

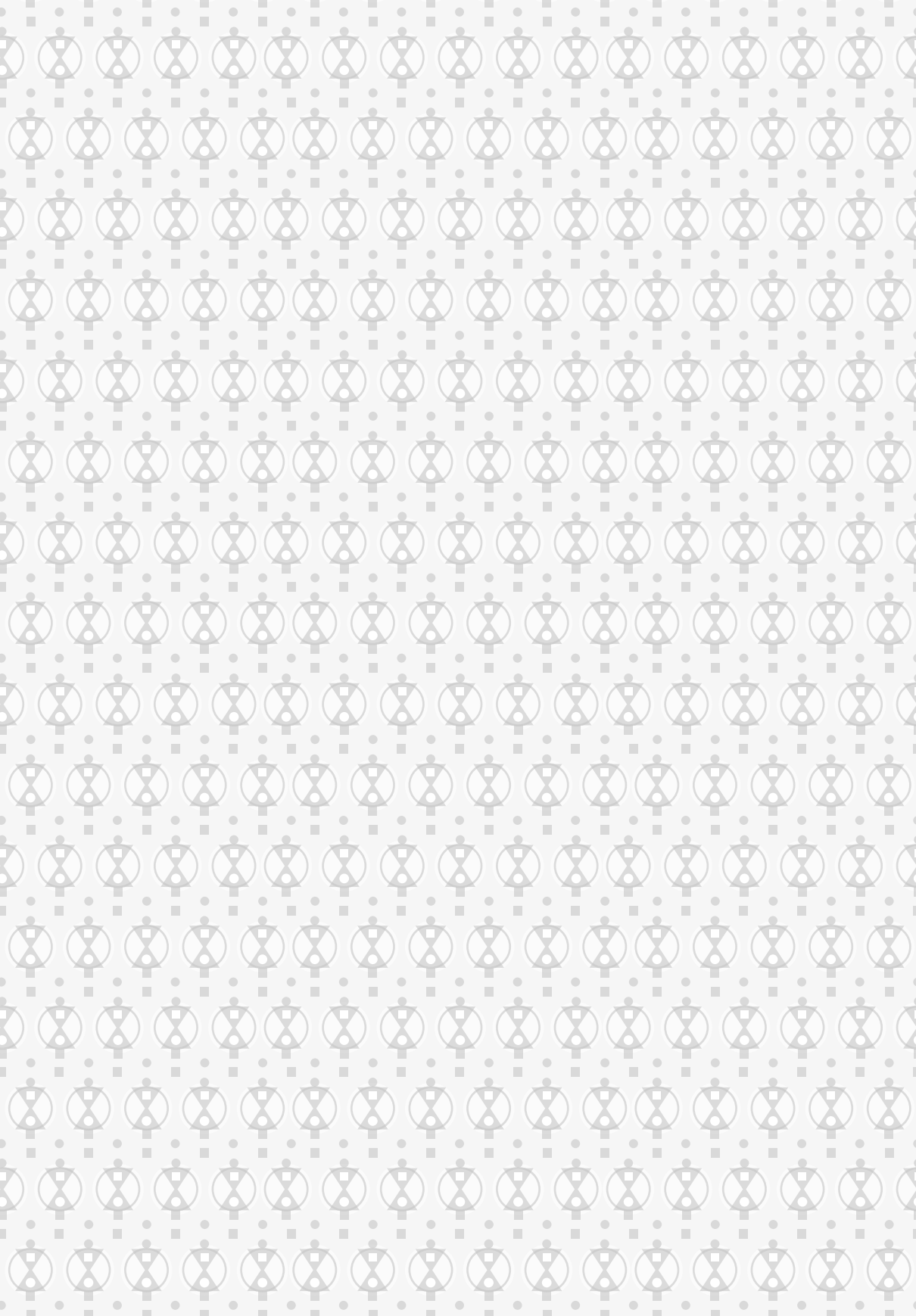
La apropiación crítica del lenguaje académico como mediación en la formación de investigadores

El caso del concepto de *metodología*
de la investigación

MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO
JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS
JOSÉ MARGARITO JIMÉNEZ MORA



Universidad de Guadalajara



La apropiación crítica del lenguaje
académico como mediación en la
formación de investigadores

El caso del concepto de *metodología*
de la investigación

Esta publicación fue dictaminada favorablemente mediante el método doble ciego por pares académicos.

370.72

MOR

Moreno Bayardo, María Guadalupe

La apropiación crítica del lenguaje académico como mediación en la formación de investigadores. El caso del concepto de metodología de la investigación / María Guadalupe Moreno Bayardo, José de la Cruz Torres Frías, José Margarito Jiménez Mora.

Primera edición, 2024

Zapopan, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Unidad de Apoyo Editorial, 2024.

ISBN: 978-607-581-203-8

- 1.- Lenguaje y educación – Investigación – Metodología.
- 2.- Lenguaje académico.
- 3.- Lenguaje y educación.
- 4.- Investigación – Metodología.
- 5.- Investigadores, Formación de
- 6.- Análisis del discurso.
- 7.- Educación – Investigación – Estudio y enseñanza.
- 8.- Lenguaje académico – Estudio y enseñanza.
- 9.- Lenguaje y educación – Estudio y enseñanza.
- 10.- Educación superior – Investigación.

I.- Torres Frías, José de la Cruz, autor.

II.- Jiménez Mora, José Margarito, autor.

III.- Moreno Bayardo, María Guadalupe, autor.

IV.- Universidad de Guadalajara, Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Primera edición, 2024

D.R. © 2024, Universidad de Guadalajara

Centro Universitario de Ciencias Sociales y Humanidades

Unidad de Apoyo Editorial

Av. José Parres Arias 150

San José del Bajío

45132, Zapopan, Jalisco, México

Consulte nuestro catálogo en: www.cucsh.udg.mx

ISBN: 978-607-581-203-8

Editado y hecho en México

Edited and made in Mexico

La apropiación crítica del lenguaje
académico como mediación en la
formación de investigadores
El caso del concepto de *metodología*
de la investigación

MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO
JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS
JOSÉ MARGARITO JIMÉNEZ MORA

Universidad de Guadalajara
2024

Índice

Introducción	9
CAPÍTULO I.	
Las raíces y el horizonte del estudio	15
El lenguaje académico y el discurso.	
Su apropiación en un campo de conocimiento	16
La atribución de significados al concepto de metodología de investigación	22
Las culturas como fuente de la construcción/interiorización de significados	32
Las decisiones de orden metodológico	41
CAPÍTULO II.	
Significados inferidos del lenguaje escrito	49
Los diseños curriculares de los programas de doctorado en educación participantes en el estudio	49
La producción académica de los profesores	75
Las tesis de los estudiantes	112
CAPÍTULO III.	
Significados inferidos de las voces de los actores	171
Los grupos focales con profesores	171
Los grupos focales con estudiantes	270

Reflexiones finales	363
Referencias	369
Acerca de los autores	381

Introducción

Incorporarse como investigador a un campo de conocimiento no es mero asunto de lograr un nombramiento para el desempeño de esa función, ni de tener amplio dominio de contenidos temáticos propios del campo en cuestión, supone la inmersión en una cultura científica en la cual se ha generado un lenguaje académico que, aunque comparte elementos comunes con el que se utiliza en otros campos de producción de conocimiento, en cada uno de ellos tiene especificidades que es necesario conocer. Se trata de un lenguaje del cual el investigador habrá de apropiarse de una manera crítica y al que habrá de contribuir puntualizando, enriqueciendo e incluso modificando significados asociados a conceptos de especial relevancia. Tal es el caso del concepto de *metodología de la investigación*, utilizado en el lenguaje académico de los investigadores de diversos campos de conocimiento, pero al que se le atribuye una variedad de significados aún al interior de un mismo campo, cuestión que se pretende develar en el presente estudio.

El lenguaje académico que se utiliza en un campo de conocimiento llega a conocerse e interiorizarse por múltiples vías, por ejemplo: las publicaciones generadas por investigadores del campo, el discurso que estos emplean en las comunicaciones orales, los términos que manejan los formadores en su interlocución con los estudiantes, la manera en que se explica a los investigadores en formación la función de cada uno de los componentes de un proyecto de investigación, entre otros. El hecho

es que facilitar la inmersión de los investigadores en formación en el lenguaje académico propio del campo de conocimiento en el que habrán de desempeñarse es uno de los objetivos fundamentales de los procesos de formación para la investigación.

La apropiación de un lenguaje es característica de los procesos de inculturación, en ocasiones entendidos solo como internalización pasiva de algo no modificable. Sin embargo, en el presente trabajo la apropiación de un lenguaje académico se entiende como apropiación crítica (Oberti y Bacci, 2016), por lo tanto, abierta al cuestionamiento, la modificación y/o la incorporación de nuevos elementos, de allí que el título de esta investigación incluya *la apropiación crítica del lenguaje académico como mediación en la formación de investigadores*.

El interés de este trabajo está puesto en el lenguaje académico propio de las ciencias sociales y las humanidades, ámbito en el que se ubica la investigación educativa; específicamente en la forma en que profesores y estudiantes de doctorados en educación atribuyen significado a la expresión *metodología de la investigación*. En este sentido, aunque la formación para la investigación es una intención que es necesario atender en todos los niveles de educación, tal como se ha argumentado en trabajos previos (Moreno, 2010), en el caso de los estudiantes de posgrado, se espera que tengan más familiaridad con el concepto de *metodología de la investigación* y que sus trabajos den cuenta, de manera directa o indirecta, de la forma en que expresan dicho concepto en los productos de investigación que generan, por ello la exploración se hizo con profesores, estudiantes y productos generados por estos en doctorados en educación.

Ahora bien ¿por qué realizar un estudio sobre la construcción de significados y por qué hacerlo en relación con un concepto específico como el de metodología de la investigación? He aquí la historia: los autores de la presente obra somos profesionales de la educación, investigadores educativos y formadores de investigadores en posgrados en educación ya por varias décadas, de tal manera que, al conjugar nuestra experiencia en esos tres ámbitos y reflexionar sobre esta, hemos percibido y/o documentado situaciones como la falta de dominio de aspectos metodológicos clave en

quienes se forman para la investigación, de donde se desprende que la enseñanza en los programas formales es necesaria pero no suficiente para comprender el concepto citado.

Partimos de que la visión del mundo, de las relaciones sociales, del trabajo, de la salud, etcétera, se conforma con base en los significados que la persona construye en interacción e interlocución con otros, dentro y fuera de las instituciones escolares. Los significados que interiorizamos le dan sentido a lo que somos, pensamos y hacemos, pero estos no se construyen de una vez para siempre, sino que evolucionan conforme lo hacen los sujetos, las instituciones, los grupos sociales y la humanidad toda, por ello se habla también de resignificar aquello que quizá habíamos considerado como inamovible en algún momento de nuestro proceso de socialización.

El concepto mismo de educación ha evolucionado de manera que esta es entendida cada vez más como proceso cuya finalidad es propiciar espacios para construir, interiorizar y reconstruir significados, más allá de la tradicional visión del aprendizaje como dominio de contenidos informativos que en su momento privilegió el desarrollo de los aspectos cognitivos frente a aquellos relativos a cuestiones sociales, emocionales o relacionales. Las perspectivas acerca de la docencia en las cuales esta es entendida como acompañamiento, seguimiento, mediación, por ejemplo, son ubicables en esa otra forma de concebir la educación, que la vincula de modo fundamental con la construcción de significados.

Por su parte, quienes realizan la función de investigadores en determinado campo de conocimiento tienen ante sí el reto de poder comunicarse con los miembros de comunidades académicas en las que se han ido construyendo significados compartidos a los que se hace alusión con determinadas expresiones de lenguaje que se incorporan al discurso de los investigadores ya sea en forma oral o escrita. No obstante, existe la posibilidad de que algunas de esas expresiones se inserten en el lenguaje y el discurso de las personas en formación para la investigación sin una clara comprensión del significado con que son utilizadas en las comunidades académicas con las que interactúan y esto trae consigo múltiples consecuencias, entre ellas, la falta de claridad en sus ideas, lo que a su vez pone

en duda la solidez de las investigaciones que realizan y el conocimiento que surge de estas.

Entonces, en los procesos de formación para la investigación, resulta fundamental que aquellos significados que se atribuyen a conceptos nodales como el de metodología de la investigación, sean explorados, analizados, contrastados, de tal manera que los investigadores en formación no solo tengan un panorama de la diversidad o convergencia de los mismos, sino que en forma derivada de sus interacciones e interlocuciones con los miembros de las comunidades académicas (investigadores y pares en formación) en las que participan, construyan sus propios significados.

Conviene recordar, asimismo, cómo las culturas se conforman sobre la base de ciertos significados y a su vez son nichos en los que se construyen otros que llegan a compartirse en una comunidad académica. Entonces, el ámbito natural para el estudio, comprensión e interpretación de los significados es el conocimiento que se ha generado en torno a la dinámica de las culturas, en este caso, académicas. Dicho en otras palabras, acercarse a los significados implica acercarse a las culturas en que estos se originan.

Respecto a este último punto, es muy posible, por no decir seguro, que al interior de un campo de conocimiento coexistan diversas culturas académicas, tal como se ha encontrado que ocurre hasta en comunidades pequeñas, como las formadas por académicos y estudiantes que participan en un mismo programa doctoral (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011b). Develar los significados diversos que se atribuyen a un mismo concepto, como es el caso del presente estudio, no tiene la pretensión de uniformar culturas, lo cual ni siquiera es posible, pero sí la de aportar a la toma de conciencia de las diferencias y de las implicaciones que estas tienen en los procesos de formación de investigadores, sobre todo tratándose de un concepto como el de *metodología de la investigación*, presente de manera continua en el discurso de formadores y estudiantes.

Para los investigadores en formación, dicho concepto forma parte de un campo semántico sobre el cual giran muchas de sus comprensiones y experiencias, desde participar en seminarios de metodología a lo largo

de todo un plan de estudios, hasta recibir distintas orientaciones, críticas y, en el mejor de los casos, aprender sobre todo lo relacionado con ese concepto. La relevancia de este tipo de factores ha implicado que en la presente investigación se articulen teórica y conceptualmente planteamientos sobre: el lenguaje y el discurso académico de los investigadores, la construcción de significados, las culturas en las que estos se generan, y la metodología de la investigación, concepto elegido como caso particular de exploración y análisis en este estudio.

La presente obra aporta a la comunidad académica de la investigación educativa una visión sustentada acerca de las diversas formas en que se concibe la *metodología de la investigación* en los doctorados en educación participantes, así como la manera en que dichas concepciones se plasman en el discurso académico utilizado en los procesos de formación de investigadores y los modos en que los sujetos *se apropián* del mismo. Para conseguir ese gran propósito se llevó a cabo un estudio de casos múltiples, con foco en la detección y análisis de los significados sobre metodología de la investigación presentes en el discurso que profesores y estudiantes de doctorados en educación utilizan en forma oral y escrita en el diseño curricular de los programas, en los procesos de formación y en su producción académica.

CAPÍTULO I.

Las raíces y el horizonte del estudio

En distintos escenarios de trabajo académico hay una serie de términos y expresiones cuyo uso por parte de las personas implicadas puede ser solo retórico, el cual se caracteriza porque quien emplea tales términos y expresiones lo hace con el fin de insertarse en un contexto de discusión y para ello requiere al menos llamar a las cosas de la misma forma que los otros participantes; pero también el uso puede ser reflexivo, en la medida que se muestra conocimiento profundo de los significados atribuidos a dichos términos y de las situaciones en las cuales es pertinente utilizarlos.

Estas dos formas de uso aparecen en la dinámica de los procesos de formación para la investigación, en la que los estudiantes se tienen que familiarizar con modos nuevos de llamar a ciertos elementos del quehacer del investigador, junto con perspectivas generales sobre el conocimiento y particulares sobre una temática en la que se pretende investigar. No obstante, justamente uno de los problemas que enfrentan formadores y estudiantes es que en el nivel universitario el discurso académico no es objeto de enseñanza explícita, porque se asume que se aprende con la práctica (Bolívar, 2004).

En ese sentido, la experiencia de los autores de este trabajo como formadores en posgrado tiene entre sus lugares comunes el contacto con estudiantes que, como lo han advertido Moreno, Jiménez y Ortiz (2011a), algunas veces *reproducen un discurso sin apropiarse de su significado*. Así, cuando a un estudiante le es asignado trabajar por ejemplo en el “diseño

metodológico”, en ocasiones sin una explicación del formador sobre *en qué consiste eso*, no faltan alusiones a ese concepto en las producciones escritas y en las verbalizaciones orales de estudiantes en las cuales se refleja que no lo entienden con claridad. Frente a esa situación, el diálogo con personas expertas en investigación, la indagación en obras de consulta, la mirada atenta a reportes de investigación, entre otras, representan alternativas de un estudiante para lograr mejor comprensión de ese tipo de tareas, y como este trabajo señala, apropiarse críticamente del lenguaje académico.

Dentro de ese contexto, en este capítulo se realiza un primer abordaje conceptual en torno a las implicaciones en la construcción de significados derivadas del uso de cierto discurso en contextos donde se realiza investigación. La reflexión se realiza a partir de una categoría más amplia, el lenguaje académico, junto con planteamientos acerca de las condiciones que rigen su apropiación por parte de las personas dedicadas a la investigación o que se forman para ella.

El lenguaje académico y el discurso.

Su apropiación en un campo de conocimiento

El lenguaje académico es un medio esencial no solo para la comunicación, sino para lo que Cisneros (2008, p. 117) denomina “construcción y aprehensión de la ciencia”. Desde la perspectiva de esta autora, la importancia del lenguaje académico radica en que es a través de él que se establecen los postulados de lo que será denominado ciencia, pero también en la posibilidad de formar, con apoyo en él, sujetos capaces de elaborar esos postulados y en caso necesario, reestructurar su pensamiento.

La utilización de un lenguaje académico es un objeto de interés central en este trabajo, asumiendo que existen elementos comunes de ese lenguaje entre quienes se dedican a la producción académica y científica, junto con otros propios del campo o disciplina en la cual realizan esa producción. Palabras como “método”, “problema”, y expresiones del tipo “análisis de datos” son algunas de las que se podrían considerar comunes o compartidas independientemente de la contribución que se realiza

mediante la labor de investigar en áreas como las ciencias de la salud, la economía o las ciencias sociales, entre otras. Por otra parte, expresiones como “construcción del objeto de estudio” tienen un uso más extendido en esta última área –las ciencias sociales– donde también se inscribe de forma predominante la investigación educativa.

Cuando ciertos elementos del lenguaje académico son utilizados reiteradamente de manera oral y escrita por un individuo o por una comunidad en la cual se construyen y/o comparten significados por medio de ese lenguaje, es posible hablar de *discurso* académico. Incluso se ha hablado de “tradición discursiva” (Bolívar, 2004) o más recientemente, de “comunidad discursiva” (Chacón-Chacón y Chapetón, 2019) para insistir en que el empleo por parte de grupos da forma a determinado discurso, en el contexto más amplio del lenguaje constituido para construir y difundir el conocimiento, esto es, el lenguaje académico. En lo que se refiere a la categoría asociada con la anterior, el discurso académico, destaca aún más su finalidad comunicativa, porque si una persona que se forma para investigar –como es el caso de los integrantes de algunos grupos que hicieron aportaciones en este estudio– no se apropia de tal discurso con cierto nivel de habilidad, no le será posible comprender ni expresar sus construcciones.

En cuanto a los significados que se construyen y comunican dentro de ese discurso, estos se forman, de acuerdo con Pardo (2007), a partir de conceptos tanto subjetivos –basados en la experiencia del individuo– como intersubjetivos, sobre los cuales hay un acuerdo entre varias personas. Esto da a los conceptos su carácter convencional. De allí algunas dificultades entre quienes se dedican a las tareas de producción académica, aún en un mismo campo, para generar visiones comunes acerca de las propias temáticas en las que investigan. En las ciencias sociales y en el campo de la educación, conceptos y expresiones de uso común son puestas a prueba en ese sentido en la medida que traducen posturas y acuerdos no explícitos para llamar a determinados fenómenos, por ejemplo, el que ocurre cuando se deja inconclusa alguna etapa de la educación formal; así, denominar deserción escolar a ese fenómeno trajo consigo

discusión entre sus estudiosos y actualmente sigue en debate si es más apropiado llamarle abandono escolar, dadas ciertas connotaciones de uno u otro concepto.

Por otra parte, cuando se investiga acerca de la apropiación del discurso académico, se implican al menos tres dimensiones: una cognitiva, una lingüística y una sociocultural (Hyland, 2006, Parodi, 2012; Hernández, 2018). La primera contempla aspectos de orden intelectual relacionados con la comprensión del discurso preexistente, por un lado, pero también con la construcción de nuevas formas del mismo. La dimensión lingüística se centra en aquellas estructuras propias de cualquier lenguaje, como la sintaxis y las reglas de tratamiento de palabras, símbolos y otros de sus elementos constitutivos. La dimensión sociocultural está presente en los intercambios (interacciones, interlocuciones) que tienen lugar entre los miembros de comunidades académicas donde se privilegian ciertas convenciones discursivas. En la presencia de estas dimensiones coincide un tipo de investigación denominado “análisis crítico del discurso” (Van-Dijk, 2016) que, como sugiere el apelativo de ese análisis, amplía el tratamiento de la dimensión cultural hasta un plano sociopolítico.¹

Considerar tales dimensiones en el estudio de la apropiación del discurso que a su vez tiene lugar en la incorporación a comunidades académicas, permite apreciar que el discurso académico no se refiere solamente a la parte del lenguaje que se emplea y se construye, sino a otros signos con los cuales se fortalece o resignifica un mensaje dado, por ejemplo, los que tienen que ver con demostración de autoridad. De ese modo una disciplina, junto a su bagaje conceptual y de realización de prácticas, también representa un espacio discursivo y retórico, y su conocimiento implica no solo apropiarse de su sistema teórico y metodológico, sino también de sus prácticas discursivas características (Hall y López, 2011; Navarro, 2021).

¹ Es en esa dimensión, según este autor, donde cabe pensar que el discurso es un medio de reproducción de relaciones sociales de poder. Cabe decir que ese enfoque no es el empleado en esta investigación.

Tales prácticas son perceptibles fundamentalmente por medio de dos vías: oral y escrita. En el primer caso, se trata de identificar de qué conceptos y modos de decir se valen los miembros de comunidades académicas para construir y comunicar el producto de su investigación y de su reflexión, mientras para quienes se forman para pertenecer a esas comunidades, se buscan indicios de su asimilación de ese discurso. Por lo que corresponde al discurso académico puesto por escrito, la exigencia para los individuos en formación se ha discutido párrafos arriba en términos de lo que han de aprender y demostrar, principalmente el dominio de las convenciones propias de la escritura en un campo.

Con base en lo anterior, en este trabajo se tomaron como fuentes de datos *lo que dicen* personas que interactúan en el campo de la investigación educativa, por un lado, y *lo que escriben*, por otro, en torno a un foco de búsqueda, representado en este caso por el concepto de metodología de la investigación. Es por medio de lo que en forma oral expresan acerca de este concepto personas que realizan investigación educativa y otras que se forman para ella, así como de lo que es posible inferir sobre él dentro de producciones escritas de ambas figuras, que se han encontrado algunas respuestas sobre los modos en que construyen y/o se apropian de distintos significados como parte de su trayectoria en un campo. En lo que toca a la tarea misma de la escritura académica –junto con la lectura–, siguiendo a Cisneros (2008), es una actividad que sirve para dar cuenta no solo de un conocimiento, sino en cierta forma de las condiciones históricas y sociales en que se construyó.

Por otra parte, dado que el objeto de estudio de este trabajo comprende lo que se está denominando *apropiación crítica* de un lenguaje académico, tomando el caso de un concepto específico, metodología de la investigación, resulta primordial plantear cómo concebimos que se da este proceso. En principio, cuando se habla de la apropiación de un concepto, se entiende que este es *empleado en correspondencia con su significado* dentro del campo disciplinar en que se inserta. En segundo lugar, quien se apropia de un concepto es capaz de *explicar su significado*, con apoyo

en recursos de representación diversos (verbales, simbólicos, gráficos)². Finalmente, y de modo no menos importante, la apropiación implica *saber lo que no es* un concepto y diferenciarlo de otros, tarea especialmente compleja durante la formación para la investigación, entre otras razones por la polisemia o multiplicidad de significados que una misma palabra o expresión tiene según el área de conocimiento en que se utiliza. Estas tres tareas: uso comprensivo, explicación de significado y diferenciación, intervienen en la apropiación de un concepto.³

Considerando que los principales actores en los procesos de formación para la investigación educativa (investigadores–formadores y estudiantes) son personas que interactúan, cabe también mirar la apropiación de significados desde posturas como la de Bajtín, explicada, entre otros, en el trabajo de Dávila (2020), según la cual, la apropiación sería resultado de que unas personas tomen las palabras de otras, en una dinámica propia de la producción de discurso. No obstante, este autor clásico advierte que cada hablante puede otorgar su propia intencionalidad y sentido a la palabra de otros. En torno a la apropiación del concepto de interés en este estudio, metodología de la investigación, esa dinámica no solo se ejerce sobre los actos de habla, sino también de escritura. Esta implicación es de especial relevancia porque, como se verá más adelante, los sujetos participantes en esta investigación reportaron experiencias de formación como

² A estos recursos desde otra perspectiva se les denomina artefactos multisemióticos, pero no en el caso de este estudio, dado que el enfoque de la semiótica enfatiza en la producción y tratamiento de los signos y los sistemas que conforman (Parodi, 2012), mientras aquí consideramos el significado mediado por prácticas formativas y de investigación, de las cuales deriva una comprensión específica de los conceptos.

³ Esta caracterización concuerda con una perspectiva en que la apropiación se concibe como internalización. Esta forma de definir la apropiación –en este caso subjetiva, a la cual se añade la social– según el trabajo de Dávila (2020) proviene de los estudios de Leontiev y Vygotsky, quienes abordaron el carácter psicológico del término, posterior a su abordaje ontológico, que de acuerdo con la autora citada data de la filosofía griega, y político-económico, en los estudios de Marx sobre la ideología capitalista.

la lectura de ciertos manuales de metodología cuya influencia fue determinante para interiorizar y sostener ciertos significados del concepto mencionado por un largo tiempo, lo cual dificultó su evolución.

Un enfoque que enriquece la visión de la apropiación en la investigación que aquí se reporta, proviene de los estudios en comunicación (Dávila, 2020, p. 136), según explica el trabajo citado:

Si bien el concepto de apropiación en este enfoque comunicacional está relacionado con la importancia del sujeto activo, que se apropia y resignifica, no se puede aseverar que en todas las circunstancias se produce un proceso de apropiación, reflexión y re-significación crítica, ya que en muchos casos lo que se desencadena es simplemente la reproducción de ideologías, pensamientos, culturas, consumos, modos, etc. Por ello es imprescindible indagar sobre qué condiciones deben estar presentes para alcanzar una efectiva apropiación y recepción crítica de la comunicación y qué impacto y efectos produce.

De manera sustancial, lo que se expresa en esta cita textual corresponde con la postura que se tiene en esta investigación, por tres de las situaciones referidas:

- La existencia de un sujeto activo, que al apropiarse de alguna idea la resignifica.
- La posibilidad de que esa re-significación no ocurra y sea sustituida por una copia o reproducción de lo dicho por otros sin mediación crítica del propio sujeto.
- Las condiciones que permiten una apropiación crítica de determinada expresión de lenguaje, como la que es objeto de análisis durante un proceso de formación para la investigación.

Planteado lo anterior, en esta investigación se ha construido entonces un objeto de estudio: la apropiación del lenguaje académico de uso común en las ciencias sociales y en educación, explorando el caso específico de la atribución de significados al concepto de metodología de la inves-

tigación, el cual puede considerarse transversal, en el sentido de que está presente en prácticamente todas las disciplinas como elemento esencial de su producción de conocimiento (Nieto, Gómez y Eslava, 2015). Así, encontramos una metodología de la investigación jurídica, económica, en salud, educativa, entre otras. Estos apelativos de la metodología de la investigación han pasado a sustituir a otros que le daban un carácter de unicidad, como el de *científica*. Como se verá a lo largo del análisis de lo declarado por participantes en este estudio, esta noción todavía permea en algunas prácticas de formación para la investigación, como si existiera un método único. En contraste, la perspectiva de esta obra es que cada disciplina construye y comunica su conocimiento de diferentes maneras, lo cual en su conjunto conforma un discurso especializado, mismo que da sentido a las prácticas de producción de nuevo conocimiento, tanto en sus aspectos teóricos como metodológicos.

El área de la educación, en este sentido, también tiene su lenguaje propio –aunque técnicamente podría considerarse como híbrido en la medida que se ha formado con aportaciones de disciplinas como la filosofía, la psicología o la sociología, entre otras– compuesto por enunciados orales y escritos elaborados por sus participantes. Dado el sentido del quehacer de la investigación, de acuerdo con Zhizhko (2014) se distinguen demandas específicas de lenguaje según los procesos metodológicos que dan origen a determinado tipo de conocimiento, por ejemplo, experimental, filosófico, científico o literario. Para la autora citada, en la investigación educativa se privilegian los tipos de conocimiento que requieren un uso de la lógica en el análisis de los fenómenos y un lenguaje especializado y riguroso, lo cual desde su perspectiva puede representar un problema para los investigadores en formación.

La atribución de significados al concepto de metodología de investigación

Dado que la construcción de un objeto de estudio es sobre todo una tarea de orden conceptual, en este apartado se continúa precisando la forma en

que son comprendidos algunos conceptos clave incorporados a la presente investigación.

Sobre los significados

Cuando hacemos referencia a los significados, en principio coincidimos con Pérez Gómez (2011, p. 65) quien señala que:

Los significados son representaciones mentales, subjetivas, de la realidad en todas sus manifestaciones..., en parte reflejan la realidad y en parte reflejan el modo de ver del sujeto, representan la realidad desde la perspectiva de quien elabora la representación, y cada sujeto va construyendo sus plataformas subjetivas de representación con las representaciones ajenas que *respira* en su contexto familiar y cultural.

Asumir lo anterior, por una parte nos llevó a tener claro que no encontraríamos significados únicos en el acercamiento oral a los sujetos de interés: profesores y estudiantes avanzados de los doctorados en educación participantes, así como tampoco en el análisis de algunos de sus productos escritos: diseños curriculares, publicaciones, tesis; luego, el interés se centró en detectar o inferir significados sobre metodología de la investigación cuyas coincidencias, diferencias y/o evolución, habría que interpretar de alguna manera.

Esta especie de premisa de trabajo inicial fue complementada asumiendo el planteamiento de Andrade (2002, p. 226) quien expresa:

Respecto a las posibilidades de lograr la comprensión e interpretación de [significados asociados a] las prácticas sociales, conviene dejar en claro que no existe “una sola comprensión”, sino que la misma se realiza desde marcos conceptuales y epocales distintos y por individuos distintos, por lo tanto, carecería de sentido precisamente preguntarse por la *interpretación correcta*.

De igual manera, se incorporó la aportación de Sañudo (2016, p. 64) en el sentido de que:

Los significados son mediaciones, herramientas que posibilitan a los sujetos referirse, conocer, comprender, ordenar y actuar en su entorno; los significados orientan la acción de cada sujeto y de una comunidad en un sistema cultural concreto.

Con base en afirmaciones como las que acaban de presentarse, resultó fundamental comunicar a los participantes en este estudio que nuestra búsqueda no pretendía identificar si los significados detectados o inferidos eran correctos o incorrectos; en primer lugar, porque para hacerlo sería necesario contar con consensos universales únicos como punto de comparación, pero sobre todo porque los significados se construyen en contextos socioculturales de gran diversidad. Blumer (1982, p. 5) confirma esta idea cuando dice que los significados son “un producto social, una creación que emana de y a través de las actividades definitorias de los individuos a medida que estos interactúan”, cuestión reafirmada por Candioti, et al. (2005, p. 164) en términos de que “los significados son construidos en procesos históricos e intersubjetivos vinculados a prácticas y formas de vida concretas”.

Por su parte, en otros planteamientos acerca de los significados, si bien no se habla de la posibilidad de valorarlos como correctos o incorrectos, sí se establece, por ejemplo, que:

La calidad de los significados humanos, y por tanto del conocimiento, reside en la conciencia de su origen contingente, histórico y social, y en la necesidad de su contraste permanente con las evidencias empíricas y con las construcciones alternativas que suponen los significados ajenos, en el debate público argumentado y en la experimentación o contraste con la experiencia. (Pérez Gómez, 2011, p. 66)

Afirmaciones como la anterior contribuyen a establecer el carácter evolutivo y dinámico de la construcción de significados, pero también a clarificar que, en su evolución, los significados pueden ir alcanzando niveles de mayor complejidad, y esto puede ser entendido como un avance

en la *calidad* de las construcciones; pero además, evita que los significados sean entendidos como meras construcciones individuales especulativas, dado que se les ha de vincular con evidencias empíricas, contrastarlos con la experiencia y tener en cuenta que los posibles consensos en la construcción de los mismos, son mediados por la argumentación y el debate en diversos contextos.

La postura común de este trabajo acerca de los significados con otras categorías –como las representaciones sociales, las creencias o las teorías implícitas– destaca la característica de que son construidos e interiorizados en interacción e interlocución con otros, de tal modo que esa construcción no solo tiene un origen en el orden de lo cognitivo, sino que se gesta en el ámbito de lo sociocultural; en otras palabras, “no se produce en la interioridad de una conciencia individual, sino que se articula con el lenguaje y la acción” (Candioti et al., 2005, p. 163)

Diferimos de aquellos planteamientos en los que se hace referencia en sentido estricto a los significados como algo susceptible de ser transmitido, porque eso puede dar a entender que los significados son una especie de productos acabados que es posible trasladar a otros, quienes simplemente los reciben e incorporan sin que medie actividad constructiva o algún proceso intersubjetivo que permita la construcción común. Para no contribuir a esa posible reducción conceptual, a lo largo del presente texto se habla de *construir e interiorizar* significados.

Ahora bien, ha habido épocas en que los procesos de socialización fueron entendidos principalmente como procesos de inculturación mediante los cuales las estructuras sociales aseguraban una forma de continuidad acorde con los objetivos de los grupos privilegiados en su tiempo, lo cual permite generar la hipótesis de que es posible que la evolución de significados en una cultura sea tan lenta como convenga a ciertos intereses. Entonces, concordamos con el planteamiento de Pérez Gómez (2011, p. 65) en que:

El progreso del conocimiento implica la ruptura con los significados establecidos, el cuestionamiento de las representaciones mentales, ideas, costumbres

y valores de la propia cultura y la apertura a otras interpretaciones y posibilidades..., implica la aceptación y el reconocimiento del carácter contingente de los significados construidos por la comunidad humana en cualquier tiempo y en cualquier espacio, por tanto, [es preciso asumir] su carácter parcial, temporal y limitado, así como la necesidad de reconstruir de forma permanente los significados y los ejes de sentido a la luz de los nuevos descubrimientos, experiencias y creaciones de los seres humanos.

El contenido de las ideas planteadas en el párrafo anterior resulta fundamental, pues el establecimiento del carácter contingente, en cierta forma convencional, de la construcción de significados permite comprender por qué no cabe que sean inamovibles y cómo es que su evolución ocurre en sintonía con las variaciones de las dinámicas socioculturales; pero no solo eso, sino que “el reconocimiento del significado como construido en un proceso histórico inacabado, potencia la actitud crítica: es una de las formas más efectivas de mostrar el carácter humano de las verdades consolidadas, a la vez que invita a producir nuevos sentidos” (Candiotti et al., 2005, p. 165).

En el caso de significados relacionados con prácticas sociales, como es el concepto de metodología de la investigación, asumimos con Andrade (2002, p. 223) que:

Conocer cuáles son y cómo se construyen los significados en relación con objetos sociales, es importante para la comprensión de las prácticas sociales que realizan los individuos. Esto, si a lo que se aspira no es a reconocer en las mismas el puro determinismo de la estructura social, sino que, a pesar de existir un condicionamiento social, el individuo realiza un aporte creativo.

Por otra parte, el concepto mismo de educación ha sido planteado por autores como Pérez Gómez (2011, p. 65) en forma asociada a la construcción de significados, como se muestra a continuación:

Entiendo por educación, el proceso por el cual ofrecemos la oportunidad a cada individuo de forma aislada y/o cooperativa de cuestionar el valor an-

tropológico de los influjos que ha recibido en el proceso de socialización. Es decir, la oportunidad de conocer y cuestionar el origen, sentido y valor de los significados que forman sus modos de pensar, sentir y actuar. La educación trasciende los límites de la propia cultura de la comunidad que rodea la existencia de cada individuo, para poder acceder a los significados de las culturas más distantes en el espacio y en el tiempo.

En esa misma línea, la función de la educación, de la escuela, de los docentes y de los estudiantes, es planteada por Sañudo (2016, p. 62) en términos de construcción de significados, según se percibe en las siguientes afirmaciones:

Quedan entonces en el centro mismo de lo que constituye lo educativo, los procesos de significación, en ambos agentes educativos: estudiante y docente; en el caso del trabajo en el aula, el docente de manera intencionada y sistemática plantea situaciones que le permiten al estudiante construir los significados que median entre cada uno y la comprensión del mundo en el que viven, entre cada uno y sus iguales.

La escuela, para decirlo de otro modo, no es sitio al que el estudiante va a descubrir verdades sino a construir y negociar significados..., en el proceso educativo y especialmente en el aula, se usan instrumentos para compartir significados reconocibles y para llevar a cabo acciones o actividades con significado.

Por otra parte, como señalan Candiotti et al., (2005, p. 188), “la idea de que el significado se construye en prácticas compartidas modifica sustancialmente la relación ante el saber instituido: conocer es conferir significación, reapropiarse del sentido, vincular los contenidos a los contextos en que fueron generados”, de tal manera que estas autoras ubican la educación “en el lugar de tensión entre la construcción de significados y la apropiación del saber

instituido y [ponen] de relieve el papel que el lenguaje juega en esta relación” (p. 164).

En torno a las fuentes de construcción de significados, una aportación clave es la de Pérez Gómez (2011, pp. 66-69) que aquí se presenta de manera sintética, pero conservando palabras del autor, para insistir en ideas clave que pasaron a ser parte del sustento teórico e interpretativo de esta investigación. Asumimos que los significados se construyen a partir de:

- La imitación, observación, reproducción y el condicionamiento, [los cuales] ocupan una parte importante del aprendizaje humano a lo largo de toda la vida, pero de forma muy especial e intensa en los primeros años de su desarrollo...
- La experimentación, manipulación y el descubrimiento, de las personas, la naturaleza, los objetos, las relaciones..., de manera complementaria a la imitación o reproducción...
- La comunicación, la gran vía de adquisición⁴ [construcción, interiorización] de significados de los seres humanos..., un proceso permanente e ilimitado de intercambio de significados de todo tipo...
- La reflexión, movilización consciente de los significados...
- La movilización inconsciente..., dado que la vida inconsciente es una fuente activa de producción de significados.

A fin de cuentas, investigar sobre significados es un reto, pero también una fuente de comprensión inagotable tanto del ser humano como de la vida misma.

⁴ Según se especificó antes, en este estudio sustituimos el término *adquisición* aplicado a los significados por los términos *construcción* e *interiorización*, pero en la cita textual respetamos el que fue usado por el autor.

*Sobre la metodología de la investigación*⁵

La búsqueda de investigaciones en torno a cómo se conceptúa la metodología de la investigación en ciencias sociales arroja escasos resultados y estos, más que aportar a la caracterización de ese concepto, abordan cuestiones relacionadas con la importancia de la metodología de la investigación (Arias, 6 de mayo de 2016) o con algunas determinantes que afectan su enseñanza (Scribano, Gandía y Magallanes, 2006; Guzmán y García, 2016). En contraste, existe una gran cantidad de publicaciones de carácter didáctico con el título genérico de “Metodología de la investigación” que expresan el concepto en términos operativos, concretados en una especie de manuales sobre cómo hacer investigación, los cuales se centran en dar orientación sobre las características que habrá de tener cada elemento de un proyecto o de un informe de investigación; entre esas publicaciones se ubican textos como los de Schmelkes y Elizondo (2010), Baena (2017), Hernández y Mendoza (2018). Algunos de esos libros incluyen secciones en las que se hace referencia a conceptos como el de *ciencia* o el de *investigación*, pero es difícil encontrar de manera explícita un concepto de *metodología de la investigación*, más allá de lo que puede inferirse del conjunto de cada obra, donde se suele plantear una especie de ruta de acción para hacer ciertos tipos de investigación, la cual se concreta sobre todo en la descripción de métodos, técnicas y procedimientos.

Otra cuestión que llama la atención es que en la mayoría de los reportes de investigación que se publican en libros, tesis, artículos o ponencias, cuando se incluye un apartado con el subtítulo de “Metodología”, lo que se hace es informar si se trata de un estudio de corte cuantitativo, cualitativo o mixto, mencionar el método utilizado y los instrumentos, pero no se construye un entramado teórico conceptual que dé sustento a la elección de tales métodos, instrumentos y procedimientos, de tal manera que pueda percibirse una articulación lógico-argumentativa en lo que puede

⁵ Algunas ideas de este apartado fueron utilizadas en el artículo “Significados atribuidos al concepto de metodología de investigación por formadores de un doctorado en educación” publicado por Moreno, Torres y Jiménez (2023) en la *Revista RIDE* 12(26), 1-34.

ser denominado como *construcción metodológica* en una investigación. Con esta inquietud ya presente, desde hace más de una década, Moreno, Jiménez y Ortiz (2011a) ilustraron una de las múltiples formas posibles en que podría realizarse una construcción como la recién mencionada.

Situaciones como las anteriores reflejan la pertinencia de responder a la interrogante ¿qué significados se atribuyen a la metodología de la investigación? Como una idea de la diversidad de significados que pueden ser encontrados en torno a este concepto, se presentan enseguida algunos planteamientos:

- La metodología de la investigación es un ámbito de conocimiento disciplinar que versa sobre la forma de proceder en la ciencia y se ocupa específicamente de la manera de construir y desarrollar conocimiento (Tourrián y Sáez, 2006, p. 378). En el trabajo citado (p. 380) también se le concibe como “teoría del método”, esto es, “el estudio-descripción, explicación y justificación de los métodos”.
- El término metodología posee dos acepciones, “una referida al campo de la pedagogía, concretamente relacionada con los métodos de enseñanza y otra relativa al estudio analítico y crítico de los métodos de investigación y de prueba” (Asti Vera, 1968, referido por Arias, 2016, p. 2).
- La metodología consiste en “...la reflexión crítica encargada de estudiar el surgimiento, desarrollo y validez de los métodos empleados en la ciencia”. (García, 1996, referido por Arias, 2016, p. 2)
- La metodología consiste en “... el análisis de los diversos procedimientos concretos que se emplean en las investigaciones”. (Sabino, 2000, referido por Arias, 2016, p. 2)

De estas diversas formas de conceptualizar la metodología de la investigación, algunas que tienen mayor afinidad con la de este estudio refieren a una visión que incluye un carácter constructivo y crítico en torno al estudio de los métodos, mientras que la afinidad es menor con aquellas que se centran en el análisis de procedimientos concretos que se emplean en las investigaciones, o en la especificación de técnicas, instrumentos y

procedimientos, que si bien es necesaria, no es suficiente para caracterizar ese concepto, especialmente desde el uso que se le da por parte de los actores de los procesos de formación.

En esta investigación se atribuye al concepto de *metodología de la investigación* un significado equivalente al de ‘construcción metodológica’, entendida como la articulación lógica y coherente de un entramado teórico-conceptual desde el cual se argumenta epistemológicamente la toma de decisiones acerca de qué métodos, técnicas e instrumentos son pertinentes para el acercamiento al objeto de estudio de interés, el cual también es una construcción conceptual realizada por el investigador. Este es un significado que fue explicitado por Moreno, Jiménez y Ortiz (2011a) de la siguiente manera:

Uno de los retos más complejos a los que se enfrenta el investigador una vez que ha avanzado en la construcción de un objeto de estudio hasta el punto de haber precisado qué es lo que quiere conocer, es el de tomar las decisiones de orden metodológico; hacerlo implica en principio un retorno reflexivo a la tarea de construcción conceptual del objeto, para estar en posibilidad de argumentar por qué resulta pertinente acercarse al mismo utilizando determinado método, así como ciertas técnicas e instrumentos (p. 143).

Los mismos autores complementan sus aseveraciones dando forma a lo que puede ser una pista argumentativa para llegar a tomar las decisiones metodológicas, la cual expresaron como sigue:

La naturaleza de dicha argumentación puede ilustrarse en una gran secuencia como la siguiente: dado que el objeto de estudio construido es de tal naturaleza y características, que se le está concibiendo en afinidad con tal perspectiva teórica, que se pretende conocer tales cosas sobre el mismo, que ello demanda acercarse a tal universo de estudio (personas, instituciones, comunidades, etcétera), entonces el método que resulta pertinente es tal y en congruencia con ese método se utilizarán tales técnicas e instrumentos (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011a, p. 143).

Así, aunque se tiene esta caracterización del concepto metodología de la investigación, la búsqueda de los significados dados al mismo por profesores y por estudiantes avanzados de doctorados en educación, no ha tenido como finalidad evaluar dichos significados, ni contrastarlos con alguno de los abordados previamente, sino inferir y reconstruir los relacionados con el concepto mencionado, en comunidades dedicadas a la investigación educativa y a la formación para la misma, asumiendo, como se expresó a lo largo del presente apartado, el carácter evolutivo y socio-cultural de la construcción de significados.

Las culturas como fuente de la construcción/interiorización de significados⁶

En párrafos anteriores se precisó que los significados son construcciones que no solo se originan en el orden de lo cognitivo, sino que se gestan en el ámbito de lo sociocultural. También se presentaron algunas fuentes de construcción de significados como las referidas por Pérez Gómez (2011), mismas que, en su conjunto, pueden ser consideradas como provenientes de una matriz cultural; de allí que un importante referente teórico e interpretativo en esta investigación tenga que ver con las culturas.

Una primera aproximación al concepto de *cultura* remite al conjunto de significados sobre el mundo, la vida, el trabajo, las relaciones humanas, la educación, las instituciones, etcétera; que han sido construidos por los diversos grupos sociales a niveles macro (mundo, país, región, población) o micro (institución, familia, grupo, campo disciplinar) y que dan, a la

⁶ Algunas ideas de este apartado fueron trabajadas por Moreno, Jiménez y Ortiz (2011b) en el libro “Culturas académicas, prácticas y procesos de formación para la investigación en doctorados en educación”, los dos primeros, junto con Torres, son autores de la presente obra. Recientemente se utilizaron como parte del referente teórico del artículo de Moreno, Torres y Jiménez (2023) titulado “Significados atribuidos al concepto de metodología de investigación por formadores de un doctorado en educación” publicado en la *Revista RIDE 12(26)*, 1-34. En ambos casos se trata de ideas construidas y/o articuladas, ahora actualizadas, por los autores mencionados.

persona que los comparte, la posibilidad de relacionarse, dar sentido a sus acciones y desenvolverse en un entorno social determinado. La idea misma de *cultura* supone que el ser humano vive y se desarrolla en diferentes ámbitos: familiar, institucional, poblacional, escolar, laboral, gremial, entre otros; en ellos va construyendo, interiorizando y reconstruyendo significados en forma compartida con quienes coexisten y se relacionan con él en cada ámbito. Dentro de la categoría de cultura se habla de significados en un sentido amplio, que incluye creencias, conocimientos, códigos, roles, mitos, tradiciones, valores y prácticas, todos ellos orientadores de las acciones y decisiones de los sujetos.

Por otra parte, la construcción, interiorización y reconstrucción de significados al interior de distintas culturas puede ocurrir asociada a diferentes niveles de conciencia⁷ y en periodos de tiempo sumamente variables. La cultura del núcleo familiar, por ejemplo, va permeando al sujeto desde los primeros años de vida en los cuales no tiene mucha conciencia de ese proceso y, con excepción de los casos de grave ruptura familiar (por separación permanente de alguna índole), se sigue interiorizando prácticamente a lo largo de toda la vida, ya con mayores niveles de conciencia, pero también de aportación a la reconstrucción de los significados que le dan sentido a determinada forma de vida familiar. Se asume en este sentido la concepción de la cultura sustentada por Geertz (2000), como un conjunto de signos que expresan significados, o bien como sistemas de símbolos significativos que guían las actuaciones de los grupos y los individuos.

En el caso de las culturas académicas, por la naturaleza del presente trabajo, se hace necesario precisar su carácter de nichos en los que se construyen significados que van siendo expresados de alguna manera en el lenguaje que es compartido por quienes son actores en los diversos campos de conocimiento. De este modo, la inmersión en una cultura

⁷ Expresión que se refiere al grado en que la persona se da cuenta de que está viviendo procesos de interacción e interlocución con otros que le llevan a construir, interiorizar y/o reconstruir significados.

académica determinada supone la apropiación de un lenguaje y de un discurso académicos. Sobre este punto, de acuerdo con planteamientos sostenidos, en un trabajo previo (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011b, p. 9) se sostiene que:

En una cultura académica puede compartirse un conjunto de significados comunes acerca de la generación de conocimiento (en qué consiste, qué la hace válida, quiénes están legitimados para realizarla, cómo hay que formar a quienes la realizan); de las formas de mediación para que otros tengan acceso al conocimiento (cómo hay que mediar, con qué finalidad) y de la socialización del mismo (qué hay que divulgar, para qué público, con qué características, con qué propósitos).

En relación con este concepto, en el trabajo citado se encontró que, al interior de cada uno de los programas de doctorado en educación que formaron parte del estudio, coexisten diversas culturas académicas con cierto grado de cohesión, esto es, algunas veces con más elementos compartidos que otras, ya sea que se trate de significados atribuidos a conceptos, de posiciones epistemológicas u ontológicas, o de creencias que se plasman en las formas de actuación tanto de formadores como de estudiantes. Ese hallazgo es consistente con lo que Fairbrother y Mathers (2004) denominaron *combinación de culturas académicas*, categoría que permite analizar percepciones compartidas que traen consigo normas y modos de vida en relación con el quehacer académico.

Otra perspectiva que abona a lo anterior fue expresada por Deem y Brehony (2000) como la dificultad de pensar en culturas monolíticas, dado que hay diferentes roles, tipos y estatus de conocimiento al interior de las comunidades donde se producen; por ello, para hablar del intercambio entre esos elementos, utilizan la noción de *tráfico cultural*, la cual, si se revisa en su concordancia con la aportación de Bruner (1990), introduce la pauta para lo que podría ser denominado como *visión dinámica de la cultura* (por contraposición a una visión estática y monolítica). Bruner lo plantea al señalar que “nuestra forma de vida, adaptada culturalmente,

depende *de* significados y conceptos compartidos, y depende también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación” (p. 29), y con ello deja abierta la posibilidad, no solo de la existencia de diferencias de significado y de interpretación al interior de las culturas, sino de formas discursivas mediante las cuales es posible negociar (reformular, reconstruir) dichas diferencias, lo que, a su vez, admite una vía para la resignificación o la construcción de nuevos significados al interior de una cultura.

En lo que toca a la tarea de precisar por qué se habla en plural de *culturas* presentes en la *vida académica*, como nichos donde se construyen, interiorizan y reconstruyen significados que luego se plasman de alguna manera en el lenguaje académico que comparten sus miembros, esta se enfrenta a varios retos: el primero de ellos es el de comprender en qué sentido han sido utilizados diversos términos asociados a esta noción, como los de *cultura académica de base disciplinar o cultura de las disciplinas académicas* (Becher, 2001), *cultura académica de investigación*, *cultura de pares*, *cultura de adiestramiento para la investigación* (Deem y Brehony, 2000), *cultura científica* (Cerejido, 2002), *cultura disciplinar* (Fresán, 2002), *comunidades epistémicas* (Maldonado, 2005), entre otros, los cuales tienen elementos de significación común, pero no son sinónimos. No obstante, aún frente a esta multiplicidad de expresiones, se sostiene que el concepto de *cultura*, sea cual sea el calificativo que se le añade, implica un conjunto de significados acerca de algo y un conjunto de personas que comparten esos significados como resultado de procesos de construcción, interiorización, comunicación y reconstrucción.

Cuando el resultado de la interacción e interlocución en ciertas culturas se da en torno a *lo académico* en sentido amplio, se añade la consideración de ciertos desempeños que posibilitan la generación de conocimiento, así como la mediación para que otros accedan a su comprensión y socialización. De manera paralela, esta idea permite referirse a *los académicos* como aquellos sujetos que tienen a su cargo funciones vinculadas con la investigación, la formación, la vinculación y la difusión del conociemien-

to, independientemente de que las lleven a cabo de manera formal en una institución o no.

Dentro de este marco de referencia puede hablarse de *vida académica* aludiendo a la dinámica de acción, de interacción y de interlocución generada por académicos a propósito de la realización de aquellas tareas que son consideradas como propias de sus funciones. Esto da idea de que los académicos pueden agruparse y relacionarse a propósito de ciertas acciones u objetivos específicos y que esa relación implica la construcción, la interiorización y la reconstrucción de significados; en otras palabras, implica que se hagan partícipes de ciertas culturas e interactúen en el marco de las mismas.

Entre quienes han sentado las bases para el estudio del tema, Clark (1991, p. 68) es un autor clásico que hace referencia a las *culturas académicas* en términos de “ciertas creencias compartidas que coadyuvan a que los participantes (miembros de dicha cultura) definan quiénes son, qué hacen y por qué lo hacen”. Esas creencias, formadas e interiorizadas tanto en las instituciones, como en las disciplinas y subgrupos académicos conformados al interior de estas, terminan siendo las grandes orientadoras de las acciones de los académicos en determinados entornos, por ejemplo, en programas de formación de investigadores como los doctorados.

Asimismo, una *cultura académica* puede ser compartida por miembros de un mismo campo disciplinario, en cuyo caso cabría designarla como *cultura académica disciplinar*; por los miembros de una institución aunque tengan diferentes campos disciplinares de referencia, lo que podría denominarse como *cultura académica institucional*; o bien por un subconjunto de académicos de cierta institución, o de varias, aglutinados sobre la base de una función específica común, por ejemplo, la de participar como formadores en un programa de posgrado, lo cual podría ser referido como *cultura académica de formación*.

En esa misma línea, Bair, Grant y Sandfort (2004) emplean el concepto de *cultura del programa (de formación)*, como el conjunto de aquellos valores, códigos, roles, mitos, creencias, símbolos, tradiciones y prácticas que orientan y motivan tanto a formadores como a estudiantes y que, en

su conjunto, dan a cada programa un carácter único. En su estudio, estos autores encontraron que algunos cuerpos docentes impulsan el desarrollo de una *cultura* para sus programas, estableciendo funciones sociales y educativas, sentando las bases para la interacción entre pares, diseñando estructuras que dan forma a las experiencias de los estudiantes; en otras palabras, definiendo el carácter de los programas.

Como parte de los hallazgos de la investigación que llevaron a cabo, estos últimos autores mostraron ejemplos de los roles que desempeña un cuerpo docente en la definición de la cultura del programa. En ocasiones se percibe que esos roles son ejercidos sobre la base de ciertos fines; en otras, solo aparecen como un producto *del modo en que se hacen las cosas* en un contexto. El hecho es que, aunque no esté intencionalmente involucrado en ese objetivo, el cuerpo docente tiene gran influencia sobre la forma en que se define la cultura de un programa de formación.

No obstante, desempeñar junto con otros académicos la función de formador de investigadores en un mismo programa de posgrado no es garantía de que se comparta con ellos la totalidad de significados relativos a dicha función. Así como hay programas de formación cuyo diseño y formas de operación son clara expresión de que quienes fungen como formadores comparten un amplio rango de significados, hay otros en los cuales es evidente la coexistencia de múltiples visiones de lo que es la investigación, la formación para la investigación o los métodos para apoyarla, esto con la consiguiente sorpresa, y a veces confusión, de los estudiantes.

Aun asumiendo que compartir una cultura académica no implica que los miembros de una comunidad piensen y actúen de manera idéntica en todos los sentidos, e incluso que puede haber múltiples maneras de expresar aquello que comparten; es posible afirmar que, entre ellos, hay una base común de significados en la cual se asientan sus formas peculiares de comprender y dar sentido a lo que hacen, así como de orientar sus prácticas. En el caso de los formadores/investigadores de un programa doctoral, esa base común se asume como concreción de la existencia de una *cultura académica de formación*. Ahora bien ¿cómo llega a generarse dicha cultu-

ra?, una respuesta es ofrecida por Fairbrother y Mathers (2004), quienes sostienen la posibilidad de una *combinación de culturas académicas*, otra categoría que permite analizar *percepciones compartidas* que traen consigo normas y modos de vida en relación con el quehacer académico.

Por su parte, la noción de *tráfico cultural* aportada por Deem y Brehony (2000), en el caso de este trabajo, se recupera y aplica a la interacción entre los miembros de un grupo de formadores/investigadores que tienen a su cargo dinamizar los procesos de formación para la investigación en un programa doctoral. En esa misma línea, Cohen y Manion (2002) presentan una visión crítica en torno a la noción de *cultura académica de base disciplinar* advirtiéndole sobre la falsa idea que puede darse de que se trata de formas únicas de pensar y actuar al interior de una disciplina; por ello aprecian particularmente aspectos como la transformación y las rupturas que se dan en las disciplinas del conocimiento, cuyo análisis puede ser fructífero en términos de facilitar la comprensión de la variedad de pensamientos y prácticas que coexisten al interior de una misma *cultura académica*.

Una visión general en torno a esta dinámica cultural había sido aportada por Clark (1991) cuando resaltó cómo, el cruce entre las características de cada disciplina, las organizaciones en que tienen lugar las prácticas asociadas con su producción y reproducción, y su contexto o ambiente circundante, imprimen rasgos característicos al trabajo académico. Tener en cuenta que en cada uno de esos componentes (disciplina, organización, contexto) se dan prácticas con significado, hace plausible la hipótesis de la existencia de distintas *culturas académicas presentes en los procesos de formación para la investigación* que tienen lugar en programas doctorales.

Recapitulando, en relación con las ideas expresadas en los párrafos anteriores, el concepto de *cultura académica* que se asume en este trabajo atiende de manera central a los significados compartidos por el conjunto de investigadores que fungen como formadores en un mismo programa doctoral, y por los estudiantes que participan en esos programas, lo que más arriba fue designado como *cultura académica de formación*. Se trata, como se ha señalado, de una base común (con un rango de amplitud va-

riable) de significados acerca de la investigación, de la formación para la investigación, de los métodos o estrategias con que esta última puede ser apoyada, así como de las formas en que la producción académica generada a lo largo de un proceso de formación ha de ser socializada.

En este marco, una consideración más resulta necesaria: los estudiantes de programas doctorales no llegan a estos como tablas rasas dispuestas a absorber las culturas académicas allí presentes; se trata de personas adultas con una trayectoria de vida, de formación, profesional y laboral, de sujetos que han estado inmersos en las culturas de su entorno, las cuales constituyen la base sobre la que construyen esquemas de asimilación/construcción con los que aportan elementos importantes a lo que antes se denominó como *cultura del programa*.

En este sentido, Deem y Brehony (2000), quienes estudiaron el acceso de los estudiantes de doctorado a las *culturas de investigación*, parten de un concepto de cultura relacionado con la diversidad de modos de hacer y de pensar que subyacen a las experiencias de los sujetos en programas doctorales en el Reino Unido. Entre las *culturas de investigación* particulares distinguieron:

- *Culturas de organización académica*, donde se incluye el rango de cursos que componen cada programa, así como las modalidades de administración y supervisión.
- *Culturas de los estudiantes de investigación*, concepto que comprende entre otros aspectos, los modos de vida de los estudiantes, las cuestiones de género, las amistades, así como la opción por el trabajo en solitario o junto con los pares.
- *Culturas de adiestramiento para la investigación*, concepto situado por los autores en las fronteras entre las culturas de los estudiantes de investigación y las culturas de investigación de las disciplinas científicas.

Las concepciones anteriores sobre la diversidad de culturas, en razón de sus agentes y de sus fines, permiten reafirmar cómo en las dinámicas de interacción con fines formativos que se generan en programas doctorales, coexisten múltiples culturas que en esta obra son designadas de

manera genérica como *culturas académicas*, entre las cuales son objeto de especial interés:

- Las *culturas académicas de base disciplinar*, distinguibles en tanto que los formadores son investigadores que han aprendido a producir conocimiento en una disciplina determinada.
- Las *culturas académicas de formación*, en las que los actores comparten una base común de significados acerca del sentido, las finalidades y los modos de ser mediadores en la formación doctoral.
- Las *culturas de los estudiantes en formación*, en tanto que cada uno construye ciertos esquemas de asimilación/construcción desde los cuales incorpora de una manera específica las experiencias de formación propuestas en el programa.

Como los contextos que se analizan en este estudio corresponden a espacios donde se desarrolla investigación educativa, es importante sumarse a una posición como la recuperada enseguida sobre la particularidad en la conformación de ese campo, por lo que implica para la construcción de significados y las culturas:

Se ha considerado el campo de la cultura –y en ello queda involucrado el ámbito de la educación– como un campo de lucha por el significado, como un campo en el que se cruzan diversas voces tendientes a hacer prevalecer determinadas formas de entender la realidad y lo que los hombres deben hacer de sus vidas. Esta disputa por el significado expresa tensiones y contradicciones, a la vez que define rumbos y construye realidades. (Candioti et al., 2005, p. 164)

Así, al carácter de construcción, interiorización y reconstrucción de significados que se generan dentro de culturas académicas específicas cabe agregar la condición de la existencia de procesos de lucha y negociación que permiten la evolución o permanencia de ciertos significados.

Las decisiones de orden metodológico

Como se ha venido precisando, la parte central del objeto de estudio en la presente investigación está constituida por los significados atribuidos al concepto de metodología de la investigación por parte de formadores y estudiantes de doctorados en educación. Las preguntas que orientaron la búsqueda en el estudio realizado fueron las siguientes:

- ¿Qué significados atribuyen al concepto de *metodología de la investigación* profesores y estudiantes de los doctorados en educación participantes?, ¿qué tipo de significados prevalece?
- ¿Cómo está concebida e incorporada la metodología de la investigación en el diseño curricular de los doctorados en educación participantes?
- ¿Qué características tienen los planteamientos que unos y otros hacen en relación con la metodología de la investigación en las investigaciones que diseñan y/o reportan?
- ¿Existen rasgos de la producción académica del campo de la educación, cuya presencia pueda ser al menos parcialmente vinculada al concepto de metodología de la investigación que permea en dicho campo?, si es el caso ¿cuáles son?

En las preguntas antes planteadas, se prefiguraron también los objetivos de este estudio:

- Inferir y caracterizar los significados que profesores y estudiantes de los doctorados en educación participantes atribuyen al concepto de *metodología de la investigación*.
- Develar la forma en que la *metodología de la investigación* está concebida e incorporada en el diseño curricular de los doctorados en educación participantes.
- Analizar las características de la forma en que profesores y estudiantes de doctorados en educación dan cuenta de la *metodología* en sus proyectos y/o reportes de investigación.
- Establecer posibles vínculos entre el concepto de *metodología de la investigación* que permea en el campo de la educación y algunas características de la producción académica que se genera en el mismo.

En la construcción de este objeto de estudio, se asumieron planteamientos de carácter teórico conceptual que permitieran clarificar qué supone realizar investigación en torno a significados, qué tipo de productos se pueden generar en un estudio de esa naturaleza, qué papel juega el lenguaje como medio de expresión de significados y, dado que las culturas son la gran fuente de construcción de significados, cómo es la dinámica de las culturas y cómo se puede interpretar que al interior de una misma cultura coexistan diversos significados sobre un mismo concepto.

Como apunta, entre otros, Vasilachis (2009), en las ciencias sociales las interrogantes que se formulan para la investigación se responden con referencia a paradigmas en los cuales se concentran una serie de supuestos y principios ontológicos y epistemológicos. Los primeros atienden a la respuesta sobre qué es la realidad, los segundos a la de qué es el conocimiento (Al-Ababneh, 2020). Tales supuestos han de ser declarados de forma explícita o exteriorizados no solo durante el proceso de análisis, sino desde que se formulan la pregunta y objetivos de investigación (Cáceres, 2003).

En el caso de este estudio, cuyo objeto fue la atribución (construcción, interiorización, apropiación) de significados al concepto de metodología de la investigación, por parte de profesores y estudiantes de tres programas doctorales, se recurrió al discurso académico como insumo principal, a partir de tres fuentes de datos donde este se encontró presente: diseños curriculares, ideas expresadas oralmente por los sujetos, y producciones académicas (tesis de grado en el caso de los estudiantes y publicaciones en el de los formadores). Entre los principios y supuestos que guían las tareas de construcción teórico-metodológica a que dio lugar este objeto de estudio se encuentran los siguientes:

- Un primer supuesto asumido en este estudio sostiene que *el concepto metodología de la investigación integra múltiples significados*, asociados no solo a las tareas de recopilación y análisis de datos desde cierta perspectiva o tradición disciplinar, sino a *una forma de mirar la realidad y hacerle preguntas*, de la que se desprenden objetos de estudio formales. Así entendida, la metodología de la investigación abarca aspectos

como la coherencia de la relación entre lo que se pretende responder y el enfoque e instrumentos a utilizar para ello.

- En segundo lugar, *los significados pueden diseminarse* a través del discurso entre las fuentes de datos a las cuales se ha acudido. Aun cuando no es el único medio, el lenguaje empleado en el diseño curricular, en los procesos de formación, y en el ejercicio de tareas de producción de conocimiento, es un vehículo que transporta términos, expresiones, argumentos, de los cuales se apropian los sujetos en el seno de comunidades y culturas académicas como las conformadas en cada doctorado. Este supuesto, confirmado en la parte del análisis, se traduce en el hecho de que *los significados circulan y experimentan reconstrucciones*, desde lo expresado por estudiantes y por formadores/investigadores de manera oral hasta lo referido por ambas figuras durante su producción académica. Las aportaciones de quienes participan en el diseño curricular también se enriquecen en términos de significado en la medida que la experiencia en la formación realimenta las propuestas que definen la orientación de cada programa.
- En esta misma línea, otro supuesto que orientó el análisis de los datos en los productos académicos revisados fue que *la comprensión de significados sobre un concepto amplía el conocimiento y favorece la reflexión sobre sus implicaciones*. Con relación a lo que se buscó en este trabajo, sostenemos que la apropiación de significados acerca de la metodología de la investigación se evidencia en la presencia de reflexión escrita dentro de un producto como una tesis o un artículo académico, sobre situaciones de orden teórico y epistemológico relacionadas con las decisiones que se toman y los instrumentos que se utilizan, en concordancia con el objeto construido. De manera fundamental, se esperaría encontrar esa reflexión en las partes del texto donde se expone lo relativo a “método”, “metodología” o “estrategia metodológica”.

Con relación a esto último, partimos de que el método de una investigación no nace por sí solo, sino que está vinculado, por lo menos, a tres determinantes:

- Una de origen teórico-conceptual, por la cual el uso de ciertos términos o categorías, así como la formulación de enunciados y argumentos específicos tiene implicaciones que afectan todo lo que se produce en una investigación.
- Una de orden epistemológico, en el sentido de que se utiliza un método para construir datos y de ello se deriva algo que puede ser valorado por una comunidad científica como conocimiento. Asimismo, el método ha de incluir procesos mediante los cuales se especifique a esa comunidad *de qué tipo de conocimiento se trata*. No es lo mismo, por ejemplo, procesar datos fácticos, como podrían ser los valores de presión arterial modificados por el uso de cierto medicamento, que datos de carácter social, los cuales se hallan sujetos a mayor discusión a partir de tradiciones y posturas incluso de tipo ideológico en las que subyace un concepto determinado sobre la realidad.
- Una determinante práctica, por la cual la construcción y uso de cierto método son moldeados por las necesidades de indagación que impone un dominio empírico específico que puede variar aún para una misma categoría teórica. Como ejemplo en el caso de la educación, estudiar el fracaso escolar –concepto que de entrada requiere definición y toma de postura– es posible desde un dominio empírico constituido por los *resultados de pruebas* estandarizadas, o bien, por otro muy distinto representado por las *experiencias de los sujetos* implicados en esa categoría.

En lo que toca a las vías para el acercamiento, un “postulado clave” (Sirvent y cols., 2016) de nuestra lógica de investigación es que estudiar las formas en que se apropian (construyen, interiorizan) de significados personas *situadas* en contextos de formación como los constituidos por los programas doctorales incorporados en esta investigación, es un objeto que por sí mismo no implica generalizar afirmaciones, aunque a nivel teórico los datos pueden servir para mostrar aspectos de un fenómeno muy importante y al mismo tiempo poco estudiado: cómo el concepto metodología de la investigación, uno de los pilares de la formación doctoral, representa una diversidad de significados para individuos que

participan en esa tarea en tres doctorados, cada uno entendido como una comunidad discursiva particular (Chacón-Chacón y Chapetón, 2018).

Una mirada de conjunto a los supuestos anteriores da cuenta del posicionamiento teórico-conceptual desde el cual se procedió a tomar otras decisiones de orden metodológico. Así, se optó por realizar un estudio descriptivo interpretativo orientado por una lógica de investigación cualitativa en la modalidad de estudio de casos múltiple (López, 2013; Stake, 2020) en el que cada caso fue conformado por la comunidad académica de un programa de doctorado en educación (profesores y estudiantes), el diseño curricular que orienta las actividades de formación que tienen lugar en cada programa y productos escritos de sus miembros (publicaciones en el caso de los profesores, tesis en el de los estudiantes).

El acercamiento se hizo a tres doctorados en educación⁸ orientados a la formación de investigadores, programas que se encuentran ubicados en diferentes regiones e instituciones del país y que, con base en los resultados de su evaluación periódica, están incorporados a lo que hoy se denomina Sistema Nacional de Posgrado (SNP), antes Programa Nacional de Posgrados de Calidad (PNPC). Aunque el hecho de que un programa de posgrado esté incorporado al SNP no es garantía de que todo ocurra en él de manera óptima, según se ha mostrado en trabajos como el de Moreno, Ortiz y Valadez (2021), se consideró que en doctorados en educación incorporados al Sistema Nacional de Posgrado (SNP) habría mayor probabilidad de encontrar grupos de investigadores/formadores cuya experiencia en el oficio de investigar y de formar investigadores de la educación les hubiera permitido conformar/consolidar una cultura académica de alto nivel de cohesión (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011b) en la que los significados atribuidos a la metodología de la investigación pudieran ser expresados con precisión y claridad. En el caso de los formadores, se hizo invitación personalizada a todos los que pertenecían al *núcleo académico*

⁸ Nombre genérico utilizado para dichos programas en esta investigación, aunque suelen tener diferentes denominaciones por parte de las instituciones que los ofrecen.

*básico*⁹ del programa y su respuesta fue voluntaria. Los grupos focales con profesores contaron con una participación de 5 a 9 formadores según el caso y las publicaciones incorporadas al estudio fueron de su autoría, una por cada formador.

Los estudiantes de los programas doctorales participantes también fueron invitados de forma personalizada y dieron respuesta de manera voluntaria. Se invitó a estudiantes que hubieran avanzado al menos la mitad del programa para que sus interacciones e interlocuciones con la cultura académica del mismo, así como el avance en su tesis, les permitieran tener más elementos para compartir y debatir en torno al significado de interés. Los grupos focales con estudiantes contaron con una participación de 5 a 8 doctorandos según el caso.

En cada programa se llevaron a cabo dos sesiones con grupos focales, uno formado por profesores y otro por estudiantes, en los que el tema central consistió en explicitar, y en su caso debatir, en torno al significado que han atribuido al concepto de *metodología de investigación*. Por otra parte, se tuvo acceso al diseño curricular de cada programa, en cuyo análisis se dio especial atención a los seminarios de *metodología de investigación* (o su equivalente) que se cursan como parte del mismo; además se recabaron productos de investigación (artículos, ensayos, capítulos de libro, libros) publicados por los profesores del programa que participaron en los grupos focales, con la finalidad de inferir los significados atribuidos al concepto de *metodología de investigación* que allí están plasmados, y se incorporaron 7 tesis de egresados recientes de cada doctorado con la misma intención de análisis.

Así, la vía fundamental de acceso a los significados fue el lenguaje oral y escrito de los profesores y estudiantes participantes en la investigación.

⁹ Con esta expresión utilizada en los documentos oficiales de Conacyt (hoy Conahcyt) se designa al grupo de investigadores/formadores que lleva a cabo las funciones de docencia, tutoría y dirección de tesis en el programa doctoral. No son los únicos que participan en dichas funciones, pero sí quienes habitualmente lo hacen y en consecuencia son los más familiarizados con los objetivos y la dinámica del programa en cuestión.

De acuerdo con la naturaleza de cada fuente de datos (grupos focales, diseño curricular, publicaciones académicas y tesis de grado, respectivamente), se diseñaron instrumentos de apoyo para el análisis, los cuales se describen en el respectivo reporte de hallazgos. Dado que no en todos los casos es posible detectar significados de manera directa, muchos de estos fueron inferidos del discurso oral o escrito de los participantes con apoyo en la técnica de análisis de contenido, entre cuyos objetivos precisamente se encuentra realizar este tipo de inferencia (Bernete, 2013, p. 230). Al realizar esta tarea se tuvo muy en cuenta, siguiendo las directrices mencionadas por el autor citado, que

El análisis de contenido no es solo descriptivo ni solo interpretativo: ese procedimiento lógico que se llama la inferencia permite transitar de forma controlada de una fase descriptiva de las características de un texto, a una fase interpretativa, que explique lo que significan esas características. (p. 231)

Finalmente, la triangulación de las miradas analíticas de los autores de esta obra, así como la de los resultados del análisis realizado a los materiales recabados por las cuatro vías antes mencionadas, fueron el sustento desde el cual se valoró la pertinencia de una a una de las inferencias que permitieron construir una respuesta para las preguntas de investigación planteadas, según podrá percibirse en los capítulos siguientes.

CAPÍTULO II.

Significados inferidos del lenguaje escrito

Los diseños curriculares de los programas de doctorado en educación participantes en el estudio¹⁰

Una de las preguntas de este estudio versa sobre las formas en que el concepto *metodología de la investigación* se encuentra presente en el diseño curricular de los doctorados que se han incluido como parte del análisis. Desde ese enfoque se podría esperar que el diseño de cada programa doctoral contara con una base teórica sólida enriquecida por la reflexión acerca de cuestiones que expresan el sentido de la metodología de la investigación en los procesos de producción de conocimiento. Como se verá enseguida, en algunos de los casos analizados esta base se halla declarada de manera más explícita que en otros.

Entre los supuestos teóricos que guían el análisis en esta parte del trabajo, se encuentra que la propuesta curricular de cada programa de posgrado está permeada por los significados que la cultura académica-disciplinar comparte sobre cómo habrá de entenderse el término metodología de la investigación en los procesos de formación doctoral, entendido el concepto de cultura en el sentido de conocimiento genera-

¹⁰ Una primera versión de este apartado fue publicada por Jiménez, Moreno y Torres (2023) con el título “Significados sobre metodología de la investigación en programas de doctorado en educación. Una exploración desde su componente curricular” en la *Revista Educación* 32(62), 161-185.

do y conservado por una comunidad, susceptible de ser compartido en diverso grado por sus miembros (Pardo, 2007). Esto es particularmente relevante, dado que aquí se aborda lo referido a los significados atribuidos al concepto metodología de la investigación en el lenguaje académico de tres programas de doctorado en educación ofrecidos por instituciones de educación superior de México, los cuales tienen diseños curriculares específicos. No obstante, una problemática que puede darse, según Guzmán y García (2016) es que, al delimitarse como objeto de enseñanza en el diseño curricular, la metodología de la investigación se encuentre desvinculada de la teoría y la tradición científica de la que proviene, lo que puede generar como efecto no deseado la construcción de una visión técnica-instrumental de esta.

Con relación al punto anterior conviene señalar que, aun cuando cada programa doctoral cuenta en su diseño curricular con elementos como los perfiles de ingreso y de egreso de sus sujetos de formación, y los seminarios de metodología como espacios formales de estudio acerca de la ciencia, los métodos y sus definiciones, se proponen recursos y actividades en las cuales se da por supuesto que alguien puede construir su propio concepto de metodología de la investigación, pero eso no puede garantizarse, como sostienen Gugliano y Robertt (2010) si no se propicia una actitud reflexiva entre formadores y estudiantes cuya intención central sea la de no separar la enseñanza de la metodología del análisis del proceso general de investigar.

El currículum como lugar de asentamiento de discurso académico sobre la metodología de la investigación

El componente curricular de los procesos de formación para la investigación es un tipo de discurso académico en sí mismo, a la vez que un proyecto que se concreta en las prácticas de los individuos a quienes se encuentra dirigido (Rodríguez, 2002). Asimismo, de modo implícito o explícito, comprende la intención de propiciar en tales individuos la apropiación de otros discursos. El discurso así entendido conduce a notar el papel de la interacción y la interlocución durante la construcción de significados,

como una vía para extender diversas representaciones del conocimiento, sin perder de vista que las cosas significan algo porque existe una interacción social como marco general para la interpretación (Bolívar, 2004). Lo anterior tiene como consecuencia que en prácticas como las que tienen lugar en las universidades tome un lugar fundamental el lenguaje con el cual los “científicos” nombran los hechos y los procedimientos con que se aproximan a su estudio (Cazau, 2011).

Dada la relación entre el lenguaje y las prácticas habituales de uso que dan lugar a un discurso especializado entre quienes se dedican a la investigación, así como al diseño curricular de la enseñanza de las diversas disciplinas, resulta posible hablar de *comunidades discursivas académicas* (Chacón-Chacón y Chapetón, 2019). Si bien esta categoría implica más, por ejemplo, las reglas y convenciones que deben aprender quienes se forman en determinado campo disciplinar para poder comunicar su trabajo de investigación, también aplica en parte a lo que se produce en términos curriculares, si se tiene en cuenta que el diseño de programas doctorales como los que forman parte de este estudio son objeto de una elaboración colectiva realizada por miembros de esas comunidades.

Como una nota crítica en este sentido conviene recordar, desde nuestra experiencia como formadores de posgrado, que es común hallar estudiantes que *reproducen un discurso sin apropiarse de su significado* (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011a), o con una apropiación confusa. Cuando a un estudiante le es asignado trabajar, por ejemplo, en el “diseño metodológico”, casi siempre sin una explicación amplia del formador sobre *en qué consiste eso*, el estudiante bien puede utilizar en sus producciones escritas y en sus intervenciones orales el término mencionado de una manera superficial o ambivalente.

En contraste, una apropiación crítica del discurso implica, entre otras condiciones, el uso de los conceptos con las connotaciones coherentes según lo que se quiere comunicar; la claridad en los enunciados que se plantean o el reconocimiento de implicaciones del significado de los conceptos de manera asociada a ciertas lógicas de producción de conocimiento (como cuando se habla de la “hipotético-deductiva”, por

ejemplo). Esta apropiación crítica se favorece en el estudiante mediante acciones como la escucha atenta a personas expertas en investigación, la indagación en obras generales de consulta y la lectura cuidadosa de reportes de investigación. De manera paralela se habrá de tener en cuenta que cuando se construye y emplea discurso académico en determinado campo disciplinar, este se rige por una serie de normas que regulan la comunicación académico-científica, lo cual a su vez es útil para apreciar aspectos como la trayectoria de los miembros de las comunidades que lo emplean. La atención a la forma en que evoluciona el dominio de ese discurso en los sujetos en formación permite apreciar las maneras en que van logrando su acceso a comunidades de práctica científica (Alberteris, Estrada y Cañizares, 2019).

Con relación a lo anterior, se esperaría congruencia entre el discurso sustentado en el diseño curricular de los programas y aquel que se aprende durante la formación doctoral en la experiencia de interactuar con estudiantes, formadores e investigadores, donde esto último favorece la construcción de significados por parte de las personas que evocan o se apropian de ese discurso, mismo que posee enunciados particulares y con rasgos propios, tanto de tipo lingüístico como cognitivo y sociocultural. Otro escenario donde se construye discurso, previsto en algunos de los diseños curriculares, es el de la producción académica, tanto la que se realiza de manera autónoma por parte de un investigador como la que es solicitada a quien se encuentra en proceso de formación en un programa formal, de modo particular, la tesis de grado. Sobre este punto, para ayudar a la apropiación de ese discurso especializado y demostrarlo en la producción escrita existen propuestas como la de poner al alcance del estudiante de posgrado textos de carácter didáctico donde se implique cierto tipo de discurso académico, no tanto con énfasis en la información que comunican, cuanto en la forma en que utilizan el lenguaje “científico” (Zhizhko, 2014).

Respecto al concepto metodología de la investigación, se tiene entonces que este se traduce en una serie de especificaciones curriculares en programas de posgrado donde se implica. En ese sentido, en el caso

particular de las ciencias sociales, Guzmán y García (2016) señalan la presencia de cinco “determinantes” de la enseñanza de la metodología de la investigación, una de las cuales corresponde justamente a las curriculares. Como ejemplo de esas determinantes, las autoras del trabajo citado coinciden en señalar que una problemática frecuente es aquella que denominan “usurpación de contenidos en el currículo” (p. 56), la cual refiere al hecho de que docentes sin dominio de los temas de metodología terminan por suplirlos o modificarlos en términos de los saberes que tienen más consolidados.

Sobre el punto anterior conviene añadir, en la experiencia de estudiantes que concretan productos de investigación en tesis doctorales, la consideración de algunos puntos críticos, tales como la desconexión entre lo aprendido en las materias formales y las demandas que supone la construcción de ese producto (Toledo, González, García y Miño, 2019). Por nuestra parte, como formadores de posgrado en educación hemos podido notar cómo las y los estudiantes experimentan una apropiación poco sólida –en espacios como los seminarios de metodología– de conceptos teóricos y metodológicos clave de la investigación, entre los cuales se encuentran, entre otros, los referidos mediante términos y expresiones como “paradigma”, “lógica”, “operacionalización”, “unidad de análisis”, “observable” o “dominio empírico”.¹¹ Esa débil apropiación se refleja en construcciones conceptuales y argumentativas confusas, inconsistentes o contradictorias en sus productos de investigación, donde predomina un traslado textual en ocasiones lógicamente articulado, pero con significaciones no pertinentes en relación con un proceso de construcción de conocimiento por vía de la investigación.

En este sentido, puede que de manera implícita, de acuerdo con la reflexión colectiva lograda por los actores que intervienen en la construc-

¹¹ Conviene recordar que uno de los objetivos centrales de este estudio es precisar cómo se da una apropiación crítica que supere la aparición en el discurso oral o escrito de los estudiantes de expresiones confusas o arbitrarias en cuanto al concepto metodología de la investigación.

ción curricular en cada uno de los programas de doctorado analizados en este estudio, se propicie un significado del concepto de metodología de la investigación similar a una de las cuatro acepciones dadas por Touriñán y Sáez (2006), la cual lo concibe como conocimiento de procesos que dan lugar a la formación de conceptos, teorías y modelos explicativos de un objeto de estudio.

