posgrados en educación. Artículo de Javier Hernández Morales, Pedro Atilano Morales, David Pérez Arenas y Jesús Francisco Condés Infante. Praxis educativa, Vol. 26, No 2 mayo – agosto 2022. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-23.

<https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2022-260213>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Procesos y momentos de la investigación en los posgrados en educación

Process and moments of research in graduate programs in education

Processos e momentos de pesquisa de pós-graduação em educação

Javier Hernández Morales

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México
hmoralesjavier@hotmail.com
ORCID 0000-0001-7631-9876

Pedro Atilano Morales

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México
atila1268@yahoo.com.mx
ORCID 0000-0001-7745-8421

David Pérez Arenas

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México, México
pearenas62@gmail.com
ORCID 0000-0001-5653-0332

Jesús Francisco Condés Infante

In memoriam

Recibido: 2021-08-31 | **Revisado:** 2021-10-28 | **Aceptado:** 2021-11-17

Resumen

Los posgrados en educación que ofrecen las Instituciones de Educación Superior (IES) en México, aún los orientados hacia la investigación, enfrentan el problema de una baja eficiencia terminal, en términos de indicadores se traduce en el bajo número de graduados; problema que es producto del entrecruzamiento de múltiples factores y condiciones, uno de los más comunes que como Cuerpo Académico encontramos en nuestros estudios, es la manera en cómo se orientan los procesos de la formación para la investigación. En este artículo compartimos el proceso, hallazgos y elementos propositivos de un estudio en el que documentamos los procesos de formación relacionados con esta tarea, particularmente las experiencias y saberes en torno a la metodología y didáctica de la investigación que los docentes investigadores del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) y de otras instituciones de posgrado, han acumulado en su trayectoria como tutores de tesis.

Palabras clave: Experiencias; saberes; didáctica; metodología; investigación.

Abstract

Postgraduate programs in education offered by Higher Education Institutions (HEI) in Mexico, even those oriented towards research, face the problem of low terminal efficiency, in terms of indicators is translated into the low number of graduates; problem that is the product of the interweaving of multiple factors and conditions, one of the most common that as an Academic Body we found in our studies, is the way in which the processes of training for research are oriented. In this article we share the process, findings and propositional elements of a study in which we document the training processes related to this task, particularly the experiences and knowledge about the methodology and didactics of research that research teachers of the Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) and other graduate institutions have accumulated in their trajectory as thesis tutors.

Keywords: Experiences; knowledge; didactics; methodology; research.

Resumo

As pós-graduações em educação oferecidas pelas Instituições de Ensino Superior (IES) no México, mesmo aquelas orientadas para a investigação, enfrentam o problema da baixa eficiência terminal, em termos de indicadores, o que se traduz num baixo número de licenciados; um problema que é produto do entrelaçamento de múltiplos factores e condições, um dos mais comuns que nós, como Corpo Académico, encontramos nos nossos estudos é a forma como os processos de formação para a investigação são orientados. Neste artigo partilhamos o processo, os resultados e os elementos proposicionais de um estudo no qual documentamos os processos de formação relacionados com esta tarefa, particularmente as experiências e conhecimentos sobre a metodologia e didáctica da investigação que os professores de investigação do Instituto Superior de Ciências da Educação do Estado do México (ISCEEM) e outras instituições de pós-graduação acumularam na sua trajetória como tutores de teses.

Palavras-chave: Experiências; conhecimento; didáctica; metodologia; investigação.

Introducción

En México, algunas de las instituciones de posgrado tienen como propósito central de sus programas formar para la investigación a través de la elaboración de las tesis de grado, proceso que permite a los estudiantes desarrollar capacidades, habilidades y destrezas orientados a este oficio; desde los primeros momentos, asociados con la problematización, hasta la integración del informe o documento final.

En el contexto actual, como parte de las políticas de acreditación y reconocimiento de la calidad de los posgrados, estos programas requieren contar con un determinado porcentaje de eficiencia terminal, como parte de los indicadores tomados en cuenta para su evaluación, por lo que tienen la necesidad de incrementar el número de graduados. Como integrantes del Cuerpo Académicoⁱ *Formación para la investigación y eficiencia terminal en los posgrados en educación*, hemos realizado estudios en torno a los procesos de formación para la investigación, en la maestría y el doctorado, en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM)ⁱⁱ y en otras instituciones de posgrado del país.

Desde hace algunas décadas, se han realizado ya varios estudios con el propósito de explicar las razones o causas asociadas con la baja eficiencia terminal o con los problemas que se enfrentan en los procesos de formación para la investigación en los posgrados en educación; pero pocos se han enfocado a analizar aquellas experiencias “exitosas” o que han contribuido a resolver estos problemas, tal y como nos lo propusimos hacerlo en este cuerpo académico.

En este artículo, compartimos parte de los resultados de un proyecto concluido y denominado *Experiencias y saberes sobre metodología y didáctica de la investigación de los académicos en los posgrados en educación (El caso del ISCEEM)*.ⁱⁱⁱ El objeto de estudio que abordamos se centró en los procesos de formación para la investigación, que los tutores de los estudiantes construyen en sus trayectorias profesionales, lo que nos permitió documentar las siguientes etapas de la investigación: 1) de la problematización al diseño de la investigación; 2) el uso de la teoría en la investigación; 3) sistematización y análisis de la información; y 4) argumentación de la tesis e integración del informe de investigación.

El propósito de este artículo es dar cuenta de algunos de los hallazgos más significativos en relación con cada una de las etapas, pero incorporando algunos elementos propositivos que permitan a los lectores (tutores y estudiantes de posgrado) configurar concepciones y prácticas alternativas en relación con estos procesos.

Antecedentes de la investigación

Derivado de los resultados del proyecto anterior (*Formación para la investigación y eficiencia terminal en los posgrados en educación*), identificamos una riqueza y diversidad de experiencias y saberes que los docentes investigadores con mayor trayectoria académica asociada con estas tareas habían acumulado, sustentadas en la diversidad de sus miradas, perspectivas y trayectorias académicas y profesionales. Sin embargo, gran parte de estas experiencias no han sido compartidas ni socializadas de manera que puedan convertirse en materiales de apoyo, tanto

para la formación de los docentes investigadores noveles que se incorporan a estas tareas, como de los estudiantes que forman parte de los programas de posgrado del ISCEEM y de otras instituciones. Todo esto con el propósito de incidir en el mejoramiento de la eficiencia terminal de los posgrados en educación, así como en la calidad de los productos, y en los procesos particulares asociados con la formación para la investigación.

Como resultado del incremento del personal académico en los últimos años, así como de la necesidad de atender a un mayor número de estudiantes de la maestría y el doctorado, en el Instituto,^{iv} surgió la necesidad de incorporar a un mayor número de docentes investigadores como tutores o cotutores en los programas. Sin embargo, en algunos casos, estos carecen de la formación y experiencia requerida para estas tareas, por lo que las realizan de manera aislada, salvo en algunos casos donde estos procesos se hacen a partir de los comités tutoriales; pues no existen espacios formales en los que se desarrollen de manera sistemática, por lo que estas prácticas se desarrollan de manera heterogénea y desigual, lo que termina afectando el logro de objetivos de los programas y los productos de investigación de los egresados.

Aunado a lo anterior, identificamos que las instituciones de posgrado carecen de programas de formación para la investigación dirigidos a los docentes que desarrollan estas tareas; por lo que este estudio tuvo dos objetivos: la documentación de experiencias y saberes sobre el proceso y la formación para la investigación; y la generación de un espacio de formación de investigadores noveles, centrado en la metodología y didáctica de la investigación. Lo primero ya lo atendimos al sistematizar la información recuperada durante el trabajo de campo; para lo segundo, diseñamos un diplomado a partir de los hallazgos y elementos propositivos derivados de la investigación.

