



Red de Investigadores Educativos Chihuahua A.C.
Chihuahua, México
www.rediech.org



ISBN: 978-607-9086-53-4
<https://rediech.org/inicio/images/k2/Objeto-1>

Romelia Hinojosa Luján

2012

La construcción del problema de investigación de un tesista: ¿tarea del asesor?

En M.S. Aguirre Lares (coord.). *La investigación educativa: reflexiones sobre el objeto de estudio* (pp. 17-37). Chihuahua, México: Doble Hélice Ediciones.



Esta obra está bajo licencia internacional
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0.
CC BY-NC 4.0

La construcción del problema de investigación de un tesista: ¿tarea del asesor?

Romelia Hinojosa Luján

*Jefa del Departamento de Investigación de la Secretaría de Educación,
Cultura y Deporte.*

Buscar, elegir, construir un buen tema es abonar nuestro propio jardín en espera de que la pasión investigativa surja. No existe ninguna garantía, ni mucho menos alguna receta infalible para tal efecto; pero si estamos convencidos de la posibilidad y trabajamos en la cimentación, la probabilidad de que florezca será mayor. Es curioso, en caso de concretarse ni siquiera la percibiremos hasta que ya estemos siendo feliz consumidos por ella: por la pasión.

Resumen

El presente texto tiene la intención de ofrecer una serie de reflexiones en torno a la asesoría de los nuevos investigadores en el esfuerzo que hacen para construir su objeto de conocimiento. Tarea que se realiza en el entorno de los posgrados pedagógicos y en el campo de la investigación educativa.

Introducción

Son pocos los manuales dirigidos a la asesoría del proceso de investigación. La mayoría de los textos académicos, que circulan entre quienes nos dedicamos a la asesoría en los posgrados, tienen la finalidad de orientar al tesista en la elaboración de la tesis, (Eco, 1986), (Rojas-Soriano, 1998) o en textos sobre metodología de la investigación.

Contamos con muy pocas orientaciones pedagógicas y didácticas que nos orienten en la tarea de inmiscuir a los

alumnos y alumnas en la producción y generación del conocimiento científico. Es posible que se piense que las lecturas de epistemología y metodología de la investigación, automáticamente proporcionan al asesor del posgrado, elementos para guiar de manera consistente la formación de nuevos investigadores. Sin embargo, no es lo mismo realizar investigación que asesorarla.

Debido a esta carencia, decidí escribir sobre las vicisitudes de la asesoría que se imparte a los incipientes investigadores, en la construcción del objeto de conocimiento. Específicamente en torno a la construcción y delimitación del tema de investigación, que es de los primeros pasos en la tarea de construir el objeto de conocimiento. Lo hago, a partir de mi experiencia como docente en el posgrado con orientación pedagógica y de mi participación en el campo de la investigación educativa. Es decir, mi trabajo consiste en asesorar alumnos y alumnas de posgrado, que son docentes de nivel básico y medio superior y que alternan su trabajo con la profesionalización y superación profesional.

Espero ofrecer un panorama y una reflexión sobre mis batallas personales y profesionales como asesora en la formación de investigadores. Anhele que este texto brinde a mis colegas un punto de encuentro para debatir nuestra labor. Este artículo no plantea convertirse en un instructivo de lo que “debe hacerse” para que un estudiante de posgrado construya el objeto de conocimiento. No es una compilación, ni revisión teórica de todo lo que se ha producido al respecto. Tampoco es manual didáctico sobre la manera en cómo lograr que el estudiante de posgrado se convierta en verdadero investigador. Solamente es un pequeño aporte a esta actividad que ha carecido de sistematización, debate y reflexión: la asesoría de los investigadores que inician.

La investigación y la construcción del objeto de conocimiento: su fase inicial

Enseñar es contagiar una pasión, dijo Juan José Arreola, entonces ¿De qué manera puedo enseñar a investigar? ¿Es posible contagiar la pasión de construir una pasión? Mejor lo clarificamos: ¿Cómo contagiar la pasión de construir conocimiento? La respuesta clásica, escuchada en el medio, es que ésto sucede a partir de que se realiza la investigación. Entonces, a investigar se aprende investigando. Argumento probado. Apoyo la idea que para aprender a investigar es necesario “aventarse a la aventura”. Sin embargo, es necesario portar ciertos “flotadores” que permitan que la inmersión en la investigación, supere la crisis del hundimiento. Estas tablas o “salvavidas” a los que hago referencia, son los elementos teórico-metodológicos y la presencia y soporte que debe brindar el asesor de tesis. Sobre estos conceptos vamos a profundizar.