Significados sobre el concepto metodología de la investigación en tres programas de doctorado: reflejos de trayectorias individuales y colectivas

La construcción de datos en torno al concepto de metodología de la investigación a partir de los programas de estudio de los tres doctorados incluidos en este trabajo¹² se apoyó en un método de análisis de contenido dirigido primeramente a la descripción y después a la inferencia (Bernete, 2013; Díaz, 2018). Es este último proceso el que permite arribar a interpretaciones, con base en los supuestos teóricos asumidos en una investigación. En el caso de este capítulo, el supuesto más relevante es que algunos de los significados dados al concepto metodología de la investigación por los miembros de la comunidad discursiva disciplinar de base se reflejan en el diseño de los programas que guían la formación de los futuros investigadores.

Luego de la revisión del diseño curricular de los doctorados mencionados, se recuperaron referencias al concepto de metodología de la investigación a partir de una búsqueda en el texto de cada programa en lo que se denominó unidades primarias de contenido, constituidas por párrafos que contienen términos, expresiones y planteamientos vinculados al concepto en cuestión, tomados textualmente y numerados de acuerdo con el orden en que se presentan al leer el texto. El análisis se enfocó en dos tipos de contenidos: las referencias donde aparece de manera explícita la expresión “metodología de la investigación” (escasas, por cierto) y otras expresiones escritas donde se incluyeran palabras del mismo campo

¹² Designados como D1, D2 y D3.

semántico, tales como el adjetivo “metodológico” o los sustantivos “metodología” o “método”.

La agrupación de varias de estas unidades de contenido dio lugar a la construcción de lo que fue nombrado como caracterizaciones, las cuales son breves enunciados que contienen el concepto de metodología de la investigación junto con algunos significados inferidos tras la lectura de lo dicho en los programas de estudio. Como parte del trabajo de análisis, se realizó una codificación progresiva de estas caracterizaciones, desde su primera aparición en los textos curriculares. Para eso se empleó la letra C y números consecutivos que indican la posibilidad de distinguir caracterizaciones distintas¹³.

En el cuadro 1 se agrupan datos sobre las caracterizaciones emergidas del análisis. En la columna izquierda se nombra la caracterización y se detallan brevemente elementos del concepto metodología de la investigación; en la columna derecha se muestran ejemplos de fragmentos de discurso curricular a partir de los cuales se realizan las inferencias.¹⁴ Considerando, como apunta Bernete (2013, p. 237) que existen materiales sobre los cuales se realiza análisis de contenido, pero que en su versión original se encuentran estructurados de manera específica, con enunciados escritos en forma distinta en cuanto a lenguaje y sintaxis respecto a quien los analiza, entonces hay decisiones para poder inferir significados; una de ellas, en este caso, fue tomar los fragmentos en su formulación original, así como datos de su ubicación –si se encuentran en la introducción, en el perfil de egreso o en algún otro componente, según la es-

¹³ En total, del diseño curricular de los tres programas analizados surgieron nueve diferentes caracterizaciones acerca del concepto metodología de la investigación; algunas de estas compartidas por todos ellos, como se mostrará más adelante.

¹⁴ Cabe destacar que se presentan solamente para ilustrar el proceso de análisis, aun cuando la lectura de los programas doctorales completos se realizó de manera exhaustiva. En total se encontraron 36 segmentos correspondientes a unidades de contenido, de acuerdo con los diseños particulares; 17 en el Doctorado 1 (D1), 9 en el Doctorado 2 (D2) y 10 en el Doctorado 3 (D3).

Cuadro 1
Elementos del discurso curricular y significados inferidos.

Caracterizaciones	Unidad de contenido asociada con la caracterización
<p>C1: <i>Metodología de la investigación como objeto de formación</i> Refiere a la posibilidad de apropiarse del concepto durante la formación.</p>	<p>...formar recursos humanos de alto nivel, con una amplia cultura científica y una formación metodológica sólida para realizar actividades de investigación... (Identificación D1, p. 7)</p>
<p>C2: <i>Metodología de la investigación como objeto de trabajo y elaboración</i> El concepto es particularizado y se le asocia con tareas y procedimientos.</p>	<p>...a nivel doctorado el trabajo de investigación [propiciará en el estudiante] el desarrollo de su creatividad, así como de estrategias y metodologías. (Descripción del programa, p. 21)</p>
<p>C3: <i>Metodología de la investigación como objeto de evolución</i> Se habla del concepto en términos temporales y de variación.</p>	<p>Durante los primeros cuatro trimestres se contempla el crecimiento teórico y metodológico [del estudiante]. (Plan de estudios D1, p. 26)</p>
<p>C4: <i>Metodología de la investigación como objeto de conocimiento</i> Abarca los saberes para investigar de manera autónoma.</p>	<p>Conocimientos previos de los aspirantes: Teoría educativa; metodología general de investigación; estadística básica... (Plan de estudios D1, requisitos de ingreso, p. 31)</p>
<p>C5: <i>Metodología de la investigación como uso y construcción de teoría</i> Implica los conceptos y planteamientos como eje del proceso de investigación.</p>	<p>... [que los estudiantes] aprendan a construir conocimiento que llegue hasta el nivel de teorizaciones que permitan una comprensión más profunda de los objetos de estudio... (Identidad del D2, p. 9)</p>
<p>C6: <i>Metodología de la investigación como articulación teoría-método</i> Concibe unidad y congruencia entre lo que se investiga y el método elegido.</p>	<p>... un proceso de formación metodológica fuertemente sustentado en el trabajo teórico conceptual, articulado con el conocimiento de métodos, técnicas y procedimientos. (Estrategias de formación del D2, p. 12)</p>
<p>C7: <i>Metodología de la investigación como fundamentación epistemológica</i> Refiere que se trata de una forma de pensar y validar el conocimiento.</p>	<p>... los seminarios abordan la naturaleza, complejidad, implicaciones e interrelaciones <u>de</u> quehaceres específicos modulares (problematizar, construir un objeto de estudio... (Estrategias de formación del D2, p. 12)</p>
<p>C8: <i>Metodología de la investigación como impronta de una cultura científica</i> Cualidades como el rigor son un rasgo inherente a quien hace investigación.</p>	<p>... es un investigador autónomo capaz de dar respuestas originales, válidas y relevantes a problemas de investigación y de contribuir al conocimiento internacional... (Perfil de egreso del D3)</p>
<p>C9: <i>Metodología de la investigación como perspectiva de estudio globalizante</i> Refiere la posibilidad de investigar más allá de límites disciplinares.</p>	<p>...convergen marcos conceptuales y aproximaciones metodológicas [...] para comprender, desde distintas perspectivas, los fenómenos educativos que son objeto de estudio. (Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento, D3)</p>

Fuente: Elaboración propia.

estructura de cada programa—, para no perder de vista el contexto en el cual fueron empleadas las palabras y expresiones que constituyen las unidades de contenido, pero resaltando partes esenciales donde resulta más evidente la presencia de determinados significados.

De acuerdo con lo señalado por Ramírez y Zwerg-Villegas (2012) una ruta de análisis como la que se sigue en este trabajo permite que al agrupar ideas y concepciones se encuentren tendencias, regularidades y recurrencias, denominadas aquí caracterizaciones. Ejemplos de la manera en que se vinculan en el discurso curricular para dar lugar a planteamientos de mayor amplitud se muestran en el cuadro 2.

Elementos como los presentados en los cuadros anteriores permitieron dar a cada programa doctoral rasgos particulares, en términos de los significados predominantes en el discurso curricular en torno al concepto metodología de la investigación. Estos rasgos, junto con algunas de sus articulaciones, son descritos en los siguientes apartados. Se han construido con base en los inferidos del discurso curricular presente en los programas, siguiendo una lógica en la cual, en forma posterior a la identificación de unidades de contenido y enunciados vinculantes, se busca interpretar cómo cada doctorado insiste en determinada visión sobre el concepto metodología de la investigación, en el marco de la cultura académica donde se inscriben.

En este sentido, es notable cómo cada doctorado incorpora una serie de significados que traducen miradas intersubjetivas y tradiciones de origen disciplinar en las cuales, quienes se dieron a la tarea de construir el currículum, dan una especie de impronta o sello específico al programa, lo cual posiblemente es intencionado, y encuentra un correlato en determinadas prácticas y lenguajes asociados a los procesos de formación. Del mismo modo, confirma la condición de que los significados se organizan en función de una socialización determinada, misma que se expresa en quienes los construyen, reproducen y transforman, y a través de la cual se puede identificar en qué medida son compartidos (Pardo, 2007).

Cuadro 2

Articulaciones entre caracterizaciones de significado.

Ejemplos de enunciados vinculantes	Identificación e interpretación de la vinculación
<p>[El seminario] proporcionará un panorama sobre la evolución histórica de la investigación en cada tema y ubicará al estudiante en la discusión teórica metodológica actual... Para cada temática contemplada se analizarán de manera prioritaria el andamiaje teórico-conceptual, los métodos de investigación, los hallazgos y las cuestiones pendientes. (Carta descriptiva del Seminario de Investigación Contemporánea en Educación, D1, pp. 47-48).</p>	<p>Los enunciados que forman parte de la unidad de contenido relacionan la caracterización “metodología de la investigación como objeto de evolución” (C3), en ese caso, histórica, con la caracterización denominada “metodología de la investigación como uso y producción de teoría” (C5) donde se alude a un andamiaje teórico-conceptual.</p>
<p>El <i>eje de metodología</i> busca integrar la experiencia práctica de la investigación con la reflexión sobre los procesos implicados en dicha experiencia, así como sus relaciones con los sistemas lógicos y los estilos comunitarios de producción de conocimientos, con los que esos procesos interactúan necesariamente. (Plan de estudios. Estructura y unidades de aprendizaje del D2, p.22)</p>	<p>En la anterior unidad de contenido se vinculan la caracterización “metodología de la investigación como objeto de trabajo y elaboración” (C2) que refiere a un hacer o experiencia <i>práctica</i>, y la denominada “metodología de la investigación como fundamentación epistemológica” (C7), al vincular la producción de conocimientos a <i>sistemas lógicos</i>.</p>
<p>[Se propicia para el estudiante de este Doctorado] la interacción con otros estudiantes e investigadores en espacios de formación comunes generales y especializados según la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento en que se inscriba su proyecto, con el objetivo de facilitar la adquisición de herramientas metodológicas y propiciar la reflexión colectiva sobre los procesos de construcción del conocimiento. (Principios de la estructura curricular del D3)</p>	<p>En este caso, la unidad de contenido permite notar la articulación entre la caracterización “metodología de la investigación como objeto de formación” (C1), especificando medios y espacios para ese fin, con “metodología de la investigación como objeto de trabajo y elaboración” (C3), dado que se habla de la posibilidad de aprender sobre herramientas metodológicas, y con “metodología de la investigación como fundamentación epistemológica” (C7), al señalar procesos de construcción del conocimiento sobre los que se puede reflexionar.</p>

Fuente: Elaboración de los autores.

El poder técnico-instrumental en un quehacer científico.

La metodología de la investigación en el Doctorado 1

El programa designado con la abreviatura D1 tiene su sede en una universidad pública del noroeste de México. El texto completo del diseño curricular comprende 105 páginas, donde se exponen, en primer lugar, identificación y descripción del doctorado, perfiles de ingreso y egreso, plan de estudios, cartas descriptivas de las asignaturas, y otra parte en la cual se añaden aspectos administrativos de la operación del programa junto con datos de la planta de investigadores formadores que participan en el mismo (estos últimos aspectos no se consideraron en el análisis). Se identificaron 17 párrafos correspondientes a unidades de contenido, de las cuales, como se ha explicado previamente, surgieron diversas caracterizaciones y articulaciones entre significados sobre el concepto metodología de la investigación. De este modo se atiende a la doble naturaleza del análisis de contenido señalada en trabajos como el de Díaz (2018), en tanto permite inferir significados tanto en un *corpus* de datos específico como en el contexto donde se producen.

En el proceso de análisis e interpretación de los elementos anteriores, se encontró en principio que en el D1 la metodología de la investigación representa un *contenido esencial de la formación*, el cual, se insiste, *ha de ser aprendido por las y los estudiantes*. Este aprendizaje pone a las personas que se forman en este doctorado en posibilidad de alcanzar mejor dominio del oficio de investigar, en la medida que procesos de maduración intelectual vinculados al oficio se realimentan con la práctica de tareas específicas. Esta mirada acerca de la metodología de la investigación como un *saber en ejercicio y consolidación*, al cual aporta la formación y que deviene en un conocimiento que permite comunicación y entendimiento entre quienes realizan investigación, se sintetiza en la figura 1.

Concebir la metodología de la investigación como objeto de formación o enseñanza es una idea inferida del análisis de los datos de este estudio, pero también relacionada con funciones esenciales de las instituciones de educación superior, como las de la investigación y la formación (Camps y Castelló, 2013). En este sentido, la orientación de las

Figura 1
Concepciones curriculares sobre la metodología
de la investigación, programa D1.



Fuente: Elaboración de los autores.

actividades en el D1 se dirige a consolidar aprendizajes en espacios como seminarios y mediante la práctica individual de tareas como el diseño de instrumentos, la aplicación de técnicas y la discusión sobre cuestiones teóricas relacionadas con estas herramientas. En su conjunto, con esto se pretende la asimilación de un conjunto de conocimientos que permite a un investigador tomar decisiones en términos de carácter instrumental, esto es, acerca de determinado método y los instrumentos apropiados para una investigación, desde su génesis como proyecto hasta su comunicación como documento científico.

De este modo, la metodología de la investigación, como recurso para alcanzar una especie de suficiencia investigativa, se concreta en el D1 mediante una “formación metodológica sólida” entre cuyos fines destacan “realizar actividades de investigación y para la solución de problemas educativos” (p. 15). El documento del plan de estudios también refiere la posibilidad de consolidar la formación, por vía de actividades como los seminarios de metodología, donde “se atenderá de manera particular el conocimiento y empleo de técnicas de investigación” (p. 15).

Una perspectiva de formación como la que se discute, donde prevalece la enseñanza de procedimientos y técnicas, puede dar lugar a una comprensión de la investigación, en las personas que se forman para ella, que se encuentre distante de lo que autores como Gugliano y Robertt (2010, p. 64) denominan “proceso general de investigación”, compuesto por elementos teóricos, metodológicos y epistemológicos cuyo sentido se advierte “en la confrontación de categorías de análisis con aquello que convenimos en llamar realidad empírica”. La preocupación por atender este proceso es extendida en términos de la “respuesta científica a demandas reales de la sociedad” (Toledo, González, García y Miño, 2019).

No obstante, el plan de estudios del D1 contiene algunas orientaciones de las cuales es posible inferir que *el concepto metodología de la investigación trasciende un saber circunscrito a las técnicas*. En otra de sus partes, por ejemplo, declara que la formación ha de incluir además “las bases científicas y metodológicas del campo del conocimiento” en el cual se forman las y los estudiantes (p. 35). Posiblemente, como ocurre en otros doctorados, principalmente en los llamados seminarios de metodología, dentro de esas bases se contemple la reflexión acerca de las diversas tradiciones constituidas en el quehacer científico y sus fundamentos epistemológicos, particularmente en el campo de la educación.

Por otro lado, llama la atención el empleo en el programa D1 de expresiones que aluden al concepto en cuestión, tales como “la metodología de la investigación educativa” (p. 27), “la metodología general de la investigación” (p. 31), o “la metodología cuantitativa en educación” (p. 52). Como se aprecia, estas referencias dan ciertos adjetivos al concepto relacionados con aspectos como el campo disciplinar donde se emplea (p. ej., al decir “la investigación educativa”); el carácter compartido entre disciplinas de algunos componentes y procesos de investigación (cuando se dice “metodología general”) o la orientación dada a las lógicas de acercamiento y técnicas predominantes (al referirse a “la metodología cuantitativa”). Dicho de otra manera, el hecho de que se contemple la metodología de la investigación como objeto de enseñanza o formación provee un marco de significado donde se implica un discurso con carac-

terísticas distintas del que es empleado cuando se habla de metodología de la investigación en términos epistemológicos, por ejemplo.

Esta consideración del concepto como parte de un conocimiento que se enseña y se aprende, en el D1, contrasta con el tratamiento que se le da en otras partes del plan de estudios, cuando se aportan elementos para contextualizar la formación que se ofrece. En ese caso se habla, por ejemplo, de “metodologías que se han transformado” (p. 13); “el desarrollo de estrategias y metodologías” (p. 21); o “métodos de investigación a ser analizados” (p. 47). De este modo de abordar el concepto se desprende un significado de la metodología de la investigación como *conocimiento en evolución susceptible de análisis*. De hecho, esta concepción ha sido compartida en el caso de la investigación educativa desde el siglo pasado, sobre todo en lo que algunos consideran un desplazamiento del enfoque sobre los objetos que se investigan, del paradigma positivista a uno interpretativo (Grenfell y James, 2004), por ende, de los métodos cuantitativos a los cualitativos.

Por otra parte, en esta forma de mirar al concepto influye de manera importante el hecho de que la educación es un campo donde se cruzan no solamente varias disciplinas, sino sus discursos (Parodi, 2012), donde los significados en construcción, como el que se aborda en este trabajo, se comparten con apoyo en expresiones y enunciados particulares, junto con rasgos de lenguaje que propician una comprensión en la que resultan clave los propósitos comunicativos en las situaciones sociales donde se hallan enmarcados, en este caso, la formación doctoral.

Un segundo carácter evolutivo de la metodología de la investigación está relacionado con la forma en que se va modificando su comprensión a nivel individual. Así, se concibe dentro del D1 que un estudiante puede experimentar “crecimiento teórico y metodológico” (p. 26) durante su trayectoria formativa, con ayuda de las actividades generales y aquellas centradas en su tesis de grado, la cual, al representar el producto que constituye su incursión como potencial investigador, habrá de mostrar un dominio creciente de técnicas e instrumentos que le permitan alcanzar cualidades como un “diseño metodológico pertinente” (p. 37) dentro de

un apartado especial contemplado en la tesis que se denomina “capítulo metodológico” (p. 39).

Sin embargo, estos cambios en la comprensión van aparejados de otras circunstancias entre personas en cuya formación se encuentra el estudio de la metodología de la investigación. Entre tales circunstancias destacan los modos de abordaje de este concepto y de sus tareas prácticas por parte de quienes tienen a su cargo su enseñanza. Una de las implicaciones más importantes que esto tiene sobre las personas en formación es aprender a percibir la teoría como “un conocimiento para ser enseñado” o “una herramienta para hacerse preguntas” (Moreno y Morales, 2014).

En suma, luego de la revisión del programa de estudios de este doctorado, aun cuando entre sus objetivos declara el de “proporcionar un panorama sobre la evolución histórica de la investigación en cada tema y ubicar al estudiante en la discusión teórica metodológica actual” (p. 48), queda la impresión de que tal discusión insiste más en asuntos como la pericia en el uso de herramientas y su eficacia para la recopilación de datos, que en proveer elementos teóricos y argumentativos que permitan convertir esos datos en formas de interpretar la realidad (Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012; López, 2016).

El papel de la teoría en la construcción de conocimiento.

La metodología de la investigación en el D2

El programa designado como D2 es un Doctorado en Educación ofrecido por una universidad pública cuya sede se encuentra en la capital de uno de los estados de la región occidente de México. La parte central del documento que contiene su diseño curricular consta de 28 páginas, en las cuales se exponen respectivamente su descripción, plan de estudios, mapa curricular y algunos criterios de evaluación. En ese documento también se aprecia más profusamente la presencia de reflexiones sobre el sentido de la formación en cuanto a lo que se pretende que cada estudiante comprenda del proceso mismo de investigar, no solo de estudiar acerca de la ciencia, los métodos, y otros temas de manera aislada de la experiencia práctica de la investigación, la cual involucra, entre otros aspectos:

- La pertenencia a un área de desempeño profesional y a un campo disciplinar que generan a su vez un compromiso con un objeto de estudio,
- las capacidades que se ponen en juego para poder formular preguntas desde una visión de la realidad fundada en conceptos claros,
- los dominios empíricos sobre los cuales se basa la construcción de datos para responder a preguntas en las que se concretan los objetos de estudio,
- las orientaciones teóricas y epistemológicas seguidas en el desarrollo de todos los momentos de una investigación, y
- las culturas académicas de referencia en las cuales se produce y socializa el conocimiento.

Un supuesto de este trabajo acerca de estos aspectos, es que se pueden distinguir en la dinámica generada por un proceso formativo de alta exigencia como el doctorado, en el cual se espera una actuación autónoma del sujeto en formación. Respecto al análisis, en este caso de elementos documentales, siguiendo a Cáceres (2003), hay una parte del contenido manifiesta y otra latente. Con relación a ese punto, en el programa D2, respecto a los otros que forman parte de este estudio, hay una mayor cantidad de texto donde aparece contenido manifiesto –esto es, declarado de manera explícita, no tanto sujeto a la inferencia– respecto a aspectos como los mencionados anteriormente. Parte de ese contenido manifiesto en el discurso curricular del D2 se distingue por una carga importante de reflexión sobre elementos teóricos y epistemológicos implicados en la práctica de la investigación, cuya relevancia en la fundamentación de esta labor es reconocida en diversos trabajos (Cazau, 2011; Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012; Robertt y Lisdero, 2016; Toledo, González, García y Miño, 2019; Al Ababdeh, 2020).

El análisis de los datos del D2, sobre todo a partir de las caracterizaciones que emergieron en el mismo de manera específica¹⁵, permite apreciar la intención de una fuerte formación teórica, desde una visión en la cual la teoría resulta esencial para la construcción de conocimiento. Así lo muestra la expresión “teórico-metodológico”, de uso frecuente en el texto del programa, la cual refleja una visión de la metodología de la investigación como una *labor de construcción conceptual* acerca de los objetos de estudio, para lograr una “comprensión más profunda” de ellos a manera de “teorizaciones” (p. 9).

De este modo, el discurso curricular del D2 promueve una concepción del proceso de investigación donde las acciones de carácter metodológico no se aíslan de las de orden teórico (Gugliano y Robertt, 2010; Guzmán y García, 2016). Por el contrario, en el D2 se establece que ambas acciones quedan situadas dentro de un “entramado teórico-conceptual” que las sustenta y les da sentido (p. 13). Esta forma de mirar los métodos articulados a las categorías teóricas de un objeto de estudio queda manifiesta en las diversas “Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento” de este programa, mediante propósitos vinculados a temáticas particulares, tales como “construir a la inclusión como objeto de estudio y de análisis teórico conceptual...” (p. 19) o generales, presentes, por ejemplo, en la orientación de “proveer al alumno de un instrumental teórico básico que le permita situarse en este campo, construir objetos de estudio y tomar decisiones metodológicas” (p. 20).

Desde esta lógica de comprensión de la teoría, en la cual esta representa un conjunto de ideas y planteamientos que “acompañan la aproximación a la realidad” realizada en la investigación (Sirvent, 2010, p. 130), la propuesta de formación del D2 considera como condición esencial la reflexión por la cual se logra dar coherencia a los componentes en los cuales se materializa un proceso de investigación. Allí el papel de la teoría

¹⁵ Estas caracterizaciones, numeradas 5, 6 y 7 refieren respectivamente a la metodología de la investigación como “uso y construcción de teoría”; “relación teoría-método” y “fundamentación epistemológica”.

es clave en tanto ayuda a fundamentar “la elección de métodos, técnicas y procedimientos (p. 9), así como la “congruencia teórico-metodológica y de la relación objeto de estudio-método” (p. 12).

De este modo, la visión sobre la metodología de la investigación en el D2 se concreta en un carácter de mirada holística que permite la abstracción de los fenómenos en estudio, con apoyo en conceptos por los cuales estos son aprehensibles (Roca-Cuberes, 2020). Esta visión se extiende a procesos previos al trabajo de campo en una investigación, según lo declarado en este programa, cuyos seminarios de metodología “abordan a profundidad la naturaleza, complejidad, implicaciones e interrelaciones de quehaceres específicos medulares (problematizar, construir un objeto de estudio, armar un referente teórico conceptual, etcétera)” y aún en las tareas propias que se realizan con datos empíricos. En ambos casos resulta clave pensar “sin perder la perspectiva de totalidad en la articulación de los productos que estos quehaceres generan.” (p. 12).

En forma derivada del análisis del discurso curricular del D2 también es posible apreciar una lógica de formación donde *teoría y método forman parte de una sola entidad en la cual se articula conocimiento existente y se produce nuevo*. Lo anterior se expresa en un carácter de la formación para la investigación “cuya dinámica demanda ese ir y venir entre los elementos teóricos y los referentes empíricos” (p. 13), así como “integrar la experiencia práctica de la investigación con la reflexión sobre los procesos implicados en dicha experiencia” (p. 22). Esta concepción coincide con una mirada de la metodología de la investigación como una especie de *saber rector*, que guía tanto actividades formales previas a generar conocimiento –p. ej. construir un objeto de estudio– o posteriores, como la reflexión sobre particularidades en la práctica de la investigación (Bueno, 2003).

Dada esa postura en torno a la relación entre teoría y método, sostenida en los planteamientos curriculares del D2, también se reconoce que la teoría, en su significado de un conjunto de abstracciones sobre los fenómenos –o incluso sobre otros conceptos– no solo permite poner bases para sistematizar la indagación realizada acerca de objetos asociados a referentes empíricos, sino que aporta un marco de significado desde el cual

se integran al conocimiento preexistente. Esto es señalado en el programa cuando se alude a la formación metodológica en términos de propiciar la comprensión de una *lógica de construcción de conocimiento* (p. 23), ejecutada por una o varias personas que investigan un asunto específico y para ello llevan a cabo tareas de orden intelectual de las que se desprenden productos conceptuales, orientados por fines como definir, explicar, argumentar o comparar, entre otros, pero donde también las acciones centradas en los referentes empíricos enriquecen la propia teoría.

En suma, en el D2 el concepto metodología de la investigación abarca significados más allá de los asociados con la descripción de técnicas e instrumentos para sistematizar información teórica y empírica. Incluye también dos dimensiones permanentes de trabajo y discusión:

- El modo de operar asumido por el investigador como estrategia general que orienta la construcción de conocimiento (Sirvent, 2010, p. 136).
- Las formas en que esa estrategia se socializa y da lugar a nuevos supuestos y principios de abordaje de la realidad, dentro de las distintas tradiciones científicas.

Según lo declarado en este programa, estas dimensiones se deben revisar a profundidad durante la formación, hasta entender aspectos que caracterizan “los sistemas lógicos y los estilos comunitarios de producción de conocimientos” (pp. 22-23). Ese interés es compartido en áreas distintas a la educación, como la ingeniería (Canales, Paucar y Juipa, 2017) o el derecho (Aguirre y Pabón, 2020), en aras de consolidar la formación mediante la reflexión que contemple epistemología, métodos, estrategias y protocolos fundados en las grandes tradiciones científicas.

La proyección de una cultura del rigor científico.

El concepto de metodología de la investigación en el D3

El programa doctoral que en este estudio se identifica como D3 es ofrecido por una institución pública de educación superior de reconocido prestigio con sede en la capital del país. Para acercarse al contenido de su

propuesta curricular en este caso hubo que acceder al sitio web del doctorado, donde se distinguen tres bloques de información: el primero inicia con la presentación del programa, sus objetivos, los perfiles de ingreso y egreso de quienes lo cursan, el plan de estudios, el “núcleo académico básico” constituido por el grupo de investigadores activos y eméritos que participan en el programa, las líneas de generación y aplicación del conocimiento, y en su parte final, datos de los estudiantes activos, sus directores de tesis y la ubicación institucional de sus egresados. El contenido del segundo bloque se caracteriza por un carácter de divulgación, en él destaca un repositorio de tesis y un apartado en el que se describen algunas de las “experiencias de estudiantes y egresados”. El tercer bloque del sitio web en este programa comprende información relativa a las personas que lo coordinan, seguida de los reglamentos e “informaciones académico-administrativas” en las cuales se aclaran, entre otras cosas, los requisitos para presentar el examen de grado.

Dentro del mapa curricular del D3 se encuentran 8 semestres de formación. En este programa, uno de los primeros rasgos que llama la atención es que no se hallan materias llamadas “Seminario de metodología”. A cambio, los contenidos para cada semestre se encuentran designados por la expresión “Seminario de tesis”, posiblemente porque se considera que en ese producto se sintetizan los distintos procesos de la formación doctoral en ese espacio. Las ocho etapas del “Seminario de tesis” comprenden como resultados respectivos productos esperados con la denominación genérica de “Avances de investigación”, los cuales inician con la “revisión de literatura, diseño y pruebas de instrumentos” en el primer semestre y finalizan con la “redacción de la versión definitiva de la tesis. Resumen en español e inglés”, en el octavo. Durante los semestres intermedios se contemplan sucesivos momentos de recolección, análisis y presentación escrita del trabajo teórico y la indagación empírica, en los cuales se materializa la tesis de grado.

Para efectos de análisis, se han tomado como datos principales los enunciados donde se encuentra alguna expresión relativa al concepto metodología de la investigación. En este caso, parte de estas expresiones se

agrupa alrededor de las siete “Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento” (LGAC) diferenciadas en el D3. Siguiendo la lógica con la cual se analizaron los datos en los otros programas, en el D3 emergieron dos caracterizaciones consideradas distintas a las siete anteriores.

En primer lugar, se denominó “metodología de la investigación como impronta de una cultura científica” a la caracterización que en número consecutivo es la 8 de las construidas en el análisis. Esta proviene de alusiones a cualidades de un investigador y su obra tales como el rigor, la autonomía o la originalidad, que permiten reconocer el programa como de alta exigencia y competitivo en el contexto de las disciplinas donde genera conocimiento. Según su discurso curricular, el D3 representa un espacio de formación de personas que se distinguen por “la capacidad de realizar investigaciones con autonomía y rigor científico...” (Objetivo del programa)

Por otro lado, la caracterización que se denominó “metodología de la investigación como perspectiva de estudio globalizante” hace referencia a los alcances de la investigación, en cuanto a la diversidad de corrientes teóricas y metodológicas a que da cabida de acuerdo con los objetos de estudio construidos, pero también a la amplitud en la realización de varios de los procedimientos sobre los datos. Así, en el discurso contenido en la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC) *Cultura digital y educación* del D3 se declara que “la perspectiva teórico-metodológica se distancia del determinismo tecnológico...”; en otra LGAC, llamada *Jóvenes: Educación, trabajo y salud* se adopta una posición similar, al sostener que “se adoptan perspectivas interdisciplinarias, métodos cualitativos, de origen hermenéutico y etnográfico”. Esa mirada integradora se aprecia también en otro componente del D3 denominado *Colaboraciones con otros sectores de la sociedad para la producción de nuevo conocimiento*, dirigido a la “comprensión de los fenómenos educativos desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas”, que incorpora “referentes teóricos y metodológicos para el análisis crítico y constructivo de temas de interés colectivo”.

Por otra parte, si se revisan las alusiones señaladas en el D3 respecto a las exigencias para quienes deseen formar parte de la comunidad de práctica en que se inscribe, se advierte la existencia de una alta expectativa de producción, de la que se deriven *contribuciones destacadas* a la sociedad, tanto de los investigadores que ya colaboran en el programa como de quienes se forman en él. Más aún, los procesos de investigación y la creación de perspectivas teóricas para abordar los objetos deben contar con las características mencionadas previamente, las cuales delimitan una cultura académica propia. De ese modo, la forma de producir conocimiento trasciende al interés científico y adquiere un matiz como vía de construcción y/o asimilación de una identidad colectiva, en este caso, la de los miembros del D3, lo cual corrobora lo establecido en otros trabajos, de cuyas consideraciones se desprende que el concepto metodología de la investigación se resignifica en razón de elementos de naturaleza sociocultural, como aquellos que constituyen determinadas tradiciones científicas o disciplinares (Bolívar, 2004; Guzmán y García, 2016; Chacón-Chacón y Chapetón, 2019).

En cuanto a la cuestión de la diversidad como requisito de abordaje teórico y metodológico de los objetos de estudio que se declara en el D3, esta puede inferirse también como consecuencia de la cultura académica distintiva de un programa en el cual participan personas formadas en distintas disciplinas. Este rasgo conferido a la metodología de la investigación en el D3, de representar un *plano de concurrencia de perspectivas teóricas, metodológicas y disciplinares*, se deriva tanto de la naturaleza de los propios objetos de estudio (Chaux, 2011), como de las posibilidades de complementariedad entre métodos (Blanco y Pirella, 2016).

Por último, en el D3, a diferencia de los otros programas, en componentes curriculares como el plan de estudios o las LGAC son más escasas las referencias a mediaciones formales para aprender procedimientos de carácter instrumental vinculados al concepto metodología de la investigación, como serían algunas técnicas específicas de tratamiento de datos, aspectos que únicamente son enumerados o mencionados sin mayor detalle sobre sus implicaciones teóricas y prácticas. Enunciados sintéticos

del mapa curricular que designan contenidos de la formación, tales como “Temas selectos de la investigación educativa” y la presencia de “Cursos optativos” evidencian lo anterior, aunque esta falta de señalamiento explícito probablemente se debe a que tales procedimientos en el D3 no se perciben de manera estática, sino reconstruyéndose durante la formación, lo cual resulta visible en los avances de tesis, concebidos de manera paralela al estudio de esos contenidos, avances que se dan “en función de las características de cada proyecto de investigación”.

Algunas comprensiones compartidas

Enseguida se muestra una comparación entre los significados inferidos luego del análisis de los programas anteriores. Esta comparación se realiza mediante enunciados, organizados en el cuadro 3, cada uno de los cuales compacta una idea concreta acerca de la metodología de la investigación. Cabe aclarar que, si bien en algunos casos esos enunciados no corresponden del todo al enfoque predominante desprendido del análisis en cada doctorado¹⁶, representan partes de un discurso común acerca del concepto de interés.

Este cuadro posibilita una mirada final de conjunto sobre ideas muy específicas que son recurrentes en el discurso curricular de dos o de los tres programas incluidos en este estudio. De acuerdo con los elementos analizados en cada programa (D1, D2, D3) se pudo ver la coincidencia en los énfasis que cada uno mostró de modo general en torno al concepto metodología de la investigación, tanto por el contenido manifiesto en los documentos curriculares a los que se accedió como por las partes no explícitas sobre las cuales se profundizó en la labor de inferir significados.

¹⁶ Por ejemplo, en el caso del programa 1, donde la interpretación construida muestra un predominio del carácter instrumental de la metodología de la investigación, como un hacer, esta es señalada esporádicamente en ese mismo programa como un saber que trasciende las meras tareas prácticas.

Cuadro 3
Concepto metodología de la investigación en los documentos
curriculares de los programas doctorales

Espacio curricular	D1	D2	D3
Concepciones compartidas entre programas	La metodología de la investigación trasciende lo instrumental, se relaciona con una “lógica de generación de conocimiento”.		
	La metodología de la investigación comprende bases epistemológicas para validar métodos particulares.		
		La metodología de la investigación se orienta a construir “nuevas teorizaciones”.	
	La metodología de la investigación es un concepto que se encuentra en constante evolución, producto de la discusión y pensamiento de los sujetos que participan en investigación.		
	La metodología de la investigación es un saber de acceso a comunidades científicas.		La metodología de la investigación es un saber de acceso a comunidades científicas.

Fuente: Elaboración de los autores.

Planteamientos de cierre

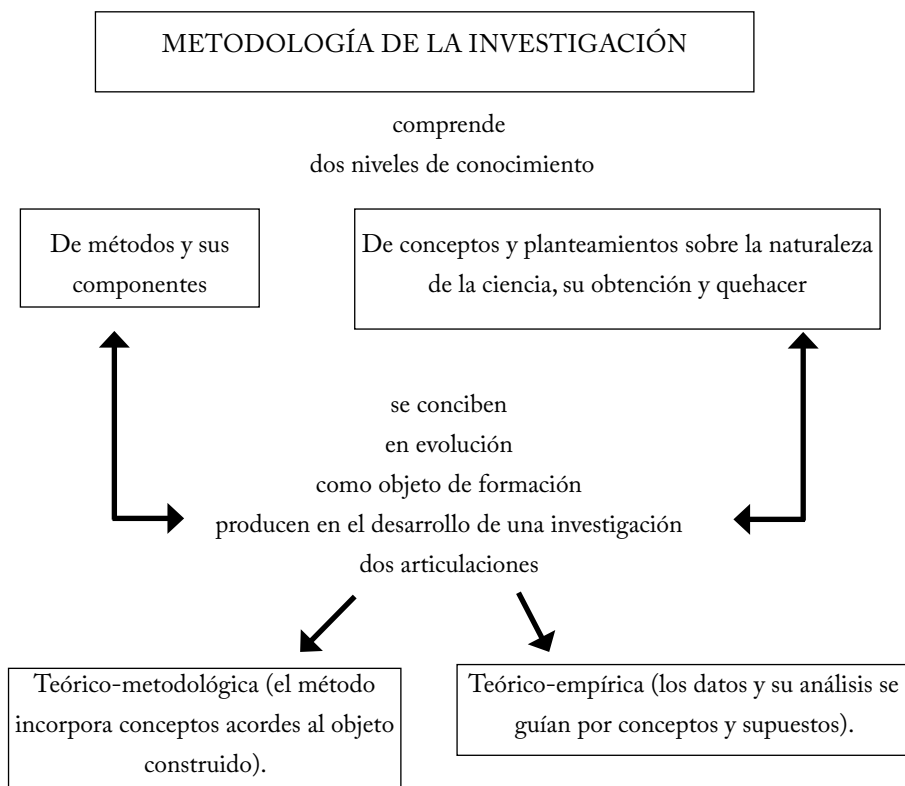
Abordar el análisis de un concepto como el de metodología de la investigación representa una tarea de alta complejidad, tanto por el grado de abstracción y la expansión que se produce entre los significados que le dan diversos autores y en dependencia del momento histórico en que se plantee la cuestión (Sirvent, 2010), como por el hecho de que, a diferencia de enfoques convencionales en los cuales se explica en qué consisten ciertos métodos o se hace “teoría sobre los métodos”, en este estudio se buscó distinguir, en el lenguaje empleado por personas que hacen investigación, qué tipo de significados atribuyen al concepto mencionado.

Lo anterior se volvió aún más difícil porque implicó en varios casos *inferir* significados no declarados de modo explícito, lo cual se entiende en la medida en que, al estar sumergidas en cierto quehacer, las personas no siempre cuentan con la calma, las condiciones y sobre todo, la demanda de realizar operaciones intelectuales como definir, caracterizar, *señalar qué entienden* por determinado concepto, aún si es parte central de ese quehacer.

Conviene recordar en este sentido que durante el ejercicio de sus labores, los formadores en muchas ocasiones intentan orientar a sus estudiantes mediante expresiones del campo de significado de “lo metodológico”, mismas que fueron objeto de análisis en un trabajo previo (Moreno, Torres y Jiménez, 2014), declaradas en un discurso con intención crítica a manera de observaciones en las cuales se dicen cosas como “debe existir coherencia entre el aparato conceptual y la metodología...”; “a nivel metodológico se tiene que mejorar en...”; “el rigor metodológico se garantiza por...” Con relación a este punto, las formulaciones discursivas y su contenido de fondo pueden quedar muy distantes entre estudiantes y formadores, en una situación similar a la encontrada por Camps y Castelló (2013, p. 24), quienes detallan la existencia de contradicciones entre concepciones teóricas generadas en la docencia o en la investigación, producto de las variadas influencias disciplinares que conviven en un mismo plan de estudios.

Por otra parte, la relevancia del concepto y de dedicarse a su análisis no solo está dada por razones de formación, sino también porque muchas valoraciones del conocimiento generado en distintas disciplinas se realizan en función de las cualidades o deficiencias en cuestiones metodológicas. De allí la necesidad de acercarse a lo que se socializa sobre el concepto en lugares especializados donde se trata, como los doctorados en educación. El saber de los expertos vertido en documentos como los programas diseñados para esos doctorados, en lo referido al estudio del cual se da cuenta en este trabajo, podría resumirse en una mirada general como la sugerida en la figura 2.

Figura 2
 Síntesis de la aportación curricular al concepto
 metodología de la investigación.



Fuente: Elaboración de los autores.

De acuerdo con lo mostrado, el concepto metodología de la investigación incorpora dos clases de conocimiento, uno de naturaleza técnico-instrumental, y el otro de carácter filosófico, más concretamente epistemológico, mismo que recoge todas las reflexiones dirigidas a aspectos como la justificación de determinadas decisiones metodológicas, los principios acerca del conocimiento y de sus formas validadas de cons-

trucción, así como la coherencia entre todos los componentes de una investigación, tanto en su etapa de proceso como de producto.

Mención aparte merece lo que podría considerarse una especie de tráfico –aunque pocas veces en forma completamente explícita– del concepto metodología de la investigación en el discurso de personas dedicadas a la producción académica y científica. Al respecto, trabajos como el de López (2016) ponen el acento en una cuestión fundamental: más allá de la discusión acerca de las particularidades teóricas y discursivas de campos como el de las ciencias sociales, las metodologías que se construyen, y el telón de fondo epistemológico que las respalda, constituyen básicamente marcos para la comprensión y discusión de los medios y formas en que se genera conocimiento.

La producción académica de los profesores

Buscar entre la producción académica de los investigadores que participen en los programas incluidos en este estudio constituyó una tarea por demás compleja, dado el aspecto de indagación central, representado por las formas en que en esa producción, materializada en artículos de investigación o de discusión teórica, capítulos de libro y libros, se vierten ciertos significados sobre el concepto metodología de la investigación, en medio de un discurso que incluye un conjunto de palabras, expresiones y planteamientos cuya apropiación y uso por parte de los investigadores –quienes también colaboran como formadores–, ocurre dentro de culturas académicas y disciplinares concretas.

Considerando lo anterior, en ese discurso se aprecian al menos dos posibilidades de acceso a los significados: una, las consideraciones de orden metodológico presentes a lo largo de cada trabajo, y otra, las que se concentran en la descripción de su metodología particular. En torno a lo anterior, los datos analizados permiten apreciar matices en relación con los significados que atribuyen a la metodología de la investigación. Esos matices reflejan, por un lado, la evolución que experimenta la comprensión de este concepto durante la trayectoria de trabajo del investigador,

y por otro, la tradición científica y del campo en que ha desarrollado su producción académica.

En general, aunque no de manera explícita, los investigadores que aportaron trabajos para este estudio dan cuenta de una noción de metodología de la investigación como *un conjunto de exigencias de pensamiento y acción para acercarse a construir datos* sobre una realidad de la cual pretenden generar conocimiento. De este modo, los significados compartidos por los investigadores acerca de la metodología de la investigación comprenden una lógica de acercamiento a un objeto sobre el que se generan preguntas cuya formulación ha de ser precisa en términos teórico-conceptuales y cuyas respuestas han de atravesar por un proceso sistemático de construcción y tratamiento de datos, aunque ambos componentes pueden experimentar cambios, conforme se da un replanteamiento de los propios objetos que son investigados.

De lo anterior se desprende que en el discurso que utilizan en los artículos y demás publicaciones analizadas, los investigadores no hablen explícitamente de metodología de la investigación, sino incorporen expresiones del mismo campo de significado, como “estrategias metodológicas” construidas en sus productos de investigación, mismas que reconocen se han de guiar por valores tales como el rigor académico y los diversos rasgos en que este se expresa, como la coherencia y la profundidad en la indagación.

Respecto a las partes de los artículos que representan focos de búsqueda, se encuentran la delimitación de los objetos de estudio, los propósitos u objetivos declarados, la reflexión en torno a ciertas implicaciones metodológicas y la descripción de técnicas e instrumentos, entre otros. Tales focos se distinguen en tres momentos:

- En el resumen o abstract de los trabajos. Allí, es necesario señalar asuntos como los propósitos, procedimientos metodológicos y hallazgos o resultados, en el caso de reportes de investigación. Algunos de esos asuntos también se hallan presentes en los artículos cuyo propósito es la discusión de orden teórico-conceptual. En ambos casos se distingue el uso de un lenguaje específico.

- En el cuerpo del documento. Durante el desarrollo del trabajo, según su objeto y el lenguaje propio empleado por el autor, es posible encontrar referencias al concepto de metodología de la investigación, por ejemplo, para discutir el tipo de indagación que se realiza y distinguirla de otras.
- En el apartado de la metodología (cuando existe), en ocasiones denominado “método” o “método general”. Aquí se examinó con especial énfasis si los trabajos contaban con elementos de reflexión sobre aspectos como la pertinencia del método o algunos fundamentos epistemológicos, o si solamente describían la ruta seguida para la recopilación y análisis de datos.

Por otra parte, el análisis realizado en estos productos escritos presentó ciertas dificultades vinculadas con situaciones como las siguientes:

- No todos los trabajos tienen el mismo carácter, pues algunos son disertaciones teóricas, mientras que otros son reportes de investigación. Asimismo, la disciplina o campo (Historia de la Educación, por ejemplo) también induce la presencia de particularidades en el discurso y en la construcción de procedimientos propios de la tradición metodológica consolidada en esas áreas de conocimiento.
- Algunos trabajos no declaran explícitamente un apartado dedicado a la metodología o método. En contraste, dentro del texto van haciendo consideraciones que transitan mucho por una especie de análisis teórico sin referentes empíricos.
- Mientras en algunos productos hay una reflexión profunda que incorpora cuestiones epistemológicas –ya sea en un apartado del documento o intercaladas durante el cuerpo del texto– en otros este proceso prácticamente no existe. En esto influye desde la naturaleza del objeto o problema sobre el cual tratan, hasta los usos y costumbres de la disciplina en que se inserta tal objeto o problema de investigación.

En cuanto a su distribución, el conjunto de trabajos revisados por programa y categoría de documento se concentra en la tabla 1.

Tabla 1
Producción académica revisada por programa doctoral.

Programa	Reportes de investigación	Artículos de discusión	Total por programa
Doctorado 1	6	1	7
Doctorado 2	3	6 ¹⁷	9
Doctorado 3	2	3	5
Total por tipo	11	10	21

Fuente: Elaboración propia.

En esos productos escritos se rescataron para el análisis expresiones que aludieran al concepto metodología de la investigación, no tanto de manera directa (porque no se encontraron prácticamente en ese modo) sino a partir de lo dicho por los autores de los artículos donde hicieran referencia a palabras del campo de significado abarcado por el concepto, como “método”, “metodología”, “metodológico”, o acerca de la investigación como proceso. En esto último se incluyen reflexiones de las y los autores sobre los avatares de la generación de conocimiento, presentes en sus productos. Enseguida se presenta una interpretación de los datos emanados de la búsqueda que se ha descrito. Se agrupan de acuerdo con el programa de doctorado donde los autores participaban al momento de recopilar sus trabajos.

Construcción de un quehacer: el concepto metodología de la investigación en productos de formadores investigadores del Doctorado 1

En esta parte se recuperan y analizan datos de 7 trabajos publicados por investigadores del D1, a cargo de una universidad estatal pública del noroeste de México. Conforme a una de las preguntas que guían este

¹⁷ Uno de los trabajos del D2 ubicado en esta categoría es un libro donde se expone un ensayo cuya temática refiere una propuesta metodológica distinta de las posturas hegemónicas sobre la producción de conocimiento percibidas por su autora.

estudio, se busca la forma en que lo dicho en esos productos se vincula al concepto metodología de la investigación, de modo específico en las referencias a la metodología propia de cada trabajo, cuando esta se declara. Los artículos fueron publicados en revistas reconocidas o como parte de libros, y en algunos casos su temática no es de investigación educativa, sino de otras áreas disciplinares, como economía. Seis de los siete artículos analizados de este programa reportan datos de campo; de ellos prácticamente todos tienen un enfoque cuantitativo para el análisis, en ocasiones complementado con instrumentos que le dan un carácter “mixto”, según la presentación que hacen los propios autores.

Un conjunto de propósitos y tareas de respuesta

Uno de los contenidos clave donde ha sido posible encontrar significados relacionados con el concepto de metodología de la investigación en los artículos producidos por miembros del D1 es la definición de los objetivos o propósitos de investigación, lo cual además provee una muestra del lenguaje académico específico utilizado, como se aprecia:

“... indagar la perspectiva de los empresarios sobre la colaboración tecnocientífica” (A1D1, p. 148).¹⁸

“... contextualizar teórica y empíricamente la evolución de la discusión” (A1D1, p. 149).

En estos primeros fragmentos, el mismo artículo incluye expresiones con verbos en infinitivo para designar un par de objetivos complementarios, en tanto “indagar la perspectiva de” una población específica se

¹⁸ El código dado a los fragmentos indica el número asignado al artículo y al programa doctoral del que provienen sus autores (por ejemplo, A1D1 representa “Artículo 1, Doctorado 1”), seguido del número de página de la publicación original donde se encuentran.

acompaña de la intención de situar el objeto aludido en el marco de otros estudios, o “contextualizar teórica y empíricamente...”.

Aparte de referirse a tareas y resultados esperados, los objetivos se plantean en un lenguaje que refleja la pertenencia de los autores a una comunidad disciplinar, en la cual es posible distinguir ciertas expresiones discursivas relacionadas con lo que se podría denominar una lógica de investigación compartida, como se aprecia en los siguientes párrafos:

“... hacer un análisis comparativo de los resultados de la opinión de los maestros...” (A4D1, p. 997).

“... analizar qué factores contextuales de los estudiantes y las escuelas tienen una relación significativa con el logro...” (A5D1, p. 1).

Objetivos de investigación como los presentados anteriormente expresan la posibilidad de generar conocimiento de distinto tipo sobre la realidad, de acuerdo con la forma en que se interviene sobre ella, lo cual da lugar a acciones y estrategias metodológicas de diferente nivel de complejidad. Por otro lado, enunciados como los referidos enseguida, permiten distinguir una especie de finalidad más general donde *la metodología de la investigación se concreta en la generación de conocimiento potencialmente útil para fines ulteriores al hallazgo de respuestas:*

Es importante desarrollar investigación acerca de los resultados de la implementación de los tipos más recientes de carreras docentes para tener información específica que se contraste con las orientaciones ideológicas de las reformas laborales. (A4D1, p. 524)

...a fin no solo de comprender los resultados, sino también de abonar a la discusión de las acciones y políticas educativas que pueden surgir a partir de ellos. (A5, D1, p. 18)

Los contenidos educativos generados fueron administrados en un curso formal universitario, lo que permitió recuperar información pedagógica y tecnológica en torno a la experiencia. (A7D1, p. 4)

Para lograr que el conocimiento generado tenga alcances como los previstos en los fragmentos anteriores, se requiere reconocer cómo la metodología de la investigación permite exponer en términos teóricos lo que ocurre en el mundo empírico y a su vez modificar la comprensión de este (Bueno, 2003; Sirvent, 2010; Roca-Cuberes, 2020). Por otra parte, la intervención que se realiza para generar conocimiento por medio de la investigación implica *decisiones metodológicas*, una expresión común entre los miembros del D1 para nombrar acciones realizadas en torno a la recopilación y análisis de datos. Paralelamente, en ocasiones se realiza una valoración de esas decisiones, como muestra el primero de los siguientes fragmentos:

Recoger las percepciones y opiniones de empresarios involucrados en el asunto resultó tener alta relevancia metodológica. (A1D1, p. 149)

Un tercer apartado describe las decisiones metodológicas que se tomaron en este estudio para seleccionar los datos a analizar a partir de la información disponible. (A4D1, p. 505)

Asumir las acciones que forman parte del proceso de investigar como decisiones implica el reconocimiento de la subjetividad, en el sentido de que hay una o varias personas en relación con la realidad sobre la cual pretenden conocer algo y *eligen* enfoques teóricos, instrumentos, técnicas que en su conjunto orientan un tratamiento e interpretación de cierta información hasta su socialización a las comunidades académicas. De este modo, la metodología de la investigación se vuelve un concepto que integra la actividad individual e interpersonal donde se implican:

- Un consenso sobre lo que se considera la realidad misma, por ejemplo, si está dada o si se forma a partir de una construcción social, de acuerdo con el objeto investigado.
- Elementos que se abordan y otros que se dejan de lado, según el encuentro entre las intenciones y percepciones de quienes investigan.
- Un matiz o estilo para lograr tareas como la sistematización, análisis e interpretación de los datos, en consonancia con los saberes de cada sujeto que participa a cargo de una investigación.

Una consecuencia de lo anterior es puesta en relieve por Guzmán y García (2016) en términos de la relación entre la metodología y una práctica cotidiana de investigación donde los objetos no se desvinculan de los métodos ni se incurre en la fragmentación del conocimiento. En ese sentido, intentos de discusión relativa a la articulación entre el objeto y el método –cuya reflexión no es abundante en los artículos revisados del D1– se aprecian enseguida:

En términos metodológicos, lo que nos muestra la tabla x es que han existido importantes esfuerzos por investigar y comprender la dinámica de la colaboración tecnocientífica de las OPC con las empresas [...] sin embargo, el común denominador de estas investigaciones es que han tenido como objeto de estudio a las organizaciones académicas. Así, el gran ausente en estas investigaciones son las empresas, por lo que resulta relevante recoger sus percepciones... (A1D1, p. 164)

Para el cumplimiento de esta intención inicialmente se realiza una descripción de los antecedentes y perspectiva teórica que fundamentó este ejercicio, para posteriormente explicar la metodología utilizada y los resultados en cada campus universitario. (A6D1, p. 4)

Conviene hacer notar que esta ausencia de discusión, particularmente notable en la parte de la descripción de la metodología de los artículos revisados en los que participan miembros de este doctorado, quizá encuen-

tra explicación en la estructura de las publicaciones en que se encuentran, donde el apartado de la metodología suele contener únicamente la explicación de aspectos particulares de la investigación como la selección de la muestra, las categorías de los instrumentos y los procedimientos de análisis de datos.

En este sentido, prácticas comunes en torno a lo que se tiene que presentar como metodología en las revistas donde estos artículos fueron publicados, tanto por la perspectiva sobre lo educativo (y en uno de los casos, acerca de un tema de economía), como por la concepción acerca de las condiciones de rigor académico o científico, no parecen demandar evidencias de reflexión metodológica acerca de cuestiones como la que se ha señalado, relativa a la coherencia entre objeto de estudio y método para abordarlo. No obstante, considerar este tipo de asuntos es necesario en términos de la solidez metodológica y epistemológica de una investigación (Grenfell y James, 2004; Robertt y Lisdero, 2016; Boarini, Portela y Di Marco, 2020).

Del dominio de los métodos a su valoración desde la visión de los expertos

Otra serie de significados vinculados al concepto metodología de la investigación en las producciones de investigadores del D1 proviene de una mirada analítica de los autores hacia los métodos en un contexto más amplio de reflexión donde incluso estos son tipificados y valorados en estudios propios y ajenos, de lo cual se puede inferir cómo *el conocimiento acerca de los métodos adquirido por los investigadores se traduce en el dominio de un discurso* que les permite aportar discusión y explicaciones de carácter metodológico dentro de sus productos, tal como se muestra en los fragmentos siguientes:

... la investigación empírica [...] se ha caracterizado por los estudios exploratorios y causales; destacan los que exploran las características generales de los actores colaborativos. (A1D1, pp. 160-161)

...se recuperaron los artículos en extenso, se revisaron, se examinaron las palabras clave, se registró el tipo de metodología (cuantitativa, cualitativa y mixta) ... (A2D1, p. 7)

Se consideró un enfoque metodológico mixto, ya que se incorporan elementos cuantitativos y cualitativos en la investigación.” (A7D1, p. 7)

Por otra parte, si bien se ha reiterado que la metodología de la investigación no se reduce a las técnicas, la descripción de estas es relevante en los artículos de los investigadores del D1 en tanto precisan aspectos como *la ubicación del tema de investigación en un campo, el enfoque metodológico que da sentido al uso de las técnicas y el cuidado de algunas condiciones:*

La presente investigación se ubica en el campo de la evaluación educativa y corresponde a un estudio de caso realizado a partir del enfoque de la evaluación comprensiva, se utilizaron técnicas de análisis de contenido [...] y grupos de discusión en los que se buscó el acuerdo intersubjetivo de los participantes [...], así como técnicas psicométricas para el desarrollo de los cuestionarios. (A2D1, p. 1003).

El método integró tres estudios en los que se utilizaron técnicas de análisis de contenido, grupos de discusión y estrategias psicométricas. (A3D1, p. 997).

Otra cuestión que evidencia el dominio que tienen los investigadores del D1 del conocimiento acerca de los métodos es el señalamiento de *limitaciones metodológicas* en trabajos propios y ajenos:

... diversos autores refieren limitaciones metodológicas en el uso de los datos de PISA debido a su carácter transversal y a la falta de datos sobre el rendimiento previo de los estudiantes, cuestiones que exigen cautela a la hora de interpretar los resultados de estos análisis. (A5D1, p. 19)

... [el estudio realizado] al ser un ejercicio de competitividad [...] ofrece una valiosa oportunidad de comparación, aunque también implica limitaciones de orden conceptual y metodológico por tomar en cuenta. (A6D1, p. 8)

El reconocimiento de tales limitaciones, junto con implicaciones de esta condición, como la señalada en el segundo de los fragmentos anteriores sobre la cautela a la hora de interpretar resultados del análisis de datos, representan una garantía de rigor científico, en la mirada de algunos estudios que intentan reconstruir el significado de la metodología de la investigación (Tourinián y Sáez, 2006; Aguilera, 2013; López, 2016; Boarini, Portela y Di Marco, 2020), tanto en la configuración general del desarrollo de las ciencias en general, como en particular de aquellas que convergen en el campo de la educación.

Otro de los aspectos de fondo que se hallan vinculados con el concepto metodología de la investigación es *la declaración o delimitación explícita de supuestos*, mismos que pueden ser ontológicos (qué se concibe por realidad), epistemológicos (qué se considera conocimiento), metodológicos (cómo la información empírica se constituye en dato) y de otro tipo (axiológicos, por ejemplo) de acuerdo con estudios que han abordado esa cuestión (Cáceres, 2003; Moreno y Morales, 2014; Robertt y Lisdero, 2016; Al-Ababneh, 2020). Al interior de los artículos revisados lo encontrado en este sentido se orienta básicamente a los procedimientos de análisis de datos, en formas como las expresadas enseguida:

Los datos utilizados en este artículo son los de las muestras internacionales, ya que estas pueden ser comparables [...], por lo que podría haber una diferencia con las estimaciones de las muestras nacionales que fueron publicadas en reportes anteriores... (A4D1, p. 510)

Uno de los supuestos previos necesarios para llevar a cabo el análisis multinivel con un conjunto de datos determinado es que exista suficiente varianza explicada al segundo nivel de anidación de dichos datos, en nuestro caso al nivel de escuela. (A5D1, p. 10).

El estudio se realiza bajo un diseño transversal con el desarrollo de indicadores soportados con métricas objetivas. (A6D1, p. 9)

Aunque breve, la referencia realizada en el último de los anteriores fragmentos refleja la tendencia compartida por los artículos revisados en cuanto a la pretensión de objetividad en la investigación, opuesta a lo propuesto en estudios de corte cualitativo, donde se reconoce la intervención de la subjetividad a lo largo de todo el proceso (Vasilachis, 2009). En general en los trabajos revisados del D1 se distingue una especie de supuesto o principio de que la indagación a través de procedimientos como la medición y el análisis matemático garantizan objetividad, junto con otros, como la operacionalización de variables.

No obstante, para autores como Boarini, Portela y Di Marco (2020), ese enfoque sitúa la concepción sobre la metodología de la investigación en una etapa histórica situada cronológicamente entre los siglos XIX y XX, asociada con una influencia fuerte del positivismo, donde entre otros principios se impusieron a la investigación en “ciencias de la educación” condiciones como la verificabilidad de sus enunciados mediante procedimientos que permitieran despojar el conocimiento de juicios sin posibilidad de contrastación empírica.

En síntesis, como resultado del análisis de los trabajos anteriores es posible concluir que la concepción predominante sobre la metodología de la investigación distinguible en las producciones de los académicos de este programa privilegia un carácter *técnico-instrumental*, entendido como el énfasis en los procedimientos que permiten el análisis de datos, las condiciones de su uso y las tradiciones científicas a las que se adscriben. En menor medida se encontró una mirada donde se incluyera la reflexión sobre aspectos epistemológicos, como la mencionada acerca de la relación entre objeto y método. Lo anterior hace notar la diferencia con la investigación educativa que se realiza desde el enfoque propio de las ciencias sociales, el cual permite, de acuerdo con Seid y Cuello (2021, p. 134) “situar y controlar la construcción de la propia mirada, reflexionar sobre el proceso de conocer en cada situación concreta”.

Construcción de una racionalidad: El concepto metodología de la investigación en productos de formadores investigadores del D2

La recopilación de datos de este programa comprende una lectura focalizada de 9 trabajos. De estos, dos terceras partes no son reportes de investigación, sino disertaciones de tipo teórico-conceptual¹⁹. Sin embargo, un rasgo común a ambos tipos de trabajos es tener construcciones argumentativas valiosas que son compartidas a la comunidad académica.

La reflexión teórica como forma de producir conocimiento

Entre los artículos escritos por académicos del D2 hay distintos planteamientos de orden teórico-conceptual, visibles desde la formulación de los objetivos, como sugiere el siguiente fragmento, de un trabajo que pretende:

... identificar la articulación de los núcleos teóricos y metodológicos procedentes de la sociología con los acontecimientos históricos más relevantes en la creación del Sistema Educativo de México (A9D2, p. 2)

La expresión anterior implica una doble abstracción: primero, en lo referente a lo que se entiende por “núcleos teóricos y metodológicos”, y luego a su “articulación”. En el mismo trabajo, posteriormente se profundiza en la explicación de propósitos:

... se busca ordenar un conjunto de acontecimientos capaces de evidenciar una estructura histórica y con ello franquear el interés académico para la emergencia de problemas de carácter educativo y posibilitar la construcción de los objetos de estudio. (A9D2, p. 13)

¹⁹ Conviene recordar que se hizo la invitación a participar en esta investigación a todos los investigadores que participan como formadores en el núcleo académico básico de ese programa, y se recuperaron trabajos escritos elaborados por aquellos que libremente decidieron participar.

La particularidad del discurso en la segunda parte del fragmento anterior hace notar de manera más evidente el uso de expresiones abstractas, posiblemente de uso común en disciplinas como la sociología, junto con la aportación subjetiva del autor (por ejemplo, cuando habla de “franquear el interés académico”).

Los artículos del D2, asimismo, se caracterizan por incluir en su discurso procesos como el cuestionamiento y la argumentación. De este modo, el abordaje de los objetos en los artículos del D2 atraviesa por un proceso de problematización mediante el cual se logra una revisión de la realidad (Sirvent, 2010; Medina y Deroncele, 2020) con base en señalamientos como los que aparecen en los siguientes fragmentos:

Este trabajo estudia las debilidades iniciales que supuso la ausencia de una política de contenidos para la consolidación de la industria de la televisión en México. (A3D2, p. 51)

Este artículo argumenta y propone la discusión, desde una perspectiva comunicacional, de las relaciones estratégicas y prácticas entre la investigación y la meta-investigación de la comunicación en América Latina. (A4D2, p. 28)

Estos artículos, de disertación teórico-conceptual, pueden ser inscritos en lo que Barahona (2013) denomina “investigación teórica”. Para la construcción de este tipo de textos, el autor citado distingue cuatro métodos, a los cuales denomina respectivamente análisis, síntesis, crítica y reelaboración de estructuras conceptuales. De manera particular este último caracteriza los artículos mencionados del D2, dado que se ocupa de tomar conocimiento previo –al cual se accede básicamente por medio de la revisión de literatura–, examinar sus premisas teóricas y si es necesario discutir las, a tal grado que es posible incluso generar cambios de perspectiva. Uno de los modos de hacer eso, con base en la formulación de categorías conceptuales, queda ilustrado en el siguiente fragmento:

Como categorías analíticas para el análisis empírico del contenido de productos publicados de investigación, pueden distinguirse tres conjuntos básicos: a) contribuciones y reflexiones teóricas y epistemológicas, b) metodologías e instrumentos de investigación, y c) dimensiones y procesos del campo académico. (A4D2, p. 37)

Estos trabajos de disertación elaborados por académicos del D2, aunque en algunos casos terminan por dar la impresión de contener un discurso puramente teórico, aportan indicios de que un resultado de la investigación también lo constituye una sólida reflexión conceptual, de la cual incluso se puede desprender una propuesta, como se aprecia en los siguientes fragmentos:

En términos operativos, para poder hacer el análisis en este artículo recurrimos a la integración que se ha hecho en la literatura y los programas de las escuelas que conjuntan a los autores. (A8D2, p. 136).

...mi objetivo en estas páginas es hacer una revisión de la situación actual con respecto a las audiencias-internautas, para a partir de ella, desarrollar una estrategia pedagógica de descolonización audiovisual... (A5D2, p. 20).

La reflexión aportada en este tipo de artículos también incluye una discusión de aspectos metodológicos como las condiciones y evolución del conocimiento científico. Tal discusión se amplía en otros estudios (López, 2016; Cristancho, 2019; Roca-Cuberes, 2020) a partir de la premisa clave de que la ciencia y el proceso por el cual se obtiene, al cual denominamos metodología de la investigación, *se encuentran en constante evolución*, lo cual ha dado lugar incluso a pugnas, por ejemplo, en torno a la pertinencia y legitimidad de los métodos, dadas ciertas condiciones históricas, según detallan ideas como las siguientes:

La teoría de la comunicación y la metodología de la investigación que han sido elaboradas en los centros metropolitanos no siempre corresponden a la

realidad y a las necesidades de investigación de los países atrasados y dependientes... (A4D2, p. 35)

El paradigma científico tradicional se basa en dos grandes premisas para obtener conocimiento: la inducción y la deducción. [...] Frente a esta “dictadura” del método científico, en los años ochenta se llevó a cabo lo que se ha llamado la “batalla de los paradigmas”, entablada, sobre todo, aunque no únicamente, por, en y desde las universidades. El resultado fue la aceptación de la perspectiva cualitativa en la investigación científica. (A5D2, p. 25)

La referencia textual al concepto metodología de la investigación en el primero de los fragmentos anteriores indica que su elaboración –y por ende la construcción del significado del concepto– ocurre *en un contexto* (“los centros metropolitanos”, en ese caso). Estas dos ideas, la metodología de la investigación como proceso que evoluciona y que es moldeado en cierta forma por los contextos en que se produce conocimiento, es reiterada en las posturas planteadas en los siguientes fragmentos de otro trabajo:

El control de los métodos y los resultados de la ciencia con criterios científicos hegemónicos, genera resultados que no solo no actualizan el conocimiento, sino que no responden a los nuevos y viejos problemas que nos aquejan (A1D2, pp. 23-24).

Nuestra propuesta [...] tiene que ver con encontrar las maneras para responder a preguntas sociales a partir de una metodología dispuesta a modificarse contextualmente en cualquier momento (A1D2, p. 13)

Respecto a la cuestión señalada anteriormente acerca del “control de los métodos”, esa discusión se puede complementar desde perspectivas que atienden al uso del discurso académico (Hall y López, 2011) o a la enseñanza de la metodología de la investigación (Gugliano y Robertt, 2010; López, 2016), entre otras.

Una mirada constructiva y problematizadora

La revisión de los artículos del D2 permite distinguir una visión reflexiva permanente acerca de cuestiones teóricas, metodológicas y en algunos casos epistemológicas, con la intención de exponer claramente al lector (experto o no) la postura de quienes escriben. Un ejemplo de cómo se expresa esa visión se encuentra en las siguientes palabras de los autores de un trabajo:

... pensamos que tomar una postura de investigación no se reduce a un procedimiento mecánico, sino que es un ejercicio intelectual cargado de procesos de reflexividad. (A7D2, p. 58)

De este modo, los investigadores del D2 *hacen explícita en sus trabajos una perspectiva de abordaje de los objetos*, vinculada con distintas dimensiones, como es señalado en otro de los artículos:

Esto permite [...] reconocer, distinguir y analizar diferentes enfoques o posiciones iniciales de abordaje de los temas en cuestión, es decir, la naturaleza teórico-metodológica, epistemológica, ontológica, antropológica, que cada autor propone para estudiar la realidad. (A8D2, p. 134)

Con excepción de la antropológica, las otras dimensiones señaladas en el fragmento anterior coinciden con las fundamentales dentro del proceso de investigación, como explica Al-Ababneh (2020). Realizar esta toma de perspectiva, por otra parte, permite establecer planteamientos acerca de cuestiones como la fuerte articulación que debe existir entre la pregunta de investigación, las categorías de análisis, los instrumentos y los datos, como ilustra el siguiente fragmento:

Responder esta pregunta [de investigación] permite establecer relaciones entre el sentido del trabajo, el género, la clase social y la generación, a partir de los datos producidos en entrevistas abiertas no estructuradas destinadas a

recoger los puntos de vista de los sujetos, siguiendo el hilo conductor de su experiencia laboral. (A2D2, p. 174)

Asimismo, en los trabajos del D2 se aprecia un tratamiento riguroso de los conceptos, sean propios o incorporados de otros autores, mediante acciones como la precisión del significado desde el marco de referencia de quien escribe:

Entendemos la experiencia como una construcción que se estructura como visión subjetiva en el relato mismo de lo vivido y en el que, a través del lenguaje, se posicionan los sujetos y explican cómo se convierten en lo que son. (A2D2, p. 174)

Tanto el artículo del que provienen los fragmentos anteriores como aquel de donde se toma el siguiente –en este caso, con una orientación psicoanalítica– son reportes de investigación en los cuales se aclaran, además, implicaciones metodológicas como la relacionada con el potencial explicativo de los datos que se recopilan:

A través de viñetas de un caso clínico se hace patente lo vívido de escenas que se gestan en la relación analista /analizando. (A6D2, p. 107).

Este tipo de consideraciones permite inferir cómo la metodología de la investigación es concebida desde la producción de los investigadores del D2 con un carácter *constructivo*, en la medida que *argumentan* el sentido del método e instrumentos, y la necesidad de un *pensamiento estructurado* acorde con una concepción de realidad y de los recursos existentes para estudiarla, según se aprecia también en los siguientes fragmentos:

...solo podemos perfilar lo que buscamos conocer desde el utillaje teórico y metodológico con el que contamos en la actualidad... (A7D2, p. 58)

Creemos que este ejercicio –el de la comprensión de las raíces antropológicas– es necesario para toda persona que quiera investigar la realidad organizacional, ya que lo dicho sobre los seres que forman y dan vida a las organizaciones –si lo que se quiere es mantener coherencia teórica– ha de definir la postura epistemológica con la que el investigador ha de acercarse a su fenómeno de estudio. (A8D2, p. 137)

En suma, la metodología de la investigación en el D2 *está vinculada con una construcción racional* en la que en diversos momentos se sientan *bases argumentativas* de distinta complejidad durante el desarrollo de un objeto de estudio. En uno de los artículos se expresan los alcances de esta construcción en las siguientes palabras:

Lo anterior lleva a una vigilancia epistemológica que se traduce en la revisión constante del lugar de la investigación dentro del horizonte de las transformaciones que experimenta el conocimiento; de modo tal que superemos la simpleza de las modas analíticas, para avanzar en generar conciencia de lo que cada perspectiva teórica y metodológica implica y de lo que el investigador deconstruye, reconstruye y construye en los procesos de intelección que realiza. (A7D2, p. 58)

Este último fragmento refiere de modo explícito a varias cuestiones epistemológicas, como la así llamada “vigilancia”, los cambios en el conocimiento o la aportación personal del investigador, pero no es el único caso donde se toca este nivel. Otro de los artículos, en ese sentido, plantea cómo incluso la investigación misma puede ser objeto de un “meta-análisis”, donde se incluyen:

...las preguntas de la concepción y la realización de los estudios, su diseminación y comunicación pública, su verificación y autocorrección, la valoración de su calidad y estándares científicos y la concesión de sus recompensas y sanciones. (A4D2, p. 28)

Esta visión de análisis sobre diversos aspectos de la investigación, tanto en su carácter de proceso como de resultados, obedece a la experiencia de los autores de los trabajos en el D2, lo cual les permite, en forma posterior a un análisis crítico, realizar valoraciones y recomendaciones, como se aprecia:

...en este esquema cronológico pueden ubicarse con cierta facilidad los principales “hitos” de la historia regional para reinterpretarlos así, en relación con contextos más amplios que los que generalmente se consideran y que trascienden las *tradiciones, paradigmas o corrientes* teóricas y epistemológicas como categorías que algunos autores latinoamericanos consideran útiles todavía. (A4D2, p. 40)

En el mejor de los casos habría que promover la observación y crítica de las prácticas institucionales que rodean a los analistas en formación, así como los analistas en ejercicio del psicoanálisis tendrían que preguntarse permanentemente por los supuestos que guían su praxis. (A6D2, p. 118)

Como parte de esa mirada crítica sobre la estructura de pensamiento y práctica que origina la investigación –otro significado de la metodología– se definen posturas como la de que no es neutral, en el sentido de estar afectada por influencias de naturaleza política e ideológica, que una vez reconocidas, pueden ser enfrentadas, como muestra en particular el segundo de los siguientes fragmentos:

Estrategias preferentemente cuantitativas de investigación, desde el “rating” al “algoritmo”, que se han instaurado en el sistema mercantil que nos circunda, y se han justificado y legitimado por el método científico dirigido esencialmente a la obtención excluyente de datos cuantitativos obtenidos de las audiencias, como base para la toma de decisiones sobre programación, horarios, temáticas de videos, series y películas, innovaciones de forma y contenido de productos audiovisuales, innovaciones técnicas y de los servicios de conexión. (A5D2, p. 19)

En Latinoamérica en las décadas de 1960-1970, la academia reaccionó a las teorías modernizadoras de Estados Unidos y a sus organismos internacionales sometidos a los intereses del primer mundo, proponiendo nuevos conceptos como praxis social transformadora y visión propia del mundo, con la intención de distanciarse teórica y epistemológicamente de la tradición académica convencional. (A1D2, p. 16)

Así, es posible distinguir que la metodología de la investigación se inserta en un marco cultural e ideológico dentro del cual se da el ejercicio de investigar y la formación para esa tarea. Este asunto es discutido de manera puntual en estudios acerca de prácticas de incorporación de discurso académico en espacios universitarios (Hall y López, 2016; Hernández y Mendoza, 2018). Entre las conclusiones que tales estudios sostienen se encuentra el rompimiento con la pretensión de neutralidad del discurso académico y de su apropiación por parte de los estudiantes.

Otra de las expresiones argumentativas y problematizadoras en torno a la metodología de la investigación, en este caso, de las “ciencias sociales y culturales”, expuesta en un libro que recoge la propuesta de una investigadora del D2 sobre un enfoque específico para realizar investigación, alude a la limitación que impone a esa metodología la prevalencia o dominio de una perspectiva teórica “única” que no considere el contexto donde se generan los asuntos a investigar:

Los problemas de investigación y sus soluciones los heredamos con los conceptos teóricos. En nuestro proyecto metodológico para las ciencias sociales y culturales, una teoría única como armazón para estructurar nuestro pensamiento en una sola dirección solo oculta nuestra condición humana diversa y contextual. (A1D2, p. 73).

En el caso del D2, algunas ideas de cierre acerca de los significados encontrados en la producción académica sobre el concepto metodología de la investigación comprenden la generación de nuevo conocimiento sobre la base de otro previamente producido, sobre el cual se formulan

preguntas y se construyen conceptos y planteamientos teóricos. El valor de este conocimiento nuevo, al que puede llamarse genéricamente teoría, de acuerdo con la orientación mostrada por los investigadores del D2 en la producción académica revisada, queda justificado en los términos que expone Roca-Cuberes (2020, p. 1) sobre el papel de la teoría en la investigación, cuando explica:

La teoría representa el fin de la labor científica y su última sistematización. Cada teoría tiene una estructura compleja, y la forma en que esta estructura está construida se encuentra directamente relacionada con las concepciones epistemológicas del científico, con su concepción del mundo, con determinados principios metodológicos sobre cómo enfocar el escrutinio de la realidad.

Así, queda manifiesto cómo, para la comunidad de investigadores del D2, representada por quienes aportaron trabajos publicados para su análisis en este estudio, el concepto de metodología de la investigación comprende una actividad de construcción racional desde su raíz, lo cual se caracteriza en las múltiples reflexiones que tocan asuntos como los supuestos, las implicaciones teóricas y epistemológicas de las formas de acercamiento a los objetos de estudio y la permanente discusión de tópicos como los “paradigmas” de la investigación y su vigencia, en términos de las nuevas necesidades de indagación impuestas por la dinámica actual.

A su vez, esta actividad racional permea todas las decisiones de orden técnico-práctico sobre los elementos empíricos, o sobre otras fuentes de datos a las cuales se recurre para comunicar conocimiento, como la revisión de literatura y su tratamiento a manera de “reelaboración de estructuras conceptuales” (Barahona, 2013), de donde se desprenden no solamente materiales para la discusión epistemológica, atravesando por lo que uno de los académicos del D2 llama “meta-investigación”, sino también aportaciones con potencial formativo, en tanto muestran por escrito reflexiones que quizá los propios investigadores emiten en forma oral durante su participación en actividades en las que funcionan como mediadores para propiciar el aprendizaje de estudiantes.

Amplitud de miras y relevancia de lo estudiado, la metodología de la investigación en la producción académica del D3

Se presentan enseguida resultados del análisis de cinco trabajos producidos por investigadoras de este programa²⁰ que desearon compartirlos –dos disertaciones y tres con referentes empíricos–, los cuales reflejan en su desarrollo una especie de perspectiva de amplio alcance en cuanto a la generación de conocimiento, lograda con apoyo en categorías y planteamientos conceptuales en algunos casos de alto nivel de abstracción acerca de objetos de naturaleza teórica y empírica, en artículos cuyo discurso refleja un dominio de conocimientos propio de quienes cuentan con un tiempo y experiencia notable haciendo trabajo intelectual acorde con perfiles de formación que no solo abarcan el campo educativo, sino disciplinas con una tradición científica consolidada, como la filosofía, la psicología y la antropología. De allí que en los artículos se realicen reflexiones profundas no solo acerca de sus objetos de estudio, sino de cuestiones de orden ontológico, metodológico y epistemológico. Se buscó integrarlas a partir de enunciados que representan potenciales rasgos inferidos del concepto metodología de la investigación en esta comunidad académica.

Investigar generalidades sin negar individualidades

De entrada, las presentaciones de los objetos de estudio en la producción académica del D3 muestran un discurso donde estos se *insertan en un marco global de discusión*, para lo cual se valen de tres recursos: en primer lugar, conceptos teóricos especializados, como los que se aprecian en el siguiente fragmento:

Este trabajo se articuló con elementos teóricos provenientes de los estudios de institucionalización disciplinaria, constitución de grupos de investigación y tipos de liderazgo involucrados en tareas fundacionales.” (A1D3, p. 130)

²⁰ En el D3 la parte del cuerpo docente que colaboró en este estudio está constituida totalmente por mujeres.

Otra manera de asegurar esta mirada globalizante es mediante el empleo de procedimientos que aseguran la posibilidad de generalizar resultados, como el mencionado enseguida:

Este artículo propone una descripción macro estadística panorámica de la distribución de la población económicamente activa de la zona metropolitana de la Ciudad de México... (A2D3, p. 68)

En tercer lugar, hay señalamientos explícitos acerca de la intencionalidad de mirar los objetos con un enfoque (teórico, en el caso que se muestra enseguida) capaz de abarcar múltiples elementos y dimensiones:

... desde una perspectiva amplia de lo político, puede entenderse cómo un universal emergió en algún campo de batalla intelectual e ideológica... (A3D3, p. 30)

Se confirma entonces una finalidad común de encontrar respuestas generales o que permitan explicar un fenómeno más allá de los contextos representados por aquel donde inicia su estudio. Esta intención es compartida dentro de la *cultura académica* del D3, entendido este último concepto como la integración de una serie de prácticas y significados por quienes trabajan en la producción de conocimiento en un mismo espacio durante determinado tiempo (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011a). Es en esta misma cultura donde tiene lugar una toma de posición o postura, desde la cual se infiere que, aun cuando se busca explicar objetos de alcance general, la metodología de la investigación también *integra subjetividades*, como es descrito:

Por supuesto, hablo desde un lugar de enunciación, emplazada yo misma en la investigación y en una serie de supuestos que he planteado en otros espacios..." (A3D3, p. 20)

En este artículo reflexiono sobre las posibles causas de esta ausencia [la educación en la antropología] y señalo los diálogos correspondientes entre distintas disciplinas mediante las que se construye la antropología de la educación. (A4D3, p. 137)

Esta toma de conciencia expresada por escrito durante la concreción de ideas y prácticas sobre un objeto de estudio reconoce la subjetividad y con ello se declara contra posiciones objetivistas al respecto, en concordancia con argumentos como los expuestos por Vasilachis (2009) y Aguilera (2013), entre otros. Un corolario de esta posición es que la metodología, en su carácter de construcción, se desarrolle como un ejercicio reflexivo de la investigación (Robertt y Lisdero, 2016).