Referentes y reflexiones teóricas para el análisis de las etapas de una investigación

La investigación se estructura en etapas por las cuales transitamos como investigadores y, en el caso de los estudiantes de posgrado, esta tarea no es un proceso lineal, al contrario, desde la problematización hasta la elaboración del informe final y la integración de la tesis, se encuentran articuladas y requieren de un trabajo analítico, crítico y reflexivo. A continuación, compartimos brevemente los referentes teóricos que nos llevaron al análisis de cada una de las etapas de la investigación.

La problematización y el diseño de la investigación

La problematización se inscribe como el momento inicial de la investigación, parte de las inquietudes que como investigadores tenemos en torno a la realidad. En los estudiantes de los programas de maestría y doctorado del Instituto, por lo general, estas surgen de problemas inmediatos de su realidad educativa y práctica profesional, a través de preguntas iniciales que van moldeando el planteamiento de un problema de investigación. Estas inquietudes se complejizan en la medida en que se logran articular con los referentes empíricos, teóricos y contextuales que, de acuerdo con Orozco (2012), son imprescindibles para problematizar; por lo que plantear un problema de investigación implica la articulación de estos referentes desde un sentido amplio y

reflexivo que enriquezca nuestros horizontes referenciales a través de la teorización o del uso crítico que hagamos de la teoría al abordar un problema (Hidalgo, 1989).

De acuerdo con Sánchez Puentes (1991), los investigadores requerimos de la lectura y escritura académicas, habilidades básicas para el ejercicio del oficio de la investigación, en tanto nos permiten el análisis, la síntesis y la crítica. Las inquietudes iniciales se complejizan en la medida en que articulemos los referentes empíricos, teóricos y contextuales, de ahí que, como proceso, la problematización es un momento difícil en la mayoría de los casos; concretarla, en un problema de investigación, requiere de una actitud crítica, abierta y flexible, así como del cuestionamiento permanente de aquello que deseamos investigar.

La problematización es un proceso complejo, por lo que no se reduce a describir un problema de investigación. De acuerdo con Orozco (2012), en la tarea de problematizar se juegan también nuestras subjetividades, como tensiones entre nuestras creencias, prejuicios y miradas en torno a la realidad, lo que nos lleva al desafío de entablar diálogos constantes con la teoría, que nos permitan prolongar la mirada y transitar hacia rupturas epistémicas como un ejercicio intelectual y emocional; nada sencillo para el investigador que, de no lograrlo, se enfrenta con un obstáculo epistemológico serio.

Este proceso se concretiza cuando logramos transitar del planteamiento del problema a las preguntas y los objetivos, elementos imponderables que orientan el rumbo de la investigación. Sánchez Puentes (1991) dice que la problematización implica un proceso y un producto. El primero representa el recorrido que se vive y hace para llegar al planteamiento del problema (al respecto ya hemos referido algunas implicaciones); como producto, se condensa en las preguntas de investigación, construidas a partir de la reflexión y diálogo constante con la teoría, lo que nos lleva, como investigadores, a tomar distancia de nuestras creencias y prejuicios iniciales.

Cuando las preguntas de investigación se encuentran elaboradas de manera consistente, avizoran ya orientaciones teóricas y metodológicas que conllevan al planteamiento de los objetivos y dan cuenta de nuestras intenciones en relación con la investigación. Knobel y Lankshear (2001) dicen que, si los objetivos no son claros, concisos y confiables, al igual que el problema, las preguntas y las intenciones, pueden existir dificultades para que la investigación llegue a buen fin. Por ello, construir un problema condensado en buenas preguntas de investigación lleva a elaborar objetivos concretos que den cuenta de lo que pretendemos y la manera en la que abordaremos la investigación.

En suma, la problematización como momento inicial de la investigación representa un proceso complejo donde los estudiantes de posgrado enfrentan rupturas epistémicas transitando de sus miradas y creencias iniciales hacia formas de leer teóricamente la realidad para concretizar un problema de investigación. Todo ello con base en la constancia y la disciplina permanentes que nos van formando también en el oficio de investigar.

El uso de la teoría en la investigación

En el apartado anterior, señalamos la importancia de definir un problema de investigación partiendo de nuestras inquietudes y nociones iniciales, que se complejizan en la medida en que nos demos a la tarea de ampliar nuestros referentes teóricos, para hacernos de una consistencia conceptual desde la cual sostengamos las argumentaciones en torno al problema. Razón por la cual consideramos a la teoría como un recurso insoslayable, que se encuentra presente tanto en los momentos iniciales como en todo el proceso de la investigación, por lo que, como investigadores, tendremos que apropiarnos de un capital teórico mediante el cual sea posible tomar posicionamientos teóricos, epistémicos y metodológicos. El trabajo analítico de este apartado partió de algunas inquietudes como las siguientes: ¿qué es la teoría?, ¿qué papel juega en los procesos de la investigación?, ¿cuáles son los usos que esta tiene en los diferentes momentos de la investigación?

Respecto a estas inquietudes, ratificamos que la teoría es un elemento presente desde la problematización hasta la integración del informe final; por ello, requiere de un uso crítico, como un instrumento de razonamiento antes que explicativo (Zemelman, 2010), además de una manera para hacer lectura de realidad a partir de formas de pensamiento que se van condensando en ideas, conceptos y enunciados que no son fijos ni constituyen verdades acabadas, por el contrario, son la posibilidad de dialogar con otras miradas provenientes de los distintos aportes teóricos.

En este estudio, nos distanciamos de los enfoques positivistas que asocian la teoría con verdades acabadas o absolutas sustentadas en la objetividad, neutralidad y criterios de validez empírico analíticos; nos adscribimos a una perspectiva epistémica donde la realidad es movimiento, las verdades son relativas y la subjetividad es una manera de comprender la complejidad de la realidad. Creemos que la teoría es una manera de generar vetas de exploración y de posibles lecturas de realidad (Orozco, 2012), lo que nos permite, como investigadores, tener una perspectiva de sentido para mirar los problemas y abrir los ángulos de observación al hacer lectura de los contextos y las relaciones con sus referentes empíricos.

En el proceso de la investigación, la apropiación teórica conlleva a la conformación de una perspectiva de razonamiento que desplaza los márgenes de una lógica hipotético-deductiva, que enmarca a la teoría en un sistema acabado, para transitar a otra forma de concebirla, como diría Zemelman (2010), en un campo de selección de instrumentos e ir de consideraciones teórico-explicativas a elaboraciones críticas e interpretativas del conocimiento.

Sistematización y análisis de la información

La sistematización y análisis de la información es una tarea que implica un tratamiento metodológico del corpus empírico recuperado durante el trabajo de campo, es un proceso que entrecruza el desarrollo de la investigación y pone en juego los posicionamientos teóricos, epistémicos y metodológicos desde los que el investigador comienza a construir sus primeras inferencias para concretizarlas en categorías interpretativas que le permiten llegar a la comprensión del problema de investigación.

En este momento de la investigación, requerimos de la aplicación de todas las herramientas teóricas y metodológicas con las que contemos, además de poner en juego nuestra implicación conformada por la historia y subjetividad que constituyen nuestro posicionamiento. Autores como Carbajal y Cabrera (2012) y Gibbs (2012) señalan que, como investigadores, somos el agente principal en el trayecto de los procedimientos y toma decisiones conducido por nuestra subjetividad, historia, corazonadas, conocimientos y saberes.