Una de las aristas de nuestra labor es: ¿Hasta dónde la asesoría debe soportar la tarea de la investigación del estudiante? ¿Es adecuado que ellos seleccionen la temática de investigación? ¿Es prudente mostrarle lo que puede investigar, a partir de nuestra lente? ¿Hasta qué punto realiza lo que yo quiero que haga y no su propio planteamiento? ¿Es ético promover la actividad investigativa a partir de lo que yo estoy haciendo? ¿Es correcto dejar que el estudiante se problematice en su primer contacto con la investigación o podemos “ahorrarle trabajo” promoviendo que aplique técnicas y que después pueda investigar por su cuenta?

He observado las posiciones de los diferentes tipos de asesores: hay quien ofrece tanto soporte que “asfixia” al estudiante y termina haciendo lo que el asesor quiere y no lo que inicialmente quería realizar. También me ha tocado vivir la experiencia del tipo de asesoría en la cual se deja al estudiante la total libertad de hacer lo que “se le pega en gana”. Hay quien defiende la idea de que la primera expe-

riencia de investigación debe ser completamente guiada y controlada; por ejemplo, un estudio de caso con instrumentos diseñados previamente por el investigador principal. Retomaré esto en la tercera parte del trabajo.

La construcción del objeto de conocimiento es una gran decisión que hay que tomar y es muy difícil hacerlo de manera aislada o individual. Es una decisión que atañe al futuro de la vida profesional. Por ello es tan importante la figura del tutor o del maestro o maestra de metodología de la investigación científica; pero también depende de la manera en que estén planteados curricularmente los estudios de posgrado. Es el primer referente con el que el estudiante tendrá contacto. Pero, vayamos por partes ¿Qué es construir un objeto de conocimiento?.

He encontrado colegas, en los posgrados de mi entidad, que simplifican demasiado esta labor, pues consideran que cuando el estudiante elige un tema y plantea preguntas (únicamente desde el referente empírico que posee y desde lugares comunes que dominan la percepción del novel investigador) ya está construyendo el objeto de conocimiento. Definitivamente, iniciar de esta manera el proceso de investigación, nos llevará a creer que “descubrimos el hilo negro” y a producir tesis con fines crediticios.

Otros compañeros muestran posiciones amplias, expresan que la construcción del objeto de conocimiento es todo el proceso investigativo: desde la delimitación de un objeto externo, que nos interesa conocer mejor, hasta la elaboración conceptual dentro de nuestras mentes que representa ese objeto externo. Es pasar de la percepción de un fenómeno de interés, hasta el concreto pensado (Barriga, 2005). Es esta la acepción que se seguirá en este documento: la construcción del objeto de conocimiento implica todo el proceso de investigación y culmina con el informe.

Construir un objeto de conocimiento es un proceso complejo que atañe el procesamiento intelectual de la temática de interés. La construcción de la temática de investigación es uno de los principales detonantes en la construcción

del objeto de conocimiento. Es por ello que en este trabajo se toma únicamente esta fase o paso en la construcción del objeto. No se aborda todo el proceso de construcción. Nos quedamos a la mitad del rombo que proponen Henríquez y Barriga (2005).

Es decir, no es posible elegir un tema y decir que ya hay un problema. Tampoco cuando se realicen preguntas en torno al tema, porque estas preguntas seguramente estarán carentes de elementos conceptuales y teóricos, así como descontextualizadas del conocimiento de frontera que las investigaciones más recientes han producido.

Los manuales de investigación comúnmente promueven un camino: Plantear el problema, realizar el apartado teórico; luego, el metodológico, aplicar instrumentos, recolectar datos e interpretarlos; finalmente, informar. Este proceso no conduce a innovar la producción de conocimiento de frontera.

La construcción de un objeto de conocimiento está atravesada por la biografía de quien lo realiza, lleva subjetividad. “Uno no escapa al trabajo de construcción del objeto y a la responsabilidad que él implica. No hay objeto que no conlleve un punto de vista, por más que se trate del objeto producido con la intención de abolir el punto de vista, es decir, la parcialidad; de sobrepasar la perspectiva parcial que está asociada a una posición en el espacio estudiado” (Bourdieu, 2009:17).

Además, la selección del tema a investigar y la construcción del objeto de conocimiento, no siempre es una decisión racional, tiene que ver lo irracional, el sentimiento y el deseo personal por documentar o reflexionar.

La construcción del objeto de conocimiento también recibe influencia del contexto que rodea al investigador: la asesoría a que tiene acceso, la institución en que realiza estudios de posgrado, las líneas de investigación que se promueven en ella, las fuentes con quien tiene contacto, la intencionalidad que se otorgue a la investigación, las posibilidades de financiamiento y la posible difusión de su pro-

ducción, entre otros factores. Además, los condicionantes fortuitos también influyen en la construcción del objeto de estudio, así como situaciones al azar.

El campo de la investigación educativa en Chihuahua: condiciones para la construcción de un objeto de conocimiento

Por la importancia que las condicionantes contextuales le imprimen a la construcción del objeto de conocimiento, presento un análisis de las características que en la actualidad posee la investigación educativa en Chihuahua. Esto con dos finalidades: una, que el lector encuentre significado a mis comentarios pues los hago desde la asesoría en este contexto; dos, para hacer una especie de denuncia de la urgente situación que tenemos que resolver en esta entidad.