Otro de los significados en que coinciden las posturas enunciadas en la producción académica de miembros del D3 –presentes también en programas como el D1– es considerar *las tareas metodológicas como decisiones*. Se incluyen entre estas tareas la selección de fuentes de datos, instrumentos, enfoques y procesos de análisis, y son consideradas decisiones en la medida que suponen para quien investiga, por un lado, elegir, y por otro, justificar sus elecciones con base en criterios específicos. Coinciden con esta denominación trabajos como el de Seid y Cuello (2021) quienes vinculan estas decisiones con la necesidad de ajustar los conceptos y los procesos metodológicos a las determinaciones impuestas no solo por los contextos en que se realiza la investigación, sino por las personas que la llevan a cabo, quienes cuentan con una historia individual, formación y un conjunto de creencias e ideas que permean lo que producen, como se ilustra enseguida:

En relación con lo que involucra generar y compartir el producto de las investigaciones, he señalado que la mirada antropológica sobre la educación tiene mucho que aportar para comprender los problemas que plantean las cuestiones educativas y, para ello, también abre diálogos con teorías y metodologías provenientes de distintas tradiciones disciplinares. (A4D3, p. 150)

Llama la atención esta forma de enunciar en primera persona, alejada de lo que en otras comunidades académicas se acostumbra e incluso se prescribe. Un atributo de prácticas discursivas como esta en la producción científica es señalado por García (2008), quien sostiene que de este modo no se diluye la responsabilidad de la fuente de la enunciación, es decir, de quien emite afirmaciones y juicios, lo cual implica reiterar en el sujeto la capacidad de producir conocimiento. (González-Rey y Mitjans, 2016)

Metodología y epistemología: ángulos de la mirada amplia

Como se ha señalado en otro momento de este estudio, algunos significados sobre el concepto metodología de la investigación son referidos de manera textual, con apoyo en la expresión completa o con la palabra “metodología”, mientras en otras ocasiones se emplea el adjetivo “metodológico(a)” o se mencionan en el discurso elementos referidos a ciertos enfoques o acciones del proceso de investigar. De allí se realizan inferencias que aportan a una posible caracterización de este concepto en sus distintas facetas para los investigadores del D3. Por ejemplo, cuando se realiza una definición del “enfoque metodológico” en un artículo de historia de la educación:

El enfoque metodológico consiste en identificar las transformaciones de dichas instituciones a partir del estudio de su denominación e indicios de su materialidad en diversas fuentes bibliográficas y documentos de archivo. (A5D3, p. 49)

Esta toma de postura sobre componentes de carácter metodológico en la investigación abre la perspectiva de significado hasta conducirla a reflexiones sobre los fundamentos de la producción de conocimiento, paralelas a tareas como la construcción de objetos de estudio y la argumentación sobre enfoques, herramientas y diseños. En otras palabras, existen modos de asumir la ciencia que se van haciendo explícitos durante el desarrollo de una investigación específica. En el caso del D3, cuando esto ocurre permite inferir que la metodología de la investigación incluye un

proceso en el cual se discuten conocimientos precedentes hasta generar nuevas posturas para la indagación. Un ejemplo de ello se encuentra en la siguiente presentación de un argumento en un artículo sobre historia de la educación:

Con apoyo en la historia de los conceptos, y contra una visión lineal y correspondentista en la historia, a lo largo de este trabajo argumentamos que, a la par de la evolución de estas instituciones tuvo lugar un cambio importante en la representación del niño pequeño al pasar de ser un objeto de cuidado a ser un sujeto educable. (A5D3, p. 51)

Asumir posturas como la anterior confirma, como se ha apreciado en el análisis de los otros programas doctorales, que *la metodología de la investigación no se reduce a la definición de técnicas e instrumentos*, sino que implica aportar ideas, cuestionar y formular argumentos acerca de la naturaleza del conocimiento, mediante herramientas de tipo teórico-conceptual (como categorías y perspectivas) y explicaciones de orden técnico-práctico relacionadas con la construcción de datos. De este modo, se logra vincular la reflexión metodológica con la de orden epistemológico, por medio de ideas como las siguientes:

...no entiendo epistemología como el “método correcto de producir conocimiento”, sino como la problematización de los procesos de producción de conocimiento... (A3D3, p. 19)

Considero que el abordaje de lo educativo desde cualquier disciplina depende de los problemas que se planteen, aunque, en el fondo, siempre están presentes tres amplias preguntas: ¿qué es lo educativo?, ¿cómo y qué implica estudiarlo?, ¿cómo y qué alcances hay en compartir o difundir los estudios sobre lo educativo? La antropología no es la excepción y estas preguntas están en la base epistemológica de sus investigaciones y de sus prácticas de indagación. (A4D3, p. 38)

Reflexiones como las anteriores son destacables porque desde nuestra experiencia en el trabajo de formación, son pocos los trabajos de investigación de estudiantes de posgrado que dedican un momento específico para realizar consideraciones de orden epistemológico en torno a lo que implican sus objetos de estudio, por un lado, y por otro, a las construcciones metodológicas para que el producto de la investigación pueda ser considerado “conocimiento”.

Una consecuencia de profundizar sobre aspectos estructurales de la metodología de la investigación, como las condiciones para arribar al “conocimiento”, es la posibilidad de que los actores que intervienen en estas tareas las puedan apreciar como parte de un “quehacer científico” o “producción de conocimiento especializado”, como muestra un trabajo donde se describe la conformación de un centro de investigación regional:

En el quehacer científico de la unidad se buscó articular la producción de conocimiento especializado, con la atención a problemas locales, la formación de recursos humanos de alto nivel, la vinculación y colaboración con diversos sectores sociales y productivos de la región. (A1D3, p. 142)

La producción de conocimiento, sea proceso o resultado de la investigación, se relaciona a su vez –según se ha insistido en este estudio– con elementos de la experiencia subjetiva de quien investiga, donde tienen un lugar fundamental procesos como la formulación de preguntas y la incorporación de teoría. Así se aprecia en planteamientos como el siguiente:

Desde el punto de vista de los procesos de producción de conocimiento la universalidad de un conocimiento concierne a otra relación, en mi experiencia como investigadora, de carácter triádico: la tensión irresoluble de la inquietud, problematización y preguntas que detonan la investigación, el referente que servirá de “tema” para el despliegue cognitivo y gnoseológico, y la dimensión teórica en la cual el investigador se apuntala para su indagación. (A3D3, p. 16)

De acuerdo con la visión expresada en el fragmento anterior, la teoría permite al investigador orientar su búsqueda, al representar la realidad por medio de conceptos con los cuales se depura el análisis de la experiencia que posibilita la construcción de un objeto de estudio (Barahona, 2013; Cristancho, 2019). Asimismo, la teoría sirve para discutir en torno a componentes del método seguido en algunas investigaciones, como se aprecia en el primero de los siguientes fragmentos, que incluye el término “hipótesis” dentro de una argumentación en curso; o en el segundo, donde se adopta una postura sobre la interpretación de datos:

En el caso de la [institución en estudio] partimos de una hipótesis: los primeros pasos para fundar un nuevo establecimiento científico requieren de liderazgos articulados para atender demandas de diversa índole... (A1D3, p. 134)

Cuando los análisis se reducen a dos variables cuantitativas con base en estadísticas censales macro, los resultados avalan relaciones y probabilidades positivas, pero de ninguna manera aseguran un determinismo causal de la escolaridad sobre el trabajo o los ingresos, ya que si utilizan estadísticas más específicas también pueden observarse resultados diferentes, claramente negativos y no necesariamente consistentes entre sí. (A2D3, pp. 73-74)

Evidencias como las mostradas permiten distinguir dentro de la producción académica de miembros del D3 cómo, quien investiga, *promueve una problematización del método*, en probable consonancia con la que tiene lugar durante la construcción del objeto de estudio. Esta problematización se extiende para dar cuenta del sentido de determinado tipo de estudio, sus fines y peculiaridades metodológicas y epistemológicas, y se expresa, entre otras, en formas como las sugeridas en los siguientes fragmentos:

... la noción de cambio de paradigma acuñada por T. S. Kuhn (1962/1975) nos mostró la dimensión histórica y política de las configuraciones epis-

témicas, así como la interdependencia de un paradigma y una comunidad científica que lo legitima o lo cuestiona. (A3D3, p. 26)

Los estudios antropológicos referidos dialogan con fuentes filosóficas, discusiones políticas e ideológicas para entender los sentidos de la realidad que estudian, pero no buscan construir un discurso prescriptivo ni pretenden definir la estructura ideal de los contenidos y métodos de enseñanza, no evalúan las prácticas ni los resultados de los procesos educativos como es el caso de la pedagogía y la política educativa. Sus análisis se diferencian de los estudios sociológicos porque en el hacer etnográfico dan cuenta y usan las subjetividades propias y de las personas con las que hacen sus investigaciones como recursos de comprensión. (A4D3, pp. 144-145)

Esta problematización coincide con uno de los cuatro significados de la metodología de la investigación descritos en el trabajo de Touriñán y Sáez (2006), por el cual es concebida como explicación y justificación de métodos particulares en la generación de conocimiento. Entre los investigadores del D3, a partir de la presencia de estas discusiones en su producción académica, se infiere, además, que *el desarrollo de la metodología de la investigación tiene como proceso inherente cuestionar no solo elementos teóricos y empíricos, sino esquemas vigentes de producción de conocimiento. Así lo muestran enunciados como los siguientes:*

Al estudiar a los individuos mediante entrevistas en profundidad o biografías centradas en lo laboral, se observan trayectorias que pueden ser contrarias y contradictorias... (A2D3, p. 73)

Las búsquedas analíticas que dialogan con elementos teóricos y metodológicos de distintas perspectivas disciplinares abren posibilidades enormes para la comprensión de los problemas relativos a la educación. (A4D3, p. 142)

Tales enunciados, asimismo, ponen de relieve la autonomía racional de quien investiga, la cual deviene necesariamente en una teorización

(Boarini, Portela y Di Marco, 2020). Como resultado, significados como “metodológico” abarcan no solamente operaciones sobre datos empíricos, sino también *una forma de pensar la naturaleza de la realidad*, en la que se emplean conceptos y modos de razonamiento específicos. Entre estos, desde la visión de las ciencias sociales, lo “metodológico” traería consigo también la consideración de categorías filosóficas, históricas, sociológicas, psicológicas, entre otras, en el marco de distintas tradiciones de trabajo asociadas con métodos de análisis como los denominados “materialismo histórico”, “fenomenología” o “constructivismo”, por señalar algunos.

Afinidades entre significados atribuidos a la metodología de la investigación en la producción académica de los programas estudiados. ¿Cohesión o divergencia de campo?

Una vez analizados los artículos –y los textos que son respectivamente capítulo de libro y libro– compartidos para este estudio por formadores investigadores de los tres programas de doctorado incluidos, se impone realizar una nueva búsqueda, en este caso, relacionada con lo que se podrían denominar puntos o líneas de convergencia de los significados inferidos entre estos programas (D1, D2, y D3) respecto al concepto metodología de la investigación. En este sentido, un supuesto de este estudio es que cada doctorado puede presentar distinto nivel de cohesión entre significados, producto de la cultura académica constituida alrededor del mismo (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011b).

En este momento entonces se comparan planteamientos en torno al concepto mencionado, a fin de inferir la existencia de significados comunes acerca del mismo en los trabajos publicados por los formadores investigadores de estos tres programas. Se pretende mostrar cuáles serían tales significados, y cómo reflejan una visión compartida –por ende, quizá generalizada en cierta medida– por personas pertenecientes a comunidades académicas específicas, dentro del campo de la investigación educativa. Como resultado de esta elección metodológica se ofrecen, a modo de ilustración, breves evidencias de *puntos de convergencia de significado* notables en el discurso de los artículos producidos por investigadores de

los tres programas. Estos puntos se exponen de modo inmediato a la aparición de algunas afirmaciones producto del procedimiento de búsqueda descrito.

La metodología de la investigación como marco de concepción de la realidad

Aunque como se ha discutido anteriormente, la palabra método puede sugerir una forma o ruta de trabajo donde se incluyen reflexiones en torno a la sistematicidad en el acopio y análisis de datos, las expresiones encontradas en los artículos²¹ analizados de los tres programas doctorales incluidos en este estudio insisten en que el concepto metodología de la investigación abarca de manera sustancial lo que podría denominarse un *enfoque o mirada de la realidad* misma, donde se incorporan –no siempre explícitamente– un conjunto de supuestos de quien investiga. Tales supuestos son de distinto orden, según el aspecto de la realidad al que refieren. En esta investigación se distinguen tres tipos, en correspondencia con lo analizado en algunos trabajos (Roca-Cuberes, 2020; Al-Ababneh, 2020):

- Ontológicos. Responden a la pregunta ¿qué es la realidad? aunque tal pregunta no se declare.
- Epistemológicos. Se relacionan con las condiciones que dan a lo producido en una investigación el carácter de conocimiento.
- Metodológicos. Traducen a procedimientos la respuesta a la pregunta “¿cómo se accede a conocer la realidad?”

Asimismo, en la producción académica analizada de estos tres doctorados es posible inferir un *posicionamiento acerca de procesos específicos para generar conocimiento*, por medio de operaciones como la delimitación y

²¹ Aunque se ha señalado que no todos los trabajos analizados de los programas denominados D1, D2 y D3 son artículos en sentido estricto, son señalados en esta forma en correspondencia con la codificación dada durante la presentación de partes de su contenido (viñetas).

clasificación de métodos. Como ejemplo, en varios de los artículos revisados en algún momento se establece la distinción convencional entre “metodología cualitativa”, “cuantitativa” o “mixta” –cuando estas se combinan–, ya sea para generar discusión acerca de las limitaciones de alguna de ellas, o bien para hacer notar la necesidad de acercarse a los fenómenos desde una de estas “metodologías”, a través de razones que justifican su pertinencia para los fines de una investigación concreta.

Por otra parte, generalmente durante la exposición del objeto de estudio de los artículos revisados o en sus etapas de hallazgos y conclusiones, una característica de la metodología de la investigación que es posible inferir es la aparición, casi en todos los casos, de *procesos de problematización*, dirigidos, entre otros fines, a des-estructurar parte de lo aceptado en un campo disciplinar.

Tales procesos pueden poner énfasis en componentes teóricos de la investigación, como las categorías, por ejemplo, cuando estas se consideran poco adecuadas para explicar una realidad, o en planteamientos completos, como ocurre en la discusión sobre un objeto de estudio predominantemente tratado en cierta perspectiva que no permite apreciar algunas de sus dimensiones. De esto último se aporta evidencia enseguida:

Punto de convergencia de significado: la problematización de los objetos, ilustración 1

A pesar del bajo nivel de estos resultados [en pruebas estandarizadas], especialistas en educación [...] han señalado que estos resultados deben leerse de manera más objetiva, pues en realidad se debe considerar que en la OCDE participan países con niveles de desarrollo superiores a México; por lo que tomar como punto de comparación el promedio de la OCDE puede resultar injusto. (A5D1, p. 3)

... a diferencia de las posturas que consideran que esos sujetos tienen una cultura esencial y estática y que se les puede definir por oposición a otros, consideramos que es necesario repensar el diálogo como el fenómeno so-

cial donde los sujetos se construyen permanentemente a partir de las relaciones con otros... (A1D2, p. 14)

La literatura ha privilegiado los estudios sobre instituciones, grupos y proyectos científicos ubicados en ciudades capitales, en zonas metropolitanas [...] pero ha desatendido la investigación sobre desarrollos en regiones apartadas del centro... (A1D3, p. 133)

Otro componente sobre el cual se focaliza la problematización mencionada es de carácter metodológico. En torno a eso se cuestionan aspectos particulares vinculados con expresiones como “método” y “estrategia metodológica”. Conviene mencionar respecto a lo anterior un supuesto de este estudio: *lo que se dice acerca de un método representa una fuente clave de atribución de significado* al concepto metodología de la investigación, como en los casos donde en un artículo se discuten implicaciones de investigar determinados objetos, con enfoques e instrumentos particulares. Una muestra de esta problematización en los trabajos de investigadores de los doctorados incorporados en este estudio es la siguiente:

Punto de convergencia de significado: la problematización de métodos, ilustración 2

... el método se orientó a identificar las unidades críticas para el funcionamiento de cada dimensión desde las perspectivas de los diversos usuarios, en este caso quienes forman parte de la administración central y los responsables de su implementación en las diversas facultades y escuelas de la universidad (así se buscó reunir la experiencia de los distintos tipos de usuarios). (A3D1, p. 1017)

... es necesario que el investigador indique desde qué lugar y con qué discurso hace historia. El lugar es el sistema de referencia en el que se ubica el historiador, las normas para hacer y pensar el pasado, los procedimientos

cognitivos que sigue para develar y ampliar las fisuras que se hacen desde la crítica y abrir así paso a pensamientos contrahegemónicos. (A7D2, p. 5)

Cuando los análisis se reducen a dos variables cuantitativas con base en estadísticas censales macro, los resultados avalan relaciones y probabilidades positivas, pero de ninguna manera aseguran un determinismo causal de la escolaridad sobre el trabajo o los ingresos, ya que si utilizan estadísticas más específicas también pueden observarse resultados diferentes, claramente negativos y no necesariamente consistentes entre sí. (A2D3, pp. 72-73)

De esta doble problematización, sobre los objetos de estudio y sobre los métodos, se desprende la posibilidad de “mirar” los objetos de investigación de forma diferente a lo establecido en estudios que forman parte de la revisión de literatura, tanto en su parte teórica como en sus métodos y hallazgos. El resultado de esta “mirada distinta” es considerado en sí mismo como conocimiento nuevo (Ramírez y Zweg-Villegas, 2012).

La metodología de la investigación como construcción de una ruta de trabajo propia

El subtítulo anterior refiere a un significado inferido a partir de la lectura de los trabajos y la atención sobre ciertos aspectos de fondo y de forma presentes en ellos. Aunque pareciera tautológico señalarlo, es notable cómo cada investigador pone en ejercicio su capacidad de construir no solamente un objeto de estudio o un tema de interés (en el caso de quien realiza una disertación) sino de hacerlo con características específicas en términos de la profundidad de su reflexión, la amplitud en el abordaje del asunto, la precisión en el uso de los conceptos, el tratamiento de datos e incluso el estilo que imprime a lo que escribe.

Lo anterior tiene que ver, sin duda, con la formación personal de los investigadores con base en experiencias formales en procesos como el de participar en programas de posgrado, pero también con otras, a las cuales se puede señalar como “no formales”, en el sentido de no estar progra-

madras, como la interacción con pares académicos y no académicos, los aprendizajes que tienen lugar a nivel individual durante la actividad de investigar, sus preferencias culturales (por ejemplo, si alguien combina su labor científica con la lectura de literatura clásica) y ciertas trazas de su personalidad que de manera consciente o no “deja salir” en lo que escribe (algunas de carácter positivo serían, entre otras, claridad, coherencia, espíritu crítico, apertura de pensamiento).

En relación con este punto, la metodología de la investigación se traduce en el dominio de herramientas conceptuales y técnicas, aunado a un pensamiento y a un modo de actuar sistemático, o, en palabras de Touriñán y Sáez (2006, p. 381) se trata de “una disposición psicológica de proceso y coherencia”. Este pensamiento sistemático tiene diversas manifestaciones en la producción académica analizada de los investigadores que formaron parte de este estudio, referidas a saberes tales como:

- Plantear un problema u objeto de estudio.
- Incorporar referentes teóricos en una discusión crítica, no solamente como una presentación monográfica.
- Profundizar en torno a implicaciones de incorporar determinados conceptos, planteamientos y perspectivas en términos de su articulación lógica con las preguntas y métodos formulados para investigar.
- Comprender y ejecutar procesos de recopilación, construcción, análisis, validación e interpretación de datos, junto con las técnicas asociadas para ello.
- Argumentar acerca de cuestiones teóricas, metodológicas y epistemológicas.

De manera paralela a este tipo de saberes, la metodología de la investigación incorpora el de apropiarse de un discurso académico específico (Hall y López, 2011; Parodi, 2012) para elaborar y comunicar cualquiera de los momentos y productos contemplados como parte de un estudio, de manera fundamental por medio de lo que se conoce como escritura académica (Camps y Castelló, 2013; Zhizhko, 2014; Vargas, 2016; Navarro, 2021).

Algunas confirmaciones de nuestra mirada inicial

En distintas formas, a lo largo de este trabajo se plantea la distinción entre las categorías “metodología de la investigación” y “metodología de una investigación”. Uno de los supuestos en este sentido que aquí se sostienen es que la primera de estas categorías debería incluir una discusión de carácter epistemológico en la que el asunto de fondo es *cómo se concibe la realidad que se estudia*; la segunda, por su parte, toca ese mismo punto a un nivel más circunscrito a la investigación que se realiza, a manera de una reflexión acerca de los fines y la pertinencia de elementos particulares (como universo de estudio o población, instrumentos de recopilación y procedimientos para la construcción y análisis de los datos, en congruencia con el objeto de estudio construido).

En el caso de una persona incorporada a procesos de formación para la investigación, la posibilidad de alcanzar estos niveles de reflexión pasa por aspectos como su progreso en el empleo de un lenguaje pertinente para explicar cómo recopila, analiza y da a conocer sus datos a cierta comunidad académica, lo cual a su vez consolida su conocimiento de significados relativos a métodos construidos dentro de las tradiciones científicas a que se ha hecho referencia, tales como “etnográfico”, “fenomenológico”, “clínico”, por señalar algunos presentes en el campo de la educación.

No obstante, es en esto último donde se aprecia una menor cohesión, o mayor divergencia, si se quiere, entre significados desprendidos del análisis realizado sobre artículos de los investigadores de estos programas, puesto que precisamente la orientación que siguen obedece a una especie de tendencia propiciada por su formación y campo disciplinar en el que se desempeñan. Así, mientras en el D1, como se ha encontrado en otras fuentes de datos en este estudio, prevalece una orientación normativa-instrumental, que privilegia aspectos como la descripción puntual de técnicas y resultados en estudios de corte cuantitativo, en el D2 destaca una visión constructiva-reflexiva, particularmente en forma de “reelaboración de estructuras conceptuales” (Barahona, 2013), es decir, de la discusión acerca de conceptos y postulados preexistentes para generar nuevas aproximaciones teóricas. Finalmente, en el D3 se da una especie

de síntesis de las tendencias anteriores hasta alcanzar la profundización en torno a las condiciones de producción del conocimiento, esto es, un posicionamiento de orden epistemológico.

Las tesis de los estudiantes

En la actividad de investigación en tanto oficio, como en la formación de investigadores, es necesario desplegar una diversidad de tareas y acciones orientadas a la generación de conocimiento, cuyas características plasmadas en la producción académica posibilitan apreciar la manera en que cada investigador lleva a cabo esa gran tarea, cómo entiende la metodología de la investigación y qué significados le atribuye. Aquí se profundiza en uno de esos productos académicos: la tesis de doctorado.

Desde esta lógica, se recuperaron al azar siete tesis por cada programa de doctorado en estudio, es decir, un total de 21 tesis, a las cuales se les aplicó un análisis de contenido cualitativo (Bernete, 2013) que posibilitó extraer unidades textuales de significado asociadas a la expresión metodología de la investigación, bien de manera nominal (referencia directa), por adjetivación (uso del término como complemento) o por implicación de elementos parciales (partes).

Esto implicó una primera lectura parcial de la tesis para identificar los apartados o secciones en que se hacía alusión a dicha expresión. En el doctorado 1 figuraron el resumen, la introducción, la metodología y las conclusiones. En el doctorado 2 el énfasis estuvo en el apartado teórico y el metodológico, aunque en algunas tesis aparecían unidos. En el doctorado 3 el énfasis estuvo en la introducción, donde se daba cuenta de manera pormenorizada sobre las decisiones tomadas al respecto.

Cabe precisar que, aunque en esos apartados se hacía referencia a la expresión en cuestión con mayor regularidad, la información recuperada no se derivó de manera exclusiva de ellos porque en algunas tesis también se aludía a la metodología en apartados como el marco teórico, resultados y discusión. Este primer acercamiento fue clave para tomar la decisión de hacer una *lectura completa* de las tesis, con foco en la noción de metodo-

logía de la investigación, y no restringirse solo a la lectura del apartado de metodología de cada tesis o donde más se enfatizaban dichos elementos.

En un segundo acercamiento a las tesis, se realizó una lectura focalizada de cada uno de sus apartados o secciones para identificar y seleccionar unidades de contenido (descontextualización) donde se aludía a la expresión metodología de la investigación (líneas, oraciones, párrafos), como insumo principal para la tarea de análisis. Con base en ella fue posible extraer 36 unidades de contenido del doctorado 1, 70 unidades de contenido del doctorado 2 y 73 unidades de contenido del doctorado 3.

Cabe señalar que la diferencia en la cantidad de unidades de contenido entre las tesis de uno y otro programa de doctorado, no obedece a ningún tipo de posición subjetiva de los autores de este trabajo, sino al grado de explicitación o no del término metodología de la investigación (nominal, adjetivación o implicación de elementos parciales) y su abundante o escasa alusión en el cuerpo de las tesis seleccionadas, lo que implicó un trabajo distinto a nivel de inferencia en cada uno de ellos, como se apreciará a lo largo de este apartado.

Para sistematizar la información extraída de cada tesis se utilizó el código D1, t1, p.3. A, donde D refiere al programa de doctorado, t1, alude al número Tesis, refiere al número de página y la A al Apartado de la tesis: *introducción, marco teórico, método, resultados*, entre otros, como se ilustra en la tabla 2.

Tabla 2

Selección y descontextualización de unidades de contenido

t2	<p>En el capítulo 3 se exponen los constructos teóricos para el acercamiento analítico de los datos (D2, t2, p. 12. Introducción).</p> <p>El diseño metodológico se expone en el capítulo 4. Aquí se describe la estrategia para la obtención de datos, las técnicas para recabar la información, se enuncian los criterios de selección de los sujetos de estudio y se presentan los casos elegidos. De ahí le sigue la construcción de las dimensiones y categorías de análisis a partir de un análisis inductivo, para ello se tomó en cuenta el relato de los jóvenes investigadores como el insumo principal para examinar los datos. En este capítulo también se integró un apartado con notas para la vigilancia epistemológica (D2, t2, p. 12. Introducción).</p>
----	---

Fuente. Elaboración de los autores con base en el contenido de las tesis recuperadas.

Una vez extraídas las unidades de contenido de cada tesis, se hizo una *lectura vertical* para identificar en ellas declaraciones similares sobre la metodología de la investigación y organizarlas en torno a un concepto o categoría clave emergida del propio dato (recontextualización), como se ilustra en la tabla 3.

Tabla 3

Organización y recontextualización de las unidades de contenido.

Metodología de la investigación como estrategia instrumental para recabar datos y responder/cubrir los objetivos de investigación
Estrategia metodológica. Para el cumplimiento de los objetivos de la investigación se decidió trabajar con un diseño de enfoque cualitativo y desde un paradigma interpretativo. Se consideró que esa decisión permitiría conocer a mayor profundidad el tema de la calidad en la educación dentro de un contexto delimitado, (D1, t1, p. 79. Método)
El objetivo de este estudio fue conocer las competencias transversales que demandan los empleadores a los recién egresados de las IES, al momento de contratarlos, con el fin de identificar los aspectos formativos que facilitan su empleabilidad. Para alcanzarlo se realizaron dos estudios: uno cualitativo, el cual consistió en la aplicación de entrevistas semiestructuradas y otro cuantitativo, en el que se aplicaron cuestionarios a los empresarios. (D1, t4, p. 16. Resumen).

Fuente: Elaboración de los autores con base en el contenido de las tesis recuperadas.

Con base en esa reorganización de las unidades de contenido, se hizo una *lectura de conjunto* para derivar de ella algunos rasgos o características asociadas a la expresión metodología de la investigación e inferir posibles significados atribuidos a esta. Aunque en cada programa de doctorado emergieron significados similares, estos presentan matices en su escritura dado que se decidió respetar la manera en que fueron enunciados en las tesis. A continuación, se presentan los resultados por cada programa de doctorado.

El doctorado 1. La metodología de la investigación como garante de objetividad

La metodología de la investigación como campo semántico asociativo difuso

En el contenido de las tesis analizadas, llama la atención que de manera escasa se hace referencia directa a la expresión metodología de investigación; sin embargo, en su desarrollo, se identificó la co-presencia de expresiones diversas que aluden a ello, por ejemplo, “diseño metodológico”, “diseño de investigación”, “diseño de enfoque” (cualitativo/cuantitativo) o estudio, mediante las cuales se designó algún apartado específico de la tesis, o en su caso, además de utilizar esas expresiones, se nombra de manera distinta ese apartado, ya sea como método o estrategia metodológica, como se aprecia a continuación en fragmentos de contenido textual de algunas de esas tesis:

Estrategia metodológica. Para el cumplimiento de los objetivos de la investigación se decidió trabajar con un diseño de enfoque cualitativo y desde un paradigma interpretativo. Se consideró que esa decisión permitiría conocer a mayor profundidad el tema de la calidad en la educación dentro de un contexto delimitado, (D1, t1, p. 79. Método).

En el fragmento anterior, la noción de *estrategia metodológica* alude a la proyección de acciones orientadas a trabajar con un enfoque de investigación cualitativo o cuantitativo, al que en la tesis de la cual proviene se le denomina “diseño de enfoque”, vinculado a cierto paradigma de investigación (interpretativo vs explicativo-causal) aun cuando no se distingue si se refieren con esto último al concepto clásico de “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (Kuhn, 1971, p. 13).

Esta presencia de maneras distintas de nombrar un mismo elemento de un proceso más amplio concebido en este trabajo como *metodología*

de la investigación, al interior de un programa de doctorado, proporciona pistas para considerar el concepto resaltado como parte de un *campo semántico*, esto es, un “conjunto de unidades léxicas de una lengua que comparten un núcleo común de rasgos de significado” (RAE, 2023). Si se analiza con detenimiento el tipo de relación existente entre los elementos a los que se alude, es posible advertir la presencia de un *campo semántico asociativo*, configurado por la proximidad de la realidad –en este caso la expresión metodología de la investigación– a la que hacen referencia los enunciantes con dichas expresiones, lo cual advierte de su *naturaleza subjetiva* y su carácter *abierto* que posibilita la inclusión de nuevos elementos.

Otra posible explicación de la co-presencia de maneras distintas de aludir a la metodología de la investigación en las tesis de este doctorado, tiene que ver con la presencia de diversas tradiciones de investigación que circulan al interior del programa, vía formadores. También puede ser reflejo, por parte de los formandos, de una incorporación *difusa*, en tanto construcción individual del significado de esas expresiones y las implicaciones de esa construcción en términos del posicionamiento epistemológico al que conlleva cada una de ellas en la actividad de investigación. Un ejemplo de ello es la noción de *diseño de enfoque* en la que se unen dos visiones contrastantes sobre el uso del término metodología, el primero (diseño) procedente de la lógica hipotético-deductiva, enfatizada en investigaciones de corte experimental o cuasi experimental, presente en obras como las de Campbell y Stanley (1973), Kerlinger y Lee (1999) y Hernández-Sampieri, Fernández-Collado y Baptista (2014); el segundo, proveniente de la lógica interpretativa inductiva, predominante en investigaciones cualitativas, presente en obras como la de Creswell y Poth (1997) y Flick (2004). De lo anterior, es posible desprender un primer significado de la metodología de la investigación como *un campo semántico en constante reelaboración*.

En algunas de esas unidades de contenido recuperadas, se expresa que el despliegue de las decisiones tomadas y las estrategias metodológicas consideradas a propósito del objeto de estudio abordado, lo cual en su conjunto es denominado “estudio”, están orientadas a *responder y cubrir*

los objetivos de la investigación planteados, con mayor énfasis que en las preguntas de investigación, cuando esto último es prioritario en otras comunidades académicas. Así, aunque el objetivo esté orientado a *conocer*, la formulación de las decisiones y estrategias asume una orientación pragmática, como se muestra:

El objetivo de este estudio fue conocer las competencias transversales que demandan los empleadores a los recién egresados de las IES, al momento de contratarlos, con el fin de identificar los aspectos formativos que facilitan su empleabilidad. Para alcanzarlo se realizaron dos estudios: uno cualitativo, el cual consistió en la aplicación de entrevistas semiestructuradas y otro cuantitativo, en el que se aplicaron cuestionarios a los empresarios. (D1, t4, p. 16. Resumen).

En este capítulo se describen las decisiones y estrategias metodológicas consideradas para la realización de la investigación, con el fin de responder a los objetivos general y específicos (D1, t1, p. 77. Método).

Antes de describir cómo fue la aplicación de las entrevistas, se presenta la figura 8. En ella se resume la estrategia metodológica con base en los objetivos expuestos en el capítulo I, la cual ayudó a definir la estrategia metodológica inicial de la investigación, es decir, la técnica de recolección de información y a los textos y participantes (D1, t1, p. 90. Método).

En ese sentido, en el contenido del tercer fragmento se puede apreciar que al término estrategia metodológica se le atribuye el estatuto de *técnica* para recabar información, esto es, se le asigna un carácter operativo e instrumental. Además, se percibe cierto grado de redundancia cuando se alude a las cuestiones metodológicas, lo cual puede ser indicio, por parte del autor de la tesis, de un escaso dominio del tema. De evidencias como la anterior, es posible inferir un significado de la metodología de la investigación como *estrategia instrumental para recabar datos y responder a los objetivos de investigación*.

En ese mismo orden de ideas, aunque con un alcance mayor, se alude al significado anterior, con base en una especie de prescripción de autoridad (autor). Llama la atención que en este caso sí se hace referencia a la finalidad de *responder las preguntas de investigación planteadas*.

En el capítulo Aproximación metodológica, planteo la perspectiva metodológica que consideré adecuada para realizar el trabajo de campo y obtener los datos que dan respuesta a las preguntas de investigación. (D1, t3, p. 2. Introducción).

En el cuarto capítulo se desarrolla la metodología empleada para recolectar, procesar y analizar los datos con el fin de generar la información que permita responder a la pregunta de investigación y cumplir con los objetivos del estudio. El enfoque que se utilizó fue el de métodos mixtos (Creswell, 2018). (D1, t4, p. 18. Introducción).

Como se puede apreciar, se reitera un significado de metodología de la investigación como *estrategia instrumental para recabar datos, cuyo tratamiento* (procesamiento y análisis) *habrá de orientarse de manera fundamental a responder las preguntas de investigación* y no solamente a los objetivos como se evidenció al inicio, el cual es más congruente con las recomendaciones que al respecto se socializan al interior de comunidades académicas como aquellas donde se realiza investigación educativa y se forma para ello.

La metodología de la investigación como una gran secuencia para argumentar decisiones

En otro conjunto de contenido de las tesis analizadas, de manera introductoria se hace referencia a expresiones como aproximación metodológica, estrategia metodológica, diseño de investigación o método como si fuera una especie de consigna, y con base en ello se despliega una *argumentación densa*, apoyada en el discurso de los autores consultados (discurso tipo autoridad), para *describir* de manera justificada aquellas de-

ciones asumidas en torno al enfoque de investigación y el paradigma, vinculándolo con el objeto de estudio que se aborda, el método seleccionado, así como las técnicas e instrumentos de recolección de datos, como se ilustra en los fragmentos siguientes:

Aproximación metodológica. En el presente capítulo describo el diseño metodológico de mi investigación. El enfoque cualitativo (Guba & Lincoln, 1981; Moreno, 2012; Ricoy, 2006) y el paradigma interpretativo (Guba & Lincoln, 1981; Sandín, 2003; Stake, 2006) enmarcaron este diseño con el objetivo de comprender y documentar la cotidianidad de las escuelas indígenas en cuanto a su gestión escolar y a la recontextualización de esta política educativa dirigida a todo el sistema educativo nacional. Asimismo, utilicé el estudio de casos como método de investigación (Cohen et al., 2007; Stake, 1999); particularmente, la entrevista a profundidad y la observación in situ, a través de un diario de campo, fueron las técnicas de recolección de información que utilicé. (D1, t3, p. 104. Aproximación metodológica).

El diseño de investigación de los tres estudios que integran esta tesis es cuantitativo ya que como mencionan Sousa, Driessnack, y Mendes (2007) se enfocan principalmente en analizar números para contestar las preguntas de investigación (D1, t2, p. 70. Método).

Es decir, se intenta justificar de manera argumentada la adhesión del investigador a un paradigma de investigación, y cómo esa visión guarda relación con la naturaleza del método seleccionado y sus características claves, como se muestra en el fragmento siguiente.

Para llevar a cabo el estudio, me he cimentado en el enfoque cualitativo de la investigación, desde un paradigma interpretativo. El método de estudio de casos, en la forma como lo propone Stake (1999) ha sido de tipo instrumental y colectivo, de modo que a través de dos casos pude ver cómo se practica una política específica. Una acción que resultó conveniente fue el empleo de dos tipos de análisis: por un lado, el análisis cualitativo de contenido (ACC),

al estilo que propone Mayring (2014), permitió codificar un tipo de información, es decir, la que fue recuperada en bitácora o relatoría de campo, que luego dio oportunidad de una descripción de las familias o categorías. (D1, t3, p. 225. Aportaciones de orden metodológico).

Además, en esos intentos de argumentación se incluye la *descripción de razones* respecto del análisis de datos realizado, las herramientas de intelección consideradas, la postura epistemológica asumida, así como las decisiones tomadas en torno a la población/muestra o sujetos de investigación incluidos, todo ello con pretensiones de afianzar la objetividad en la investigación, dejando de lado el reconocimiento de que las decisiones metodológicas implican para el investigador un constante movimiento entre subjetividad y objetividad, como lo hace notar Hanna (2004):

En el primer apartado se explica la estrategia metodológica en general y en el segundo se da más detalle de los referentes de este estudio, los cuales incluyeron a participantes entrevistados y documentos institucionales [...]. En los apartados siguientes se describirán las técnicas tanto de recolección de la información como la de análisis de la información. Finalmente, se presentarán las herramientas de intelección y postura epistemológica, ya que se consideran base para entender los fundamentos de la investigación, así como las interpretaciones de los resultados del capítulo IV. (D1, t1, p. 79. Método)

La descripción del método abarca los rubros siguientes: población objeto de estudio, tipo de estudio, materiales e instrumentos, procedimiento, resultados. (D1, t7, p. 59. Método).

Llama la atención que en el discurso de los fragmentos anteriores se aprecian dos significados sobrepuestos en torno a la metodología de la investigación. El primero, como *una gran secuencia argumentativa para explicar decisiones de orden teórico-metodológico, técnico-instrumental y de análisis, que posibilitan el conocimiento de cierto objeto de estudio*. El segundo, como *algo dado que se usa para un fin específico*, donde prevalece un

carácter prescriptivo, estático y utilitario (de uso) de la metodología de la investigación, carente de posibilidad heurística.

Cabe señalar que los significados anteriores, y los que fueron explicitados líneas arriba, como el de estrategia instrumental empleada para recabar datos, cubrir los objetivos considerados y responder las preguntas de investigación planteadas, presentan rasgos compartidos con lo que en esta investigación se ha denominado *visión normativa e instrumental de la metodología de la investigación*.

La metodología de la investigación.

Construcción *ad hoc* permeada de subjetividad

Como punto de contraste con los planteamientos anteriores, se identificaron unidades de contenido que aluden a la noción de método o diseño del estudio con características peculiares. Primero, que sea una construcción única o *ad hoc* para cierto objeto de estudio; segundo, que dicha construcción puede admitir un enfoque ecléctico en el posicionamiento teórico asumido, pero también en lo metodológico; tercero, que ese carácter ecléctico es susceptible de ser justificado y asumido bajo la nomenclatura de métodos complementarios, metodología múltiple o multimétodo como la denomina Arteaga (2016).

Este trabajo es único en su tipo al estudiar la construcción discursiva de las identidades disciplinares en dos licenciaturas distintas en México. Este se nutre del uso de un enfoque ecléctico para la teoría y el método ofrece una amplia diversidad de recursos para la investigación. (D1, t5, p. 8. Resumen).

Diseño del estudio. El diseño de investigación que se utilizó para esta investigación fue el de “métodos complementarios o metodología múltiple”. En particular, Smith (2006) utilizó la denominación de *metodología múltiple* para referirse a estudios que integran al menos un método cuantitativo y uno cualitativo, con el propósito de producir conocimiento. (D1, t6, p. 106. Método).

En los fragmentos anteriores, es posible apreciar que, en la construcción a la que se refieren, la noción de método es concebida como una especie de *contenedor que aglutina una diversidad de recursos o herramientas metodológicas* consideradas para realizar el acercamiento empírico a cierto objeto de estudio, las cuales pueden ser integradas en la noción de *metodología múltiple*.

Además, esta tesis presenta una variedad de herramientas metodológicas tomadas del análisis del discurso y la Lingüística Sistémica-Funcional, lo que me permitió abordar los datos desde un enfoque ecléctico (Navarro, 2018). (D1, t5, p. 22. Introducción).

En ese mismo orden de ideas, se plantea que ese conjunto de herramientas metodológicas consideradas habrán de cubrir lo que conciben como criterio de relevancia, aunque más bien parece ser criterio de pertinencia. Es decir, que sean acordes a la naturaleza del método seleccionado, de manera que posibiliten conocer empíricamente cierto objeto de estudio.

Por otra parte, la relevancia metodológica se genera a partir de la aplicación del enfoque de “métodos complementarios”, en el cual se integra la recolección tanto de datos cuantitativos, a través de una encuesta aplicada a los académicos de las IES seleccionadas, como cualitativos, a través de la aplicación de entrevistas semiestructuradas con representantes del sector empresarial enfocados en la vinculación con el ámbito educativo. (D1, t6, p. 16. Introducción).

Además, se puntualiza que dicha relevancia metodológica está vinculada a la *naturaleza teórica* según fue concebido el objeto de estudio, por ello se alude, como otro rasgo clave a cubrir, el que haya una *articulación teórica-metodológica*, esto es, que haya relación estrecha en la manera de concebir teórica y conceptualmente un objeto de estudio y las decisio-

nes metodológicas que posibilitan acercarse empíricamente a él, como se aprecia en el fragmento siguiente:

La presente tesis se enfoca en el estudio combinado de varias dimensiones de la literacidad, por lo que la propuesta de Berkenkotter y Huckin (1995) ofreció la perspectiva más apropiada para responder las preguntas de investigación, las cuales fueron abordadas desde una postura ecléctica tanto en lo teórico como en lo metodológico. (D1, t5, p. 53. Marco teórico).

Las puntualizaciones anteriores, coinciden con los planteamientos de autores como Latour (2001), Wallerstein (2002), Rosaldo (1991) y Hanna (2004), quienes reconocen el carácter humano-social de la ciencia, así como la injerencia subjetiva del investigador en las múltiples decisiones que asume en la construcción de una ruta que posibilite acercarse teórica y empíricamente a cierto objeto de estudio, donde la noción de objetividad es resignificada (Ford, 2004).

Recapitulando, del conjunto de rasgos asociados al término método o diseño del estudio referidos en los párrafos anteriores, es posible inferir que el término metodología de la investigación es asumido con significados como los siguientes:

- Como una construcción única *ad hoc* que realiza el investigador a propósito de la naturaleza compleja de cierto objeto de estudio.
- Como una especie de contenedor que aglutina una diversidad de recursos o herramientas, a tal grado de constituir una metodología múltiple.
- Como la gran articuladora de las decisiones teóricas-metodológicas.

Estos significados atribuidos a la metodología de la investigación, así como los rasgos integrados en ellos, guardan relación estrecha con esa visión constructiva de la metodología de la investigación referida con amplitud en apartados posteriores de esta obra, enmarcada en una visión social (Latour, 2001) o antirrepresentacionista de la ciencia, donde

se asume, de acuerdo con otro de los autores incorporados en este trabajo, que

[...] la elección de un método, una herramienta, una teoría de análisis o cualquier otra decisión debe tener como fundamento las necesidades del objeto de estudio; sin embargo, también admiten que esta elección no es ajena a su propia historia personal y sus preferencias [del investigador]. El acercamiento a un objeto de estudio puede realizarse desde múltiples perspectivas y metodologías; el investigador, más o menos afectado por presiones internas y/o externas, es quien dirige la investigación y decide cuál será su enfoque, sus propósitos y su metodología para la obtención y el análisis de los datos. (Margarito, 2009, p. 8)

Llama la atención que en todas las tesis analizadas, ya sea desde una visión normativa-instrumental de la metodología de la investigación o desde una visión constructiva de esta, al investigador se le demanda explicitar los *alcances* y las *limitaciones metodológicas*, es decir, poner en perspectiva al lector sobre su potencialidad para conocer cierto objeto de estudio y las restricciones que esta tiene para ese propósito, y así visibilizar esas zonas oscuras a las cuales no se pudo llegar para su conocimiento y su respectiva explicación, como se expresa en los contenidos siguientes:

Este proyecto tuvo un alcance exploratorio y un enfoque de métodos mixtos. El modelo específico que se utilizó fue el diseño exploratorio secuencial, el cual comienza con la exploración de datos cualitativos y sus resultados permiten desarrollar algunos aspectos de la fase cuantitativa. Para realizar el análisis de la información recabada en el estudio cualitativo se empleó el análisis de contenido a los datos recopilados en las entrevistas a través de la técnica de categorización y codificación deductiva-inductiva (Mayring, 2000). Por su parte, para el estudio cuantitativo, se utilizó un diseño no experimental, transaccional, con alcance exploratorio, aplicando análisis estadísticos descriptivos, de segmentación y predictivos con la finalidad de presentar

un primer acercamiento e hipótesis del fenómeno de estudio. (D1, t4, p. 84. Método)

Las limitaciones metodológicas incluyeron las relacionadas con la aplicación de la encuesta, y aquellas derivadas del proceso de entrevistas. (D1, t6, p. 234. Método)

De los fragmentos anteriores, es posible inferir un significado asociado con el concepto de metodología de la investigación en términos de la precisión de *alcances y limitaciones en el acercamiento empírico a cierto objeto de estudio*, lo cual puede equipararse con el planteamiento de Hanna (2004) sobre construir un “método efectivo” (p. 341) que posibilite recabar evidencia empírica pertinente y suficiente para dar respuesta sustentada a las preguntas de investigación planteadas.

En esta misma línea, dentro de las tesis analizadas, la noción de metodología de la investigación suele ser vinculada con el atributo de *aporte*, el cual puede ser de orden teórico, metodológico o social, como se muestra en el contenido siguiente:

Por último, realizo las conclusiones del documento mediante la definición de las contribuciones que, con esta investigación, brindo en los ámbitos teórico, metodológico y social, así como algunas propuestas de futuros trabajos dentro de la misma línea. (D1, t3, p. 2. Introducción)

Respecto al *aporte teórico*, este tiene que ver con hacer precisiones o matices a los planteamientos de la perspectiva teórica asumida en la investigación realizada, los cuales se derivan del trabajo de análisis de datos propuesto en la metodología de la investigación, como se aprecia enseguida:

En el proceso de análisis de la puesta en práctica, tuve la oportunidad de identificar algunos objetos que, si bien la teoría no dejaba fuera, era necesario precisar con mayor detalle, estos se refieren a los actores de la política,

los cuales describo a continuación. (D1, t3, p. 215. Aportaciones de orden teórico)

Respecto a la naturaleza de la *aportación metodológica*, los datos sugieren que esta emerge de la construcción teórica realizada para precisar cómo se comprende el objeto de estudio, por lo tanto, puede ser de tipo conceptual al develar una manera distinta de concebir (toma de postura) cierta realidad, es decir, en plantear una manera teórica-conceptual diferente para abordarla, como se señala en el contenido siguiente:

Contribución al marco teórico: La aportación metodológica que se realiza a través de la construcción del marco teórico es establecer una discusión en torno a la calidad educativa en y de la Educación Superior (ES) en México y cuál es su lugar dentro de un discurso de política evaluativa. [...] Un aporte que se resalta es el exponer a la calidad educativa como una toma de postura, y en relación con ello, se identificó que en la literatura sobresalen dos: la postura con base en derechos humanos y derecho a la educación y una postura empresarial (D1, t1, p. 3. Introducción).

Metodológicamente: El aporte metodológico no está en la creación de un nuevo instrumento o diseño, sino en la manera misma de abordar una realidad que ha sido escasamente estudiada desde un paradigma interpretativo (D1, t1, p. 3. Introducción).

También se precisa que el aporte metodológico puede estar orientado a enriquecer alguna propuesta de análisis de datos de cierto autor retomado en la tesis, o ser un referente para ser implementada por otros investigadores en estudios similares que ameriten un abordaje metodológico de ese tipo, sin perder de vista la naturaleza compleja del objeto de estudio.

Se aporta al método analítico de Hyland (2005) al incorporar la categoría analítica de auto-mención indirecta (D1, t5, p. 8. Resumen).

El enfoque mixto de este estudio puede servir de base para futuras investigaciones en el campo del aprendizaje colaborativo mediado por computadora. (D1, t2, p. 120. Resultados).

En torno al *aporte social*, este se aprecia orientado a que la investigación realizada redunde en mejoras de algunas de las condiciones de existencia de los sujetos en estudio, por ejemplo, de orden étnico, cultural, económico, situación de vida, entre otras posibilidades, o en su caso, evidenciar la necesidad de realizar estudios que profundicen en el conocimiento de realidades similares a la que se abordó en la investigación concluida, como se ilustra en los contenidos siguientes:

En una etapa histórica en la que los discursos sobre la inclusión y la equidad proliferan, es necesario realizar estudios que se adentren en realidades como las que viven los grupos étnicos en México. (D1, t1, p. 216. Aportaciones de orden social).

Así, este proyecto ofrece la oportunidad de reflexionar sobre los caminos adecuados para la distribución de los bienes a los que todo ciudadano tiene derecho, con el respeto de sus diferencias. (D1, t1, p. 217. Aportaciones de orden social).

De este conjunto de atributos se deriva que la metodología de la investigación es concebida como una *ruta para realizar aportaciones teóricas, metodológicas y sociales* y que estas ameritan ser explicitadas en el género discursivo acorde con el tipo de producto donde se reporta (Carlino, 2005), en este caso, la tesis doctoral.

Consideraciones de cierre

Una mirada de conjunto de los planteamientos desplegados en las tesis analizadas, permite apreciar que a la par de la asimilación que realizan los estudiantes de conceptos como el de metodología de la investigación, como parte de las prácticas de formación en las que participan, estos se

concretan en ciertos procedimientos de investigación que son planteados con un estilo de escritura específica, los cuales se vinculan de manera estrecha a dos tradiciones académicas de investigación que al parecer han dado origen a la co-presencia de dos subculturas de formación para la investigación (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011b) al interior del doctorado 1. Una que privilegia el desarrollo de investigaciones de corte cuantitativo desde la lógica hipotético-deductiva, la cual tiene mayor presencia en las tesis; otra que privilegia el desarrollo de investigaciones de corte cualitativo o mixto –pero con primacía de lo cualitativo– desde la lógica interpretativa-inductiva, la cual tiene una presencia incipiente en las tesis revisadas.

De manera asociada a esas culturas de formación, en las tesis analizadas se aprecia una especie de *tráfico denso de significados diversos* sobre el término metodología de la investigación, cuya primacía (9 unidades de contenido de un total de 36) la tiene el que alude a esta como una gran secuencia argumentativa para explicar decisiones de orden teórico-metodológico, técnico-instrumental y de análisis que posibilitan el conocimiento de cierto objeto de estudio, como se aprecia en la tabla 4.

Este conjunto de significados confluye en dos grandes carriles, uno denominado visión normativa e instrumental de la metodología investigación, otro concebido como visión constructiva de la misma.

En el primero, la metodología es “algo” prescrito que se aplica, se ajusta o moldea a la naturaleza del objeto de estudio para recabar datos, tratarlos y dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas.

En el segundo, el investigador asume la metodología de la investigación como una construcción única a propósito de la complejidad del objeto de estudio, donde se articula su construcción teórica-conceptual con ese gran arsenal de herramientas metodológicas que posibilitan el acercamiento empírico a este, las cuales habrán de ser pertinentes al interior de ese marco de comprensión desplegado, donde, además, se reconoce que la subjetividad del investigador se filtra en esa construcción.

Tabla 4

Significados inferidos y visión global de la metodología de la investigación.

Significado de Metodología de la investigación (MI)	No. Unidades de contenido	Visión global
MI como estrategia instrumental para recabar datos y responder a los objetivos de investigación.	4	<i>Visión normativa e instrumental de la MI</i>
MI como estrategia instrumental para recolectar, procesar y analizar datos y responder las preguntas de investigación planteadas.	6	
MI como una gran secuencia argumentativa para explicar decisiones de orden teórico-metodológico, técnico-instrumental y de análisis que posibilitan el conocimiento de cierto objeto de estudio.	9	
MI como algo dado que se utiliza para un fin específico.	2	
MI como una construcción única ad hoc que realiza el investigador a propósito de la naturaleza compleja de cierto objeto de estudio,	2	<i>Visión constructiva de la MI</i>
MI como una especie de contenedor que aglutina una diversidad de recursos o herramientas metodológicas, a tal grado de constituir una metodología múltiple.	2	
MI como la gran articuladora de las decisiones teóricas-metodológicas.	1	
MI como un campo semántico en constante reelaboración.	1	<i>Visión normativa e instrumental de la MI</i>
MI como <i>pauta para precisar alcances y limitaciones metodológicas en el acercamiento empírico a cierto objeto de estudio.</i>	2	
MI como ruta para realizar aportaciones teóricas, metodológicas y sociales.	7	

Fuente: Elaboración de los autores derivada del análisis de las tesis revisadas.

Con base en los resultados obtenidos, es posible afirmar que en el carril de la visión normativa e instrumental de la metodología de la investigación hay mayor afluencia (4) o tráfico de significados difusos, no siempre coherentes entre sí; en cambio, en el carril de la visión constructiva de la metodología de la investigación dicho tráfico es menor (3), pero mantienen mayor coherencia y consistencia entre ellos. Es decir, en las tesis analizadas en el marco del programa de doctorado 1, la visión normativa e instrumental de la metodología de la investigación tiene mayor presencia en ese tráfico cultural de significados.

Al respecto, cabe precisar que ambos carriles tienen tres puntos de interconexión que posibilitan el *cruce de significados* sobre la metodología de la investigación entre ambas visiones o carriles: como un campo semántico en constante reelaboración, como pauta para precisar alcances y limitaciones metodológicas en el acercamiento empírico a cierto objeto de estudio, y como ruta para realizar aportaciones teóricas, metodológicas y sociales, las cuales pueden asumirse como *indicios* de una incipiente cohesión de culturas de investigación y de formación para la investigación presentes al interior del programa de doctorado 1, cuya consolidación, de lograrse, impactará de manera significativa la formación de investigadores, el desarrollo de las tesis, así como la construcción de significados sobre metodología de la investigación.

El doctorado 2. La metodología de la investigación como un modo teórico-metodológico y epistemológico de enfocar los problemas

La metodología de la investigación: un término distribuido con consistencia

En un primer acercamiento al contenido de las tesis analizadas en este programa de doctorado, se aprecia una *distribución* acotada en las maneras de referirse a la expresión metodología de la investigación: como sustantivo abstracto singular o plural; como adjetivo que indica una adhesión, posicionamiento o elección del investigador; como adjetivo relacional o de asociación que admite un proceso constructivo por parte del

investigador; y como parte o elemento de un proceso más amplio, en este caso el de generación de conocimiento por vía de la investigación, donde el investigador plantea precisiones al respecto. No obstante, en esa distribución se aprecia en conjunto y por separado, cierta *consistencia* en esas maneras de aludir a dicho término como se ilustra en la tabla 5.

Tabla 5

Maneras de aludir a la expresión metodología de la investigación.

Maneras de referirse a la metodología de la investigación			
Como sustantivo	Como adjetivo	Como adjetivación articulada	Como implicación o parte de un elemento mayor
Metodología	Perspectiva metodológica	Estrategia teórico-metodológica	Apartado/parte metodológica
Las metodologías	Estrategia metodológica	Pistas teórico-metodológicas	Herramientas metodológicas Trabajo metodológico
Metodología del estudio	Propuesta metodológica Elección metodológica Enfoque metodológico Diseño metodológico Diseño de investigación	Herramienta teórico-metodológica Ensamblaje teórico-metodológico	Planteamiento metodológico

Fuente: Elaboración de los autores con base en el contenido de las tesis analizadas.

Se aprecia una especie de *concordancia distribuida* en la manera de nombrar. Lo anterior aporta a la idea de considerar la metodología de la investigación como un *campo semántico asociativo consistente*, que puede ser reflejo de los posibles acuerdos tácitos entre formadores sobre la manera de concebir y realizar la actividad de investigación, la cual se socializa con los formandos en el marco de los estudios de doctorado, donde estos deseablemente llevan a cabo una apropiación crítica del discurso académico y de sus posibles significados, la cual se refleja en las construcciones que hacen con ese propósito en la tesis doctoral, caracterizadas por un nivel suficiente de análisis, reflexividad, crítica y puntualizaciones.

Así, en algunas unidades de contenido recuperadas de las tesis, se deja entrever que la noción de metodología de la investigación posibilita *visibilizar problemas* susceptibles de ser abordados por vía de la investigación, cuya evolución en términos conceptuales favorece la construcción de lo que en el ámbito académico se denomina objeto de estudio, como se aprecia a continuación:

A través de nuevas perspectivas de estudio, métodos y técnicas de investigación y de innovadoras propuestas didácticas, los problemas de escritura académica se hacen evidentes en el ámbito de la vida universitaria. (D2, t1, p. 29. Capítulo 1).

El objeto de estudio se entiende como la interacción organizada de los elementos que integran el tema más las perspectivas teóricas y metodológicas; en este sentido, el *objeto* no es algo que se encuentra, sino algo que se construye (Briones, 1996). Si bien los fenómenos a investigar existen (desde cierta perspectiva) independientemente de que se les estudie o no, cuando se les mira y nombra para investigarlos, se están construyendo. (D2, t6, p. 43. Cap.1. 1.4 Diseño de la investigación).

De las ideas anteriores, es posible desprender un significado de la metodología de la investigación como ruta para construir y visibilizar problemas de investigación, esto es, problemas cuya respuesta demanda el despliegue del proceso de búsqueda y análisis sistemático de datos.

Epistemología: una dimensión presente en la metodología de la investigación

En otras unidades de contenido se alude a la idea de metodología como adjetivo, por ejemplo, perspectiva metodológica, propuesta metodológica, vinculadas al proceso de construcción de conocimiento por vía de la investigación, a la toma de decisiones que se realizan para llevarlo a cabo, y al papel que asume el investigador en él, esto último referido también como implicación:

Así, retomando la observación participante, como perspectiva metodológica de investigación, es importante resaltar el papel que juega el investigador. (D2, t1, p. 70. Capítulo II).

Sin embargo, esta implicación está determinada por los objetivos de la investigación, el investigador como observador y la cultura involucrada en la que se realiza la observación. (D2, t1, p. 72. Capítulo II).

Así, en esta investigación debo asumir mi posicionamiento epistemológico. Cuando hablo de posicionamientos epistemológicos me refiero al conjunto de presupuestos desde los que se están apropiando las relaciones entre: 1) El investigador, 2) la realidad investigada, 3) el conocimiento producido. Esto supone la orientación, vigilancia crítica y reflexividad del proceso de investigación, además de hacer evidentes las operaciones para construir los conocimientos que se espera obtener. Asumir una postura epistemológica es imprescindible, por las exigencias de clarificar la visión que tengo sobre la realidad que se investiga y el tipo de relación resultante de los vínculos que se establecen con ella (Vasilachis, 2006). (D2, t3, p. 97-98. Capítulo IV).

Como se puede percibir en cada una de las anteriores unidades de contenido, la idea de propuesta metodológica o perspectiva metodológica comprende una *dimensión epistemológica* en la que está en juego el proceso mismo de construcción de conocimiento, la cual está orientada, en principio, por objetivos como comprender, explicar, validar, entre otros; además, se ve mediada o interpelada por el posicionamiento que asume el investigador en dicho proceso, la manera en que este concibe la realidad que se indaga, las decisiones que asume para conocerla empíricamente, la reflexividad que despliega a propósito de esos aspectos y el conocimiento generado con base en esos elementos.

Como se precisa en las siguientes unidades de contenido, a propósito del uso de una propuesta metodológica basada en la horizontalidad, no se trata solo de una reflexividad de método *per se*, sino, ante todo, de las maneras en que se lleva a cabo la producción de conocimiento, dado que

lo que está en juego es la idea de objetividad, subjetividad y validez del conocimiento, según corresponda a la manera de referirlos en cada lógica de producción (hipotético deductiva, interpretativa-inductiva, mixta), como se aprecia enseguida:

Es así como la propuesta metodológica basada en la horizontalidad que guía este estudio, manifiesta una ruptura con la posición epistemológica precedente de mirar sin ser mirado o la posibilidad de la objetividad de la mirada y, en este sentido, Corona (2012) propone, con esta metodología, exactamente lo contrario. (D2, t3, p. 98. Capítulo IV)

Si bien esta propuesta plantea una visión conceptual radicalmente contraria a las que se basan en las tradicionales dicotomías que separaban al sujeto del objeto o a lo objetivo de lo subjetivo, en realidad tiene su propia historicidad y sustento epistemológico. Una de estas premisas históricas se encuentra en las reflexiones sobre la visión colonizadora en los procesos de apropiación de conocimiento. (D2, t3, p. 98-99. Capítulo IV)

La propuesta de las metodologías horizontales no es únicamente una discusión sobre la dimensión metodológica en la investigación social, sino una propuesta para repensar los procesos de producción de conocimiento en las ciencias sociales y culturales poniendo especial énfasis en dos aspectos: el diálogo como condición central en la investigación y la horizontalidad como perspectiva epistemológica. (D2, t3, p. 100. Capítulo IV)

De los señalamientos, anteriores, es posible desprender un significado de la metodología de la investigación como la orientadora del papel del investigador en la generación de conocimiento. Además, si se leen con detenimiento la segunda y tercera unidades de contenido anteriores, puede apreciarse tímidamente una *dimensión ideológica* implícita en la noción de metodología de la investigación, sobre todo, cuando se alude a una “visión colonizadora” y a “repensar los procesos de producción de conocimiento”, lo que sugiere que hay una visión impuesta de la ciencia y

de la metodología de la investigación que se ha naturalizado y legitimado con el paso de los años en los procesos de formación para el oficio de investigador como los que ocurren en los doctorados; visión que deja escasos márgenes para aceptar como válidos otros discursos y otras maneras emergentes de generar conocimiento, como lo hacen notar Sánchez-Antonio y Grosfoguel (2022).

En relación estrecha con los señalamientos anteriores, en la unidad de contenido siguiente se puede apreciar cómo esa orientación sobre el papel del investigador, está mediada por la *reflexividad* que este despliega sobre su actuar en el proceso mismo de generación de conocimiento, así como por el uso crítico que hace de las herramientas intelectuales para ese propósito, es decir, el despliegue de lo que se denomina *vigilancia epistemológica* para caer en la cuenta de todo aquello que se torna en obstáculo en la producción de conocimiento. (Bachelard, 2004)

Notas para la vigilancia epistemológica. La reflexividad es un aspecto necesario durante el proyecto de investigación. La vigilancia epistemológica implica que quien investiga reconozca sus implicaciones en el proyecto y considere que los sujetos reaccionan ante el cuestionamiento de quien investiga (Bourdieu, 1999). Se coincide con este autor al sostener que la información del científico social es tan importante como la del entrevistado. (D2, t2, p. 97. Diseño metodológico).

Ya señalan Bachelard (2004) y Bourdieu, Chamboredon y Passeron (2002), que en la producción de conocimiento científico no hay obstáculo sin ruptura, ni ruptura sin construcción, la cual siempre está atravesada por la vigilancia epistémica que despliega el investigador en tanto constructor de conocimiento.

Esa reflexividad y vigilancia epistémica a la que se hizo referencia, tiene que ver con cómo el investigador hace *operable* la perspectiva metodológica asumida con el propósito de generar evidencia empírica suficiente que posibilite construir una respuesta argumentada a las preguntas de investigación planteadas, lo cual implica, en cierto grado, reconocer una

dimensión heurística presente en su desarrollo teniendo como límite las reglas y criterios propios de esa propuesta metodológica asumida, así como las *directrices éticas* implicadas en ella, como se puede percibir enseguida.

Para responder, concentré mis esfuerzos en un profundo trabajo metodológico cuyo resultado, en distintos casos particulares, fue que para ser *desdoblable* no solo se requiere quitarse la máscara, transformar los modos de pensar y ceñirse a las condiciones de la comunidad o de la familia, como en este estudio, sino que es necesario propiciar un diálogo con el otro. Este quizá es el camino más dúctil, rico y generoso cuando de una investigación horizontal se trata. Lo dicho hasta aquí es indispensable para sostener que ninguna investigación exige un patrón definido, pero sí reglas precisas y éticas en relación con la horizontalidad, y tal vez esto me lleve a entrar de lleno al motivo de esta disertación final. (D2, t3, p. 254. Conclusiones).

De las puntualizaciones anteriores, es posible derivar algunos significados sobre la metodología de la investigación: como construcción que se apoya en la reflexividad del investigador sobre su implicación con el objeto de estudio; como algo “desdoblable” u operable que amerita vigilancia, ruptura y construcción; y como una propuesta con principios, reglas y directrices que admiten un carácter heurístico.

Otro elemento asociado a esta dimensión epistemológica presente en la metodología de la investigación es el hecho de que haya *congruencia* entre lo que teóricamente implica tal o cual perspectiva metodológica asumida (principios, reglas, directrices) y lo que el investigador lleva a cabo para acercarse empíricamente al fenómeno que indaga en el marco de esa perspectiva, como puede apreciarse en la unidad de contenido siguiente:

Es importante, para seguir con la congruencia metodológica de la horizontalidad, explicar que los miembros de la comunidad, así como la familia mestiza, participaron corrigiéndome, guiándome, para entender los procesos sobre salud tal como ellos los conciben. (D2, t3, p. 160. Capítulo IV).

Este señalamiento da la pauta para inferir un significado más de la metodología de la investigación: como un acto epistemológico congruente entre las prescripciones teóricas asumidas y lo que el investigador hace durante la generación de conocimiento, teniendo como base el reconocimiento de esa dimensión heurística a la que se refirió líneas arriba. Esto demanda al investigador una sólida fundamentación teórica.

Un modo de enfocar los problemas

En relación estrecha con la dimensión epistemológica presente en la noción de metodología de la investigación, se visibilizan otros elementos presentes en ella, por ejemplo, cuando se alude a la expresión enfoque metodológico o estrategia metodológica se hace referencia a esa tarea intelectual que lleva a cabo el investigador para *enfocar* de cierta manera su problema y conocerlo empíricamente, tomando como punto de partida sus objetivos de investigación.

Así, con pregunta y objetivo de investigación de por medio, me dispuse a realizar el trabajo de campo. No sin antes tener fundamentado lo que se refiere a la metodología de investigación cualitativa, la etnografía y observación participante (Bertely, 2000; Erickson, 1997; y Woods 1997). (D2, t1, p. 12. Introducción).

Una metodología cualitativa resulta idónea por mi interés de analizar y explicar las representaciones sociales, las cuales tienen un fuerte componente subjetivo y pueden influir en la manera en que los sujetos actúan. (D2, t5, p. 139. Capítulo 5. Metodología).

Dicha focalización la realiza a nivel de paradigma de investigación (Kuhn, 1971), a nivel de lógica de producción de conocimiento (cuantitativo, cualitativo, mixto) y de métodos de investigación y lo que estos consideran como técnicas e instrumentos de recolección de información pertinentes, como se lee en la siguiente unidad de contenido:

Asumiendo que la metodología es el modo en cómo se enfocan y abordan las preguntas, la elección metodológica obliga a privilegiar algunos aspectos en detrimento de otros. En este sentido, y considerando que la construcción de lo social se encuentra en las prácticas de los sujetos (y en las maneras en que orientan sus acciones y construyen significados), es necesaria la construcción de un método que haga visible esos procesos. (Taylor & Bogdan, 1994). (D2, t6, p. 137. Cap.4. Intersticios epistemológicos)

Esa manera de enfocar la pregunta de investigación y los objetivos planteados es lo que da la pauta al investigador para construir una estrategia metodológica *ad hoc* a la naturaleza de la problemática que posibilite acercarse empíricamente a ella, como se lee a continuación:

La naturaleza de esta problemática demandó que la estrategia metodológica adoptara un enfoque cualitativo ante la centralidad de los sujetos en situaciones específicas. También porque la intención era estudiar a los grupos con distinto desarrollo en investigación para mostrar la articulación de prácticas entre los grupos de asignación y los sujetos de estudio. (D2, t2, p. 265. Consideraciones finales).

De este conjunto de unidades de contenido es posible, por un lado, explicitar, y por otro, inferir unos significados sobre la metodología de la investigación en los términos siguientes: como una manera de enfocar y abordar las preguntas y objetivos de investigación; como la gran orientadora del trabajo de campo para recabar evidencia empírica sobre el objeto de estudio que se indaga; y como estrategia que posibilita situar el objeto de estudio a nivel de paradigma, de enfoque de investigación (lógicas de producción de conocimiento) y de método a utilizar.

Tomar decisiones fundamentadas

Como se enunció en apartados anteriores, la noción de metodología de la investigación presente en las tesis de estos estudiantes se asume vinculada a una *base teórica* y no a una base intuitiva. En esa lógica se identificaron

unidades de contenido donde se expresa enfáticamente que las elecciones metodológicas asumidas guardan relación estrecha con la perspectiva teórica que orienta la comprensión del objeto de estudio, como se lee a continuación:

La elección de la metodología a seguir responde a la teoría utilizada en la realización de este trabajo: las representaciones sociales. (D2, t5, p. 122. Capítulo 4. La teoría de las representaciones sociales).

Recurro al análisis de estos cuatro elementos [teóricos] porque serán el puente que me lleve a relacionar lo que el individuo dice con la manera en que las representaciones sociales se hacen patentes (D2, t5, p. 123-124. Capítulo 4. La teoría de las representaciones sociales).

Esa vinculación estrecha entre la base teórica que orienta la investigación y las decisiones de orden metodológico asumidas, tiene que ver con ese carácter operable o desdoblable de los elementos teóricos-conceptuales a acciones que permitan al investigador precisar el contexto, los sujetos, así como las técnicas e instrumentos más pertinentes para la recolección de evidencia empírica suficiente que posibilite construir una respuesta sólida a las preguntas de investigación planteadas, lo cual suele englobarse con la expresión genérica de operacionalización y construcción de observables, como se aprecia enseguida:

Hasta aquí, se abordan el concepto de literacidad y de práctica letrada. La literacidad como un concepto amplio que incluye prácticas letradas y como una herramienta metodológica para el estudio de la literacidad. Ahora, un concepto más que se incluye, es el de evento letrado, entendido como la actividad observable de una práctica letrada, en la manifestación de una secuencia de rutinas de escritura que pueden ser parte de procedimientos y expectativas de una institución social (lugar de trabajo, hogar, escuelas, etc.) y se pueden estructurar por las expectativas más informales, por ejemplo, fuera de la escuela (D2, t1, p. 65. Capítulo II).

Establecer una correspondencia entre la experiencia y la teoría se logra mediante la operacionalización, así se pueden “hacer observables los conceptos teóricos” (Aibar, Cortés, Martínez y Zarembler, 2013, p. 48). Existen cuatro formas de operacionalizar las representaciones sociales para comprender de qué manera se construyen y cómo se manifiestan. Dichas formas facilitan la elaboración de categorías de análisis, mismas que mencionaré más adelante en este documento. (D2, t5, p. 123. Capítulo 4. La teoría de las representaciones sociales).

Al respecto, algunas unidades de contenido permiten hacer una precisión importante: que esa vinculación estrecha entre teoría y metodología no es una cuestión de orden lógico en la argumentación, sino, ante todo, de una *articulación imbricada con una visión de unidad* y no como cosas separadas, por ello se suele aludir a expresiones como entramado teórico-metodológico o herramientas teórico-metodológicas, como se aprecia enseguida:

Por lo anterior, “La escritura académica en educación superior: Una práctica social para la formación profesional”, se fundamenta en los nuevos estudios de literacidad (Barton y Hamilton, 1998), como herramienta teórica metodológica que permite analizar y comprender, de una manera más amplia, las prácticas letradas que se generan y organizan alrededor de la escritura de textos académicos que elaboran los jóvenes en su formación universitaria, retoma la perspectiva de estudio planteada por Carlino (2005) con el propósito de situar la escritura académica en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación superior universitaria. (D2, t1, p. 68-69. Capítulo II).

Con un marco de referencia en los nuevos estudios de literacidad, de la teoría social de la literacidad y de alfabetización académica, este proyecto se desarrolla a partir de una concepción integracionista de la investigación social, no en el sentido de tomar de aquí y de allá aquello que se encuentra durante el proceso de investigación, sino más bien, retoma el planteamiento de Bericat (1998): una investigación abierta a una adecuada combinación de métodos

y técnicas de acuerdo a las preguntas o problemas, en la idea de atender las diferencias que se generan durante todo el proceso de la investigación social. (D2, t1, p. 69. Capítulo II).

Además, esa imbricación teórica-metodológica se construye sobre una base teórica que explica la naturaleza del fenómeno, en la cual subyace una dimensión epistemológica que da cuenta de cómo se concibe la generación de conocimiento y las maneras más pertinentes para lograrlo desde ese marco, donde entra en juego la experiencia personal del investigador, como se aprecia a continuación:

Para el presente trabajo la mirada que guía las pistas teórico-metodológicas se enfoca en los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos y saberes. Significa poner el énfasis en los procesos tanto individuales como colectivos en los que están inmersos los niños, lo cual supone una exploración que se preocupa de las *formas y niveles de apropiación* que hacen los niños sobre nociones como salud, enfermedad y cuerpo. (D2, t3, p. 97. Capítulo IV).

El acercamiento a las representaciones sociales se pudo lograr mediante el uso de la metodología cualitativa, a partir de las técnicas ya mencionadas, así como del apelar de manera constante a mis experiencias personales para, apoyada en mi acervo experiencial, preguntarme por las mejores formas posibles de aproximarme a los sujetos y al tema de investigación que trato. (D2, t5, p. 158. Capítulo 5. Metodología).

Desde esta lógica y con base en el conjunto de planteamientos aquí referidos, es posible desprender algunos significados sobre la expresión metodología de la investigación: como una construcción derivada de la base teórica de la investigación; como articulación teórica-metodológica que posibilita comprender y explicar el objeto de estudio; y como integradora del tejido conceptual, las decisiones estratégicas que posibilitan

el acercamiento empírico a un objeto y la experiencia personal que al respecto tiene el investigador.

Entre herramientas intelectuales, procedimientos
y acciones a realizar

En la construcción de ese entramado teórico-metodológico con sentido de unidad, al que se hizo referencia en el apartado anterior, entra en juego una diversidad de tareas tanto de orden intelectual como de orden procedimental que despliega el sujeto investigador durante el proceso de generación de conocimiento por vía de la investigación, donde se evidencia su carácter constructivo. Respecto a las tareas de orden intelectual, estas tienen que ver con formas diversas de pensar algo, de ver el mundo y posicionarse en él, posibilidades y maneras de conocer, entre otras, agrupadas en expresiones como la de herramientas intelectuales, herramientas teóricas-conceptuales o herramientas metodológicas, cuyo significado tiene que ver con un sujeto en situación de inteligir algo, lo que implica poner en relación una diversidad de habilidades, en este caso habilidades investigativas (Moreno, 2002).

Quizás no he respondido como se debe al asunto de mis herramientas metodológicas, pero quiero creer que lo dicho hasta aquí es indispensable para responder que producir algo diferente significa representar múltiples formas de pensar, de ver el mundo; incontables posibilidades y maneras de conocer de sus experiencias. Las metodologías horizontales suponen que “la dialogicidad no ocurre solo en la relación que se establece en un orden dado de preguntas y respuestas sino en el momento en que los sujetos se encuentran para narrar sus prácticas e historias en torno a un hacer o haceres” (Pinto y Ribes en Corona, 2012, pp. 169-170). Es decir, la dialogicidad se inició con la asistencia a las ceremonias, y con ello surgió la oportunidad para *modificarnos, encontrarnos, afectarnos* unos a otros mediante las plantas sagradas. (D2, t3, p. 257. Conclusiones)

Pasar de los elementos del tema que se está investigando a la construcción del objeto implica el establecimiento de relaciones entre esos elementos y el diseño de una estrategia teórico-metodológica que permita construir explicaciones lógicas y plausibles. (D2, t6, p. 44. Cap. 1. 1.4 Diseño de la investigación)

Como se aprecia en la segunda viñeta, el despliegue de esas herramientas para inteligir algo por vía de la investigación, supone la construcción de una *estrategia* teórico-metodológica que abarca también decisiones procedimentales y una serie de acciones a realizar, como por ejemplo, el método de investigación más pertinente a desplegar, dónde, cómo y con quiénes recabar evidencia empírica pertinente, el tipo de análisis que se realizará a la evidencia empírica recabada para generar explicaciones fundamentadas, entre otras, como se aprecia enseguida:

Desde este planteamiento metodológico, el procedimiento se sustenta en las siguientes fases de investigación: a) la descripción detallada de los eventos letrados sucedidos en el ambiente de aula; b) la transcripción de las notas de campo y de audio a registros de observación en extenso; c) lectura e identificación de los patrones predominantes en los registros de observación para determinar los ejes temáticos; d) elaboración de una guía de entrevista a partir de los ejes temáticos encontrados en los registros de observación; e) aplicación de entrevistas a informantes clave del grupo escolar observado (estudiantes y maestro); f) solicitar, a la maestra del curso, los textos académicos elaborados por los alumnos, como trabajo final; g) determinar y definir las categorías y subcategorías para el análisis de datos; y, h) por último, respetando la voz de los participantes y sus textos, de acuerdo con Bertely (2000), se analizan e interpretan los datos obtenidos, a la luz de los sujetos observados, del sujeto investigador y de las fuentes teóricas que sustentan este proyecto. (D2, t1, pp. 73-74. Capítulo II)

En este capítulo se describirá la muestra, el tipo de estudio, el procedimiento y los instrumentos utilizados para la medición de las variables. El diseño de

la investigación es cuasi experimental *pretest-postest*. (D2, t4, p. 95. Metodología).

El diseño metodológico se expone en el capítulo 4. Aquí se describe la estrategia para la obtención de datos, las técnicas para recabar la información, se enuncian los criterios de selección de los sujetos de estudio y se presentan los casos elegidos. De ahí le sigue la construcción de las dimensiones y categorías de análisis a partir de un análisis inductivo, para ello se tomó en cuenta el relato de los jóvenes investigadores como el insumo principal para examinar los datos. En este capítulo también se integró un apartado con notas para la vigilancia epistemológica. (D2, t2, p. 12. Introducción)

También tiene que ver con que esas decisiones metodológicas estén encaminadas a garantizar la validez del conocimiento, según corresponda a la naturaleza de la lógica de producción de conocimiento desplegada, lo cual es afín con la idea de validación metodológica, validación de instrumentos de recolección de datos o triangulación, como se aprecia en las siguientes unidades de contenido:

Para triangular la información se contrastaron las narrativas entre los jóvenes investigadores y los directivos de la convocatoria, también se revisaron algunas bases de datos y los reglamentos de las IES. (D2, t2, p. 89. Diseño metodológico)

La validación en las metodologías horizontales debe ser congruente con la posición política que se mantiene, además de ser rigurosa con el proceso de producción de conocimiento desde esta vía. Considero que parte importante para validar el conocimiento desde lo horizontal son el diálogo y la reciprocidad, y no desde la distancia de la academia, sino de forma directa con los propios sujetos. La validación debe ser otorgada por parte de los protagonistas de la investigación, en este caso, la comunidad huottöjä y la familia mestiza. (D2, t3, p. 101. Capítulo IV)

Los instrumentos utilizados en el presente estudio se clasifican en tres tipos: el instrumento con el que se realizó la selección de estudiantes con alto y bajo riesgo de consumo de sustancias, los instrumentos para medir las variables *pretest* y *posttest* y el programa de intervención preventiva. Los instrumentos se describen a continuación. (D2, t4, p. 96. Metodología).

Aunque aquí se ha referido a procedimientos y acciones, la manera en que se alude a ellas en las unidades de contenido mostradas, predomina más un carácter intelectual (constructivo) que instrumental o técnico, por ello se alude a estrategia metodológica. Desde esa lógica y en estrecho acuerdo con los planteamientos de Grawitz (1984), cabe precisar que toda decisión técnica e instrumental (procedimental) tiene detrás de sí una fundamentación teórica, es decir implica herramientas intelectuales, lo cual coincide con la declaración de Sautu (2003) de que en la actividad de investigación todo es teoría.

Ese conjunto de herramientas, procedimientos y acciones que despliega el investigador durante el proceso de generación de conocimiento por vía de la investigación, no es azaroso y mucho menos caprichoso, sino que guarda relación estrecha con la naturaleza del objeto de estudio construido, además se presenta como una gran argumentación donde se explica de manera detallada cada una de ellas como se aprecia en el contenido siguiente:

El segundo eje se orienta hacia la parte metodológica de esta investigación, y la pregunta que lo rige es ¿cómo las metodologías horizontales pueden acercarnos a los procesos de transmisión y apropiación de conocimientos y saberes en salud con dos niños de diferentes contextos sociales? Las preguntas específicas son: ¿qué puede arrojar la horizontalidad metodológicamente con respecto a los conocimientos y saberes en salud con dos familias pertenecientes a contextos distintos?, ¿cómo se desarrollan las condiciones para la horizontalidad con ambas familias: huottöjä y mestiza?, ¿cómo se construye la igualdad discursiva tanto con el niño y su comunidad huottöjä como con el niño y su familia mestiza?, ¿cómo se valida el conocimiento a partir de la

aplicación de metodologías horizontales en ambos contextos?, ¿cómo entender el consumo del yopo durante el trabajo de campo como parte de la horizontalidad en el contexto huottöjä? (D2, t3, p. 23. Introducción)

Lo aquí planteado permite apreciar algunos significados atribuidos a la expresión metodología de la investigación: como una construcción *ad hoc* a la naturaleza del objeto de estudio; como una serie de herramientas (de orden intelectual) que posibilitan maneras de *inteligir* un fenómeno; como orientadora del despliegue de una serie de procedimientos y acciones a realizar por el investigador en el acercamiento empírico a su objeto de estudio; como estrategia para la obtención de datos empíricos; como una gran secuencia argumentativa para explicar decisiones de orden teórico-metodológico, técnico-instrumental y de análisis que posibilitan el conocimiento de cierto objeto de estudio; y como garante de validez del conocimiento.

Flexibilidad: un rasgo de la dimensión
heurística que posibilita aportes

Como se evidenció en apartados anteriores, en las tesis analizadas de este programa de doctorado, la expresión metodología de la investigación abarca una *dimensión heurística*, lo que supone asumirla como una construcción abierta a ciertos *cambios o ajustes* en el marco de las directrices, criterios y límites prescritos en ella, así como a la emergencia de modos de hacer donde se aprecian estrategias propias del investigador. Esto demanda al investigador flexibilidad de pensamiento y acción (Moreno, 2002) para incorporar aspectos no prescritos a nivel epistemológico, teórico-metodológico y técnico instrumental, pero también a nivel contextual y de sujetos participantes, entre otros tantos posibles, como se lee a continuación:

Esto no significa desatender un proyecto inicial de investigación, sino más bien, todo proyecto inicial es susceptible de nuevas orientaciones, ajustes y

de nuevos planteamientos epistémicos y metodológicos de acuerdo con el objeto de estudio en su realidad contextual. (D2, t1, p. 70. Capítulo II)

Este apartado tiene el propósito de mostrar los ajustes teóricos y metodológicos en el transcurso de este proyecto, así como la manera en que se fue ajustando para atender una problemática que rebasó por mucho, las consideraciones iniciales. (D2, t2, p. 225. Consideraciones finales)

Ajustes teóricos y metodológicos. Los cambios en el proyecto se produjeron luego de la entrada al campo. Asistir al Encuentro de Jóvenes Investigadores realizado por el CONACYT con la intención de buscar entrevistados y, estar presente en las dinámicas donde los jóvenes científicos exponían las limitaciones que presentaban las IES de asignación, supuso un cambio en el número de entrevistados porque hubo aspectos que no habían sido considerados. (D2, t2, p. 265. Consideraciones finales)

Como se puede apreciar en estas unidades de contenido, dichos ajustes pueden ocurrir en cualquier momento de la investigación, sin embargo, un punto crítico que los hace emerger es el ingreso al campo para recabar evidencia empírica, o dicho de manera más simple, el enfrentamiento con la realidad.

Esto no implica que el investigador tenga que abandonar lo construido, sino que, como una especie de calibración, reconozca la pertinencia e importancia de hacer ciertos ajustes, agregar nuevos planteamientos por la madurez lograda en la comprensión de su objeto de estudio o cambiar de estrategia de acercamiento a la realidad empírica porque la considerada se queda en los márgenes o en la superficie, entre otras posibilidades.