La dimensión subjetiva del investigador en tanto implicación con el problema nos permite reconocer que la sistematización y análisis de la información no solo es una tarea que requiere de habilidades intelectuales y académicas, sino que también estas se entrecruzan con nuestra subjetividad, historia personal, experiencias, trayectorias familiares y personales, nuestros valores y sentimientos. Nuestra vida no es ajena al proceso de investigación, el problema que indagamos se encuentra imbricado con alguna dimensión ya sea social, personal o profesional desde la cual nos constituimos como sujetos que investigamos.

Para llegar a la construcción de los significados y a la comprensión de la realidad, en el análisis de la información empírica, triangulamos elementos como los textos producidos en el campo (registros de observación, transcripción de entrevistas y relatos de vida), el contexto en el que tiene lugar el problema, así como nuestras subjetividades como investigadores. Dice Medina (2005) que, en el análisis de la información de campo, existen dos formas de tratar la evidencia empírica, un análisis vertical y otro horizontal. El primero lleva a identificar las temporalidades y trayectorias de la vida de las personas; aquí, nuestra tarea como investigadores consiste en dar coherencia y organizar la información con la intención de construir una historia basada en el relato de las personas. El análisis horizontal ayuda a develar la manera en que se manifiestan las situaciones y los significados, esto implica centrar la atención a los sucesos y escenarios donde los otros interactúan, se analiza aquí todo lo ocurrido en el mundo social en el que cohabitamos como personas.

Estas formas de analizar la información nos llevan a la conformación de categorías como maneras de nombrar los hechos, significados y construcciones de mundo que los otros hacen desde sus propias perspectivas. De acuerdo con Rockwell (2009), las categorías que se van construyendo en esta etapa de la investigación pueden ser sociales y analíticas. Las sociales son aquellas que surgen de la información de campo, son propias de las voces, acciones y prácticas de los informantes, son, además, una manera de nombrar a partir de los significados de los otros y de su relación con el mundo. Las categorías analíticas son aquellas que el investigador posee en tanto referentes y aportes construidos desde cierta perspectiva teórica; así, en el análisis de la información, el trabajo articulado entre unas y otras nos ayudan a la interpretación de la realidad estudiada.

Argumentación de la tesis e integración del informe final

La investigación, como proceso, no solo es poner en marcha un problema relacionado con nuestros intereses como investigadores, quienes, en los diferentes momentos, articulamos

posicionamientos teóricos, metodológicos y epistemológicos que vamos adoptando. Consideramos a esta tarea como un proceso formativo que va nutriendo la mirada de los estudiantes en torno a la realidad, a lo largo de la investigación, a partir de la lectura constante de textos derivados de los seminarios básicos y de investigación, o de aquellos que el propio tutor sugiere.

En el informe final, como último momento de la investigación, si bien se culmina y da cuenta del proceso de construcción, hallazgos y resultados en torno al problema inicialmente planteado, también se objetiva un proceso de formación en el que se reflejan tránsitos epistémicos y desarrollo de las capacidades, habilidades y destrezas del estudiante de posgrado. Coincidimos con Mejía (2016) cuando señala que la elaboración de la tesis de posgrado es la integración de un documento final en el que se condensan no solamente los contenidos, sino los procesos de construcción, así como las experiencias académicas y personales vividas por los estudiantes durante el proceso de formación e investigación en una institución de posgrado. En tanto refleja habilidades, capacidades y destrezas, la tesis es una elaboración que se va realizando permanentemente, con la vigilancia y acompañamiento de un experto o tutor; para nosotros, es una construcción artesanal, requiere de la elaboración permanente de textos académicos. Aquí, la escritura representa mayor contundencia para mostrar el nivel de formación y la producción de textos.

En suma, la tesis es el resultado del esfuerzo intelectual que se integra de estructura y contenido, con una congruencia lógica de escritura que articula las preguntas, objetivos, referentes teóricos, metodología, sistematización, análisis de los resultados y hallazgos de la investigación.

El proceder metodológico

La investigación fue cualitativa debido a que el acceso y análisis de las experiencias, interacciones y documentos se dio en su contexto natural, lo que nos permitió analizar, comprender y describir las experiencias y saberes de académicos sobre la manera en que comprenden, desarrollan y enseñan los diferentes momentos que intervienen en el proceso de la investigación de la educación (problematización, uso de la teoría, sistematización y análisis de la información e integración de informes-tesis).

A la investigación la realizamos con distintas fuentes de información que nos permitieron recuperar las experiencias y saberes relacionados con la metodología y didáctica de la investigación que los docentes investigadores han construido, en su trayectoria, como tutores de los estudiantes adscritos a los programas de posgrado ofertados por el ISCEEM. Del mismo modo, recurrimos a las voces de colegas investigadores de otras instituciones de posgrado orientadas a la formación para la investigación, recuperadas a través de narrativas que nos compartieron y permitieron identificar, describir, comprender y documentar la manera en la que se juegan sus experiencias y saberes en los procesos de tutoría, como la didáctica y la metodología en la investigación.

Nos apoyamos también en el Foro Regional Estado de México “Formación de Investigadores”, realizado durante el mes de septiembre de 2016, espacio académico en el que tuvimos la oportunidad de interactuar, dialogar y recuperar información relacionada al tema de estudio, con los objetivos de analizar y discutir las tensiones asociadas a la producción de conocimiento, así como de fortalecer la formación de investigadores en los programas de posgrado en educación e instituciones de educación superior. Evento que contó con la participación de docentes investigadores de las distintas instituciones de posgrado del Estado de México, quienes, a través de sus ponencias, nos compartieron sus experiencias y saberes relacionados con varias dimensiones y temas asociados con la formación de investigadores.

Otra de nuestras fuentes fue la producción que algunos investigadores han realizado en torno a los momentos que identificamos en la tarea de investigar, lo que nos llevó a la revisión de la literatura académica relacionada con cada uno de estos, de donde obtuvimos aportes para articularlos con nuestros referentes, las experiencias y saberes que otros investigadores han construido al respecto, expuestos ya en el apartado anterior.

Hallazgos

En este apartado, compartimos algunos hallazgos derivados de las experiencias y saberes que los investigadores del ISCEEM y de otras instituciones de posgrado, orientadas a la formación para la investigación, han construido durante su trayectoria como tutores o directores de tesis de los estudiantes adscritos a sus instituciones y que nos compartieron a través de sus narrativas. En relación con la problematización y el diseño de la investigación, como etapa inicial de la investigación, compartimos lo siguiente:

- **Tomar posicionamientos epistémicos.** Algunos investigadores identifican un elemento importante no solo de la problematización, sino de todo el proceso de investigación, como es la construcción de una mirada relacionada con la realidad y la construcción del conocimiento como una condición para pensarse como sujetos en relación con el objeto de estudio. Al respecto, una colega del Instituto reconoce que la exigencia de formarse en la investigación implica “formarse, pensarse como sujeto constructor del conocimiento y pensar su relación con el objeto de estudio” (Díaz, narrativa, 22 de febrero de 2012). Este es un elemento importante en la tarea de la problematización. En la mayoría de los casos, los primeros planteamientos elaborados por los estudiantes de posgrado carecen de una mirada teórica que les permita pensar el problema desde un posicionamiento epistémico, por lo que “se requiere de asumir un posicionamiento epistémico que le ubique en un ángulo de mirada desde donde vea la realidad y construya conocimiento” (Díaz, narrativa, 22 de febrero de 2012). La mirada que el estudiante de posgrado construye se sostiene del cúmulo teórico del cual se apropia para prolongar su horizonte más allá del sentido común, como se expresa en las siguientes palabras: “la mirada del investigador se construye a partir de una teoría y de un horizonte empírico, lo que le permite a su vez proyectar el horizonte de quien construye el problema” (Mireles, narrativa, 26 octubre de

2011). Para Saur (2012), esto es un elemento clave en el proceso de la problematización, al que denomina como la adscripción teórica e institucional. Al respecto, hemos identificado, en las palabras de los colegas, que también este pensar o adscripción se encuentra mediado por las trayectorias personales o biográficas de los investigadores y que, en los momentos iniciales de la investigación, son elementos clave, así se lee en el siguiente argumento: “comparto con mis compañeros estudiantes la necesidad de abrir la mirada, no me refiero sólo a leer la teoría, me refiero a vivir la vida de manera diferente” (Hernández, narrativa, 21 de abril de 2012).