En el estado de Chihuahua hay tres tipos de posgrados que atienden el ámbito de la educación: los de tipo institucional auspiciados por el Estado Mexicano¹; los que surgen en el seno de las universidades públicas² y los que ofertan las universidades privadas, que se han incrementado hace poco tiempo.

Los Posgrados Institucionales tienen bastante demanda entre el magisterio de educación básica y media superior. Sus recursos y oferta son limitadas. Existe una cultura de endogamia, originada por los mecanismos de otorgamiento de claves y plazas que privilegian al docente en servicio (de nivel básico) por sobre cualquier otra profesión y estatus. En ellos la docencia es la función sustantiva: se enseña a investigar, pero poco desde la labor investigativa en

¹ La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), el Centro de Investigación y Docencia (CID) y el Centro Chihuahuense de Estudios de Posgrado (CCHPEP).

² La Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH) y la Universidad Autónoma de Ciudad Juárez (UACJ)

sí, aunque en algunos se realizan ejercicios de investigación a manera de taller, se visualizan como ejercicios para realizar la tesis. Nunca se empodera el alumnado con los asesores como verdaderos grupos de investigación. No existen grupos de investigación consolidados o en proceso de, por lo que su labor investigativa se ciñe a unas cuantas líneas de investigación sin financiamiento y a productos de investigación orientados hacia las tesis.

La difusión que se hace de las investigaciones es sumamente escasa. Los posgrados existentes en terreno chihuahuense inician hace aproximadamente 17 años, y son concebidos y solicitados por los maestros de educación básica, nunca planteados como una necesidad del Estado por profesionalizar a los docentes o por promover la actividad investigativa en el ámbito educativo. Esto habla de la inexperiencia o juventud de estas instituciones. Ninguno de ellos ofrece doctorados en educación y sólo uno asume una maestría en investigación. Si explícitamente no se acepta que son posgrados profesionalizantes, sus trabajos, discursos, prácticas e imágenes, sí lo afirman. Es decir, estos posgrados no han entrado al campo de la investigación educativa: se conservan en la periferia de la producción científica. En estas instituciones apenas hay tres investigadores en el SNI, en el campo de la psicología, concentradas en una sola institución y uno solo de sus miembros pertenece al COMIE.

En los segundos, los ofertados en las universidades públicas, se vive una demanda originada principalmente en docentes de educación superior. Sus recursos son mucho más abundantes que en los Posgrados Institucionales y las claves para recursos humanos que trabajan en ellos, son sometidos a concursos de oposición: ingresan recursos con diferentes perfiles (sociólogos, filósofos, historiadores, etc.). Son posgrados también jóvenes, algunos de reciente creación y ofrecen el grado de doctorado, apenas de unos cuatro años a la fecha. Su visión sobre la investigación es más abierta y el proceso los lleva a la incorporación de los cuerpos académi-

cos al campo de juego. Sin embargo, este es un proceso que apenas inicia, porque prevalece la cultura del dominio de la docencia por sobre la investigación. La investigación en estos posgrados se orienta hacia la educación superior. La UACH no tiene a ningún miembro en el SNI y la UACJ apenas abre este año su doctorado en educación, desconozco el dato preciso de SNI en el proyecto.

En México el 10.7% de investigadores adscritos al SNI en el área de ciencias sociales, humanidades y ciencias de la conducta pertenecen a educación. Si comparamos la cifra con el total nacional representan el 3%. Es decir, realmente es muy poca la proporción de investigadores que pertenecen al SNI que son del campo educativo (R. y. Weiss, 2004). En Chihuahua no se tienen cifras exactas para poder compararlo, sólo cifras absolutas que no tienen el referente de la totalidad. Por ello, actualmente se aplican esfuerzos para realizar un diagnóstico de la labor investigativa en la entidad.

Por último, entre las instituciones privadas prevalecen aquellas con vocación crediticia en las que impera la cuestión monetaria, antes que el prestigio académico. Su alumnado son profesores del nivel básico, los asesores son contratados para la docencia, no existen recursos humanos contratados de tiempo completo que dispongan de tiempo para la investigación. Son pocos, muy pocos, quienes realizan investigación, aunque sea para fines de titulación u obtención del grado, que serían la excepción de la regla. Dentro de estas instituciones, ya algunas ofertan el doctorado además de la maestría.

