

# Aproximaciones didácticas a la construcción del problema de investigación

*Didactic approaches to the construction of the research problem*

Zenón Hernández-Hernández<sup>1</sup>

Recibido: 8 de enero de 2019  
Aceptado: 25 de enero de 2019

*Pensar es algo tan extraordinariamente difícil, que muchos prefieren simplemente sacar conclusiones.*

Luria

## Resumen

**E**l presente artículo pretende mostrar la primera parte de un proceso que no es tan común en la investigación: dar a conocer la relación entre las estrategias didácticas y la construcción del problema de investigación. La intención es compartir la experiencia de 14 estudiantes de un posgrado de una institución de educación superior (IES) en el estado de Veracruz, que se encontraban en el proceso de elaboración del documento recepcional para obtener el grado de maestras y maestros. Se usa el enfoque de la investigación-acción que plantea Antonio Latorre (2005) y la perspectiva constructivista. De manera concreta se usa la observación participante, la revisión documental y la aplicación de un cuestionario. Esta primera parte se queda en la construcción de categorías, subcategorías e indicadores, así como en el planteamiento de los instrumentos. [Versión en lengua de señas mexicano.](#)

**Palabras clave:** construcción, estrategias didácticas, investigación, problematización.

<sup>1</sup> El Dr. Zenón Hernández Hernández es doctor en Desarrollo Rural por la Universidad Autónoma Metropolitana-Xochimilco y maestro en Psicología y Desarrollo Comunitario por la Universidad Veracruzana. C. e.: zenonhernandez@hotmail.com Tel. (+52)(044)5536017500

## Abstract

*This article aims to show the first part of a process that is not so common in research that investigates itself to make known the relationship between teaching strategies and the construction of the research problem. The intention is to share the experience with a group of 14 postgraduate students of an IES in the state of Veracruz, who are in the process of preparing the reception document to obtain the master's degree in teaching. The research-action approach proposed by Antonio Latorre and the constructivist perspective is used. In a concrete way, it is the use of participant observation, the documentary review and the application of a questionnaire. This first part remains in the construction of categories, subcategories and indicators, as well as the approach of the instruments.*

**Keywords:** *construction, didactic strategies, research, problematization.*

## Introducción

La preocupación por investigar la práctica de la investigación responde a una serie de interrogantes surgidas de la experiencia misma. Se trata de poner a discusión la interacción docente-estudiante con una doble intención: primera, transformar la tarea de asesoramiento a fin de mejorarla; y segunda, de manera humilde, servir como un referente abierto a la crítica para los colegas que realizan y acompañan procesos de investigación. Como lo expresan Rojas Betancur y Méndez Villamizar (2013): “la disponibilidad de literatura sobre didáctica de la investigación es limitada, también es muy escasa la reflexión sobre experiencias de formación investigativa que sirvan como recurso docente” (párr. 23). En el proceso de asesoramiento en un seminario de investigación se observaron las siguientes problemáticas.

Después de tres sesiones, en 6 de 14 proyectos se muestra la dificultad de los asesorados para problematizar la realidad al no lograr mínimamente

colocar datos de investigaciones previas y de la realidad, y plantear preguntas iniciales a partir de las mismas. Aquellos que alcanzan a recuperar dichos datos o ‘pescar’ indicios no logran utilizarlos para problematizar la realidad planteando preguntas iniciales. De acuerdo con Juan Luis Hidalgo (1992), “cuando hablamos de preguntas iniciales de un proceso problematizador de la realidad, nos referimos a las que expresa el sujeto como disposición voluntaria para hacer investigación” (p. 49).

En los 14 proyectos no se observa un cuestionamiento de la propia práctica. Las investigaciones se plantean sobre temáticas (la deserción, la comprensión lectora, el aprendizaje, entre otros) que no parten de la práctica misma. De aquí se desprenden dos preguntas: ¿cómo influye la conceptualización en la comprensión lectora?, y ¿cómo condiciona la experiencia previa de investigación a la construcción de una tesis de maestría? Cabe señalar que buena parte de la experiencia previa puede no ser consciente.