- **Presencia de obstáculos epistemológicos.** Una preocupación que hemos encontrado, a partir de la experiencia de los investigadores, refiere a la manera en la que los estudiantes de posgrado comienzan a plantear un problema de investigación; en la mayoría de los casos, tienen la preocupación por resolver de manera inmediata los problemas derivados de su práctica profesional. Ante la ausencia de una mirada teórica, plantear un problema así representa un obstáculo epistemológico, que conduce al investigador novel a quedar atrapado en el sentido común y los prejuicios que condicionan y limitan por mucho su transitar hacia la construcción de un problema de investigación. Plantear un problema de investigación desde otro ángulo de mirada requiere rupturas epistemológicas que “nos permita plantear nuevos problemas y encontrar o establecer nuevas relaciones desde lógicas diferentes a aquellas que nos han posicionado en un estado de confort” (Meneses, narrativa, 1 de abril de 2012). Dichas rupturas se distancian de la cotidianidad para comenzar a cuestionar aquello que se ha naturalizado en las prácticas que los estudiantes realizan y que es de donde provienen los problemas planteados y desarrollados durante la investigación.
- **La ausencia de referentes teóricos y conceptuales.** Dicen los investigadores informantes que los obstáculos epistemológicos recurrentes derivan de la ausencia de referentes teórico-conceptuales, lo cual limita la elaboración de una problematización consistente. Esto se complica aún más cuando se pide a los estudiantes que problematicen y además vislumbren el diseño de la investigación, sin antes orientarles a que busquen fuentes de información de lo que desean investigar. Para subsanar estos vacíos, una colega menciona que “es fundamental, por ejemplo, que lean primero, que se llenen de teoría y luego de empírea, siempre y cuando ya se tenga elementos teóricos para trabajar” (Velázquez, narrativa, 30 de noviembre de 2011). De acuerdo con estas palabras, una tarea es la revisión documental que permita apropiarse de referentes teóricos para establecer relaciones con la situación problemática; esto, de acuerdo con la experiencia de los investigadores consolidados, es tener acercamientos al estado de conocimiento, el cual proporciona elementos para la problematización y el diseño de la investigación: “proporciona pistas para construir cierta estrategia del estudiante para la investigación” (Flores de Rosario, narrativa, 18 de abril de 2012). La elaboración del estado de

conocimiento ayuda a configurar referentes conceptuales que orientan la construcción de una problematización fundamentada teóricamente.

En cuanto al **uso de la teoría en la investigación**, encontramos también una serie de consideraciones que han permitido a los investigadores construir saberes y experiencias en relación con este momento. A continuación, recuperamos lo siguiente:

- **Confusiones conceptuales en torno a la teoría.** Aunado a la ausencia de referentes teóricos que obstaculizan mirar más allá de lo cotidiano y del sentido común, un problema que van enfrentando los estudiantes de posgrado está relacionado con la manera de entender y hacer uso de la teoría. Esto es muy recurrente en etapas iniciales de la investigación, dado que tratan de entenderla a partir de conceptos pragmáticos o teoristas, más que reflexivos. Los investigadores mencionan que, regularmente, los estudiantes se plantean interrogantes como: ¿qué es la teoría?, ¿qué tipo de teoría debo utilizar?, ¿cómo la utilizo?, preocupaciones que generan confusiones en ellos y más aún cuando de conceptualizarla se trata. Las siguientes palabras de una colega ilustran esta situación cuando menciona: “son las interrogantes que de una u otra manera se hacen los estudiantes en las primeras etapas de la investigación, las respuestas pueden ser diversas, no obstante, decir qué es la teoría, poco ayuda a su comprensión” (López, 2016).
Encontramos que estas inquietudes también tienen que ver con aspectos como la formación previa y la escasa (en muchas ocasiones nula) experiencia en la investigación, por lo que el posgrado se convierte en el espacio académico para la práctica de esta tarea. La teoría está ligada a todo el proceso de la investigación, a partir de la cual el estudiante asume los posicionamientos teóricos, metodológicos y epistemológicos; por eso, no es algo de lo cual se apropien en lo inmediato, “la teoría se encuentra inextricablemente ligada a la práctica de la investigación” (López, 2016). Por ello, también, sostenemos que el investigador se forma teóricamente al adentrarse en la lectura de autores y perspectivas teóricas como herramientas que le permiten hacer lectura de realidad desde un pensar teórico.
- **La teoría como verdad acabada.** Ante la necesidad de recurrir a la teoría en el proceso de la investigación, encontramos que, cuando los estudiantes del ISCEEM se incorporan a los programas de posgrado, algunos no tienen referentes en relación con lo que es la teoría y menos aún de su uso en la investigación y, aunque otros cuentan con ciertos referentes que sirven como puntos de partida para hacer lectura de realidad, los colegas coinciden en que ambos, durante los primeros momentos de la investigación y ante la necesidad de teorizar sus planteamientos iniciales, ven a la teoría como una verdad acabada, desde la cual pretenden resolver todos los problemas. Una investigadora comparte la siguiente advertencia: “debemos tener cuidado, porque muchas veces muchas teorías creadas por los autores, se usan con la intención con la que el autor no la creó” (Rodríguez, 2016), situación que denota la manera en la que se asume la teoría cuando no existe un uso reflexionado y crítico en torno a esta. Otra consecuencia de los usos pragmáticos tiene

que ver cuando se anteponen conceptos a la realidad, evidenciando un abuso teórico, por lo que otro investigador comenta: “considero que en la formación de los sujetos en relación al uso o usos que se hagan de la teoría, es necesario tener una vigilancia epistemológica” (Benítez, 2016), consideración que invita a la idea de construir posicionamientos teóricos, vigilando qué, cómo, por qué y para qué se dice, esto lleva dejar de reproducir y mirar a la teoría como verdades acabadas.

- **La teoría, recurso transversal en la investigación.** De acuerdo con sus experiencias y saberes, los investigadores nos comparten que la teoría representa un recurso presente e inevitable durante todo el proceso de la investigación, desde la problematización hasta la integración del informe final. No es exclusiva de algún momento o de un apartado de la tesis de grado, como comúnmente suele denominarse al marco teórico, perspectiva teórica, marco teórico conceptual. Comentan que suele tener un uso aplicativo, sobre todo al momento de la sistematización y análisis de la información, donde solo se recuperan conceptos que no son reflexionados. Una colega nos comenta: “los retos son superar la visión de la investigación como etapas y avances secuenciales, ya que esta visión abona al carácter aplicativo de la teoría, cerrando las posibilidades de usarla en todas las etapas inherentes a la investigación” (López, 2016). Reconocer la presencia de la teoría en todos los momentos de la investigación es un asunto formativo que los investigadores noveles van identificando en la medida en que construyen experiencia durante la tarea de investigar, no se trata de algo súbito, se va aprendiendo en el hacer cotidiano de la formación en el posgrado.