En el periodo 2006-2009 un equipo interinstitucional, coordinado por el Departamento de Investigación Educativa de la Secretaría de Educación y Cultura del Gobierno del Estado de Chihuahua, realizó una revisión de las producciones que en torno a la investigación educativa, se hubiesen publicado. De ese ejercicio de meta-investigación se desprendió la publicación de una colección de libros: *Investigación Educativa en el Estado de Chihuahua (1997-2007)*. Aunque

el punto central era revisar los productos de investigación para elaborar un balance de los logros, debilidades y agenda pendiente, *resaltaron* datos como los que siguen:

“Las condiciones en las que se realizaba la investigación educativa en nuestro estado eran de aislamiento, en el caso de los individuos, y de endogamia, en el caso de las instituciones, lo cual debilitaba la solidez de los productos ante la ausencia del debate e interlocución con los pares. Reconocían la necesidad de abordar proyectos inter-institucionales, e incluso, se generaron encuentros de investigación articulados de esta manera, pero no se había intentado un ejercicio concreto en un proyecto que articulara todas estas intenciones y esfuerzos” (Montoya, 2010).

Además, nuestra investigación educativa es poca y pobre. Los trabajos son principalmente tesis de maestría; en su mayoría son los primeros productos de investigación realizados por los autores y casi unánimemente no vuelven a realizar otra investigación. Es decir, la investigación educativa se practica casi únicamente con fines crediticios de obtención de grado (Hinojosa, Vega, 2010)

Los campos de la investigación educativa apenas están en incipiente construcción porque no hay diálogo ni debate entre quienes producimos conocimiento científico (ninguno de los trabajos revisados hace referencia al resto). Existe una producción aislada, individual y sin financiamiento (Hinojosa, 2010).

Ramos (s/f) nos da evidencia empírica al mencionar que Chihuahua aparece en el lugar número 12 en el número de ponencias presentadas en los últimos 6 Congresos Nacionales de Investigación Educativa. Es de los Estados con poca investigación educativa, en toda su historia solo 6 artículos se han publicado en las ediciones de la Revista Mexicana de Investigación Educativa.

Otra de las características del campo de la investigación educativa en Chihuahua es la falta de figuras prominentes o falta de oficio de los investigadores (sólo dos investigadores

pertenece al Consejo Mexicano de Investigación Educativa) y pocos pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (R. y. Weiss, 2004)

Aunque ya se mencionaron las condiciones que poseen los posgrados de orientación pedagógica en la entidad, se tiene que insistir en las pocas plazas disponibles para que se incorporen los investigadores egresados del posgrado y falta de concursos de oposición para asignar a las personas mejor preparadas para estos espacios (Montes, 2009).

Sin menospreciar el hecho de que el problema de la investigación educativa se genera en el centro de la República, se tiene que hacer énfasis de lo vivido en el campo investigativo chihuahuense para partir del reconocimiento hacia la mejora. En la mayoría de las IS no realizan preferentemente tareas de investigación sino que su función principal está orientada a la atención de la matrícula escolar y a las actividades de docencia para formar profesionales en las diversas áreas del conocimiento (Montes, 2009). Quintanilla 2007 y COMIE 2003 (Ramos, S/D) coinciden en que “en no más de diez entidades se hace investigación educativa en forma significativa en México”, pues está completamente centralizada en el DF, Estado de México y Jalisco.

Otra de las características de la investigación educativa en el contexto chihuahuense es semejante a lo que Padrón (2001) llama como desarticulación de las instituciones de posgrado educativo, con respecto a las áreas de demanda social de conocimientos y tecnologías, para poder conectar la producción de conocimiento de frontera con las necesidades que la educación, las escuelas y la sociedad demandan. En Chihuahua existe un divorcio creciente entre las demandas que el sistema educativo tiene en torno a la investigación educativa y la incipiente investigación que se realiza en las instituciones de posgrado. Ésta última obedece mucho a una lógica individual de motivación personal, sin acercarse a las demandas que instituciones como el Consejo Estatal de Ciencia, Tecnología e Innovación del Estado de Chihuahua lanza a través de las convocatorias de recursos.

Por último, ante lo escaso de la difusión de la investigación educativa, la Revista de Investigación Educativa de la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH) realiza sus primeros números y aspira a consolidarse como una vía de divulgación del conocimiento científico producido en la comunidad y en el país. Prevalecen las publicaciones de difusión de las instituciones, escasas de números y de canales de distribución. Por otro lado, los Posgrados Institucionales, han creado un foro interinstitucional en el que se comparten las producciones realizadas en cada uno de ellos. Aunque se reconoce el valor de estos espacios, su convocatoria es muy casera y regional, de tal manera que se consolida como un espacio de ejercicio académico institucional.

Ante este panorama tan desolador, en el que prevalece una falta de cultura del becario o de formación de equipos de investigación que trabajen en torno a un núcleo temático o un área del conocimiento, ¿cómo contagiar una pasión que pocos asesores de posgrado sienten? ¿Cómo decir que la investigación educativa es importante, cuando el currículum oculto de las prácticas de la investigación educativa en la entidad expresan lo contrario? ¿Cómo lograr la construcción del objeto de conocimiento a partir de la discusión en la entidad, si no existen vías de difusión de la producción que se realiza en ella? ¿Cómo hacer que los y las estudiantes de posgrado se incorporen a una línea de investigación y aprendan el oficio a partir de la colaboración en proyectos consolidados, cuando no existen las unas ni los otros? La complejidad de la tarea se duplica en este campo yermo.