Otro problema es establecer relaciones *a priori*, por ejemplo, uno de los maestrantes planteó que “el nivel de comprensión lectora encontrada en los alumnos (...) no son las adecuadas para el nivel medio superior y que existe bilingüismo” [sic]. Como lo expresan Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002): “Nada se opone más a las evidencias del sentido común que la diferencia entre objeto ‘real’ preconstruido por la percepción y objeto científico expresamente construido” (p. 52). El reto es cómo asesorar a los estudiantes para trascender el sentido común e iniciar y mantener de manera constante la construcción del objeto de investigación.

Principalmente se observa una dificultad para plantearse preguntas, fundamentarlas, relacionar la teoría y la práctica, y problematizar siguiendo la lógica de la construcción. Ante esto, ¿qué indica el hecho de que las primeras preguntas de investigación sean muy conceptuales o enfocadas a la resolución inmediatista? O bien, ¿qué indica la falta de coherencia entre tema, preguntas y objetivos en un proyecto de investigación?

En relación con las estrategia didácticas, vale la pena plantearse la pregunta: ¿qué técnicas son las más adecuadas o eficaces para que los alumnos aprendan a investigar? En este caso se inició el proceso con el planteamiento de preguntas iniciales e indiarias, sin solicitar previamente la problematización a partir de datos de la realidad y de investigaciones previas como tesis y artículos de investigación que sustentaran el planteamiento de dichas preguntas. Sobre la enseñanza de la investigación, Ricardo Sánchez Puentes (2014) plantea que muchos cursos “enseñan a investigar de una manera conceptual y

no de manera práctica” (p. 13); además, se enseña de manera mecánica, irreflexiva y sin sentido. Con frecuencia, la didáctica consiste en establecer un esquema o índice que debe ser ‘llenado’ por los estudiantes, como si se tratara de hacer planas en el primer grado de la primaria. A estas prácticas subyace una pregunta implícita: ¿qué tipo de tareas conducen a la mecanización de la investigación?

Al plantear la pregunta ¿cómo desarrollar las habilidades de investigación en los alumnos de maestría?, probablemente no se ha comunicado con claridad el sentido de la estrategia didáctica que va más allá de solo conformar un documento para obtener un título, pues un estudiante expresó, respecto a la forma como se estaba llevando el seminario: “lo que se está planteando es tesis y yo no me voy a titular por tesis, yo voy a hacer un doctorado”. Esto puede llevar a elaborar una pregunta prejuiciosa: como en otros objetos de aprendizaje, ¿será que en la investigación, en algunos casos, se antepone un problema actitudinal? En la misma línea uno de los maestrantes expresó: “sería bueno que nos mostrara un ejemplo de cómo se hace la investigación”. En este sentido, el asesor requiere ser autocrítico para entender estas preocupaciones y plantear estrategias didácticas pertinentes.

Para fines de esta investigación, no se pretende abarcar todo el proceso, solo la construcción del problema. Lo anterior es con base en la revisión de proyectos de investigación, cuya construcción del problema se muestra endeble al carecer de evidencia ontológica y epistemológica que sustente el conocimiento. Según Bourdieu et al. (2002), la construcción del objeto de investigación requiere

el establecimiento de relaciones conceptuales entre los problemas, es decir, implica un ejercicio de abstracción de los hechos reales que pasa por la teorización y la reflexión:

Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados (Bourdieu et al., 2002, p. 54).

En la realidad, se observa que varios estudiantes plantean la deserción como un problema solo empírico sin problematizar; se enuncian factores de diversos tipos y se pretende construir conocimiento en el vacío, es decir, sin establecer relaciones entre conceptos que refieren a prácticas de sujetos concretos. De aquí se desprende la siguiente pregunta: ¿qué indica la ausencia de relaciones conceptuales al plantear el tema, el problema y la pregunta de investigación?