La sistematización y análisis de la información: consideramos que este proceso es el ejercicio de tratamiento metodológico de la información recuperada en el campo; como corpus empírico, permite llegar a la interpretación y comprensión de significados que los otros hacen de la realidad. Es un momento metodológico que requiere de vigilancia epistemológica y el reconocimiento de la subjetividad que configura a los estudiantes de posgrado. A continuación, compartimos algunas consideraciones derivadas de sus experiencias y saberes en la metodología de la investigación:

- **La implicación como condición subjetiva en el tratamiento de la información.** Reconocemos que, en el momento de análisis y sistematización de la información, el investigador pone en juego herramientas teóricas y metodológicas con la intención de analizar y al mismo tiempo realizar construcciones derivadas de sus inferencias e interpretaciones: el resultado es la elaboración de categorías teóricas y sociales que permitan la comprensión de los fenómenos educativos. Los colegas investigadores que la implicación es una condición presente en la problematización, el tratamiento de la información y la manera en la que se asumen los referentes teóricos y metodológicos, momentos donde la historia, formación y las configuraciones subjetivas del investigador emergen. Al respecto, una de las investigadoras del estudio expresó lo siguiente: “me formé en una perspectiva rigurosa en el DIE, es una perspectiva distanciada, hasta cierto

punto científicista; en el CIESAS, la perspectiva que tuve que explorar reconoce más la implicación del investigador” (Pastrana, narrativa, 11 de enero de 2012). Ella reconoce que ciertas instituciones atribuyen importancia a la implicación con el objeto de estudio y el proceso de la investigación. Continúa diciendo: “de hecho, mi tesis de doctorado no comienza con la construcción del objeto de estudio como tal, sino con la asunción de condición implicada y eso me lleva a mirar mi objeto de estudio de cierta manera” (Pastrana, narrativa, 11 de enero de 2012), esta dimensión subjetiva constituye una herramienta más en el proceso de la investigación, que, como también lo menciona nuestra informante, “la implicación del investigador se ha reconocido, pero no metodológicamente” (Pastrana, narrativa, 11 de enero de 2012).

Argumentación de la tesis e integración del informe final. Este es el momento en el que se concretiza el proceso de investigación mediante un ejercicio intelectual de análisis y reflexiones permanentes objetivados en la escritura académica para la elaboración de una tesis de grado. A continuación, presentamos algunos hallazgos:

- ***Dificultades para la producción de textos académicos.*** Los colegas investigadores consideran que la producción de textos académicos es un problema presente en los estudiantes de posgrado debido a la falta de herramientas y hábitos de escritura. Esto toma evidencia en el argumento que un investigador comparte cuando se refiere a los bajos índices de eficiencia terminal en el programa de maestría en Ciencias de la Educación del ISCEEM, argumentando que esto se debe a “la dificultad de los estudiantes para expresar por escrito sus reportes de lectura, ensayos, parciales o avances de investigación y a la postre en la redacción del informe final de tesis” (Mejía, 2016, p. 84). El problema de la escritura académica tiene impactos importantes en la eficiencia terminal de las instituciones de posgrado; del mismo modo, en la calidad de la formación para la investigación. Este problema también se manifestó cuando los tutores mencionaron que, en la escritura académica del estudiante, existen inconsistencias y falta de coherencia, así lo expresó un investigador: “cuando contextualizamos sin darnos a entender lo que estamos escribiendo, ¡entonces estamos escribiendo nada más, sin darnos a entender!, ¿eso qué implica? De principio, hay que argumentar adecuadamente” (Naranjo, narrativa, 21 de enero de 2012). Hemos encontrado que esta problemática se debe, principalmente, a la inconsistencia argumentativa en la redacción, falta de disciplina y hábitos de escritura gestados desde la formación previa al posgrado, aunque en muchas ocasiones el proceso de formación les permite superar estas barreras, como así lo vemos en este argumento: “paulatinamente eso los va soltando, les va motivando a escribir con más coherencia” (Mireles, narrativa, 26 de octubre de 2011). Reconocer sus carencias permite a los estudiantes asumir el reto de superarlas. Cuando así sucede, logran concretar una tesis con un grado de coherencia teórica y metodológica propias de un posgrado orientado a la investigación; en caso contrario, al no superar las carencias en la escritura, se concretan tesis de baja calidad y, en la mayoría de los casos, no se logran concluir.

Elementos propositivos

Problematización y diseño de la investigación

Consideramos que transitar de la problematización al planteamiento del problema está mediado por una articulación de múltiples dimensiones: epistémicas, teóricas, metodológicas, miradas ontológicas y saberes experienciales; lo que hace de este ejercicio un proceso complejo, que, de no tenerse el cuidado y la orientación adecuada, puede hacer que se transite del extremo de reducir este proceso al planteamiento de las preguntas de investigación o perderse en debates y discusiones que impidan concretizar esta etapa inicial. Es común observar en quienes se inician en la formación para la investigación el quedarse estancados en el proceso de la problematización.

Uno de los requisitos fundamentales para hacer un planteamiento de problema es *contar con un reconocimiento del estado de conocimiento en relación con el tema*. Es común la confusión de que se investiga algo porque se desconoce sobre el tema o la respuesta a la pregunta de investigación. Partir de este supuesto nos puede ocasionar dos tipos de problemas: el más común es que, después de un tiempo de haber recorrido el camino, nos demos cuenta de que aquellas respuestas o incluso preguntas que nos estamos haciendo ya han sido dadas o planteadas por otros investigadores o que, en estos problemas, subyacen otros de los que también ya se han ocupado.

En otras palabras, la elaboración de un estado de conocimiento previo al planteamiento del problema nos permitirá realizar una pregunta de investigación sustentada y argumentada, así como visualizar referentes teóricos y contextuales para la problematización y, por supuesto, diseños metodológicos desde los cuales realizar la investigación.

De manera paralela y aparentemente contradictoria con la recomendación anterior, es el *ejercicio de la "epoqe" fenomenológica*, al que alude Husserl (año), el que nos remite a la duda apodíctica en relación con todos los conocimientos y, en ocasiones, actúan como prejuicios previos que tenemos sobre el problema u objeto de estudio que estamos construyendo, los cuales se convierten en limitantes para el planteamiento de preguntas y respuestas de investigación que vayan más allá del conocimiento que hemos acumulando de manera asistemática. Una condición para una buena problematización es aventurarnos a hacer este ejercicio, desde lugares y miradas diferentes que vayan más allá de las certezas que hemos acumulado.

Por otro lado, si bien, como lo señalan muchos autores, *para llegar a una buena pregunta de investigación, se requiere un ejercicio de problematización que articule varias categorías*, hay que ser muy cuidadosos no solo en que estas no sean demasiadas, sino en distinguir cuáles son teóricas, analíticas, sociales o contextuales, así como la dimensión en que se ubican y lugar que tendrán en cada pregunta de investigación. Sobre todo, distinguir las categorías centrales de las accesorias, lo que tendrá que reflejarse, a su vez, en las preguntas y objetivos del mismo tipo, sin

olvidar, por supuesto, la coherencia entre la pregunta central, el objetivo principal, el supuesto general, las preguntas accesorias y los objetivos particulares.

Otra sugerencia para llegar a un buen planteamiento de problema es *distinguir si este es de tipo teórico, práctico, valorativo* (Knobel y Lankshear, 2001) o agrupa dos o más de estos, teniendo claro que, en tanto se empiecen a integrar más de uno, el proceso se complica, algo muy propio de quienes se inician en la investigación. Consideramos que trabajar con distintos problemas requiere de cierto tiempo para concluirse y una mayor pericia en el oficio de la investigación, para no quedarse atrapado a la mitad del camino en un mar de preguntas y confusiones. Lo mejor para un investigador novel es enfocar la problematización a un tipo de investigación, dejando para después los relacionados con otros.