Como diría Bourdieu (2003) esa disposición del investigador para realizar los ajustes necesarios en su investigación es un insumo importante para arribar a ciertos aportes teóricos y/o metodológicos en lo general, así como aporte a un campo temático en particular, como se plantea en las siguientes unidades de contenido:

[...] el desarrollo de esta investigación significa aportar elementos teóricos y metodológicos para la implementación de acciones para una verdadera política que impacte en la atención de este problema educativo. (D2, t1, p. 29. Capítulo 1)

En términos de la aportación metodológica, con esta investigación se contribuye a los conocimientos que se están generando sobre las metodologías de lo digital y lo virtual, a través de un planteamiento que rescata la etnografía de lo virtual en función de la observación participante de los lugares virtuales y presenciales en donde los sujetos interactúan y producen significados. (D2, t6, p. 48. Cap.1. 1.4 Diseño de la investigación)

Así, el proyecto contribuye, de manera directa, en cuatro aspectos principales: primero, aporta elementos teóricos y metodológicos para la enseñanza y el aprendizaje de la literacidad académica durante el proceso de formación profesional; segundo, el reconocimiento de los estudios de literacidad como parte sustancial de las universidades y de cada disciplina profesional; tercero, posiciona la literacidad académica como un proceso continuo de la trayectoria escolar; y, cuarto, es un aporte de investigación dentro de la línea de cultura escrita en la universidad. (D2, t1, p. 29. Capítulo 1)

Si bien es crucial y deseable que el investigador realice esos ajustes, también es fundamental que reconozca la imposibilidad de agotar el problema en una investigación, o de abarcar el mundo y sus contornos implicados. Por ello se asume la importancia de reconocer y explicitar las *limitaciones metodológicas*, es decir, lo que fue posible iluminar y en consecuencia explicar, y lo que quedó en oscuridad para futuras investigaciones, como se aprecia en seguida:

Una de las limitaciones ha sido que no se realizó una evaluación de seguimiento para conocer si los efectos encontrados en el estudio se mantienen a través del tiempo. Tampoco se aplicó el cuestionario FRIDA al final del

programa para ver si se disminuyó el riesgo para el consumo de sustancias. (D2, t4, p. 141. Conclusiones).

Así, en el marco de este planteamiento es posible derivar algunos significados de la metodología de la investigación: como una construcción flexible que admite cambios según la naturaleza empírica del problema que se indaga; como una construcción con alcances y limitaciones; y como una ruta para generar aportes de orden teórico y/o metodológico.

Cierre parcial

La presencia de esa distribución consistente sobre la manera en que los tesisistas aluden a la metodología de la investigación en este programa de doctorado, puede comprenderse desde la perspectiva de Clark (1991) como la presencia de subculturas académicas al interior de ese programa, a partir de las cuales, por vía de la socialización entre académicos se propicia un tráfico cultural (Deem y Brehony, 2000) de significados asumidos acerca de ese concepto, los cuales se comparten con los estudiantes en los procesos de formación en que participan, propiciándose de esa manera cierto grado de cohesión de culturas académicas, reflejado en partes específicas del discurso académico expresado en las tesis analizadas, el cual cabe precisar, es predominantemente analítico y crítico, pero también con apoyo en autores.

Si bien han emergido diversos significados sobre el término metodología de la investigación, es posible apreciar que en este programa de doctorado prevalecen aquellos que la conciben como un *modo teórico-metodológico de enfocar los problemas*, donde la dimensión epistémica tiene fuerte presencia. En el grueso de ellos se aprecia que prevalece una visión constructiva de la metodología de la investigación, incluidos aquellos que están asociados a cuestiones procedimentales como se precisó en uno de los apartados anteriores.

De manera paralela, se percibe la co-presencia de un significado incipiente de la metodología de la investigación como *la gran articuladora* de todo el proceso de construcción de conocimiento, de la cual se desprende

una visión dinámica de la metodología donde la dimensión heurística presente en ella adquiere mayor relevancia, dado que abre posibilidades para reconocer las limitaciones metodológicas implícitas, así como de realizar aportaciones, ya sean de orden teórico, metodológico o a nivel de campo temático.

Como se hizo notar a lo largo del documento, a la par de estos significados emergieron con suficiente nitidez algunas dimensiones presentes en esa construcción denominada metodología de la investigación, entre ellas, la epistemológica, la ideológica, la heurística y la técnico-instrumental, las cuales son cruciales en ese proceso de construcción de conocimiento por vía de la investigación.

El doctorado 3. La metodología de la investigación como pauta para realizar el trabajo de campo y desplegar diversos recursos en una investigación

La metodología de la investigación como adjetivo

El despliegue de una mirada global a las unidades de contenido recuperadas de las tesis analizadas, permitió apreciar en este programa de doctorado que la expresión metodología de la investigación es referida de manera escasa como sustantivo abstracto, como adjetivación articulada o como parte de un elemento mayor como lo es la actividad de investigación; sin embargo, es más *abundante* su enunciación como *adjetivo* que provee algunas de sus características, por ejemplo, la de ser una construcción, una ruta para acceder a algo, un recurso, o un trabajo que realiza el investigador, como se aprecia en la tabla 6.

Tabla 6

Maneras de aludir a la expresión Metodología de la investigación

Maneras de referirse a la metodología de la investigación			
Sustantivo	Adjetivo	Adjetivación articulada	Como implicación o parte de un elemento mayor
Metodología	Perspectiva metodológica Enfoque metodológico Diseño metodológico Ruta metodológica Caminos metodológicos Trabajo metodológico Recurso metodológico Trabajo de campo como recurso metodológico Cuestiones metodológicas Trabajo empírico	Abordajes teóricos-metodológicos	Apartado metodológico

Fuente: Elaboración de los autores.

Ese predominio en la manera de referirse a la metodología de la investigación puede ser considerado como reflejo de *consistencia* en sus significados, propiciado en gran medida en los diversos escenarios académicos en que tiene lugar la formación doctoral, donde el intercambio de visiones entre académicos y formandos es crucial. En congruencia con lo que se ha planteado en apartados anteriores, esta manera predominante de referirse a la metodología de investigación como adjetivo, aporta a la idea de considerarla como *campo semántico asociativo consistente*, configurado por la cercanía de las expresiones enunciadas en torno a él, visibilizándose así su carácter abierto y subjetivo, con márgenes de posibilidad para incluir nuevos elementos.

Desde esa lógica, en algunas unidades de contenido de las tesis analizadas se alude a la expresión metodología de la investigación como una

especie de *consecuente*, esto es, como una elaboración que sigue una lógica propia a partir de las preguntas y objetivos de la investigación planteados, que se apoya en ciertas herramientas particulares y que posibilita el trabajo de campo, como se lee a continuación:

En este capítulo también se presentan las preguntas de investigación que guiaron el estudio y la metodología, la cual se apoyó en algunas de las herramientas de la etnografía virtual. Se incluye también la descripción de mi trabajo de campo y el cómo se elaboraron las observaciones, los registros y el análisis de datos. (D3, t4, p. 2. Introducción)

Ese trabajo de campo permite recuperar información que será analizada, y con base en ella no solo cubrir los objetivos, sino construir una respuesta fundamentada a las preguntas de investigación planteadas como se aprecia en el contenido siguiente:

Para dar respuesta a estas interrogantes y lograr los objetivos, llevé a cabo el análisis desde una perspectiva sociocultural que pone el foco en comprender lo que acontece en un ámbito particular como resultado de un contexto histórico y social situado. (D3, t1, p. 35. Cap. I. El proceso de investigación en el campo de la formación docente en educación artística)

De los señalamientos anteriores, es posible desprender algunos significados de la metodología de la investigación: como una construcción elaborada a partir de las preguntas y objetivos de la investigación, y como vía para concretar respuestas a partir de estos dos componentes.

Articular teoría-metodología

En otras unidades de contenido fue posible apreciar un vínculo entre los elementos teóricos-conceptuales y los de orden metodológico, primero, en un *sentido de derivación* o consecuencia. Esto se aprecia, por ejemplo, cuando se hace notar de qué manera los planteamientos teóricos de la investigación en desarrollo sirvieron de base para la construcción del objeto

de estudio, y con base en ello dar sustento a los instrumentos de recolección de información, analizar los datos recabados y construir respuestas fundamentadas a las preguntas de investigación planteadas.

Estos planteamientos [teóricos], articulados con los referentes metodológicos que expongo en el siguiente capítulo, me permitieron comprender y analizar lo que las/os docentes del estudio comparten en los grupos de WhatsApp en los que centro la investigación. (D3, t7, p. 71. Cap. III. Referentes teóricos)

[...] las teorías utilizadas, todas ellas de alcance intermedio, como anteriormente se mencionó, sirvieron como marco de referencia para fundamentar y dar sustento a los instrumentos de recogida de información empírica y a las categorías producidas para explicar y triangular los datos. (D3, t5, p. 76. Capítulo 2. Teorías y categorías intermedias)

Luego, se da cuenta de ellos en un *sentido de unidad* o articulación indisociable que favorece la comprensión del objeto de estudio, y con base en ello se toman decisiones de orden metodológico, como se aprecia enseguida:

Desde una perspectiva sociocultural y a través de un enfoque etnográfico, se analizan las formas en que se genera un ambiente de posibilidad para experimentar y producir con las artes en un proceso de formación docente particular. (D3, t1, p. 4. Resumen)

Este conjunto ecléctico de abordajes teóricos y metodológicos está guiado por el interés de entender cómo se configuran las dinámicas y los procesos curriculares. (D3, t2, p. 20. Planteamiento)

Esa manera de plantear la relación ineludible entre teoría y metodología permite apreciar otros significados sobre la expresión metodología de la investigación: como una construcción derivada de la teoría, y como

una articulación entre abordajes teóricos y metodológicos para enfocar el problema de investigación.

Esto explica por qué en las unidades de contenido se alude a expresiones como enfoque, perspectiva, abordaje o ruta, seguido del adjetivo metodológica. Al respecto, Sirvent y cols. (2016), señalan que:

La dimensión metodológica trata de la organización de la secuencia de pasos y de los recaudos que constituyen garantías para la producción científica de conocimiento. Supone la traducción de los postulados claves de cada lógica de investigación en un conjunto de procedimientos que, remarcamos, posibilitan la relación entre un material teórico-conceptual y un material empírico y entre un sujeto y un objeto de investigación (p. 6).

El campo como recurso y despliegue de lo metodológico

Llama la atención que en algunas unidades de contenido de las tesis analizadas se alude a la noción 'el campo', y, de manera seguida, se explica una diversidad de acciones implementadas a propósito de la investigación que realizan. Con dicha expresión hacen referencia a una *construcción intelectual* realizada por el investigador, una precisión del lugar o *escenario* donde se manifiesta el fenómeno en estudio, o un *proceso activo de constante toma de decisiones*, como se percibe enseguida:

El campo en el entorno online es una construcción que llevé a cabo al seguir a cada uno de mis participantes. En algunos casos el campo se extendió a otras redes sociales como Instagram y YouTube (Sexóloga Dalia Cortez), en otros fue Facebook y diversas páginas de internet (Karla N), y otras veces consistió en hacer recorridos entre páginas de grupos con intereses específicos (Pablo). Además de los tránsitos entre redes sociales o con páginas de Internet, Facebook permite rastrear publicaciones a través del tiempo, ya sea que los jóvenes recuperen recuerdos y los publiquen en la actualidad, o bien llevando a cabo recorridos mediante la línea del tiempo (Timeline). (Pablo) (D3, t4, p. 24. Introducción).

Para efectos de este trabajo, el campo refiere a las características espaciales de este proyecto de investigación, es decir, el ‘escenario’ en donde se llevan a cabo los procesos sociales que estudio (Burrell, 2009). (D3, t7, p. 81. Cap. III. Referentes metodológicos).

Por su parte, el trabajo de campo es un proceso activo con base en las decisiones de los investigadores que se define en función del objeto de investigación, la indagación teórica y los caminos que se tomen. Predefinir el espacio estudiado, en línea y/o fuera de línea, ayuda a estudiar a individuos, comunidades y prácticas sociales que realizan donde quiera que se produzcan, aunque debemos ser conscientes de que esta enmarcación es una decisión de los investigadores (Gewerc & Vázquez Calvo, 2018, p. 188) (D3, t7, pp. 81-82. Cap. III. Referentes metodológicos).

En otras unidades de contenido se hace referencia a formas en las cuales un *recurso metodológico* permite al investigador recabar evidencia empírica, como uno de los elementos claves del proceso de generación de conocimiento por vía de la investigación, en esos casos, de una investigación con enfoque cualitativo, como se lee a continuación:

El trabajo de campo es, primordialmente, un recurso metodológico de una investigación con perspectiva cualitativa. En este caso la investigación tuvo lugar en dos sedes ubicadas en la Ciudad de México: Zacatenco y Unidad Coapa. El trabajo de campo se aproxima más al enfoque etnográfico de investigación social. Aunque la investigación de la que deriva esta tesis no se considera un estudio etnográfico sí considera elementos de la observación no participante en eventos y situaciones propias de la cultura institucional. (D3, t3, p. 27. Referentes empíricos y aproximaciones metodológicas).

En ese trabajo de campo, el investigador realiza una serie de actividades, implementa herramientas diversas tanto de orden conceptual como de orden técnico-instrumental, lleva a cabo un plan de acción preestablecido y hace ajustes, a fin de recabar datos empíricos suficientes sobre

el fenómeno en estudio, pero guiado por ciertos lineamientos de orden metodológico, como se plantea en las unidades de contenido siguientes:

En resumen, en la tabla que aparece a continuación registro el número de actividades realizadas en el trabajo de campo: observaciones en aula, entrevistas a estudiantes, a profesores y a la coordinadora de la licenciatura; y trabajo con estudiantes en entrevistas grupales (LCG). (D3, t2, p. 35. Planteamiento).

El trabajo de campo se apoyó en algunas de las herramientas y lineamientos de la etnografía virtual y en entrevistas cara a cara con los participantes. (D3, t4, p. Resumen).

Recabé información mediante el uso de las técnicas de observación del trabajo en el salón de clases, entrevista en grupo y entrevista narrativa. La puesta en escena de esas técnicas ocurrió precisamente en el orden en que están planteadas; la decisión de hacerlo de ese modo obedeció al interés de promover un ingreso al campo que favoreciera una paulatina y buena relación con los estudiantes. Asimismo, pensaba que la información recogida en el aula constituía un excelente punto de partida para las entrevistas grupales y narrativas. (D3, t2, p. 31. Planteamiento).

De este conjunto de contenidos es posible derivar algunos significados sobre la expresión metodología de la investigación: como pauta para realizar el trabajo de campo donde se despliegan diversos recursos metodológicos en una investigación; como la gran estrategia orientada a recabar datos empíricos sobre el fenómeno en estudio; y como orientadora del trabajo de campo con apego a lineamientos y apoyo en herramientas derivadas del enfoque metodológico asumido.

Explicar diversas tomas de decisiones

En ese mismo orden de ideas, se recuperaron unidades de contenido donde se despliega una *gran argumentación* de tomas de decisiones diversas a nivel de paradigma, método, técnicas e instrumentos de recolección de

información, todo ello guiado tanto por los objetivos planteados como por la perspectiva teórica asumida en la investigación.

La presente investigación se inscribe en el paradigma de investigación cualitativa que, de acuerdo con Della Porta (2013, p. 39), tiene la intencionalidad de “conocer los hechos, develando los significados que los seres humanos atribuyen a su conducta y al mundo exterior.” Entre las distintas corrientes, enfoques y perspectivas teórico-metodológicas que forman parte de la tradición cualitativa encontramos la propuesta etnosociológica de Daniel Bertaux [...] De esa perspectiva retomamos su principal recurso metodológico, el relato de vida. Bertaux lo define como un “relato de prácticas en situación”, es decir, una narración que acerca al investigador a la posibilidad de comprender las modalidades de configuración, funcionamiento y transformación de una parte, de un fragmento de la realidad socio-histórica. (D3, t2, p. 30. Planteamiento).

Sobre este punto, Margarito (2019) hace algunas precisiones importantes respecto a la actividad de investigación y las tomas de decisiones por parte del investigador:

La investigación científica no está determinada por la elección de un método sobre otro o por asumir un cierto posicionamiento teórico, sino porque la elección del método y la teoría sea la adecuada para el objeto y los propósitos de la investigación. La pertinencia de las decisiones del investigador constituye un elemento clave para la valoración del conocimiento generado (p. 12).

Como es posible apreciar en la unidad de contenido siguiente, se trata de una argumentación que da cuenta tanto de una diversidad de constantes tomas de decisiones que hace el investigador, como de opciones múltiples para recabar evidencia empírica sobre el fenómeno que indaga.

Un aspecto central del trabajo es la recuperación de elementos de la memoria institucional a partir de relatos de vida de los investigadores del ACB sobre

la forma en que han resignificado su quehacer en la institución. La investigación tiene un enfoque cualitativo, en la misma se usaron diferentes recursos metodológicos, como la observación no participante en laboratorios, asistencia a eventos académicos, trabajo de campo, entrevistas en profundidad semiestructuradas y análisis de documentos de diferentes fuentes de información (D3, t3, p. 5. Resumen).

Dichas decisiones no solo abarcan cuestiones técnicas e instrumentales para conocer en profundidad el fenómeno en estudio, sino también la explicitación del tipo de investigación que se desarrolla y las delimitaciones de método y sujetos seleccionados.

La presente investigación se planificó en dos grandes fases, la primera respondió a la necesidad de delimitar el tema y sujetos de la investigación, además de proporcionar datos esenciales para el transcurso de la investigación. La segunda fase se formuló con la finalidad de construir conocimiento acerca de la manera en que las asistentes educativas adquieren su identidad profesional. De forma paralela y permanente se realizó la revisión y análisis documental que en el transcurso de la investigación aporta los enfoques y fundamentos que se contrastan, complementan y discuten con la realidad de los datos empíricos, porque de igual forma, son perspectivas (D3, t5, p. 79. Capítulo 3. Metodología de la investigación).

En ese mismo orden de ideas, también se plantean decisiones que tienen que ver con la manera en que el investigador procederá durante la recolección de evidencia empírica y la forma en que la analizará, donde se percibe la presencia de una *dimensión ética* en lo que aquí se denomina metodología de la investigación, como se aprecia enseguida:

A lo largo de la investigación, la cuestión del anonimato estuvo presente, y fue cambiando conforme avanzó el vínculo con los sujetos. Por ejemplo, Dalia me permitió usar abiertamente sus fotos tal cual las presentaba; de hecho, construí un primer relato usando sus fotos sin borrar su rostro, y en

ese entonces creí relevante no ocultar su rostro porque era importante para el análisis (D3, t4, p. 26. Introducción).

El rastreo de las publicaciones y la selección de las mismas implicó una vigilancia ética constante (D3, t4, p. 27. Introducción)

En esa gran argumentación referida, se advierte que, si bien esas tomas de decisiones que integran la ruta metodológica desplegada están orientadas por los principios inherentes a tal o cual enfoque de investigación, estas se asumen con un *carácter flexible* y no limitativo, donde el investigador puede realizar cambios a nivel técnico-instrumental, o de estrategia para recabar evidencia empírica suficiente.

Flick (2015) asegura que la investigación cualitativa se planifica y hay que tomar decisiones en el proceso para cambiar las técnicas acordes al curso de la recogida de los datos. Lo mencionado requiere de un proceso sistemático que facilite la selección de técnicas que tengan correspondencia lógica con la realidad y con el fundamento teórico. (D3, t5, p. 79. Capítulo 3. Metodología de la investigación).

El uso de la entrevista narrativa no limita la utilización de otras técnicas de recolección de datos; de manera que durante la investigación también se utilizó la observación, entrevistas grupales y análisis de fuentes documentales. A ellas nos referiremos en el siguiente apartado en el que presentamos las actividades de recolección de información y a los sujetos de investigación. (D3, t2, p. 31. Planteamiento).

[...] y aunque menciona que no hay una norma metodológica que indique qué hacer técnicamente, señala que las opciones técnicas en la etnografía se articulan desde el investigador que las maneja. (D3, t7, p. 74. Cap. III. Referentes metodológicos).

Al mirar con mayor detenimiento estas unidades de contenido, es posible advertir en ellas la presencia de una *dimensión heurística* y no rígida en lo que aquí se considera como metodología de la investigación, un fuerte énfasis en su *carácter constructivo*, y el reconocimiento de la *injerencia del investigador* en la generación de conocimiento. Aspectos enfatizados en una visión social (Latour, 2001) o antirrepresentacionista de la ciencia, donde se considera que:

[...] la elección de un método, una herramienta, una teoría de análisis o cualquier otra decisión debe tener como fundamento las necesidades del objeto de estudio; sin embargo, también admiten que esta elección no es ajena a su propia historia personal y sus preferencias [del investigador]. El acercamiento a un objeto de estudio puede realizarse desde múltiples perspectivas y metodologías; el investigador, más o menos afectado por presiones internas y/o externas, es quien dirige la investigación y decide cuál será su enfoque, sus propósitos y su metodología para la obtención y el análisis de los datos (Margarito, 2009, p. 8).

Al respecto, se identificaron unidades de contenido donde se facilitó percibir la injerencia directa del investigador en ese proceso de construcción de conocimiento, mediada por el despliegue de la *reflexividad* acerca de la pertinencia o no del paradigma seleccionado, el método asumido, y las técnicas e instrumentos de recolección de datos considerados, así como los procedimientos de análisis como se lee a continuación:

En relación con la etapa de análisis me parece pertinente recuperar lo que Piovani y Muñiz (2018) denominan la condena de los investigadores sociales a la reflexividad pues si bien durante el proceso indagatorio hay una reflexión y cuestionamiento constante sobre distintos asuntos relacionados con la pertinencia de los referentes conceptuales, las decisiones metodológicas y los giros que los hallazgos exigen, en mi experiencia, fue en el análisis cuando la reflexividad tuvo su máxima expresión pues tomé conciencia del camino recorrido y cobraron sentido aspectos que inicialmente consideraba irrele-

vantes o simplemente no lograba ver. (D3, t1, p. 50. Cap. I. 1.5. Perspectiva metodológica).

Dicha reflexividad favorece que el investigador caiga en la cuenta de imprecisiones, vacíos, limitaciones de ciertas técnicas e instrumentos considerados, así como de la necesidad de tomar nuevas decisiones para fluir en la investigación, agregar otros instrumentos para profundizar o ampliar el conocimiento empírico del fenómeno en estudio, retornar a lo ya analizado, o agregar nuevos elementos teóricos a partir de lo encontrado, lo cual amerita explicación pormenorizada como se aprecia enseguida:

A lo largo del seguimiento, fluir fue una actividad constante, una actividad que me permitió avanzar, otras veces tuve que retroceder, constantemente cuestionaba lo que estaba haciendo, lo que estaba retomando de esos tránsitos que llevé a cabo en el medio digital. En ocasiones no sabía si lo que estaba haciendo era lo que se tenía que hacer, y es que estudiar entornos digitales invita a un cuestionamiento constante del investigador, no solo con respecto a qué abordar, sino a cómo hacerlo. (D3, t4, p. 25. Introducción)

El despliegue de esa reflexividad posibilita que el investigador reconozca la *potencialidad* o las *limitaciones* de los diversos recursos que integran su abordaje metodológico, tanto para profundizar en el conocimiento empírico del fenómeno que indaga, como para generar respuestas sólidas a las preguntas de investigación planteadas, como se lee enseguida:

Trabajar desde un enfoque cualitativo con sensibilidad etnográfica y en un ambiente digital es complejo; no obstante, desde la perspectiva metodológica que ofrecen la etnografía y su vertiente digital, traté de “hacer camino andando” (Rockwell, 1986, p. 1) y de “hacer visible lo invisible” (Geertz, 1997) mediante el desarrollo de un estudio cualitativo que echó mano de la observación, las notas de campo, la entrevista, y el análisis de los chats. Estos ‘aparejos’ se fueron complementando y me dieron la oportunidad de obtener un conjunto de datos que me acercaron a respuestas para mis preguntas de

investigación. Posteriormente e incluso a la par de su obtención, me permitieron analizar e interpretar los hallazgos empíricos a la luz de concepciones teóricas sobre nuevos medios digitales, las/los docentes de educación básica y las escuelas donde desempeñan la docencia, las nuevas formas de leer, de escribir y de conversar, las arenas de participación y la ciudadanía digital que se han desarrollado en el capítulo II. (D3, t7, p. 77-78. Cap. III. Referentes metodológicos).

Al respecto, cabe precisar que este conjunto de planteamientos sobre la reflexividad e injerencia del investigador en el proceso de construcción de conocimiento, guarda relación estrecha con lo señalado por Latour (2001), Wallerstein (2002), Rosaldo (1991), y Hanna (2004), sobre el carácter humano-social de la ciencia y el reconocimiento de la injerencia subjetiva del investigador en las múltiples decisiones que asume en la construcción de una ruta que favorece el acercamiento teórico y empírico a cierto objeto de estudio, donde la noción de objetividad es resignificada. (Ford, 2004)

En relación estrecha con el despliegue de esta gran argumentación sobre las tomas de decisiones realizadas, fue posible percibir en una unidad de contenido un *matiz* importante donde se deja asentada de manera explícita un significado de la metodología de la investigación como la gran articuladora del proceso de construcción de conocimiento.

En el tercer capítulo, desarrollo el diseño metodológico que estructuró la investigación, y despliego las decisiones que se fueron tomando para analizar un corpus tan profuso como novedoso. (D3, t7, p. 15. Introducción).

Dicho significado es sostenido con bases teóricas en las que se precisa ese carácter estructural o de articulación intrincada entre los diversos elementos que la conforman, como se aprecia enseguida:

Jorrín-Abellán (2016) plantea para el desarrollo de investigaciones cualitativas, a saber: seleccionar la perspectiva, señalar los objetivos del estudio,

construir el marco teórico, plantear las preguntas de investigación, seleccionar el método de investigación adecuado, recoger datos, analizar los datos y codificarlos, señalar los criterios de credibilidad y dar cuenta del comportamiento ético. (D3, t7, p. 72-73. Cap. III. 3.1. Encuadre metodológico: la investigación cualitativa)

Estos últimos señalamientos permiten apreciar una evolución importante del investigador en formación en torno a la apropiación crítica del discurso académico, no solo del que portan y socializan los formadores en el marco de los estudios de doctorado, sino también de los teóricos que consultan a propósito de esa formación, los cuales contribuyen, en ciertos casos, a una comprensión profunda del significado de la metodología de la investigación, a tal grado, que le es posible explicitarla como la gran articuladora del proceso construcción de conocimiento.

Al mirar en conjunto los planteamientos anteriores, es posible inferir algunos significados sobre metodología de la investigación: como la explicación pormenorizada (gran argumentación) de las tomas de decisiones a nivel paradigma, método, técnicas e instrumentos de recolección de información en relación estrecha con los objetivos planteados y la perspectiva teórica asumida; como perspectiva desde la cual tomar decisiones para acercarse empíricamente al objeto de estudio; como un abanico amplio de posibilidades de recabar evidencia empírica sobre el objeto de estudio; como construcción flexible a partir de ciertos principios de algunos métodos; como una construcción permeada por la reflexividad permanente del investigador; y como la gran articuladora del proceso de construcción de conocimiento por vía de la investigación.

Desafíos, limitaciones y aportes

En relación estrecha con esa visión social de la ciencia (Latour, 2001) referida en el apartado anterior, se identificaron unidades de contenido que explicitan una diversidad de desafíos que enfrenta el investigador a la hora de recabar evidencia empírica con los recursos metodológicos asumidos, que lo interpelan y des-colocan a nivel ético, epistemológico, de método,

técnico-instrumental y de escritura, pero también abren posibilidades inusitadas de abordar el objeto de estudio para generar respuestas sólidas a las preguntas de investigación planteadas, como se lee a continuación:

Acercarse a los usos que estos docentes dan a la plataforma tecnológica de WhatsApp implicó este y otros desafíos metodológicos en los que vale la pena detenerse. El primero se relaciona con el campo de estudio; pero ¿de qué campo de estudio se habla? Aquí no fue suficiente tomar notas, observar y hacer entrevistas, todo ello con un propósito y en un espacio físico claro y delimitado; aquí, el campo es difuso, movedizo, cambiante, no tiene un espacio definido, es una mezcla de campos, porque lo que sucede en el chat se relaciona y forma parte de las actividades o de las prácticas que los sujetos tienen fuera de él. El campo, en una investigación como la que realicé, tiene varios planos y desde cada uno de ellos hay que observar. El acceso y la permanencia en el campo constituyen otro reto: ¿cómo lograr el consentimiento informado de quienes participan en el chat?, ¿cómo acceder de pronto a un espacio virtual ya constituido y del que somos ajenos?, y de lograrlo, ¿cómo no influir en las relaciones e interacciones que se dan al interior del grupo de WhatsApp? Cuando observamos en un contexto fuera de línea, tratamos de no influir con nuestra extraña presencia el curso de las acciones de los sujetos que estudiamos. En un entorno virtual como el chat de WhatsApp, aún sin el cuerpo, allí estamos todo el tiempo, y en ocasiones es difícil replegarse y pasar desapercibida. Si bien esta es una forma válida y ética de acercarnos a nuestro objeto de estudio para desde allí buscar respuestas a nuestras preguntas de investigación, nos coloca en una situación difícil de manejar. (D3, t7, p. 217. Conclusiones)

Este fue uno de los desafíos más grandes que encaré en la investigación y la escritura de la tesis, y sin duda quedan muchos elementos para seguir pensando y profundizando en la construcción de nuevas metodologías que permitan registrar y analizar los nuevos entornos socio-técnicos. (D3, t7, p. 218. Conclusiones)

Lo anterior permite al investigador caer en la cuenta de ciertas *limitaciones* de la estrategia metodológica implementada, de algún recurso o instrumento específico, donde requiere poner en práctica la flexibilidad de pensamiento (Moreno, 2002) para construir otras vías de acercamiento y si es el caso, renunciar a cierta evidencia empírica recabada, como se precisa en la unidad de contenido siguiente:

Llevé a cabo varios informes o relatos. Tuve que renunciar a varios posteos lo que me causó malestar en un primer momento, porque renunciar a posteos era renunciar a horas de trabajo. Después entendí que esto era parte del proceso de investigación, pues se trataba de fluir, en este sentido tenía que transitar en las biografías de los jóvenes para identificar, como señalé anteriormente, lo que para mis participantes era importante, además también lo hice considerando las preguntas de investigación. (D3, t4, p. 28. Introducción)

No obstante, como se señaló líneas arriba, encarar estos desafíos con flexibilidad de pensamiento, abre posibilidades inusitadas de abordar un objeto de estudio, de recabar evidencia empírica o de comprender el fenómeno en estudio, lo que deviene en *aportaciones* fundamentales derivadas de la investigación en desarrollo como se plantea a continuación:

Este seguimiento prolongado constituye uno de los aportes originales de este estudio. Muchos de los trabajos de investigación sobre las prácticas de los jóvenes en Facebook toman períodos cortos de tiempo, que se asemejan a fotografías instantáneas. El estudio longitudinal de las prácticas de tres jóvenes durante varios años tiene la ventaja de poner esas instantáneas en movimiento, para dar cuenta de los cambios en las formas de construcción de la identidad a través de la interacción con las plataformas, interacción que tiene su propio ritmo y que se va modificando con la familiaridad, los cambios vitales de cada usuario y las nuevas funcionalidades o permisibilidades de las plataformas. Es en este interjuego entre identidad y plataformas digitales donde se quiere situar a esta investigación. (D3, t4, p. 30. Introducción)

Otra aportación tiene que ver con el reconocimiento de que tanto lo artístico como lo pedagógico favorecen la posibilidad. Que ambas cualidades están imbricadas, juegan simultáneamente y aunque en ocasiones pesan más unas, y en otros momentos otras, son una mancuerna necesaria que fortalece las prácticas de las artistas-docentes y por añadidura, la experiencia de las estudiantes. (D3, t1, p. 302. Conclusiones)

De las puntualizaciones anteriores fue posible inferir algunos significados sobre la metodología de la investigación: como una construcción que implica desafíos para el investigador; como una construcción *ad hoc* que admite limitaciones; y como una ruta para realizar aportes de naturaleza diversa.

Consideraciones de cierre

La escasa alusión a la expresión metodología de la investigación como sustantivo en las tesis analizadas, y su uso predominante como adjetivo, advierte, por una parte, acerca del grado de abstracción de esta categoría, y por otra, de un fuerte nivel de cohesión de significados acerca de ese término entre los investigadores que conforman la planta académica de este doctorado, lo que a su vez puede ser reflejo de lo que Moreno, Ortiz y Jiménez (2011b) refieren como *cohesión de culturas*.

Quizá por ello se utilizan expresiones más operables empíricamente o con menor nivel de abstracción como la de perspectiva metodológica, ruta, trabajo o recursos metodológicos, entre otros, donde su carácter constructivo visibiliza la presencia de algunas de sus dimensiones como la técnico-instrumental, la dimensión heurística y la dimensión ética.

Respecto a los significados inferidos sobre metodología de la investigación expresados a lo largo de esta sección, se aprecia que guardan relación estrecha con la *visión constructiva* de la investigación a la que se ha hecho referencia en apartados previos, la cual coexiste con la *visión dinámica* de la metodología de la investigación, donde la flexibilidad juega un papel importante.

Desde esa visión constructiva predomina el significado de la metodología de la investigación como pauta para realizar el trabajo de campo y desplegar diversos recursos en una investigación, donde las decisiones tomadas se plantean en una gran argumentación que se apoya en autores, pero predomina en ella una construcción analítica y crítica del investigador, los cuales evidencian el nivel de apropiación crítica del discurso académico alcanzado.

Como evidencia de la evolución que pueden lograr los estudiantes de doctorado en términos de incorporación crítica del lenguaje académico, de construcción de significados acerca del término metodología de la investigación, de comprensión del oficio de investigador, y de posibilidades de participar de manera legítima en comunidades académicas de base disciplinar, como las de educación, fue posible apreciar una presencia incipiente del significado de la metodología de la investigación como *la gran articuladora* del proceso de construcción de conocimiento, el cual es afín con una visión dinámica de la metodología de la investigación.

En ese mismo orden de ideas, los hallazgos obtenidos permiten afirmar que la construcción de significados por parte de los investigadores en formación, se propicia, en buena parte, con apoyo en las mediaciones discursivas que despliegan los formadores que respaldan el programa de doctorado y que Jiménez y González (2021) denominan interlocución asistida, pero también con base en las revisiones teóricas que hacen al respecto, donde el despliegue de la reflexividad y una apropiación crítica del discurso académico por parte de los formandos es fundamental.

Panorama de significados atribuidos a la metodología de la investigación en las tesis doctorales de los programas de estudio

Al mirar en conjunto los hallazgos derivados del análisis de las tesis de los tres programas de doctorado, es posible apreciar que en cada uno de ellos priva una cultura académica de formación, o como lo nombrarían Bair, Grant y Sandfort (2004) una cultura del programa, reflejada en el modo en que se comprende y se hace investigación educativa en cada

uno de ellos, por ejemplo, en las tesis del doctorado 1 hay un apartado de método o diseño metodológico, en las del doctorado 2 prevalece un apartado teórico-metodológico, y en las del doctorado 3 en la introducción se plantean las decisiones asumidas para el trabajo de campo.

Ese modo de hacer las cosas reflejado en las tesis del doctorado 1, visibiliza la presencia de subculturas académicas que enfatizan una u otra lógica de producción de conocimiento, propiciándose una especie de tráfico cultural (Deem y Brehony, 2000), con un nivel incipiente de cohesión. En el caso del doctorado 2 y del doctorado 3, las tesis evidencian una combinación de culturas académicas (Fairbrother y Mathers, 2004), esto es, percepciones compartidas acerca de qué es y cómo se hace investigación educativa, aunque con niveles de cohesión distintos, por ejemplo, en el doctorado 2 se percibe un nivel de cohesión medio referido como concordancia distribuida, y en el doctorado 3 un alto nivel de cohesión reflejado en el uso de la metodología de la investigación como adjetivo y no como sustantivo.

Esto confirma los planteamientos de Clark (2021) y de Moreno, Jiménez y Ortiz (2011b) sobre la coexistencia de diversas culturas académicas presentes en los procesos de formación para la investigación en programas doctorales, pero también advierte del nivel de abstracción y complejidad de este término para hacerlo asible u operable en una tesis, por ello se alude a expresiones como diseño, estrategia, perspectiva, enfoque, ruta, trabajo o decisiones metodológicas, que pueden vincularse más fácilmente con referentes empíricos por su menor grado de abstracción y densidad.

A pesar de las diferencias existentes en términos de cultura entre uno y otro programa de doctorado, es posible afirmar con base en el análisis de las tesis, que en el campo de la educación el término metodología de la investigación se perfila como un campo *semántico asociativo* configurado por la proximidad de las expresiones enunciadas en torno a él, donde su carácter abierto y subjetivo admite posibilidades de incluir nuevos elementos. Dicho campo semántico asociativo puede adquirir el matiz de difuso, consistente o cohesivo según la cultura académica de formación

que priva al interior de cada programa donde está adscrito el tesista, lo que refleja una gradación creciente de la apropiación crítica del discurso académico que llevan a cabo los doctorandos.

Esa gradación presente en la incorporación crítica del discurso académico en las tesis doctorales, puede reflejarse en el traslado acrítico del discurso de otras voces (formadores/teóricos) como si fuera la suya; en el predominio de voces de autoridad (teóricos/formandos) como explicación *per se*, con escasa reflexividad y construcción discursiva por parte del tesista; en la presencia de un alto grado de construcción crítica-reflexiva en el discurso del tesista, donde las voces de autoridad son solo una apoyatura que da sustento a su construcción. Estos elementos que pasan a ser insumo clave en la construcción de significados, los cuales no son únicos y mucho menos fijos o monolíticos, sino que son diversos y evolucionan en relación estrecha con ese trabajo de apropiación crítica que despliegan los sujetos en el marco del entorno cultural e histórico en el que participan.

En los resultados derivados de las tesis de cada programa de doctorado en estudio, se confirmó esa diversidad de significados sobre el término metodología de la investigación, vinculados a tradiciones de investigación o lógicas de producción de conocimiento. Algunos de ellos más afines a los rasgos de una visión normativa de la metodología de la investigación, como el grueso de los emergidos en el doctorado 1; otros más afines con una visión constructiva o una visión dinámica de la metodología de la investigación, como los emergidos en los programas de doctorado 2 y 3. Pero en todos ellos, hay *pistas* de una evolución incipiente en los significados construidos por los tesistas sobre el término metodología de la investigación.

En términos analíticos, esa evolución puede ilustrarse en una especie de orden ascendente que va de la prescripción o norma a seguir como garante de objetividad, a una construcción teórico-metodológica *ad hoc* a la naturaleza del objeto de estudio, hasta arribar a un significado de metodología como la gran articuladora del proceso de construcción de conocimiento por vía de la investigación, donde pueden emerger o no algunas dimensiones de la metodología de la investigación: epistemológica,

ideológica, heurística, ética, técnico-instrumental, según predomine una visión positivista o una visión humano-social de la investigación.

Este conjunto de elementos pueden ser un insumo para explicar el hecho de que se conciba a la investigación educativa como un campo en construcción con escasa consolidación (Osorio, 2012), dado que en él convergen diversas culturas académicas que propician un tráfico cultural denso de significados sobre el concepto de metodología de la investigación, donde cada vez más se asume una visión humano social de la ciencia que es afín con los rasgos de la visión constructiva y la visión dinámica de la metodología de la investigación, expresadas en significados como un modo teórico-metodológico y epistemológico de enfocar los problemas, y como pauta para realizar el trabajo de campo y desplegar diversos recursos en una investigación, donde la injerencia subjetiva del investigador es reconocida y la idea de objetividad es resignificada.

CAPÍTULO III.

Significados inferidos de las voces de los actores

Los grupos focales con profesores

Cuando se concibió la investigación que aquí se reporta, fue necesario instalar una brújula que siempre apuntara hacia el foco de la búsqueda, esto es, a los significados que profesores y estudiantes de programas de doctorado en educación atribuyen al concepto de metodología de la investigación; por ello, en los acercamientos a dichos significados se tuvo muy en cuenta que “el ser humano que puede ser comprendido es lenguaje, por lo tanto, la comprensión no es un misterio, puesto que *los significados se ofrecen, al igual que las palabras, en un diálogo*” (López, 2016, p. 123).

Entonces, la gran mediación para detectar o inferir los significados de interés fue el lenguaje oral (en grupos focales) y el lenguaje escrito (en diseños curriculares, publicaciones de los profesores y tesis de los estudiantes). En el capítulo I se presentó la construcción teórico-metodológica y se argumentó sobre la elección de tres programas de doctorado en educación²² evaluados favorablemente en el Sistema Nacional de Posgrado, para tener el acercamiento con profesores y estudiantes de los mismos. En este capítulo se reporta lo encontrado en relación con significados que

²² Nombre genérico que se utiliza en este texto para cualquiera los tres programas participantes, dado que se ofreció anonimato a las personas y a las instituciones participantes. Por esa misma razón los programas son designados solo como D1, D2 y D3.

los profesores de esos programas y los estudiantes de los mismos atribuyen al concepto de interés.

Significados atribuidos al concepto de metodología de la investigación por formadores del doctorado 1²³

El doctorado 1 forma parte de la oferta académica de una universidad pública del noroeste de México. Este programa fue abierto en el año 2004, su sede es un instituto dedicado a la investigación y a la formación de investigadores en educación, el cual inició sus operaciones en 1991. En su planta académica laboran algunos investigadores/formadores que se incorporaron al instituto desde su fundación y otros que fueron llegando por la ampliación natural de las plazas necesarias para poder realizar sus funciones y atender diversos servicios educativos, así como por la política institucional de poner a concurso dichas plazas propiciando la incorporación de investigadores jóvenes que trabajaran temáticas coincidentes con las líneas de investigación ya constituidas en el instituto. Entre sus fundadores hubo un grupo de investigadores expertos en medición y estadística que conformaron un sólido equipo especializado en investigación cuantitativa y evaluativa, el cual coexiste con otro grupo de académicos que han optado principalmente por la investigación cualitativa.

Los investigadores adscritos al instituto que ofrece el programa cuentan con una plaza de tiempo completo que les permite realizar tanto sus funciones de docencia como de investigación en una sola sede, en la que cuentan con espacio físico apto tanto para el trabajo individual como para la interlocución con los pares con quienes comparten intereses de investigación o actividades de formación. El doctorado 1 abre convocatoria para ingreso cada tres años, tiempo en el que se atiende completamente a una generación.

²³ Una versión inicial de este apartado fue publicada por los autores de esta obra, Moreno, Torres y Jiménez (2023) en la Revista *RIDE* 12(26), 1-37 con el título “Significados sobre metodología de la investigación en doctorados en educación en México”

En el grupo focal que se tuvo con formadores que desempeñan esa función en el doctorado 1, participaron siete de ellos, los cuales respondieron a la invitación abierta que se hizo a los miembros del *núcleo académico básico*²⁴ de dicho programa. Los rasgos generales de dichos formadores se presentan en la tabla 7.

Tabla 7

Rasgos generales de los formadores participantes del doctorado 1.

Sexo	Edad	Licenciatura	Maestría	Doctorado
Femenino D1F1 ²⁵	58	Pedagogía. Institución nacional	Educación. Institución internacional	Filosofía y Ciencias de la Educación. Institución internacional
Femenino D1F2	48	Psicología. Institución nacional	Psicología General Experimental. Institución nacional	Análisis Experimental de la Conducta. Institución nacional
Masculino D1F3	44	Economía. Institución nacional	Estudios Urbanos y Regionales. Institución nacional	Ciencias Económicas. Institución nacional
Masculino D1F4	39	Psicología. Institución nacional Filosofía. Institución nacional	Psicología. Institución nacional	Pedagogía. Institución nacional
Femenino (D1F5)	54	Ciencias de la Comunicación. Institución nacional	Ciencias Educativas. Institución nacional	Comunicación. Institución internacional
Femenino D1F6	63	Psicología. Institución nacional	Psicología. Institución nacional	Educación. Institución nacional
Masculino D1F7	60	Oceanografía Física. Institución nacional	Ciencias Educativas. Institución nacional	Ciencias Educativas. Institución nacional

Fuente: Información aportada por los profesores participantes del doctorado 1

²⁴ Nombre que se le da en México al grupo de profesores/investigadores que preferentemente tienen a su cargo los cursos, seminarios, direcciones de tesis y tutorías en un programa de posgrado.

²⁵ Código para designar al participante respetando el anonimato. En este caso se habla del formador 1 que labora en el doctorado 1.

La caracterización general de los académicos participantes del doctorado 1, mostró que:

- La edad promedio es de 52 años, menor que la de los otros dos programas participantes, la cual oscila entre 60 y 63 años.
- Solo una de las participantes cursó estudios en el área de educación desde la licenciatura hasta el doctorado.
- Tres de los participantes realizaron la mayor parte de sus estudios en el área de psicología.
- Tres más cursaron su licenciatura, y algunos obtuvieron todos los grados en áreas poco vinculadas con las ciencias sociales: comunicación, economía, oceanografía.
- Dos de los siete participantes realizaron algunos de sus estudios en instituciones educativas ubicadas en otros países.

Los rasgos generales de estos profesores, mirados en conjunto, son coincidentes con características que suelen percibirse en investigadores/formadores que participan en posgrados en educación en México: profesores de edad madura, una minoría formados específicamente en el área de educación, con más presencia de quienes se formaron en áreas afines como psicología, sociología, filosofía, entre otras, pero también con algunos académicos cuya formación resulta relativamente ajena al área de educación como son, en este caso, los ámbitos de la economía y la oceanografía. Aunque existe consenso en que, dado el carácter complejo de las situaciones educativas, la investigación en el campo de la educación necesita ser apoyada por múltiples disciplinas, es necesario considerar que, cuando los investigadores/formadores en esta área tienen poco o nulo conocimiento del campo de la educación, es difícil pensar que quienes se forman como investigadores educativos, serán realmente expertos en educación, cuestión que valdrá la pena retomar en un trabajo posterior.

Las preguntas sobre las que giró el diálogo con los participantes tuvieron como foco el significado inicial que atribuyeron al concepto de *metodología de la investigación*, junto con la forma en que este evolucionó —si es

el caso—, la manera en que han comprendido lo que es aprender o enseñar metodología de la investigación, así como pequeños debates, por ejemplo, acerca de si la metodología de la investigación es única o no lo es.

Una vez que se contó con la transcripción de todo lo expresado en el grupo focal, se diseñó una ruta de trabajo apoyada en el análisis de contenido (Bernete, 2013; Da Silveira, Colomé, Heck, Nunes da Silva y Viero, 2015;), la cual se orientó inicialmente a seleccionar unidades del texto en las que se pudieran detectar significados sobre *metodología de la investigación*, o bien que proporcionaran elementos para inferir significados a partir de lo dicho por los participantes. La mirada para el análisis tuvo siempre dos dimensiones: la del sujeto que expresó sus ideas y la contrastación con las de los demás participantes; la presentación de resultados se organizó por ejes de análisis, derivados de los aspectos centrales que aparecieron en el diálogo y de los pequeños debates que surgieron en el grupo focal.

Primeras ideas sobre metodología de la investigación y la evolución posterior

Al inicio del grupo focal, se solicitó a los participantes recordar cómo fueron sus primeros acercamientos a la idea de *metodología de la investigación*, esto con la intención de identificar o inferir el significado que atribuyeron inicialmente a dicha expresión. Los académicos compartieron sus experiencias al respecto, algunos de ellos se refirieron también a la evolución posterior de sus primeras ideas, hasta llegar a la forma en que actualmente conciben la metodología de la investigación. También hubo quien sostuvo que, el significado que atribuyó inicialmente al concepto no ha cambiado. A continuación, se muestran algunas de sus aportaciones:

Idea inicial	Evolución de la idea
<p>En la preparatoria nos enseñaron el método <i>científico</i>, con ese adjetivo; [sus pasos] eran, según me acuerdo: observación, experimentación, hipótesis y teoría o ley. Esa es la idea de método que yo aprendí, el único método posible en el mundo [para producir conocimiento]. D1F1</p>	<p>Ahora veo la metodología como una aproximación, como entender el enfoque, entender la perspectiva desde la cual se trabajan los métodos; que los métodos pueden ser ese conjunto de técnicas, procedimientos, etcétera, para llegar a un propósito. Trabajando yo desde una perspectiva de metodologías cualitativas, lo que entiendo es que la metodología es esa gran [forma de] aproximación que comparten métodos distintos como la etnografía, la investigación acción, etcétera. Para mí, es este paraguas lo que le da sentido a los enfoques cualitativos, esa sería para mí la metodología. D1F1</p>

En la narración de la participante identificada con el código D1F1 se percibe que, cuando describió su idea inicial, no se refirió al concepto de *metodología de la investigación* como tal, lo que señaló es que, en su primer acercamiento al concepto, le enseñaron que existía un *método* único con el que trabajaba la ciencia y con el cual se producía conocimiento siguiendo la misma ruta en todos los casos. Lo anterior da pie a pensar en dos posibilidades: una, que con base en lo que le enseñaron en esa etapa, ella consideró los términos método y metodología como sinónimos; otra, que los elementos que tuvo a su alcance no le permitieron clarificar a qué se hacía referencia con la expresión *metodología de la investigación*, y lo que pudo asimilar es que existía un método científico único que especificaba la ruta a seguir. Puede inferirse que el primer significado que esta académica atribuyó al concepto de *metodología de la investigación* fue el de un camino ya construido por quienes hacen ciencia, plasmado en un *método* considerado como el único válido para producir conocimiento científico.

Al ir evolucionando el significado que ella había asociado al concepto de *metodología de la investigación*, la profesora expresó que ahora concibe

a esta como la *perspectiva* desde la cual se trabajan los métodos y explicitó que ella trabaja desde una perspectiva de metodologías cualitativas, lo cual permite inferir que se refiere al conjunto de principios/supuestos que caracterizan a uno de los grandes paradigmas o lógicas de investigación vigentes en la investigación social, a las que autores como Taylor y Bogdan (1987) o Delgado y Gutiérrez (1995), entre muchos otros, se han referido detalladamente. Utiliza además los términos *enfoque*, *paraguas* y *formas de aproximación*, para referirse a esa perspectiva o gran mirada analítica que se tiende sobre un objeto de estudio acerca del cual se pretende generar conocimiento, para decidir qué forma de acercamiento resultará pertinente, esto es, para arribar en un momento dado a las decisiones sobre método(s) y técnica(s) a utilizar. Es de asumir que esa gran mirada analítica no se reduce a puntos de vista particulares o meras opiniones de quien investiga, sino que se conforma con elementos de carácter epistemológico y ontológico en los cuales el investigador sustenta su forma de generar conocimiento.

En el nuevo significado acerca de la metodología de la investigación expresado por esta profesora, ha incorporado la certeza de que existen diversos métodos para la producción de conocimiento, pero la elección de cuál o cuáles utilizar, pasa primero por dar forma y sustento a la perspectiva desde la que se trabajará, en ello hay una coincidencia con el señalamiento de Touriñán y Sáez (2006, p. 382) acerca de que “el método es necesario para llegar al fin, pero carece de significado por sí solo. No se agota en sí mismo. El método no tiene su razón de ser en sí mismo. Es un medio para dar cauce a procesos de pensamiento y a procesos de acción”.

En esta forma de comprender la metodología de la investigación, no cabe la idea de un método único, como tampoco la posibilidad de que primero se elija un método y después se piense en la perspectiva desde la cual se trabajará; el gran lente desde el cual se generará conocimiento sobre el objeto de estudio construido, es la perspectiva a la que se viene haciendo referencia, de tal manera que es posible trabajar con métodos diversos orientados por el mismo conjunto de principios/supuestos. Aunque no lo expresa literalmente, puede inferirse que esta profesora asume

que un enfoque, una perspectiva o una forma de aproximación, tienen tras de sí elementos de orden teórico, epistemológico e incluso ideológico, que definen cierto posicionamiento del investigador, en el que “el papel que desempeña la teoría..., va más allá del acto de recolectar datos; procurando en cambio construirlos desde una mirada particular del sujeto, con la característica de ser un sujeto social y teóricamente situado”. (Ramírez y Zwerg-Villegas, 2012, p. 103).

Una forma coincidente en lo que se refiere a la etapa inicial, pero diferente en la evolución posterior, se percibe en las aportaciones de la profesora identificada con el código D1F2.

Idea inicial	Evolución de la idea
Durante nuestra formación, el método que nos enseñaron fue el método científico experimental, ese es el método que aprendimos en la preparatoria y en los primeros años de la universidad. D1F2	Conforme uno va adentrándose más a la investigación, va aprendiendo que hay otros métodos. Si estamos hablando de que la metodología es el estudio del método, en realidad la metodología de la investigación es una disciplina. Como campo de investigación ha ido creciendo y creo que va ir evolucionando porque van a surgir nuevos métodos, nuevas formas de aproximarse a diferentes fenómenos que nos van a ir interesando en cada ciencia, en cada disciplina. D1F2

En la idea inicial de esta profesora, hay coincidencia en haber aprendido que, para producir conocimiento, había que usar el método científico experimental. No lo nombró como método único, pero el hecho de referirse a este en singular como *el método*, permite inferir que no consideraba otras alternativas. Por otra parte, también manifiesta un uso de los términos *metodología* y *método*, como si fueran sinónimos, dado que no se refirió al concepto de *metodología*, sino al de *método* solamente.

Posteriormente, la evolución del significado atribuido por esta profesora al concepto de *metodología de la investigación*, incluye en principio la

existencia de multiplicidad de métodos, pero dado que sigue sosteniendo que la metodología es el estudio del método, entonces expresa que la concibe como *una disciplina* cuyo foco de estudio son los métodos en los que se puede apoyar la producción de conocimiento. El planteamiento anterior resulta acorde con el concepto de disciplina que sostiene Rus (2022, p. 1):

La diferencia entre ciencia y disciplina es que la primera se refiere a la forma de aproximarnos a la explicación de los fenómenos que nos rodean, mientras que la disciplina es una manera ordenada y metódica de estudiar una rama concreta de ese conocimiento.

Ahora bien, cuando esta participante afirma que ha caído en la cuenta de que la metodología de la investigación es una *disciplina* que estudia los métodos en los que se apoya la producción de conocimientos, puede afirmarse que en ese planteamiento se identifica una evolución en el sentido de aceptar la existencia de diversidad de métodos en lugar de uno solo, pero llama la atención que no considera otra u otras funciones de la metodología de la investigación, por ejemplo la vinculada con la reflexión epistemológica y ontológica que lleva al investigador a delinear y sustentar una *forma de aproximación a los fenómenos* de su interés, aspectos a los que hacen alusión autores como Gianella (2006). Cabe preguntarse si, en este caso, la ausencia de referencia explícita a elementos teóricos, epistemológicos o posicionamientos de tipo ideológico por parte de esta formadora, implica que no hay conciencia de que esos elementos están presentes, o le parece que no son los elementos de mayor peso en el significado que ella atribuye al concepto de metodología de investigación.

Otros elementos de interés para el análisis de los significados atribuidos por profesores del D1 a la *metodología de la investigación*, aparecen en las aportaciones del participante designado como D1F4, como se muestra enseguida.

Idea inicial	Evolución de la idea
<p>Para mí, metodología era más bien como una especie de sinónimo de diseño de investigación, en la licenciatura muy afianzado el libro de Campbell y Stanley (1973), luego el de Kerlinger (1975) en su primera edición, pero siempre en esa idea como técnica, pensando en el diseño de investigación bajo la perspectiva del método científico, era lo que definía la ciencia: el método científico, teníamos que seguirlo. D1F4</p>	<p>Ahora entiendo más la metodología como esa visión de los diferentes métodos o el estudio de los diferentes métodos o las posibilidades distintas y el método lo entiendo más como el camino, ya he dejado a un lado la visión técnica, más bien como el camino: en función del objeto y del objetivo, uno va definiendo caminos de acercamiento que, a su vez, posteriormente establecen elementos técnicos muy particulares; pero mi visión, mi recorrido fue más o menos así. D1F4</p>

En la idea inicial de este participante destacan dos elementos: el primero, coincidente con la existencia de un solo método científico; el segundo, el empleo como sinónimos de las expresiones *metodología* y *diseño de investigación*, este último realizado con énfasis en los aspectos técnicos, siempre subordinados a la perspectiva del método científico. En este caso, la evolución conceptual se manifiesta en la apertura a la existencia y uso de diversidad de métodos y en la superación de la visión meramente técnica, para poner cierto énfasis en el elemento constructivo del método, ahora abierto a definir formas de aproximación en función del objeto de estudio y del objetivo de la investigación.

En las aportaciones de la profesora identificada como D1F6, las cuales se revisan a continuación, hay elementos coincidentes con las anteriores, pero aparecen atisbos de lo que podría considerarse una evolución de mayor envergadura en el significado que ahora atribuye a la metodología de la investigación:

Idea inicial	Evolución de la idea
<p>Vengo de una formación eminentemente positivista, en donde aprender metodología era aprender el libro de Campbell y Stanley (1973), no había más, uno tenía que aprender diseño e investigación..., era reflexionar, dominar, experimentar a partir de esa aproximación completamente positivista a la ciencia...; salí de la licenciatura pensando que solo de métodos se trataba, por supuesto tenías que ser muy hábil en cuestiones estadísticas. D1F6</p>	<p>Ya en la maestría, en el doctorado, y en el ejercicio profesional, me di cuenta o aprendí que no es la única manera de ver el mundo, que lo puedes ver a través de otro lente, que sería la aproximación cualitativa con todas sus variantes y la de los métodos mixtos con todo lo que tiene; pude abrir mi perspectiva teórica acerca de lo que es la metodología. D1F6</p>

En los planteamientos de esta profesora aparecen elementos de interés como la conciencia de que su primer contacto con la idea de metodología de la investigación fue ubicado en una forma de comprender la ciencia y la investigación propia del enfoque positivista de la época, que en ese entonces suponía la adopción de una lógica de investigación hipotético deductiva y un gran énfasis en aprender y manejar los diseños de investigación propuestos por autores clásicos como Campbell y Stanley (1973). Los diseños eran entendidos como rutas diversas sustentadas por el mismo tipo de principios, como una especie de planes seguros para producir conocimiento, contando siempre con el apoyo de la estadística. En un momento dado, esta profesora se refiere a esa diversidad como si se tratara de métodos y no de diseños, lo cual sugiere un manejo de ambos conceptos como sinónimos. En contraste, cuando afirma “uno tenía que aprender diseño e investigación”, hace uso de una conjunción que sugiere que aprender metodología suponía aprender diseños de investigación, lo cual era diferente de aprender investigación, cuestión que no precisa cómo fue comprendida por ella, pero la asocia con esa idea inicial de que solo de métodos se trataba y, además, de métodos sustentados en los principios del enfoque positivista de la ciencia.

En la evolución de su idea inicial, esta profesora da cuenta de que en los estudios de posgrado y en el ejercicio profesional, abrió su perspectiva teórica acerca de lo que es la metodología, lo que le permitió descubrir que hay otras formas de aproximación a los objetos que interesa investigar, entre las que incluye las aproximaciones cualitativas y mixtas con todas sus variantes. En esta evolución, la metodología de la investigación está conceptualizada por la profesora como perspectiva desde la cual se define y sustenta la forma de aproximación a un objeto de estudio; puede inferirse entonces que en esta académica apareció la conciencia de que hay posturas teóricas que sustentan la forma en que se atribuye significado al concepto.

El caso de la profesora designada como D1F5 llama la atención por la forma en que declara que ha comprendido siempre la metodología de la investigación:

¿Idea sin evolución?
Siempre he entendido y visualizado a la metodología como un proceso sistemático que me guía y que me lleva a obtener el camino hacia los resultados, siempre replicables por supuesto. Es básicamente la idea de un proceso adaptado a las necesidades del entorno, de las ciencias, de las áreas. D1F5

Esta profesora concibe a la metodología como un proceso sistemático que guía al investigador, proceso al que parece otorgarle vida propia, como si tuviera por sí mismo un *papel activo, externo al sujeto que investiga*, capaz de conducirlo de manera segura a los resultados que este pretende alcanzar. En el fondo de ese planteamiento parece estar presente la idea de que existen caminos diseñados por otros, quizá por grupos de científicos consolidados, con base en la concepción que estos sustentan sobre lo que es generar conocimiento científico, y que el papel del investigador se reduce a hacer aquellas adaptaciones que considere pertinentes según el entorno, la ciencia y el área en los que pretende generar conocimiento. Es notoria la ausencia del elemento constructivo del proceso, como si la metodología tuviera existencia propia e independiente y al investigador solo le correspondiera hacer adaptaciones para cada investigación particular.

Los significados atribuidos a la metodología de la investigación por los profesores participantes del D1 presentan coincidencias y diferencias que permiten considerarlos como significados coexistentes, pero no totalmente compartidos; así se puede percibir en la tabla 8, la cual se elaboró con la intención de destacar en paralelo ideas iniciales e ideas que surgieron como resultado del proceso de evolución compartido por los investigadores/formadores de este programa.

Tabla 8

Diversidad en los significados atribuidos a la metodología de la investigación por los profesores participantes del D1

En las ideas iniciales	En la evolución de las ideas
<ul style="list-style-type: none"> • Metodología como estudio del método, “algo que solo de métodos se trataba”. • El método científico, manejado al estilo de las ciencias experimentales, con una visión positivista, como el único válido para producir conocimiento científico. • Aprender metodología significa conocer y manejar diversos diseños de investigación a la manera de los autores clásicos de la época. • Visión de metodología asociada a cuestiones de orden técnico. • Metodología como proceso sistemático que guía al investigador. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apertura a la existencia y utilización de diversos métodos para apoyar la producción de conocimiento científico. • Metodología como forma de aproximación, enfoque o perspectiva desde la que se hacen los acercamientos a un objeto de estudio. • Metodología de la investigación como disciplina científica centrada en el estudio de los métodos. • Metodología como visión de los diferentes métodos, entendidos como formas de acercamiento que se eligen o adaptan tomando en cuenta el objeto de estudio y el objetivo de la investigación. • Superación de la visión técnica de la metodología. La selección de técnicas, procedimientos e instrumentos como algo posterior a la definición de una perspectiva. • Metodología como proceso que guía al investigador y lo conduce a alcanzar los resultados propuestos.

Fuente: Elaboración de los autores con base en las aportaciones de los profesores del D1.

El título de la tabla 8 hace referencia a *diversidad* en los significados atribuidos a la metodología de la investigación por los profesores participantes del D1, son significados que no pueden considerarse como totalmente compartidos, tienen algunos rasgos comunes, pero existen diferencias de diversa índole entre los significados iniciales, los que se fueron construyendo en el proceso de evolución de las ideas y, desde luego, entre los primeros y los segundos. Una posible explicación de las diferencias encontradas, como se ha visto también en el caso de los significados encontrados en el diseño curricular y en las producciones académicas, se encuentra en las trayectorias de formación de los profesores participantes, en las diferentes disciplinas en las que se convirtieron en expertos, en su experiencia profesional, en las diversas culturas en las que ha tenido lugar su desarrollo y consolidación como investigadores, entre otros. Cabe plantear entonces: los significados atribuidos a la metodología de la investigación por los profesores de un programa doctoral ¿tendrían que coincidir en su totalidad?, ¿cómo puede interpretarse el hecho de que no haya coincidencia total entre los significados sobre metodología de la investigación que han interiorizado profesores de un mismo programa?, ¿es cuestión de diversidad de culturas académicas?

Para generar una respuesta a estas preguntas, nos acercamos al concepto de *cultura académica* en concordancia con Clark (1991, p. 68), quien lo refiere a “ciertas creencias compartidas que coadyuvan a que los participantes [miembros de dicha cultura] definan quiénes son, qué hacen y por qué lo hacen”. Se asume también, con Moreno, Jiménez y Ortiz (2011b, p. 9), que

En una *cultura académica* puede compartirse un conjunto de significados comunes acerca de la generación de conocimiento (en qué consiste, qué la hace válida, quiénes están legitimados para realizarla, cómo hay que formar a quienes la realizan); de las formas de mediación para que otros tengan acceso al conocimiento (cómo hay que mediar, con qué finalidad) y de la socialización del mismo (qué hay que divulgar, para qué público, con qué características, con qué propósitos).

En relación con este concepto, una investigación de Moreno, Jiménez y Ortiz (2011b) develó que, al interior de cada uno de los programas de doctorado en educación que formaron parte de su universo de estudio, coexisten diversas culturas académicas, no extrañas en su totalidad, pero con un mayor o menor grado de *cohesión*, esto es, algunas veces con más elementos compartidos que otras, ya sea que se trate de significados atribuidos a conceptos, de posiciones epistemológicas u ontológicas o de creencias que se plasman en las formas de actuación de los formadores o de los estudiantes. Ese hallazgo fue coincidente con lo que Fairbrother y Mathers (2004) han sostenido acerca de la existencia de una *combinación de culturas académicas*, categoría que permite analizar *percepciones compartidas* que traen consigo normas y modos de vida en relación con el quehacer académico, cuestión a la que ya se hizo alusión en páginas anteriores.

De manera similar, Deem y Brehony (2000) señalan que resulta difícil pensar en culturas monolíticas, dado que hay diferentes roles, tipos y status de conocimiento al interior de las organizaciones donde se producen; por ello, para hablar del intercambio entre esos elementos, utilizan la noción de *tráfico cultural*, coincidiendo en cierta forma con Bruner (1990, p. 29) quien introduce la pauta para lo que podría ser denominado como una *visión dinámica de la cultura* (por contraposición a una visión estática y monolítica), pues cuando afirma que “nuestra forma de vida, adaptada culturalmente, *depende de* significados y conceptos compartidos, y *depende* también de formas de discurso compartidas que sirven para negociar las diferencias de significado e interpretación”, deja abierta la posibilidad, no solo de la existencia de diferencias de significado e interpretación al interior de las culturas, sino de formas discursivas mediante las cuales es posible negociar (reformular, reconstruir) dichas diferencias, lo que a su vez, admite una vía para la resignificación o la construcción de nuevos significados al interior de una cultura.

Con base en los señalamientos anteriores, es posible afirmar que, aunque los significados atribuidos al concepto de metodología de la investigación por los profesores participantes del D1 no son totalmente compartidos, tienen una base común que permite negociar las diferencias

de significado e interpretación a las que Bruner (1990) hace referencia, de tal manera que el lenguaje y el discurso académico se convierten en la principal mediación para hacer inteligible lo que los investigadores adscritos al programa sustentan y realizan en su función de formadores. A fin de cuentas, saber coexistir entre diversidad de culturas académicas es algo que el investigador en formación necesita aprender cuando se incorpora a una institución o a un campo de producción de conocimiento.

Desde luego que la coexistencia entre culturas académicas no se entiende como simple tolerancia a que cada quien piense y sustente lo que desee, ni la negociación de significados e interpretaciones se reduce a que cada quien argumente y sostenga lo suyo; sino al diálogo que permite asumir que hay diferentes formas de atribución de significados (materia prima de las culturas), pero hay puntos fundamentales sobre los cuales es posible coincidir como punto de partida para la construcción de conocimiento en determinado campo o disciplina.

Aprender metodología de la investigación

A los profesores del doctorado en cuestión se les pidió expresar qué significa para ellos aprender metodología de la investigación; con ello se abrió una vía para que expresaran significados vinculados con este concepto cuando es considerado como objeto de aprendizaje. Enseguida se presentan ideas expresadas por algunos participantes, en la columna izquierda aparece la versión original declarada por el formador, y en la derecha, una síntesis o paráfrasis del contenido conceptual referido. Posteriormente se analizan las implicaciones de ese discurso en términos de apropiación del concepto.

El formador D1F3 expresó:

Idea expresada por el formador	Aprender metodología
En estricto sentido, observo la metodología como una serie de técnicas para llenarse de datos que pueden ser cuantitativos, cualitativos, o en su defecto mixtos (D1F3).	Consiste en conocer y utilizar una serie de técnicas para recabar datos.

Del texto anterior se infiere un significado de *metodología de la investigación* como conocimiento y uso de técnicas para recabar datos, lo que parece ilustrar la aseveración de López (2016, p. 115) quien sostiene que “por lo general domina un grave error: confundir la metodología con las técnicas de recopilación de datos”. Así, es a los datos en sí mismos, no a los métodos ni a las lógicas de investigación o paradigmas, a los que este participante atribuye la posibilidad de ser cuantitativos, cualitativos o mixtos, cuestión que puede ser motivo de confusiones entre los investigadores en formación. Por otra parte, sorprende el uso de la expresión *llenarse de datos*, porque da idea de que se trata de una búsqueda indiscriminada de estos, no de una orientada de manera específica a los que son requeridos en determinada investigación. Además, es necesario considerar aquí que “la apropiación de un cierto ámbito de la realidad va más allá del acto de recolectar datos” como lo señalan Ramírez y Zwerg-Villegas (2012, p. 103).

El formador designado como D1F7 participó en los siguientes términos:

Idea expresada por el formador	Aprender metodología
Bajo mi enfoque, yo puedo imaginarme que la persona aprendió metodología de la investigación como la gran perspectiva, el enfoque de investigación con que se deben abordar los distintos métodos, una perspectiva general (D1F7).	Consiste en saber plantear la perspectiva general o el enfoque de investigación con que <i>se deben abordar</i> los distintos métodos.

De la aportación anterior, se infiere un significado de *metodología de la investigación* como planteamiento de la perspectiva general o enfoque de la investigación. Llama la atención por una parte, que este formador asume la existencia de una perspectiva general, quizá como idea paralela a la que en su momento consideró al método científico como universal; y por otra, que en lugar de hacer referencia a que dicha perspectiva incluya elementos de orden epistemológico, teórico u ontológico, a partir de los

cuales se tomen decisiones relativas a la pertinencia de utilizar ciertos métodos, finalmente es referida como una especie de normativa desde la cual se *deben* abordar los métodos, lo cual entra en discrepancia con el planteamiento de Luján (2004, p. 14) quien enfatiza la necesidad de que los estudiantes que se forman para la investigación “puedan interpretar procesos, categorías teóricas, procedimientos metodológicos, alejándose así de su sentido rígidamente normativo, para convertirse en un recurso heurístico.”

Una más de las formadoras se expresó de la siguiente manera:

Idea expresada por la formadora	Aprender metodología
Lo que me vendría a la mente es que, a lo mejor, esa persona aprendió las bases del método científico (D1F2).	Consiste en aprender las bases del método científico.

El significado que se infiere de las afirmaciones anteriores es una especie de asimilación/equiparación de las expresiones *metodología* y *método* a la idea de que existe un método único para generar conocimiento, esto es, el método científico.

La aportación de la formadora D1F5 se registra a continuación:

Idea expresada por la formadora	Aprender metodología
Cuando alguien dice “aprendí metodología” entendería que comprende que, cada vez que vaya a hacer una investigación, requiere establecer un proceso metodológico para obtener resultados y dar solución a su problema (D1F5).	Supone comprender la necesidad de establecer un proceso metodológico para obtener resultados y dar solución al problema de investigación planteado.

Asumiendo que esta formadora utiliza como sinónimos las expresiones *proceso metodológico* y *metodología de la investigación*, es posible inferir que el significado que atribuye a esas expresiones es el de una planeación detallada que anticipa lo que se realizará para dar solución a determinado problema de investigación, el cual implica generar conocimiento. Se trata

entonces de un significado muy similar al de *diseño de investigación*, entendido por Luján (2004, p. 18) como “la posibilidad de obtener un producto tangible del proceso de planificación de la investigación científica”.

Otra forma de comprender lo que supone aprender metodología se infirió de los siguientes planteamientos de otro de los formadores:

Idea expresada por el formador	Aprender metodología
Yo asumiría que la persona tiene una serie de conocimientos respecto a las diferentes metodologías que existen. Eso en primer término, después, haber internalizado una serie de habilidades, de destrezas para echar mano de esas técnicas, y no pasar por alto que la utilización de estas implica también cuestiones éticas y morales. Estos conocimientos, estas habilidades y destrezas están relacionadas con el método científico en general (D1F3).	Supone conocimiento de las diferentes <i>metodologías</i> que existen y desarrollo de habilidades y destrezas para echar mano de esas <i>técnicas</i> , lo cual implica cuestiones éticas y morales; todo ello relacionado con el método científico.

Inferir el significado que se atribuye al concepto de *metodología de la investigación* en los planteamientos anteriores implica reconocer que en estos aparecen ciertas contradicciones conceptuales, tales como usar las expresiones *metodologías* y *técnicas* como sinónimos, a pesar de que en el consenso del lenguaje académico suelen asumirse con distinta connotación; o afirmar que es necesario conocer las diferentes metodologías que existen, pero a fin de cuentas relacionar su utilización solo con el método científico general.

El formador designado como D1F4 compartió su idea en los siguientes términos:

Idea expresada por el formador	Aprender metodología
Yo pensaría que alguien que se anuncia como que sabe metodología es que sabe de la rigurosidad que implica el desarrollo de una investigación. Yo lo resumiría en mi perspectiva de esa manera. D1F4	Es saber de la rigurosidad que implica el desarrollo de una investigación.

De estos últimos planteamientos se infiere un significado de *metodología* reducido al conocimiento de un rasgo que ha de ser característico de la investigación: la rigurosidad. Aun cuando se nota la ausencia de otros elementos esenciales de una construcción metodológica, sería de interés conocer cómo está entendiendo este formador la rigurosidad, pues en torno a dicho concepto hay un debate que pone sobre la mesa la cuestión de si la rigurosidad ha de ser o no una característica relevante de toda investigación o solo es propia de la cuantitativa, por ejemplo. Al respecto son enfáticos los señalamientos de Ramírez y Zwerg-Villegas (2012, p. 94):

Cualquier investigación –cuantitativa o cualitativa– requiere de rigor científico y ético. La rigurosidad no tiene nada que ver con la rigidez, puesto que el rigor se relaciona con el respeto por los elementos básicos de la investigación, donde se debe tener en cuenta el rigor desde lo epistémico, lo metodológico y lo teórico.

Desde una mirada de conjunto a las aportaciones relativas a la forma en que se comprende lo que es aprender metodología, se elaboró una tabla que vincula estas con significados de metodología de la investigación, algunos de ellos coincidentes con los que han ido apareciendo en este texto a lo largo del análisis de los diferentes datos construidos.

Tabla 9

La metodología de investigación en el contexto de aprender.

Aprender metodología ²⁶	Significado de metodología
Aprender las bases del método científico.	Metodología como aprendizaje del método científico.
Saber de la rigurosidad que implica el desarrollo de una investigación.	Metodología como cuidado de la rigurosidad en la producción científica.
Comprender que, cada vez que se va a hacer una investigación, es necesario establecer un proceso metodológico para obtener resultados y dar solución a su problema.	Metodología como planeación/previsión de lo que se realizará para conseguir los fines específicos de una investigación.
Conocer las diferentes metodologías que existen, desarrollar habilidades y destrezas para echar mano de esas técnicas, lo cual implica también cuestiones éticas y morales; todo ello relacionado con el método científico.	Metodología como conocimiento de metodologías y técnicas, implica cuestiones éticas y morales, así como relación con el método científico.
Conocer y utilizar una serie de <i>técnicas</i> para recabar datos que pueden ser cuantitativos, cualitativos o mixtos.	Metodología como conocimiento y utilización de diversas técnicas para recabar datos.
Saber plantear la perspectiva general o el enfoque de investigación con que se <i>deben abordar</i> los métodos.	Metodología como planteamiento de la perspectiva general o enfoque desde el cual habrá que abordar los métodos en una investigación.

Fuente: Elaboración de los autores con base en las aportaciones de los profesores del D1.

²⁶ Aquí se presenta una síntesis elaborada por los autores del presente texto, pero se han conservado algunas palabras tal como fueron usadas por los participantes, dado que estas resultan centrales en sus concepciones.

Enseñar metodología de la investigación

Una vía más para explorar en el grupo focal los significados que los profesores participantes atribuyen al concepto de *metodología de la investigación* fue la inclusión de una pregunta sobre cuál era el objetivo principal que orientaba sus acciones intencionadas a la enseñanza cuando tenían a su cargo un curso o seminario de investigación en un programa doctoral. Esa pregunta fue respondida con mayor amplitud en las aportaciones de los formadores, como puede percibirse enseguida:

La formadora D1F6 compartió lo que aparece a continuación.

Idea expresada por la formadora	Enseñar metodología
Siempre soy muy provocadora. En maestría y doctorado, les digo: “yo les voy a enseñar algo que es muy valioso: a pensar desde una perspectiva de metodología cuantitativa, cualitativa y mixta, les voy a enseñar las reglas de trabajo para cada una de las perspectivas y a distinguir cuándo es mejor utilizar una perspectiva u otra” (...). Y luego los oriento a que hagan; necesariamente tienen que hacer, porque si no hacen, pues se queda en el discurso. Se necesita la combinación del referente teórico y del referente metodológico con el hacer (D1F6).	Es enseñar a pensar desde una perspectiva de metodología (cuantitativa, cualitativa, o mixta). Implica enseñar las reglas de trabajo para cada perspectiva; enseñar a discernir cuándo es mejor utilizar una perspectiva u otra, y enseñar a combinar el referente teórico y el metodológico con el hacer.

La aportación anterior contiene elementos que resultan clave en una atribución de significado a la expresión *metodología de la investigación*. Lo que realiza esta participante manifiesta su certeza de que el formador no solo ha de enseñar a pensar desde diversas perspectivas metodológicas, sino a hacerlo desde los principios y reglas de trabajo propios de cada una para que el investigador en formación pueda argumentar por qué considera pertinente que alguna(s) de ellas se asuman en determinada investi-

gación, siempre cuidando la articulación lógica de los referentes teórico y metodológico, con el método y las técnicas que orientan las acciones que el investigador habrá de realizar.

La forma de concebir y de desempeñarse de esta profesora cuando está a cargo de un curso de metodología tiene gran potencial para que dejen de ocurrir situaciones como las que ha evidenciado López (2016, p. 112) cuando refiere que “en pocos espacios científicos existe un entendimiento profundo y holístico de los métodos cualitativos, y en muchos hay pretensiones de emplearlos, pero con la lógica de la construcción epistemológica de los cuantitativos, lo que genera un grave problema ontológico”; o bien cuando señala que se llega a “considerar que la observación, los cuestionarios de preguntas abiertas y las entrevistas son en sí la metodología cualitativa” (p. 115). Este tipo de confusiones, así como la debilidad de los productos de los estudiantes, por ejemplo, cuando articulan de manera forzada los referentes teóricos y empíricos de una investigación, pueden ser resultado de que entre los formadores no haya un trabajo reflexivo suficiente y compartido que les permita dimensionar en toda su complejidad el significado del concepto de metodología de la investigación. Ya señalan Sirvent y cols. (2016, p. 5) que “si se quiere articular es necesario reconocer las diferencias para una toma de decisiones [pertinente] a lo largo de todo el proceso de investigación”.

Por otra parte, la forma en que esta profesora propicia que los alumnos vinculen lo que aprenden con el hacer, evitará situaciones como las que señalan Gugliano y Robertt (2010, p. 63), en concreto, la que exponen con estas palabras:

Los alumnos son expuestos a una carga considerable de conocimientos abstractos relacionados con “las metodologías”, pero pocos saben qué hacer con lo aprendido, hecho que deja una enorme complicación en las manos de los docentes de metodología, porque si esta asignatura no sirve para formar investigadores ¿para qué estamos enseñando métodos?

En concordancia con las aportaciones de la formadora D1F6, otra de ellas expresó lo siguiente:

Idea expresada por la formadora	Enseñar metodología
<p>Yo puedo verme a cargo de un curso o seminario de metodología cualitativa, que es la que manejo. Tengo todas las posibilidades de hacerle ver a los estudiantes cuál es la lógica que, en este caso, para mí sería la metodología, cuál es la lógica interpretativa, cuáles son sus fundamentos epistemológicos, de dónde deriva este tipo de preocupación por conocer la realidad, cuáles son sus fundamentos filosóficos. Puedo empezar por la metodología, así como yo la entiendo, o sea, por el gran enfoque para ir aterrizando obviamente en los métodos, que los métodos responden a esa metodología; entendiendo la metodología podemos entender los métodos. Las técnicas tienen que ver con el método, solo tienen sentido en un método y solo tienen sentido en el enfoque metodológico (D1F1).</p>	<p>Supone hacer ver a los estudiantes, en relación con cada lógica de investigación o gran enfoque metodológico, cuáles son sus fundamentos, filosóficos y epistemológicos, así como su visión de la realidad, de los cuales se derivan luego las decisiones sobre métodos y técnicas a utilizar en cada caso.</p>

De los planteamientos anteriores se infiere un significado de *metodología de la investigación* como lógica o enfoque (filosófico, epistemológico, de visión de la realidad) desde el cual se construye conocimiento en determinada investigación; a su vez constituye la base para la toma de decisiones sobre métodos y técnicas a utilizar que resulten pertinentes para el acercamiento al objeto de estudio construido, dado que “en cada uno de los momentos de la investigación se toman decisiones que son hechas a partir de nuestra construcción de dicho objeto” (Margarito, 2009, p. 9).

Una aportación que difiere de la línea que siguieron las dos formadoras anteriores, es la que fue expresada por el profesor designado como D1F3:

Idea expresada por el formador	Enseñar metodología
<p>Un curso de metodología de la investigación, aun en el doctorado, yo lo vería como una responsabilidad de ser más exhaustivos en el dominio del método científico; y luego ¿cuál sería la finalidad?, pues básicamente entender el proceso general de cómo se produce el conocimiento, incluso retomando la perspectiva epistémica. Como profesor de metodología, independientemente de las afinidades personales con las perspectivas epistemológicas, es una responsabilidad ponerlas en discusión. Algo más avanzado sería poner en contexto y en convivencia técnicas complementarias, los métodos mixtos concurrentes (D1F3).</p>	<p>Demanda ser exhaustivo en el dominio del método científico para que se llegue a entender el proceso general de cómo se produce el conocimiento, retomando la perspectiva epistémica. Habrá que poner en discusión diversas perspectivas epistemológicas, métodos y técnicas.</p>

De las aportaciones del participante D1F3 se infiere un significado asociado al dominio y comprensión de un proceso general para producir conocimiento (el método científico). Dado su énfasis en lo que parece entender como un proceso único, resulta un tanto contradictorio que también admita la existencia de diversas perspectivas epistemológicas, métodos y técnicas que hay que poner en discusión.

Otra forma de comprender la enseñanza de la metodología quedó plasmada en la aportación de la formadora que se designó como D1F5:

Idea expresada por la formadora	Enseñar metodología
Yo pondría el énfasis en proveerles los conocimientos básicos y esenciales de los tipos de metodología: cualitativa, cuantitativa y mixta; pero antes indagaría cuáles son las necesidades particulares de los proyectos de investigación de los estudiantes con los que voy a trabajar (D1F5)	Implica proveer de conocimientos básicos y esenciales de los tipos de metodología sin perder de vista las necesidades particulares de los proyectos de investigación de los estudiantes.