La interrogante anterior lleva a documentar y cuestionar lo que se observa en la realidad. En principio, no se acopian los datos necesarios para

problematizar; con frecuencia, en lo que se solicita como problematización se exponen buenas intenciones de lo que se quiere lograr, planteamientos de teoría instalada sin cuestionar y, en algunos casos, datos de la realidad y de investigaciones previas sin articularlas entre sí y sin problematizar su relación. De acuerdo con Juan Luis Hidalgo (1992), la base para construir el problema son los indicios, y estos son los más ausentes en intentos de problematización. Como señala el mismo autor, un indicio es como la coincidencia buscada entre dos agujeros: el que hace que el sujeto vea mejor su entorno y el que descubre un trasfondo en el ropaje superficial de las cosas.

En algunas ocasiones establecen relaciones *a priori*, por ejemplo, entre deserción y estrategias didácticas, y en otros plantean preguntas, pero no se sigue una lógica que vaya de lo general a lo particular y de lo teórico a lo práctico de manera dialéctica. Revisando la mayoría de las preguntas, se identificaron los conceptos principales y se construyeron las siguientes tabla y figura.

**Tabla 1.** Componentes de la estructura analítica conceptual

Sujetos	Procesos	
Alumnos de la maestría-profesor	Experiencia previa de investigación-comprensión lectora- conceptualización-preguntas conceptuales-resolución inmediateista-mecanización al investigar	
Acontecimientos	Tópica	Contexto
Investigación educativa Construcción de la tesis/proyecto	Técnicas (estrategias) para que los alumnos aprendan a investigar-mecanización al investigar-construcción del problema de investigación	Posgrado instituciones de educación superior (IES)-Veracruz

Fuente: Elaboración propia.

Figura 1. Estructura analítico-conceptual



Fuente: Elaboración propia.

Con base en la estructura anterior se plantea el siguiente problema de investigación: se requiere profundizar en la relación que guarda la *construcción del problema de investigación* por parte de los *alumnos*, caracterizada por la *mecanización* en el planteamiento de preguntas puramente conceptuales y de soluciones inmediateistas con las *estrategias didácticas* que despliegan los *docentes* para asesorar la construcción del documento recepcional, para obtener el grado de maestro.

La pregunta de investigación es: ¿Cómo se relaciona la *construcción del problema de investigación* que hacen los *alumnos* con las *estrategias didácticas para la problematización* que emplea el profesor en la elaboración del documento recepcional para

obtener el grado de maestro durante el segundo semestre del 2018?

En concordancia con la pregunta anterior, se plantea el siguiente objetivo general: analizar la relación entre la *construcción del problema de investigación* que hacen los *alumnos* con las *estrategias didácticas para la problematización* que emplea el profesor en la elaboración del documento recepcional para obtener el grado de maestro durante el segundo semestre del 2018.

Del anterior, se desprenden los siguientes objetivos específicos:

- Documentar el proceso de construcción del problema de investigación y las estrategias didácticas que despliega el docente en la

elaboración de la tesis o proyecto de investigación.

- Sistematizar y analizar la relación que guardan las estrategias didácticas y el proceso de construcción del problema de investigación.
- Plantear propuestas para que las estrategias didácticas del profesor apoyen la construcción del problema de investigación que sustente la elaboración de la tesis o el proyecto educativo.

## Materiales y métodos

### *Estrategias didácticas*

De acuerdo con Eggen y Kauchak (2001), “las estrategias se basan en la premisa de que los alumnos aprenden con mayor efectividad cuando participan activamente en la organización y búsqueda de relaciones en la información que cuando pasivamente reciben cuerpos de conocimiento dados por el docente” (p. 11). En este sentido, desde la perspectiva de la enseñanza activa, los docentes “proveen ejemplos y representaciones que pueden ayudar a los alumnos a adquirir una comprensión profunda de los temas que están estudiando” (p. 20). Desde lo que plantea Sánchez Puentes (2014) como método para enseñar la investigación, la vía artesanal consiste en “la comunicación directa y constante que se da en el taller entre el maestro y el aprendiz con ocasión de transmitir un oficio” (p. 14). Así, las herramientas de investigación se desarrollan mostrando cómo se aprende haciendo, viendo, equivocándose y corrigiendo.