La elaboración de versiones ejecutivas del proyecto de investigación es otro de los hallazgos que logramos trabajar en la investigación, es decir, en dos o tres cuartillas, escribir de manera sintética cuál es el problema inicial, las preguntas centrales y accesorias, los objetivos generales y particulares, la justificación del estudio, los referentes teóricos centrales, la metodología, el diseño y los supuestos de investigación. Escribir esto de manera sintética permitirá, además de desarrollar la habilidad de la síntesis, contar con una versión del proyecto que podrá ser revisado, analizado y discutido con otros interlocutores y, con base en ello, hacer los ajustes necesarios que permitan dar cuenta de la coherencia y argumentación entre todos y cada uno de los apartados del proyecto; pero, sobre todo, hacer los cambios o ajustes de manera “rápida”, tantos como sean necesarios, para, solo en el momento en que se logre dar cuenta de la articulación y coherencia de todos los elementos, proceder con la escritura de la versión en extenso.

Finalmente, para estos ejercicios, es recomendable el *uso de colores para distinguir las categorías y dimensiones de análisis contenidas en las preguntas, objetivos y supuestos*, lo que permita reconocer la centralidad, coherencia y articulación que hay entre ellos; cuando, en las preguntas de investigación u objetivos, esto parece un arcoíris, es un indicador de que tanto la problematización como el desarrollo de la investigación va a ser no solo complejo, sino complicado.

Uso de la teoría en la investigación

Como lo hemos visto en el análisis teórico y en los hallazgos en torno al uso de la teoría, su presencia en todo el proceso de la investigación exige del estudiante de posgrado transitar de usos explicativos a una actitud crítica y de razonamiento que haga de esta un recurso para la construcción del conocimiento.

Esto requiere de constancia y disciplina permanente, que va desde la revisión documental hasta la toma de posicionamientos teóricos, por lo tanto, formarse en el hacer investigativo. Enseguida, compartimos algunos elementos propositivos y orientadores, no por ello únicos, mucho menos acabados.

Consideramos que una tarea de los posgrados en educación orientados a la formación para la investigación radica en *atender los prejuicios contruidos en torno a la teoría que los estudiantes han conformado durante su formación previa*, cuando la miran y asumen como verdades acabadas e irrefutables incidiendo en la manera en la que la recuperan para la elaboración de sus escritos. Frecuentemente, se nota que estos se encuentran elaborados a partir de la incorporación de conceptos que validan sus miradas en relación con la realidad estudiada, ajustándola a los referentes de los que se han apropiado. Resulta necesario que, desde los momentos iniciales de la investigación, una de las rupturas epistémicas sea transitar hacia un pensamiento crítico cuyas lecturas teóricas contribuyan al diálogo con la realidad.

Otro asunto de carácter epistémico, que muchas veces poco se considera en la investigación, debido a la premura de retomar conceptos teóricos que abonen a la construcción de los distintos apartados de la tesis, se relaciona con la necesidad de *construir un posicionamiento frente a la teoría*. Regularmente desde la problematización, pasando por la construcción de marcos teóricos, hasta llegar a la sistematización y análisis de la información, la teoría se toma como un recurso para argumentar las ideas. En muchas ocasiones, el estudiante tiende a confundir que, en sus elaboraciones escritas, es suficiente con tener una lista considerable de referencias teóricas traídas de los aportes de distintos autores, pensando que con ello justifica la presencia y uso de esta herramienta. Es necesario que el estudiante, orientado por el tutor, antes de retomar conceptos y categorías teóricas *a priori*, realice un ejercicio de mirada y reconocimiento de su condición como investigador y constructor de conocimiento, analizando su papel como sujeto crítico ante el uso de la teoría, donde sea capaz de trabajar con esta de manera reflexiva, cuestionadora y dialógica, poniendo a prueba los cuerpos y categorías teóricas para recrearlos, a partir de sus cuestionamientos. Ello implica desprenderse de usos reduccionistas (Buenfil, 2012), es así como el estudiante de posgrado puede llegar a construir y aportar conocimiento en un área del saber; de lo contrario, la teoría se convierte en un instrumento de reproducción.

El estudiante de posgrado que se forma en, por y para la investigación no solo tiene el propósito de construir una tesis argumentada teórica y metodológicamente, aunado a ello, identificamos que es necesaria una *formación teórica*, construida de manera permanente a partir de la disciplina indagadora, la actitud siempre crítica y reflexiva frente a los conceptos y categorías disciplinares, pero, principalmente, tratando de comprender en todo momento el pensamiento y la postura de los teóricos a los que recurre. Cuando recurre a la teoría, es muy común que el investigador novel, inquieto por hacerse de referentes, acuda a la revisión de autores diversos que abonen a sus construcciones escritas, este ejercicio intelectual se da en los momentos iniciales de la investigación, aunque no deja de estar presente durante todo el proceso, lo cual puede ayudar a una actitud indagadora, pero también existe el riesgo de traer posturas y miradas encontradas que, lejos de ayudar, confundan. Una formación teórica requiere, además, de disciplina académica, desarrollar capacidades reflexivas y críticas que permitan asumir posicionamientos teóricos mediante los cuales sea posible prolongar la mirada en relación con lo que se investiga.

La necesidad de teorizar los objetos de estudio que se desarrollan durante la investigación necesita de un *trabajo permanente con la teoría*, lo que no quiere decir que sustituya los referentes empíricos que el estudiante posee de su experiencia y aquellos derivados de la información de campo. Cuando inicia planteando un problema, lo hace de sus referentes inmediatos, regularmente provenientes de sus prácticas educativas nutridas de las experiencias acumuladas; es en el proceso de problematización donde el saber de sentido común entra en diálogo con los referentes teóricos de los que se apropia, lo mismo sucede en otros momentos de la investigación, la teoría requiere de un trabajo permanente y cruza cada momento y apartado de la tesis de grado. Tendremos que ser muy cuidadosos de trabajar con la teoría en todo el proceso investigativo, lo señalamos porque, en muchas ocasiones, solo queda como un apartado de las tesis de grado, sin que existan diálogos y reflexiones, a lo mucho en el trabajo analítico e interpretativo solo se recuperan conceptualizaciones relacionadas con categorías derivadas del *corpus* empírico.

Sistematización y análisis de la información

En este apartado, presentamos la manera de realizar o enseñar el análisis de la información de campo. Consideramos el análisis como uno de los momentos de la investigación educativa que entrecruza todo el proceso. Desde que el investigador plantea sus primeras interrogantes, realiza ejercicios analíticos, decide qué situación de la realidad educativa cuestiona, construye cierto tipo de preguntas y objetivos. En otros momentos, determina el horizonte teórico que empleará en el acercamiento a la realidad estudiada y las discusiones necesarias para comprender el referente empírico. En el trabajo de campo, el investigador decide los ángulos desde dónde mirar la realidad, determina las unidades de observación, los sujetos y acciones a interrogar; después del trabajo de campo, la tarea analítica ayuda en la organización, el ordenamiento e interpretación de la información empírica.

En los momentos de análisis, identificamos distintos aspectos, condiciones y procedimientos que se entrecruzan. En los siguientes párrafos, trataremos de explicitar algunas de las situaciones relacionadas con estos. Cabe mencionar que las reflexiones o recomendaciones que presentamos no agotan el proceso analítico.

El objeto de estudio y lo que conforma al investigador educativo se encuentran imbricados estrechamente. Es decir, *el investigador se encuentra implicado en las situaciones educativas y objetos que construye o indaga*, en la manera en que asume el proceso investigativo y en las herramientas que emplea para desarrollar dicho proceso. Los temas seleccionados, los objetos de estudio y los problemas de investigación no son mera casualidad, estos tienen resonancia con algún aspecto de la historia de vida del investigador, con su subjetividad, con sus sentires.