De acuerdo con los planteamientos anteriores, el significado de *metodología de investigación* aparece asociado al conocimiento de tipos de metodología: cualitativa, cuantitativa y mixta. Sin duda es relevante para un investigador en formación conocer alternativas diversas para la generación de conocimiento, siempre y cuando no se quede con la idea de que las decisiones metodológicas son mero asunto de afinidad, pues “la investigación científica no está determinada por la elección de un método sobre otro o por asumir un cierto posicionamiento teórico, sino porque la elección del método y la teoría sea la adecuada para el objeto y los propósitos de la investigación” (Margarito, 2009, p. 12). Por otra parte, la referencia a la importancia de tomar en cuenta las necesidades particulares de los proyectos de investigación de los estudiantes da idea de que la elección habrá de estar vinculada a las características específicas del objeto de estudio construido en cada proyecto.

La formadora designada como D1F2 destacó otros elementos clave en la enseñanza de la metodología:

Idea expresada por la formadora	Enseñar metodología
<p>Cualquier curso de metodología, el que sea, y más en un nivel de doctorado, debería iniciar con filosofía de la ciencia (...), porque no es el método en sí. Nosotros le vamos a dar validez al estudio en la medida en que seamos conscientes de la importancia que tiene cómo y qué investigar, y entender cómo se genera conocimiento válido. Cuando empezamos a aprender, nos damos mucho de topes porque no somos capaces de plantear investigaciones de manera que haya congruencia entre lo que quiero investigar y lo que debo hacer para lograr los propósitos de esa investigación; creo que tiene que ver con una deficiencia de conciencia epistémica, ontológica, de lo que es la ciencia y lo que intentamos aportar al conocimiento científico (D1F2).</p>	<p>Demanda iniciar con filosofía de la ciencia para que el estudiante entienda el sentido de la investigación y cómo se genera conocimiento válido, de manera que desarrolle conciencia epistémica y ontológica, que le permita plantear investigaciones en las que haya congruencia entre lo que se quiere investigar y lo que se hará (método) para lograr los propósitos específicos de cada investigación.</p>

En el significado atribuido por la participante D1F2 aparecen como cuestiones clave la comprensión del sentido de la investigación y de cómo se genera conocimiento válido, de allí su insistencia en que, cuando se enseñe metodología, se inicie con filosofía de la ciencia para desarrollar conciencia epistémica y ontológica, que será una base para plantear investigaciones que se caractericen por la congruencia entre lo que se quiere investigar y lo que se hará (método), dado que “la pertinencia de las decisiones del investigador constituye un elemento clave para la valoración del conocimiento generado”. (Margarito, 2009, p. 12)

Desde una mirada de conjunto a las aportaciones relativas a la forma en que se comprende lo que es enseñar metodología, se elaboró una tabla que vincula estas con significados de metodología de la investigación,

algunos de ellos coincidentes con los que han ido apareciendo a lo largo del análisis en este texto.

Tabla 10
La metodología de la investigación en el contexto de enseñar.²⁷

Enseñar metodología ²⁷	Significado de metodología
Demanda enseñar a pensar desde una perspectiva de metodología (cuantitativa, cualitativa, o mixta). Implica enseñar las reglas de trabajo para cada perspectiva; enseñar a discernir cuándo es mejor utilizar una perspectiva u otra, y enseñar a combinar el referente teórico y el metodológico con el hacer.	Metodología como conocimiento de perspectivas (cuantitativa, cualitativa o mixta) desde las que se puede sustentar y plantear una investigación. Supone conocer las reglas de trabajo de cada una y cuidar la articulación entre los referentes teórico y metodológico con lo que se hace (método).
Supone hacer ver a los estudiantes, en relación con cada lógica de investigación o gran enfoque metodológico, cuáles son sus fundamentos filosóficos y epistemológicos, así como su visión de la realidad, de los cuales se derivan luego las decisiones sobre métodos y técnicas a utilizar en cada caso.	Metodología como conocimiento de los fundamentos filosóficos, epistemológicos y de visión de la realidad propios de cada lógica (perspectiva, enfoque) de investigación. De allí se derivan las decisiones sobre métodos y técnicas a utilizar.
Demanda ser exhaustivo en el dominio del método científico para que se llegue a entender el proceso general de cómo se produce el conocimiento, retomando la perspectiva epistémica. Habrá que poner en discusión diversas perspectivas epistemológicas, métodos y técnicas.	Metodología como dominio del método científico en tanto proceso general de producción de conocimiento. Es necesario poner en discusión diversas perspectivas metodológicas, métodos y técnicas.

²⁷ Aquí se presenta una síntesis elaborada por los autores del presente texto, pero se han conservado algunas palabras tal como fueron usadas por los participantes, dado que estas resultan centrales en sus concepciones.

Enseñar metodología	Significado de metodología
<p>Implica proveer de conocimientos básicos y esenciales de los tipos de metodología: cualitativa, cuantitativa y mixta, sin perder de vista las necesidades particulares de los proyectos de investigación de los estudiantes.</p>	<p>Metodología como conocimiento de alternativas: cualitativa, cuantitativa y mixta, para elegir cuál es pertinente de acuerdo con las necesidades específicas de determinada investigación.</p>
<p>Demanda iniciar con filosofía de la ciencia para que el estudiante entienda el sentido de la investigación y cómo se genera conocimiento válido, de manera que desarrolle conciencia epistémica y ontológica, y así sustente el planteamiento de investigaciones en las que haya congruencia entre lo que se quiere investigar y lo que se hará (método) para lograr los propósitos específicos de cada investigación.</p>	<p>Metodología como desarrollo de conciencia epistémica y ontológica para entender el sentido de la investigación y cómo se genera conocimiento válido. Esto sustentará el planteamiento de investigaciones que se caractericen por la congruencia entre lo que se quiere investigar y lo que se hará (método).</p>

Fuente: Elaboración de los autores con base en las aportaciones de profesores del D1.

Un panorama de significados de *metodología de la investigación*

El análisis en conjunto de las aportaciones que los formadores participantes del doctorado 1 hicieron sobre los significados que han atribuido al concepto de *metodología de la investigación* permitió organizar un panorama, que se muestra más adelante, en el que aparecen los significados que fue posible detectar o inferir. Un recorrido por el contenido de las tablas 8, 9 y 10 sugiere que a medida que la interlocución entre los profesores avanzaba durante el grupo focal, fueron apareciendo planteamientos de mayor coincidencia entre ellos; esto no puede considerarse como efecto de la intervención de quien fungió como facilitadora del diálogo, dado que esta solo presentó las preguntas generadoras y dio el turno en el uso de la palabra; cabe preguntar entonces ¿habrá ocurrido un posible efecto de la interlocución entre los profesores al estilo de lo que Bruner (1990) deno-

mina *negociación de diferencias de significado*? Esta es una cuestión que no será resuelta en la presente investigación, pero que dejamos abierta para explorarla con más elementos en investigaciones posteriores.

A continuación, se presenta un panorama de significados atribuidos por los profesores participantes al concepto de *metodología de la investigación*:

- Como disciplina centrada en el estudio de los métodos.
- Como dominio del método científico en tanto proceso general de producción de conocimiento.
- Como visión de los diferentes métodos que pueden utilizarse en la investigación.
- Como conocimiento y manejo de diseños de investigación.
- Como conocimiento y uso hábil de técnicas para recabar datos.
- Como proceso sistemático que guía al investigador.
- Como desarrollo de conciencia epistémica y ontológica para entender el sentido de la investigación y cómo se genera conocimiento válido.
- Como conocimiento de los fundamentos filosóficos, epistemológicos y de visión de la realidad propios de cada lógica (perspectiva, enfoque) de investigación.
- Como conocimiento de perspectivas desde las que se puede sustentar y plantear una investigación.
- Como planteamiento de la perspectiva general o enfoque desde el cual se abordarán los métodos en una investigación.

A lo largo del análisis presentado, se hicieron señalamientos referidos al uso de ciertos términos o expresiones como si fueran sinónimos sin que sean reconocidos como tales en el lenguaje académico propio de las diversas disciplinas, por ejemplo: *metodología* y *método científico*, *metodología* y *método*, *metodología* y *diseño de investigación*, *metodología* y *técnicas*, *método* y *diseño de investigación*. Aunado a esa forma de uso de los términos, se presentaron casos de reducción, confusión o contradicción entre conceptos o entre elementos asociados a un mismo concepto, por ejemplo, cuando se afirma que es necesario conocer las diferentes metodologías

que existen, pero su utilización se relaciona solo con el método científico, o cuando se argumenta la necesidad de elegir la perspectiva o enfoque desde la cual se realizará una investigación, pero luego se le atribuye a esta una función normativa para establecer cómo se deben abordar los métodos.

Situaciones como las que se presentaron en el párrafo anterior fueron motivo de múltiples reflexiones que permitieron inferir que el proceso mediante el cual se construyen, interiorizan y, en su caso, se reconstruyen significados es dinámico y continuo. Los significados evolucionan principalmente a partir de las interlocuciones que los formadores tienen con sus pares en contextos institucionales, nacionales e internacionales, sin que se trate de una ruta predeterminada; en dicho proceso los significados se van aclarando y complejizando. En el caso de los atribuidos al concepto de *metodología de la investigación*, en las aportaciones de este grupo de profesores se identificaron algunos significados que pueden considerarse de complejidad mínima como los vinculados a la certeza de que existe un método único para producir conocimiento; otros en los que se asume la existencia de variedad de métodos, diseños de investigación y técnicas; hasta llegar a aquellos en que lo fundamental es construir la perspectiva o enfoque que guiará el acercamiento a un objeto de estudio, de manera que luego se opte por métodos congruentes con los fundamentos epistemológicos y ontológicos de la perspectiva o enfoque antes mencionados.

El panorama de significados inferidos del discurso de los profesores participantes, presentado más arriba, fue objeto de sucesivos retornos reflexivos (Hidalgo, 1992) de los cuales emergieron, de manera inicial, dos grandes visiones de la metodología de la investigación:

- Una visión normativa/instrumental en la que destaca la idea de que lo fundamental es conocer y dominar, ya sea el método científico, si se sostiene la existencia de un método único para producir conocimiento, o bien la variedad de métodos, diseños y técnicas disponibles para su utilización por parte del investigador. Es una visión caracterizada por la confianza en que las rutas para investigar están ya trazadas por otros y basta con seguirlas, esto a expensas de diluir o eliminar su carácter

heurístico en tanto propuestas susceptibles de ajustes o recreación según la naturaleza de los objetos de estudio que se abordan.

- Una visión constructiva en la que la metodología de la investigación permite la construcción de una perspectiva desde cuyos principios y fundamentos epistemológicos y ontológicos se procederá a las decisiones tanto de carácter teórico como a las relacionadas con métodos, diseños y técnicas que se consideren pertinentes para orientar una investigación determinada.

En el panorama de significados expresados por los formadores participantes²⁸ del doctorado 1 puede percibirse mayor tendencia hacia la visión normativa/instrumental que a la constructiva, pero también una especie de transición hacia la visión constructiva cuando aparecen, sin contradecirse, elementos de ambas visiones en un mismo significado.

En otro sentido, en el pequeño debate acerca de si la metodología es una sola y los métodos son muchos, se encontró que algunos profesores han sustituido la idea de la existencia de un método único para la generación de conocimiento (el método científico) por la de tres lógicas de investigación (cuantitativa, cualitativa y mixta), desde las cuales es posible dicha producción. Se detectó cierta confusión acerca de si las tres lógicas antes señaladas son metodologías, perspectivas o métodos, pues se les denomina en cualquiera de las formas e incluso se les llega a referir como algo que es inherente a las características de los datos que se recaban, cuestión señalada por López (2016) y presentada en párrafos anteriores. Esta situación refuerza la idea de que en las comunidades académicas se viven procesos en que los significados atribuidos a los conceptos se aclaran, precisan, evolucionan, transforman o reconstruyen. Para que ese proceso se dinamice, es necesario que la interlocución, el diálogo y el trabajo

²⁸ Se trata de un panorama que fue construido con base en las aportaciones de los formadores que aceptaron participar en el grupo focal, por lo tanto, las afirmaciones que aquí se hacen no se generalizan a todos los profesores de este doctorado, ya que se derivaron de lo aportado únicamente por aquellos que participaron.

en proyectos comunes se conviertan en algo cotidiano entre los miembros de la comunidad académica.

Por otra parte, una mirada global a los resultados del análisis permite percibir diversidad de significados atribuidos al concepto de *metodología de la investigación* por los profesores participantes del doctorado 1, pero también la presencia de rasgos comunes entre dichos significados. De acuerdo con la caracterización de los formadores participantes del doctorado 1 (ver tabla 7), estos tienen edades diferentes, provienen de diversas áreas de formación e instituciones, han vivido experiencias de consolidación como investigadores en diversos campos disciplinarios; entonces, han interiorizado culturas académicas con similitudes y diferencias con la que se ha venido conformando en la institución donde ahora coinciden; de tal manera que los significados que han atribuido a la *metodología de la investigación* coexisten y evolucionan en ese tráfico de culturas al que hacen referencia Deem y Brehony (2000), con la posibilidad de llegar a constituirse en *subculturas* de esta. Ya señala Clark (1991):

El departamento, la cátedra o el instituto son simultáneamente parte de la disciplina y parte del establecimiento, fundiéndolos y derivando de esta combinación su fuerza, lo que explica la fragmentación de la academia en subdisciplinas o subcampos y de sus culturas en subculturas (p. 61).

En este y los demás grupos focales que se llevaron a cabo ya sea con profesores o con estudiantes de los tres doctorados en educación participantes, no se esperaba encontrar una cultura monolítica al interior de la institución que ofrece cada programa, dado que en las comunidades coexisten diversas culturas que los integrantes de sus núcleos académicos fueron interiorizando a lo largo de su formación, su experiencia y su trayectoria profesional; pero sí detectar visiones que configuran y dan sentido a los significados que los profesores han interiorizado sobre metodología de investigación. Esto último fue posible y reveló, en este caso, la existencia de dos grandes visiones sobre la metodología de la investigación: la visión normativa/instrumental y la visión constructiva, que pue-

den ser consideradas como rasgos, no únicos, de al menos dos subculturas académicas que coexisten en la institución.

Aunque los significados atribuidos por los profesores del doctorado 1 al concepto de *metodología de la investigación* no son totalmente compartidos, tienen cierta base común desde la cual puede ser posible negociar las diferencias de significado e interpretación, de tal manera que el lenguaje y el discurso académico se conviertan en la principal mediación para hacer inteligible lo que los investigadores adscritos al programa sustentan y realizan en su oficio de investigadores y en su función de formadores.

Significados atribuidos al concepto de metodología de investigación por profesores del doctorado 2

El doctorado 2 es parte de la oferta de posgrado de una universidad pública del centro occidente de México, este programa se abrió en 1999. Aunque tiene su sede en un departamento que realiza investigación educativa y forma investigadores en educación, su núcleo académico básico está integrado por académicos pertenecientes a diversos departamentos porque desde su nacimiento se pensó en un programa cuya planta académica habría de fortalecerse con aquellos investigadores cuya experiencia y trayectoria fueran afines con los objetivos del programa y con las temáticas abordadas por los estudiantes.

La mayor parte de los miembros del núcleo académico básico del Doctorado 2 participan en este programa desde su fundación o se fueron incorporando al mismo a medida que obtenían el grado de doctor y contaban ya con una plaza en la institución. Las incorporaciones a la planta académica inicial del programa han sido escasas sobre todo porque las plazas nuevas también lo son y las que quedan libres por jubilación o fallecimiento no suelen ponerse a concurso.

El departamento sede del programa ha consolidado diversas líneas de investigación que están abiertas a que se realicen estudios desde diversas posiciones epistemológicas, teóricas y metodológicas; sin embargo, en sus producciones prevalece la investigación de corte cualitativo. El doctorado 2 abre convocatoria para ingreso cada dos años y el programa dura lo

doble de ese tiempo. Los miembros del núcleo académico básico del programa cuentan con una plaza de tiempo completo en la institución, tienen a su disposición espacios físicos y equipos para facilitar la interlocución en torno a sus tareas de docencia e investigación, aunque algunos de ellos se trasladan a otras sedes de la misma universidad para desempeñar sus labores docentes. El grupo focal que se llevó a cabo con formadores del doctorado 2 contó con 9 participantes, cuyas características se presentan en la tabla 11.

En los rasgos de este grupo de profesores destaca:

- Una planta académica con edad promedio de 63 años, integrada por personas con una trayectoria considerable en investigación, las cuales cumplen con el tiempo necesario para la jubilación o están muy cerca de alcanzarlo, este es un rasgo compartido con quienes fungen como profesores en la mayoría de los posgrados en educación que se encuentran incorporados al Sistema Nacional de Posgrado (SNP) en México, lo cual manifiesta, por una parte, el problema nacional de envejecimiento de la masa crítica de investigadores/formadores (Torres, Rosas y Morales, 2020) cuya sustitución es difícil por la escasez de nuevas plazas, y por otra, una diferencia importante con académicos de otras áreas de conocimiento, donde la edad promedio para obtener el grado de doctorado y para desempeñarse como formadores de investigadores es menor, dado el desarrollo más temprano de la investigación científica en dichas áreas.
- La presencia de una misma institución de educación superior particular en la formación de 5 de los 9 profesores participantes, mientras que solo 4 de ellos vivieron alguna etapa de formación en la institución que ofrece el programa, que es en la que ahora laboran.
- La variedad de instituciones nacionales e internacionales en las que los profesores obtuvieron sus grados académicos, rasgo que los distingue como una planta académica plural en la que convergen diversas culturas académicas.

Tabla 11

Rasgos generales de los profesores participantes del doctorado 2

Género	Edad	Licenciatura	Maestría	Doctorado
Femenino D2F1 ²⁹	65	Comunicación Social. Institución internacional	Comunicación Social. Institución internacional	Comunicación Social. Institución internacional
Femenino D2F2	62	Psicología. Institución nacional	Psicoanálisis. Institución nacional	Ciencias Sociales. Institución nacional
Masculino D2F3	59	Sociología. Institución nacional	Fue a doctorado directo	Ciencias de la Información y de la Comunicación. Institución internacional
Masculino D2F4	69	Ciencias de la Comunicación. Institución nacional	Comunicación. Institución nacional	Ciencias Sociales. Institución nacional
Masculino D2F5	70	Ciencias de la Comunicación. Institución nacional	Educación. Institución internacional	Educación. Institución internacional
Femenino D2F6	70	Psicología Institución nacional	Psicoanálisis Institución nacional	Ciencias Sociales. Institución internacional
Femenino D2F7	59	Educación Media con especialidad en Ciencias Sociales. Institución nacional	Estudios Regionales. Institución nacional	Educación. Institución nacional
Masculino D2F8	56	Sociología. Institución nacional	Administración Pública. Institución nacional	Ciencia Política y Sociología. Institución internacional
Masculino D2F9	60	Psicología. Institución nacional	Desarrollo Organizacional. Institución nacional	Educación. Institución nacional

Fuente: Información aportada por los profesores participantes del doctorado 2.

²⁹ Se refiere al formador designado con el número 1 en el doctorado.

- La diversidad de las áreas de conocimiento en las que fueron formados: solo dos académicos obtuvieron al menos dos de sus grados en el área de educación, los demás lo hicieron en las áreas de psicología, sociología, ciencias sociales, comunicación o administración. Este es un rasgo compartido también con las plantas académicas de los posgrados en educación en México, dado que, por una parte, los problemas de la educación tienen un alto nivel de complejidad y explicarlos demanda el apoyo de múltiples disciplinas, y por otra, la formación para la investigación de profesionales de la educación, así como su dedicación al oficio de investigar, inició varias décadas después que en otras áreas de conocimiento.

En el caso de este grupo de profesores, la variedad de instituciones nacionales e internacionales en las que obtuvieron sus grados, la diversidad de áreas de conocimiento en las que fueron formados, así como el escaso número de quienes tuvieron formación específica en el área de educación, aportan elementos para considerar que los significados que llegan a atribuir a conceptos clave como el de metodología de la investigación, se van construyendo en una especie de proceso de hibridación que se genera en los espacios académicos que estos comparten cuando realizan su función de profesores en un mismo programa.

En coincidencia con lo realizado en otros grupos focales, en este caso se preparó el encuentro con los profesores diseñando algunas preguntas generadoras cuya función sería abrir la puerta para propiciar la narración de experiencias, el diálogo y, en su caso, el debate sobre cuestiones relacionadas con significados atribuidos a la metodología de la investigación. Este grupo desarrolló una dinámica propia, de tal manera que solo se le plantearon dos de las preguntas que se tenían preparadas y una más surgió como debate entre los participantes. Así, una vez que se les presentó el objetivo del trabajo a realizar y se les planteó la primera pregunta orientada a recuperar cómo fue su encuentro con el concepto de metodología de la investigación, este grupo focal se auto-dirigió y centró sus participaciones en tres grandes cuestiones que posteriormente se convir-

tieron en ejes de análisis: el encuentro con el concepto de metodología de la investigación y la evolución del mismo; el énfasis que dan a los cursos o seminarios de metodología de la investigación que tienen a su cargo, acompañado de la reflexión acerca de si es posible enseñar metodología; y el debate sobre la existencia de una metodología de la investigación educativa.

Un rasgo común de las aportaciones de los integrantes de este grupo fue la ausencia de respuestas puntuales a los cuestionamientos planteados, estas se presentaron siempre articuladas con una serie de reflexiones paralelas de sumo interés, las cuales no se presentan en su totalidad por la necesidad de centrar el análisis en los significados que los profesores del doctorado 2 atribuyen a la metodología de la investigación.

El encuentro con el concepto de metodología de la investigación y la evolución posterior

Entre las primeras aportaciones de los profesores participantes en este grupo focal, hubo una que estableció una especie de premisa básica que funcionó como acuerdo natural desde el cual se siguieron compartiendo ideas y experiencias. El contenido de dicha premisa fue el siguiente:

Yo diría que el asunto de la metodología, más que tener que ver directamente con una expresión o un constructo, el término tiene que ver con un posicionamiento. Y entonces, en cada posicionamiento, la perspectiva de qué es la metodología varía. Decir lo que significa no es nada más el significado del término, sino que hay un posicionamiento que le da sentido a la manera de cómo se utiliza el término. D2F2

Conforme se fue precisando a lo largo del diálogo grupal, se pudo constatar que el término *posicionamiento* fue utilizado para hacer referencia a cómo un sujeto, una institución, un grupo de investigación, los formadores de un programa de posgrado, entre otros, asumen lo que es y significa producir conocimiento, así como los criterios que establecen como válidos para considerar que determinado producto cumple con

condiciones para ser considerado como “de investigación”. En este sentido, se trata entonces de un posicionamiento epistemológico. La cuestión del posicionamiento de orden epistemológico ha sido trabajada por diversos autores (Lora y Sánchez, 2012; Hernández, 2020), quienes destacan la necesidad de que los investigadores en formación expliciten y argumenten su posicionamiento como base para orientar las decisiones metodológicas, el análisis e interpretación de datos, así como la validación de los hallazgos en términos de si estos pueden ser considerados como aportación al conocimiento.

En aportaciones como las que se presentan a continuación pueden percibirse algunas formas de posicionamiento que moldearon las ideas iniciales de algunos de los profesores del doctorado 2:

Yo hice mi primera investigación cuando realicé la tesis de licenciatura. Obviamente, en la tesis hay una exigencia de cumplir con la concepción que en ese momento se tiene de metodología ¿cuál era? el principio de que hay una metodología de carácter universal, hay un procedimiento de ese tipo. En lo que se refiere a las realidades empíricas es fija, hay que acercar la teoría operativamente hacia la realidad. Esos requerimientos se me exigieron tanto en la licenciatura como en la maestría. D2F9

En los recuerdos que tengo de mis estudios de licenciatura en sociología, resalta que la metodología era una cuestión de autoridad. Lo primero que uno tenía que hacer para ser creíble [como investigador] era declararse marxista, si no, no había manera de tener un mínimo respeto..., no había opciones, ahora ya hay opciones, pero antes yo lo recuerdo así de crudo. Entonces, mi periodo para llegar a qué entiendo ahora por metodología fue un proceso muy duro de des-aprendizaje de ese periodo oscurantista³⁰. D2F3

³⁰ Este término, usado como valoración emitida por quien lo aportó, aparece como posible producto de “filtrar” la experiencia narrada, cuestión que incidió en su construcción de significado.

Estaba tratando de ubicarme de dónde salió o cómo fue mi primer contacto con metodología de la investigación, porque en la carrera de comunicación no había lugar para la metodología de la investigación, sí [lo había] para la investigación³¹. Entonces, recuerdo de manera borrosa, porque nunca tuvo más importancia para mí, que estaba ahí un manual como el de Pardini³² que me parecía que era un recetario autoritario y dogmático, simplificador y todo lo demás; de todos esos calificativos me acuerdo muy bien, no de los referentes, sino de los juicios. D2F4

En la primera de las participaciones anteriores se percibe lo que fue un posicionamiento institucional de carácter epistemológico que se tradujo en el principio de que existe una metodología de carácter universal, por lo tanto, una forma única de producir conocimiento, coincidente con la denominada lógica hipotético deductiva, en la que el acercamiento a la realidad ha de derivarse de la teoría que se haya elegido como fundamento. La segunda participación alude a un posicionamiento ideológico, expresión de la cultura que privó en esa época en la institución donde él estudió, la cual implicaba adhesión total a una forma de pensamiento única fuera de la cual no había posibilidades de considerar como válidos los resultados de una investigación. La tercera participación expresa también un posicionamiento epistemológico en el sentido de comprender la metodología de la investigación como una cuestión reducida a formas universales de investigar que pueden someterse a las indicaciones de un manual que se asume en un momento dado como autoridad o normativa a la que hay que someterse. En los tres casos, quienes vivieron ese tipo de acercamientos iniciales al concepto de metodología de la investigación, manifestaron que tuvieron necesidad de desaprender lo que habían

³¹ Hace alusión al hecho de que la dinámica académica de una institución motive y apoye la realización de investigación, aunque en los diseños curriculares de sus programas de estudio no existan materias cuyo nombre u objetivo sea la metodología de la investigación.

³² Ver referencia bibliográfica de esta obra en el apartado correspondiente.

vivido como imposición, para poder abrirse a otras formas de entender la metodología, sobre todo a partir de las experiencias que vivieron posteriormente. Es hasta cierto punto natural que, quien se forma para la investigación, viva un proceso de aprender y desaprender como el que quedó manifiesto en las viñetas anteriores, dado que

una de las características principales del oficio científico es que los aprendizajes de este quehacer se constituyen tanto en el interior como en el exterior de una institución, o sea que es posible observar una cultura de formación de investigadores asociada a estas entidades, un modo de actuar que favorece u obstaculiza estos aprendizajes, y que revela la actitud de una comunidad respecto a la producción de conocimiento y a la formación para el oficio. (Sirvent, Monteverdi, Clerici, Peruzzo y Agulló, 2016, p. 2)

En las aportaciones de los profesores del doctorado 2 se destacó también el papel facilitador de la experiencia en la comprensión/construcción del concepto de metodología de la investigación. Los profesores se refirieron a experiencias vividas cuando en la práctica de la investigación tuvieron necesidad de responder a los retos que plantean los diversos procesos y tareas propias de la investigación, para que estos se realicen en forma congruente/pertinente con la naturaleza del objeto de estudio y con las preguntas que se pretende responder acerca de este. Algunas de esas participaciones fueron las siguientes:

Cuesta mucho trabajo reconstruir el proceso por el cual uno llega a quedarse con una noción que también se está moviendo, siempre se sigue moviendo, se sigue poniendo en discusión con cosas que uno lee, que uno escucha, que uno no puede resolver y se vuelve a convertir en una pregunta sin respuesta. Con la práctica de la investigación [comprendí que] la metodología de la investigación sería algo así como uno de los componentes de un oficio que no se va dominando deductivamente, sino que se va construyendo en la práctica. Sin la práctica de la investigación, metodología de la investigación no significa nada, o significa algo que no sirve para gran cosa. D2F4

Yo francamente sufrí mucho tratando de hacer articulaciones entre teoría, información y análisis de datos. Entonces, en mi experiencia, fui entendiendo qué es la metodología, qué es un método, cómo construir estrategias, no solo a través de los debates teóricos o de un diálogo con los otros, los maestros, o los libros, sino que también hay un sentido práctico de ir resolviendo con los temas que abordamos, cosas con la gente o con la información. D2F7

En las dos participaciones anteriores puede percibirse cómo la experiencia y la práctica de la investigación, junto con los procesos de reflexión que les acompañan, se convirtieron en factores clave para que los profesores fueran atribuyendo un significado a la metodología de la investigación. Por otra parte, entre las diversas aportaciones que se hicieron en el grupo focal, pudieron detectarse experiencias específicas que contribuyeron a la evolución de las primeras ideas que algunos profesores tenían acerca de la metodología de la investigación, o bien confirmaron algunas de las mismas. Llama la atención, por ejemplo, la aportación de uno de los profesores que, de una manera sencilla y breve, aludió a sus primeras ideas incorporando desde entonces tanto la dimensión epistemológica de la metodología como el carácter constructivo de esta, siempre en función de los objetivos particulares de cada investigación, lo cual expresó en los siguientes términos:

Yo pensaba que la metodología de la investigación era como una estrategia, no recién inventada, no caprichosa, sino que respondía a ciertos principios de cómo se conoce; y entonces esa estrategia permitía delinear un camino para cumplir un objetivo. D2F5

Otras aportaciones en ese sentido fueron referidas por los participantes como momentos coyunturales o etapas de evolución personal o institucional que trajeron consigo una especie de descubrimientos o *insights* que favorecieron nuevas construcciones de significado a las que ellos consideraron como de suma relevancia en la consolidación de su formación

y de su práctica como investigadores/formadores. Así se percibe en las siguientes aportaciones:

Para mí, [que venía de una formación en psicología], el aprendizaje más serio de la metodología fue cuando entré al campo de las ciencias sociales. Ahí sí, se me abrió el panorama en relación con cómo pensar metodológicamente la vida social. Entonces descubrí esta cuestión de las diferentes posiciones, ahí ya como que cobró otra dimensión, ya no era una cuestión de un término, era una cuestión de muchas otras cosas; había posicionamiento filosófico, había maneras de entender la vida social, había mucho más. D2F2

Después de vivir experiencias de formación en psicología y en ciencias sociales, llegué a entender que lo subjetivo y lo social son una cosa que no se puede desarticular completamente, que siempre están las dos cosas ahí, pero que quien quiera indagar más en lo social, hay métodos específicos, quien quiera indagar más en lo subjetivo, también hay métodos específicos y que de alguna manera..., indagar a los sujetos, también puede dar cuenta de los contextos sociales. D2F6

Fue hasta el doctorado que asumí la diversidad de metodologías, esto fue posible porque es un contexto mucho más amplio que favorece puntos de vista diferentes. Entonces, la concepción más flexible de realidad, las diferentes configuraciones que tiene la teoría, las diferentes dimensiones del sujeto que investiga, pero también la consideración de que los sujetos que estás investigando piensan y generan significados, se va presentando en el propio aprendizaje de cómo investigar que se va consolidando en el doctorado. Obviamente el concepto cambia, se va madurando a partir de la reflexión con las experiencias que se desarrollan posteriormente. D2F9

Muchos años después [de mi primer encuentro con el concepto de metodología], con muchos pasos intermedios, en el momento en que tuve que responderme la pregunta de si podía ser considerado o considerarme un investigador o no, que dependía de si podía hacer investigación o no, entonces

es cuando apareció la necesidad de saber, de tener una noción tal vez más clara de qué significa metodología de la investigación. Me quedó claro que esta se refería a todo el proceso de investigación, y que la metodología era una de las dimensiones de ese proceso en el que uno avanzaba formulando acercamientos sucesivos en distintas dimensiones a la respuesta o las respuestas a una pregunta que se iba también formulando en el camino. D2F4

En cada una de las participaciones anteriores hay alguna expresión con la que los participantes dieron cuenta de puntos de inflexión en su proceso de ir atribuyendo significado al concepto de metodología de la investigación. Cuando expresaron cuestiones como “se me abrió el panorama”, “llegué a entender”, “asumí la diversidad de metodologías”, “apareció la necesidad de saber, de tener una noción más clara de qué significa metodología de la investigación”, dieron cuenta del carácter evolutivo de la formación de conceptos y de que los significados que se atribuyen a estos, también evolucionan; de manera paralela, presentaron una versión actualizada de la forma en que comprenden y atribuyen significado al concepto en cuestión, incluso hubo quienes la presentaron en términos de su posicionamiento actual. Las viñetas que se presentan enseguida dan cuenta, por una parte, del carácter evolutivo de los significados que se atribuyen a un concepto, y por otra, de la forma en que una profesora compartió su posicionamiento actual:

Esta cuestión de la metodología tiene múltiples significados y está siempre en movimiento, de repente tiene sincronías temporales [de manera] que en este momento podemos decir esto, pero luego avanzamos hacia otras formas, hacia otras prácticas, le agregamos elementos de significación a lo que vamos entendiendo y haciendo en torno a nuestra práctica como investigadores y lo que implica esta dimensión metodológica. D2F7

Trabajar independientemente aquí [en la universidad donde labora], desde hace 24 años, me ha permitido mirar hacia otros lugares, principalmente hacia los sujetos con los que he estado trabajando, creo que ese es mi po-

sicionamiento actual, es trabajar con ellos. Lo que he aprendido y lo que le enseño a los estudiantes de educación, es a partir de lo que he aprendido horizontalmente, en equidad, con los grupos con los que he trabajado y que yo nombro investigadores pares. D2F1

Una aportación más dio cuenta de que, si bien la cultura institucional permea la construcción de significados que sus miembros llegan a atribuir a la metodología de la investigación, también ocurre que, desde la historia y evolución de los sujetos, evolucionan los conceptos en las instituciones; en otras palabras, también los posicionamientos institucionales evolucionan, como huella o consecuencia de la evolución de las personas que las dirigen y orientan, así lo muestra el siguiente planteamiento:

No imaginaba que [en este grupo focal] íbamos a hacer esta historia al pasado y por ahí puede ser muy interesante reconocer cómo, a través de nuestras historias personales, también se ha ido transformando [el significado de] la metodología en las universidades. D2F1

El énfasis en los seminarios de metodología de investigación.

¿Es posible enseñar metodología?

Desde que se planteó a los formadores del doctorado 2 la cuestión de en qué ponían el énfasis cuando tenían a su cargo un seminario de metodología de investigación, se empezó a gestar un debate en torno a la posibilidad de enseñar metodología, el cual estuvo presente y matizó la mayoría de las aportaciones de los profesores en este sentido. Así, desde un principio dieron respuestas acompañadas de cuestionamientos, como se muestra enseguida:

Cada objeto de estudio tiene implicada una ingeniería particular; y, sobre todo, una subjetividad particular que es la subjetividad del investigador..., entonces no hay una materia de metodología [curso, seminario, unidad de aprendizaje], hay muchas. D2F2

Lo que sirve es cómo cada quien logra su propio procedimiento, para su propia construcción del objeto, a partir de su propia posición, de su propia subjetividad. No hay metodologías sin la implicación subjetiva de quien conoce. D2F2

Como se habrá percibido, en los planteamientos de la profesora D2F2 quedan descartadas las clases de metodología entendidas a la manera tradicional, esto es, como una relación pedagógica profesor-alumno en la que el primero se encarga de comunicar o transmitir contenidos cuya validez no se cuestiona y al estudiante le corresponde asimilar dichos contenidos y, en el mejor de los casos, poner en práctica fielmente lo aprendido. Pero también, de las respuestas dadas más arriba, se puede inferir que, en los espacios curriculares dedicados a la metodología de la investigación, el énfasis habrá de ponerse en formar un pensamiento metodológico que permita a los investigadores en formación implicarse, desde un posicionamiento claro, en una construcción que resulte pertinente para el acercamiento a determinado objeto de estudio que ellos han construido. Cabe destacar que el desarrollo del pensamiento metodológico ocurre como parte de un proceso complejo cuya temporalidad trasciende la etapa de formación doctoral, pero es fundamental que los profesores a cargo de dicha formación contribuyan al desarrollo mencionado.

A partir de esos planteamientos, quedó establecido por la profesora en mención, que no hay una sola metodología, sino tantas como lo demande el reto de dar respuesta a las preguntas de investigación que se plantean en torno a objetos de estudio particulares a los que habrá que aproximarse desde posicionamientos específicos. Esto es algo que también fue asumido por el resto de los profesores como una especie de premisa sobre la que luego continuaron expresando sus ideas y, en algunos casos, matizando su contenido:

No hay que tener una metodología, pero sí una coartada³³ para conseguir los objetivos que uno quiere, y esa coartada se hace de acuerdo al problema, al momento, a lo que uno tiene para hacer una investigación, y con creatividad. Creo que no hay algo así como una gran teoría de metodología; la metodología, en todo caso, es una serie de elementos, estrategias, conocimientos, teoría, que permite acercarse a un objeto que uno quiere conocer. Cada objeto va a implicar distintas cosas, y no hay una sola metodología con la cual se pueda jugar, sino que hay estrategias para poder conocer algo. D2F5

Yo creo que lo que puede o debe uno hacer [en un curso o seminario de metodología], es orillar a los estudiantes a que aprendan a problematizar, a formular preguntas y a trabajar para responderlas y ver qué respuestas hay disponibles y criticarlas; y si se encuentran a la primera una que les responda pues ¡listo!, adelante, pero si no, no. Entonces, aprender a problematizar. D2F4

Es difícil hablar de enseñar metodología, por lo menos en la experiencia que he tenido, coincido en que hay que acompañar, inducir a que los alumnos realicen actividades que sean prácticas, pero a la vez reflexivas, para ir construyendo coherencias. En esos procedimientos que alentamos en los cursos, en el acompañamiento con los estudiantes, indudablemente que movemos y provocamos conflictos cognitivos que a veces duelen, pero creo que ir resolviendo esos conflictos cognitivos es parte del proceso de formarse para investigar. D2F7

Creo que el trabajo de un profesor que está acompañando a los estudiantes en el proceso de investigar y de hacerse de metodologías o de ir aprendiendo metodologías sobre la práctica misma de la investigación, es también alentar la búsqueda..., para que los alumnos puedan ir desarrollando estos procesos metodológicos que son múltiples, son variables, y tienen muchos vericuetos,

³³ Metáfora que hace referencia a una forma sustentada y defendible de tomar decisiones que posibiliten la generación de conocimiento en una investigación determinada.

pero que al final hay que lograr, justamente, elaborando esos elementos articulados que den coherencia y consistencia a la investigación, y que puedan hacerse en comunidad entre los estudiantes, nosotros, las tribus académicas y que puedan ser compartidos también. D2F7

Todos los profesores a quienes he visto trabajar en seminarios de metodología de la investigación, sí generan algunas señales de cómo se puede construir el objeto, cómo se puede reflexionar, cómo se puede construir la pregunta. Eso es lo que de alguna forma se convierte en el sentido de los cursos de metodología: aquellos acuerdos que tenemos entre la comunidad académica o científica de lo que consideramos es la forma más adecuada de aproximarse o una de las formas posibles de aproximarse. D2F8

Estamos de acuerdo en que no hay una metodología, hay muchísimas. Pero yo sí creo que, una vez que un estudiante ha elegido su objeto de estudio, y más o menos se adapta a un método, yo creo que cada método sí tiene ciertos lineamientos, ciertos principios que, aunque puedan ser aplicados flexiblemente, por lo menos hay que reflexionar sobre ellos. D2F6

En el conjunto de las aportaciones anteriores, es posible identificar el énfasis que los profesores de este doctorado ponen o consideran que habrían de ponerse en un seminario de metodología de investigación. Así, destacan la necesidad/conveniencia de:

- Apoyar a los alumnos en la preparación de una coartada para conseguir los objetivos que quiere alcanzar en una investigación y en la generación de estrategias para poder conocer algo.
- Orillar a los estudiantes a que aprendan a problematizar, a formular preguntas y a trabajar para responderlas.
- Acompañar e inducir a los alumnos a que realicen actividades que sean prácticas, pero a la vez reflexivas, para ir construyendo coherencias.
- Alentar la búsqueda para que los alumnos puedan ir desarrollando esos procesos metodológicos que son múltiples.

- Generar algunas señales de cómo se puede construir el objeto, cómo se puede reflexionar, cómo se puede construir la pregunta, entre otros.
- Facilitar el conocimiento/descubrimiento de aquellos acuerdos que se tienen en la comunidad académica o científica acerca de formas posibles y válidas de aproximarse a un objeto de estudio con el fin de generar conocimiento.
- Propiciar la reflexión sobre los métodos porque cada uno tiene ciertos lineamientos y/o principios que, aunque puedan ser aplicados flexiblemente, necesitan ser motivo de reflexión.

Cuando se elaboró el listado anterior, se puso sumo cuidado en conservar los verbos utilizados originalmente por los profesores participantes por dos motivos principales: primero, el de destacar las coincidencias de sus planteamientos, sobre todo en la manera en que entienden su función en la formación de los estudiantes de doctorado, esto es, se asumen como mediadores (Ferry, 1997) que acompañan, alientan, inducen, etcétera. No se perciben como personas de las que depende la formación de los estudiantes, sino como propiciadores de que estos gestionen y consoliden su propio proceso de formación, lo cual no significa abandonarlos a su propia iniciativa, sino ir orientando sus búsquedas sin impedir que ellos sean quienes construyan y tomen decisiones, sobre todo de orden metodológico. En otras palabras, estos formadores parecen haber interiorizado que su manera de participar en los procesos de formación para la investigación ha de alentar el desarrollo de la autonomía y la independencia intelectual en la que Moreno y Torres (2020) han insistido de manera reiterada.

El segundo motivo fue evidenciar cómo, en ninguno de los énfasis señalados, se hace referencia a aprendizajes puntuales como conocer tal o cual lógica de investigación o dominar tales métodos y técnicas (lo cual también puede ocurrir en el proceso de formación sin ser el objetivo central); con ello se manifiesta que la visión de estos profesores se centra en lo que el investigador en formación necesita comprender y desarrollar

para ser el actor que construye y da forma a cada uno de los productos que la investigación demanda generar.

¿Existe metodología de la investigación educativa?

Otra cuestión que surgió de los formadores del doctorado 2 mientras participaban en el grupo focal, fue la de preguntarse si existe una metodología de la investigación educativa como tal. Se trata de un debate incipiente que se ha gestado en algunas comunidades académicas, mismo que va tomando fuerza dado que, como se evidencia en la composición de los grupos de profesores de los doctorados en educación que participaron en esta investigación, los académicos a cargo de la formación de investigadores educativos, en su mayoría han sido formados en disciplinas afines a la educación como psicología, sociología, antropología, ciencias sociales, etcétera. Son muy pocos los profesores de esos programas que tienen una trayectoria de formación ubicada totalmente (licenciatura, maestría y doctorado) en el campo de la educación.

Por otra parte, la forma de percibir y de aproximarse a los problemas sociales, entre ellos los relacionados con la educación, presenta cada vez más alto grado de complejidad, esto derivado de una vida social (comunitaria, nacional e internacional) de por sí compleja, en la que se articulan problemáticas de diversa naturaleza, que no pueden segmentarse para ser tratadas de manera aislada sin el riesgo de generar conocimientos que no alcancen a explicar la verdadera dimensión de los problemas estudiados; a lo anterior hay que añadir la intención expresa de los investigadores educativos en funciones, de complejizar las preguntas que plantean sobre los objetos de estudio que construyen, precisamente para generar conocimientos de mayor alcance y pertinencia.

Llama la atención que, aunque en la mayoría de los foros académicos se reconoce que los problemas educativos demandan un tratamiento multidisciplinario, y que disciplinas afines como las que fueron mencionadas más arriba aportan elementos clave para el estudio e interpretación de las problemáticas educativas, algunos académicos han asumido la postura de que la investigación educativa no constituye una disciplina como tal, ni

un campo de conocimiento, razón por la cual los problemas educativos habrían de ser considerados como de ciencias sociales y ser estudiados por algunas de estas, con la respectiva consecuencia de cuestionar si tendría sentido la existencia de doctorados en educación y/o la formación de investigadores educativos.

En relación con la pregunta que los profesores se plantearon sobre esta cuestión, hubo dos formas de interpretación: unos entendieron que se trataba de dilucidar si había una o múltiples metodologías para la investigación educativa; otros captaron que lo que se había puesto a debate era si tenía sentido la existencia de la investigación educativa como tal o si lo educativo es solo uno de los múltiples objetos que pueden ser investigados por las ciencias sociales. En afinidad con la primera forma de interpretación, hubo aportaciones como las siguientes:

Debe haber metodología en la investigación educativa, pero no necesariamente una, sino una para cada situación en la que se necesite el desarrollo metodológico de una instancia de reflexividad. Entonces, tendrá que desarrollarse una, porque tampoco es arbitrario y espontáneo, no es el sentido común, es más que el sentido común, es otra cosa, y debe haber distintas maneras de concretar esa instancia reflexiva, por lo menos una para cada situación. D2F3

Cada vez [es más común] ver los problemas educativos como problemas múltiples relacionados con una complejidad social que requiere una aproximación teórico metodológica muy diferente. Creo que las disciplinas que nos puedan ayudar, las teorías de las que podamos hacernos, son muy valiosas. Entonces, yo tampoco creo que hay una teoría y una metodología de la investigación en educación, yo estaría más a favor de múltiples teorías y múltiples metodologías de acuerdo a los problemas que se abordan. D2F1

Creo que, en educación, el objeto como tal puede [ser estudiado desde] diferentes aproximaciones y dependiendo de la aproximación va a ser un objeto aparentemente diferente, por lo tanto, la forma de acercarse al mismo será

también diferente. Con esto lo que quiero decir es que no creo que haya un método para aproximarse a lo educativo asumiendo que incluso lo educativo no es uno en sí, sino que tiene diferentes posibilidades. D2F8

No creo que haya un solo método, hay varios métodos, pero sí podemos abonar a establecer una delimitación metodológica para un objeto de estudio que sí me parece muy diferenciado de otras ciencias o de otros ámbitos de la realidad. D2F9

Las aportaciones anteriores son coincidentes en afirmar que no existe una, sino tantas metodologías de investigación educativa como problemas que se aborden con la intención de generar conocimiento en este campo y no cuestionan la existencia de una disciplina o campo en el que se inserte la investigación de lo educativo como tal. Aunque la cuarta aportación fue dada en términos de método y no de metodología, en esta se sostiene de manera implícita que sí hay objetos de estudio que, por sus características específicas, habrían de abordarse como objetos de investigación educativa, en tanto su diferenciación con otras ciencias y ámbitos de la realidad.

La aportación de otra profesora fue dada en más afinidad con la segunda forma de interpretación de la cuestión en debate, como se percibe en el siguiente planteamiento:

No existe una metodología de la investigación educativa, porque considero que la educación es un enorme complejo de factores que se entrelazan..., investigar en educación es algo complejo donde cada estudiante, cada tutor, cada profesor tiene que ir viendo qué camino despejar según las necesidades concretas que en cada caso se van gestando. D2F6

En estricto sentido, el argumento contenido en la aportación anterior pudiera considerarse aplicable a la investigación de cualquier objeto de estudio sea cual sea el campo de conocimiento en que este se ubique y el grado de complejidad que represente el acercamiento al mismo. Cabe

asumir que, a mayor complejidad de un objeto de estudio, habrá mayores retos para el investigador y que, para comprenderlo en toda su dimensión, será necesario el apoyo de múltiples disciplinas, así como el diseño de formas de acercamiento que respondan a las características específicas de cada objeto de estudio y a lo que se quiere conocer acerca del mismo; sin embargo, es de cuestionar si la complejidad de los problemas educativos es motivo suficiente para sostener que estos habrán de ser ubicados en otros campos de conocimiento, cuestión que no se afirma, pero en cierta forma se insinúa en el planteamiento anterior.

La aportación de otra de las profesoras apoyó indirectamente la legitimidad/necesidad de la existencia de la investigación educativa como tal, cuando hizo notar cómo, desde esta, se han hecho aportaciones al propio y a otros campos de conocimiento, o como lo señalan Touriñán y Sáez (2006, p. 391): “cada modo de entender el conocimiento de la educación ha generado un conjunto de conocimientos nada despreciables acerca de la educación”. La profesora D2F1 lo expresó en los siguientes términos:

Pues sí, también la educación, el campo de la educación, la práctica educativa, ha permitido pensar formas de abordar la complejidad social, al revés también ¿no? D2F1

Así, la cuestión en debate quedó zanjada en el sentido de que los participantes coincidieron en que no hay una sino múltiples metodologías de la investigación educativa, pero en lo relativo a la legitimidad/necesidad de la existencia de la investigación educativa solo se abrió la puerta para un proceso de reflexión que valdrá la pena continuar en otros foros. Sobre esta última cuestión, los autores de la presente obra sostenemos que, concebir la investigación educativa solo como uno de los múltiples objetos de estudio ubicables en el campo de las ciencias sociales, constriñe la naturaleza, enfoque y necesidades de indagación de lo educativo; pero manifestamos total acuerdo con la necesidad de que la investigación educativa se complejice y se apoye en las aportaciones de múltiples disciplinas.

Un panorama de significados

La lectura global de las aportaciones de los profesores del doctorado 2 permitió identificar dos grupos de significados. El primero de ellos surgió de lo que los participantes compartieron sobre sus primeros encuentros con el concepto de metodología de la investigación; si bien ninguno de los significados ubicados en este primer grupo fue presentado como el que actualmente asume alguno de los profesores, se hace alusión a ellos con la intención de reconocer significados que estuvieron *vigentes* en la época y contexto en que dichos profesores accedieron a la educación superior.

Significados ubicados en el primer grupo:

- Metodología como procedimiento de carácter universal, en el que hay que acercar la teoría operativamente hacia la realidad.
- Metodología como cuestión de autoridad (para ser creíble como investigador, había que declararse marxista).

En el primero de los significados anteriores están presentes, sin nombrarlos como tales, algunos de los principios que sustentan el llamado método científico, el cual era manejado como universal y orientado desde una lógica hipotético deductiva. El segundo significado da cuenta de cómo un concepto puede ser construido desde posturas ideológicas, situación de la que también se puede derivar la imposición de formas únicas de comprender y realizar investigación.

En el segundo grupo se ubicaron significados que los profesores del doctorado 2 atribuyen actualmente al concepto de metodología de la investigación:

- Como posicionamiento desde el que se comprende la vida social y que le da sentido a qué, para qué y cómo se realiza una investigación determinada.
- Como uno de los componentes del oficio de investigador que no se va dominando deductivamente, sino que se va construyendo en la práctica.

- Como estrategia que responde a ciertos principios de cómo se conoce y que permite delinear un camino para cumplir un objetivo de investigación.
- Como una de las dimensiones del proceso de investigación en el que se avanza realizando acercamientos sucesivos a las respuestas a una pregunta que también se va formulando en el camino.
- Como forma de pensar la realidad de manera sistemática, organizada, consecuencia del desarrollo de pensamiento metodológico por parte de la persona que investiga y de la implicación subjetiva de la misma.
- Como serie de elementos, estrategias, conocimientos, teoría, que permiten acercarse a un objeto que se quiere conocer.

En los significados de este segundo grupo, destaca el carácter constructivo del proceso mediante el cual se define una metodología de investigación para un objeto de estudio determinado; las sucesivas aproximaciones al mismo hasta encontrar la que se considera que permitirá responder de mejor manera a la(s) pregunta(s) planteadas en una investigación; su carácter de estrategia de la que luego se desprenden formas concretas de hacer; la naturaleza dinámica de la construcción de la metodología; y la implicación subjetiva del investigador en las decisiones metodológicas. Por todo ello se afirma que este grupo de profesores atribuye significados a la metodología de la investigación desde una visión *constructiva* y una visión *dinámica*.

En los primeros análisis de las aportaciones de los diferentes grupos focales emergió lo que fue denominado como visión constructiva de la metodología de la investigación, la cual se conceptuó como la construcción de una perspectiva [enfoque, posicionamiento] desde cuyos principios y fundamentos epistemológicos y ontológicos, se argumentan las decisiones tanto de carácter teórico, como las relacionadas con métodos, diseños, instrumentos y técnicas que se consideran pertinentes para facilitar el logro de los objetivos de una investigación determinada. En este grupo de profesores destaca además lo que puede denominarse como *visión dinámica* de la metodología, en tanto que esta se concibe como

construcción no acabada desde su planteamiento inicial, sino que está en constante evolución y reconstrucción conforme se avanza en el proceso de investigación.

En congruencia con las visiones constructiva y dinámica que caracterizan los significados que los profesores participantes del doctorado 2 han atribuido a la metodología de la investigación, su forma de concebir lo que es y supone enseñar metodología, está sumamente distante del aprendizaje de formas únicas de hacer y de un rol del profesor que consista en el manejo de contenidos únicos o de estrategias diseñadas por otros (ya sea que trate de autores reconocidos, de investigadores consolidados, o de sugerencias contenidas en manuales de investigación) que no sean los sujetos implicados en una investigación determinada.

Por otra parte, en las aportaciones de los profesores de este grupo, emergen expresiones que pueden ser consideradas como nuevos matices del concepto de metodología de investigación, por ejemplo, “pensar metodológicamente la vida social”, “dimensión metodológica” o “delimitación metodológica”, expresiones que pueden ubicarse en ese campo semántico al que se hizo alusión en el primer capítulo de esta obra.

La profundidad/densidad de las reflexiones compartidas por este grupo de profesores acerca del concepto de metodología de la investigación, permite vislumbrar que la construcción de aquellos significados que se incorporan a un lenguaje académico particular, ocurre en un proceso que va demandando cada vez niveles de abstracción de mayor complejidad.

Significados atribuidos al concepto de metodología de investigación por profesores del Doctorado 3

El doctorado 3 forma parte de la oferta académica de posgrado de una institución de educación superior pública ubicada en la capital del país. Este programa fue abierto en el año de 1993, su sede es un departamento especializado en investigación educativa y en formación de investigadores en educación, en el que se han consolidado diversas líneas de investigación a las que adscriben sus trabajos los estudiantes que ingresan al programa. El núcleo académico básico del doctorado 3 ha estado confor-

mado y sigue contando con profesores de gran trayectoria, varios de ellos ya reconocidos como investigadores eméritos. En este caso, la política institucional ha optado por fortalecer la incorporación de jóvenes investigadores, vía concurso de las plazas que quedan disponibles.

En el departamento que ofrece el doctorado 3, los investigadores que participan en la formación doctoral cuentan con una plaza de tiempo completo que les permite concentrar sus labores académicas de docencia y de investigación en la misma sede; cuentan con un espacio físico que facilita la interlocución entre ellos en torno a lo que investigan, pero también en relación con los avances, necesidades y retos de los alumnos a su cargo. El doctorado 3 tiene convocatoria abierta para la incorporación de estudiantes varias veces al año, de tal manera que los aspirantes tienen ante sí una opción de formación a la que pueden acudir prácticamente en cualquier tiempo.

El grupo focal de profesores del doctorado 3 estuvo integrado por 5 investigadoras, cuatro de ellas miembros del núcleo académico básico del programa y una recientemente jubilada, que formó parte de dicho núcleo durante varias décadas. Las características generales de estas participantes aparecen en la tabla 12.

Entre los rasgos generales del grupo de profesores del doctorado 3 destaca lo siguiente:

- La composición femenina del mismo que parece reflejar lo que ocurre en el departamento sede del programa, pues de un listado de 23 investigadores activos adscritos a este (según revisión realizada en el año 2022), solo 3 son varones. Es posible que este rasgo se haya generado de forma azarosa, pero también que refleje cierta tendencia a que, en las áreas de educación, participen más mujeres que hombres.

Tabla 12
 Rasgos generales de las profesoras del doctorado 3.

Género	Edad	Licenciatura	Maestría	Doctorado
Femenino D3F2	44	Etnología. Institución nacional	Ciencias del Lenguaje. Institución nacional	Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas. Institución nacional
Femenino D3F4	67	Pedagogía. Institución nacional	Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas. Institución nacional	Philosophy in Government, (Ideology and Discourse Analysis). Institución internacional.
Femenino D3F1	76	Sociología. Institución nacional	Sociología. Institución internacional	Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas. Institución nacional
Femenino D3F3	64	Sociología. Institución nacional	Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas. Institución nacional	Pedagogía. Institución nacional
Femenino D3F5	49	Historia. Institución nacional	Historical Discourse and Methods. Institución internacional.	PhD. Institución internacional

Fuente: Información aportada por las profesoras participantes del doctorado 3.

- El promedio de edad de las participantes es de 60 años, aunque con una variación considerable. Este promedio es coincidente con la edad avanzada de las plantas académicas en prácticamente todas las instituciones públicas de educación superior. A pesar de la existencia de una política de incorporación de investigadores jóvenes altamente calificados a las plantas académicas en la última década, esto aún no se refleja en disminución del promedio de edad de los profesores/investigadores.
- Ninguna de las profesoras que integraron este grupo obtuvo todos sus grados (licenciatura, maestría y doctorado) en el área de educación, pero 4 de ellas obtuvieron por lo menos uno en este campo de formación. Sin embargo, las áreas disciplinares en las que se formaron sí son de las que suelen apoyar sustancialmente la investigación educativa.
- Las instituciones públicas nacionales en las que la mayoría de las participantes fueron formadas son de las más reconocidas en la capital del país, y en tres casos, alguno de sus grados fue obtenido en universidades de otros países.

El acercamiento a este grupo de profesoras estuvo orientado por cinco cuestiones fundamentales, las cuales fueron la base para la construcción de los ejes de análisis: sus primeros encuentros con el concepto de metodología de la investigación; las experiencias que les llevaron a ir resignificando dicho concepto; los énfasis que ponen en los cursos o seminarios de metodología que tienen a su cargo; la reflexión sobre si la metodología puede enseñarse, y la consideración de si existe metodología de la investigación educativa como tal. En los apartados siguientes se muestran las aportaciones de las profesoras mencionadas.

El primer encuentro con el concepto de metodología de investigación y las sucesivas significaciones del mismo

A partir de las aportaciones de las profesoras del doctorado 3, fue posible vislumbrar cómo fue evolucionando el significado que atribuyeron inicialmente a la metodología de la investigación, lo cual ocurrió en forma asociada a diversas experiencias y etapas de formación. Llamó la atención

de los investigadores a cargo de este análisis la claridad con que cada una de ellas identificó momentos clave en su proceso de construcción y evolución del significado atribuido al concepto, hasta llegar a la comprensión que actualmente tienen del mismo. Una de las profesoras relató:

Tuve tres tipos de acercamiento importantes: el primero fue a la metodología de investigación documental en la licenciatura. El segundo, ya en la maestría, fue todo el contenido del libro de Maurice Duverger³⁴ que es muy amplio. El tercer acercamiento fue a las estadísticas, toda la idea de que la metodología implica una muestra, los sujetos, cómo sacar la muestra, cómo hacer los cuestionarios. Esos primeros acercamientos me significaron, sobre todo, [asociar la metodología con] procedimientos. D3F1

Una primera lectura de la viñeta anterior podría dar idea de que el primer encuentro de esta profesora con el concepto de metodología se inscribió claramente en una visión normativa/instrumental³⁵, en el sentido en que se ha venido utilizando esta categoría, la cual emergió en los análisis previos realizados a las aportaciones de profesores y estudiantes de otros programas doctorales involucrados en el presente estudio. Ciertamente, en la viñeta mencionada hay una atención especial a procedimientos, al cómo hacer, pero si se consulta la obra de Duverger (1981), que la profesora afirma haber revisado completa como parte de sus primeros encuentros con la metodología, en esta se incluye un capítulo inicial dedicado a las ciencias sociales, sus características, su desarrollo histórico y su diversidad, lo cual permite asumir que, antes de una inmersión en los procedimientos, los lectores de esa obra podían tener un breve acercamiento (al estilo de la época) a la epistemología de las ciencias sociales y esbozar

³⁴ Se refiere a la obra “Métodos de las Ciencias Sociales” publicada en 1961 en francés y después traducida al castellano. Para 1981, ese libro estaba ya en la 12ª. Edición.

³⁵ Visión en la que destaca la idea de que lo fundamental es conocer y dominar la variedad de métodos, diseños y técnicas de investigación disponibles para su utilización.

desde allí un primer panorama del para qué y por qué del uso de métodos y técnicas como los que en el resto de la obra se presentan.

Con base en la reflexión sobre el comentario anterior fue posible considerar que la visión normativa/instrumental de la metodología de la investigación admite dos subcategorías a las que se denominó: *pre-reflexiva* y *ortodoxa*. Así, en una visión normativa/instrumental pre-reflexiva, aunque el énfasis esté puesto en el cómo hacer, hay indicios de una reflexión incipiente que acompaña al por qué y para qué hacer de esa manera; mientras que en una visión normativa/instrumental ortodoxa, la cuestión fundamental es cómo hacer, esto conforme a los lineamientos establecidos en cada método o técnica, sin que medie otro tipo de consideraciones de orden epistemológico u ontológico.

La misma profesora³⁶ complementó cómo fue que diversas experiencias posteriores contribuyeron a la evolución del significado que inicialmente atribuyó a la metodología de la investigación:

El primer acercamiento a la metodología que tuve como estudiante se modificó con las primeras investigaciones que realicé en donde encontré dos aspectos: uno, la importancia de leer investigaciones y olvidarte del marco teórico, esa fue una enseñanza en la universidad donde cursé la maestría, no tenías que preparar un marco teórico rígido, sino dedicarte a leer qué investigaciones hay sobre lo que quieres investigar, qué aportan, qué falta, qué cuestionan, etcétera. D3F1

Mis primeras investigaciones fueron cuantitativas. En ese tipo de investigaciones, en la medida en que logras establecer la pregunta y estás satisfecha con esta, la cuantificación te lleva de manera relativamente fácil a los resultados que quieres probar o disprobar. Esas investigaciones cuantitativas fueron importantes, y me parece que, para mí, allí apareció el vínculo con los referentes teóricos, aunque no en el sentido de los grandes marcos teóricos.

³⁶ Aunque se trata de aportaciones de una misma profesora, se presentan segmentadas con la intención de destacar las diversas etapas que ella identificó en ese proceso.

Esa primera relación entre investigaciones previas y datos cuantitativos fue muy importante. D3F1

Después viví una experiencia muy valiosa, que es el aspecto colectivo del aprendizaje de la investigación, como ocurre en los seminarios de tesis, cuando empiezas a estudiar en conjunto y no eres tú sola la que interpreta o la que analiza, sino que tienes el apoyo de los demás participantes. Luego vino algo muy significativo para mí, que consistió en trabajar de manera muy cercana con un colega, ya en investigación cualitativa. D3F1

Cuando tuve que dirigir tesis, ahí vino todo ese conjunto de modificaciones a mi propia concepción en donde lo que es importante en la metodología, para mí, es la consistencia entre lo que pretendes hacer, cómo te acercas, con qué teorías, con qué referencias previas, con qué métodos y cómo después interpretas, no lo que se te ocurre, sino que te tienes que ajustar a aquello que vas encontrando. D3F1

En el relato de esta profesora aparecen diversos elementos que resultan fundamentales en la formación de un investigador, tales como ampliar los horizontes de las posibilidades de la investigación (lo cualitativo además y en complemento de lo cuantitativo), encontrar sentido a la vinculación con referentes teóricos o descubrir que la investigación se enriquece por vía de la interlocución con otros (Jiménez y González, 2021). En términos de los significados que fue atribuyendo a la metodología de la investigación, destaca que pasó de asociar la metodología con procedimientos, lo cual ocurrió en sus primeras etapas de estudiante, hasta llegar al punto en que concibe la metodología como búsqueda y aseguramiento de consistencia entre lo que se pretende hacer, las formas en que se decide hacerlo y sustentarlo, así como los ajustes necesarios conforme lo que se va encontrando; esto es, un significado claramente ubicado en una visión constructiva y dinámica de la metodología.

Enseguida se presenta una serie de aportaciones en las que otra de las profesoras esbozó la secuencia del proceso de construcción y evolución

de significados por el que llegó hasta el que actualmente atribuye a la metodología de la investigación:

La primera información que yo tuve sobre la palabra metodología fue en la licenciatura en pedagogía, en mi caso, tendió a ser muy documental. También lo entendí desde las exigencias institucionales que te pedían en tu tesis o en tu tesina: incluir metodología, marco teórico, contexto, variables y cosas muy esquemáticas, muy rígidas. D3F4

Cuando entré a la maestría empecé a entender la investigación de otra manera, a ampliar mis horizontes, ya la lectura de los críticos como Tomas Kuhn y Lakatos, autores que hablaban de la epistemología más concretamente y que me fascinó toda esa disputa. También tuve contacto con muchas investigaciones específicas, con trabajo de campo, con proyectos en los cuales nos insertábamos los estudiantes de maestría en una especie de trabajo artesanal. Entonces fue un contacto con la metodología muy distinto: entendí de la diversidad, de la crítica, del trabajo documental, pero también del trabajo de campo en su sentido más etnográfico y antropológico. D3F4

Después, otro hito que marcó mi vínculo o mi entendimiento de la metodología fue cuando ya equipada con la experiencia en la maestría y la participación en investigaciones específicas, en terreno, llegué al momento en el que [actualmente] me encuentro con la metodología: un momento creativo. Me parece que la metodología alude a un proceso de ajuste permanente entre lo que el investigador se está preguntando, es decir, la implicación del sujeto que involucra su conocimiento del estado de la cuestión y su historia personal. Eso es como un primer registro, un segundo registro que sería el del referente empírico que elige para trabajar con sus dudas y un tercer registro es el referente teórico. Entonces, en esos tres registros, ahí es donde yo ubico la metodología en la actualidad. Obviamente, pues no puede ser algo que *se aplique* porque siempre va a ser diferente en cada investigación, dado que depende de cosas muy específicas. Por eso pienso que involucra una dimensión creativa muy fuerte. D3F4

En la secuencia referida por esta profesora es posible distinguir:

- Un primer significado asociado a formas de recopilar información y a cumplimiento de normas institucionales esquemáticas y rígidas acerca de la estructura y contenido de una tesis o tesina. Esto es, un significado ubicado en el marco de una visión normativa/instrumental ortodoxa.
- Un segundo significado construido a partir de la ampliación de horizontes por vía de la discusión epistemológica, de la crítica y de la experiencia de trabajo artesanal con importantes incursiones en el trabajo de campo, significado que se ubica en una visión constructiva³⁷ de la metodología de la investigación.
- Un tercer significado, designado por la profesora como *momento creativo* entendido como un ajuste permanente entre lo que el investigador se pregunta, la forma subjetiva en que está implicado desde su historia personal en lo que investiga, el referente empírico y el referente teórico. Se trata de un significado ubicado en una visión dinámica³⁸ de la metodología, que demanda respuestas creativas del investigador a propósito de cada investigación que realiza y de cada momento o etapa de la misma, lo cual puede ser identificado como una tarea de orden metacognitivo.

En un sentido coincidente con el tercer significado, Luján (2004, p. 4) hace notar que “la adquisición o cambios resultantes del aprendizaje (ya sean teorías implícitas, actitudes, representaciones sociales o conceptos

³⁷ Desde una visión constructiva de la metodología de la investigación, esta se asocia con la construcción de una perspectiva desde cuyos fundamentos epistemológicos y ontológicos, se procede a la toma de decisiones tanto de carácter teórico, como las que se relacionan con métodos, diseños y técnicas que se consideren pertinentes para orientar una investigación determinada.

³⁸ Desde una visión dinámica de la metodología, la investigación se concibe como construcción no acabada desde su planteamiento inicial, sino en constante evolución y reconstrucción conforme se avanza en el proceso de investigación.

adquiridos) necesitan de procesos de reflexión y toma de conciencia sobre el propio mecanismo cognitivo”.

Una más de las profesoras del doctorado 3 refirió sus acercamientos al concepto de metodología de la siguiente manera:

Yo soy de formación historiadora y mi primer acercamiento a la metodología fue en la materia de metodología de la investigación histórica. Esa materia consiste en que a uno le enseñan a hacer recopilación de datos, a hacer fichas de trabajo, a distinguir fuentes primarias de fuentes secundarias, cómo citar, normas de estilo, ese tipo de cosas era lo único que nos enseñaban. Y luego teníamos que hacer un trabajo a lo largo de los dos semestres, un trabajo de investigación sobre un tema que eligiéramos y presentarlo al final. Mi sensación es que lo que aprendí en esa materia no me servía de nada para el trabajo, porque lo que yo *no* aprendí en esa materia es cómo interpretar mis datos. Entonces, aprendí cómo recopilar, pero a la hora de interpretar cada quien “se hace bolas” y pues ¿cómo? a los 17 ó 18 años uno interpreta como se le ocurre. Uno lo aprende mucho después, leyendo a otros historiadores, sobre todo en las clases de historiografía. En relación con la metodología, la sensación que recuerdo es de una gran perplejidad: “¿y ahora qué hago con esto?”, “¿cómo hago?”, “¿cómo interpreto?”, “¿cómo voy a hacer un trabajo de investigación con esto?”. D3F5

Finalmente creo que lo que entendí es que la metodología, al menos en historia, se aprende ¡pues haciéndola!, leyendo a muchos otros historiadores más adelante, poco a poco, revisando cómo otros han interpretado, qué elementos han ido tomando y pues así, haciendo investigación, no la puede uno aprender en el primer año de la carrera, esa es mi impresión. D3F5

Creo que lo más formativo para mí, lo viví en la maestría y en el doctorado. Lo que más rescato de la maestría en el país en que la cursé, no fue tanto lo que aprendí, sino la formación que me dio para poder integrar el marco teórico con los datos y hacerlo en textos breves conforme la técnica anglosajona del ensayo. Aprendí a poner un argumento desde el principio y desarrollarlo

a lo largo del trabajo; aprendí leyendo a otros, cómo hacen otros, cómo hacemos los colegas, compañeros estudiantes, profesores, y leí a clásicos. D3F5

Eventualmente, dirigir tesis es otro aprendizaje muy importante pues cómo comunicas esta integración de las técnicas, el marco teórico y los datos ¿cómo se comunica eso?, ¿cómo conduces?, es un gran reto. D3F5

En las aportaciones de esta profesora destaca un primer encuentro con la metodología de la investigación histórica en el que aprendió a recopilar, registrar y referenciar datos, pero no a interpretarlos. Las tareas que sí aprendió a hacer son necesarias en el proceso de formación de un investigador, aunque no se puede afirmar que dicha formación habrá de reducirse a esos aprendizajes. Entonces ¿puede considerarse como error que un formador oriente algunas de sus estrategias didácticas a facilitar aprendizajes como los mencionados? Nuestra respuesta sería que no, porque se trata de herramientas con las que el investigador en formación necesitará contar para lograr aprendizajes de mayor complejidad como el de interpretar datos. El problema sería considerar que si se realizan de manera acertada tareas como recopilar, registrar y referenciar datos, eso cubre suficientemente lo que es necesario aprender para realizar investigación de buena calidad; o bien, que se les solicite a los aprendices productos para los que todavía no han sido formados, entendida la formación como ese proceso de evolución/maduración (Ferry, 1997) que permite al sujeto que aprende utilizar de manera constructiva y creativa lo que ha aprendido, para realizar tareas de mayor complejidad para las que no hay rutas preestablecidas.

En las aportaciones de la profesora D3F5, es posible detectar que ella vivió la experiencia de que la formación del investigador queda inserta en ese proceso evolutivo que podría llamarse *de maduración*, el cual implica, entre otras cosas, ir resignificando el concepto de metodología conforme se descubre que este no se reduce a formas de hacer (visión normativa/instrumental) y que no hay rutas preestablecidas para la realización de tareas complejas como la de interpretar datos, en la que quedan involu-

crados otros aprendizajes que se van alcanzando a medida que se vive la experiencia de revisar investigaciones que otros han realizado, de ser testigos y/o colaboradores del trabajo de investigadores consolidados, hasta llegar a asumir que la construcción metodológica para una investigación determinada demanda la adopción/internalización de una visión constructiva que va más allá de normas y de formas únicas de hacer investigación; lo cual implica una *toma de conciencia* personal que no siempre se da durante los procesos de formación y que abarca múltiples dimensiones, como lo expresa Elías (2019, p. 62):

El estudioso [ha de] construir conciencia sobre la constelación de creencias científicas, o relacionadas con la construcción de conocimiento, a las que consciente o inconscientemente se adhiere axiológica, ontológica, epistemológica y metodológicamente, y que determinan su horizonte conceptual y, por tanto, guían sus acciones.

Por otra parte, en las aportaciones de la profesora D3F5 se hace presente, una vez más, que la experiencia de dirigir tesis representa un reto que demanda al formador evolucionar de manera importante en el significado que atribuye a la metodología de la investigación.

La constante alusión a la complejidad y dificultad propias de la interpretación de datos por parte de este grupo de profesoras, permite inferir que procesos constructivos asociados a la metodología de la investigación, tales como el que supone la interpretación de datos, se van enriqueciendo en la medida que se tiene contacto con otras fuentes de significado, como los referentes teóricos. En otras palabras, la construcción de significados también es producto de la experiencia de los sujetos en tareas de diverso nivel de complejidad asociadas a la investigación.

Las aportaciones de otra profesora, quien también señaló etapas y/o experiencias clave que la fueron llevando a significar y resignificar su concepto de metodología de la investigación, quedaron expresadas como sigue:

La primera vez que escuché de metodología de la investigación iba en el bachillerato, era aprender a hacer fichas de trabajo y fichas bibliográficas sobre un tema que escogiéramos y teníamos que hacer un trabajo, que era muy abierto. Una sensación interesante para mí fue la de ir a la gran universidad que teníamos cerca, ahí aprendí a hacer fichas y a ver los ficheros; eso es algo que a mí me impactó mucho, me generó una sensación de “¡ah, esto hace aquí la gente que investiga cosas!”, y caminar por la biblioteca, ver los libros y buscarlos, ponerte a leer en silencio. D3F2

Esa fue la experiencia que tuve de qué significa hacer investigación, irte a meter a una biblioteca a leer libros y hacer fichas. Después en la universidad, yo estudié antropología, etnología particularmente; ahí la metodología es etnográfica, entonces aprendí otro giro, ahí fue entender la metodología de investigación de otra manera porque, entonces, la metodología implicaba ir al campo, pasar tiempo allí. La formación de la escuela de antropología es así, te vas al campo y haces el trabajo y luego tienes que completar eso con otra parte que era la investigación documental, hacer un marco histórico, hacer una búsqueda de datos estadísticos y de localización geográfica. Entonces, fueron los primeros acercamientos que marcaron mi manera de pensar la metodología, ese fue un acercamiento como estudiante. D3F2

Después hubo otras maneras de entender la metodología, pero ya a lo largo del tiempo. Cuando fui profesora de bachillerato, tuve otra forma de entender la metodología porque me asignaron la clase de metodología de la investigación y la di como por dos o tres años. Y ahí dije: “¿qué hago?”, entonces empecé a buscar, era para chicos de segundo semestre de bachillerato; me tuve que plantear otra cosa, y decía: “bueno, no todos van a ser antropólogos, entonces tengo que buscar cómo le hacen en otras disciplinas”, y me puse a buscar cosas muy generales y libros de archivística y

otros como el de Mario Bunge³⁹, todas esas cosas como básicas, que son de metodología de la investigación. Ahí mi comprensión cambió y entonces dije: “tiene que ver con cómo le hacemos para que se obtenga información coherente, de un dato, de un tema particular y que a los estudiantes les sirva para comprender alguna cosa”. D3F2

Un tercer acercamiento fue cuando yo empecé a hacer la investigación de manera más seria con cosas de lingüística, como recabar un *corpus* de lengua, hacer investigación en el laboratorio de fonología, mirar datos en pantallas y con audios y mirar cómo ciertos datos de lenguaje se pueden manipular, los puedes alargar/alentar, y qué pasa con un procedimiento un poco más experimental, a lo mejor. Entonces, mis acercamientos han sido diversos dependiendo de esas experiencias. Yo me pondría más bien en cada una de estas posiciones como estudiante, como profesora y como investigadora, como que fue un nuevo inicio cada vez. D3F2

Esta profesora organizó el relato de sus acercamientos al concepto de metodología de la investigación atendiendo a los diferentes roles que fue desempeñando:

- Cuando estuvo en el bachillerato aprendió a hacer fichas de trabajo y bibliográficas, entonces asoció la idea de metodología con esas tareas. Ya en la universidad tuvo incursiones en trabajo de campo, el cual había que complementar con investigación documental y con tareas de otra naturaleza como elaborar un marco histórico y recabar datos de diversas fuentes. Así, aunque amplió el abanico de posibles tareas a realizar en la investigación, lo relatado sugiere que su concepto de metodología continuó centrado en el cómo hacer, característico de una visión normativa/instrumental.

³⁹ Autor de obras ampliamente difundidas como la de “La ciencia. Su método y su filosofía” cuya publicación original data de 1959, pero es una obra que prolongó su vigencia por muchas décadas.

- Cuando tuvo a su cargo la clase de metodología de la investigación en bachillerato, asumió que no todos los estudiantes cursarían carreras como la suya, luego tenía que proponerles algo más general, cuestiones básicas de la metodología de la investigación, para lo cual recurrió a libros de archivística y a obras como la de Mario Bunge. Tal parece que conjuntó elementos del cómo hacer, con los de una visión pre-reflexiva que pudo haberse generado en sus estudiantes por medio de la lectura de Bunge (1959), quien en su obra no solo se refiere a aspectos de orden instrumental.
- En su experiencia como investigadora, esta profesora da cuenta de haber realizado tareas que fueron siendo cada vez de mayor complejidad, pero no alude a cómo evolucionó el significado que atribuía a la metodología. No puede afirmarse que este no haya evolucionado, pero llama la atención que su discurso siguió ilustrado fundamentalmente con tareas realizadas.

Otra de las profesoras relata la forma en que asocia los significados a sus experiencias:

En aquella época, en la licenciatura había un énfasis puesto en técnicas de investigación. Entonces, los ficheros eran así como lo clásico, hacer las fichas y luego, en algunos casos, con algunos profesores, el intento de empezar a analizarlas. Eso, digamos, como forma de clasificar y de sistematizar cierto tipo de información, hasta ahí se quedó, en la parte de técnicas de investigación. D3F3

Yo estudié sociología y uno de los cursos que me marcó profundamente fue uno de demografía en donde la profesora nos hacía realizar unos trabajos de encuentro con los censos, lo cual implicaba ir al centro en el que se tenía la información y empezar a trabajar con esta de otras maneras, con ejercicios relativamente básicos para ir encontrando sentidos a ese material. Otro curso sobre la marginación en América Latina, también fue como entrar a otro universo de contacto con los datos para tratar de entender desde qué diferen-

tes lugares se estaba definiendo la noción de marginación; desde ahí empezamos a reflexionar que no había una única manera, sino diversas formas de entender el fenómeno y de trabajar con él, eso tenía grandes implicaciones. D3F3

Otro momento, para mí muy importante, fue que de manera temprana estuve combinando el estudio con el trabajo. Entonces, en esa combinación tuve encuentros muy enriquecedores con diversos tipos de información en dependencias como la UNAM⁴⁰, la ANUIES⁴¹ y el INEGI⁴², de manera que participé también en la planeación de búsquedas de información y en la selección de fuentes. Combinado con esa experiencia, que a mí me marcó profundamente en términos de muchos aprendizajes, empezamos a organizar simposios de estadística en un tiempo en el que ni siquiera había un glosario estadístico para educación superior. Entonces, fue desde empezar a discutir cuáles eran esos términos importantes porque había que generar un consenso de cómo los estábamos entendiendo, pues de esa manera podríamos comprender si los estábamos midiendo de la misma forma –cuando eran medibles– y que esto pudiera ser comparable entre instituciones, por ejemplo. Eran discusiones en términos conceptuales y, desde ese tipo de elementos, se empezó otra reflexión sobre cuestiones metodológicas. D3F3

Así, en la narrativa de esta profesora fue posible distinguir:

- Un significado de metodología asociado al uso de técnicas de investigación, especialmente la elaboración fichas como forma de clasificar y sistematizar cierto tipo de información, el cual puede ubicarse en una visión normativa/instrumental.
- El paso a nuevas formas de relacionarse con la información para ir encontrado otros sentidos a la misma y entender desde qué posturas se definen y emplean algunas nociones clave involucradas en dicha

⁴⁰ Universidad Nacional Autónoma de México.

⁴¹ Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

⁴² Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

información. Así se gestó otro significado de metodología en el que esta implica toma de postura y reflexión, por lo tanto, está abierta a diversidad de formas para estudiar un fenómeno. En este significado aparecieron rasgos más cercanos a lo que aquí se denomina como visión constructiva de la metodología.

- La evolución hacia un significado de metodología en el que esta demanda la participación activa y creativa del investigador, no solo en el manejo de la información ya existente, sino también en la planeación de la búsqueda de información, en la selección de fuentes y en el diseño de rutas para el análisis; todo esto en el marco de un fuerte trabajo de reflexión conceptual. En otras palabras, dicho significado evolucionó hacia una visión constructiva y creativa de la metodología de la investigación.

Por otra parte, el panorama de la evolución de los significados que estas profesoras fueron atribuyendo a la metodología de la investigación, permitió establecer, de manera hipotética, que en dicha evolución suele pasarse por los siguientes significados:

- Metodología como conocimiento y manejo de técnicas de investigación.
- Metodología como construcción que demanda reflexión, trabajo conceptual, definición de posturas teóricas y epistemológicas, así como toma de decisiones sobre métodos, técnicas y procedimientos, en forma acorde con cada investigación particular.
- Metodología como trabajo constructivo y creativo, que se da en una dinámica de permanente ajuste para lograr consistencia entre lo que se pretende hacer y lo que se va alcanzando.

Cabe preguntar de qué o de quién depende que el sujeto en formación atribuya cierto significado inicial a la metodología y luego evolucione en el mismo. Sin que haya una respuesta única, en las aportaciones de estas profesoras hay elementos para afirmar que el significado inicial tiene mucho que ver con: la cultura de investigación que prevalece en la insti-

tución en que la persona se está formando, entendida como el conjunto de significados compartidos acerca de la investigación por los profesores/investigadores del programa, los cuales dan sentido a sus estrategias de formación; con la intención desde la que se incluyen en el diseño curricular los cursos de metodología; y con las características de los profesores que están a cargo de los cursos.

La evolución posterior de los significados tiene que ver además con las experiencias de formación individuales y colectivas a las que se accede sobre todo en el posgrado, con las experiencias de participación en diversas investigaciones y con la evolución de la persona en un proceso de maduración que le permite darse cuenta de que las rutas para investigar se construyen, no se norman ni se establecen de la misma manera para todas las investigaciones. Una experiencia que revoluciona los significados que la persona haya atribuido en su momento a la metodología es la de dirigir tesis, porque desde esa función se vive el gran reto de propiciar que el investigador en formación caiga en la cuenta de que la metodología se va construyendo durante todo el proceso de una investigación en forma acorde con la naturaleza y objetivos de la misma.