Otra estrategia de la enseñanza consiste en la elaboración de esquemas, mismos que “describen el

conocimiento como conjuntos de ideas, relaciones y procedimientos interconectados, dinámicos y útiles. Los esquemas no solo organizan la información y nos dicen qué esperar del mundo, también nos dicen cómo manejarlo” (Sánchez-Puentes, 2014, p. 30). Desde Juan Luis Hidalgo (1992) se plantea la construcción de la estructura analítico-conceptual precisamente como un esquema.

Otra de las habilidades que se relacionan con las estrategias didácticas tienen que ver con el hecho de hacer preguntas para ayudar a los estudiantes a establecer relaciones, monitorear sus conductas, valorar su comprensión y enseñarlos a pensar. Y de acuerdo con Mónica Moreno Torres (2012), una de las estrategias tiene que ver con la socialización al interior del aula de los avances y procesos que siguen los estudiantes en la construcción de su problema de investigación. Como parte de la socialización, la misma autora plantea la conversación hermenéutica, entendida como

*la palabra hablada y escrita al interior del salón de clases. Hablada, debido a las interacciones permanentes entre el profesor con sus estudiantes y de estos últimos con sus pares (el grupo-clase y la cultura académica), en busca de un acuerdo. Escrita, pues esta se convierte en un espacio para la autorreflexión y el diálogo del sujeto con la cultura (textos científicos y literarios) y sus compañeros de equipo de investigación (Moreno-Torres, 2012, p. 32).*

Por lo tanto, el diálogo entre estudiantes y profesor y entre los propios estudiantes propicia la reflexión en torno al problema de investigación, con la posibilidad de reconstruir o reafirmar lo que están planteando.

### *La construcción del problema de investigación*

La práctica de construcción tiene que ver con el desarrollo del pensamiento crítico, entendido como “el proceso de estimar conclusiones basándose en la evidencia” (Eggen y Kauchak, 2001, p. 78). Lo anterior implica sustentar las conclusiones en los hechos, identificar supuestos implícitos y discriminar la información relevante de la irrelevante. Desde un enfoque constructivista, la problematización se sustenta en la búsqueda de indicios, entendidos como aquello

*que nos revela, hace sospechar, indica y permite significar los hechos para romper con el sentido común e indagar los aspectos más íntimos de los hechos reales, como ejercicio de la práctica crítica o ejercicio crítico de los saberes: interpretar, indagar y pensar en la diferencia (Hidalgo, 1992, p. 84).*

De este modo, el concepto de pensamiento crítico se aterriza en la elaboración de indicios como parte de la construcción del problema de investigación.

Desde la perspectiva de Pierre Bourdieu y Loïc J. D. Wacquant (1995), se habla de pensamiento relacional al aplicar a la construcción del objeto una postura que rompe con la pasividad empirista que solo ratifica las preconstrucciones del sentido común y apunta al planteamiento de preguntas sistemáticas, y, de esta manera, “conceptualizar en términos relacionales un caso particular constituido en caso particular de lo posible” (p. 174). Lo anterior implica sustentar las conclusiones en los hechos, identificar supuestos implícitos y discriminar la información relevante de la irrelevante. Es así como “la ciencia se construye construyendo su objeto contra el sentido común (...), objeto científico

como sistema de relaciones expresamente construido” (Bourdieu et al., 2002, p. 52).