El sentimiento que implica o vincula al investigador con el objeto de estudio proporcionará las pistas, vislumbrará los posibles caminos en la construcción de las respuestas a las preguntas de investigación. En el archivo de campo, habrá información que se conectará con la

subjetividad, alguna parte de la historia personal o con el sentir del investigador. Construir respuestas a las preguntas de investigación es construir respuestas a nuestros propios cuestionamientos, circunstancias, subjetividades e historias.

En el trabajo de campo, *el análisis adquiere presencia en las decisiones que asume el investigador educativo* sobre qué observar, a quién entrevistar, qué preguntar, en la toma de notas, en la selección de documentos, en las relaciones con el contexto y en la ampliación o disminución de los datos, entre otras actividades propias de la recopilación de información empírica, el análisis supone la identificación de las partes que conformarán nuestras argumentaciones, que darán forma al informe de investigación.

En el proceso de análisis, consideramos que no es posible abordar la realidad en su totalidad, siempre existirán los puntos ciegos. En las experiencias de investigación, identificamos *tres puntos ciegos*: uno refiere a la existencia de distintas versiones sobre los hechos que dependen del lugar ocupado por el informante, es decir, que los argumentos de un nativo son construcciones determinadas por su historia y posición dentro del espacio social y comunitario. Esta situación impide al investigador captar las distintas percepciones que el lugar brinda a los informantes. Ante esta situación, el distanciamiento y descentramiento contribuyen en la construcción de la versión del investigador, que es una versión más. El segundo punto ciego se refiere a los intereses del investigador que lo llevan a enfocar sus análisis en ciertos acontecimientos y lugares que le hacen perder otros ángulos, o las cargas teóricas y posiciones subjetivas que lo enfocan a ciertos aspectos de la realidad estudiada y le impiden ver más allá de ellos. Un tercer punto ciego es el lugar que el investigador adopta dentro del contexto del estudio. Así como los nativos significan desde el lugar que ocupan en el espacio social y cultural, los investigadores dependen del lugar epistémico, teórico y metodológico, así como del tiempo y espacio en que realizan su tarea.

En el tratamiento analítico de la información empírica, encontramos dos formas: una que refiere al *análisis vertical*, es decir, identificar las temporalidades, trayectorias o historia de los sucesos o vidas de las personas, y *el análisis horizontal*, que ayuda a develar la manera en que se manifiestan las situaciones y los significados construidos individual y colectivamente. Con relación a la segunda forma, pondremos atención en aquella información que coadyuva en la construcción social de los significados, en los encuentros o desencuentros de sentido, en las líneas paralelas que viven los sujetos, en los constantes e imponderables contenidos en la información.

En la construcción de la información empírica, el investigador comienza a organizar, ordenar, sistematizar y a elaborar lógicas de comprensión sobre la situación estudiada, es decir, a disponer las notas de campo para construir interpretaciones. Este proceso demanda leer y releer la información recabada, el cual se acompaña de un subrayado con marcadores de distinto color o recortando aquellos fragmentos que contribuyen a conformar un grupo de argumentos para construir afirmaciones comprensivas a la situación indagada, por ello, lo colocamos como un elemento propositivo cuyo carácter artesanal mucho ayuda en el análisis de la información;

aunque, actualmente, existen ordenadores que facilitan mucho esta tarea, ya que los fragmentos pueden agruparse en carpetas electrónicas.

En el proceso enunciado, *el investigador construye categorías que le permitirán hacer comprensible la realidad estudiada y la posibilidad de comunicarla a otros*. Las investigaciones tienen la necesidad de contar con conceptos clave, es decir, con categorías; estas son diversas y cumplen con distintos propósitos. Las categorías que emergen del campo o de las experiencias estudiadas son llamadas categorías sociales y son los conceptos que tienen cierto significado para los que participan en una situación social y que son recurrentes en las relaciones sociales cotidianas. Las categorías teóricas son aquellas que forman parte de un *corpus* teórico avalado por un campo de conocimiento y que ayudan al investigador a mirar los componentes de la realidad estudiada; es decir, tienen una función heurística. Aunadas a estos tipos de categorías, existen las analíticas, interpretativas y críticas que contribuyen en desmenuzar, cuestionar, interpretar y construir comprensiones de la realidad educativa estudiada.

Finalmente, con las distintas categorías construidas, se procede a redactar *el retrato narrativo de la situación o la descripción de los sucesos*, los cuales se convierten en núcleos o apartados fundamentales en las argumentaciones analíticas e integración del informe de investigación. Cabe señalar que el retrato narrativo va acompañado del comentario interpretativo. La interpretación se define o construye, a menudo, en términos de la comprensión de las prácticas de los sujetos y significados otorgados por ellos a su propia realidad social. Sin embargo, la interpretación también alude a la comprensión del material de campo, con el apoyo teórico, para construir nuevas posibilidades conceptuales sobre las situaciones estudiadas.

Integración de la tesis o informe final

Consideramos que, en este momento de la investigación, se objetiva la producción académica del estudiante, donde, además de sustentar teórica y metodológicamente los resultados de un problema de estudio, también se condensa un proceso de formación académica. En las siguientes líneas, compartimos algunos puntos propositivos que contribuyan a construir una mirada en torno a la tesis de grado, así como a nutrir el proceso de su elaboración.

La integración del informe o tesis *no es un momento final de la investigación vista como etapas sucesivas*, advertimos que la tesis como documento inicia desde el momento en que se concretiza con el planteamiento de un problema, desde ahí se vislumbran las preguntas, objetivos, posicionamientos teóricos y metodológicos, hasta llegar a la construcción de los hallazgos derivados de la sistematización y análisis de la información de campo. Proponemos una didáctica en la que cada momento de la investigación vaya abonando a la construcción de la tesis a partir de ejercicios escritos permanentemente con el rigor académico propio de un posgrado. En este proceso de construcción, no solo están los contenidos, también se encuentran todas las experiencias académicas que envuelven al estudiante y se constituyen en elemento importante en la integración de este documento.

Llevar a cabo el proceso de elaboración de la tesis tiene varias implicaciones, una de estas refiere a *promover el desarrollo de la cultura escrita*, en razón de que, como lo hemos referido en nuestros hallazgos, los estudiantes llegan al posgrado con ciertas deficiencias en la producción de textos escritos. Proponemos algunas recomendaciones: *a) habitus por la escritura*, durante su formación en el posgrado, el estudiante tiene la necesidad de hacer suyo el oficio por la escritura, si bien es una actividad intelectual, también están las representaciones sociales y culturales que influyen en la producción de textos académicos, es, por tanto, una construcción que se lleva a cabo durante todo el proceso de formación; *b) articular el binomio lectura y escritura*, reconocemos, en la experiencia de colegas investigadores y en la propia, que para escribir es necesario leer, sin la lectura no hay escritura, como ejercicio intelectual son caras de la misma moneda, por lo tanto, representan el pilar de la formación en cualquier posgrado orientado a la investigación. Leer reflexivamente ayuda a la incorporación y manejo de referentes que prolongan la mirada e incrementan el capital cultural que se traduce en producciones escritas. *c) Revisar y corregir textos*, en el proceso de la escritura, está la necesidad de revisar continua y detalladamente la redacción de textos, primeramente, por el estudiante y después por el tutor, a fin de fortalecer los argumentos y dar al mismo tiempo consistencia. Esto permite a quien los construye reconocer las áreas de oportunidad, además, como dice Cassany (2014), incrementa la conciencia sobre su propio aprendizaje.