Sin embargo, se observa que las condiciones están cambiando, la existencia de una coyuntura política contribuye a transformar la percepción sobre las necesidades emergentes de la investigación educativa. El titular de la Secretaría de Educación, Cultura y Deporte, reconoce lo importante que es la investigación educativa para la toma de decisiones de la política educativa. Los Posgrados Institucionales y los posgrados de las universidades, participan cada vez más en

la dinámica de producción que CONACYT, DGESPE y el contexto investigativo en general dictan: inter-institucionalidad, búsqueda de financiamiento, consolidación de cuerpos académicos, etc.

El diagnóstico, lejos de desanimarnos, establece rutas claras para la mejora o el desarrollo de la investigación educativa. Se deben concebir como áreas de oportunidad para un trabajo serio y sistemático que promueva la mejora de la actividad. Si bien, la labor debería promoverse como política pública de fortalecimiento hacia la investigación educativa, el cambio educativo también puede ser a partir de la innovación, desde los actores, desde los implicados, desde los participantes. Es decir, desde quienes tenemos, en los posgrados pedagógicos, el compromiso de profesionalizar y formar en la investigación a los docentes de todos los niveles. Por ello, comparto de manera sucinta algunas de mis reflexiones a través del último apartado de este texto.

Para que construyan el objeto de conocimiento los investigadores que inician: ¿qué es necesario hacer desde la asesoría?

En el primer apartado planteé la disyuntiva que se vive entre quienes asesoramos tesis en los posgrados pedagógicos: insertarlos en una investigación hecha y derecha, en la que únicamente se dediquen a informar lo que de manera técnica aplicaron; o dejarles en plena libertad para que planteen su tema de interés y construyan su objeto de conocimiento.

La corriente de la investigación norteamericana defiende la idea de que la primera vez que se realice investigación sea muy acotada, casi como técnico que se dedique a aplicar los cuestionarios y técnicas de recolección de datos, planeada por el coordinador de la actividad. En México se estima que seamos muy teóricos y que iniciemos con un debate

teórico-epistemológico sobre el objeto de conocimiento o sobre los enfoques metodológicos. Pienso que ambos posicionamientos, en lugar de ser excluyentes, se ayudan y complementan.

Una de las principales consideraciones de la asesoría de tesis es que no se puede asesorar “cualquier investigación”. El asesor de posgrado no es “todólogo”, sino un investigador productor de conocimiento en un campo específico de la ciencia. Esto se debe defender al interior de las instituciones y trabajar fuertemente para que sea de esta manera. Es horrible asesorar tesisistas simultáneamente con diversas temáticas como: atención de la diversidad en el aula, el liderazgo directivo o impacto de los currículos por competencias, por poner sólo un ejemplo. La calidad de la asesoría deja mucho qué desear y el trabajo de quien quiere hacerlo con calidad, se vuelve extenuante.

Entonces no queda más que hacerle saber al estudiante de posgrado que si se incluye en la asesoría con x persona es porque trabajará la temática que él o ella maneja: darle a conocer al estudiante que sólo hay de esta sopa y de aquella otra. De ninguna manera recomiendo asesorar sobre lo que no se es especialista, aunque se aprenda mucho. Al final se es un investigador que cava “hoyitos” en muchos terrenos y profundiza poco en el campo que es de uno, esto es parte de la problemática que retrata el diagnóstico que se explica en el segundo apartado.

La labor de asesoría debe ser como la del maestro que está enseñando a nadar: primero ayudar a vencer el miedo al agua. Siguiendo la analogía, debería de desmitificar la tarea de la investigación y desechar la idea que de quien investiga es un *Einstein* de bata blanca. Una vez que el asesorado se ha familiarizado con el entorno o campo de investigación, habrá que fijarse un tema y problema de investigación. Pero llegar a ello no es un proceso fácil. Precisamente sobre esto elaboro algunos planteamientos pedagógicos:

Henríquez y Barriga (2005) plantean que la construcción de un objeto de conocimiento es un rombo en el que

entran en juego el análisis y la síntesis como herramientas conceptuales que posibilitan pasar a la aprehensión de un objeto extremo hacia la elaboración conceptual mental de ese objeto externo: concreto pensado. En la primera fase del rombo se parte de una imagen externa del objeto, mediante un proceso analítico se llega a desmenuzar el objeto en particularidades que evidencien dimensiones relevantes. La segunda fase es la codificación de la información recaudada para darle sentido dentro de un esquema conceptual dado o en construcción. Por último, la fase sintética que es el proceso de *rearmar* al objeto y lograr una representación pensada del objeto coherente.