Como lo expresa Juan Luis Hidalgo (1992):

*un problema difiere de la simple pregunta; si está relacionada de modo prejuicioso, romántico, apresurado, prescriptivo o determinista dos hechos o situaciones particulares, el problema por su parte ha de englobar un conjunto complejo de relaciones en el que es posible asumir un hecho o una situación como específica y entender las demás como un contexto (p. 85).*

Desde esta perspectiva, las preguntas relacionan al sujeto con su situación de manera superficial, el problema implica un proceso de apropiación, comprensión y construcción de un posible objeto de investigación. El planteamiento del problema es la delimitación en un campo problemático que conjuga intencionalidad y voluntad de saber por parte del sujeto.

De este modo, la estructura analítico-conceptual se organiza con base en un conjunto de relaciones interrogantes, que son significadas por el investigador para asumir una de ellas o un conjunto de las mismas (cadena asociativa) como la relación central entre dos conceptos que adquieren el estatuto de categorías. Y, desde los planteamientos de Juan Luis Hidalgo (1992), la estructura analítico-conceptual contiene la tópica (relación principal entre dos problemas o conceptos), los procesos, los procedimientos, los sujetos y el contexto (Ver Tabla 1).

### *Perspectiva metodológica*

Para Juan Luis Hidalgo (1992), la perspectiva metodológica refiere “el qué y el cómo hacerlo, [y] exige un conjunto de criterios lógicos y fundamentos

teóricos (...) que derivan de la interrelación determinante con el por qué hacerlo y el para qué” (p. 111). En este sentido, la noción general de perspectiva metodológica incluye lo instrumental y lo epistemológico.

Por su parte, el método se concibe como un puente entre la teoría y la empiria, cuyo transitar es consciente, intencionado, interesado, contingente y susceptible de reconstruirse a lo largo del proceso.

Según Hidalgo (1992), la perspectiva metodológica se integra por elementos y procedimientos. Los primeros refieren a procedimientos, técnicas e instrumentos; y los segundos a sustentos teóricos y lógicos. Estos últimos, de manera específica, son definidos como orientación general (proceso aproximativo), lógica (proceso crítico teoría experiencia), naturaleza del trabajo (bibliográfico, de campo y epistemológico) y momentos de la investigación (propositivo, realización y redacción del informe).

La perspectiva constructivista de Juan Luis Hidalgo (1992) se articuló a la investigación-acción de Antonio Latorre (2005), quien, citando a Elliot, la define como “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma” (p. 24). Se trata de reflexionar sobre el hacer cotidiano y actuar sobre el mismo para transformar la práctica.

### **Categorías, técnicas e instrumentos**

A partir de los referentes del marco teórico y de los datos de la realidad se construyeron las categorías, subcategorías e indicadores como puentes de ida y vuelta entre la teoría y la empiria. Al mismo tiempo

que sirvieron para plantear las preguntas de los instrumentos, serán de utilidad para analizar los datos recopilados de la realidad.

Desde este enfoque, la elaboración del cuestionario implicó un ejercicio previo de reflexión y construcción que significó plantear y replantear las preguntas a partir de correlacionar las categorías, subcategorías e indicadores con el conocimiento de los sujetos de la investigación. Como lo señalan Bourdieu et al. (1999), las preguntas se sometieron al interrogatorio de su alcance y comprensión para tratar de reducir al mínimo la relación de poder entre el investigador y los sujetos investigados.

Otra de las técnicas utilizadas fue la revisión documental. Se propone revisar los diferentes documentos producidos por los estudiantes como parte de su proceso de construcción del problema de investigación. De acuerdo con Bourdieu et al. (2002), “de una manera general esto podría designarse como la dialéctica del documento: la información que se busca adquirir con la ayuda del documento debe ser planteada *a priori* si se quiere aprehender todo el sentido de ese documento” (p. 202). Es decir, el documento revisado de cada uno de los estudiantes es significativo en el contexto del resto de los documentos, así como de su temporalidad y secuencia cronológica.

La siguiente tabla muestra la construcción de categorías, subcategorías e indicadores con base en la conceptualización del marco teórico y los datos de la realidad. Para fines didácticos, se muestra solo el caso de la primera categoría con sus respectivas subcategorías e indicadores.