El énfasis en los cursos y seminarios de metodología de la investigación

Una estrategia más para develar, a partir del discurso, los significados que las profesoras participantes del doctorado 3 atribuyen a la metodología de la investigación, consistió en plantearles: cuando ustedes están a cargo de un seminario o de un curso de metodología de la investigación en un posgrado que pretende formar investigadores ¿a qué le dan mayor énfasis?, ¿qué tratan?, ¿en qué lo focalizan?, ¿en qué insisten más? Las respuestas a este conjunto de preguntas fueron amplias, ilustradas con la experiencia de décadas en la formación de investigadores y, en su mayoría, coincidentes. Fue notorio cómo cada miembro del grupo de las cinco profesoras se fue apoyando en las respuestas de las demás para ampliar, corroborar o complementar planteamientos, de tal manera que fue posible inferir la existencia de una cultura académica de alto nivel de cohesión (More-

no, Jiménez y Ortiz, 2011b) en el departamento que ofrece el programa, esto quizá como uno de los frutos de reflexionar y compartir de manera cotidiana sus experiencias al respecto. El eje central de las aportaciones de estas profesoras pudo identificarse en las siguientes afirmaciones que parecen tener el carácter de premisas fundamentales:

Para nosotros es muy importante la *flexibilidad* en la formación de posgrado, particularmente en doctorado, ahí es difícil pensar en algo particular a enfatizar porque en realidad, mucho de lo que se va trabajando [está orientado por el principio de] que se aprende a investigar investigando. Entonces, siempre va a estar esa parte de lo metodológico muy asociada al tipo de problemas y desafíos que va enfrentando cada proceso. Incluso las actividades de los seminarios son dinámicas, van cambiando en función de las necesidades que se van identificando. D3F3

Hemos desarrollado una especie de secuencia [entre seminarios, talleres y cursos optativos] y en ello ha sido central el papel de la comisión de revisión del plan de estudios para repensar en cada nueva generación cómo estamos construyendo la propuesta curricular. D3F3

Es fundamental mostrar que no hay recetas, que todo está en discusión y que la discusión es epistemológica y política, no sólo técnica. D3F4

Las premisas anteriores muestran que, aunque el departamento en la que esas profesoras laboran ha concretado en un diseño curricular formal la naturaleza y características del doctorado que ofrecen; tal diseño es flexible y se va reelaborando según las necesidades que se detectan en cada generación de estudiantes, con apoyo en la interlocución y el debate en todos los aspectos. Tales premisas coinciden en que la formación surca tres ámbitos (teórico, metodológico y de comunicación académica), en concordancia con el siguiente planteamiento:

La relación pedagógica que se pone en juego en la formación de investigadores incide en diversos ámbitos que van desde la construcción consciente de posicionamientos teóricos sobre el proceso de investigación; una concreción metodológica congruente con el objeto de estudio; así como la utilización de medios y espacios para la comunicación del conocimiento construido. (Elías, 2019, p. 76)

Las cuestiones antes señaladas fueron complementadas haciendo notar que la participación de un mismo profesor como formador de posgrado en diferentes instituciones, también responde a necesidades específicas:

He compartido los cursos de metodología con varios colegas y confirmo que uno puede tener un programa más o menos elaborado, tampoco llega a ciegas, pero [es necesario] estar monitoreando, entender las condiciones de la institución, porque es muy fácil llegar con tus propias inquietudes, como lo más importante, y luego resulta que la institución [y los estudiantes] necesitan otra cosa. Cuando yo doy un curso de metodología es diferente de acuerdo con la institución en que lo imparto. D3F4

Desde esa conciencia de que la formación en los seminarios de metodología ha de responder a las necesidades de la institución y de los estudiantes, las profesoras del doctorado 3 compartieron sus reflexiones sobre motivos por los cuales los investigadores en formación construyen ciertas expectativas sobre estos, incluso llegan a solicitar que haya más cursos de metodología. Al respecto hubo planteamientos como los siguientes:

A veces, la necesidad de cursos de metodología se expresa frente a la ansiedad que produce el propio proceso de investigación: por no saber, por no tener una ruta clara de principio a fin, por no poder decir: “por aquí va”, porque no hay un ABC. Y entonces, el implícito es esa necesidad de “indíquenme un poco cómo”, como si fuera un manual, cuando en realidad el desafío es ¿cómo te encuentras?, ¿dónde buscas los datos?, ¿qué es lo que quieres indagar?, ¿cómo lo relacionas con los autores que estás leyendo y están trabajando

el tema?, ¿cómo lo reflexionas a la luz de los datos que tú te vas allegando?
D3F3

He escuchado muchas veces, de estudiantes de posgrado, que necesitan más cursos de metodología, como si la metodología fuera la clave para cosas tan difíciles como la interpretación de los datos. Algunos profesores hemos tenido una discusión sobre hasta qué punto la metodología se enseña en una materia de metodología, o si se enseña en las distintas materias de los cursos.
D3F5

Esa ansiedad por no saber, a la que se hace alusión en la primera de las viñetas anteriores, es referida por Arzola (2019, p. 25) cuando afirma que “puede sobrellevarse de manera más fácil a partir de la formación de comunidades que contribuyen en la formación de los investigadores, estableciendo una relación pedagógica a partir del aprendizaje mutuo”.

Así, a medida que las profesoras del doctorado 3 profundizaban en sus relatos, fue posible identificar: que han asumido que la metodología se enseña de manera transversal en todos los cursos y seminarios que se ofrecen en el programa doctoral; que consideran que dicha enseñanza está estrechamente asociada al acompañamiento que hace el director de tesis, pero en ella participan también los profesores de todos los espacios curriculares; y que es difícil referirse de manera aislada a la enseñanza de la metodología sin ubicarla en el espectro más amplio del proceso de formación para la investigación. Hubo también el cuestionamiento de si el término de metodología habría de seguirse utilizando:

Se planteó inicialmente que cada campo de conocimiento tiene trayectorias, corrientes diferentes para entender los procedimientos metodológicos. Entonces, yo ya al término metodología le tengo bastante temor, y hablo de procedimientos, de estrategias y todo, porque el significante de metodología está sumamente cargado del tipo de investigación que se realiza, tanto de la positivista, como de otras formas de hacer investigación más hermenéutica.

En ese sentido, me parece que es importante mostrar [a los estudiantes] las diferentes corrientes. D3F4

Los énfasis que estas profesoras ponen en los seminarios de metodología, se fueron presentando en forma de situaciones que les plantean retos a los cuales responden con especial atención mientras los estudiantes de su programa doctoral se encuentran en proceso de formación para la investigación. A continuación, se presentan dichos retos:

El sometimiento a la letra escrita y el encuentro de la propia voz

Un aspecto básico que las profesoras señalaron como foco de especial atención en el desempeño de su función de formadoras de investigadores, quedó expresado en las siguientes aportaciones:

Algunos estudiantes llegan al doctorado arrastrando total respeto y sometimiento a la letra escrita. Entonces, necesitan hacer diversos tipos de ejercicio para que cuando lean, no solo obedezcan lo que leyeron, o lo tomen como palabra verdadera en cualquier lugar del planeta y en cualquier situación de la historia. Me parece que es fundamental estar atentos a la actitud que toma el estudiante frente al conocimiento construido; en ese sentido, el monitoreo es fundamental. D3F4

Uno de los retos de los estudiantes es el de tener que ir descubriendo, a partir de todo un trabajo de lectura, de reflexión, de análisis, *la propia voz* para el trabajo de interpretación; que vayan aprendiendo a hacer una lectura crítica de los textos y no a emplearlos para que hablen por ellos de lo que ellos todavía no pueden decir, porque algo falta ahí para poder construir esa propia voz, para analizar los datos que van teniendo. D3F3

Ese sometimiento a la letra escrita al que se hizo referencia en las viñetas anteriores, no nace de manera casual, con frecuencia se genera a partir de intervenciones de profesores que ponen en tela de juicio cualquier afirmación que surja de los propios estudiantes y se plasme en su

lenguaje oral o escrito, si esta no se encuentra respaldada por la referencia a uno o varios autores que la hayan sostenido antes; esto parece colocar a los doctorandos en el papel de menores de edad intelectuales que han de limitarse a manejar planteamientos de otros, lo cual inhibe su participación creativa, original y sustentada a lo largo de toda la investigación que realizan. Si bien es posible que algún estudiante no exprese ideas originales porque no se atreve a hacerlo o porque considera que no cuenta con suficientes elementos para hacerlo, esto no significa que haya que generar conocimiento solo aludiendo a lo que ya fue construido o dicho por otros.

Como alternativa para evitar ese sometimiento a la letra escrita y la aparición tardía de la propia voz, una de las profesoras señaló:

Entonces, en lo que pondría énfasis es en la parte epistemológica, en los debates en los diferentes campos de conocimiento, y en el tipo de disposiciones que me parece fundamental formar en alguien que va a investigar; se trata de no quedarse con lo que ya está escrito, sino de ir más allá de lo que está dicho y contrastar diferentes posiciones. Por eso es que me parece que las discusiones son importantes. D3F4

El aprendizaje colectivo

Entre los énfasis que estas profesoras ponen en los seminarios de metodología de la investigación, hablaron de su interés por propiciar experiencias de aprendizaje colectivo a propósito de cualquier tipo de tareas que los estudiantes estén realizando según el avance de la investigación que presentarán como tesis de grado:

Para nosotros es central trabajar los seminarios como un proceso de construcción colectiva en el cual se va monitoreando el tipo de avances, dificultades, desafíos o retos que enfrenta el grupo o algún estudiante específico. Al mismo tiempo, se van generando estrategias institucionales como la de ofrecer diferentes cursos optativos, por ejemplo, un taller de análisis de entrevistas. Eso ha sido un trabajo muy enriquecedor y de mucho aprendizaje, [...] se discute colectivamente y se buscan maneras de apoyar, desde la parte

técnica, hasta recomendaciones de lectura o del estado de conocimiento sobre el tema que se está trabajando para que puedan dialogar desde otro lugar, con un lenguaje más rico, para poder discutir y poner en cuestionamiento eso que están realizando. D3F3

Los seminarios de investigación se hacen de manera colectiva, aprendiendo a leer, a escribir para presentar en el seminario, a leer a los compañeros, a recomendarse técnicas. Es ahí, para mí, donde los estudiantes aprenden metodología. D3F5

Ese aprendizaje colectivo al que las profesoras se refieren es la antesala de aquello que los estudiantes vivirán cuando se desempeñen profesionalmente como investigadores. La lectura entre pares, la producción conjunta, las observaciones y recomendaciones de los colegas, son rasgos de la vida académica donde la investigación se *alimenta* de la crítica y el aval sobre la validez del conocimiento producido está dado precisamente por los pares académicos.

La relación con las técnicas de investigación

Aun cuando las diversas aportaciones de las profesoras coinciden en que la metodología de la investigación no se reduce al conocimiento y manejo de técnicas de investigación, reconocen que es un hecho que el investigador en formación necesita tener un buen panorama de estas, en el que habrá de profundizar a medida que tenga elementos para argumentar que alguna(s) de ellas son pertinentes para la investigación que realizan, pero también para encontrar sentido a los datos recabados con apoyo en dichas técnicas. Así se expresa en el siguiente planteamiento:

A veces es necesario profundizar en una técnica de investigación, por ejemplo, tienes que aprender más sobre cómo se hace una entrevista, porque se da el caso de que tienes que regresar muy a fondo cuando ya obtuviste datos, y no sabes qué hacer con ellos, tienes que regresar a los estudios teóricos, porque si no, dices: “y ahora, ¿qué hago con todo esto?”. D3F1

El conocimiento superficial y/o el mal manejo de una técnica de investigación, puede redundar en que los datos obtenidos con apoyo en esta sean insuficientes, en que algunos de ellos no resulten pertinentes para el estudio que se realiza, o bien en que los investigadores en formación no logren encontrar sentido a los datos. Por ello, el manejo de técnicas de investigación también está incluido entre los aspectos que estas profesoras atienden en su función de formadoras, cuestión a la que generalmente responden ofreciendo talleres opcionales en los que se profundiza sobre alguna técnica particular o en el análisis e interpretación de datos.

La articulación, la integración y la consistencia

Desde una visión de la metodología en la que esta no se limita a la elección de métodos, técnicas y procedimientos, aunque se haya optado por estos desde una clara postura teórica, epistemológica y ontológica, algunas aportaciones de las profesoras del doctorado 3 destacaron la función de la metodología como articuladora, integradora y vigilante de la consistencia de lo que se produce en todas las etapas de la investigación. Desde un significado como este, la metodología deja de ser solo uno de los varios elementos presentes en la estructura de un proyecto o un informe de investigación, para convertirse en *eje generador de congruencia entre todas las tareas y productos que se generan en el proceso de investigación*; así se expresa en las siguientes aportaciones:

Creo que lo más importante del concepto de metodología que tengo ahora, es la idea de la integración y la consistencia entre muchas y distintas etapas y momentos de la investigación, [...] vas buscando la consistencia entre la pregunta, el trabajo de campo, la información que recopilas, la veracidad y el hacer entrevistas que de veras tengan respuestas, que tú sepas interpretar. En fin, es un procedimiento muy completo, integral, muy consistente, muy complejo, con muchas etapas y la metodología te va exigiendo. D3F1

La idea que aquí sostenemos de aprender a investigar investigando, implica un seminario a lo largo de todo el trabajo de la investigación, procurar la

consistencia que proceda en el conjunto de las etapas del trabajo, y una visión integral que va desde la pregunta de investigación que te haces, hasta los resultados que puedes plantear y hasta que dices: “¿qué me faltó?, ¿qué no supe que tendría yo que seguir investigando?”. D3F1

Es posible inferir que, desde una visión de la metodología como la expresada en las viñetas anteriores, en los seminarios a cargo de esta profesora, el principal énfasis es el de propiciar que los estudiantes vayan desarrollando esa mirada integradora que vigila la consistencia entre fundamentos, procedimientos, procesos y productos. Entendida de esta manera, la metodología deja de estar referida a ciertos momentos de la investigación y tiene función y presencia a todo lo largo de la realización de esta, en coincidencia con lo que manifestó el formador D2F4: me quedó claro que la metodología se refería a todo el proceso de investigación, y que era una de las dimensiones de ese proceso en el que uno avanzaba formulando acercamientos sucesivos en distintas dimensiones a la respuesta o las respuestas a una pregunta que se iba también formulando en el camino.

Por otra parte, cuando se habla de articulación, es importante precisar cómo es entendida en cada investigación y con qué condiciones puede ser considerada como una articulación consistente. En relación con este aspecto, la tradición de investigación ha pasado desde posturas que consideraban inaceptable toda combinación de teorías o de técnicas, hasta incorporar, casi a manera de moda, los estudios mixtos, aunque hay quien los presenta con ese nombre solo porque llevó a cabo una medición cuyo resultado se expresó en números y además aplicó un instrumento que generó respuestas abiertas que se analizan por procedimientos ajenos al conteo, esto llega a afirmarse aunque no exista ningún argumento que permita aseverar, por ese solo hecho, que se realizó un estudio que ha de considerarse tanto cuantitativo como cualitativo. Son muchas las alertas con las que López (2016) advierte sobre las confusiones que se generan cuando no hay una clara distinción entre las diversas lógicas de investi-

gación; con referencia a esta cuestión, las profesoras hicieron comentarios como los siguientes:

El problema de las articulaciones y la consistencia es muy importante, me acuerdo que antes se usaba la expresión “ensalada teórica”, y yo decía: “se vale que sea ensalada siempre y cuando no sea indigesta, los ingredientes estén bien seleccionados y sean compatibles”. Creo que la articulación teórica y de técnicas de investigación es totalmente legítima siempre y cuando sea compatible en diferentes ámbitos: epistemológico y ontológico, por ejemplo. Me parece que hay que hacer un trabajo de compatibilización muy importante en lo teórico, entre las teorías que estás recuperando, así como de carácter teórico-empírico. D3F4

Recuerdo cómo te acusaban antes de que mezclaras teorías. Que te acusaran de ecléctico era así como un insulto, cuando ahora encuentras que puedes hacer ensaladas teóricas que no sean indigestas y puedes buscar; por ejemplo, yo no me opongo a la teoría del capital humano cuando estudio las escuelas de formación para el trabajo, no creo en la teoría, pero sí en que hay un discurso que la sustenta. D3F1

De aquí que otro de los énfasis que estas profesoras ponen en los seminarios de metodología de la investigación sea el de propiciar que los estudiantes atiendan cuidadosamente a las implicaciones de sus decisiones en términos de congruencia y consistencia de todos los elementos involucrados en su investigación para que puedan, en su caso, descubrir incongruencias e ir haciendo los ajustes necesarios.

El trabajo empírico

Las profesoras de este grupo se refirieron de distintas maneras a lo que suele designarse en el proceso de investigación como trabajo de campo; utilizaron expresiones como: trabajo empírico, enfrentarse a la realidad, enfrentarse a los datos, trabajar en terreno, entre otras. En relación con este aspecto hicieron aportaciones como las siguientes:

Pensando en la pregunta muy concreta de ¿en qué le pondríamos énfasis a un curso o seminario de metodología de la investigación?, pues por un lado yo vería esa importancia de enfrentarse justamente a las cosas que pasan en el campo, ya sea el archivo, el campo etnográfico, psicológico, lingüístico, a lo que sea que cada quien se dedique, en esta flexibilidad interdisciplinaria que tienen las investigaciones educativas. D3F2

Creo que a veces a los estudiantes, incluso en el posgrado, les pasa que no se dan cuenta de que sí están haciendo investigación porque no dialogan en el camino sobre lo que están haciendo; entonces hay dos cosas que son fundamentales: por un lado se necesitan espacios institucionales para que te enfrentes como estudiante a los datos, para que te enfrentes al campo, independientemente de cuál sea la formación y la disciplina, o el diálogo disciplinario que cada quien enfrenta desde sus investigaciones, porque es cierto que así aprendemos a final de cuentas todos, enfrentándonos a los datos, dándonos cuenta de que tenemos una serie de cosas que nos permiten *ver* los datos, construir, y a partir de ahí, interpretar. D3F2

Creo que es necesario [propiciar] un equilibrio en distintos momentos, yo eso lo recuerdo mucho de mis colegas, esta ida y vuelta entre la teoría y el trabajo empírico. A los estudiantes los mando muy rápidamente a enfrentarse con la realidad, porque llegan a veces con ese respeto a la palabra escrita, con unos discursos verdaderamente insufribles, y con confusiones en la propia pregunta de investigación, es cuando les digo: “así como la planteaste ¿la puedes responder o no la puedes responder?”. D3F1

Desde la tradición de investigación orientada por una lógica hipotético-deductiva, era fundamental iniciar con un amplio referente teórico desde el cual había que derivar hipótesis e identificar cuáles serían los datos empíricos a localizar en el campo, a fin de encontrar evidencias que pudieran apoyar las hipótesis en cuestión. Entonces, no se consideraba oportuno acercarse al campo hasta que la cuestión teórica estuviera sólida y suficientemente definida. De esa tradición quedó una especie de huella

cultural por la cual, algunos formadores todavía consideran que el trabajo de campo debe esperar hasta haber logrado una construcción teórica respetable; esta es una creencia cada vez más cuestionada sobre todo a partir del surgimiento y desarrollo de la investigación cualitativa en la que los avances teóricos y empíricos, incluso los de interpretación, se van realizando de manera paralela y en donde cada tipo de trabajo (teórico, empírico, interpretativo) va aportando nuevos elementos a los demás.

El departamento que alberga al doctorado 3 se ha distinguido por ser uno de los pioneros en México en la investigación cualitativa, por lo cual es comprensible que las profesoras participantes (y quizá también sus colegas) propicien que sus estudiantes tengan una inmersión en el campo desde etapas tempranas de la investigación y que incorporen ese ir y venir de la teoría a los datos empíricos como una tarea fundamental, lo cual se convierte entonces en otro de los énfasis que estas profesoras ponen en sus seminarios.

La escritura

Si se realizara una encuesta entre formadores de posgrado, sería muy probable encontrar que todos señalen el aprendizaje de la escritura académica como uno de los retos más importantes para quienes se están formando para la investigación. Suele haber una especie de crisis entre los formadores, incluidos los de doctorado, cada vez que constatan que los estudiantes a su cargo arrastran importantes deficiencias en ese aspecto. La preocupación mencionada fue expresada por las profesoras del doctorado 3 de diversas formas, y cuando la compartieron, también hicieron referencia a las estrategias individuales e institucionales que han generado para atender ese reto, las cuales han conformado uno de los principales énfasis que ponen en los seminarios a su cargo. Algunos de sus planteamientos fueron:

Es muy importante escribir a manera de ejercicio. Algunos estudiantes piensan: “voy a escribir lo mero bueno, hasta que ya escriba la tesis”, y en realidad es un ejercicio que se tiene que ir corrigiendo constantemente. Entonces, es

importante hacer ejercicios de escritura de las cosas que se van recopilando y dialogarlos con los otros estudiantes, con los profesores, hacer esa revisión mutua entre los estudiantes, discutir con otros. D3F2

Me parece que es muy importante atender a la cuestión de los géneros de escritura, que no se reduce, desde luego, a la redacción gramatical –que hace mucha falta también– sino a la escritura académica que se da a lo largo de todo proceso de investigación: una ponencia, un artículo para revista, un capítulo de libro o la misma escritura de la tesis. D3F4

El aprendizaje de pensar escribiendo y de escribir diferentes tipos de texto según la finalidad para la que estos se elaboran, se convierte así en una prioridad en la formación de investigadores; se trata de algo que se alcanza ejercitándose y recibiendo retroalimentación de otros, tal como lo expresaron estas profesoras. En ese marco, resulta sorprendente escuchar a formadores de posgrado que comentan “yo no voy a hacer lo que debieron hacer profesores de los niveles educativos precedentes” o bien “yo no reviso redacción, solo contenidos”, lo cual hace pensar que no consideran a la escritura académica como aprendizaje fundamental y/o que no reconocen que los diversos productos escritos de investigación demandan ser elaborados con características que, en el conjunto de la forma y el fondo, expresan el consenso de las comunidades académicas. Entonces, aprender metodología de la investigación es una forma más de alfabetización académica, por ejemplo, en términos de la escritura.

El acompañamiento

Así como en el departamento que ofrece este doctorado se ha apostado por propiciar el aprendizaje colectivo de los estudiantes, el ejercicio de la función de docencia también tiende a ser colectivo; una de las formas de docencia que han privilegiado por su importancia y trascendencia, es el acompañamiento. Si bien en ese acompañamiento se reconoce la centralidad de algunas figuras docentes como la del conductor de un seminario o la del director de tesis, en realidad todos los profesores que participan en

el proceso de formación, independientemente de que atiendan un taller optativo, un curso o la dirección de tesis, son parte del acompañamiento. Así lo expresaron algunas profesoras de este programa:

Aquí, el acompañamiento a los alumnos es continuo, no se reduce a un curso que das, sino que es el seminario de tesis que diriges durante todo el tiempo de elaboración de la tesis, así como la continua relación con los estudiantes, lo que también lleva a un momento que a veces es muy difícil [por la magnitud de los problemas que enfrentan y la intensidad con que los viven], que es el acompañamiento emocional que los estudiantes necesitan. D3F1

Todos los profesores de la institución tienen sus líneas de investigación, algunos tienen seminarios colectivos, otros no, pero *todos estamos volcados en la formación de los estudiantes*. En ese momento de las clases y de la formación de los estudiantes, todos los profesores son de alguna manera acompañantes de las distintas tesis, o se presenta el propio trabajo de tesis como trabajo final de un curso, o los profesores de los talleres analizan y recomiendan sobre cualquier tipo de tesis, eso me parece que es muy interesante y son condiciones institucionales que no siempre se tienen. D3F1

En el momento que un estudiante se pierde y se angustia, porque no sabe para dónde seguir, el acompañamiento de quien le dirige es fundamental. Ahora, el acompañamiento no quiere decir que [el director de tesis o alguien más] le diga lo que tiene que hacer, es mayéutico, ¿por dónde andas?, ¿qué has hecho?, ¿qué no has hecho?, ¿cuáles eran tus preguntas de investigación? Yo he tenido experiencias fascinantes en ese sentido, y reiteradas algunas: tengo todas las entrevistas transcritas, las tengo desplegadas en una mesa, en mi cama o en la pared ¿y ahora qué hago?, no sé qué hacer. No ha sido una persona, han sido varias, y la respuesta es “pues ahora regresa a tus preguntas ¿qué querías indagar?”. Ahí, para mí, es donde se construye el dato, no en la entrevista en sí [o en cualquier otra técnica utilizada] sino cuando aquello que obtuviste de la entrevista te sirve para responderte una pregunta. D3F4

La visión de la enseñanza de la metodología de la investigación que queda conformada en las aportaciones anteriores parece cumplir con creces lo que Guzmán y García (2016, p. 61) señalan como condiciones que motivarían sustancialmente a los investigadores en formación, esto es, encontrar que:

Los docentes son investigadores, están motivados hacia la investigación y la enseñanza, y son capaces de transmitir dicho entusiasmo a sus estudiantes; así mismo, cuando sus clases son activas y en ellas prevalece una fuerte interacción de los alumnos con bases de datos y recursos electrónicos y, sobre todo, cuando los temas de investigación son relevantes para los estudiantes, en lo personal y profesional.

La importancia de que los formadores de posgrado estén dispuestos a ofrecer un acompañamiento tanto individual como colectivo no tiene discusión; sin embargo, esa función se presta a confusiones cuando es entendida como mera revisoría de trabajos, como toma de decisiones que corresponderían al estudiante, como imposición de lecturas, de lógicas de investigación, de temas o de métodos. En todas esas formas de confusión no se tiene un acompañante como tal sino un preceptor que inhibe el desarrollo de la autonomía y de la independencia intelectual que son indispensables en el oficio de investigador. Para los autores de esta obra es difícil comprender, por ejemplo, cómo es que un director de tesis ausente, que tiene contacto con su tesista solo dos o tres veces por semestre, puede afirmar que hace realmente una función de acompañamiento y además lo hace desde la certeza de que los estudiantes, que ya son de posgrado, no necesitan más de lo que ellos les brindan.

La atención a las crisis

Los procesos de formación para la investigación no están exentos de crisis, basta con que toda investigación demande ser realizada por caminos que no han sido transitados, al menos no de la manera en que cada investigación lo necesita en función de las preguntas a las que pretende

responder, la naturaleza del objeto de estudio, y la perspectiva teórica y epistemológica desde la cual se realizará el acercamiento, para que se presenten crisis, ya sea por escasa tolerancia a la incertidumbre, o por las condiciones (personales, familiares, laborales, de salud) en las que viven los estudiantes mientras cursan su doctorado (Moreno, 2010). En lo que respecta al ámbito académico, la realización exitosa de tareas de menor complejidad, como la revisión del estado del arte, puede hacer creer al estudiante que podrá llevar a cabo todas las tareas de manera ágil y conservar cierto ritmo en el avance de su investigación; pero las sorpresas son grandes cuando encuentran que nadie les dirá qué hacer para interpretar datos, para vincular sus referentes teóricos y empíricos o para armar una discusión en torno a los resultados obtenidos.

Por ello, uno de los énfasis que las profesoras de este doctorado ponen en los seminarios, y prácticamente en todas las actividades a lo largo del proceso de formación, es el de la atención a las crisis de los estudiantes, buscando en cada caso estrategias con potencial para propiciar que sean ellos mismos quienes encuentren cómo seguir avanzando a pesar de la complejidad de las tareas que necesitan realizar. Algunas de las crisis a las que suelen atender son las siguientes:

Puede pasar que la teoría no te diga nada porque no está articulada de manera congruente en el planteamiento de la investigación, lo cual genera tensión. Esos momentos de impacto son muy fuertes, el estudiante está en parálisis porque hay una distancia muy grande entre el trabajo, el referente, o la información que tiene, y las teorías que se había imaginado que le iban a servir o las preguntas que parece que ya olvidó, o su problema de investigación. En esos momentos, quien acompaña al estudiante, tanto en los seminarios como en la dirección de tesis, también ha de generar condiciones para que el estudiante *pierda la inocencia*, es decir, para que no crea que, porque hizo su proyecto muy bonito y se lo aprobaron, ya todo está resuelto, tiene que ir ajustando el referente empírico, a veces las preguntas de la investigación o el referente teórico. D3F4

También están los momentos de subida y de bajada, o sea, hay momentos donde empiezas a trabajar con cierta regularidad y fluidez, pero cuando llegas a la cumbre de los datos te vuelves loco, ahí hay un *impasse* muy fuerte que tienes que aprender a resolver de otra manera. D3F1

Lo más fuerte que yo me encuentro ahora, es la tremenda distancia entre el trabajo de campo y el informe de investigación; algunos estudiantes no se dan cuenta de que hacer el informe puede ser tan complicado como hacer todo el procedimiento del trabajo. Entonces, yo creo que hay que buscar alternativas, sí hay seminarios, como el que tenemos aquí, que es un seminario continuo, pero también hay otros espacios. Me parece que los talleres de entrevistas, de cuestionarios, de observación, de análisis de datos, contribuyen de manera muy importante al conjunto del trabajo. D3F1

Otra cuestión que ha resurgido últimamente en investigaciones que he apoyado, es la tensión entre el trabajo de investigación, que para mí consiste en generar conocimiento, y el activismo, o sea, [la elaboración de trabajos] que tienden hacia el activismo más que a generar conocimiento, como en ocasiones ocurre en los estudios de género, o de las culturas indígenas, que van más al juicio que al análisis y la generación de conocimientos. No es que el activismo tenga que estar en contra de la investigación, no, puedes hacer las dos cosas, pero si tu investigación tiene preguntas, pues vete hacia las preguntas y por ahí puedes desatorar esas tensiones, esas angustias, esos momentos impactantes que te pueden paralizar. D3F4

Las diversas crisis detectadas y expuestas por las formadoras de este programa, así como su búsqueda de alternativas para apoyar a los estudiantes que las viven, muestran una cercanía importante a lo que ocurre en los procesos de formación de investigadores en doctorado, así como un alto nivel de compromiso e involucración con los estudiantes para que estos alcancen las metas esperadas con el mejor nivel de calidad posible.

Las condiciones institucionales

En diversos momentos de su participación a lo largo de la entrevista grupal, las profesoras del doctorado 3 hicieron alusión a estrategias que han ido generando para flexibilizar el currículum conforme a las características y necesidades de cada generación de estudiantes, para ofrecerles apoyo en las diversas crisis, para abrir talleres que respondan al momento de avance de las investigaciones que están realizando, o para ejercer la docencia en forma colectiva y volcarse todos a la formación de los estudiantes. Una acotación importante que hicieron fue la de que se necesitan condiciones institucionales que posibiliten y apoyen a los formadores en la puesta en práctica de las estrategias que generan para dar respuesta a los retos que plantea cada generación y cada estudiante. Compartieron que ellas cuentan con condiciones institucionales favorables, pero no siempre es así en las instituciones que ofrecen programas de posgrado, con las consiguientes limitaciones a la acción de los formadores. Así, hicieron otras alusiones a las estrategias que generan, pero con énfasis en las condiciones institucionales:

Los seminarios no generales, que aglutinan a gente que hace investigación educativa desde una misma perspectiva, resultan fundamentales porque permiten una interlocución [y generan] un sentimiento de colectividad donde puedes discutir con gente que está en el mismo lenguaje especializado; por ahí puedes avanzar, porque cuando nada más tienes que traducir tu lenguaje especializado a un lenguaje académico general o genérico, te la pasas todo el tiempo tratando de hacer esa traducción para que te entienda todo el mundo, pero ya no avanzas en la profundización de lo que tu propia línea te puede aportar. D3F4

El conjunto de estrategias que hemos generado, ha surgido como parte de ese importante monitoreo que se va haciendo, no solo repensar cuál fue la experiencia de formación de la generación pasada y lo que tendríamos que replantearnos para redefinir la propuesta curricular, sino el monitoreo que se va haciendo en el camino, también por la ruta de las asignaturas optativas.

En esta generación, como parte de las decisiones de apoyar ese proceso de formación, se han ofrecido de manera continua, con diferente foco, cursos de escritura académica que ponen el énfasis en cosas distintas respondiendo a los momentos del proceso de investigación en el que se encuentran los estudiantes. D3F3

Creo que no debiéramos perder de vista el grado de consolidación de las plantas académicas y de los campos disciplinares como parte central de esos procesos necesarios de transición para ir asegurando cierta calidad en los procesos de formación. D3F3

Así, estas profesoras son conscientes del papel que juegan las condiciones institucionales en las posibilidades reales de ir alcanzando metas como las de: llevar a cabo la función de docencia de manera colectiva, comprometerse en el acompañamiento cercano a los estudiantes, diseñar estrategias específicas para facilitar aprendizajes de mayor complejidad o responder de mejor manera a las situaciones críticas que viven los estudiantes, las cuales ponen en peligro su permanencia en el programa o la calidad de sus tesis.

Sin condiciones institucionales que propicien el diálogo constante entre los formadores, el intercambio de experiencias, la reflexión, la discusión, la creatividad, o la disposición a la docencia colectiva, todo se reducirá solo a una declaración de buenas intenciones. Entonces, puede afirmarse que los significados se construyen dentro de un contexto que incluye precisamente condiciones como las referidas por este grupo de profesoras. Incluso puede establecerse una relación entre las condiciones institucionales, que constituyen una especie de marco externo a los sujetos, y la conformación de culturas académicas en las cuales se construyen los significados.

Una mirada de conjunto a las aportaciones de las profesoras en respuesta a la solicitud que se les hizo en el grupo focal de que compartieran cuáles son los énfasis que ponen en los seminarios de metodología que atienden, permite percibir diversas cuestiones:

- La mayoría de sus referencias a los seminarios de metodología fueron ubicadas en el marco de todo el proceso de formación para la investigación; por ello, sus aportaciones se centran no en contenidos sino en cuestiones nodales que se presentan a lo largo de dicho proceso.
- Sus relatos se descentran de la participación individual, para privilegiar lo que realizan de manera colectiva, esto es, ponen el foco en una docencia colectiva, acorde con el aprendizaje colectivo que pretenden propiciar con sus estudiantes.
- Su adopción del principio de flexibilidad curricular se refleja en las formas concretas en que hacen los ajustes que consideran necesarios para responder de manera pertinente a los retos que les plantea cada generación de estudiantes.
- Por su referencia continua a situaciones que se dan a lo largo de todo el proceso de formación doctoral y por la forma en que refirieron estrategias con las que responden a las necesidades de la institución y de los estudiantes, puede sostenerse que los profesores de este programa han generado, de manera colectiva, aportaciones a lo que Mancovsky (2021) denomina como pedagogía de la formación doctoral.

En términos de significados, lo develado en este apartado permite establecer que, además de los que fueron explicitados más arriba, aparece el de *metodología como vigilancia de la articulación e integración necesarias para lograr consistencia en lo que se produce en todas las etapas de la investigación*. A continuación, se presentan las respuestas que las profesoras del doctorado 3 dieron a las últimas preguntas planteadas en el grupo focal, las cuales se utilizaron para subtítular el siguiente apartado.

¿Se puede enseñar metodología?

¿Existe metodología de la investigación educativa?

La pregunta acerca de si se puede enseñar metodología surgió de manera natural entre los profesores del doctorado 2 y en torno a ella se generó un debate. Por el interés que este suscitó, se decidió plantear esa pregunta al

grupo de profesoras del doctorado 3, las cuales dieron respuestas como las siguientes:

Claro que la metodología se puede enseñar, si uno entiende por enseñar ofrecer condiciones más o menos regulares, planeadas, para que el otro sujeto aprenda. No es posible garantizar qué aprenderán o qué no aprenderán en cuál de todas las situaciones. Desde ese punto de vista, yo creo que la metodología se puede enseñar, es una enseñanza ostensiva en tanto que se muestra en diversas prácticas. D3F4

Se pueden enseñar estrategias, procedimientos, formas de producir conocimiento, sí, pero además hay que hacerlo como algo dinámico, porque eso va a responder a un solo sujeto al momento en que él esté transitando en ese proceso de formación, de elaboración de un proyecto de investigación, pero al mismo tiempo también se vuelve dinámico en función de los diferentes proyectos de investigación que proponen los estudiantes. Y se vuelve dinámico en función del *habitus*, de las disposiciones que se portan, que se tienen en el arranque y a lo largo del proceso, las que van resignificando o reconstruyendo, todo esto se juega. D3F3

En las participaciones anteriores destacan dos cuestiones fundamentales: una, la forma de comprender la enseñanza por parte de aquellos que se desempeñan como profesores, y otra, el énfasis en qué es lo que se puede enseñar, pero sobre todo en la forma en que tendría que hacerse. Esa forma de comprender la enseñanza, asociada a poner condiciones para facilitar que otro aprenda, es la que permitió a algunos formadores considerar que la metodología de la investigación puede enseñarse. Cuando alguien sostuvo (en el doctorado 2) que la metodología no puede enseñarse, lo hizo con base en la consideración de que la investigación es un oficio artesanal, creativo, que se aprende haciendo, que responde a situaciones únicas según lo que se investiga, y que es tan inasible como querer enseñar creatividad o inspiración poética.

Las profesoras del doctorado 3 que consideraron que se puede enseñar metodología, además de especificar desde qué concepto de enseñanza lo perciben como posible, hicieron también otras precisiones importantes:

La enseñanza de la metodología no puede concebirse como manual de cómo hacer, aunque es una idea que persiste en algunas instituciones, así como la de [que hay una brecha no conciliable entre] lo cuantitativo y lo cualitativo, esos debieran ser ya, a estas alturas, debates superados. Coincido en no reducir la metodología a un curso, a un ABC que nos da la certeza, sino en concebirla como parte de un proceso de enseñar y aprender a hacer investigación con todo lo que implica en relación con las estrategias, las técnicas, y lo que han mencionado mis colegas. D3F3

La cuestión está más bien en la dimensión epistemológica, que siempre va a estar referida a la pregunta que nos planteamos, a partir de la cual empezamos a trabajar en la construcción de un objeto de investigación. Ese es realmente el meollo, no se puede afirmar que con un curso de metodología se resuelve, es un proceso mucho más complejo. D3F3

En relación con lo afirmado en la primera de las viñetas anteriores, es posible encontrar múltiples formas de coincidencia con autores como Guzmán y García (2016, p. 57) quienes sacan a relucir el “pensamiento manualesco” que orienta textos o cursos de metodología; Delgado y Gutiérrez (1995, p. 88) quienes señalan que “nos encontramos ante una dicotomía absurda y bizantina entre lo cualitativo y lo cuantitativo, pues el grado de cualidad o de quantum o cantidad lo define el investigador en coherencia con su problema, sus objetivos y hasta su propia subjetividad”; o Díaz Barriga, Domínguez y Zárate (2018, p. 90) quienes insisten en que, cuando se trata de formar a estudiantes de posgrado, más que tomar cursos, se trata de vivir “un intrincado proceso de aprendizaje guiado, colaborativo y situado en torno a su afiliación a una comunidad académica, profesional y de investigación”.

Entonces, la profesora D3F3 no descarta que la enseñanza de la metodología incluya el conocimiento y manejo de métodos, técnicas y procedimientos, en tanto herramientas que en un momento dado será pertinente utilizar; pero la oportunidad de su uso habrá de estar sustentada en la construcción de una dimensión epistemológica y teórico-conceptual desde las que se toman decisiones acordes con cada investigación particular, así como en las disposiciones (*habitus*) que el estudiante ha ido desarrollando, en tanto sujeto que se está formando para desempeñar el oficio de investigador.

Es de resaltar el planteamiento de que la enseñanza de la investigación habrá de tener un carácter dinámico en tanto que cada objeto de investigación, cada pregunta que se hace sobre el mismo, cada proyecto de investigación, así como las disposiciones personales de cada sujeto que investiga, demandan el uso de estrategias metodológicas pertinentes para responder a preguntas de investigación con características y matices que las hacen prácticamente únicas. Desde el conjunto de aportaciones de las profesoras en este aspecto, puede confirmarse que el significado que atribuyen a la metodología de la investigación se ubica en una visión constructiva y dinámica, en el sentido dado a esta expresión en apartados anteriores.

Finalmente, en relación con la cuestión de si existe una metodología de la investigación educativa, las profesoras del doctorado 3 hicieron aportaciones como la siguientes:

Yo ya estoy poniendo en crisis la idea de metodología, entonces respondo a la pregunta: ¿existen estrategias y formas de producir conocimiento sobre lo educativo? pues claro que existen y no es que sean las únicas, las verdaderas y tal, no, todas son procesos históricos, un poco lo que planteaba el viejo Tomás Kuhn, tienen sus momentos de estructuración, sus momentos de auge, sus momentos de crisis, siempre son intersubjetivas, siempre dependen de comunidades científicas. Sí hay formas de producir conocimiento sobre educación, muchas formas, no “la metodología”, pero sí muchas formas. D3F4

Existe el espacio de la investigación educativa, yo no lo pensaría como “la metodología” porque hay muchos procesos que son diversos, pero sí hay investigación educativa, eso es un hecho. Este campo se amplía cada vez más, porque también tiene que ver con la noción que se tenga de la educación; creo que finalmente, las investigaciones que se generan son las que hacen crecer el campo de la investigación educativa y lo dotan de existencia. Entonces, si se tuviera que definir cuál es la metodología, bueno, no hay “la metodología”, hay la dimensión epistemológica en la que se construye la investigación sobre la educación en sus múltiples dimensiones, acepciones, posibilidades de realización, porque también cada vez el campo se amplía más, y entonces no nos restringimos a la escuela, a los espacios institucionales, sino que vamos descubriendo que hay procesos educativos, y conforme la investigación crece, nos damos cuenta de que los espacios para investigar lo educativo, son insondables. D3F2

En estos últimos planteamientos quedó expresada también la postura de las formadoras participantes del doctorado 3 en relación con un debate no dirimido entre investigadores de diversas disciplinas, sobre todo cuando estos se encuentran adscritos a centros o departamentos de investigación educativa. Hay quienes sostienen que no tiene sentido hablar de investigación educativa como tal, porque esta se nutre de aportaciones de otras disciplinas como psicología, antropología, historia, filosofía, sociología, etcétera; sin embargo, como sostienen las participantes de este grupo, existen estrategias y formas de producir conocimiento sobre lo educativo y, como en todos los campos de conocimiento, es desde la dimensión epistemológica que se construye la investigación sobre la educación en sus múltiples dimensiones, acepciones y posibilidades de realización.

Entonces, a partir de los planteamientos de este apartado pudo inferirse un significado más, el de *metodología como condición de posibilidad de –y camino para– producir conocimiento en un campo determinado*.

A manera de cierre

Una mirada transversal a lo encontrado en el acercamiento a profesores de los tres doctorados participantes en este estudio permitió detectar que:

- La información sobre el año de fundación de los programas (doctorado 1 en 2004, doctorado 2 en 1999, doctorado 3 en 1993) permite percibir que el tiempo de interlocución entre los investigadores adscritos a cada programa, cuando esta ha tenido lugar a propósito de las experiencias que comparten como profesores en el mismo, ha sido diferente, sin que eso implique necesariamente que también habrá diferencias en la calidad o en la profundidad de dichas interlocuciones. En términos de *culturas de formación* (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011b) es probable que una consecuencia de ello sea que exista mayor nivel de *cohesión* (Becher, 2001), esto es, una base mayor de significados compartidos, en la cultura de aquellos programas en que los formadores han tenido más oportunidad de interlocución al respecto. Por ejemplo, en el doctorado 3 es notable la sintonía con que las profesoras participantes se refirieron al concepto de metodología, pero también a los grandes objetivos y retos de su tarea formativa, ese programa es precisamente el que tiene mayor antigüedad.
- El significado que los miembros de un mismo programa atribuyen al concepto de metodología de la investigación es diverso y en ello tienen que ver múltiples cuestiones como la formación de origen, la trayectoria profesional, las instituciones en las que cursaron sus estudios, las experiencias que han tenido como investigadores, entre otras. Como se dijo en otro momento, en esta investigación no se esperaba encontrar un significado único ni culturas monolíticas, lo que se detectó fue la presencia de ciertas huellas culturales de aquellas prácticas de investigación y de formación que han prevalecido en la sede de cada programa. Por ejemplo, en el doctorado 1 se hacen presentes dos subculturas: una más orientada hacia los estudios cuantitativos y la medición, otra más afín con la investigación cualitativa, lo cual se refleja de alguna manera en los significados que pudieron inferirse de las participaciones de los profesores sobre el concepto de interés.

- El acercamiento a los significados que los profesores participantes de cada programa atribuyen al concepto de metodología de la investigación, permitió percibir que se trata de un significado que evoluciona y se complejiza de manera asociada a las diversas experiencias de formación, a la práctica en el oficio de investigar, a la inmersión en la cultura institucional, a los retos que supone formar a otros investigadores especialmente cuando se está a cargo de tareas como la dirección de tesis, e incluso a la forma en que van evolucionando las tradiciones de investigación en los diferentes campos de conocimiento.
- En todos los programas doctorales participantes fue posible detectar la convergencia de diversas culturas de procedencia de los profesores, desde las cuales han construido una cultura académica institucional y una cultura de formación característica del programa. En todos los casos se vive una combinación o tráfico de culturas (Fairbrother y Mathers, 2004), en un proceso intercultural que, a manera de hibridación va conformando, con diversos niveles de cohesión, la cultura que prevalece y orienta sus prácticas de formación. Por ejemplo, en el núcleo académico básico del doctorado 2 es notable la diversidad de culturas en las que fueron formados los profesores, pero también lo es la manera en que han llegado a coincidir sin contradicciones en la manera de concebir la metodología de la investigación.
- A lo largo del análisis de las aportaciones de los profesores se detectaron y sistematizaron algunas categorías que permitieron conformar diversas visiones acerca de la metodología de la investigación:
 - a) Una *visión técnica/instrumental* en la que lo fundamental es conocer y dominar la variedad de métodos, diseños y técnicas de investigación disponibles para su utilización. Fue posible también identificar dos subcategorías de esta visión: la *ortodoxa* y la *pre-reflexiva*. En la ortodoxa, la cuestión fundamental es cómo hacer, esto conforme a los lineamientos establecidos en cada método o técnica, sin que medie otro tipo de consideraciones de orden epistemológico u ontológico. En la pre-reflexiva, aunque el énfasis esté puesto en el

cómo hacer, hay indicios de una reflexión incipiente que acompaña al por qué y para qué hacer de esa manera.

- b) Una visión *constructiva* en la que la metodología de la investigación implica la construcción de una perspectiva (enfoque, posicionamiento) desde cuyos principios y fundamentos epistemológicos y ontológicos se procede a las decisiones tanto de carácter teórico como a las relacionadas con métodos y técnicas que se consideren pertinentes para orientar una investigación determinada.
- c) Una visión *dinámica y creativa* en la que la metodología no es comprendida como algo que se elabora una vez y así permanece a lo largo de toda la investigación en la que se trabaja, sino como construcción que va teniendo ajustes según lo que se va presentando en el proceso de generación de conocimiento, lo cual demanda la creatividad del investigador para dar respuesta a situaciones y retos que son únicos en tanto que cada investigación tiene una forma también única de aproximación al objeto de estudio construido. Es desde esta última visión que el significado de metodología deja de pensarse como elemento de un proyecto de investigación o como capítulo de una tesis para comprender su presencia a lo largo de toda la investigación, en una función de articulación, de congruencia, de consistencia, de vigilancia epistemológica (Blanco, 2010) entre todos los elementos que se conjugan en la tarea investigativa.
- Las experiencias compartidas por los profesores de los diferentes programas doctorales participantes permitieron detectar que hay una especie de proceso de evolución/maduración en la construcción de los significados que se le atribuyen a la metodología de la investigación, el cual transita de alguna manera por las visiones antes presentadas, se trata de un proceso que no es lineal y en el que se avanza a diferentes ritmos, tal como puede percibirse en el texto correspondiente a cada uno de los reportes de los grupos focales presentados en este capítulo.

Los grupos focales con estudiantes

El criterio para invitar a estudiantes de cualquiera de los programas participantes fue que se tratara de alumnos avanzados del programa de doctorado en educación en el que estaban inscritos, esto es, que ya hubieran acreditado al menos la mitad del plan de estudios correspondiente considerando que las experiencias vividas hasta entonces les permitirían contar con más elementos para explicar, argumentar o debatir sobre el concepto en cuestión. Se hizo invitación a quienes cumplían esa condición por medio de una carta personalizada donde se les explicó la naturaleza de la presente investigación y se estableció el compromiso de discrecionalidad por parte de los investigadores responsables de esta.

En la breve introducción con la que se abrió cada grupo focal, se comunicaron a los participantes algunos de los supuestos fundamentales asumidos en esta investigación:

- Investigar en un campo de conocimiento implica la apropiación de un lenguaje académico que tiene elementos comunes con el de otros campos, pero es propio de aquel en el que pretendemos ser o ya somos investigadores.
- Apropiarse de un lenguaje académico no es cuestión de adoptar términos, sino de interiorizar significados, especialmente aquellos que son propios de la cultura académica en la cual estamos inmersos.
- La vía principal para conocer los significados que otros han construido/interiorizado es el lenguaje ya sea oral o escrito, por lo cual esas son las dos vías por las cuales hubo acercamiento a cada programa en la presente investigación.
- Los significados no se construyen de una vez para siempre, sino que evolucionan, por eso se habla de resignificar o de construir nuevos significados.
- Los significados no son objeto de evaluación como tales, no se les asigna algún criterio de verdad, se interiorizan en el marco de ciertas culturas y simplemente se expresan, se develan, se infieren.
- Los significados se pueden expresar en diversos modos, según los recursos del lenguaje a los que se acuda: palabras o términos definidos

y/o caracterizados, imágenes o metáforas, enunciados completos en los cuales se plantea qué, cómo o por qué es algo.

Una vez presentados los supuestos anteriores, se procedió a plantear en cada grupo las preguntas generadoras correspondientes.

Significados atribuidos al concepto de metodología de la investigación por estudiantes del Doctorado 1

En el caso del doctorado 1 respondieron a la invitación 5 estudiantes cuyas características se presentan en la tabla 13.

Tabla 13
Rasgos generales de los estudiantes participantes del Doctorado 1.

Género	Edad	Licenciatura	Maestría
Femenino D1E1	35	Psicología. Institución nacional	Ciencias Educativas. Institución nacional
Masculino D1E2	62	Medicina Veterinaria y Zootecnia. Institución nacional	Educación. Campo Formación Docente. Institución nacional
Femenino D1E3	42	Ciencias de la Educación. Institución nacional	Ciencias Educativas. Institución nacional.
Femenino D1E4	38	Ciencias de la Educación. Institución nacional	Ciencias Educativas. Institución nacional
Femenino D1E5	32	Traducción. Institución nacional	Ciencias Educativas. Institución nacional

Fuente: Información aportada por los estudiantes del doctorado 1.

La caracterización general de los estudiantes participantes del doctorado 1 mostró que:

- La edad promedio es de 42 años, la cual puede considerarse ligeramente aumentada por el caso extremo del estudiante de 62 años. Si no se considera este dato, la edad promedio es de 37 años.

- Predominan los estudiantes del género femenino, lo cual también ocurre en la composición del grupo total de estudiantes del programa.
- Dos de las estudiantes realizaron sus estudios de licenciatura y maestría en el área de educación. Otra cursó la licenciatura en psicología que puede considerarse de amplia afinidad con la educación y la maestría en el área de educación.
- Dos estudiantes cursaron su licenciatura en áreas poco vinculadas con la educación: uno en medicina veterinaria y zootecnia, otra en traducción, pero ambos cursaron la maestría en el área de educación.
- Cuatro de los estudiantes cursaron sus estudios de licenciatura y maestría en la misma institución que ofrece el doctorado que cursan, solo un estudiante realizó sus estudios previos en otra institución.

La edad promedio de este grupo de estudiantes es coincidente con las de los otros dos programas incluidos en el estudio, esto es, oscila entre los 37 y los 39 años. Dado que son estudiantes con al menos dos años de haber iniciado el doctorado, su ingreso al programa ocurrió entre los 35 y los 37 años. Esta edad promedio tiene tendencia a disminuir, pues cada vez es más frecuente que ingresen a los doctorados en educación jóvenes con edades inferiores a los 30 años.

En el grupo focal con estudiantes del doctorado 1, las preguntas generadoras se centraron en:

- Su acuerdo o desacuerdo con que la metodología de la investigación se conciba como *teoría o tratado del método*;
- lo que esperarían de un seminario de metodología de la investigación, incluyendo la diferencia que conciben entre un seminario de metodología y uno de métodos de investigación;
- la posibilidad de aprender a investigar en cursos o seminarios de metodología⁴³;

⁴³ Para evitar redundancia en el texto, cuando se usa sola la palabra *metodología*, se está haciendo referencia a *metodología de la investigación*.

- las diferencias entre usar el término metodología como sustantivo o como adjetivo;
- la forma en que explicarían a un estudiante de posgrado lo que es la metodología de la investigación;
- lo que esperarían encontrar en el apartado de metodología en un proyecto o un reporte de investigación; y,
- la evolución que ha tenido en ellos el significado que atribuyen a la metodología.

Algunas de las preguntas generadoras resultaron más pertinentes que otras para propiciar un diálogo en el que emergieran significados sobre el concepto de interés. Después de analizar⁴⁴ todas las aportaciones, aquellas en las que fue posible detectar o inferir significados que los estudiantes atribuyen a la metodología de la investigación, fueron la base para conformar ejes de análisis en los que se refiere lo encontrado.

Primeras ideas sobre metodología de la investigación y la evolución posterior

En el lenguaje académico de las últimas tres o cuatro décadas, lo que era denominado como *lógicas o paradigmas de investigación* (hipotético-deductivo e interpretativo), empezó a ser designado con las expresiones *metodología cuantitativa y cualitativa*, lo cual ha originado algunas confusiones, en tanto que el adjetivo de cuantitativo o de cualitativo se ha vinculado tanto a la lógica de investigación como al método que se utiliza, e incluso al tipo de datos que se recaban en una investigación. Por algo López (2016) afirma que existe una crisis en la enseñanza de la metodología cualitativa, entre otras razones, por la forma en que se confunde qué es lo que se puede designar como cuantitativo o cualitativo.

⁴⁴ Se trata de un análisis de contenido, el cual se llevó a cabo conforme se describió en el apartado de Las decisiones metodológicas presentado en el apartado 4 del capítulo I de esta obra.

Entonces, no siempre resulta claro, por ejemplo, si con la expresión *metodología cuantitativa* se está haciendo referencia a la lógica de investigación hipotético-deductiva, lo cual demandaría asumir los principios y supuestos epistemológicos desde los cuales se genera conocimiento de acuerdo con dicha lógica; si se refiere a métodos, instrumentos o formas de medición congruentes con los principios antes mencionados; o si solo se refiere al tipo de datos que se privilegian cuando se realiza un estudio. Este tipo de confusiones aparecen sobre todo en los productos de investigadores en formación.

Así, lo más común es que las expresiones *metodología cuantitativa* y *metodología cualitativa* se utilicen para hacer referencia a métodos, instrumentos y tipos de datos que se privilegian, sin explicitar los principios y supuestos epistemológicos subyacentes, aunque no se descarta que estos puedan estarse asumiendo sin declararlo. El análisis de las aportaciones de quienes participaron en esta investigación, permite distinguir que dichas expresiones son utilizadas como sinónimo de *lógicas o paradigmas de investigación*, tanto por los profesores como por los estudiantes y en ese mismo sentido son utilizadas por los autores de esta obra.

Con la intención de destacar la evolución del significado de metodología de la investigación de la que dieron cuenta algunos estudiantes, se presenta enseguida la tabla 14 elaborada a partir de aportaciones textuales de estos. En la idea inicial del estudiante designado como D1E2 se percibe una *visión normativa instrumental*⁴⁵ de la metodología, en este caso plasmada en directrices para armar protocolos o informes de investigación de manera que estos cumplan los requisitos necesarios para ser aprobados. En contraste, en la evolución de su idea emerge una *visión constructiva* en la que es el propio investigador quien conforma una metodología pertinente para la investigación que realiza, donde juega un papel principal el diálogo con otros investigadores.

⁴⁵ Ver los conceptos de *visión normativo instrumental* y de *visión constructiva* de la metodología de investigación que se construyeron al realizar el análisis de significados de los profesores del doctorado 1.

Tabla 14
La evolución de significados.

Idea inicial	Evolución
Para mí eso era la metodología, los protocolos que tienes que cumplir para que tu artículo sea aceptado, para que tu tesis sea aprobada, era un check list para ver si se aprueba lo que tú estás haciendo. D1E2	Voy aprendiendo que [la metodología es algo] que vas construyendo a partir del diálogo, principalmente, con otros investigadores ..., mi principal evolución es que ahora me ubico en el papel de constructor de mi propia metodología de la investigación. D1E2
Me casé con una metodología de la investigación [la cuantitativa] y creo que es el peor error que uno comete, porque en el campo educativo no todo se puede responder con esa metodología, tenía que aproximarme a otras cuestiones más cualitativas y vi que tenía una necesidad de formación fuerte en ella. D1E1	La evolución más importante que he tenido ahora es [reconocer] que no debo casarme con una metodología, sino seguirme preparando en dominar otras cosas que no domino en mi formación..., no siento que haya cambiado como tal el concepto que tenía de metodología de la investigación. A lo mejor el hecho de caer en la cuenta de que a veces es un arte, de que tienes que crear, proponer cómo vas a diseñar tu investigación no casándote (con una metodología), sino utilizando distintas fuentes de información. D1E1
Tuve conceptos muy generales de la metodología de la investigación y de la investigación en sí. D1E4	Por supuesto que [mi concepto] ha cambiado, se ha enriquecido, no tanto porque estuviera errado al principio, sino porque a lo mejor era un concepto muy general. D1E4
A mí lo que en un principio me decían “el método científico” y era todo, se quedaban nada más en ese concepto, pero todo lo que hay detrás, no me lo dijeron. D1E5	La concepción que yo tenía de investigar ya no es así como algo básico, ya es algo que me permite conocer más a fondo las cosas..., cambió mi concepto de investigar, pero también el de metodología de la investigación..., cambió mi perspectiva. D1E5

Fuente: Aportaciones textuales de los estudiantes del Doctorado 1.

La estudiante D1E1 manifestó que inicialmente se identificó con la investigación cuantitativa hasta el punto de trabajar solo con objetos de estudio que pudieran ser investigados en el marco de dicha metodología, fenómeno que Gugliano y Robertt (2010, p. 66) han denominado como “fetichización de un determinado método o técnica”, con las respectivas consecuencias no favorables para el aprendizaje del oficio de investigador. En la evolución de su significado inicial, la estudiante mencionada reconoce que el investigador no puede “casarse” con una sola metodología, pero quizá lo más significativo es que ha abierto la puerta a la *visión constructiva* de la metodología, lo cual se percibe cuando hace referencia a la necesidad de crear y proponer en cuestiones metodológicas.

Las siguientes dos estudiantes D1E4 y D1E5 no fueron muy explícitas, relataron que sus ideas iniciales se caracterizaron por la generalidad con que se les presentaron los conceptos de metodología de la investigación, de método científico y de la investigación en sí. Manifiestan que esos conceptos se han enriquecido conforme avanzó su formación, pero no dan pistas de en qué sentido; por lo tanto, solo se puede afirmar que, desde su percepción, el significado que atribuyen a la metodología de la investigación ha evolucionado.

Expectativas de un Seminario de Metodología de la Investigación

Otra de las preguntas generadoras se planteó en términos de qué esperaban de un seminario o de un curso de metodología de la investigación en el nivel de posgrado. Sus respuestas se presentan en la tabla 15, la cual fue elaborada partiendo de aportaciones textuales de los participantes, para luego precisar indicios acerca de los significados presentes en dichas respuestas.

Tabla 15
De las expectativas a los significados.

Respuesta textual	Indicios sobre significados
Yo me imaginaba que me iban a enseñar a investigar. D1E2	Significado abierto y genérico, la metodología de la investigación es para <i>enseñar a investigar</i> .
Yo esperaba todas las bases, aprender técnicas, conocerlas un poquito a fondo, con relación a perspectivas específicas cuantitativas o cualitativas. D1E5	Significado centrado en <i>aprender técnicas</i> , en vinculación con perspectivas específicas.
Yo esperaba que nos dirigieran un <i>know how</i> , cómo hacer las cosas, cómo abordar correctamente las cosas, cómo seguir la pauta, los pasos. Digo que la metodología va más allá de los pasos ¿no? ese es el método, pero esperaba que me enseñaran cómo abordar los fenómenos a investigar de la forma en la que se espera que se hagan bien las cosas. D1E1	Significado con énfasis en <i>cómo hacer</i> para que la investigación se haga como <i>debe ser</i> , en el marco de ciertas perspectivas de abordaje de los objetos.
Esperaría [conocer] cuáles son los cimientos metodológicos alineados al objeto de estudio, más allá de las técnicas y de ese tipo de cuestiones, que considero que son muy importantes, pero en inicio ¿cuáles son las consideraciones que se deben de tomar en cuenta para apropiarse de una metodología u otra?, ¿cuáles son las diferencias?, ¿cuáles son como los cimientos, la raíz en la que se enmarcan determinadas corrientes metodológicas que van alineadas al objeto de estudio? Metodología sería algo así como la introducción antes de irse por un enfoque u otro (cuantitativo o cualitativo). D1E4	Significado asociado a conocer <i>los cimientos o raíces</i> en los que se sustenta la decisión de optar por un enfoque u otro (cuantitativo o cualitativo) según el objeto de estudio. Posible alusión a principios epistemológicos y/o tradiciones disciplinares y metodológicas.

Fuente: Elaboración de los autores a partir de respuestas textuales de los estudiantes.

Es posible que un gran número de alumnos de posgrado coincida con la respuesta del participante D1E2, esto es, se acude a un Seminario de Metodología de la Investigación esperando *aprender a investigar*; pero la forma de entender ese aprendizaje está vinculada al concepto de investigación que ha construido cada estudiante, de tal manera que para algunos se concreta en aprender pasos a seguir o técnicas a utilizar, y para otros, en conocer los principios y supuestos desde los que se genera conocimiento en cada uno de los enfoques o perspectivas de investigación, a lo(a)s cuales estos estudiantes suelen designar como cuantitativo(a) y cualitativo(a), en coincidencia con la forma en que el diseño curricular del doctorado 1 hace referencia continua a esas dos alternativas como orientadoras de la producción de conocimiento.

Así, puede detectarse que las respuestas de los estudiantes D1E5 y D1E1, se ubican en una *visión normativa/instrumental* de la metodología de la investigación, en este caso orientada a aprender técnicas o a cómo hacer para que la investigación se haga “como debe ser”; mientras que la respuesta del participante D1E4 es afín a una *visión constructiva* en la que el énfasis principal está en el conocimiento de los principios que sustentan y orientan los procesos de producción de conocimiento, como elemento fundamental para la toma de decisiones sobre cómo aproximarse a determinado objeto de estudio.

Por otra parte, en la institución educativa que ofrece el doctorado 1 existe una cultura académica en la que ciertos significados son compartidos por quienes están inmersos en la misma (académicos y estudiantes); pero en el caso específico de los significados que se atribuyen al concepto de metodología de la investigación, de las respuestas de los estudiantes fue posible inferir la presencia de al menos dos subculturas en el sentido con que Clark (1991) emplea ese concepto, las cuales son coincidentes con la prevalencia de rasgos de las visiones a las que hasta ahora se ha venido haciendo referencia: la normativa/instrumental y la constructiva.

La metodología de la investigación explicada a otros

Una forma más de explorar significados construidos por los estudiantes del doctorado 1, consistió en ponerlos en situación de imaginar que a cada uno de ellos se le pusiera a cargo de la formación de un alumno de posgrado, al que tendrían que explicarle qué es la metodología de la investigación. Sus aportaciones se presentan en la tabla 16.

Tabla 16

Explicar a otros lo que es la metodología de la investigación.

Respuesta textual	Indicios sobre significados
<p>Le diría que metodología de la investigación es una forma de apoyarlo en cómo va a armar su proyecto de investigación ..., cómo vamos a ensamblar su proyecto de investigación, cómo le vamos a dar estructura a todas las actividades que tiene que seguir paso a paso, desde elegir el tema, qué se ha escrito sobre el tema, justificar, así sería como yo le diría qué es la metodología de la investigación. D1E1</p>	<p>La metodología de la investigación es para armar un proyecto de investigación, para dar estructura a todas las actividades que se tienen que seguir paso a paso.</p>
<p>Yo le diría que [la metodología de la investigación] es un camino ..., y se tiene que recorrer, para eso son los caminos, pero este no tiene límites, tan solo unas indicaciones cada cuando, que nos van dando una cierta orientación ..., hay muchas formas de llegar, entonces tú decidirás cuál es la forma que quieres utilizar para llegar al final de ese camino ..., tú con tus facultades [decide] qué es lo que más se te facilita para llegar a ese final. Es hacer lo que han hecho conmigo, dejar que él construya su forma de llegar ..., siempre tendremos algunas guías, pero que no sean las guías el camino, sino solamente guías. El camino está abierto. D1E2</p>	<p>La metodología de la investigación es un camino abierto que hay que recorrer para alcanzar los objetivos de la investigación que se realiza. Ese camino puede recorrerse de muchas maneras, el investigador ha de construir su forma de hacerlo, aunque puede apoyarse en algunas guías.</p>

Respuesta textual	Indicios sobre significados
Yo le diría que la metodología de la investigación es el sustento y guía que posibilita la obtención de los hallazgos de la investigación que ahora mismo está planteando. Así empezaría y ya después daría pie a una serie de cosas que vienen después. D1E3	La metodología de la investigación es el sustento y guía que posibilita la obtención de los hallazgos de la investigación que se realiza.
Yo le diría que es un trayecto que vas a seguir hasta que llegues a la meta. Va a haber diferentes aproximaciones para que tu trabajo aporte a un conocimiento científico determinado, de acuerdo a determinado problema al que le quieras dar solución, a ese tema, a esa problemática; habrá que seguir una estructura que puede ir modificándose, que es parte de lo que la metodología de la investigación te va a favorecer para que puedas conocer las diferentes formas de aproximación y encuentres la mejor alternativa para dar respuesta. D1E4	La metodología de la investigación consiste en la búsqueda de la mejor alternativa para dar respuesta a un problema específico de investigación. Supone armar una estructura flexible que puede modificarse en el trayecto, y considerar diferentes formas de aproximación al objeto en estudio.
Yo creo que le diría, pues tienes tales metas para cumplir, y esto [la metodología de la investigación] es un sustento, es la base de todo el trabajo que vas a realizar en posgrado y de manera profesional, esto va a ser una guía que te va a ir diciendo, más o menos, cómo trabajar..., se va ir moldeando conforme a lo que vaya surgiendo, a tus necesidades. D1F5	La metodología de la investigación es un sustento, una guía que te va a ir diciendo cómo trabajar. Se va moldeando de manera acorde a las necesidades de cada investigación.

Fuente: Elaboración de los autores a partir de respuestas de los estudiantes.

La lectura global de las respuestas concentradas en la tabla anterior permite percibir que la situación hipotética que se planteó a los estudiantes del Doctorado 1 que participaron en el grupo focal, resultó ser una buena mediación para explorar acerca de los significados que estos

atribuyen a la metodología de la investigación, así lo muestran sus respuestas en torno a cuestiones como: la precisión de otras funciones de la metodología como la de dar sustento y estructura a las actividades que se realizarán en el proceso de una investigación, la implicación en la metodología de funciones de mayor envergadura que las reducidas al manejo de técnicas, al énfasis en satisfacer las normas del deber ser de la investigación o a la idea de que el investigador tiene una participación activa y constructiva en las decisiones de orden metodológico, siempre orientadas por la necesidad de responder a los retos que supone generar conocimiento sobre determinado objeto de estudio.

Las respuestas dadas por los estudiantes a esta pregunta generadora tuvieron más puntos de encuentro que las de los apartados anteriores en los que emergieron dos formas casi opuestas de concebir la metodología, designadas en esta obra como *visión normativa/instrumental* y *visión constructiva*. Así, aunque ambas visiones siguen presentes en el discurso de los estudiantes, tal parece que el *tráfico entre subculturas*, en el sentido en que lo plantean Deem y Brehony (2000), va dando lugar a la reconstrucción o evolución de significados, fruto de esa negociación posible a la que hace referencia Bruner (1990).

Las diferencias entre un seminario de metodología y uno de método

La pregunta generadora que demandó a los estudiantes explicitar las diferencias (si consideraban que las había) entre un seminario de metodología de la investigación y uno de método, fue una buena mediación para que expresaran cómo comprenden los conceptos de metodología y método, de tal manera que de sus planteamientos emergieron indicios sobre significados que han atribuido a dichos conceptos, así se presenta en la tabla 17.

Tabla 17
Metodología y método.

Idea textual	Indicios sobre significados
No es lo mismo método que metodología; el método es la serie de pasos que vas a seguir, y ya metodología va mucho más allá de los pasos que vas a realizar, es cómo vas a recoger la información, cómo la vas a analizar, qué tratamiento le vas a dar. D1E1	Significado de método asociado a <i>pasos a seguir</i> y de metodología como <i>algo más allá de los pasos</i> , pero descrito también como lo que se va a <i>hacer</i> en cada etapa de una investigación.
Considero que un primer inicio es un seminario de metodología de la investigación y después acercarse a los métodos de investigación. D1E4	Significado que apunta a una relación de inclusión, la metodología como algo que es más amplio que el método, pero lo involucra. La primera construcción habrá de ser la de metodología.
La metodología tiene que ver con las posturas epistemológicas, con el ethos del investigador, con el ser mismo de la investigación. Creo que abarcaría más hacia el ser de la investigación que al hacer de la investigación ..., ya el método es básicamente como la receta, ver las diferentes perspectivas, específicamente ya cómo hacer las cosas, pero creo que la metodología es de más trascendencia. D1E2	Significado de metodología centrado en el <i>ser</i> de la investigación, en los cimientos (epistemología, ética, ethos) de la misma. El método centrado en un <i>hacer</i> que toma en cuenta la perspectiva con la que se trabaja.
Concibo un seminario de metodología mucho más amplio que uno de métodos y que no necesariamente se tiene que llevar, en cuanto a temporalidad, en primer lugar uno y en segundo otro. Yo esperaría de un seminario de metodología de la investigación una revisión mucho más amplia, mucho más enfocada a robustecer, por ejemplo, mi trabajo de investigación, ahora mismo. D1E3	Significado de metodología como algo que robustece o sustenta el trabajo de investigación y que es más amplio que el método.

Idea textual	Indicios sobre significados
<p>En mi formación de doctorado yo me inclinaba mucho más por un seminario de metodología pensando en que ahora mismo se podrían abordar también cuestiones ontológicas, epistemológicas y mucho más allá de lo que implica el método entendido como una serie de pasos a seguir. D1E3</p>	<p>Significado de metodología en el que quedan involucradas cuestiones ontológicas y epistemológicas, mucho más amplio que el de método, cuando este se entiende como serie de pasos a seguir.</p>
<p>La metodología es algo más profundo [que el método]; recordé nuestra clase de epistemología que se me hizo una clase sumamente rica, y no sé si todos coincidimos en que debía de ser una clase que estuviera de manera formal [en el diseño curricular del programa], no nada más como optativa porque en realidad te hace ver más allá de lo que estás estudiando, qué hay detrás de lo que estás estudiando, no nada más en lo que haces, no nada más en la práctica, sino ya estás contrastando, viendo lo que pudiera no verse. D1E5</p>	<p>Significado de metodología como algo más profundo que el de método. No se centra solo en lo que haces, sino que te permite ver más allá de lo que haces.</p>

Fuente: Elaboración de los autores a partir de respuestas de los estudiantes.

Una mirada global a las aportaciones de que aparecen en la tabla 11 permite percibir en ellas coincidencias importantes:

- Significados de *método* como serie de pasos a seguir (receta para algunos), centrados en el *hacer*, pero en los que se toma en cuenta la perspectiva desde la que se trabaja en determinada investigación. Aunque no aparece de manera explícita el elemento constructivo del método, hay señales de una especie de transición hacia la visión constructiva, dado que *tomar en cuenta la perspectiva* sugiere que la decisión sobre el método está vinculada a los principios epistemológicos y ontológicos

propios de la lógica de investigación o enfoque que se consideró pertinente para el estudio.

- Significados atribuidos a la *metodología de la investigación* centrados en el *ser* de la investigación, en sus cimientos, en los principios ontológicos y epistemológicos que se asumen como sustento y orientación de la producción de conocimiento. En dichos significados se reconoce que la metodología no está desligada del *hacer*, *pero permite ver más allá de lo que se hace*, que es algo más amplio y profundo que el método, pero lo involucra.

Los estudiantes del doctorado 1 no utilizaron las expresiones *método* y *metodología* como sinónimos, cosa que sí ocurrió en la aportación de algunos profesores del mismo programa. Algunas explicaciones posibles de esto son, por una parte, el hecho de la diversidad de instituciones de procedencia y de áreas de formación inicial, la cual es mayor en el caso de los profesores participantes que en el caso de los estudiantes. Aunque en el núcleo académico básico están incorporados profesores de larga trayectoria de participación en el programa, también ocurre que algunos de ellos tienen poco tiempo de haberse incorporado a la institución, al programa y al área de la investigación educativa como tal. Por otra parte, la mayoría de los estudiantes que participaron se ha formado desde la maestría en la misma institución en la que están cursando el doctorado, cuestión que lleva a plantear la hipótesis de que ellos han interiorizado una cultura académica con mayor grado de cohesión (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011b), esto es, con más elementos compartidos, ya sea que se trate de significados atribuidos a conceptos, de posiciones epistemológicas u ontológicas, o de creencias que se plasman en las formas de actuación tanto de formadores como de estudiantes.

Llama la atención la alusión hecha por la estudiante D1E5 en relación con lo valioso que fue un curso optativo de epistemología que llevaron en el doctorado y la conveniencia de que llegara a formar parte del diseño curricular formal del programa. Ese comentario nos llevó a reflexionar con Cazau (2011, p. 125):

¿Todavía hoy deben seguir manteniéndose separadas la epistemología y la metodología? El tiempo lo dirá. Mientras tanto, los libros de texto y las asignaturas de la universidad siguen manteniéndolas, en general, escindidas. En todo caso, el gran peligro de ello reside en que se aislen cada vez más la una de la otra, impidiendo una mutua realimentación enriquecedora de sus respectivos resultados.

El apartado de metodología en los productos de investigación

Una forma más de exploración de los significados que estos estudiantes atribuyen a la metodología de la investigación consistió en preguntarles qué esperarían encontrar en el apartado de metodología al hacer la revisión de un producto de investigación, ya sea que se trate de un artículo, un libro o un capítulo de libro. Sus aportaciones se presentan en la tabla 18 acompañadas de indicios sobre significados que pudieron derivarse de estas.

Tabla 18
La metodología en los productos de investigación.

Idea textual	Indicios sobre significados
Una cosa elemental es la coherencia, es decir, esto que yo estoy mencionando aquí que sea coherente desde la introducción, planteamiento, y del mismo método, es decir, que haya una coherencia general en todo el documento. D1E2	Significado que privilegia la <i>coherencia</i> en todos los elementos que se reportan en el documento publicado.
Esperaría encontrar ¿cuál es el objeto de estudio? el objetivo, ¿qué voy a estudiar?, ¿para qué lo voy a estudiar?, ¿y cómo voy a abordar este estudio? Entonces, para mí es muy importante encontrar cómo analizaron, qué tipo de estrategias llevaron a cabo para responder su pregunta de investigación, y ver la congruencia, que sean congruentes los análisis que hicieron para responder su pregunta de investigación. Ver si esos análisis o esos pasos eran los <i>correctos</i> para responder a esa pregunta o pudieron haberlo abordado con otras estrategias. Entonces, para mí esas son las cosas que no pueden faltar. D1E1	Significado que privilegia la <i>articulación</i> del qué, el para qué y el cómo se realizó la investigación que se reporta, con énfasis en las estrategias utilizadas y en la congruencia de los análisis realizados para responder a la pregunta de investigación.

Idea textual	Indicios sobre significados
<p>Buscaría que me dijeran qué estaban midiendo, que estuviera bien estructurada la parte previa, es el marco de referencia, pero que se describiera bien, de manera coherente, eso que están estudiando, eso que están buscando. Me ha tocado ver artículos donde mencionan el uso de tecnología y que se estudiaron tantos sujetos, son muy explícitos en cuanto a los participantes, en cuanto a las técnicas que utilizaron, pero no me dicen qué midieron, de qué manera lo hicieron. D1E5</p>	<p>Significado que privilegia la descripción de <i>qué es lo que midieron y cómo lo hicieron</i> en la investigación que se reporta.</p>
<p>En ese apartado es necesario encontrar esa alineación directa con los objetivos, cómo es que se va a proceder, en dónde se enmarca, cuál es el marco, el enfoque⁴⁶, el centro, el rumbo que va llevar la investigación; no hablando todavía del método, sino de la estructura y la guía que se está llevando ..., que quede de forma clara cuál es el acercamiento metodológico. D1E4</p>	<p>Significado que privilegia la descripción de cómo se va a proceder en la investigación, pero estableciendo de manera previa <i>desde qué marco y enfoque se hará el acercamiento metodológico</i>.</p>
<p>Desde la postura epistemológica, la descripción del enfoque asumido para llevar a cabo la investigación y la descripción completa del diseño, o sea, las técnicas, instrumentos, quiénes son los participantes, cómo se analizaron los datos, la descripción completa de todo ahí. D1E3</p>	<p>Significado que privilegia la precisión de la postura epistemológica y enfoque, como base para llegar al diseño (técnicas, instrumentos, participantes, formas de análisis).</p>
<p>Es que estamos hablando de dimensiones ..., está la dimensión ontológica, es decir, qué es lo que estoy estudiando en realidad, la dimensión epistemológica, y la dimensión metodológica. Pues es obvio, tienen que estar presentes ahí, porque se llama metodología ¿no? D1E2</p>	<p>Significado que privilegia tres dimensiones que habrán de considerarse: ontológica, epistemológica y metodológica. Esta última se define en función de las dos primeras.</p>

Fuente: Elaboración de los autores a partir de las aportaciones de los estudiantes.

⁴⁶ Es importante recordar que los estudiantes de este programa suelen usar el término enfoque o perspectiva para referirse a la lógica de investigación (cuantitativa o cualitati-

El análisis de las aportaciones de los estudiantes en relación con lo que esperarían encontrar en el apartado de metodología en un producto de investigación, permitió distinguir que hubo dos formas de interpretación de la pregunta: una, referida a rasgos fundamentales que habrán de caracterizar un producto de investigación en general, este es el caso de las dos primeras respuestas textuales enlistadas; otra, atendiendo a qué elementos habrían de conformar la sección denominada metodología, lo cual es una forma de manifestar el significado que han atribuido a esta.

En las respuestas referidas a rasgos generales de un producto de investigación destaca la *coherencia*, así como la *articulación* del qué, el para qué y el cómo, que alude sobre todo a una presentación coherente y congruente de los diversos elementos que integran un reporte de investigación. Es posible que ese tipo de respuestas de los estudiantes se dé en forma asociada a las recomendaciones que los directores de tesis, y en general los profesores de posgrado, suelen hacerles acerca de la importancia de cuidar esos rasgos en la investigación que están llevando a cabo como parte de su proceso de formación. La reiteración de tales rasgos en el discurso de los estudiantes refleja en parte su pertenencia a una cultura donde el *rigor* académico es un concepto que se va interiorizando como parte de las prácticas de formación, en coincidencia con hallazgos de estudios precedentes (v. gr. Jiménez, Moreno y Ortiz, 2011b).

Entre las respuestas que se orientaron más a aspectos que habrán de ser explicitados en la metodología de una investigación (mismas que aparecen en las cuatro últimas celdas de la columna izquierda en la tabla 18), hay una que destaca por reducirse a la expectativa de encontrar qué midieron y cómo lo hicieron, respuesta probablemente asociada a una fuerte identificación y/o experiencia de esa estudiante con la lógica de investigación cuantitativa y con una *visión normativa/instrumental* de la metodología. Las otras tres respuestas comparten un significado de mayor densidad, en el sentido de que incorporan, cada una en sus términos: la

va) elegida y a los principios epistemológicos y ontológicos que la sustentan, aunque en ocasiones separan esos elementos.

precisión del enfoque (lógica de investigación), la declaración de principios epistemológicos y ontológicos (que puede estar contenida de manera implícita en el enfoque) y la descripción de cómo se va a proceder (método, diseño, instrumentos, participantes, formas de análisis), esto último derivado de y en congruencia con el enfoque elegido por el investigador. En estas últimas respuestas puede distinguirse que esos estudiantes han transitado hacia *una visión constructiva* de la metodología.

¿Se aprende a investigar en cursos o seminarios de metodología?

Cuando se planteó a los estudiantes si se aprende a investigar en cursos o seminarios de metodología, se avizoraba como posible respuesta algo como *depende de quién esté a cargo*, lo cual parecía solo cuestión de sentido común; sin embargo, además de esa respuesta, los participantes narraron algunas experiencias, lo cual permitió construir un panorama de cómo conciben lo que implica *aprender a investigar* con base en lo que han vivido siendo aprendices del oficio, así se puede apreciar en la tabla 19.

Tabla 19
Cursos de metodología y el aprendizaje del oficio de investigar.⁴⁷

Idea textual expresada por el estudiante	Afirmaciones clave
<p>Depende de quién imparte la materia, justamente en la universidad a mí me tocó que me dieran esa materia dos veces y la primera la verdad fue como “ah, para que aprendan” y “ahí léanse a Sampieri⁴⁷”, más o menos así pasó. Te dan un esbozo, pero realmente no aprendes a investigar en un semestre ..., ya cuando tomé la materia por segunda vez, nos la dio una investigadora..., ella sí tenía una formación como investigadora, y ahí sí nos puso “a ver, elijan un tema de investigación que se pueda investigar en cuatro meses, que es lo que dura el semestre, y pónganse a trabajar en él”; ella nos revisaba muy bien los productos que íbamos entregando mes con mes y había un acompañamiento muy bueno, realmente sentías que sí estabas investigando. D1E1</p>	<p>Se aprende a investigar en los cursos o seminarios de metodología de la investigación en forma muy relacionada con la persona que esté a cargo de los mismos. No basta con recurrir a lecturas, es necesario que el profesor tenga una formación como investigador, tenga experiencia en el oficio, y dé un seguimiento cercano a los productos que pide realizar a los alumnos.</p>

⁴⁷ Se refiere a Roberto Hernández Sampieri, coautor de un conocido libro de Metodología de la Investigación.