De ninguna manera se debe pensar, que es una tarea terminada el realizar de forma inicial la delimitación de objeto de conocimiento, las preguntas, objetivos y justificación de la investigación. A lo largo del proceso de construcción del conocimiento se modifican muchas cosas. “Hay cierto tipo de investigación, por ejemplo la psicología conductual, donde el objeto de estudio se define al inicio, pero en la mayoría, y especialmente en los estudios interpretativos, se sigue precisando a lo largo del proceso –qué observo, cuáles observaciones relaciono con qué concepto, qué interpretaciones enfatizo, cómo las relaciono entre sí- y este proceso se cierra en la redacción final”. (Weiss, 2006:24). La posibilidad de construcción, deconstrucción y reconstrucción no se cierra hasta que el informe se publica. No porque se diga que con ello se comienza, se deja como “intocable” o “inalterable”.

Este trabajo de reflexión o recomendación únicamente aborda la parte analítica del rombo planteado por Herníquez y Barriga (2005), aquella que lleva a realizar delimitaciones de temática, teoría, método, técnicas e indicadores. La parte de síntesis, tal vez sea motivo de un trabajo posterior.

Una forma conocida de realizar esta tarea de análisis es la de elaborar un estado del arte de la temática de interés. Jiménez (2009) considera que es el ejercicio ideal para pro-

mover la autonomía del estudiante a la hora de realizar su posicionamiento en torno al tema de estudio, así como la manera en cómo se puede armar la producción de conocimiento científico relevante. En ambas cosas estoy de acuerdo, solo yo he realizado de manera complementaria otros tipos de actividades como: ejercicios autobiográficos y sensibilización a la temática.

Es común que en los posgrados pedagógicos se asignen un grupo de estudiantes para trabajar con ellos los contenidos metodológicos, pero que además sean tus tesisistas. Por ello, he implementado actividades de sensibilización para “encarrilar” hacia la temática que englobará el trabajo de investigación. Como la línea que yo he trabajado es la de la diversidad, por ejemplo: cuentos, videos, cuestionamiento hacia actitudes y cultura presentes en la escuela y en la sociedad, los cuales son muy útiles para promover la empatía. Generalmente, en cada espacio de reunión planeo este tipo de actividades, por aquello de que todavía hubiese estudiantes dudosos de su participación en el equipo de investigación.

Considero que para todos los campos de la investigación habrá actividades que pueden sensibilizar o interesar al estudiantado en esa temática de investigación. Es sumamente importante realizarlas. Si a pesar de ello, no se logra la participación a través de la motivación intrínseca del estudiante, es mejor que cambie de asesor/a.

Los ejercicios biográficos como: relatos de vida e historias de vida propia, son muy importantes para determinar de qué manera se pueden “engarzar” la temática de investigación con las vivencias personales de cada uno. Descubrir, por ejemplo, que uno de mis alumnos tenía un hermano con Síndrome Down fue algo invaluable, porque a partir de los sentimientos que experimentaba, fue posible mover “fibras sensibles” que lo convencieron oportunamente de trabajar en el campo de la investigación educativa que trabaja la diversidad. Sin embargo, siempre es necesario promover una justificación racional del objeto de estudio, una vez que se elige por donde iniciar.

Aclaro de manera rápida lo que Jiménez (2009) plantea en torno a lo que se debe promover en el estudiantado al realizar el estado del arte de la investigación de la temática a desarrollar, como herramienta didáctica importantísima. Menciona tres fases en la elaboración del estado del arte como herramienta para construir la problemática de investigación: la heurística, *la hermenéutica y la de aprehensión del objeto de conocimiento*.

En la *fase heurística* se realiza una revisión documental profunda de los antecedentes teórico-conceptuales y metodológicos de la temática a investigar. Durante la misma se deben de identificar tendencias y avances en el campo, principales escuelas y corrientes de pensamiento y autores que son nucleares en cada una de ellas. Luego habrá que clasificar y jerarquizar estos materiales: por temáticas similares, por sujetos, por abordajes teóricos, por planteamientos metodológicos y por condiciones contextuales. Es sumamente importante manejar algún archivo de referencias bibliográficas y clasificar los documentos por la relevancia a la investigación. Uno de los programas que ayuda mucho a la organización de las referencias bibliográficas es el EnNote y facilita mucho la labor del investigador. Es imprescindible realizar este banco de referencias bibliográficas, de lo contrario, se perderá mucho tiempo cuando el trabajo empiece a tomar forma, pues habrán de buscarse nuevamente las referencias del material consultado.

La *fase hermenéutica*, como su nombre lo indica: consiste en interpretar los textos para obtener una visión amplia del tema y la delimitación del objeto de estudio. La lectura y análisis de los documentos a través de mapas y cuadros permitirán elaborar una matriz de conceptos. A partir de ésta se encuentran puntos de convergencia en las investigaciones realizadas: métodos de investigación, técnicas, posicionamientos teóricos presentes en la interpretación del dato, corrientes de pensamiento a la que se adscriben los investigadores; o en su defecto puntos de divergencia o limitantes. Esta actividad intelectual se plasma en la redac-

ción de un texto que integre un constructo personal con la información obtenida en la síntesis y reflexión intelectual.