**Tabla 2.** Componentes de la estructura analítica conceptual

Conceptos	Definición	Datos de la realidad	Categorías	Subcategorías	Indicadores
Estrategias didácticas	<p>Los docentes “proveen ejemplos y representaciones que pueden ayudar a los alumnos a adquirir una comprensión profunda de los temas que están estudiando” (Eggen y Kauchak, 2001, p. 20).</p> <p>Otra estrategia de la enseñanza activa consiste en la elaboración de esquemas, mismos que “describen el conocimiento como conjuntos de ideas, relaciones y procedimientos interconectados, dinámicos y útiles. Los esquemas no solo organizan la información y nos dicen qué esperar del mundo, también nos dicen cómo manejarlo” (Sánchez-Puentes, 2014, p. 30). Desde Juan Luis Hidalgo (1992) se plantea la construcción de la estructura analítico-conceptual (EAC) precisamente como un esquema.</p>	<p>Uno de los maestrantes expresó: “sería bueno que nos mostrara un ejemplo de cómo se hace la investigación”. Otro maestrante manifestó: “(...) no se ha comunicado con claridad el sentido de la estrategia didáctica que va más allá de solo conformar un documento para obtener un título”.</p> <p>Otra de las habilidades que se relacionan con las estrategias didácticas tienen que ver con el hecho de hacer preguntas para ayudar a los estudiantes a establecer relaciones, monitorear sus conductas, valorar su comprensión y enseñarlos a pensar (construcción personal).</p>	Estrategias didácticas para la problematización	Ejemplificación	Construcción del ejemplo
				Uso didáctico de la información	Experiencias con el ejemplo
					Pertinencia de las preguntas
				Esquematación (estructura analítico-conceptual)	La pregunta detona la clarificación
					Construcción de la EAC
					Lectura de la EAC

Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, la relación entre categorías, subcategorías, indicadores y preguntas de los instrumentos puede observarse en la siguiente tabla.

**Tabla 3.** Relación entre categorías, subcategorías, indicadores y preguntas de los instrumentos

Categorías	Subcategorías	Indicadores	Entrevista /cuestionario	Guion de revisión documental	
Estrategias didácticas para la problematización	Ejemplificación	Explicitación del sentido	1. Describa su experiencia con los ejemplos que le presentamos a lo largo de las sesiones 2. ¿Para qué le han servido los ejemplos de investigación?	1. Semejanzas-diferencias entre los ejemplos y los proyectos.	
		Uso didáctico del cuestionamiento			Construcción del ejemplo
					Pertinencia de las preguntas
	Esquemización (estructura analítico-conceptual: EAC)	La pregunta detona la clarificación	3. ¿De qué manera las preguntas del asesor le ayudaron o dificultaron la construcción de su problema de investigación?	2. Preguntas que se plantearon por el asesor. 3. Participaciones de los estudiantes.	
		Construcción de la EAC	4. ¿Qué piensa de la estructura analítico-conceptual? ¿Por qué?	4. Elementos de la EAC. 5. Relación entre la problematización y la EAC.	
		Lectura de la EAC			
		Identificación de indicios	5. ¿Cómo le ayudó la estructura analítico-conceptual para el planteamiento del problema de investigación?	6. Relación entre la EAC y el problema de investigación.	
		Articulación de indicios			
		Relación indicios-teoría	6. Por favor, platique sobre lo que aprendió en relación con la vinculación teoría-realidad al construir el problema de investigación	7. Relación indicio-pregunta-EAC. 8. Relación teoría-realidad.	
		Planteamiento de preguntas iniciales			
Uso del pensamiento relacional	Identificación de conceptos clave	7. ¿Cómo planteó las preguntas iniciales y para qué le sirvieron?	8. Uso de las preguntas iniciales (conceptos principales EAC).		
Delimitación del problema de investigación	Construcción de relaciones	8. ¿Cuál fue el proceso que siguió para ir de las preguntas iniciales a la construcción de la EAC?			
	Identificación de la relación principal	9. ¿Cómo planteó su problema de investigación a partir de la EAC?	9. Uso de la EAC para plantear el problema de investigación.		
	Sujetos y contexto	10. ¿Cuáles fueron sus aprendizajes con relación a cómo plantear un problema de investigación? ¿Qué de lo que ya sabía se conservó, qué cambio?			