<p>La primera vez que tomé esa materia planearon el curso para que [los alumnos] sepan que existen dos paradigmas de cómo investigar un fenómeno y qué se puede hacer, pero yo creo que conforme vas tomando más cursos de metodología de la investigación, te digo también depende del instructor... realmente sientes que estás desarrollando competencias de investigación. D1E1</p>	<p>Hay cursos que solo dan un panorama de paradigmas de cómo investigar y de lo que se puede hacer; pero hay otros que realmente permiten desarrollar competencias de investigación.</p>
<p>Yo recuerdo que aprendí realmente lo que implicaba la investigación con un ejercicio en la universidad en el que se investigó algo..., quien me impartió el curso, me dio la oportunidad de adentrarme al campo de la investigación en la construcción de todo un trabajo..., tiene mucho que ver quién esté detrás de todo esto, porque los programas pues ahí están, y pueden ser los mismos, y cualquiera puede pararse enfrente de los alumnos y tratar de implementarlo, pero esta parte, de todo este trabajo que hay detrás, es el que me parece muy importante. D1E3</p>	<p>Los cursos en que se lleva a los estudiantes a ejercitarse realizando una investigación completa, y se les orienta mientras la realizan, propician el aprendizaje de lo que implica la investigación.</p>
<p>Creo que tienen que ver un tanto los instructores, pero más el propio sujeto, el mismo investigador. Yo puedo tener un muy mal maestro de metodología de la investigación y sin embargo desarrollar o desarrollarme por no querer ser como él simplemente. Tiene mucho que ver la actitud con la que uno asume o se cree que está haciendo una investigación. Y pues claro, esto dependerá de lo que yo creo que es una investigación. Los mismos métodos, los mismos programas que hay de formación, pues son muy buenos o son muy malos, pero no creo que sean determinantes para todos, sino que cada uno se podrá ir desarrollando. El investigador, precisamente, ante esos obstáculos es donde se fortalece, yo no lo vería problemático, al contrario, sería como un reto que forma el carácter de investigador. D1E2</p>	<p>La actitud del sujeto que pretende aprender a investigar es lo que más tiene que ver con los resultados de los cursos de metodología de la investigación, aunque algo tienen que ver también los formadores.</p>
<p>Creo que [como docente de un curso o seminario de investigación, es necesaria] una figura que esté en el campo, que tenga un acercamiento práctico. El conocimiento teórico es una parte, pero a quién te acercas a preguntar, a quién lees para saber, cómo contrastas una postura con otra. Creo que la figura que enseña es vital para que el estudiante, independientemente de si es de bachillerato o universidad, se anime a decir “quiero más de esto”, “quiero conocer” o de plano, “le voy a dar la vuelta para no entrar”. D1E4</p>	<p>En un curso o seminario de investigación, es vital que la figura que enseña esté en el campo de la investigación y vaya más allá del conocimiento teórico.</p>

Idea textual expresada por el estudiante	Afirmaciones clave
<p>Como estudiantes, llegamos a identificar cuándo, quien está como docente y está enseñando a investigar, ha investigado o no. Eso es muy importante, se nota quién solamente se leyó el manual o los materiales y llega para tratar de comunicarte aquello que ha leído, pero es muy distinto cuando una persona que verdaderamente ha investigado, y está al frente, te está enseñando aquello que ya sabe hacer y que ya tiene la experiencia de hacer, se nota mucho. D1E3</p>	<p>Se nota cuando la persona que está al frente de un curso o seminario de metodología de la investigación ha investigado y no solo leído sobre investigación.</p>

Fuente: Elaboración de los autores a partir de las aportaciones de los estudiantes.

La coincidencia de las reflexiones de los estudiantes en este aspecto es notable, sus afirmaciones fueron contundentes en el sentido de que la formación y la experiencia como investigador del docente que se encuentra a cargo de un curso o seminario de metodología, son fundamentales como mediación para propiciar el aprendizaje del oficio. Les queda claro que no se aprende a investigar solo con lecturas o escuchando exposiciones sobre cómo hacer algo, sino haciéndolo, llevando a cabo tareas propias de la investigación y teniendo un cuidadoso seguimiento y retroalimentación sobre lo que se hace por parte de personas que aprendieron el oficio. Ya señalan Guzmán y García (2016, p. 61) que “la principal queja detectada en la literatura respecto a los docentes que imparten las materias de metodología de la investigación es la carencia de experiencia investigativa”, pero también hacen notar que no es suficiente tal experiencia, sino que

Los resultados destacados en los cursos de [metodología de la investigación] se dan cuando los docentes son investigadores, están motivados hacia la investigación y la enseñanza, y son capaces de transmitir dicho entusiasmo a sus estudiantes; así mismo, cuando sus clases son activas y en ellas prevalece una fuerte interacción de los alumnos con bases de datos y recursos electrónicos y, sobre todo, cuando los temas de investigación son relevantes para los estudiantes, en lo personal y profesional (p. 62).

En este último sentido, resulta relevante el señalamiento del participante D1E2 quien hace notar que el reto principal es sobre todo del estudiante, pues de su actitud dependerá en gran parte lo que logre aprender independientemente de la manera en que sus formadores lleven a cabo su función.

En otro de los aspectos cuestionados, la totalidad de los estudiantes participantes expresó que atribuir a la metodología de la investigación el significado de *teoría o tratado del método* es muy limitado, propio de otra época; sin embargo, uno de los estudiantes señaló que siendo él profesor de metodología en una preparatoria, unos cinco años atrás, se dio cuenta de que el concepto del que se sigue partiendo en esa institución, con el acuerdo de la academia correspondiente, es justo ese con todas las limitaciones que puede tener.

En torno a la pregunta de si había diferencias de significado al usar el término metodología como sustantivo o como adjetivo en una expresión de lenguaje, hubo cierto silencio en los estudiantes por el reto/sorpresa que esta les planteó, pero después de unos momentos de reflexión, hubo quien afirmó que, cuando se usa el término como sustantivo, prácticamente queda definido todo, por ejemplo, en la expresión *metodología cualitativa* quedan incorporados los principios en que se fundamenta y las formas de hacer que le caracterizan; mientras que si se usa el término como adjetivo, por ejemplo en la expresión *diseño metodológico*, hay más flexibilidad dado que un diseño admite tantas versiones como necesidades específicas a las que se habrá de responder en una investigación determinada. A propósito de estas reflexiones, uno de los estudiantes argumentó que él prefería usar la expresión *estrategia metodológica* precisamente para dar idea de que la metodología es algo que se construye conforme las características de lo que pretende ser estudiado y la perspectiva desde la cual se realizará el estudio, destacando así la *visión constructiva* que caracterizó a todas las aportaciones de ese estudiante.

La pregunta anterior acerca de lo que implica utilizar, dentro del mismo campo semántico, la palabra “metodología” o el adjetivo “metodológico”, no fue ociosa. En este caso dio lugar a que los estudiantes expresaran

los planteamientos anteriores. La postura asumida en este trabajo sostiene que el empleo del adjetivo en expresiones como “estrategia metodológica” da cabida a un carácter particular del concepto, con relación a las tareas de construcción, análisis e interpretación de datos para dar respuesta a una pregunta, mientras que el término “metodología” (de la investigación) comprende un significado más general, como modo de acercamiento a la realidad que se pretende estudiar, de donde se desprende la necesidad de elementos teóricos para explicarla y en concordancia con ello una serie de decisiones no solamente sobre las anteriores tareas sobre los datos, sino sobre otras no menos importantes, como su control y validación.

Un panorama de significados en este espacio de formación

La construcción de un panorama de significados sobre metodología de la investigación que fueron detectados en, o inferidos de las aportaciones de los estudiantes del doctorado 1, implicó el reto de tener ante sí afirmaciones de diversa naturaleza y encontrar que no todas podían ubicarse de manera clara y directa en alguna de las dos primeras visiones (normativa/instrumental y constructiva) que emergieron como parte del análisis de las aportaciones de los profesores de ese mismo programa. Esto ocurrió porque, en algunos casos, los estudiantes hicieron referencia a rasgos generales que esperarían encontrar en productos de investigación, o expresaron concepciones que pueden reconocerse como *en transición*, dado que incorporan elementos de las dos visiones antes referidas. Así, las aportaciones se ubicaron en cuatro categorías: significados con visión constructiva, significados con visión normativa/instrumental, significados en transición y planteamientos generales.

Significados con visión constructiva:

- Metodología como algo que se construye a partir del diálogo, sobre todo con otros investigadores.
- Metodología como un arte, algo que se crea y se propone en función de cada investigación.

- Metodología como conocimiento de los cimientos o raíces en los que puede sustentarse la decisión de optar por un enfoque⁴⁸ u otro según el objeto de estudio.
- Metodología de la investigación como camino abierto que se recorre para alcanzar los objetivos de la investigación que se realiza. Es un camino que puede recorrerse de muchas maneras, es el investigador quien ha de construir su forma de hacerlo, aunque puede apoyarse en algunas guías.
- Metodología de la investigación como búsqueda de la mejor alternativa para dar respuesta a un problema específico de investigación. Supone armar una estructura flexible que puede modificarse en el trayecto.
- Metodología como algo centrado en el *ser* de la investigación, en los cimientos (epistemología, ética, ethos) de la misma. El método se centra en un *hacer* que toma en cuenta la *perspectiva*⁴⁹ con la que se trabaja.
- En la metodología quedan involucradas cuestiones ontológicas y epistemológicas, tiene un significado mucho más amplio que el de método, entendido este como serie de pasos a seguir.
- En la metodología se describe cómo se va a proceder en la investigación, pero estableciendo previamente *desde qué marco y enfoque* se hará el acercamiento metodológico.
- En la metodología se privilegia la precisión de la postura epistemológica y el enfoque, como base para llegar al diseño de técnicas, instrumentos, selección de participantes y formas de análisis.
- En la metodología hay tres dimensiones que habrán de considerarse: ontológica, epistemológica y metodológica. Esta última se define en función de las dos primeras.

⁴⁸ Recordar que académicos y estudiantes de este programa hablan de *enfoque* haciendo referencia a lo cuantitativo o lo cualitativo principalmente.

⁴⁹ El término *perspectiva* es utilizado también para referirse a si se optó por lo cualitativo o lo cuantitativo.

En los planteamientos anteriores y en los significados inferidos de estos, destaca: la participación fundamental del investigador como actor en la construcción de la metodología, aunque puede apoyarse en algún tipo de guía; el diálogo o interlocución entre investigadores como factor que enriquece dicha construcción lo cual es coincidente con los planteamientos de Jiménez y González (2021); la concepción de metodología en la que esta se construye a partir de la precisión/elección de elementos de tipo epistemológico y ontológico (*el ser*) que constituyen la base desde las que se toman las decisiones de método, instrumentos, técnicas y procedimientos (*el hacer*), todo ello incorporado en ese gran entramado en el que se da cuenta de la metodología de una investigación determinada.

Significados con visión normativa/instrumental:

- El centro de un curso de metodología es aprender técnicas de investigación.
- El énfasis de un curso de metodología de investigación está en aprender cómo hacer para que la investigación se haga como debe ser.
- La metodología de la investigación es para armar un proyecto de investigación, para dar estructura a todas las actividades que se tienen que seguir paso a paso.
- En la metodología es fundamental la descripción de *qué es lo que midieron* quienes realizaron el estudio y *cómo lo hicieron*.

A partir de los planteamientos ubicados en este apartado fue posible inferir significados de metodología asociados a: un *hacer* sustentado en el aprendizaje de técnicas; un *deber ser* entendido como cuidado de que un proyecto o un reporte de investigación cumplan con los requisitos que les permitan ser dictaminados favorablemente, lo cual incluye un buen nivel de descripción y estructuración de las actividades a realizar cuando se trata de un proyecto, o de las efectuadas cuando se reporta la investigación realizada. Ciertamente los elementos antes señalados necesitan ser considerados en la metodología de una investigación, pero la reducción del concepto solo a este tipo de elementos, es lo que explica que aquí se hayan ubicado en una visión *normativa/instrumental*.

Significados en transición:

- La metodología de la investigación es el sustento y guía que posibilita la obtención de los hallazgos de la investigación que se realiza.
- La metodología de la investigación es un sustento, una guía que te va a ir diciendo cómo trabajar. Se va moldeando de manera acorde a las necesidades de cada investigación.
- El método se refiere a *pasos a seguir*, la metodología es *algo más allá de los pasos*, donde se describe lo que se va a *hacer* en cada etapa de la investigación.
- La metodología robustece o sustenta el trabajo de investigación, es algo más amplio que el método.
- La metodología es algo más profundo que el método. No se centra solo en lo que se hace, sino que permite ver más allá.
- La metodología es más amplia que el método, pero lo involucra. El primer acercamiento habrá de ser a la metodología.

Los planteamientos de este apartado fueron ubicados como significados *en transición* porque una parte de su contenido admitiría ubicarse en una visión *normativa/instrumental*, pero también aparecen atisbos de un proceso de evolución hacia la visión *constructiva*, dado que en los planteamientos aquí ubicados hay distinción entre metodología y método, no son términos que se estén usando como sinónimos; hay referencia a la metodología como *sustento*, si bien no se especifica de qué tipo, esa afirmación puede ser señal de que los estudiantes que la hicieron están empezando a incorporar el sustento epistemológico y ontológico como elementos constitutivos de la metodología; aparece además un orden de acercamiento, primero a la metodología y luego al método, muy probablemente como manifestación de que esos estudiantes van comprendiendo que el “ver más allá del método” supone precisamente arribar a este una vez precisados los fundamentos epistemológicos y ontológicos que sustentan y orientan la investigación.

Planteamientos generales:

- La *coherencia* es un rasgo que ha de caracterizar la presentación de todo lo que se reporte en un producto de investigación.
- En un producto de investigación es fundamental la *articulación* del qué, el para qué y el cómo se realizó la investigación que se reporta, con énfasis en las estrategias utilizadas y en la *congruencia* de los análisis realizados para responder a la pregunta de investigación.

Estos últimos planteamientos se incluyeron en virtud de que aluden a rasgos fundamentales que han de caracterizar a los productos de investigación, los cuales son perceptibles cuando estos se analizan desde una mirada global en la búsqueda de “coherencia entre las formulaciones teóricas y los procedimientos metodológicos adoptados, así como de estos últimos entre sí” a la que aluden Gugliano y Robertt (2010, p. 66).

En suma, los significados que los estudiantes participantes del doctorado 1 atribuyen a la metodología de la investigación están ubicados en su mayoría en una *visión constructiva* y en planteamientos en los que se detecta un proceso de transición de una visión *normativa/instrumental* a una visión *constructiva*. Esta afirmación se hace con plena conciencia de que surgió de un acercamiento a los estudiantes que aceptaron la invitación a participar en este estudio y, por lo tanto, no puede generalizarse para todos los estudiantes del programa.

Significados atribuidos al concepto de metodología de la investigación por estudiantes del doctorado 2

El grupo focal con estudiantes del doctorado 2 contó con 8 participantes, cuyas características se presentan en la tabla 20.

Tabla 20

Rasgos generales de los estudiantes participantes del doctorado 2.

Género	Edad	Licenciatura	Maestría
Masculino D2E1	39	Licenciatura en Ciencias de la Educación. Licenciatura en Educación Física, Deporte y Recreación. Instituciones nacionales	Maestría en Investigación Educativa. Institución nacional
Femenino D2E2	40	Licenciatura en Psicología. Institución nacional	Maestría en Estudios Psicoanalíticos Freudianos. Institución nacional
Masculino D2E3	46	Licenciatura en Administración de Empresas. Licenciatura en Filosofía. Institución nacional	Maestría en Investigación Educativa. Institución nacional
Femenino D2E4	34	Licenciatura en Nutrición. Institución nacional	Maestría en Ciencias del Comportamiento con orientación en Alimentación y Nutrición. Institución nacional
Femenino D2E5	43	Licenciatura en Historia. Institución nacional	Maestría en Historia del Mundo Hispánico. Institución Internacional Maestría en Desarrollo Social. Institución nacional
Masculino D2E6	34	Licenciatura en Ciencias de la Educación. Institución nacional	Maestría en Gestión y Políticas de la Educación Superior. Institución nacional
Masculino D2E7	32	Licenciado en Derecho. Institución nacional	Maestría en Derecho con opción en Humanidades. Institución nacional
Femenino D2E8	40	Licenciatura en Educación Primaria. Licenciatura en Historia. Instituciones nacionales	Maestría en Historia de México. Institución nacional

Fuente: Información aportada por los estudiantes del doctorado 2.

En los rasgos de este grupo de estudiantes destaca:

- Una edad promedio de 38 años, que supera a la de estudiantes de doctorados en áreas de conocimiento cuya tradición de investigación es de más larga trayectoria, por ejemplo, las de ciencias exactas y psicología, entre otras.
- Solo hay dos estudiantes cuyos antecedentes de formación tanto en licenciatura como en maestría son del área de educación, esto da idea de cómo, en la composición de los grupos que están en formación para la investigación educativa, está presente una diversidad de disciplinas en las que sus integrantes accedieron a la formación inicial. Desde entonces se hace presente un rasgo que después caracteriza a los grupos de investigadores que son profesores en doctorados en educación: una gran mayoría de ellos formados en áreas de conocimiento distintas a la educación que, en el mejor de los casos, son afines a la misma como psicología, sociología o antropología. Entre los estudiantes de este grupo, la diversidad incluye también las áreas de nutrición, derecho y administración de empresas, con la consiguiente dificultad para que, quienes fueron formados en esas áreas, logren ubicarse desde perspectivas de las ciencias sociales cuando realizan investigación educativa.

Las preguntas generadoras que se plantearon para propiciar la participación de los estudiantes del doctorado 2, que después permitieron organizar ejes para el análisis, estuvieron relacionadas con: los primeros encuentros con el concepto de metodología de la investigación; la distinción entre los conceptos de método y metodología; las expectativas que les genera un curso o seminario de metodología de la investigación; la posibilidad de que los seminarios de metodología enseñen a investigar; y el énfasis que pondrían si los pusieran a cargo de la formación en metodología de la investigación de un estudiante de posgrado. A continuación, se presenta lo encontrado en cada uno de los ejes de análisis que se conformaron a partir de las aportaciones de los estudiantes.

Los primeros encuentros con el concepto de metodología de la investigación

Indagar sobre significados que se atribuyen a un concepto trae consigo múltiples retos porque la posibilidad de que una persona logre expresar con claridad un significado que ha construido, está estrechamente relacionada con: la precisión con que utiliza el lenguaje, la coherencia con que expresa las ideas, los hábitos de reflexión que ha desarrollado, las experiencias y el contexto en que ha ido construyendo el significado en cuestión, incluso el nivel de conciencia de sí mismo y de sus procesos cognitivos. En este marco, es necesario tener en cuenta que en cada respuesta dada por los participantes del estudio se reflejan las cuestiones antes mencionadas, pero también se manifiesta, al menos de manera parcial, el grado de evolución de dicho significado en términos de su compatibilidad con la forma consensada en una comunidad académica.

Los relatos de algunos estudiantes del doctorado 2 acerca de cómo fueron sus encuentros con el concepto de metodología de la investigación, dan idea de cómo se conjugan elementos como los mencionados en el párrafo anterior. Dada la diversidad de las respuestas dadas, así como de las licenciaturas y maestrías cursadas por los estudiantes, en esta parte del análisis se optó por hacer observaciones específicas a cada aportación. Una de las participantes expresó:

Yo estudié psicología y siempre relaciono metodología con Sampieri⁵⁰. La orientación de los maestros era: “al pie de la letra váyanse siguiendo el método de Sampieri”. Y era muy interesante, porque todos estábamos muy abocados a estudiar casos clínicos y no encajaba del todo el método con lo que hacíamos; me acuerdo de que esa parte era muy inconexa entre el maestro que nos daba metodología y lo que en realidad queríamos hacer. D2E2

⁵⁰ Hace alusión a una conocida obra de Metodología de la Investigación, que todavía en la edición de 2014, incluía como autores a Roberto Hernández Sampieri, Carlos Fernández Collado y María del Pilar Baptista Lucio. La referencia completa se encuentra en la sección correspondiente de este capítulo.

Lo relatado en la experiencia anterior, además de que concuerda con las aseveraciones de López (2016, p. 114) en relación con que muchos profesores centran “la didáctica del proyecto de investigación en el método científico tradicional y... con ello enseñan una vía única para aprehender los fenómenos sociales”, permite percibir que los profesores que esa estudiante tuvo en la licenciatura, delegaron en una obra de metodología de la investigación la tarea de enseñar a investigar; cabe la posibilidad de que lo hicieran así por no contar ellos con una formación sólida en ese aspecto, o bien porque su concepción de metodología estaba reducida al seguimiento fiel de un camino diseñado por otros, el cual consideraban apropiado para cualquier investigación; esto a pesar de que sus estudiantes descubrieran que no todo lo sugerido por el autor recomendado era aplicable al tipo de estudios que ellos deseaban realizar. Destaca además que utilizaban como sinónimos los términos de metodología y método sin distinguir diferencias de significado entre ambos.

En esa línea, aunque pareciera que el estudiante que comparte su experiencia a continuación distingue otros elementos en el concepto de metodología, concluyó con una aseveración equivalente a la del estudiante D2E2:

En el último año de preparatoria uno se decidía por ciencias exactas o por ciencias sociales, yo fui a ciencias sociales. Recuerdo muy bien una materia que tenía que ver con investigación, en ella no nos hablaban de la metodología como el camino a seguir, nos decían que eso era en las ciencias exactas, que nosotros no habíamos elegido ese para seguir formándonos, que era muy diferente a la metodología en las ciencias sociales sin perder de vista –ellos nos decían– la objetividad de lo que vamos a abordar. Yo me quedo con esas palabras que decían en un inicio, el camino a seguir para abordar el fenómeno educativo, como empezaron a decirnos en la licenciatura. D2E6

A fin de cuentas, este estudiante expresó un significado de metodología como camino a seguir independientemente de que este pudiera ser diverso según el ámbito en el que fuera ubicado el fenómeno a estudiar,

en forma acorde con la distinción que él esbozó entre ciencias exactas, ciencias sociales y educación. Una estudiante más relató su experiencia de la siguiente manera:

Mi primer encuentro con el concepto de metodología fue en la licenciatura en nutrición, otro fue en salud pública, ambos fueron buenos encuentros en [lo que se refiere a] construcción del significado de metodología, porque si bien antes tenía una noción de investigación muy relacionada con la palabra tesis, cuando llegué a la licenciatura me dijeron qué es la investigación desde el punto de vista cuantitativo y cómo se puede aplicar, eso me generó la idea de que hay maneras de hacer, y es para mí lo que significa metodología: las maneras de hacer, de buscar o de llegar a un dato. Fue un encuentro inicial muy agradable, que después fue demeritándose con el paso de los semestres. D2E4

Esta estudiante fue explícita en el significado que atribuye a la metodología de la investigación: las maneras de hacer, de buscar o de llegar a un dato. Calificó como buenos encuentros con el concepto a aquellos que ampliaron su percepción de lo que es la investigación y de lo que se puede hacer en ella, pero llama la atención su referencia a que esos encuentros iniciales agradables fueron demeritándose con el paso de los semestres. En este último sentido, la estudiante no hizo precisiones, pero en torno a ello caben algunas hipótesis explicativas como el hecho de que puede haber encontrado diferencias entre estilos de formación de los docentes a cargo de la materia, o bien haber llegado a confusiones personales derivadas de falta de concordancia entre los significados que sus profesores atribuían al concepto, las lecturas que debía realizar y las tareas en las que se le pedía concretar lo que aprendía.

En la experiencia de otra estudiante, aunque siguieron presentes las “formas de hacer” como aspecto en el que se centraron sus primeros encuentros con el concepto de metodología de la investigación, apareció una toma de conciencia que incidió en una ampliación de la dimensión del significado que atribuye al concepto, la cual refirió de esta manera:

Cuando estaba en cuarto semestre de la licenciatura en historia, empezamos a tener materias de metodología y técnicas de investigación. Esa materia se enfocaba más hacia las técnicas que hacia la metodología, esta última era una palabra que estaba ahí, pero nunca la desmenuzamos en el sentido de interiorizar su significado; dábamos por hecho que entendíamos el concepto, pero no alcanzábamos a entenderla como presente en todo el proceso de la investigación. Fue a lo largo de la maestría, y ahorita en el doctorado, que el concepto se ha modificado..., creo que he entendido que es una cuestión de sistematización y de conceptos, he empezado a interiorizar poco a poco a partir de la experiencia. D2E8

En esta última aportación apareció fugazmente la idea de que *la metodología está presente en todo el proceso de investigación*, cuestión que sostuvieron de manera explícita los profesores de otro de los programas incluidos en este estudio y que podría considerarse como una de las versiones más evolucionadas del concepto, según se señaló en el capítulo anterior. Esto permite caer en la cuenta de que la evolución de un concepto se va gestando a manera de pequeños descubrimientos, hasta que se llega a un momento en el que el nuevo significado atribuido al mismo puede comunicarse con precisión.

A modo de síntesis, en los encuentros iniciales del grupo de estudiantes del doctorado 2 con el concepto de metodología prevalecieron los siguientes significados:

- Metodología como seguimiento de un camino diseñado por otros, que puede ser válido para cualquier tipo de estudio.
- Metodología como camino a seguir independientemente de que este pueda ser diverso según el ámbito en el que se ubique el fenómeno a estudiar.
- Metodología como maneras de hacer, de buscar o de llegar a un dato.
- Metodología como cuestión de sistematización y de conceptos.

En la mayoría de los grupos focales ocurrió que, de manera natural, los participantes se refirieron tanto a sus primeras ideas acerca de la me-

metodología como a la forma en que estas evolucionaron hasta llegar al significado que actualmente le atribuyen; sin embargo, no sucedió así en este grupo en donde las referencias se hicieron de manera específica a los primeros encuentros con el concepto y de estos se infirió que prevaleció en ellos una visión normativa/instrumental de la metodología, en el sentido en que se ha venido manejando a lo largo de los análisis realizados; esto es, una visión que pone el énfasis en qué es lo que se habrá de hacer y cómo hay que hacerlo. La exploración posterior sobre cómo establecen, si consideran que existe, la diferencia entre los conceptos de método y metodología, aportó más elementos sobre significados que actualmente atribuyen al concepto de metodología de la investigación, según se muestra en el siguiente apartado.

Entre los conceptos de método y metodología

Cuando se recaba información sobre significados recurriendo al lenguaje oral con apoyo en grupos focales, podría pensarse que para que un participante esté en posibilidad de expresar con claridad y precisión el significado que atribuye a un concepto, convendría que se le anunciara previamente qué es lo que se le va a preguntar para que tenga oportunidad de reflexionar y ordenar sus ideas; sin embargo, hacerlo de esa manera traería consigo el riesgo de que algunos de los participantes recurrieran antes de la reunión a diversas fuentes de información y compartieran significados que no son realmente los que ellos han construido; por ello, hasta que los participantes estaban presentes en la reunión, se les solicitó expresar la diferencia que establecen, si consideran que la hay, entre los conceptos de método y metodología. El análisis de las respuestas a esta cuestión planteó un reto complejo no solo por falta de claridad en algunas de las ideas expresadas, sino también por el uso de analogías que no siempre resultaron pertinentes, por la involucración de conceptos cuyo significado no fue especificado, o por confusiones conceptuales detectadas en el discurso de los estudiantes.

En la cuestión abordada en este eje de análisis, la mayoría de las respuestas coincidieron en que método y metodología no son sinónimos, la

diversidad o la franca confusión se presentaron sobre todo al especificar diferencias entre ambos conceptos. Una cuestión en la que no se encontró consenso entre las participaciones de los estudiantes, es la relacionada con cuál de los conceptos estaría subordinado al otro. En ese sentido, se encontraron participaciones como la siguiente:

El método es algo que utilizamos para la investigación y la metodología es la forma como explicamos eso que hicimos. El método implica entrar en el objeto, a hacer el estudio, meternos a ser parte de nuestra investigación. La metodología ya es un paso donde uno puede reflexionar y explicar aquello que se hizo. D2E3

La declaración anterior podría analizarse poniendo el énfasis en cuestiones objetables por la forma en que se utilizó el lenguaje en expresiones como “el método es algo” o “la metodología es un paso”, pero de acuerdo con la intención de este análisis, puede inferirse que el estudiante se está refiriendo al método como el elemento operativo que guía las acciones o tareas que se realizan en el proceso de investigación y a la metodología como el elemento reflexivo que permite justificar y/o explicar lo que se hizo en una investigación. Por la forma en que lo expresó, queda la impresión de que este estudiante considera que, en la investigación, primero se hace y luego se explica o justifica lo que se hizo, en otras palabras, primero se define el método y después la metodología; entonces, el concepto de metodología aparece subordinado al de método. En las aportaciones de otros estudiantes la subordinación fue entendida de otra manera como se percibe en la siguiente afirmación:

El método lo pensaría más como esa parte práctica, como los pasos que estoy siguiendo en el marco de una estrategia, y la metodología como la articulación y la congruencia que se le da a ese hacer, como el enfoque que articula el proceso. D2E5

Aunque este estudiante hizo referencia primero al método y después a la metodología, en su aportación estableció que la metodología es el enfoque que articula y atiende a la congruencia de lo que se hace en el proceso de una investigación, lo cual sugiere, a diferencia de lo que expresó el estudiante anterior, que el concepto de método está subordinado al de metodología, esto es, hay que definir el enfoque (teórico, epistemológico, ontológico) desde el cual se realizará una investigación, para luego optar por un método que resulte pertinente.

Otra cuestión en la que tampoco hubo consenso entre los estudiantes, fue la relativa a lo que podría denominarse como nivel de generalidad o de especificidad al que están asociados los conceptos de método y de metodología en el marco de una investigación. Para unos, la metodología es algo más específico que el método:

Los métodos son como procesos para construir una investigación y la metodología [de una investigación particular] ya sería como ese proceso específico que te funciona a partir del enfoque que tienes, de la teoría que manejas, del objeto, del fenómeno que quieres explicar. D2E2

En la afirmación anterior, el método hace referencia a procesos generales válidos para construir una investigación; mientras que la metodología refiere a un nivel mayor de especificidad al que se llega después de definir un enfoque, una teoría, un objeto de estudio al que el investigador, desde su subjetividad como individuo, va a aproximarse. En un sentido similar aparece el siguiente planteamiento:

Entiendo el método como un conjunto de pasos concretos y específicos, es decir, el método científico, el método cuantitativo, el cualitativo, el mixto. Entiendo la metodología como algo sumamente específico de una investigación, es decir, la forma en la que el investigador construyó su objeto de estudio en la cual se acercó a él, las técnicas, las herramientas de investigación que utilizó, es decir, algo más concreto, más específico a partir de esos

grandes métodos que existen para abordar la realidad social o cualquier otra.
D2E7

En el planteamiento anterior, el estudiante atribuye mayor nivel de especificidad a la metodología que al método, además, en su ejemplificación ubica el método científico (tradicionalmente considerado como único y de validez universal) en una categoría similar a los que denominó como “el método cuantitativo, el cualitativo, el mixto”. Habrá que tener en cuenta que cada uno de los tres últimos mencionados no hace referencia a un método como tal, sino a una lógica de investigación, un gran enfoque desde el cual se puede investigar y que se sustenta en ciertos principios ontológicos y epistemológicos; en todo caso, en el lenguaje académico de las ciencias sociales cada vez es más frecuente que se les denomine como metodologías (cuantitativa, cualitativa, mixta), así que habría que reconocer la presencia de una confusión conceptual en la aportación mencionada.

En distintas oportunidades, asimismo, se plantea la disyuntiva entre las categorías “metodología de la investigación” y “metodología de una investigación”. Lo primero sugiere esa rama de discusión propia de la epistemología o la filosofía de la ciencia en la que el asunto de fondo es *cómo se llega a generar conocimiento*; lo segundo tendría que ver con la racionalidad que subyace a un trabajo particular de investigación pero no solo en lo relativo a la definición de elementos clásicos del método, como universo de estudio o población, muestra, instrumentos de recopilación y procedimientos para el análisis de los datos, sino de una reflexión acerca de los fines y la pertinencia de esos elementos en congruencia con el objeto de estudio construido.

Una aportación en la que se logró una distinción más clara es la del siguiente estudiante; sin embargo, en ella utiliza los términos justamente en sentido inverso, esto es, lo que denomina como método corresponde, en el consenso académico de las comunidades de investigación, al concepto de metodología y viceversa:

Yo creo que el método tiene que ver con el enfoque, con esta cuestión cuantitativa, cualitativa o mixta, donde en función de un objeto de estudio es que se le va a dar un tratamiento, y la metodología son, digamos, esos pasos a seguir donde interviene mucho el oficio y la cuestión artesanal, del artesano que es el investigador, donde va moldeando su producto, su documento, para presentarlo posteriormente con la rigurosidad que demanda el campo de la ciencia. D2E6

Además de lo que pudo percibirse en cuestiones de subordinación entre los conceptos de método y metodología, o de niveles de especificidad de los mismos, en el análisis realizado fue posible detectar ciertos énfasis de significado, los cuales aparecieron en aportaciones como las siguientes:

Me parece que método se refiere a aquellos elementos que, en su conjunto, le van dando forma al proceder de lo que vamos haciendo en la práctica de la investigación, y la metodología, es aquella articulación que se hace de todos los elementos que le van permitiendo al investigador irse fogueando, por así decirlo, y que le van dando también elementos para tomar decisiones en relación a los proyectos que va trabajando. D2E1

Considero que se puede hablar en plural de metodologías..., un profesor nos daba la explicación de que hacemos un acercamiento al campo de estudio que hemos elegido en el terreno de la educación, pero es un acercamiento que hemos creado [construido] nosotros mismos y debemos tener en cuenta que otros investigadores pueden tener diferentes acercamientos a un mismo problema. D2E7

En la primera de las dos viñetas anteriores destaca una función de la metodología como articuladora de aquellos elementos que le dan forma al proceder en la práctica de la investigación; si bien ese proceder suele ser orientado por el método elegido, puede inferirse que lo que el estudiante designó como articulación incluye la toma de decisiones sobre el método, los procedimientos y las técnicas a utilizar, lo cual se hace desde cierta

visión de la realidad, de lo que es y supone la generación de conocimiento, de las características del objeto a estudiar, así como de la intencionalidad de cada investigación, todo lo cual puede ubicarse en el plano de lo ontológico y lo epistemológico. En la segunda viñeta se alude a la metodología como forma de acercamiento a un objeto de estudio ubicado en cierto campo de conocimiento; de la referencia a esta como algo creado o construido por el investigador, puede inferirse que en este estudiante hay conciencia del papel activo de quien investiga, así como una visión constructiva de la metodología.

En el marco de la diversidad que se manifestó en este grupo de estudiantes en torno a la vinculación, relación y/o diferencias entre los significados atribuidos al método y la metodología, se encontró que coexisten los siguientes significados:

- Metodología como elemento reflexivo que permite justificar y/o explicar lo que se hizo en una investigación.
- Metodología como enfoque que articula y vigila la congruencia de lo que se hace en una investigación.
- Metodología como proceso específico que funciona a partir del enfoque del investigador, de la teoría que maneja, del objeto de estudio, del fenómeno que quiere explicar.
- Metodología como forma en la que el investigador construye su objeto de estudio y se acerca a él, incluyendo las técnicas y herramientas de investigación que utiliza en el acercamiento.
- Metodología como pasos a seguir donde interviene mucho el oficio y la cuestión artesanal.
- Metodología como articuladora de aquellos elementos que le dan forma al proceder en la práctica de la investigación.
- Metodología como forma de acercamiento a un objeto de estudio ubicado en cierto campo de conocimiento.

Como se hizo notar a lo largo del análisis realizado en este apartado, hay una gran diversidad en los significados que este grupo de estudiantes atribuyó a los conceptos de método y metodología, la cual se manifes-

tó en algunos casos como abierta confusión entre dichos conceptos; lo anterior puede interpretarse como presencia de subculturas académicas derivadas de las diferencias entre áreas formación de estos estudiantes, según se mostró en el cuadro de caracterización de sus rasgos generales; pero también como diferentes ritmos de evolución de los significados que estos doctorandos han ido construyendo en torno a la metodología de la investigación, los cuales están vinculados con su trayectoria de formación y su experiencia en la práctica de la investigación.

No obstante, en los significados inferidos del discurso de los estudiantes hay señales de evolución hacia consensos presentes en las comunidades de investigación educativa, perceptibles sobre todo cuando estos se contrastan con lo que los mismos estudiantes compartieron acerca de sus primeros encuentros con el concepto de metodología.

Expectativas de los seminarios de metodología de la investigación

Con plena conciencia de que no todos los significados que se atribuyen a un concepto suelen aparecer de manera manifiesta en el lenguaje, se hicieron preguntas generadoras consideradas con potencial para propiciar respuestas de las que se pudieran inferir significados; tal es el caso de la pregunta en torno a las expectativas que como estudiantes de doctorado tienen cuando se les informa que participarán en un curso o seminario de metodología de la investigación.

Entre las respuestas a esta pregunta fue posible identificar tendencias, una de ellas la de quienes manifestaron desconcierto ante las diferencias que percibieron en la forma en que los profesores a cargo de esos cursos o seminarios atribuyen significado a la metodología, lo cual se traduce en el énfasis que ponen en ciertos aprendizajes que consideran necesario propiciar de manera prioritaria. En ese sentido se encontraron participaciones como las siguientes:

Tanto en la maestría como en el doctorado me percaté de que, a veces, hasta dependiendo de cada docente, de cada institución, y del mismo grupo de

personas, es lo que se entiende por metodología. Este significado que se construye llega a ser diferente y hasta opuesto en algunos talleres, cursos o seminarios ..., cada uno de quienes imparten esos cursos, me parece que tiene una idea distinta, luego sus seminarios se orientan de muy diversas maneras. D2E3

Cada doctor [a cargo de un seminario de metodología] traía una propuesta diferente y esta tenía que ver con la manera en la que internalizaba el concepto de metodología. Había quienes ponían el énfasis en la lectura de materiales para que tú fueras viendo opciones ..., había otros que se clavaban mucho en las formas de cómo citas, que si el párrafo y que si el título y el subtítulo; ibas viendo las personalidades o perfiles de cada docente y en lo que se iban centrando. D2E2

Me di cuenta de que influye mucho la formación de aquel que está a cargo del seminario porque dependiendo de dónde y cómo se formó, es donde le quita o le da más fortaleza. Cuando se ofrece un seminario de metodología de la investigación, esperaríamos neutralidad, que no influyera tanto [la experiencia y trayectoria del docente a cargo], sino que fuera algo más general. D2E4

Si las tres participaciones anteriores se analizan desde el punto de vista de la didáctica, resulta lógico encontrar que cada docente deje una huella de su historia en la forma en que planea, selecciona contenidos y promueve acciones orientadas a propiciar ciertos aprendizajes de manera preferente, especialmente cuando se trata del nivel de posgrado. En ese sentido, no sería extraño encontrar diferencias entre seminarios de metodología de la investigación según los rasgos característicos del estilo de formación de cada docente. El problema es que aquí se manifiestan diferencias que reflejan significados diversos, en ocasiones opuestos, que los profesores atribuyen al concepto de metodología, incluso algunos que pueden quedar ubicados fuera del consenso de la comunidad académica del área o disciplina en la que los estudiantes se están formando para la

investigación. A su vez, este “cruce de abordajes” presenta algunos desafíos para la apropiación de los significados.

Ahora bien, la aspiración no es que haya formas, materiales o contenidos únicos para cualquier curso, taller o seminario de metodología, sino que haya claridad, y hasta cierto punto consenso, en los significados que subyacen en la orientación de dichos seminarios por parte de los docentes a su cargo. Cuando los autores de la presente obra participamos en reuniones con profesores de posgrado en las que hemos expresado nuestra inquietud por la diversidad percibida, algún docente ha manifestado beneplácito por la confusión que esta provoca en los estudiantes, argumentando que habrán de ser ellos mismos quienes vayan clarificando y construyendo el significado de metodología de la investigación. Este es un argumento válido desde la certeza de que un conflicto cognitivo (Enesco, 1996) tiene el potencial de estimular el desarrollo de las habilidades de un estudiante para responder al reto que se le plantea; además, resulta consistente con la intención de que los investigadores en formación desarrollen autonomía e independencia intelectual (Moreno y Torres, 2020); sin embargo, existe una diferencia importante entre diseñar situaciones que generen un conflicto cognitivo como estrategia para impulsar el logro de objetivos de aprendizaje de mayor complejidad, y generar confusiones que contribuyen a una especie de caos conceptual, sobre todo en cuestión de expresiones de lenguaje que tienen tal trascendencia para las comunidades de investigación, como es el concepto de metodología.

Una aportación que pudiera considerarse como alternativa, en el sentido de valorar la diversidad, surgió cuando una de las estudiantes expresó:

Yo durante el doctorado tuve la sensación de que [el seminario semestral de metodología] era la materia que más me aportaba en muchos sentidos, aparte del trabajo con mi directora de tesis, me ayudó tanta diversidad de enfoques. Es que me pareció increíble. Pude ver muchas formas de trabajo, también los mismos doctores que nos dieron la materia tenían diferentes preparaciones. D2E2

En la aportación anterior hay una valoración expresa de la diversidad de enfoques de investigación que la estudiante fue conociendo, así como de la diversidad de la formación que tuvieron los profesores a cargo de los seminarios; en ambos casos fue percibida como favorable porque amplió el panorama de las posibilidades de acercamiento a un objeto de estudio, además de que le permitió conocer las experiencias de diversos investigadores en funciones. En ambos casos se trató de una diversidad que no genera caos o confusiones, como las que pueden derivarse de significados que no están claros o que no son compatibles como se comentó en el caso de lo manifestado en las tres primeras viñetas de este apartado.

En el resto de las respuestas que los estudiantes dieron a esta pregunta generadora, fue posible detectar dos tendencias más: una referida a necesidades de formación que les planteaba en ese momento el avance de la investigación que presentarían como tesis; otra centrada en lo que consideran que habrían de ser los contenidos, actividades y/o aprendizajes fundamentales en un seminario de metodología. Entre las aportaciones que expresaron necesidades acordes con el avance de la investigación doctoral que estaban realizando, aparecieron las siguientes:

Parte de lo que espero ahorita sería ver diferentes enfoques para realizar investigación, que es algo que hemos estado trabajando, para mí es muy interesante esa parte. Principalmente, a partir de la experiencia del que está dando la clase, aprender cómo lo trabaja él, y toda esa parte de la dinámica también con mis compañeros. D2E5

Esperaría que trabajáramos sobre la interpretación de los datos, creo que es algo que a mí me llama mucho la atención, me interesa saber cómo los investigadores han interpretado sus datos, cómo los han analizado y cómo los conjuntan con sus supuestos teóricos, con sus conceptos. D2E7

Aunque en las dos aportaciones anteriores puede ubicarse el interés por cómo hacer, también está presente la intención de conocer diversas formas de hacer, aprendiendo de la experiencia de quienes ya han reco-

rrido el camino, como es el caso de los investigadores que fungen como profesores. Incluso, en la segunda viñeta aparece esbozada la inquietud de aprender a realizar tareas más complejas como la de articular referentes empíricos con referentes teórico-conceptuales, lo cual puede interpretarse como acercamiento a una visión de la metodología que va más allá del uso de métodos, técnicas e instrumentos y que permea todo el proceso mismo de una investigación.

Otras aportaciones tienen en común que manifiestan expectativas generales en torno a los cursos o seminarios de metodología y van poniendo énfasis en diferentes elementos, por ello se hacen aquí comentarios particulares en relación con algunas de ellas. Uno de los estudiantes manifestó:

Yo pensaría que [en un seminario de metodología] voy a ver cuestiones filosóficas de la ciencia, enfoques, métodos, en fin, aspectos que no tienen que ver con el momento [de avance de una investigación] en que me encontraría si estuviera en una etapa de formación como el doctorado. D2E6

En la aportación anterior aparecen indicios de un significado de metodología que no se reduce a formas de hacer, sino que pone el énfasis en los fundamentos del trabajo científico, como base para comprender el sustento de los diversos enfoques y métodos de investigación. En esa misma dirección, pero ubicando la epistemología y las bases teóricas en otra posición, apareció el comentario de otro de los estudiantes:

Lo que esperaría es conocer las diferencias entre enfoques cualitativos y cuantitativos porque ambas posturas son muy amplias. También pensaría ver los diferentes métodos de ambas perspectivas y los de estudios con enfoque mixto, incluso hablar un poco de epistemología. No tanto ver objetos de estudio, sino más bien como las bases teóricas. D2E4

El hecho de que este estudiante incluya en su lenguaje términos como enfoques, posturas, perspectivas, da idea de que el significado de metodología que ha construido no se reduce a caminos a recorrer ni a formas

de hacer, aunque estos también quedan incluidos en su aportación, sino que ha ido incorporando la idea de que el cómo hacer tiene tras de sí una base teórica y epistemológica, aunque esta última la ubique todavía como algo de lo que *hay que hablar un poco* y no como cuestión fundamental, en esa especie de disociación que Gugliano y Robertt (2010) expresan en términos de que “por un lado se visualizan las cuestiones epistemológicas, dirigidas hacia grandes objetivos e hipótesis de investigación, y por otro se lleva a cabo el diseño de investigación”. Otra participación más, cuyo énfasis fue puesto en otro elemento, es la del siguiente estudiante:

Lo primero que pienso [en relación con un curso o seminario de metodología] es en un espacio que nos lleve a reflexionar sobre cómo se han desarrollado ciertas prácticas asociadas a la investigación, que nos permita conocer diversas formas de aproximación a los objetos de estudio y nos oriente sobre cómo tomar decisiones en relación con alguna actividad de investigación que queremos realizar. D2E1

Una lectura rápida de la viñeta anterior podría dejar la idea de que en ella se manifiesta un significado asociado solo a la idea de cómo hacer y de seguir un camino ya transitado por otros; pero también hay un énfasis puesto en la reflexión, el cual sugiere que, además del conocimiento de formas de hacer, o de formas de aproximación a los objetos, hay algo que ha de remitir al investigador al cuestionamiento de cuáles fueron los fundamentos [teóricos, epistemológicos] que orientaron la toma de decisiones relativas a la investigación realizada. Uno más de los estudiantes expresó:

Yo esperarí que ese camino que se supone que ofrece la metodología de la investigación, fuera más claro, imagino que tiene diferentes estaciones y que en cada estación a la que va llegando uno, tendría que percibir esa claridad teórica-metodológica con apoyo en ciertas herramientas. Esperaría ver en un curso de metodología ese camino con una estructura sobre todo teórica y con

algunos aspectos de experiencias, pero que nos dieran un panorama no tan fragmentado, como lo vimos a lo largo del doctorado. D2E8

En la aportación anterior está presente un significado de metodología como camino a recorrer, el cual llega a percibirse con claridad si hay una estructura teórica y experiencial que facilite una comprensión no fragmentada de lo que es el proceso metodológico en una investigación. Tal parece que el diseño del camino, la contribución para que el aprendiz pueda lograr una visión panorámica del mismo, e incluso la conformación de una estructura que facilite su comprensión, son cuestión o responsabilidad de agentes externos al investigador en formación. Así, se percibe que hay conciencia de la necesidad del doble sustento teórico y experiencial, pero no del elemento constructivo que ha de aportar el investigador en el caso específico de cada investigación en vías de lograr la claridad y la visión no fragmentada que la estudiante demanda.

En forma derivada de las aportaciones de los estudiantes del doctorado 2 en torno a esta pregunta generadora fue posible inferir que coexisten significados como los siguientes:

- Metodología como conocimiento de enfoques de investigación, de formas de aproximación a objetos de estudio, de métodos y de experiencias de quienes ejercen el oficio de investigador.
- Metodología como respuesta a la necesidad de realizar tareas complejas propias de la investigación, tales como la interpretación de datos o a la articulación de referentes teórico-conceptuales y empíricos.
- Metodología como fundamentación del trabajo científico, base para comprender el sustento de los diversos enfoques y métodos de investigación.
- Metodología como toma de decisiones sobre cómo hacer, apoyada en bases teóricas y epistemológicas.
- Metodología como camino a recorrer basado en una estructura teórica y experiencial que da sentido al proceso de investigación.

Los cursos, talleres o seminarios de metodología de la investigación ¿enseñan a investigar?

Las respuestas aportadas por este grupo de estudiantes cuando se les cuestionó acerca de si los seminarios de metodología realmente enseñan a investigar fueron de sumo interés, pues en ellas refirieron experiencias, establecieron analogías, señalaron aprendizajes logrados y se refirieron a condiciones necesarias para que dichos seminarios cumplan su función en la formación de investigadores. Algunos de los estudiantes hicieron referencia a la forma en que ubican sus experiencias de formación en el ámbito de la metodología, tal es el caso de la siguiente aportación:

En toda mi formación, desde licenciatura, maestría y doctorado, creo que he convivido con dos posturas [en los cursos de metodología], una donde se dice lo que se tiene que hacer, pero queda a un nivel muy discursivo; y otra, donde sí he visto aplicado lo discursivo en términos pedagógicos del profesor, en estrategias didácticas para enseñar a hacer investigación como tal, es ahí donde los profesores tienen un gran reto. D2E6

El señalamiento anterior resulta fundamental para la comprensión de por qué en unos cursos de metodología se aprende a investigar y otros conducen a que los estudiantes queden solo en un nivel discursivo. Cuando el énfasis se pone en decir lo que se tiene que hacer y en el mejor de los casos ilustrar cómo hacerlo, lo que se suele aprender es un discurso en el que se refleja una visión normativa/instrumental de la metodología; por el contrario, si las estrategias didácticas del profesor demandan al estudiante hacer tareas propias de la investigación, diseñadas de manera acorde con el nivel de estudios en que este se encuentra, entonces se puede hablar de que se está aprendiendo a investigar. Esto último fue sostenido en afirmaciones como las siguientes:

Los seminarios de metodología, ahora en el doctorado, me han permitido entender esa lógica de que uno va aprendiendo justamente en la práctica,

pero se reúne con otros expertos, lo que permite ir reflexionando sobre cómo ir delineando ciertos elementos en su investigación. D2E1

En los seminarios de metodología yo le daría mayor peso a la práctica de la investigación como un oficio que se va aprendiendo constantemente con la experiencia; tanto en los estudios de doctorado como en las investigaciones que se realizan posteriormente. D2E7

En relación con el cuestionamiento de si los seminarios de metodología enseñan a investigar, existen planteamientos como los de Gugliano y Robertt (2010, p. 64) quienes afirman que “no resulta tan claro que enseñar metodología genere automáticamente la formación de investigadores o que enseñar metodologías no genere en los estudiantes, después que son aprobados en los cursos, una baja capacidad para utilizar en sus investigaciones futuras las herramientas aprendidas en los cursos”, lo cual es una forma de sugerir que no siempre se aprende a investigar en los cursos o seminarios de metodología; no obstante, la tendencia de los estudiantes del doctorado 2 fue a afirmar que sí se aprende en estos, respuesta que apoyaron con relatos acerca de lo que ellos han aprendido en el doctorado:

Una de las cosas que yo he aprendido en los seminarios de metodología es que dan para pensar sobre lo que uno está pretendiendo hacer en una actividad concreta de investigación. El hecho de estar planteando las ideas de autores, de otros investigadores que han trabajado sobre algo similar, y de ponerlas en relación con lo que en ese momento la persona responsable del seminario está investigando, te permite dimensionar las formas en que tú puedes poner en práctica lo que has aprendido. D2E1

Cuando un seminario se aboca a la metodología en sentido estricto, pareciera como estar recolectando muchas herramientas para ir a hacer alguna reparación; muchas de esas herramientas se cargan sin saber si alguna vez serán funcionales o no, pero conocerlas nos permite tener un abanico muy amplio

de posibilidades y conforme se va avanzando en los cursos, uno mismo va sacando: esto no me sirve, esto sí, como si la respuesta fuera no solamente sí o no, sino que se da de manera gradual y contextual. D2E3

En el doctorado, algo que yo he disfrutado en los seminarios de metodología es esta parte de la teoría y lo que te dan las clases en función de los enfoques que te muestran, la congruencia con la que se trabaja, la reflexión que se genera escuchando a tus compañeros y viendo tu propio avance. En la licenciatura le daba mucha fuerza a la parte práctica, esta le dio sentido a la teoría, ahora creo que fue la teoría la que le dio más sentido a lo que estoy investigando, fue un proceso distinto. D2E5

Por otra parte, lo que los estudiantes han vivido en su proceso de formación para la investigación, también fue reflejado en señalamientos sobre aspectos que habrían de ser tomados en cuenta:

Creo que algo que los profesores habrían de pensar, cuando están a cargo de cursos de metodología, es qué tanto como investigadores ven a sus alumnos ubicados en campos, temáticas u objetos de estudio diferentes y qué tanto se disponen a profundizar o a tratar de entender qué es lo que el alumno quiere investigar y qué le pueden aportar de su experiencia, respetando a su vez la experiencia de cada alumno. D2E2

Estamos en investigación en educación, pero tenemos perfiles de formación y experiencias muy diversas, venimos de carreras también muy diversas, es interesante poner en el análisis este tema de la diversidad de miradas en un mismo programa, pero también en la práctica, en el acercamiento a los estudiantes. D2E2

Las dos aportaciones anteriores resultan cruciales en términos de la forma en que los profesores de metodología y/o los directores de tesis respetan, o no, que los estudiantes sean quienes definan qué es lo que quieren investigar y cómo lo harán, sobre todo en los casos en que sus

objetos de estudio, sus enfoques o sus métodos son diferentes a lo que el profesor/investigador realiza en sus propias investigaciones. Es frecuente que estudiantes de doctorado (Moreno, 2010) manifiesten que la investigación que están realizando no es la que pretendían hacer, pero tuvieron que ceder ante la presión que ejercieron sus tutores/directores de tesis para que ellos investigaran algo más acorde con las investigaciones que sus profesores realizan, lo cual atenta contra el desarrollo de la autonomía y la independencia intelectual que constituyen un objetivo central en la formación de investigadores.

El señalamiento sobre la diversidad de perfiles de formación y experiencias previas de los estudiantes que ingresan a los doctorados en educación, manifiesta que los participantes de este grupo son plenamente conscientes, muy probablemente porque lo han vivido durante su estancia en el programa, de la necesidad de que dicha diversidad sea motivo de un cuidadoso análisis sobre cómo atenderla y de una amplia disposición de los formadores para responder a los retos que la misma plantea. Ya señalan Touriñán y Sáez (2006, p. 392) que algo que “define hoy la metodología de investigación y, por consiguiente [habrá de definir] la pedagógica, es el pluralismo metodológico”, que a su vez se deriva de esa diversidad de enfoques desde la cual se realiza investigación, pero también desde la que se ha de formar a los nuevos investigadores.

¿Y si fuera formador de un estudiante en metodología de la investigación?

A los estudiantes del doctorado 2 se les planteó la situación hipotética de qué harían o en qué pondrían el énfasis si fueran ellos quienes estuvieran a cargo de la formación en metodología de la investigación de un alumno de posgrado; esta fue una manera indirecta de explorar los significados que le atribuyen a esta última. En el análisis de sus respuestas se encontraron elementos de diversa naturaleza, unos a manera de señalamiento de cuestiones que les han ido quedando claras durante su proceso de formación, otros como expresión de experiencias que resultaron ser valiosas para ellos, algunos más con énfasis en formas de relación que establece-

rían con los estudiantes a su cargo y otros aludiendo a tareas específicas que les pedirían realizar.

Algunas cuestiones relacionadas con el concepto de metodología de la investigación, que los estudiantes de este programa han ido clarificando sobre todo en el proceso de su formación doctoral, se manifestaron en aportaciones⁵¹ como las siguientes:

Antes de enseñarle métodos, indagaría cuál es su interés, qué supuestos tiene, cómo empezaría con la construcción del objeto de estudio, para que lo vaya afinando él mismo y luego pueda decir “esta sería una investigación para tal área o con estas perspectivas”. D2E4

Exploraría cuál ha sido su experiencia en investigación, qué es lo que le interesa investigar, por qué, esto para ayudarlo a estructurar ideas y a construir su foco de interés. Haría un acompañamiento muy puntual en el que también exploraría la preparación del alumno, lo que va descubriendo sobre su tema de interés, le solicitaría revisar otras investigaciones para que vaya viendo el estado de la cuestión, y a partir de ahí, vaya tomando decisiones. D2E2

Pienso mi intervención como un acompañamiento porque me parece que eso ayuda al alumno a ir entendiendo su propio proceso y a tomar sus propias decisiones cuando defina desde qué mirada y de qué forma se acercará al objeto que quiere estudiar. D2E2

Los planteamientos hechos en las tres viñetas anteriores, mirados en conjunto, contienen especificaciones de suma importancia en términos de los significados que se indagan en este estudio, tales como: formar en metodología no se reduce a enseñar métodos; es al formando a quien le corresponde expresar su foco de interés, ir construyendo su objeto de

⁵¹No olvidar que, en todas las viñetas de este apartado, los estudiantes están dando una respuesta a la situación hipotética de qué harían si ellos tuvieran a su cargo la formación de una persona en metodología de la investigación.

estudio, definir desde qué mirada y de qué forma se aproximará al mismo tomando las decisiones que resulten pertinentes; para todo ello, habrá de contar con el acompañamiento de sus formadores, especialmente de su tutor/director de tesis quien facilitará que el alumno vaya comprendiendo su propio proceso de aprender a generar conocimiento. A partir de esos planteamientos puede inferirse un significado de metodología que supera la visión normativa/instrumental, para destacar el papel constructivo del investigador en formación en cuestiones tan relevantes como definir la mirada (perspectiva, enfoque) desde la que trabajará, así como la forma en que lo hará (métodos, instrumentos, procedimientos).

Por otra parte, es notoria la aparición del *acompañamiento* como forma de mediación en la que ellos concretarían su relación con el investigador en formación que les fue asignado (hipotéticamente) para propiciar y facilitar sus aprendizajes sobre el oficio. En este sentido hay una coincidencia con la forma en que la mayoría de los profesores, en especial los de otro de los programas en estudio, declararon que realizan su función docente en el posgrado.

Algunas de las aportaciones de los estudiantes de este grupo se caracterizaron por referirse de manera directa o indirecta a experiencias que ellos han tenido durante su proceso de formación doctoral, mismas que los llevaron a considerar la conveniencia de ciertas formas de actuación de quienes fungen como formadores, pero también a estar conscientes de que han logrado aprendizajes que pueden compartir con otros. Lo anterior se puede percibir en viñetas como las siguientes:

Primero fomentaría un acercamiento entre investigadores [formador y alumno] porque ambos estaríamos en ese proceso, sería ir compartiendo experiencias y acompañando en colaboración. No se trata de decir al alumno: “mira, son estos pasos...”, sino de propiciar con flexibilidad que él vaya interiorizando el planteamiento de su investigación, que lo vaya haciendo cada vez más amplio y que estructure su pensamiento para escribir. D2E8

La forma en la que yo lo haría sería compartiendo mi experiencia y revisando poco a poco desde las bases hasta las siguientes etapas de la investigación: el acercamiento al campo, el análisis de los datos, la interpretación a la luz de las teorías y lo fundamental de la investigación, que son los resultados, es decir, qué es lo nuevo que aporta a esta problemática que se estudió. D2E7

Por otra parte, fue notoria la gran cantidad de aportaciones referidas tanto a las formas de relación formador-estudiante, como a la disposición, actitudes y actuaciones deseables en los formadores de investigadores; así se muestra en las siguientes viñetas:

Para mí fue muy importante la flexibilidad en el proceso y la calidez en el acompañamiento, eso es fundamental. Y entonces sí, empezar y explorar, que el alumno aprenda a reflexionar y ver desde dónde parte para irlo vinculando con las cuestiones teóricas. Otra parte fundamental para mí sería el trabajo con las fuentes y la construcción del objeto. D2E5

Creo que la clave es el acompañamiento al estudiante en todo el proceso, sería fundamental conocer cuál es el interés que tiene en su investigación, cuál es la implicación que tiene con el objeto de estudio, por qué le interesa conocer eso, cuál es la problemática que envuelve a esa situación, qué aportes teóricos y conceptuales serían pertinentes para su estudio y de ahí partir, ir leyendo cuestiones que tienen que ver con las técnicas de acercamiento al campo y demás herramientas metodológicas. D2E7

Creo que me iría por una vía que tiene que ver no solo con el acompañamiento, sino con la colaboración. Si se trata de formar a alguien en esta cuestión de la metodología de la investigación, una forma muy concreta de hacerlo, y que pudiera funcionar, es hacer una investigación junto con esa persona, de manera que esa experiencia se convierta en una fuente importante de aprendizaje porque creo que la experiencia de trabajar juntos puede ayudar a veces más que muchos libros y muchas lecturas. D2E3

Resulta relevante destacar que, en ninguna de las aportaciones de los estudiantes en el aspecto planteado en este apartado, se hizo alusión a la erudición de los profesores como algo fuertemente asociado a la calidad de su desempeño como tales. Además, las referencias a tareas concretas que solicitarían realizar a las personas en formación, siempre aparecieron asociadas a cuestiones de otra naturaleza como la forma en que los aprendices serían acompañados en la realización de las mismas, o bien su contribución a propósitos de mayor complejidad como definir perspectivas, sistematizar, fundamentar lo que hacen, reflexionar y más. Así puede percibirse en los siguientes párrafos:

Propiciaría que el estudiante lea mucha literatura sobre el tema que le gusta, para que la perspectiva de su objeto tenga más aristas. Y ya sobre ese camino, ir avanzando entre lo teórico y lo empírico; de esa manera ir caminando juntos en ese proceso y sistematizarlo. D2E8

Empezaría tratando de indagar qué quiere investigar, desde qué perspectivas. A lo mejor al principio, le facilitaría el acercamiento a un abanico de opciones para que el mismo estudiante fuera viendo con qué enfoque siente más afinidad. D2E2

Iniciaría con una evaluación diagnóstica para conocer qué tantos conocimientos previos tiene en relación con la metodología de la investigación, cómo la entiende y el tema que le interesa investigar. Una vez con estos elementos lo primero que yo trataría es la cuestión de la historia y filosofía de la ciencia para luego entrar a metodología de la investigación. D2E6

La revisión de lo que se ha trabajado en relación con lo que él pretende investigar es importante y también, acercarlo a los elementos de la escritura científica como un aprendizaje clave en ese proceso de formación. D2E1

Una vez más, el análisis de las aportaciones de este grupo de estudiantes condujo a los autores de la presente obra a plantearse la hipótesis de

que, cuando se participa en grupos focales organizados con el fin de recabar aportaciones para una investigación determinada, aunque la primera intención sea esa, ocurre que tanto la interlocución entre los participantes, como la reflexión que se deriva de ella, se convierten también en un factor que propicia aprendizajes, así se percibe en el siguiente comentario:

A veces no hemos tenido espacios como el de ahorita [en el grupo focal] para pensar realmente qué estamos haciendo, cómo lo estamos haciendo, pensar en nuestro camino, en cómo entendemos lo que nosotros hacemos, en este caso la metodología. Formar en metodología supone propiciar la reflexión sobre lo que se hace. D2E3

En el caso de las aportaciones realizadas por este grupo de estudiantes, hubo momentos en que el análisis parecía develar principalmente la presencia de una visión normativa e instrumental⁵² de la metodología, sobre todo cuando se detectaron algunas confusiones entre los conceptos de método y metodología; pero los significados que pudieron inferirse posteriormente muestran una visión constructiva⁵³ de la misma, quizá como manifestación de la forma en que ha evolucionado el significado que estos estudiantes atribuyen a la metodología de la investigación.

Por otra parte, en las aportaciones acerca del papel de los cursos o seminarios de metodología en la enseñanza de la investigación y en aquellas en las que dilucidaron sobre qué harían o en qué pondrían el énfasis si tuvieran a su cargo la formación en metodología de un alumno de posgrado, se detectaron planteamientos sumamente valiosos acerca de la manera en que estos participantes conciben lo que habría de ser la tarea

⁵² Donde el énfasis está puesto en qué es lo que se debe hacer y cómo habría que hacerlo.

⁵³ Entendida como la construcción de una perspectiva [enfoque, posicionamiento] desde cuyos principios y fundamentos epistemológicos y ontológicos, se argumentan las decisiones tanto de carácter teórico, como las relacionadas con métodos, diseños, instrumentos y técnicas que se consideran pertinentes para facilitar el logro de los objetivos de una investigación determinada.

del formador, así como el énfasis que pusieron en el carácter reflexivo y constructivo de todo lo que el estudiante habría de ir realizando. Así, a los significados ya listados en los incisos anteriores, habría que agregar el de *metodología como reflexión que acompaña todo el proceso de investigación*.

Significados atribuidos al concepto de metodología de investigación por estudiantes del doctorado 3

En el grupo focal con estudiantes avanzados del doctorado 3 participaron 6 de ellos, cuyas características generales se pueden ver en la tabla 17.

Tabla 17
Rasgos generales de estudiantes del doctorado 3.

Género	Edad	Licenciatura	Maestría
Femenino D3E4	40	Psicología. Institución Nacional	Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. Institución Nacional
Femenino D3E2	45	Pedagogía. Institución Nacional	Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas. Institución Nacional
Masculino D3E5	31	Historia. Institución Nacional	Historia Internacional. Institución Nacional
Masculino D3E6	33	Educación Secundaria con especialidad en inglés. Institución Nacional	Administración, Gestión y Desarrollo de la Educación. Institución Nacional
Femenino D3E3	40	Pedagogía. Institución Nacional	Desarrollo Educativo. Institución Nacional
Femenino D3E1	40	Psicología. Institución nacional	Ciencias en la especialidad de Metodología de la Ciencia. Institución Nacional

Fuente: Información aportada por los estudiantes del doctorado 3.

La información presentada en la tabla anterior permite percibir que:

- Los estudiantes de este grupo tienen una edad promedio de 38 años, prácticamente la misma que la de los demás doctorandos que participaron en la presente investigación. Destaca que la edad de las mujeres es mayor que la de los hombres, cuestión que posiblemente muestre la tendencia a que la mujer emprenda estudios de doctorado más tarde que los hombres, sobre todo por su condición de madre de familia y/o responsable del hogar. Este es un dato coincidente con el número de mujeres académicas que ingresan al SNI, que es menor al de los hombres y a su vez, la edad promedio a la que lo hacen, es mayor que la de los varones (Rodríguez, 2002).
- Todos los estudiantes realizaron sus estudios previos de licenciatura y maestría en instituciones educativas públicas nacionales y lo hicieron en áreas de educación o afines a la misma, situación que contrasta con la de los demás grupos de profesores y/o de estudiantes que participaron en este estudio, pues en esos también había personas formadas en áreas relativamente ajenas al campo de la educación.
- La proporción de estudiantes mujeres en este grupo focal es de dos terceras partes, y llama la atención que sus carreras de origen son Pedagogía y Psicología, disciplinas donde posiblemente se realizan prácticas de investigación al menos incipientes, a diferencia de los varones, de quienes por sus licenciaturas podría suponerse una vinculación al campo educativo fundamentalmente a través de la docencia.

A los estudiantes que participaron en el grupo focal del doctorado 3 se les plantearon cuatro preguntas generadoras que se centraron en: cómo fue su primer encuentro con el concepto de metodología de la investigación; qué experiencias les fueron llevando a evolucionar en el significado atribuido a ese concepto; si consideran que metodología y método son sinónimos; y en qué pondrían el énfasis si estuvieran a cargo de la formación en metodología de la investigación de un estudiante de posgrado. Las respuestas dadas a dichas preguntas permitieron conformar ejes de análisis según se reporta en los siguientes apartados.

Primeros encuentros con el concepto de metodología de la investigación

El análisis de los primeros encuentros que los estudiantes del doctorado 3 tuvieron con el concepto de metodología de la investigación permitió percibir una especie de tendencia que se fue encontrando también en los otros grupos de estudiantes que participaron en este estudio. En secundaria y bachillerato principalmente, los estudiantes vivieron la experiencia de participar en prácticas de laboratorio en las que se les solicitaba transitar por una secuencia que incluía introducción, problema, marco teórico, método y resultados; todo ello de manera acorde con el denominado método científico, que se aceptaba como forma universal para trabajar con cualquier objeto de investigación y era sustentado en una lógica hipotético deductiva. Así se percibe en los siguientes relatos:

Yo estudié pedagogía, en mi primer curso de iniciación a la investigación educativa o pedagógica, yo no tenía preocupación de entender qué era la metodología de la investigación. Pensaba que era el método científico, esa idea general del *camino que te lleva a tal* y que un poco lo había trabajado en la secundaria cuando hacía las prácticas de laboratorio, que decía: “introducción, marco teórico, método” y ahí lo escribíamos en las prácticas. Ahorita no sé si en ese momento entendía que era la manera en que construyes un dato y llegas a ese dato. D3E3

En secundaria, en las prácticas de laboratorio, era poner hipótesis, proceso y análisis de datos..., a lo mejor no lo hacía muy bien, pero pues desde ahí yo lo tenía muy claro. En psicología, que es mi carrera, siempre hay una discusión muy fuerte sobre qué es el método y qué es la metodología, había algunas clases con esa línea del método científico como veníamos haciendo desde la secundaria y todavía era sencillo para mí. D3E1

El primer acercamiento que tuve a la metodología de la ciencia fue en la prepa. No entendí algunas cosas, pero sí que tiene una serie de pasos, un

orden para estudiar las cosas y la forma en la que uno podía construir esas cosas. D3E6

En las viñetas anteriores se perciben algunos detalles que vale la pena señalar; en la primera de ellas, aunque presentado solo como comentario, aparece el significado al que actualmente ha llegado esa estudiante: *metodología como manera en que se construye un dato*⁵⁴ *y se llega a él*. En su aparente simplificación excesiva, ese significado da cuenta de un proceso de abstracción denso porque, a fin de cuentas, lo que el investigador busca es contar con elementos para dar respuesta a su pregunta de investigación, de tal manera que todo el entramado epistemológico, teórico, conceptual e instrumental que construye, tiene la función de sustentar y orientar el proceso de construir los datos necesarios para generar dicha respuesta.

En la segunda viñeta conviene destacar que, cuando la investigación es comprendida solo como asunto de seguir pasos especificados por otros, se asume como algo realmente sencillo. Esa percepción suele dar un giro profundo cuando el estudiante descubre que cada investigación es única y por lo tanto demanda una construcción que también es única, en la que se van haciendo ajustes a lo largo de todo el proceso, respondiendo a situaciones inesperadas y diseñando caminos no transitados por otros.

En la tercera viñeta destaca el uso de la expresión metodología de la ciencia y no metodología de la investigación, que es de la que se estaban explorando significados, eso lleva a pensar en diversas posibilidades, ese estudiante ¿emplea las dos expresiones como sinónimos?, ¿considera que la metodología de la ciencia es equivalente a método científico?, aunque aquí no se cuenta con elementos para responder estas preguntas, sale a la luz que se trata de una de las muchas formas en que las imprecisiones en el uso del lenguaje académico pueden afectar la comprensión de conceptos fundamentales.

⁵⁴ Esta idea implica que el dato no es "arrojado" por la realidad, no está simplemente allí para ser encontrado, también es producto de trabajo conceptual y de una especie de interpretación.

De este modo, la huella cultural que dejó el manejo del método científico en los primeros encuentros de los estudiantes con el concepto de metodología de la investigación fue muy fuerte; algunos refirieron haberse quedado con esa idea hasta los primeros años de la licenciatura. La cuestión de cuándo y cómo llegaron a evolucionar en el significado que atribuyeron a la metodología tuvo que ver con la cultura académica de las instituciones en las que cursaron sus estudios, con el tipo de carrera que eligieron y con las diferentes estrategias que sus profesores utilizaron para acercarlos a ese concepto, como se verá más adelante.

En el análisis de las aportaciones de este grupo de estudiantes, se encontró otra tendencia manifestada en el énfasis que muchos formadores pusieron en que los estudiantes distinguieran entre metodología cuantitativa y metodología cualitativa. En la mayoría de las instituciones en las que ellos cursaron sus estudios, se empezó a dejar de lado la equiparación del significado de metodología con el de método científico para destacar la existencia de diversas formas de aproximación a un objeto de estudio, por lo tanto, había interés en mostrar a los estudiantes variedad de alternativas para acercarse a dichos objetos, especialmente a los que se ubicaban en la disciplina propia de su licenciatura. Así se manifiesta en los siguientes relatos:

En la facultad, llegué a darme cuenta de que había una metodología cualitativa y una cuantitativa, eso estaba claro, que una tenía que ver con estadísticas, y otra no, porque nuestra maestra nos hacía leer investigaciones de distintos tipos, nos dio a conocer investigación etnográfica, participativa, ahí fue cuando dije: “esto está padrísimo, ir a las clases a observar, eso me parece a mí increíble”. Los dos primeros semestres tuve ese acercamiento en que me dijeron un poco de qué se trataba, pero hasta que lo apliqué en mi tesis fue cuando dije “ah bueno, tengo muy claro que mi trabajo es una metodología de investigación cualitativa”. D3E3

Mi primer acercamiento con el término de metodología fue en la preparatoria, lo tengo muy claro por un libro gruesísimo, que era sobre metodología

cuantitativa y cualitativa, pero lo que normalmente ocupábamos en la preparatoria, era toda la parte cuantitativa. En licenciatura ingresé a la carrera de historia, en las clases teníamos cierta aproximación, que no era cuantitativa, al estudio de la historia, nos insistían mucho en que conociéramos los archivos de las bibliotecas, pero en ese momento, yo no lo comprendí como aproximación metodológica de ningún tipo, hasta muchos años después empiezo a hacer el posible vínculo. D3E4

En las dos viñetas anteriores, las estudiantes coincidieron en señalar que en sus primeros acercamientos al concepto de metodología encontraron insistencia en que distinguieran entre metodología cuantitativa y cualitativa, pero mientras la primera estudiante da cuenta de haber percibido la existencia de ambas y en algún momento haber podido identificar cuál estaba usando en su tesis; la segunda parece haber asimilado de manera diferente la complejidad del significado cuando utiliza la expresión “aproximación metodológica”.

El énfasis en la distinción entre esas dos metodologías, en el que se plantea también la opción de los estudios mixtos, conformó una nueva forma de comprender la enseñanza de la metodología fincada en el contraste y/o debate, algunas veces más ideológico que académico, entre ambas lógicas de investigación, cuestión que sigue presente en la cultura académica de un buen número de instituciones, así como en el significado que algunos estudiantes e inclusive algunos profesores de los diversos grupos que participaron en este estudio, atribuyen a la metodología de la investigación. Lo anterior ocurre a pesar de la inconveniencia de esta dicotomía, dados diversos argumentos, entre los se encuentra el de Delgado y Gutiérrez (1995, p. 88), quienes sostienen que “el grado de calidad o de quantum o cantidad lo define el investigador en coherencia con su problema, sus objetivos y hasta su propia subjetividad” o el de Gugliano y Robertt (2010, p. 66) en el que se afirma que “esa separación puede ser consecuencia de la identificación –existente hasta poco tiempo atrás– de lo cualitativo y lo cuantitativo como una contraposición entre métodos y técnicas cualitativas y cuantitativas en términos de paradigmas que no

conversan entre sí”; ya se señaló además en el capítulo anterior que académicos como los del grupo de profesores del doctorado 3, consideran que ese debate ya debería estar superado.

Por otra parte, con base en los relatos de los estudiantes de este grupo, puede afirmarse que no bastó el nuevo discurso con que les fue presentado el concepto de metodología después de su contacto inicial con el mismo, para que evolucionara el significado que atribuyen a este o reportaran una comprensión más profunda del concepto, así puede percibirse en las siguientes viñetas:

Empecé a escuchar sobre metodología de la investigación siendo estudiante de licenciatura en pedagogía. En primer semestre llevaba un curso de introducción a la investigación educativa y la maestra que lo impartió, empezó a trabajar con nosotros con base en la lectura de reportes de investigación que nos iban dando cuenta de diversas estrategias seguidas por los autores. Para mí en ese momento era algo muy etéreo, esa caracterización sobre metodologías cuantitativas, cualitativas, incluso algunos procesos en los que había cierta combinación, me parecía muy confuso, no podía desenhebrarlo del todo, lo que podía comprender es que había alguien que había estado haciendo cosas para obtener ciertos datos, pero que yo pudiera significarlo, comprender eso qué implicaba en la práctica, pues no. Hasta que pude participar en un proceso de investigación, es que las palabras de la maestra, o esos textos, cobraron sentido, en un primer momento me parecía muy abstracto. D3E2

Mi formación inicial, además de la licenciatura en historia, también fue en psicología y esa carrera la cursé transitando por dos universidades. Ahí también vi que había dos formas de aproximarse [a los objetos de estudio]: una más relacionada con cuestiones como entrevistas de trabajo con grupos focales, que yo no entendía muy bien cómo, y otra en la que inicialmente se hacía trabajo en laboratorio con ratas, eso a mí me generó un shock porque yo decía: “si quiero trabajar con personas, ¿por qué debo trabajar en un laboratorio con animales?”. Total, eso me llevó a entrar también a la carrera de sociología

en el sistema abierto y ahí nuevamente me encontré con la metodología cuantitativa, con el tema de las estadísticas, los números. E4D3

Esa visión dicotómica de las posibles formas de aproximación a los objetos de estudio, que se convirtió en tendencia en la enseñanza de la metodología desde hace aproximadamente tres o cuatro décadas y que permanece tanto en algunas instituciones como en algunos grupos de investigadores, al parecer hizo más lenta la evolución de significados sobre metodología entre aquellos que realizan investigación, sobre todo quienes la realizan en los niveles educativos que preceden al posgrado. Sin embargo, algunos estudiantes reportan que fue en la licenciatura cuando “despegaron” en un proceso de evolución del significado que atribuyen al concepto de metodología; esto se percibe en relatos como los siguientes:

Como a la mitad de la carrera decidí estudiar una materia [optativa] que se llamaba método, pero era más bien metodología de la ciencia, allí fue donde me despecué totalmente de esa dicotomía del proceso de investigación cualitativo y cuantitativo, y me metí a otros asuntos mucho más de corte epistemológico, gnoseológico, y todo el final de la carrera seguí optando por continuar con esa línea de materias: método 1, método 2, método 3, método 4, porque estaba interesada en este asunto que sobrepasa, según yo, la mera descripción de un proceso de investigación. D3E1

Me acerqué a la metodología de la investigación en la licenciatura en historia. En la institución donde la cursé, la carrera estaba enfocada a enseñarnos metodología de la historia, teoría y filosofía. Tuvimos muchas materias metodológicas: una de comentario de textos donde analizamos textos medievales o antiguos, otra donde nos enseñaron a acercarnos al archivo porque era el espacio en que íbamos a trabajar, otra de teoría y filosofía que era el marco teórico que le íbamos a aplicar a la investigación de archivo. D3E5

La primera de las dos viñetas anteriores da cuenta de un “despegue” que permitió a la estudiante confirmar que la metodología no ha de reducirse

a la mera descripción de un proceso de investigación, e ir descubriendo el papel fundamental que disciplinas como la epistemología y la gnoseología tienen en la construcción metodológica que da estructura y fundamento a todo el proceso de generación de conocimiento. En la segunda viñeta, el estudiante descubrió que aprender metodología de la investigación supone también incorporar diversas herramientas, a las que él tuvo acceso en lo que denominó como materias metodológicas, cuya finalidad fue la de apoyarlos en la comprensión y manejo de diversas tareas e instrumentos propios de la práctica profesional que habrían de desempeñar como historiadores.

El hecho mismo de ir descubriendo que existe diversidad de aproximaciones posibles a los objetos de estudio, aun dentro de una misma disciplina, además de ser fuente para la evolución de significados, produce sensaciones que parecen contradictorias: por una parte, puede causar extrañeza, desconcierto y hasta temor, porque la persona se da cuenta de que no podrá contar con un manual a manera de ruta válida a seguir en cualquier investigación; por otra, el investigador en formación puede tener sensación de libertad al descubrir que el panorama de la investigación se abre a múltiples posibilidades, a la creatividad y a la posibilidad/necesidad de construir una metodología que resulte pertinente para determinada investigación. Los siguientes relatos se ubican en la primera de las sensaciones descritas, esto es, la del desconcierto:

En la maestría y en el doctorado, incluso desde el final de la licenciatura, elegí trabajar aspectos del lenguaje; pero en el campo de la adquisición del lenguaje, me encontré con otra disciplina, que es la lingüística, que también tiene métodos y formas muy variadas de aproximarse a su objeto de estudio.
D3E4

Me hace ruido en un doctorado como el nuestro que, aunque es un campo de estudio particular, que es el educativo, todos sabemos que las distintas líneas caminan por su propia ruta, y que hay distintas formas de aproximación incluso al mismo fenómeno. D3E4

Se presentó también el caso de estudiantes que fueron inducidos de manera temprana al conocimiento y realización de un tipo de investigación de manera acorde con la intención que tiene la enseñanza de esta en el diseño curricular de su carrera; tal es el caso de las licenciaturas en educación normal donde se pretende que los futuros docentes incorporen entre sus aprendizajes el de herramientas de investigación que habrán de utilizar para generar estrategias que les permitan mejorar su práctica docente en respuesta a necesidades de sus alumnos en cada situación particular. Así se percibe en los siguientes relatos:

Yo soy de formación normalista, entonces, no había en la carrera mucho de métodos de investigación, a comparación del día de hoy en que los programas de estudio han cambiado. En aquel momento se pretendía que, para titularnos, hiciéramos una investigación desde el enfoque de la investigación-acción; nosotros teníamos que incidir en el campo en el que estábamos estudiando, observando todo el tiempo y luego diseñar una serie de situaciones con potencial para incidir en ese campo. Tuve acercamientos a la parte cualitativa al hacer matrices de observación y un poco de trabajo de campo previo al diseño de una estrategia que me permitiera incidir en esos grupos de secundaria que yo atendía. D3E6

Lo que yo pensé en ese momento, es que había un orden para estudiar las cosas; después hice un acercamiento un poco más formal con mi asesor de la licenciatura, un poco de trabajo de campo más apegado a reglas, primero etnográficas, para obtener nuestro problema de estudio y después pasar a esa parte del enfoque de investigación-acción en donde tuve algunos referentes importantes como Lewin, buscando algo en lo que pudiera yo incidir en el medio y mejorar los aprendizajes de los chicos. D3E6

Analizado desde otra mirada, el hecho de que se privilegie la inducción de los estudiantes normalistas al conocimiento y realización de investigación-acción, es una forma de orientar la enseñanza de la investigación en sintonía con una formación profesionalizante (Torres, Rosas y Morales,

2020) en la que se pretende que el estudiante desarrolle herramientas (teóricas, metodológicas y técnicas) que le permitan incorporar la investigación como proceso formal desde el cual se generen elementos para sustentar, orientar y mejorar su práctica profesional aun cuando no se vaya a dedicar al oficio de investigador.

Experiencias que propiciaron la evolución del significado inicial atribuido a la metodología

En este eje, el análisis de las aportaciones de los estudiantes del doctorado 3 trajo consigo diversos retos, uno de ellos derivado de la forma en que están imbricados el proceso de aprender a investigar y el proceso en el que van evolucionando significados clave como el de metodología de la investigación, los cuales son difíciles de separar, aunque esto solo se pretenda hacer con fines analíticos; por ello, en diversos momentos del análisis fue necesario considerar ambos procesos.

Entre las experiencias compartidas por los estudiantes, apareció la de tener que enfrentarse a realizar algunas tareas para las que no se consideraban suficientemente preparados, tal como refleja el siguiente relato:

Cuando egresé de la licenciatura, casi de inmediato empecé a ser docente de la materia de metodología de la investigación, llevo 16 años haciéndolo en licenciatura, especialidad y maestría, en carreras e instituciones de todo tipo. En la institución en que inicié nadie sabía cómo hacer investigación (ni yo, creo) pero tuve que empezar a dirigir los proyectos de investigación de los chicos y tuve que enfrentarme. D3E1

En el caso de esta estudiante, se manifestó algo que ocurre con frecuencia en los sistemas educativos y que consiste en habilitar profesores para enseñar alguna materia en la que todavía no son expertos ni cuentan con experiencia. Las consecuencias de esta forma de improvisar profesores de metodología de la investigación pasan por: la adopción de libros elaborados a manera de manuales en los que se deposita totalmente la tarea de guiar el aprendizaje; la confusión de conceptos en torno a la

investigación, el método y la metodología, así como el riesgo de que los estudiantes no lleguen a comprender ni a gustar de la investigación.