Es sumamente importante que, en la medida en que las fases de elaboración del estado del arte avancen, *se vayan publicando o difundiendo las producciones obtenidas*: la discusión teórica, la discusión metodológica, el estado del arte, la construcción de la problemática, los primeros hallazgos, etc. El formato puede variar: ponencias, artículos de revista, capítulos de libros. De esta manera se comenzará con la entrada al campo de manera inmediata y no se “esperará” a culminar la investigación para generar un diálogo con los investigadores del campo. Así pues, comenzaremos el paso del terreno de la investigación hacia campos que pugnen por la supremacía en el quehacer investigativo.

La última parte en la construcción del estado del arte es la *fase de aprehensión del objeto de conocimiento*. Esta etapa refleja la claridad que se tiene en torno a lo realizado en la temática seleccionada:

“En esta etapa de construcción propia, en la que las decisiones son tomadas básicamente por el estudiante generándole controversia y duda de la propia capacidad, se realiza un proceso mental que nos permite completar el rompecabezas, otorgándole a la investigación elementos de originalidad a partir de la interpretación de las ideas y reportes de los autores y de la creación propia de nuevas categorías de análisis” (Jiménez, 2009:145).

Es en esta etapa cuando se logra la aprehensión del tema objeto de investigación y origina claridad de generar diversas opciones de investigación en los límites del conocimiento de frontera. “La construcción del estado del arte es un caleidoscopio que nos ofrece diversas imágenes de nuestro objeto de estudio y nos da la posibilidad de elegir de ellas la que tiene mayor claridad y ofrece el mejor panorama de investigación” (Jiménez, 2009:146).

Aunque es una propuesta semejante a lo que plantean Henríquez y Barriga (2005) que lo hacen en un plano más

teórico y epistemológico, en cambio Jiménez (2009) lo realiza más cercano a la operación y didáctica del mismo. Ambas propuestas no se contradicen; al contrario, tienen varios puntos coincidentes, tanto así, que la de Jiménez queda subsumida en el planteamiento realizado por los primeros. No olvidemos que la propuesta de Jiménez es realizar un estado del arte como detonante de la actividad de la investigación y sólo llega hasta la construcción del tema de investigación.

La propuesta de realizar un estado del arte como herramienta para profundizar, ampliar, delimitar y ponderar un tema de investigación es sumamente importante. La experiencia nos dice que cuando un estudiante de posgrado, desde su posición de adulto, con una supuesta autonomía y con abultada práctica profesional, inicia en las lides del planteamiento del problema desde su posición empírica, plantea problemas inmediatos a su práctica y desde lugares comunes, mismos que generalmente la investigación ya ha estudiado e inclusive resuelto.

“En la noción de espiral hermenéutica se enfatiza que siempre e ineludiblemente nos aproximamos a cualquier asunto o texto desde nuestras preguntas iniciales y pre-concepciones sobre el mismo; a la vez, no debemos quedarnos encerrados en nuestra perspectiva sino aprender a desarrollar la capacidad de entender al otro: al texto histórico, a la persona de otra cultura, al diferente. Enriquecemos nuestras concepciones integrando las preguntas y respuestas de otros, modificando nuestras preguntas, posturas, concepciones e interpretaciones. La reformulamos en varios encuentros con los textos y otras personas, hasta lograr una interpretación satisfactoria de una configuración de sentido” (Weiss, 2006:21).

Para poder preguntar es necesario conocer el tema. A pesar de lo obvio que parece este enunciado, tiende a olvidarse. La elección de un tema es como la multitud de personas a las que conocemos: solo con algunas elegimos profundizar la relación.

Las condiciones para el arranque de una investigación científica son: en primer lugar curiosidad. Hacer buenas preguntas, plantear adecuados objetos de investigación, cuantas más interrogaciones previas se formulen, cuanto más curiosos hayamos sido, mejor. Segundo, constituir un estado del arte del objeto de conocimiento. Tercero: inserción del alumno en un equipo de trabajo y/o de una comunidad de práctica, que lo entrene para combinar sus intereses personales con los de la comunidad con la cual se ha podido articular.

Tal vez esta sea la condición que en la realidad chihuahuense sea más difícil de lograr: si no existen comunidades de práctica y sujetos en un campo de investigación educativa, será difícil insertar a los aprendices en uno de ellos, pero podemos crearlo precisamente a partir de un proyecto en el que insertemos estudiantes. Además, la realidad se está moviendo, está cambiando y todo indica que pronto tendremos grupos académicos que impulsen la creación de redes colaborativas o equipos de investigación.