La escritura académica es un problema que los estudiantes presentan cuando llegan al posgrado, manifestándose significativamente en la elaboración de la tesis, problemática atribuida a la formación previa al posgrado, misma que se traduce en la falta de hábitos de escritura y capacidades reflexivas para redactar ideas. Alternativas pueden existir muchas; sostenemos que, en el posgrado, *la escritura no es propia de algún seminario o asignatura*, a lo que el estudiante debe aprender a superar esta problemática durante el proceso de formación. Didácticamente, una manera que consideramos consiste en la redacción de ensayos cortos que recuperen sus ideas y se articulen con argumentos teóricos, a lo que otros investigadores denominan textos argumentativos, no suele ser fácil. Una forma de comenzar con este ejercicio es la elaboración previa de esquemas o mapas mentales donde se coloquen ideas en torno a una temática o categoría: una vez organizadas, proceder a la redacción. Otro recurso se encuentra en la elaboración de fichas, donde se trabaje con resúmenes, síntesis o análisis derivados de la lectura de textos; este ejercicio se puede realizar desde la problematización hasta el trabajo de sistematización y análisis de la información.

Otro elemento propositivo consiste en *construir relaciones de tutoría orientadas a la práctica de la escritura*. Aquí, la figura del tutor juega un papel importante. Por nuestra experiencia, creemos que se convierte en el promotor inmediato para el ejercicio de esta actividad académica, proponiendo el desarrollo de estrategias y competencias para el desarrollo de la escritura; además, tiene la tarea de revisar contenido y forma atendiendo aspectos de ortografía hasta la articulación y argumentación teórica de las ideas escritas. Consideramos, también, que es promotor de espacios de socialización donde los estudiantes comparten sus escritos con el fin de

dar cuenta de sus experiencias y argumentaciones. Aunque, en muchos casos, el tutor está más preocupado en que el estudiante se apropie de herramientas teóricas y metodológicas para la práctica de la investigación, consideramos la necesidad de tomar en cuenta prácticas orientadas al fortalecimiento de la cultura escrita en el posgrado.

A modo de cierre

En este artículo, hemos compartido el proceso, hallazgos y elementos propositivos de una investigación centrada en la metodología y didáctica de la investigación en los posgrados en educación, particularmente del ISCEEM, donde recuperamos y documentamos las experiencias y saberes que los investigadores del posgrado han acumulado durante su trayectoria como tutores tesis. Como cuerpo académico ocupado por los procesos de formación, esta experiencia nos ha llevado a comprender cómo se vive la investigación en los distintos momentos, considerando las experiencias y saberes en torno a la metodología y didáctica que los tutores llevan a cabo.

Las experiencias y saberes documentadas han sido la oportunidad para reconocer nuestras implicaciones en una investigación que tiene efectos en nuestro hacer académico cotidiano. Como investigadores, tutores y responsables de distintos seminarios e integrantes de comités tutorales en los programas de maestría y doctorado, hemos espejado las experiencias de los colegas con las propias, identificando desde ellos nuestras maneras de conducir los procesos de formación e investigación de los estudiantes, situación que nos posibilita retomar las experiencias y saberes más significativos para diseñar nuevas didácticas que incidan favorablemente en los procesos de formación de los estudiantes de posgrado.

Derivado de los hallazgos y elementos propositivos de esta investigación y reconociendo que algunas instituciones de posgrado carecen de programas de formación para la investigación dirigidos a los docentes que desempeñan esta tarea, nos hemos ocupado por diseñar un diplomado denominado “Metodología y didáctica de la investigación en los posgrados en educación”, como espacio académico y de formación dirigido a los docentes investigadores del ISCEEM que desempeñan funciones de tutoría y cotutoría, sobre todo a quienes, aunado a estas tareas, desempeñan actividades administrativas y, de alguna manera, participan en comités tutorales, así como aquellos que se incorporan al Instituto con poca experiencia en la investigación y la tutoría en los trabajos de tesis.

Finalmente, con la experiencia acumulada en esta investigación, intentamos contribuir a la mejora y transformación de los procesos de formación en las instituciones de posgrado orientados a la investigación; por ello, ahora, nos encontramos trabajando un proyecto que tiene la intención de continuar documentando los procesos de formación. En este, centramos la mirada en las innovaciones y alternativas en la formación para la investigación.



Ludovica, acrílico sobre papel. **Matías Sapegno**

Bibliografía

- Buenfil, R. N. (2012). La teoría frente a las preguntas y el referente empírico en la investigación. En M. A. Jiménez (Coord.), *Investigación educativa. Huellas metodológicas (Cuadernos De Construcción Conceptual en Educación, Nueva Época)* (pp. 51-71). Juan Pablos Editor, S.A.
- Cabrera, D. M. y Carbajal, J. (2012). El emplazamiento analítico. *Locus* de intelección y subjetividad. En M. A. Jiménez (Coord.), *Investigación Educativa. Huellas metodológicas (Cuadernos De Construcción Conceptual en Educación, Nueva Época)* (pp. 121-137). Juan Pablos Editor, S.A.
- Cassany, D. (2014). *Reparar la escritura. Didáctica de la corrección de lo escrito*. Graó.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Morata.
- Hidalgo, J. L. (1989). *Investigación Educativa. Una estrategia constructivista*. Cuadernos de Educación Continua, ccecmn.
- Knobel, M. y Lankshear, C. (2001). *Maneras de ver: el análisis de datos en investigación cualitativa*. Cuadernos del imced.
- Medina, P. (2005). *Voces emergentes de la docencia. Horizontes, trayectorias y formación profesional*. Upn/Porrúa.
- Mejía, E. (2016). La escritura como proceso social. Prácticas, representaciones y experiencias de estudiantes del isceem. En P. Ortega e Y. Villaseñor (Coords.), *Leer y escribir en educación superior. Reflexiones, experiencias y propuestas* (pp. 71-93). ISCEEM.

- Orozco, B. (2012). Problematización en investigación educativa. En M. A. Jiménez (Coord.), *Investigación Educativa. Huellas metodológicas (Cuadernos De Construcción Conceptual en Educación, Nueva Época)* (pp. 95-118). Juan Pablos Editor, S.A.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Sánchez Puentes, R. (1991). Por una didáctica diferente de la investigación en la enseñanza media superior. En *Cuadernos del cesu, 25 Epistemología y Educación*. cesu-unam.
- Saur, D. (2012). De la *doxa* al saber académico. El complejo pasaje del problema social al problema de investigación En M. A. Jiménez (Coord.), *Investigación Educativa. Huellas metodológicas (Cuadernos De Construcción Conceptual en Educación, Nueva Época)* (pp. 73-93). Juan Pablos Editor, S. A.
- Zemelman, H. (2010). El papel de la teoría. En *Los horizontes de la razón I. Didáctica y aproximación del presente*. (pp. 145-182). Anthropos/Colmex.

Notas

ⁱ De acuerdo con el Programa para el Mejoramiento del Profesorado (PRODEP), un cuerpo académico es el conjunto de profesores investigadores que comparten una o más líneas de estudio cuyos objetivos y metas están destinadas a la generación o aplicación de nuevos conocimientos.

ⁱⁱ Es una institución pública de posgrado, su oferta educativa se encuentra conformada por programas de diversas especializaciones, maestría en Investigación de la Educación y el doctorado en Ciencias de la Educación, orientados a la formación para la investigación. Tiene su sede en la capital del Estado de México y cinco Divisiones Académicas distribuidas en distintos puntos geográficos de esta entidad federativa.

ⁱⁱⁱ Publicados en el libro Pérez-Arenas, D. (Coord.). (2021). *Metodología y didáctica de la investigación, en los posgrados en educación. De la problematización a la integración del informe*. ISCEEM.

^{iv} Indistintamente utilizamos esta palabra, con la intención de referirnos al ISCEEM que es una de las instituciones donde llevamos a cabo la investigación.