Fuente: Elaboración propia.

Los instrumentos se aplicaron al total de la población del posgrado. En este caso, se trató de 14 maestrantes, bajo el presupuesto de un muestreo teórico e intencionado.

### Resultados

En relación con las estrategias didácticas entendidas como los ejemplos, el cuestionamiento y la esquematización de los resultados, los resultados son los siguientes:

- De un total de 14 estudiantes, uno manifestó que los ejemplos no le fueron claros; al resto les ayudaron a “identificar los conceptos principales”, “para corregir los avances del protocolo”, “para abordar la investigación desde un enfoque diferente”, entre otras apreciaciones. Uno de los maestrantes expresó: “[los ejemplos] me han permitido deconstruir lo leído y construir mis propios ejemplos y ejercicios”.
- En relación con el cuestionamiento, es interesante reconocer que, como asesores de proyectos de investigación, se requiere pensar y repensar las preguntas que hacemos a los estudiantes para ayudarlos a construir su problema de investigación. Uno de los estudiantes manifestó: “A veces no lograba entender en un primer momento algunas preguntas, pero al plantear mis propias preguntas [sic] y al reformular las suyas [del maestro], me permitieron llevar a la práctica lo leído/revisado”.
- La esquematización se trabajó mediante la estructura analítico-conceptual de Juan Luis Hidalgo (1992), la cual era desconocida para los 14 maestrantes. Uno de ellos expresó: “es una actividad muy laboriosa y de pensamiento cognitivo, pero muy útil al momento de desarrollar el esquema y mis conceptos para el marco teórico”. Otro de los estudiantes manifestó: “es precisa para datos que no podía agrupar, así como el darles un orden a las ideas, a los conceptos que manejo, debido a que suelo ser muy disperso en cuanto a los temas que quiero tratar.” Como parte del proceso es importante resaltar la resistencia de los estudiantes a la construcción de la estructura analítico-conceptual, que efectivamente requiere de procesos cognitivos complejos, como la relación entre la concreción y la abstracción. Los 14 maestrantes reconocen la utilidad de esta estrategia para la construcción del problema de investigación. Uno de ellos expresó: “la considero como una columna vertebral de todo el proyecto”.
- Dentro de las subcategorías no se consideraron la socialización y la conversación hermenéutica como estrategias didácticas; sin embargo, al final del seminario se implementó el intercambio de los avances de investigación. Este ejercicio de leer al otro y ser leído ayudó a entender por qué el tema, el problema, la pregunta y los objetivos articulan la relación entre dos conceptos.
- Por su parte, la construcción del problema de investigación se indagó y analizó desde dos categorías: uso del pensamiento relacional y delimitación del problema

- Un referente importante para la construcción del problema de investigación resultó ser la estructura analítico-conceptual como una herramienta para hacer operacional el pensamiento relacional. La estructura analítico-conceptual permite visualizar la relación entre teoría y empiria, y entre los conceptos centrales de la investigación. Uno de los estudiantes expresó: “por medio de esta estructura resaltan mis dos conceptos clave para abordarlos en la problemática”. En cuanto a la relación teoría-práctica, otro manifestó: “me sirvió para comparar las diferentes [teorías] y contrastarlas con los hechos de la realidad”.
- En relación con la delimitación de construcción del objeto de estudio, los maestrantes coinciden en señalar el proceso que va desde la problematización hasta el planteamiento de los objetivos, pasando por las preguntas iniciales e indiciarias, la estructura analítico-conceptual, el problema y la pregunta de investigación. Uno de los estudiantes manifestó: “el proceso que seguí fue observar y analizar los datos de la realidad, buscando una relación entre la teoría y la práctica, obteniendo los conceptos que sirven para orientar la investigación”. La revisión documental aportó elementos interesantes para mostrar el paso de uno a dos conceptos en la investigación, la claridad en el replanteamiento y el logro de la coherencia entre el tema, problema, pregunta, objetivos y conceptos del marco teórico.