Hay programas que tienen muy institucionalizada la presentación de la idea construida, por el investigador novato, ante un colegiado académico. En lo que conozco de los posgrados chihuahuenses esta práctica es esporádica. La intencionalidad de esta actividad es que colegas investigadores cuestionen las aristas del problema a través de una revisión interdisciplinaria. Esto es muy oportuno para quien inicia el proceso de investigación, pues muy a tiempo puede reconvenir, mover, cambiar, transformar, regresar. Es parte también del proceso de construcción del tema de investigación y del objeto de conocimiento.

Otra de las tareas de la asesoría de quien desea inmiscuirse en el campo de la investigación es el de explicar las reglas del campo de la investigación: las demandas sectoriales, los recovecos en el llenado de proyectos para el financiamiento de la actividad y la intervención de los diferentes capitales en posesión del investigador. Esto es algo que generalmente damos por sentado y nunca explicitamos a

nuestros asesorados. Hacerlo, les ahorraría tiempo, esfuerzo y posibles problemas futuros, cuando se incorporen en el campo.

Muchas personas se inscriben en estudios de posgrado, pero pocas tienen interés real por llegar a ser investigadores. Aunque realizar una tesis de posgrado es el inicio de un trabajo académico para obtener el grado, se puede convertir en vivo interés hacia la pasión por ser investigador. Si es esa la decisión, hay que decir que es necesario robarle tiempo al tiempo. Investigar es como el tiempo de amar: robado a la vida misma.

Al asumir esta decisión, la persona debe estar preparada para los desvelos, la incompreensión, aumento de la neurosis, la gastritis, el estrés y visión dañada por tantas horas ante la computadora. También debemos prepararnos para la crisis del sentido de lo que hacemos: ¿para qué estamos investigando lo que investigamos? Aunque la respuesta sea para uno mismo.

Sin embargo, también se debe estar preparada para la emoción de ver publicada la investigación. No hay puntos escalafonarios que se equiparen ante la alegría de ver tus palabras e ideas editadas. A la par, hay que estar preparados para la crítica. Desafortunadamente no nos educan para ello. No podemos tomar las críticas como un ataque personal. Esto lo debemos trabajar con nuestros asesorados.

No existe un camino seguro y eficaz en cómo motivar hacia la investigación. No existe truco para inducir hacia la investigación. No hay musas a las cuales recurrir: sólo el trabajo y la disciplina. Sin embargo, nada nos asegura que la pasión surja o no muera. “Las investigaciones se hacen, crecen, avanzan, retroceden, se estancan y pueden morir de inanición, o llegar a puerto seguro” (Rodríguez, 2006:47). Pero es un compromiso nuestro, docentes del posgrado, procurar motivar más que imponer, caminar de la mano más que empujar, contagiar más que exigir.

Referencias bibliográficas

- BARRIGA, G. H. O. (2005). El rombo de la investigación. Cinta de Moebio:23.
- BOURDIEU, P. (2009). Homo academicus. México: Siglo XXI.
- ECO, H. (1986). ¿Cómo se hace una tesis? México: Gedisa.
- HINOJOSA, R. (2010). Miradas a la educación desde el género (Vol. 7). Chihuahua, México: Secretaría de Educación y Cultura.
- JIMÉNEZ, M. (2009). La construcción del estado del arte en la formación para la investigación en el posgrado en educación. In T. P. y. Á. D.-. Barriga (Ed.), *El posgrado en educación en México*. México: ISSUE/UNAM.
- MONTES, P. (2009). La investigación y la formación en investigación. Retos para los posgrados en educación. In T. P. y. Á. Díaz-Barriga (Ed.), *El posgrado en educación en México* (pp. 89-122). México: ISSUE/UNAM.
- MONTOYA, R. (Ed.). (2010). Estado de conocimiento de la investigación educativa en el estado de Chihuahua. Chihuahua, México: Secretaría de Educación y Cultura.
- PADRÓN, J. (2001). El problema de organizar la investigación universitaria, *Diálogos universitarios de posgrado*. Venezuela: 2001.
- RAMOS, J. E. (s/f). La investigación educativa en el norte de México *Revista Electrónica de Investigación Educativa Sonorense Año 1:2:82-88*.
- RODRÍGUEZ, X. (2006). La construcción de una pasión. In J. D. y. L. Primero (Ed.), *La práctica de la investigación educativa I:39-57*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- ROJAS-SORIANO, R. (1998). El proceso de la investigación científica. México: Trillas.
- VEGA, S. (2010). El campo lenguas en la investigación educativa (Vol. 4). Chihuahua, México: Secretaría de Educación y Cultura.
- WEISS, E. (2006). Reflexiones de un pedagogo hermeneuta o sociólogo cultural en la construcción del objeto de estudio. In J. D. y. L. P. (Compiladores) (Ed.), *La práctica de la investigación educativa I:11-25*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- WEISS, R. (2004). Los investigadores educativos en México: una aproximación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, IX: 21:501-514*.