Entre esos profesores improvisados, también existen casos de quienes deciden formarse en la materia para responder mejor a su nueva encomienda, aunque esto es un proceso que lleva su tiempo y que no resuelve de inmediato la necesidad de orientar con acierto el aprendizaje de los alumnos. La siguiente estudiante optó por esa vía, pero no precisó la evolución conceptual que sus nuevos estudios propiciaron en ella.

Elegí estudiar una maestría en ciencias en metodología de las ciencias. En ese trayecto de estudiante abordé un objeto de estudio que era en sí mismo la metodología de la ciencia, la metodología de la investigación, el método y todo eso. D3E1

Como parte de su experiencia, uno de los relatos de la misma estudiante dio cuenta de otro fenómeno presente en la enseñanza de la metodología de la investigación:

A la fecha, en todas las carreras e instituciones en las que doy la clase, me entregan el mismo programa para la materia de metodología de la investigación: empiezan con la diferencia entre inferencia y deducción, pasan por empirismo e idealismo, se van hacia cuantitativo y cualitativo, y luego ya al proceso de la investigación. En el intento de comunicarle algo a los chicos que no sea nada más leer el famoso libro de Sampieri⁵⁵, traté de ajustar un poco mis ideas o mi entendimiento sobre lo que era el método de una investigación y pues abarcar algunos conceptos sobre metodología de la ciencia en cualquiera de las disciplinas en que estuviese impartiendo clase. A mis 16 años de docente sigo tratando de averiguar cómo les trato estos temas que se incorporan en la materia de metodología de la investigación. D3E1

⁵⁵ Se refiere a Roberto Hernández Sampieri, coautor de un conocido libro sobre Metodología de la Investigación.

En hechos como el presentado en la viñeta anterior, es posible asentar la hipótesis de que esa forma de enseñar metodología, que tiene sustento en una concepción de trabajo con opuestos (empirismo vs idealismo, cuantitativo vs. cualitativo, entre otros), se encuentra entre las raíces de las que surgió el énfasis, todavía vigente (Delgado y Gutiérrez, 1995) en presentar lo cuantitativo y lo cualitativo en el marco de un debate entre opuestos.

Por otra parte, cabe cuestionar ¿cómo ha ocurrido que en todas las carreras e instituciones en las que le ha sido asignada a esta estudiante la materia de metodología de la investigación le entreguen el mismo programa?, esta es una pregunta que en el mejor de los casos sugiere la existencia de enlaces o convenios interinstitucionales, y en el peor, hace suponer copia abierta, consentida o no, de documentos curriculares en los que a fin de cuentas se ha marcado una forma de enseñar metodología que por su permanencia ha derivado en una tendencia no suficientemente validada.

Esta estudiante expresó que, con base en esa experiencia, evolucionó su concepto sobre método de investigación (aunque no precisó cuál es actualmente), y que incluyó algunos conceptos sobre metodología de la ciencia, pero al parecer su cuestionamiento fundamental sigue siendo cómo presentar a sus alumnos los temas incluidos en el programa, como si el foco estuviera en los contenidos y en la búsqueda de algo válido para todas las disciplinas.

En contraste con lo anterior, la experiencia central de otra de las estudiantes de la cual se derivaron aprendizajes importantes para enseñar metodología, tuvo que ver con su inmersión en la práctica misma de la investigación, según se manifiesta en los siguientes relatos:

Cuando yo estaba en la licenciatura, una maestra me dijo: “¿quieres ser mi asistente?”, ella era investigadora en una universidad pública. Entonces, cuando yo cursaba apenas el segundo semestre de la carrera de pedagogía, me aventó al campo, me dio la lista de maestros y escuelas donde tenía que ir

a entrevistar, después tenía que transcribir la entrevista y pasársela para que ella pudiese hacer el análisis. D3E2

Enviarme a entrevistar fue como si me hubieran aventado a treparme en un tren que ya estaba andando, allí empecé a cobrar conciencia de lo que había leído en el curso de introducción a la investigación pedagógica. Cuando la maestra y yo escuchábamos juntas mis entrevistas y ella me decía: “¿te diste cuenta de que le cortaste?”, “¿te diste cuenta de que ibas muy aprisa?”, entonces me cayó el veinte de lo que significaban las investigaciones cualitativas. D3E2

Con esa maestra permanecí como asistente toda la licenciatura, después ella estaba haciendo el doctorado ahí mismo en la facultad y yo participaba ya no solo de hacer la entrevista, sino también un primer nivel de análisis, esa parte de ir analizando los datos me resultó muy significativa como proceso. Mi primer trabajo en la Subdirección de Investigación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), me lo dieron gracias a que pude decir que ya había hecho entrevistas. D3E2

Después de ahí hice investigación cualitativa, con un enfoque etnográfico⁵⁶, en comunidades muy apartadas. Ahí fue otro proceso en donde cobró más materialidad el tema de qué significa acercarse a campo, qué significa sistematizar la información. El siguiente trabajo en el que yo me incorporé tenía que ver con evaluar la aplicación del plan de estudio de normales a nivel nacional, lo hacíamos en equipo con una metodología cualitativa de investigación. Yo visitaba escuelas normales, hacía observaciones en aula, entrevistas, preparaba mis informes y los presentaba, en esa parte fueron procesos de investigación evaluativa. Esas experiencias me ayudaron a darle sentido a lo

⁵⁶ Los profesores y los alumnos de este programa, suelen tener mucho cuidado en aclarar que no pueden afirmar que hicieron etnografía porque es muy difícil cumplir con todas las características que esta demanda, por eso subrayan que realizaron su investigación con enfoque etnográfico.

que significa hacer investigación con diferentes actores, con diferentes fines, con diferentes alcances. D3E2

En el relato anterior, que se presentó segmentado en cuatro viñetas, puede percibirse que esta estudiante señaló como relevantes las experiencias que fue viviendo a medida que: se incorporó a trabajo de campo, fue realizando tareas de mayor complejidad y participó en investigaciones de diferente naturaleza; pasó de hacer y transcribir entrevistas a un primer análisis de las mismas, a tener idea de lo que implicaba la investigación cualitativa, a participar en investigaciones con enfoque etnográfico y en otras de carácter evaluativo. En ese trayecto de experiencias pudo pasar de ideas y significados basados en lo que había leído en los libros a “darle sentido a lo que significaba hacer investigación con diferentes actores, con diferentes fines, con diferentes alcances” (D3E2). Aunque no hizo referencia específica a cómo fue evolucionando su concepto de metodología de investigación, puede inferirse que este se fue ampliando y complejizando a medida que participó en diferentes tipos de investigación. Así, el relato de esta estudiante contribuye a corroborar que dimensionar el significado que se atribuye al concepto de metodología y la percepción de las tareas que se asocian a esta, *atraviesa por la práctica de la investigación*. Ese conjunto de experiencias también permitió a esta estudiante descubrir que hay ocasiones en que el rigor metodológico y la ética de la investigación se ponen en entredicho como consecuencia de ciertas formas de intervención de algunos miembros de las instituciones responsables de un proyecto de investigación, sobre todo cuando se trata de los que son de carácter evaluativo:

Para entonces, yo podía advertir que se pone mucho en discusión el rigor de la investigación. Cuando las instituciones decían: a ver el análisis y había algo que no les resultaba muy favorable, se cuchareaba⁵⁷

⁵⁷ Expresión que indica una especie de selección “a modo” de los resultados de una investigación destacando los más favorables y/o minimizando los más desfavorables.

la investigación; había cosas de las que decían “esto no se puede ir así”, “esto no se puede plantear de esta manera”. Las voces de los sujetos son diversas, y entonces ahí lo que queda en el medio es el tema del rigor metodológico y también creo yo del sustento [de lo que se afirma]. D3E2

El análisis de las aportaciones de la siguiente estudiante permite visualizar cómo la ausencia de interlocución entre formadores y estudiantes sobre aspectos metodológicos (Jiménez y González, 2021) provoca que estos tengan que construir por sí mismos no solo los procedimientos, sino varios significados relativos a la metodología de la investigación. De allí podría elaborarse un pequeño texto cuyo título sería “añoranza de interlocución, discusión y reflexión profunda” en la cual los participantes habrían de ser tanto profesores como estudiantes, así se manifestó en diferentes formas y momentos:

En el primer y segundo semestre de la licenciatura en Pedagogía, leímos investigaciones ya realizadas y dije “ah, así se hace”, hice mi tesis de licenciatura con un enfoque etnográfico: observaciones, cuestionarios y entrevistas; pero nunca tuve un diálogo con mi asesora sobre eso, no hubo discusión, incluso en mi examen de tesis no hubo preguntas sobre ello. Entonces asumí que la metodología es la manera en la que llegas a construir tus datos. E3D3

En la investigación de la maestría pasó lo mismo, decidí hacer observaciones y entrevistas; tampoco hubo reflexión sobre eso en las materias que tuve en la maestría. En el último semestre, en un cursito que tomé, había un chico que hablaba sobre la importancia de la metodología, del rigor metodológico y tal, pero no había ese discurso en mis maestros, ni tampoco una discusión muy amplia con mi asesora. E3D3

También se emplea para señalar que hubo manipulaciones sobre los datos o un uso tendencioso de los procedimientos de recolección.

Realicé observaciones con apoyo en videograbaciones, mi asesora señalaba que, a través de la cámara, se ven otras cosas, me decía “es que además es tu mirada”; ahí empezó a complejizarse y a evolucionar un poco [mi concepto de metodología]. Al final, en mi tesis, aunque mi asesora insistía en que habría que decir que fue a través de la cámara y leer algo sobre antropología visual, metimos algunas cosas, pero no llegué a hacer una reflexión profunda. En ese transcurso, mi asesora fue la que tuvo un papel importante. E3D3

En el primer apartado de este texto, se detectó que la estudiante de cuyo discurso se extrajeron las tres viñetas anteriores, había expresado un significado de *metodología como manera en que se construye un dato y se llega a él*. En ese momento se consideró que, en su aparente simplificación excesiva, ese significado podría dar cuenta de un proceso de abstracción denso porque lo que el investigador busca es contar con elementos para dar respuesta a su pregunta de investigación, de tal manera que todo el entramado epistemológico, teórico, conceptual e instrumental que construye, tiene la función de sustentar y orientar el proceso de construir los datos necesarios para generar dicha respuesta. Al encontrar el mismo significado en el marco de las experiencias que esta estudiante compartió, fue posible descubrir que este se fue conformando al realizar diversas tareas para construir los datos que requería, pero eso ocurrió en un contexto donde faltó interlocución, discusión y reflexión, lo cual pudo estar asociado también a falta de un trabajo fuerte y consistente en la estructuración del entramado al que se hizo referencia más arriba. Ese descubrimiento alertó a los autores de la presente obra, en el sentido de la necesidad de examinar cuidadosamente el contexto de las afirmaciones hechas por cada participante, para considerar diferentes alternativas de interpretación.

La falta de interlocución, discusión y reflexión en la que insistió esta estudiante, la ausencia de promoción de las mismas por parte de su asesora, así como el papel protagónico que esta última asumió en las investigaciones que realizaba y/o dirigía, parecen ser señales de que priorizó sus propios intereses de investigación y disminuyó la atención a las ne-

cesidades de formación de sus asistentes o dirigidos, en lo que puede considerarse como una falta de equilibrio que no beneficia los procesos de formación de investigadores. En situaciones como las señaladas por esta estudiante coinciden Jiménez y González (2021, p. 62) quienes, en su función de formadores de posgrado, han encontrado “problemáticas que reflejan la falta de una interlocución útil al estudiante para comprender diversos aspectos teóricos, metodológicos y de escritura académica implicados en una investigación”.

Fue hasta que llegó al doctorado, y concretamente con la intervención de algunos de sus profesores, que esta estudiante empezó a vivir experiencias que contribuyeron a la evolución del significado que ahora atribuye a la metodología de la investigación:

En uno de los cursos que tomé al inicio del doctorado, la profesora nos decía: “no quiero que digan que metodología son las técnicas” porque es algo muy común decir “mi metodología es que hice observaciones, entrevistas y tal, pero la metodología es algo muchísimo más complejo, lo metodológico se construye epistemológicamente, está relacionado también con lo teórico, no es nada más *cómo* lo hice”, ahí fue evolucionando mi concepto de metodología. D3E3

Hace un semestre, tomé un curso acerca de cómo se construye el dato y [me di cuenta de que] justo se construye desde antes, no solamente cuando te paras ahí en el trabajo de campo, sino desde todo lo que traes construido, tus supuestos, en fin. Entonces, como que ahí también se fue complejizando [mi concepto de metodología], siento que la tesis tiene que tener casi todo un capítulo metodológico para poder entender [y sustentar] cómo es que llegaste a decir tal cosa, a partir de qué lo construiste, a partir de qué supuestos llegaste, cómo la analizaste y tal, entonces, creo que ha ido evolucionando [el significado que atribuyo a la metodología]. En mi tesis no he redactado el apartado metodológico, pero creo que necesito desarrollar todo un capítulo sobre eso. D3E3

En la viñeta anterior, la estudiante manifiesta la necesidad de redactar en su tesis el apartado metodológico. El hecho de que lo diga de esa manera sugiere que ha pasado por una reflexión epistemológica, teórica y conceptual desde la cual tomó decisiones sobre método, técnicas, instrumentos y procedimientos, pero no le ha dado forma en un discurso que aparezca en su tesis, hacerlo es una tarea por demás compleja, que posiblemente quede rezagada frente a la premura de atender a otros procedimientos implicados, como la selección de muestra, instrumentos y formas de análisis para los datos.

En las dos últimas aportaciones de esa estudiante se percibe un salto cualitativo en su atribución de significado al concepto de interés:

- Metodología como construcción que también es epistemológica.
- Metodología como construcción del dato, proceso que no inicia en el trabajo de campo sino desde que se establecen los principios y supuestos que se asumen de manera previa y paralela a esa construcción.

Los significados anteriores pueden ubicarse claramente en una visión constructiva de la metodología, ya muy cercana a la visión dinámica, la cual se despega de la idea de que la metodología es un apartado o capítulo de la tesis, para considerarla como presente en todo el trayecto de la investigación, con una función de vigilancia epistemológica (Blanco, 2010) de la que pueden derivarse ajustes de diversa naturaleza.

Una más de las estudiantes del doctorado 3 se refirió a la evolución del significado que ella atribuye al concepto de metodología en los siguientes términos:

Parte de lo que a mí me ha ayudado a ir evolucionando en el concepto de metodología han sido ciertas materias, ciertos profesores. Después el contacto con otras disciplinas donde los métodos o formas de aproximarse a los objetos varían incluso al interior de la misma disciplina o en las diversas orientaciones que se dan a los estudios en carreras que tienen el mismo nombre, como me ocurrió a mí en psicología. D3E4

Un lugar en el que empecé a ubicar un poco mejor esto, fue cuando entré como ayudante de investigación de la que ahora es mi asesora, porque en la línea de trabajo que ella tiene, se trabaja lo cuantitativo como punto de entrada porque es lo que te permite ver cómo se están moviendo tus datos, una vez recabados obviamente, para después centrar la mirada en el análisis cualitativo. D3E4

Claro que el oficio lo llegué a aprender también ahí, el tipo de entrevistas, lo que se hacía, la importancia de la observación y demás, pero todo eso por sí solo no te dice [lo que buscas], necesitas construir el dato. La maestría me dio esa perspectiva de que el dato se construye, desde distintos puntos: de lo que observas, de lo que escuchas, de tus registros de campo, al triangular la información. D3E4

Había una inquietud en mí antes de entrar al doctorado: la parte epistemológica; yo decía: “todo mundo lo menciona, pero ¿qué es eso de la epistemología?” En la línea de trabajo donde estoy es un término crucial, he tenido que irlo comprendiendo cada vez más y es fundamental porque siempre una aproximación metodológica implica una postura epistemológica ¿qué quiere decir? desde dónde estás tú mirando al sujeto, al objeto, lo que quieres investigar, y eso define mucho de cómo te aproximas a lo que vas a investigar, de qué manera, con qué marcos interpretativos, qué metodología. Y bueno, creo que así ha sido y no está acabado, me parece que, en mi caso, pues es algo que sigo tratando de comprender. D3E4

La evolución del significado de metodología en esta estudiante tiene varios puntos de coincidencia con señalamientos de otros de sus compañeros: la apertura que se deriva de ir conociendo diversas formas de aproximación a los objetos de estudio; la riqueza de la experiencia de ser asistente de una investigadora en cuyos proyectos siempre se atiende a lo cuantitativo y a lo cualitativo; el descubrimiento de que el dato se construye y en su construcción están presentes principios, supuestos y toda una estructura teórica-conceptual desde la que el investigador se acerca

al campo; así como la comprensión de que una aproximación metodológica implica una postura epistemológica. Todo ello en su conjunto da cuenta de que el significado que atribuye al concepto de metodología ha evolucionado hacia lo que en este estudio se ha denominado como visión constructiva de dicho concepto.

Por otra parte, la inquietud por la parte epistemológica que fue expresada por la estudiante en la cuarta viñeta, queda plenamente justificada en afirmaciones como la de Lora y Sánchez (2012) referida en Hernández (2020, p.3):

Si un estudiante de doctorado se forma como investigador, primero debe argumentar en qué escuelas epistemológicas se posiciona frente a la realidad, lo cual orientará todo proceso de corte metodológico y la construcción de sentido a los datos, pudiendo afirmar por qué sus hallazgos pueden ser considerados como conocimientos.

Las experiencias de otro de los estudiantes fueron compartidas en relatos como los siguientes:

Al salir de la Normal, entré a una maestría en administración, gestión y desarrollo de la educación. Mi director de tesis era un investigador muy joven y empezamos a trabajar, ahí aprendí a hacer talacha⁵⁸ más en forma: transcribir entrevistas, hacer una sábana de códigos, una matriz analítica de entrevistas, buscar en repositorios, entre otros. Esta experiencia fue pragmática más que con un gran aprendizaje teórico, epistemológico y no sé cuanto, no, fue un aprendizaje muy práctico. D3E6

Primero fue aprender el oficio, y después ya meterme a cosas como las que hemos estado leyendo de metodología, de los datos, que no necesariamente

⁵⁸ Expresión que se utiliza para hacer referencia a tareas relativamente sencillas pero laboriosas, como transcribir entrevistas, las cuales son necesarias en un proceso de investigación. Estas tareas suelen encomendarse a asistentes o aprendices de investigación.

una gráfica implicaría que es cuantitativo o cualitativo, sino que, precisamente, pues de los datos es de donde proviene tu horizonte, lo que tú puedes interpretar. Y bueno, pues así es como fue esa transición, primero pragmática, operativa, y ahorita ya ha sido mucho más teórica para poder relacionar los elementos empíricos que estoy extrayendo para interpretarlos. D3E6

En los relatos de este estudiante, llaman la atención ciertas señales de esa dicotomía teoría-práctica que permeó durante décadas del siglo XX la visión que se tenía tanto de la investigación como de la formación profesional. Así, él afirma que su aprendizaje primero fue práctico y cuando *ya había aprendido el oficio*, entonces empezó a incorporar elementos de orden teórico. Sin embargo, cuando las comunidades académicas se refieren a la investigación como un oficio, lo hacen para destacar tanto el carácter único e irrepetible de cada trabajo, como la respuesta constructiva y creativa de quien ejerce el oficio, dado que no hay manuales ni rutas preestablecidas que resuelvan las necesidades particulares de cada investigación; entonces, no se refieren a que primero se aprendan técnicas y después se reflexione sobre su sustento o sobre las razones para considerarlas pertinentes en un caso particular.

En el consenso de las comunidades académicas, cuando se hace referencia a la investigación, aprender el oficio implica trabajar en ambas dimensiones (teórica y práctica) en una articulación congruente, en la que una y otra se potencian, ya que como establecen Guzmán y García (2016, p. 54), “debe buscarse un equilibrio epistemológico entre la teoría y la práctica, pues existe la tendencia a desvincularlas”. Tal parece que este estudiante todavía no ha llegado al punto de comprender con mayor profundidad esa dinámica, quizá porque sus primeras incursiones en la investigación estuvieron focalizadas en trabajos de investigación-acción en los que muy probablemente no se acentuó que la articulación entre teoría y referentes empíricos es fundamental en toda investigación.

Finalmente, otro de los estudiantes coincidió también en el señalamiento de algunas experiencias que lo llevaron a evolucionar en el significado que atribuye a la metodología de la investigación:

Yo pasé por transformaciones importantes al convivir con otras disciplinas, creo que en la metodología tiene mucho que ver el objeto de conocimiento de cada disciplina. En el caso de la historia, no podemos observar al sujeto que estamos estudiando, interpelarlo, o entrevistarlo, excepto en la historia oral y en la historia del tiempo presente. Eso hizo que los maestros en la licenciatura nos hicieran sumamente rígidos, no podíamos movernos entre épocas, no podíamos cambiar mucho de lo que pensamos a partir del texto; entonces, nos hicieron ansiosos, nos hicieron obsesivos con nuestro objeto de investigación y también nos volvieron hiper especializados. D3E5

Estudí la maestría en historia. En la institución donde ingresé fue la primera vez que entraron también estudiantes que provenían de otras disciplinas; mis maestros eran historiadores y fueron bastante hostiles con los que acababan de llegar: sociólogos, internacionalistas, antropólogos, los cuales eran bastante críticos porque no tenían esa rigidez y esa ansiedad con las que nos habían formado a los de historia. La parte metodológica no solamente tiene que ver con herramientas sistemáticas, sino también con una actitud de acercamiento hacia el objeto de estudio, en nuestro caso nos hemos tenido que acostumbrar [cuando logramos descubrirlo] a que la historia se puede ver desde otras disciplinas, aprendimos mucho de los sociólogos, de los antropólogos, de los internacionalistas, de los filósofos; que hay formas más amplias, nos podemos acercar a nuestro objeto de estudio de una forma más panorámica, menos ansiosa, y que pues también se disfruta. D3E5

Ellos hicieron más gozoso nuestro trabajo porque nos ayudaron a ver esa diferencia en el acercamiento a nuestro objeto de estudio, menos rígido, menos obsesivo. Ahora en el doctorado ya no se me hizo tan hostil y tan violenta la transición a convivir con otra disciplina, no lo había hecho con pedagogos, y sigo aprendiendo de otras disciplinas. Yo creo que es lo que ha hecho que mi actitud hacia mi objeto de conocimiento sea más gozosa, el acercarme desde otras disciplinas. D3E5

El foco de las aportaciones de este estudiante estuvo puesto sobre todo en cuestiones vinculadas con experiencias de formación que él había vivido en la licenciatura y que le dejaron la impresión de quedar demasiado sujeto a las condiciones/restricciones que algunos historiadores ponían para abordar un objeto de estudio inscrito en su disciplina; así, su experiencia más significativa fue la de vivir una especie de liberación a raíz del conocimiento de cómo se investiga en otras disciplinas y de sus formas de acercamiento a los objetos, de las cuales expresó haber aprendido mucho. Por otra parte, en las aportaciones de este estudiante aparecieron por primera vez cuestiones como la actitud del investigador en los acercamientos al objeto y el incremento del gozo que puede derivarse de acercamientos menos constreñidos/normados a un objeto de estudio.

Entre los conceptos de método y metodología

Desde los inicios del grupo focal con estudiantes del doctorado 3, antes de plantearles si consideraban que los conceptos de método y metodología son sinónimos o diferentes, y solicitarles que argumentaran en cada caso su respuesta, se manifestaron inquietudes de algunos de ellos sobre su dificultad para distinguir entre ambos conceptos:

Una línea que para mí sigue siendo delgada, tiene que ver con la diferencia entre método y metodología, yo no logro separar del todo esos conceptos, el día de hoy sigo teniendo la duda ¿cuál es esa línea que permite diferenciar entre método y metodología? D3E4

Al analizar las aportaciones de los estudiantes sobre esta cuestión, se encontró que todos coincidieron en que método y metodología no son sinónimos, pero cuando procedieron a señalar las diferencias, su discurso manifestó confusiones conceptuales, planteamientos con ideas opuestas y en algunos casos contradictorias. Las diferencias entre ambos conceptos fueron explicadas poniendo el énfasis en aspectos como: nivel de abstracción o generalidad, estructuración, grado de flexibilidad, entre otros. Para centrar la atención de manera puntual en esos conceptos, se procedió a

trabajar en el análisis formando dos pequeños bloques: uno de los significados atribuidos al método y otro de los referidos a la metodología.

Entre los significados atribuidos al método fue posible distinguir algunos basados en su nivel de abstracción, generalidad o alcance, por ejemplo, los siguientes:

El método es una entelequia, una conceptualización muy abstracta. Digo que es una entelequia, porque no lo puedo vivir en campo, no lo puedo reconocer en el caminar en las escuelas, en la interacción con los maestros. D3E2

El método podría ser aplicable a todo, aunque no sé si eso es posible. D3E3

Las aportaciones anteriores llamaron la atención de los autores del presente trabajo: la primera de ellas porque contiene la expectativa implícita de que el método habría de poder percibirse en la materialidad de los contextos en que se realiza la investigación, cuestión muy distante de la forma en que este concepto suele ser asumido por las comunidades de investigación. Con relación a ello, Gugliano y Robertt (2010, p. 68) señalan que “uno de los principales problemas en la enseñanza de metodologías de las ciencias sociales es la excesiva abstracción del método”; la segunda, por el nivel de generalidad que se atribuye al método, hasta el punto de conceptualarlo a la manera del tradicional método científico, esto es, como aplicable a cualquier investigación, aunque la estudiante exprese también cierta duda al respecto.

Otros significados se centraron en la idea de método como algo que es determinado por otros, generalmente externos a la investigación que se lleva a cabo, los cuales diseñan procedimientos o rutas pormenorizadas, estructuradas, rígidas, a las que consideran válidas, si no para todas las investigaciones, sí para un gran número de estas. Así lo expresaron en aportaciones como las siguientes:

Pienso en el método como un camino muy estructurado, que primero haces esto, luego esto, un poco como la receta de cocina. D3E3

El método tiene que ver con un procedimiento o con un proceder establecido, normado, hasta cierto punto rígido, pero la investigación es todo, menos eso. D3E2

En las afirmaciones anteriores cabe la posibilidad de que esos estudiantes hayan acentuado el carácter de estructura y rigidez que atribuyen al método, como forma de oponerle al significado de metodología que expresaron después; incluso parte de la afirmación de la segunda estudiante “pero la investigación es todo, menos eso” puede interpretarse como un atisbo de desacuerdo con la idea de método que ella misma expresó. Sin embargo, también es posible que ese significado atribuido al concepto de método se haya interiorizado en estos estudiantes como parte de las experiencias que han vivido, aunque en otros casos se trata de un significado en el que suele haber evolucionado ya la mayoría de quienes cursan un doctorado.

Otros significados atribuidos al método por algunos de los estudiantes de este grupo, matizaron o se opusieron a algunas de las concepciones que fueron expresadas antes por sus compañeros, así se percibe en los siguientes planteamientos:

El método se refiere a procedimientos establecidos que están vinculados a ciencias o disciplinas específicas. D3E4

Método es el proceso por el cual uno realiza la investigación. D3E1

El método no requiere algo preestablecido, normado o rígido, pero sí tiene que ver con un proceso, con técnicas. D3E1

Así, en las concepciones anteriores se conserva una idea de método que lo vincula con proceso, procedimiento o técnicas en las que se apoya la realización de una investigación, pero se precisa que no está sometido de manera rígida a ciertas normas y que no es único. Por otra parte, en

aportaciones como las que se presentan enseguida empiezan a aparecer formas de vinculación entre los conceptos de método y de metodología:

El método no es uno solo, establecido, normado y rígido, porque a partir de cada reflexión metodológica, es decir, de la construcción de cada objeto, se va a generar un método específico para cada investigación. D3E1

El método es una pauta que te va a permitir desarrollar un cierto tipo de metodología para aproximarte a tu objeto de estudio. D3E6

La primera de las aportaciones anteriores destaca por su cercanía a una de las formas más evolucionadas de atribuir significado a ambos conceptos, según se ha venido detectando en el consenso de los grupos de académicos que participaron en esta investigación. Se ubica en una visión constructiva en que se destaca que la selección, adaptación y/o diseño de un método para determinada investigación se deriva de la reflexión metodológica que orientó la construcción del objeto de estudio. Entonces, la relación de subordinación entre esos conceptos es establecida por la primera estudiante en una dirección que va de la metodología hacia el método, esto es, desde la primera se toman decisiones sobre el segundo. En el caso de la aportación del segundo estudiante, la subordinación es planteada en sentido inverso, esto es, considerando que es el método, una vez definido, el que permite cierta aproximación metodológica al objeto de estudio, cuestión que no resultó apoyada cuando se analizaron los significados atribuidos por los estudiantes de este grupo al concepto de metodología, según se percibirá más adelante.

El análisis de las aportaciones realizadas por los estudiantes de este grupo permitió percibir cierta sintonía entre los significados que atribuyen al concepto de metodología, lo cual puede interpretarse como señal de que, en el marco de las múltiples interlocuciones (Jiménez y González, 2021) que se generan en la institución en la que cursan el programa, han interiorizado elementos de la cultura académica que allí prevalece y/o se construye, sin ignorar la influencia de aquellas en las que participan en

otros ámbitos académicos, mismas que también abonan a dicha construcción cultural.

En las aportaciones siguientes puede percibirse la forma en que estos estudiantes atribuyen un carácter único, epistémico, constructivo y dinámico a la metodología, además de señalar que la reflexión es la clave tanto para su construcción inicial como para la detección de los ajustes que necesite tener a lo largo de todo el proceso de investigación:

Cada investigación tiene una metodología específica, aunque varias se realicen bajo características del mismo método, el proceder es diferente en cada una de ellas. D3E4

La metodología depende de cada una de las investigaciones, cada investigación lleva una metodología diferente porque es un ir y regresar de maneras distintas a lo teórico, a lo que estás observando, y a la manera en la que construyes el propio objeto, así como a la naturaleza de lo que estás observando. D3E3

Yo más bien buscaría las cosas que los conceptos de método y metodología tienen en común, ambos tienen que ver con una construcción del sujeto que investiga a propósito del objeto que pretende investigar. A lo mejor el método sí lo estoy tomando de otros, pero también lo estoy adaptando; lo mismo en la metodología, porque ninguna investigación es igual a otra. D3E5

La metodología es una posición epistémica, en el sentido de que hay un diálogo entre las preguntas, el objeto y el referente empírico, de manera que uno va construyendo modos de acercamiento al objeto, los cuales siempre sufren algún tipo de ajuste o revisión, en un vaivén permanente. Es una posición epistémica de cómo construir conocimiento, de qué tipo de preguntas hacerse y cómo. D3E2

La metodología es algo que se va construyendo dependiendo del objeto, de tus referentes, de tus preguntas de investigación, de eso, de la particularidad. Y en ese sentido, pues va cambiando mucho. D3E3

La metodología es la reflexión epistémica del objeto de estudio, es decir, la construcción de qué voy a estudiar, cómo lo voy a estudiar, desde qué perspectiva, puede ser teórica, ética, ontológica. Entonces, metodología es esa construcción que luego permite plantear un método. D3E1

La metodología es esa parte reflexiva en la cual tú asumes o encuentras un enfoque apropiado para aproximarte a tu objeto de estudio. En todo ese proceso reflexivo, me parece que ocupas ciertos métodos. D3E6

Así, en el conjunto de las aportaciones que se analizaron en este apartado, fue posible detectar o inferir los siguientes significados atribuidos a la metodología de la investigación:

- Metodología como construcción que se realiza en función de cada investigación.
- Metodología como posición y reflexión epistémica desde la cual se hace el acercamiento a un objeto de estudio.

Énfasis que pondrían si tuvieran que formar en metodología de la investigación a un estudiante de posgrado

El hecho de poner a los estudiantes del doctorado 3 en la situación hipotética de cómo procederían o en qué pondrían el énfasis si estuvieran a cargo de formar en metodología de la investigación a un estudiante de posgrado, trajo consigo una serie de aportaciones de las que también fue posible inferir algunos significados que atribuyen al concepto de interés. En principio se detectó cierto desacuerdo en relación con lo que los profesores pueden asumir que sabe o no sabe sobre metodología un estudiante que llega al posgrado, el cual se expresó en comentarios como los siguientes:

Yo doy por sentado que el estudiante de posgrado trae un panorama ya construido en relación a la investigación, que tiene ciertos referentes respecto de los grandes enfoques, y de algunas implicaciones de orden metodológico. D3E2

Supongo que el estudiante que llega al posgrado ya sabe lo que es la metodología de la investigación. D3E1

Desde mi experiencia, yo no daría por sentado que los estudiantes que llegan a posgrado ya saben muchas cosas, o ya tienen las perspectivas del campo. Cuando yo llegué al doctorado descubrí que había muchas cosas que no sabía. D3E6

Coincido en que, si es estudiante de posgrado, no viene en cero, pero coincido también en que no demos por supuesto que, porque es de posgrado, ya comprende lo que es la metodología, como es un poco quizá mi caso, sino que es un significado que sigue evolucionando. D3E4

Ante afirmaciones como las que se hicieron en las dos primeras viñetas, donde parece que un profesor de posgrado puede asumir con certeza que sus estudiantes llegan habiendo alcanzado los objetivos de las etapas de formación previas, resultaron oportunas y realistas las observaciones que se hicieron en las dos últimas viñetas, pues aún en el caso de que los estudiantes ya supieran lo que es la metodología y conocieran sobre perspectivas desde las que se puede generar conocimiento, hay ocasiones en que es necesario facilitar que se des-aprendan conceptos que quedaron confusos, simplificados en exceso, o a los que se les atribuyeron significados distantes de los asumidos por las comunidades de investigación. Además, como se señaló allí mismo, los significados evolucionan, lo cual ocurre en forma asociada a las nuevas experiencias de aprendizaje que se propician en cada programa, en las que un elemento fundamental es la interlocución que se va teniendo con los profesores y con los pares.

Entre los énfasis que pondrían cuando tuvieran a su cargo la formación de un estudiante de posgrado en metodología de la investigación, ocupó un lugar preponderante el relativo a la construcción del objeto de estudio, así lo señalaron en aportaciones como las siguientes:

Supongo que ese estudiante trae ya por lo menos una idea del objeto de estudio sobre el que pretende investigar. Yo me centraría en ese asunto que quiere estudiar y no lo dejaría [continuar] sin que hubiésemos reflexionado durante largo tiempo acerca de cómo se puede estudiar ese objeto; aprovecharía ese interés y junto con el estudiante construiría el objeto de estudio. Para ello, yo tendría que leer y también formarme en ese objeto de estudio para poder abordarlo: vamos a ver qué es eso, desde dónde se ha estudiado, qué han hecho, cuáles son las técnicas, qué perspectivas. D3E1

Mi acompañamiento se centraría en que el estudiante pueda trabajar mucho sobre qué significa construir un objeto de estudio, sobre cómo acotar sus preguntas de investigación en relación a ese objeto y que, en función de esa diada, pueda hacerse otras preguntas relativas a cómo se construye el dato, cómo se materializa en un proceder del investigador. D3E2

Si bien en las dos aportaciones anteriores el foco es la construcción del objeto de estudio, en ellas destaca también el nivel en que se involucrarían en su función de formadores (hasta al punto de llegar a una co-construcción con todo lo que ello implica) y el acompañamiento como manera de entender la naturaleza de la mediación de un profesor que pretende formar en metodología. Entre las estrategias que utilizarían para facilitar esa construcción del objeto de estudio, apareció, por ejemplo, la siguiente:

Solicitaría al estudiante leer reportes de investigación para que conociera diversas formas de acercamiento a los objetos de estudio; luego nos pondríamos a imaginar ¿cómo miraría tu objeto de estudio un sociólogo, un artista, un pedagogo...?, eso permitiría poner énfasis en que el objeto de estudio se va construyendo desde cierta mirada, lo cual ayudaría también a entender que la

metodología se va construyendo, que influyen mucho todos los supuestos que se tienen; después entraríamos a cosas mucho más puntuales que tienen que ver con cómo hacer la aproximación al objeto y los aspectos técnicos. D3E3

La viñeta anterior llama la atención por la riqueza de su contenido, pues de esta se puede inferir que la estudiante ha ido interiorizado una visión constructiva de la metodología a lo largo de su propio proceso de formación, de tal manera que no solo hace referencia a que el objeto de estudio y la metodología se van construyendo, sino también a que esa construcción se lleva a cabo desde cierta mirada (perspectiva) y con base en supuestos de diversa naturaleza (teóricos y epistemológicos) que se constituyen en argumento de las decisiones que se toman después sobre métodos, técnicas e instrumentos. En ese mismo sentido abonaron las siguientes aportaciones:

Partiría del contraste, que el alumno indague cómo ha sido estudiado un mismo objeto desde distintas disciplinas y perspectivas, realizando una búsqueda amplia en documentos y artículos. Entonces, que vaya puntualizando cómo procedieron en cada investigación que encuentre sobre el objeto de estudio, planteando hipótesis de cuál pudo ser la perspectiva que tuvo el investigador sobre ese objeto y por qué procedió de esa manera. Después le solicitaría elegir una dentro de las perspectivas teórico-metodológicas que identifique para un mismo objeto y rastrear cómo es que se fue haciendo esa tradición de aproximación o de indagación. D3E4

Existen tradiciones de investigación que tienen ciertas metodologías y formas de proceder, atrás de ello se definen también perspectivas epistemológicas. A mí me gustaría que el estudiante de posgrado se llevara eso como aprendizaje, porque es fundamental para el campo en el que nos desarrollemos después, hay tradiciones de investigación en una misma disciplina incluso, cuyos métodos o procedimientos tienen un trayecto histórico. E4D3

Enseguida se presenta un ciclo de tres viñetas tomadas del discurso de un mismo estudiante porque ello fue la base para hacer después señalamientos sobre la forma en que algunas de sus aportaciones difieren del consenso del resto de los participantes de este grupo:

Los estudiantes de posgrado sí llegan con una idea de lo que quieren investigar, entonces primero tendría que ver la manera en la que están mirando su objeto de estudio para apoyarlos, fortalecerlos, caminar con ellos, entender su objeto de estudio, siempre respetando cómo van llevando su aproximación a ese objeto. D3E5

Los acompañaría en el proceso de ir clarificando la ruta, la selección de métodos que quieren utilizar para estructurar una metodología muy clara, muy precisa, muy sistemática, muy sintetizada, de lo que quieren hacer para, entonces sí, empezar a bajar literatura, cosas que se han escrito y compararlas con cómo están ellos mirándolas e identificar otros elementos teóricos que se han formulado a través de investigaciones empíricas. D3E6

Después pasaría a la cuestión del trabajo de campo, trabajaría con ellos cosas muy operativas. Vería desde su perspectiva metodológica qué es lo que quieren hacer, cómo van a ir operando esa parte. Sería luego todo el devenir del análisis de los datos porque ese es otro asunto. Y ya después, veríamos la estructuración de los trabajos de tesis o de artículos que cada programa de posgrado va pidiendo. D3E6

La primera de las tres viñetas anteriores coincide con lo aportado por los demás doctorandos del programa; este estudiante también iniciaría con la indagación de cómo está mirando su objeto de estudio el alumno de posgrado que se le asignó para formarlo en metodología, además precisó la postura que asumiría como formador. Siguiendo la secuencia, en la segunda viñeta señaló que propiciaría y facilitaría que el estudiante clarifique la ruta a seguir y seleccione los métodos pertinentes, con lo cual estructurará “una metodología de lo que quiere hacer” para después re-

visar literatura y comparar lo que él propone hacer con los que otros han hecho o dicho; aquí surgen diversos cuestionamientos ¿este estudiante entiende la metodología como ruta que hay que diseñar de manera clara, precisa y sistematizada?, desde su comprensión del proceso de investigación ¿primero se estructura la metodología y hasta después se revisa literatura?, si lo concibe así como lo expresó, habría que inferir que este estudiante no ha establecido una diferencia clara entre método y metodología, y que concibe ambos desde una visión instrumental, ligada sobre todo a la planeación del hacer.

Aunque en la tercera viñeta este estudiante emplea la expresión “perspectiva metodológica”, en sus planteamientos previos no se sustenta que tenga una clara comprensión de la misma, lo que podría ilustrar un caso de apropiación acrítica del lenguaje académico. Su insistencia posterior de trabajar cosas muy operativas en el trabajo de campo, en el análisis de datos y en la escritura de diversos productos académicos, puede ser huella de lo que en otro momento narró acerca de la forma en que él fue introducido a la investigación en la licenciatura: en forma muy pragmática, haciendo solo investigación-acción y con escasos acercamientos a la teoría.

El hecho de que en un grupo de estudiantes cuyas aportaciones fueron coincidentes y consistentes con una visión constructiva de la metodología, se haya presentado un caso divergente, en el que se reflejó una visión instrumental de la misma, puede estar asociado a la cultura de investigación que priva en las instituciones en que este último estudiante cursó la licenciatura y la maestría. Mientras que los otros cinco estudiantes han compartido su formación previa al doctorado en dos instituciones con características similares, este sexto estudiante cursó tanto la licenciatura como la maestría en instituciones que difieren en la prioridad que dan a la formación para la investigación y en el grado de flexibilidad con que permiten que sus alumnos realicen diferentes tipos de investigación.

Finalmente, aparecieron tres cuestiones aparentemente aisladas pero relevantes: una relacionada con el aprendizaje del rigor metodológico, otra con una postura en la que formador y estudiante aprenden juntos en

las experiencias que comparten con intención pedagógica, y una más en la que aparece el interés porque el aprendizaje de la investigación sea un proceso gozoso, así aparece en las siguientes viñetas:

Otro asunto fundamental es el tema del rigor, algo que yo he aprendido es que uno es investigador, en tanto el rigor de sus investigaciones. En el marco de las investigaciones cualitativas el rigor lo es todo, porque como trabajamos con procesos subjetivos, es muy fácil demeritar el contenido de nuestro trabajo, pero el rigor metodológico lo defiende. El rigor metodológico le da solidez, de manera que un asunto sobre el que yo trabajaría particularmente tiene que ver con la honestidad, la auto-observación, con el fundamento con el que se trabaja, se analiza, se pregunta, se reflexiona y que le da rigor a la investigación que uno realiza. D3E2

Creo que sería un proceso formativo también para mí, aprender nuevas cosas, no nada más darle lo que yo sé, hacerlo sentir seguro en algo donde ni yo ni él estamos totalmente seguros, y de esta forma, pues darle un poquito más de rienda suelta al interés del alumno que se está formando, porque al final, yo creo que es importante que el proceso sea gozoso, que lo disfrutes. D3E5

Cuando se tuvo el grupo focal con profesores del doctorado 3, estos señalaron que conciben la formación para la investigación como un acompañamiento, que todos están volcados en los procesos de formación y se involucran con los estudiantes sean o no sus directores de tesis, que en algún momento todos aportan en relación con la investigación que realiza cada estudiante; entonces, no resultó extraño detectar que sus estudiantes van incorporando esa visión de la formación, que también utilizan el término “acompañamiento” y que hablan en plural cuando se refieren a tareas que emprenderían junto con el estudiante a su cargo, hasta el punto de que alguien expresó que él y su estudiante “construirían juntos” el objeto de estudio.

Así, hay elementos para afirmar que, en los procesos de formación para la investigación, los estudiantes también aprenden sobre maneras de

concebir y desempeñar la función de formadores, y adoptan términos que utilizan sus profesores, lo cual es deseable que ocurra como apropiación crítica de lo que viven con estos.

A manera de cierre

Una mirada transversal a lo encontrado en el acercamiento a estudiantes de los tres doctorados en educación participantes en este estudio permitió detectar que:

- Los primeros acercamientos al significado de metodología de la investigación tienen elementos en común no solo entre los estudiantes de los diversos grupos, sino también entre los profesores de los diferentes programas participantes. A pesar de que hay al menos dos décadas de diferencia en el encuentro de unos y otros con el concepto, es impresionante la forma en que parece haberse conservado el ritual de introducir en secundaria, preparatoria y a veces en licenciatura, la idea del método científico como forma única de producción de conocimiento que pasa por una ruta predeterminada.
- Entre las evidencias de lo anterior está lo compartido por el estudiante D1E2 acerca de que estando él a cargo de un curso de metodología de la investigación en preparatoria, hace menos de cinco años, la academia de profesores de ese curso seguía avalando que el contenido del curso fuera el método científico y su aplicación a la manera tradicional.
- En los casos de programas e instituciones en las que la enseñanza de la metodología se fue despegando de la idea del método científico único, el énfasis se trasladó a la existencia de dos grandes metodologías (enfoques, perspectivas): la cuantitativa y la cualitativa; entonces lo más importante pasaron a ser las diferencias entre una y otra, planteadas sobre todo en términos de debate polarizador que daba la idea de mundos que no podían conversar entre sí, hasta que se llegó a la alternativa de la metodología mixta y de la complementariedad, todavía conceptuadas sin mucha claridad, como se mostró en algunos apartados de este capítulo. Una huella del énfasis mencionado es parcialmente detectable en el diseño curricular del doctorado 1.

- Una tendencia más pudo ser detectada en la narración de la estudiante D3E1, quien refirió que, desde hace 16 años, está a cargo de cursos de metodología de la investigación en preparatoria, licenciatura y maestría, y que en todas las instituciones en las que ha estado a cargo de esos cursos ha recibido exactamente el mismo programa construido con base en una concepción de opuestos (empirismo-idealismo, inferencia-deducción, cuantitativo-cualitativo, etcétera), pasando luego por todo el proceso de la investigación, el cual se llega a conocer más en el discurso que en la práctica.
- En relación con los profesores, los estudiantes expresaron que en las formas de mediación de estos y en los materiales o estrategias en las que se apoyan para enseñar metodología, se manifiesta que: muchos de los docentes a cargo de esos cursos no tienen experiencia en investigación, solo son habilitados para estar al frente de los mismos con las respectivas consecuencias; se sigue recurriendo principalmente a manuales de investigación para que los alumnos realicen la revisión de estos, aunque solo aprendan el discurso; pero también que hay profesores que con conocimiento y experiencia en investigación, orientan a sus estudiantes para que vayan aprendiendo sobre investigación de manera paralela a la realización de tareas propias de la misma con un cuidadoso seguimiento y retroalimentación oportuna sobre lo que hacen. Son estos últimos quienes realmente enseñan a investigar según lo expresó la mayoría de los estudiantes participantes.
- La evolución del significado que los estudiantes atribuyen al concepto de metodología sigue un trayecto muy similar al de los profesores, presentado con detalle en el cierre del apartado anterior como un proceso no necesariamente lineal en el que se transita de una visión normativa/instrumental, a una visión constructiva y luego a una visión dinámica/creativa. Dado que los estudiantes participantes están todavía en etapa de formación doctoral y no cuentan con tanta experiencia en investigación como la de sus profesores, son pocos los que dan señales de haber llegado ya a la visión dinámica y creativa, pero sí puede afirmarse que la gran mayoría ubica sus planteamientos desde

una visión constructiva y hay algunos cuyo lenguaje permite inferir que están llegando más allá, tal es el caso de la estudiante D2E8 quien expresó: “no alcanzábamos a entender la metodología como presente en todo el proceso de la investigación”, idea que se ubica en una visión dinámica y creativa.

- En la interlocución con sus profesores, los estudiantes no solo van evolucionando en el concepto de metodología, sino que van interiorizando también aquellos estilos de formación con los que han tenido experiencias más favorables; por eso, cuando se les pidió pensar en la situación hipotética de qué y cómo le harían para formar en metodología a un alumno de posgrado que pusieran a su cargo, la mayoría habló de una docencia en la que el acompañamiento, la colaboración, la reflexión y la flexibilidad serían las notas características.
- Es posible detectar cierta sintonía entre los significados inferidos de cada grupo de estudiantes y los de sus respectivos profesores; la sintonía parece ser mayor en unos programas que en otros, quizá en forma asociada al nivel de cohesión de la cultura académica que se comparte en cada programa, vinculada a su vez con la frecuencia y profundidad de la interlocución entre los profesores. En este sentido es notoria la sintonía entre los significados que pudieron ser inferidos en el doctorado 3.
- Si bien los significados que profesores y estudiantes de los programas atribuyen al concepto de metodología de la investigación fueron inferidos en esta fase del estudio del análisis de las aportaciones contenidas en el lenguaje oral de los participantes en los grupos focales, los autores de la presente obra somos conscientes de que no todo lo que se dice está realmente interiorizado por el sujeto que lo dice, de manera que es posible adoptar términos e ideas que se escuchan de otros sin un proceso paralelo de reflexión y profundización; sin embargo, hay elementos que apuntan a la consistencia de las participaciones de cada sujeto, misma que fue percibida cuando en diferentes momentos del análisis se contrastaron o articularon algunas de sus aportaciones, siempre bajo la mirada complementaria de los tres autores del presente trabajo.

Reflexiones finales

La realización de un estudio como este, donde se abordaron significados atribuidos al concepto metodología de la investigación en contextos dedicados a la producción académica y a la formación, trajo consigo en primer lugar, la toma de conciencia en quienes participamos en el estudio acerca de la complejidad del concepto. Por otra parte, decisiones de orden metodológico para el acercamiento a este objeto de estudio, tales como la elección de ciertas comunidades académicas, de herramientas para recoger los datos considerados pertinentes o la construcción de una perspectiva de análisis, nos permiten dar cuenta de hallazgos que, si bien no tienen un carácter de generalizaciones —porque las preguntas de investigación no se dirigieron a eso— sí podrían contribuir a explicar problemáticas compartidas por contextos similares a los incorporados en este trabajo, como la distancia entre lo que se enseña en los seminarios de metodología y lo que cada persona va reconstruyendo sobre este concepto al hacer investigación, por ejemplo. De este modo, es posible concluir esta obra con algunos planteamientos de cierre como los que se comentan enseguida.

Los caminos seguidos: Implicaciones en la reconstrucción de los significados

Haber buscado respuesta a las preguntas de investigación por la vía de cuatro rutas: grupos focales con profesores y estudiantes, análisis de dise-

ños curriculares, publicaciones de los profesores y tesis doctorales de los estudiantes, permitió notar cómo los significados sobre el concepto metodología de la investigación *no se acotaron solamente a lo dicho de manera oral o escrita* por quienes participaron en este estudio, sino también a las posibilidades de articulación entre los datos, distinguibles en dos niveles:

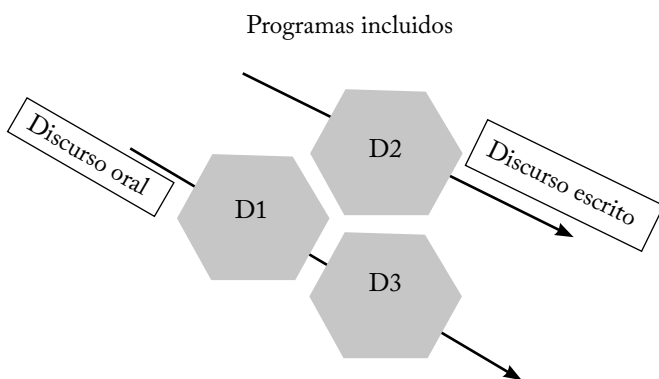
- Dentro de un mismo programa: se refiere a significados comunes en el discurso oral y escrito que con distinto nivel de apropiación y dominio expresaron investigadores y estudiantes que se forman en cada doctorado.
- Entre programas: en algunos casos sin conocerse, personas que colaboran en uno u otro de los doctorados que formaron parte del estudio comparten nociones sobre la metodología de la investigación.

A su vez, lo encontrado en estos dos niveles se develó en *la imbricación de distintas fuentes de datos*, representadas, como se ha mencionado, por el discurso oral emitido en grupos focales –donde cabe resaltar la producción de una reflexión espontánea entre los participantes que a su vez enriqueció las posibilidades de encontrar significados– y el discurso escrito presente en diseños curriculares, publicaciones de los académicos y tesis de grado, en los contextos constituidos por los programas doctorales designados como D1, D2, D3. Así, concebimos una conexión entre contextos y fuentes de datos como la que ilustra la figura 3.

En la figura 3, las rutas de análisis vinculadas con las fuentes de datos atraviesan de manera conjunta y similar los programas doctorales donde se realizó la búsqueda. A su vez, cada doctorado representa un contexto o demarcación única donde tienen lugar múltiples procesos de trabajo e interacción que dan lugar a lo que se denomina *cultura académica* (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011b; Pedraja, Rodríguez y Labraña, 2022), categoría que también fue retomada con fines explicativos a lo largo de los capítulos de este trabajo.

Por otra parte, la complejidad del concepto metodología de la investigación es consecuencia de factores que moldean la interpretación de su(s)

Figura 3
Interrelación entre contextos y fuentes de datos.



Fuente: Elaboración propia.

significado(s) tanto a nivel individual como colectivo. Entre esos factores destacan:

- La experiencia de las personas a partir de su rol determinado en el quehacer investigativo. En este sentido, aparecieron diferencias importantes en la construcción del significado entre investigadores consolidados y aprendices.
- Las actividades formativas preponderantes en cada contexto estudiado, desde su presentación en programas de estudio específicos hasta su concreción en prácticas dirigidas a la asimilación del concepto en cuestión.
- La comprensión individual alcanzada por vía de esas actividades y de otras surgidas a iniciativa de las personas en formación, como la lectura, la escritura, el diálogo y la reflexión sobre lo aprendido.
- Las coyunturas en la trayectoria académica de las cuales se desprende una evolución en las ideas. Estos “momentos afortunados” en el caso de los formadores, o “experiencias significativas”, según el relato de los

estudiantes, son clave para experimentar fenómenos como el descubrimiento o la confirmación de nuevos significados del concepto.

¿Dónde y cómo se aprende “más” acerca de la metodología de la investigación?

Dado que tanto la investigación como la enseñanza de la metodología tienen lugar sobre todo en espacios institucionalizados, una discusión de fondo que recorrió todo este estudio es la abordada en múltiples trabajos en torno a los aspectos que inciden en la problemática de *enseñar conocimientos que probablemente se aprenden más en el terreno que en el aula*, precisamente los relacionados con la metodología, en el escenario universitario, de manera particular en el posgrado (Gugliano y Robertt, 2010; Guzmán y García, 2016; López, 2016; Robertt y Lisdero, 2016; Toledo, González, García y Miño, 2019; Seid y Cuello, 2021).

Respecto a lo anterior, a partir de lo aportado principalmente por los participantes en los grupos focales, se obtuvo la conclusión de que el significado del concepto de metodología de la investigación experimenta diversas transformaciones, si se compara a partir de su tratamiento en los seminarios de cada doctorado con lo que se entiende de tal concepto mediante la investigación realizada por cada persona en forma autónoma. En concreto, hay *cambios en las prioridades de comprensión del concepto*, pues mientras en las clases de metodología un(a) estudiante se ve frente a la necesidad de explicar sobre todo a nivel discursivo ciertas ideas –según lo contemplado en los seminarios de cada programa doctoral–, cuando se realiza investigación *se demanda la puesta en práctica del conocimiento* alcanzado en materia de metodología, en secuencias de acción donde quien investiga tiene algún grado de injerencia sobre la realidad, en el marco de principios y prácticas vigentes en un sistema disciplinar de producción de conocimiento. Como resultado de esta situación, se encontró que tanto formadores/investigadores como estudiantes toman cierta distancia del concepto en su enunciado más general (metodología de la investigación) y prefieren referirse a “estrategia metodológica”.

Respecto a la pregunta planteada acerca del lugar y modo en que se aprende “más” acerca de lo que es la metodología de la investigación, lo encontrado en los datos sugiere que esta interrogante no admitiría una respuesta única ni contundente. En contraste, tanto el discurso oral como el analizado en productos escritos parece conducir a la noción de que el concepto metodología de la investigación *se reconstruye permanentemente, se resignifica*. En el aula, a través de la lectura de textos y otras actividades se dan los aprendizajes iniciales en niveles educativos diferentes, que oscilan entre la educación básica y el pregrado según lo relatado por los sujetos que participaron en este estudio, pero es en situaciones de práctica de la investigación donde el concepto se enriquece, se modifica, en buena medida gracias a la reflexión que un(a) investigador(a) realiza sobre elementos y procesos concretos de su hacer.

Una conclusión general tras la realización de esta obra, tanto de parte de quienes colaboraron como informantes como de quienes nos dimos a la tarea de reconstruir algunos significados sobre un concepto esencial como el de metodología de la investigación, es que no existe una sola lógica de producción, pero sí una misma intención entre quienes realizan investigación: generar conocimiento. Esta intención se concreta en rutas técnicas específicas, guiadas por visiones –algunas más profundas y consolidadas, otras menos– acerca de la realidad.

Por otra parte, los hallazgos de este estudio permiten afirmar que la movilización/evolución de los significados que se atribuyen a la metodología de la investigación, no solo han de ocurrir como consecuencia de una interlocución casual entre investigadores/formadores, investigadores en formación y/o miembros de comunidades académicas diversas, sino que la movilización necesita ser consciente, buscada, con espacios de reflexión suficientes para que se generen esos procesos de maduración que dan lugar a la construcción de significados de mayor densidad. Así lo mostraron los comentarios que hicieron algunos profesores de los tres doctorados participantes en los grupos focales, cuando expresaron ya sea la necesidad de continuar teniendo espacios de reflexión como los que en estos se generaron o el gusto por haber participado en una reflexión de tal natura-

leza. De igual manera, hubo estudiantes que comentaron haber aceptado la invitación a participar en el grupo focal porque sentían la necesidad de reflexionar con otros sobre significados que para ellos no eran aún muy claros y lo que al principio se percibió como una gran distancia entre los significados que los alumnos expresaban, pareció disminuirse a medida que escuchaban las aportaciones de otros y reflexionaban sobre estas.

Con base en estos últimos comentarios de los participantes es que en varios momentos del análisis se planteó la hipótesis de que las participaciones en los grupos focales pudieron haber dado lugar, de manera incipiente, a procesos de resignificación del concepto de metodología de la investigación.

Referencias

- Aguilera, R. (2013). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. *Estudios Políticos*, (28), 81-103.
- Aguirre, J., y Pabón, A (2020). Hacia una epistemología jurídica crítica: precisiones y distinciones sobre epistemología jurídica, métodos y metodología. *Entramado*, 16 (2), 186-201. <https://doi.org/10.18041/1900-3803/entramado.2.6576>
- Al-Ababneh, M. (2020). Linking Ontology, Epistemology and Research Methodology, *Science & Philosophy*, 8(1), 75-91. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=3708935
- Alberteris, O., Estrada, P., y Cañizares, V. (2019). Inserción progresiva en la comunidad discursiva de las ciencias con y desde el idioma extranjero en el contexto universitario cubano. *Opuntia Brava* 11(4), 183-198. <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/862/901>
- Andrade, L. (2002). Construcción social e individual de significados: aportes para su comprensión. *Estudios sociológicos* 20(1), 199-230.
- Arias, F. G. (6 de mayo de 2016). Importancia de la metodología de la investigación en la educación universitaria. *OtrasVoces en Educación*. <https://otrasvoceseneducacion.org/archivos/77516>
- Arteaga, M. (2016). La metodología complementaria o proceso multi-método de investigación. Un acercamiento al estudio de mujeres en

- educación superior. *Investigación y posgrado*, 31(1), 75-100. <https://dialnet.unirioja.es/revista/10526/A/2016>
- Arzola, D.M. (2019). Formación a partir del diálogo y el diálogo como elemento formador, experiencias de participación entre investigadores educativos. En D.M Arzola. (Coord.) *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias*. (pp. 19-42). REDIECH.
- Bachelard, G. (2004). *La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis de conocimiento objetivo*. Siglo XXI editores.
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.
- Bair, C., Grant, J., y Sandfort, M. (2004). Doctoral students learning and development: a shared responsibility. *NASPA Journal* 41(4), 709 –727.
- Barahona, M. (2013). *El papel de la investigación teórica en la construcción del conocimiento: Una reflexión desde la Universidad Estatal a Distancia (UNED)*. *Rupturas* 3(1), 2-16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4888225>
- Becher, T. (2001). *Tribus y territorios académicos: la indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Gedisa.
- Bernete, F. (2013). Análisis de contenido. En A. Lucas. y A. Noboa. (Coords.), *Conocer lo social. Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos*, (pp. 221-261). Fragua. [https://eprints.ucm.es/id/eprint/24160/1/Bernete%20\(2013b\).pdf](https://eprints.ucm.es/id/eprint/24160/1/Bernete%20(2013b).pdf)
- Blanco, C. (2010). La vigilancia epistemológica en Ciencias Sociales: un compromiso ineludible. Reflexiones desde la sociología del conocimiento de Pierre Bourdieu. *Memoria del Primer Simposio Internacional Interdisciplinario Aduanas del Conocimiento*. (pp. 1-7). <https://trabajo-socialunam.files.wordpress.com/2015/01/artc3adculo-c-blanco.pdf>
- Blanco, N. y Pirella, J. (2016). La complementariedad metodológica: Estrategia de integración de enfoques en la investigación social. *Espacios Públicos* 18(45), 1-16. <https://espaciospublicos.uaemex.mx/article/view/19296/14341>
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Hora.

- Boarini, M., Portela, A, y Di Marco, M. (2020). Epistemología y educación: ciencias de la educación e investigación educativa desde una mirada epistemológica. *Apuntes Universitarios* 10(3), 113-130. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/143814/CONICET_Digital_Nro.8e018da7-60c7-4976-aebf-4e0cf9786924_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos, *Signos*, 37(55), 7-18. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342004005500001>
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., y Passeron, J.C. (2002). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Siglo XXI
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y la reflexividad*. Curso del collège de France 2000-2001. Anagrama.
- Bruner, J.S. (1990). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bueno, E. (2003). *La investigación científica: Teoría y metodología*. Universidad Autónoma de Zacatecas. <https://www.postgradoune.edu.pe/pdf/documentos-academicos/ciencias-de-la-educacion/13.p>
- Bunge, M. (1959). *La ciencia. Su método y su filosofía*. Siglo XX. México-Nueva Imagen.
- Cáceres, P. (2003). El análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1) 53-82. <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/3/1003>
- Candiotti, M.E.; Migueles, M.A.; Quinteros, M.; Herrera, M. y Aymá, A. (2005). La construcción del significado en la problemática curricular. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 16(31), 161-195.
- Canales, M., Paucar, W., y Juipa, N. (2017). Método de investigación para ingenierías basado en la metodología de la investigación científica. *Investigación y Amazonía*, 7(4), 5-9. <http://45.5.58.104/index.php/revia/article/view/172/156>
- Campbell, D.T. y Stanley, J.C. (1973). *Diseños experimentales y cuasiexperimentales en investigación social*: Amorrurtu Editores.

- Camps, A., y Castelló, M. (2013). La escritura académica en la universidad. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 17-36. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4243793>
- Carlino, P. (2005). *La escritura en la investigación*. Cuaderno de trabajo no.19. Universidad de San Andrés.
- Cazau, P. (2011). Evolución de las relaciones entre la epistemología y la metodología de la investigación. *Paradigmas* (3), 109-126. <http://publicaciones.unitec.edu.co/ojs/>
- Cerejido, M. (2002). Formando investigadores, pero no científicos. *Revista de la Educación Superior*, 4(124), 125-135.
- Chacón-Chacón A. y Chapetón, C. (2019). Trazos para comunidades discursivas académicas dialógicas y polifónicas: tensiones y desafíos de la lectura y la escritura en la universidad, *Signo y Pensamiento*, 37(73), 1-13. [https://revistas.javeriana.edu.co/filesarticulos/SyP/3773%20\(2018\)/86058735001/](https://revistas.javeriana.edu.co/filesarticulos/SyP/3773%20(2018)/86058735001/)
- Chaux, E. (2011). Múltiples perspectivas sobre un problema complejo: Comentarios sobre cinco investigaciones en violencia escolar. *Psykhé*, 20(2), 79-86. <https://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v20n2/art07.pdf>
- Cisneros, M. (2008). Ciencia y lenguaje en el contexto académico. *Lenguaje*, 36(1), 117-137. <https://revistalenguaje.univalle.edu.co/index.php/lenguaje/article/view/4869/7007>
- Clark, B. (1991). *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cohen, S., y Manion, K. (2002). The academic 'thing': an introduction to the special issue on 'Academic culture-Disciplines and disjunctions. *Emergences*, 2(1), 5-9.
- Creswell, J., y Poth, C. (1997) *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Approches*. SAGE Publications Inc.
- Cristancho, J. (2019). La pregunta por los fundamentos epistemológicos de la investigación en Educación-aportes para una discusión epistemológica-*Cuestiones de filosofía*, 25(5), 37-61. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/cuestiones_filosofia/article/view/10681/8905

- Da Silveira, D. S., Colomé, C. L., Heck, T., Nunes da Silva, M. y Viero, V. (2015). Grupo focal y análisis de contenido en investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 24(1-2), 1-14. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962015000100016>
- Dávila, L. P. (2020). Apropriación social del conocimiento científico y tecnológico. Un legado de sentidos. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 12(22), 127-147. <http://www.scielo.org.co/pdf/trilo/v12n22/2145-7778-trilo-12-22-116.pdf>
- Deem, R. y Brehony, K. (2000). Doctoral students access to research cultures: are some more unequal than others? *Studies in higher education*, 25 (2), 149-165.
- Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. Coords. (1995). *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Síntesis.
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. *Universum*, 28(1), 119-142. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/60813/4564456547606>
- Díaz Barriga, F.; Domínguez, Y.A. y Zárate, F. (2018). Identidad y formación de estudiantes de posgrado en educación a través de la narración de incidentes críticos. En M.I. Arbesú y J.L. Menéndez (coords.) *Métodos cualitativos de investigación en Educación Superior* (pp. 89-125). UAM-Newton.
- Duverger, M. (1981). *Métodos de las ciencias sociales*. Ariel.
- Elías, J.A. (2019). El paradigma en investigación educativa: construyendo consciencia sobre lo que se hace. En D.M. Arzola. (Coord.) *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias*. (pp. 59-74). REDIECH.
- Enesco, I. (1996). Piaget y el desarrollo cognitivo. *Psicología educativa* 2(2), 167-188.
- Fairbrother, P. y Mathers, N. (2004). Lecturer practitioners in six professions: combining cultures. *Journal of Clinical Nursing*, (13), 539-546.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

- Ford, N. (2004). Creativity and convergence in information science research: The roles of objectivity and subjectivity, constraint, and control. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 55 (13), 1169-1182.
- Fresán, M. (2002). La asesoría de tesis de doctorado: una influencia permanente en la vida del investigador independiente. *Revista de la Educación Superior*, 4(124), 103-122.
- García, M. (2008). Subjetividad y discurso científico-académico. Acerca de algunas manifestaciones de la subjetividad en el artículo de investigación en español. *Signos*, 41(66) 5-31. <https://www.scielo.cl/pdf/signos/v41n66/art01.pdf>
- Geertz, C. (2000). *La interpretación de las culturas*. Gedisa.
- Gianella, A. (2006). Las disciplinas científicas y sus relaciones. *Anales de la educación común: filosofía política de la enseñanza*, 2(3), 74-83. http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/revistacomponents/revista/archivos/anales/numero03/ArchivosParaImprimir/12_gianella_st.pdf
- González-Rey, F., y Mitjans, A. (2016). Una epistemología para el estudio de la subjetividad: Sus implicaciones metodológicas. *Psicoperspectivas*, 15(1), 5-16. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071869242016000100002&script=sci_arttext&lng=pt
- Grawitz, M. (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Editia Mexicana.
- Grenfell, M., y James, D. (2004). Change in the field-changing the field: Bourdieu and the methodological practice of educational research. *British Journal of Sociology of Education*, (25), 507-523. <https://www.researchgate.net/profile/Michael-Grenfell-5/publication/248993069>
- Gugliano, A. y Robertt, P. (2010). La enseñanza de las metodologías en las ciencias sociales en Brasil. *Cinta Moebio* (38), 61-71. <https://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n38/art04.pdf>
- Guzmán, M. y García, J.M. (2016). Determinantes que afectan la enseñanza de la metodología de las ciencias sociales: un estado del arte. *Perfiles Educativos*, 38(153), 51- 64. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n153/0185-2698-peredu-38-153-00051.pdf>

- Hall, B. y López, M.I. (2011). Discurso académico: *manuals universitarios* y prácticas pedagógicas. *Literatura y Lingüística*, (23), 167-192. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n23/art10.pdf>
- Hanna, J. (2004). The scope and limits of scientific objectivity. *Philosophy of science*, 71 (3), 339-361.
- Hernández, A. (2020). La identidad epistemológica de los estudiantes de doctorado en Educación. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* (11), 1-20. <https://doi.org/10.33010/ierierediech.v11i0>
- Hernández, G. (2018). Desarrollo ideológico-cultural y apropiación del discurso académico entre estudiantes universitarios, *Revista Brasileña de Lingüística Aplicada*, 18(4), 771-798. <https://www.scielo.br/j/rbla/a/6KMSHy53Wwszhs7ZvRCZyhd/?lang=es&format=pdf>
- Hernández, R. y Mendoza, C.P. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill.
- Hernández- Sampieri, R., Fernández-Collado, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hidalgo, J.L. (1992). *Investigación educativa. Una estrategia constructivista*. Paradigmas.
- Hyland, K. (2006). Disciplinary differences: Language variation in academic discourses. En Hyland, K. & Bondi, M. (eds.) *Academic discourse across disciplines* (pp. 17-45). International Academic Publishers.
- Jiménez, J. y González, Y. (2021). Interlocución asistida como apoyo para la enseñanza en el posgrado. *Voces de la Educación* 6(11), 60-74.
- Jiménez, J.M.; Moreno, M.G. y Torres J.C. (2023). Significados sobre metodología de la investigación en programas de doctorado en educación. Una exploración desde su componente curricular. *Revista Educación* 32(62), 161-185.
- Kerlinger, F. (1975). *Investigación del Comportamiento. Técnicas y metodología*. Editorial Interamericana.
- Kerlinger, F.N., y Lee, H.B. (1999). *Investigación del comportamiento*. McGraw-Hill.
- Kuhn, T. (1971). *Las estructuras de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.

- Latour, B. (2001). ¿Cree usted en la realidad? Noticias desde las trincheras de las guerras de ciencia. En T. Fernández, *La esperanza de Pandora* (pp. 13-37). Gedisa.
- López, E. (2016). Crisis en la enseñanza de la metodología cualitativa. *Andamios*, 13(31), 109-127. <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v13n31/1870-0063-anda-13-31-00109.pdf>
- López, W.O. (2013). El estudio de casos: una vertiente para la investigación educativa. *Revista Educere*, 17(56), 139-144.
- Lora, J., y Sánchez, J. (2012). *Hacia una metodología de la praxis. La investigación social en gráficas*. BUAP.
- Luján, D. (2004). Construcción de significados y sentidos en la enseñanza y aprendizaje de la Metodología de la Investigación Social. *VI Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Acta académica (pp. 1-20). <http://www.aacademica.org/000-045/444>
- Maldonado, A. (2005). Comunidades epistémicas: Una propuesta para estudiar el papel de los expertos en la definición de políticas de educación superior en México. *Revista de la Educación Superior*, 134(2), 1-15
- Mancovsky, V. (2021). *Pedagogía de la formación doctoral. Relatos vitales de directores de tesis*. Argentina: Biblos.
- Margarito, M. (2009). La toma de decisiones metodológicas en la investigación social: Un devenir entre la subjetividad y la objetividad. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (9), 1-13. http://www.uv.mx/cpue/num9/opinion/margarito_decisiones.html
- Medina, P. y Deroncele, A. (2020). La práctica investigativa dialógico-reflexiva para orientar la problematización como operador epistémico de la construcción científico-textual. *Inclusiones* 7(2), 160-174. <https://bkp.revistainclusiones.org/gallery/9%20vol%207%20num%20eabril-junio2020revinclusi.pdf>
- Moreno, M. y Morales, N. (2014). La formación metodológica desde la perspectiva de los estudiantes. Consideraciones alrededor de la sociología, la metodología y la proyección laboral. *Entramados y Perspectivas*, (4), 115-144.

- Moreno, M.G. (2002). Formación para la investigación centrada en el desarrollo de habilidades. México: Universidad de Guadalajara.
- (2010). *Historias de formación para la investigación en doctorados en educación*. México: Universidad de Guadalajara/Plaza y Valdés.
- Moreno, M.G.; Jiménez, J. M. y Ortiz, V. (2011a). Construcción metodológica para el acercamiento a las formas de relación entre culturas, prácticas y procesos de formación para la investigación. *Perfiles Educativos*, 33(132), 142-157.
- (2011b). *Culturas académicas, prácticas y procesos de formación para la investigación en doctorados en educación*. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M.G.; Ortiz, V. y Valadez, M. (2021). La evaluación de los procesos de formación en posgrados en educación. Un desafío en la formación de investigadores en México. En V. Ortiz, y M.G. Moreno. (Coords.), *Procesos educativos: desafíos y transformaciones*, (pp. 23-52). Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M.G. y Torres, J.C. (2020). *Aprender a ser tutor y director de tesis. Experiencias significativas de formadores en posgrado*. Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M.G.; Torres, J.C. y Jiménez, J.M. (2014). *El discurso de los lectores académicos como mediación para formar investigadores en el posgrado*. México: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M.G.; Torres, J.C. y Jiménez, J.M. (2023). Significados atribuidos al concepto de metodología de investigación por formadores de un doctorado en educación. *Revista RIDE*, 12(26), 1-34
- Navarro, F. (2021) Más allá de la alfabetización académica: las funciones de la escritura en educación superior, *Revista Electrónica Leer, Escribir y Descubrir*, 1(9), 38-56. <https://digitalcommons.fiu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1061&context=led>
- Nieto, D., Gómez, N. y Eslava, S. (2015). Significado psicológico del concepto investigar en investigadores. *Revista Diversitas. Perspectivas en Psicología*, 12(1), 109-121. <http://www.scielo.org.co/pdf/dpp/v12n1/v12n1a09.pdf>

- Oberti, A. y Bacci, C. (2016). Metodología de la investigación. (Seminario-Programa 2016-2017). Universidad Nacional de La Plata. <https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/programas/pp.10878/pp.10878.pdf>
- Osorio, R. (2012). La investigación educativa en México: entre una semiprofesión y una práctica no consolidada. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 3(6), p.100-116.
- Pardo, N. (2007). Niveles de organización del significado en el discurso, *Discurso y Sociedad*, 1(1), 85-115. [http://www.dissoc.org/ediciones/v01n01/DS1\(1\)PardoAbril.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v01n01/DS1(1)PardoAbril.pdf)
- Parodi, G. (2012). ¿Qué se lee en los estudios doctorales?: Estudio empírico basado en géneros a través del discurso académico de seis disciplinas, *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 50 (2), 89-119. https://scielo.conicyt.cl/pdf/rla/v50n2/art_05.pdf
- Pedraja, L.; Rodríguez, E.; y Labraña, J. (2022). ¿Qué sabemos de la cultura académica? Revisión del concepto en la literatura en educación superior. *Educacao e Pesquisa*, (48), 1-22. <https://www.scielo.br/j/ep/a/3NhmCFsVLtftp63YpgKFhjtG/?format=pdf&lang=es>
- Pérez Gómez, A. (2011). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En Gimeno, J. *et al.*, *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-102). España: Ediciones Morata.
- RAE (2023). *Diccionario de la Real Academia Española*. <https://dle.rae.es/campo>
- Ramírez, F. y Zwerg-Villegas, A. (2012). Metodología de la investigación: más que una receta. *AD-minister*, (20), 81-111. <https://publicaciones.eafit.edu.co/index.php/administer/article/view/1344/1215>
- Robertt, P. y Lisdero, P. (2016). Epistemología y metodología de la investigación sociológica: reflexiones críticas de nuestras prácticas de investigación, *Sociologías* (41), 54-83. <https://www.scielo.br/j/soc/a/dPxhdSbtHZK5cKfHqM6MpCy/?format=pdf&lang=es>
- Roca-Cuberes, C. (2020). Teoría y elección metodológica en la investigación. En: C. Lopezosa; J. Díaz-Noci; L. Codina. (ed.). *Anuario de*

- Métodos de Investigación en Comunicación Social*, Universitat Pompeu Fabra, (1), 1-3. DOI: 10.31009/metodos.2020.i01.01
- Rodríguez, N. (2002). Currículum, investigación y postgrado en tiempos de transformación. *Agenda Académica* 9(1), 3-9. <http://revencyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/agenda/v8n2/articulo1.pdf>
- Rosaldo, R. (1991). *Cultura y verdad. La reconstrucción del análisis social*. Grijalbo
- Rus, E. (2022). *Diferencia entre ciencia y disciplina*. <https://economipedia.com/definiciones/diferencia-entre-ciencia-y-disciplina.html>
- Sánchez-Antonio, J.C., Grosfoguel, R. (2022). ¿Qué significa descolonizar las ciencias sociales? Entrevista con Ramón Grosfoguel. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98), p. 1-18.
- Sañudo, L. (2016). El estudio de los significados en los procesos educativos. Un reto metodológico. *Cumbres* 2(1), 59-72.
- Sautu, R. (2003). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
- Schmelkes, C. y Elizondo, N. (2010). *Manual para la presentación de anteproyectos e informes de investigación (tesis)*. Oxford University Press.
- Scribano, A., Gandia, C. y Magallanes, G. (2006). La enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales. *Ciencias Sociales Online*, 3(1), 91-102. http://www7.uc.cl/sw_educ/educacion/grecia/plano/html/pdfs/linea_investigacion/Otros_IOT/IOT_003.pdf
- Seid, G. y Cuello, C. (2021). Aprender Metodología de la Investigación: los estudiantes de Sociología ante una materia extraña. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 51(2), 133-150. <https://www.redalyc.org/journal/270/27065158002/27065158002.pdf>
- Sirvent, M. (2010). Relaciones de teoría y metodología en Investigación Educativa. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, (3), 129-158. <https://www.redalyc.org/pdf/5886/588665414008.pdf>
- Sirvent, M.T.; Monteverde, A.C.; Clerici, C.; Peruzzo, L.M. y Agulló, M. (2016). Algunas reflexiones acerca del proceso de formación en investigación de estudiantes de grado y posgrado. *Memoria Académica del V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, pp.

- 1-18. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.8588/ev.8588.pdf
- Stake, R.E. (2020). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Taylor, S.J. y Bodgan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós Ibérica.
- Toledo, C., González, E., García, R. y Miño, J. (2019). Metodología de la investigación: Origen y construcción de una tesis doctoral. *Revista Científica de la UCSA*, 6(1), 76-87. <http://scielo.iics.una.py/pdf/ucsa/v6n1/2409-8752-ucsa-6-01-76.pdf>
- Torres, J.C.; Rosas, J.I. y Morales, M.A. (2020). Desafíos y transformaciones en maestrías profesionales en educación: cómo articular procesos de formación profesional con habilidades investigativas. En V, Ortiz y M.G. Moreno (Coords.). *Procesos educativos: desafíos y transformaciones* (pp. 46-74). Universidad de Guadalajara.
- Touriñán, M. y Sáez, R. (2006). La metodología de la investigación y la construcción de conocimiento en educación. *Revista Galega do Ensino*, (48), 377-410. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1959336>
- Van-Dijk, T. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (30), 203-222. <http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n30/art10.pdf>
- Vargas, A. (2016). La escritura académica en el posgrado: la perspectiva del estudiante. Un estudio de caso. *Revista de Docencia Universitaria*, 14(1), 97-129. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5741996>
- Vasilachis, I. (2009). Los fundamentos ontológicos y epistemológicos de la investigación cualitativa, *FORUM: Qualitative Social Research*, 10(2), 1-26. <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/issue/view/31>
- Wallerstein, I. (2002). *El legado de la Sociología, la promesa de la ciencia social. Conocer el mundo. Saber el mundo*. Siglo Veintiuno Editores.
- Zhizhko, E. (2014). La enseñanza de la escritura y lectura de textos académicos a los futuros investigadores educativos. *Innovación Educativa*, 14(63), 99-113. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v14n65/v14n65a7.pdf>

Acerca de los autores

MARÍA GUADALUPE MORENO BAYARDO. Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Guadalajara, miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel II. Profesora-Investigadora titular “C” de tiempo completo adscrita al Departamento de Estudios en Educación del CUCSH de la Universidad de Guadalajara. Tutora y directora de tesis en el Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara.

JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS. Posdoctor en Educación en Ciencias por el DIE Unidad Monterrey, Doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara, miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Profesor-docente titular “B” de tiempo completo adscrito al Departamento de Ciencias Sociales y Humanidades del CUValles de la Universidad de Guadalajara. Tutor y director de tesis en el Doctorado en Educación de la Universidad de Guadalajara.

JOSÉ MARGARITO JIMÉNEZ MORA. Maestro en Investigación en Ciencias de la Educación por la Universidad de Guadalajara. Colaborador en la maestría en Investigación Educativa de la Universidad de Guadalajara. Profesor de tiempo completo en el Centro de Bachillerato Tecnológico, industrial y de servicios 10 de la Secretaría de Educación Pública.

*La apropiación crítica del lenguaje
académico como mediación en la formación de investigadores.
El caso del concepto de metodología de la investigación.*
Se terminó de editar en mayo en Kerigma Artes Gráficas
Leandro Valle 991, Zona Centro, Guadalajara, Jalisco.
Tiraje: 1 ejemplar.

Diagramación y Corrección: Kerigma Artes Gráficas

La investigación y la formación de investigadores en un campo de conocimiento demanda que sus actores se apropien de un lenguaje académico que tenga el carácter de instrumento base para la comprensión y elaboración del discurso propio del campo, el cual facilita la comunicación, la generación de consensos y/o la argumentación en debates entre aquellos que se han incorporado a comunidades académicas en las que se genera conocimiento. Dado que apropiarse de un lenguaje académico no se reduce a la mera adopción de términos o expresiones, el interés de esta obra se centró en los significados que se atribuyen a estos, así como en los procesos de construcción, evolución y reconstrucción de los mismos, en forma vinculada con el nivel de cohesión de las culturas académicas en las que surgen. Se seleccionó como caso particular el de significados atribuidos al concepto de metodología de la investigación por parte de profesores y estudiantes avanzados de doctorados en educación. El análisis de lo encontrado permitió detectar diversas visiones de la metodología de la investigación que van desde una técnica/instrumental, pasando por una constructiva y, en el mejor de los casos, evolucionando a una dinámica y creativa; todas estas visiones se encontraron presentes en diversos grados en los sujetos que participaron en el estudio que se reporta en este libro.

La presente obra es de sumo interés para investigadores, formadores de investigadores y profesores de metodología de investigación en cualquiera de los niveles educativos en que se ofrezcan cursos o seminarios sobre esta temática. Además, es útil para toda persona interesada en conocer acerca de procesos de construcción, interiorización y reconstrucción de significados, así como sobre formas en que dichos procesos tienen lugar en el marco de las culturas en las que los sujetos interactúan.