## Discusión y conclusiones

Los hallazgos se estructuran de acuerdo con los dos ejes principales de los objetivos específicos de la investigación: el primero, la relación entre las estrategias didácticas y la construcción del problema de investigación, y el segundo, las sugerencias para quienes acompañamos o participamos en proyectos de investigación, que bien puede ser la elaboración del documento recepcional.

En cuanto a la relación entre estrategias didácticas y construcción del problema de investigación, como lo plantean Bourdieu et al. en su libro *El oficio del sociólogo* (2002), se trató de romper con el sentido común que se quedaba en temas de deserción y abandono escolar sin problematizar su construcción social. Los ejemplos y el cuestionamiento confrontaron a los estudiantes con esquemas mecanicistas de investigación ‘escolar’, que solo permiten ‘aprobar’ el seminario pero no promueven la construcción de conocimiento práctico que transforme la práctica cotidiana. El mismo cuestionamiento y el ejemplo llevaron a los estudiantes a interrogar su quehacer docente. Dos preguntas por responder son las siguientes: ¿cómo debe ser la construcción didáctica del ejemplo para ayudar a los estudiantes a construir su problema de investigación?, y ¿de qué manera la construcción del problema de investigación desarrolla en los estudiantes una serie de habilidades para el aprendizaje autónomo y genuino?

Las sugerencias para quienes acompañamos procesos de investigación tienen que ver con una postura autocrítica frente a nuestra práctica de

asesoramiento. Se trata de romper con la teorización de la investigación educativa. El punto de partida debe ser la práctica y, con base en ella, generar la indagación teórica y el retorno a la experiencia. No es la cantidad de lecturas lo que hace al estudiante investigador y al profesor asesor, sino la relación que se establece entre lo que dicen los autores y lo que sucede en la realidad y viceversa. Así, acompañar nuestro discurso y sugerencias con ejemplos es lo que ayuda a los estudiantes a desarrollar herramientas para la investigación. En la medida en que cuestionan nuestros propios

planteamientos se van sintiendo más seguros para rehacer los propios.

En la investigación educativa no hay recetas, lo que existe es la posibilidad de mostrar, desnudar y reestructurar los procesos investigativos. En este sentido, promover entre los estudiantes la lectura compartida y colaborativa de sus avances genera el *insigth* o entendimiento de la perspectiva constructivista.

Finalmente, en esta investigación, queda como un reto posterior mostrar el proceso de sistematización y análisis de los datos que serán objeto de otros seminarios.



## Referencias

- Bourdieu, P., y Wacquant, L. J. D. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P., Accardo, A., Balazs, G., Beaud, S., Bourdieu, E., Bourgois, P., ... Wacquant, L. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C., y Passeron, J. C. (2002). *El oficio del sociólogo. Presupuestos Epistemológicos*. Argentina: Siglo XXI.
- Eggen P. D., y Kauchak, D. P. (2001). *Estrategias docentes. Enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Hidalgo, J. L. (1992). *Investigación Educativa. Una estrategia constructivista*. México: Castellanos.
- Latorre, A. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa* (3ª ed.). Barcelona, España: Graó.
- Moreno-Torres, M. (2012). Creación de una estrategia de didáctica de investigación basada en el diálogo de saberes. *Nodos y nudos*, 4(33), 27-37.
- Rojas-Betancur, M., y Méndez-Villamizar, R. (enero-abril, 2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. *Educación y Educadores*, 16(1), 95-108. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428614001.pdf>
- Sánchez-Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM.