

Construcción teórica y epistémica. Formación en investigación en Ciencias Sociales en Iberoamérica

Theoretical and epistemic construction. Teaching Social Sciences research in Ibero-America

César Correa Arias¹, 

Artículo Científico

recibido: 14 de Junio 2019

aceptado: 20 agosto de 2019

¹Institución-departamento de adscripción: Departamento de Estudio de los Recursos Humanos. Centro Universitario de Ciencias Económico Administrativas. Universidad de Guadalajara, México. Periférico Norte N° 799, Núcleo Universitario Los Belenes, C.P. 45100, Zapopan, Jalisco, México. E-mail: cesarca@hotmail.com.

*Autor de correspondencia: cesarca@hotmail.com

RESUMEN

Dentro de los estudios de posgrado la construcción teórica representa uno de los retos más importantes en la formación de nuevos científicos. La edificación teórica se refleja, principalmente en tres aspectos torales: a) adquisición y apropiación de un lenguaje académico y científico; b) el desarrollo de capacidades para la cimentación teórica alrededor de un objeto de estudio; y c) el alcance de una autonomía teórica y el desarrollo de un pensamiento epistémico.

Este trabajo analiza relevantes vacíos didácticos dentro de la enseñanza de la investigación en los posgrados en ciencias sociales y las humanidades en Iberoamérica, referidos a la elaboración del marco teórico dentro de las tesis de investigación. Igualmente, se estudian las percepciones de los estudiantes de posgrado en este dominio disciplinar, al momento de utilizar itinerarios categoriales como una didáctica para la construcción teórica y el desarrollo de pensamiento epistémico.

La investigación se sitúa en un paradigma socio-crítico y un sub-paradigma crítico-epistémico. En ella se evidencia una insuficiente orientación y pocos soportes didácticos que limitan el desarrollo teórico y el ejercicio de un pensamiento epistémico, autónomo y crítico de los estudiantes de posgrado en esta región. Igualmente, se constató el papel relevante de los itinerarios categoriales como una didáctica potente para la elaboración de marcos teóricos y el fomento de un pensamiento epistémico.

La investigación concluye que es necesario incluir dentro de los procesos de formación para la investigación, dispositivos didácticos que permitan una autonomía teórica/epistémica, generando una formación crítica de los estudiantes

Palabras clave: Formación para la investigación, posgrados en ciencias sociales y humanidades, construcción teórica, itinerarios categoriales, pensamiento epistémico.

ABSTRACT

Within the postgraduate studies, theoretical construction represents one of the most critical challenges in training new scientists. Theoretical construction is reflected, mainly in three aspects: a) The acquisition and appropriation of an academic and scientific language; b) The development of capacities for theoretical construction around an object of study, and; c) the achievement of a theoretical autonomy and the development of epistemic thinking.

This paper analyzes relevant didactic gaps while teaching research in postgraduate studies in social sciences and humanities in Ibero-America, referring to the elaboration of the theoretical framework within the students' final research report. Also, the research analyses students' perception when using categorical itineraries for theoretical construction and the possibilities of developing an epistemological thinking.

The research is situated in a socio-critical paradigm and a critical-epistemic sub-paradigm. It shows an insufficient orientation and few didactics supports that limit the theoretical construction and the development of epistemic, autonomous and critical thinking of postgraduate students in this region. Likewise, the research showed the important role of the categorical itineraries

as a powerful didactic for the elaboration of theoretical frameworks and the promotion of an epistemic thinking. The research concludes that it is necessary to include, within the training processes for research, didactics devices that allow a theoretical/epistemic autonomy, generating a meaningful education within social sciences research.

Key words: Research teaching, postgraduate studies in social sciences and humanities, theoretical construction, categorical itineraries, epistemic thinking.

INTRODUCCIÓN

La construcción teórica representa uno de los procesos estructurales de la elaboración de una tesis en los estudios de posgrado. Generalmente, la literatura que acompaña a los cursos de metodología y a los seminarios de investigación se concentra, de manera prioritaria, en la construcción del objeto de estudio y en un vasto espectro del desarrollo de métodos e instrumentos de recolección y análisis de la información. Lo anterior deja un vacío relevante en la literatura global sobre la fundamentación teórica dentro de la investigación social, asunto que se replica en la enseñanza de la investigación en este dominio disciplinar, evidenciando la insuficiencia de estrategias, anclajes y recursos didácticos necesarios para orientar a los estudiantes de maestría y doctorado en la construcción de los marcos teóricos dentro de la elaboración de sus tesis.

Partimos de la hipótesis que uno de los rasgos principales de la desarticulación entre la propuesta de investigación, la fundamentación teórica, la perspectiva y desarrollo metodológicos y el análisis final de los resultados, es la falta de recursos didácticos para la enseñanza de la construcción teórica en los estudiantes de posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades en Iberoamérica.

La coherencia dentro de una tesis en los estudios de posgrado se fundamenta en el efecto bisagra que produce la fundamentación teórica entre: 1) el planteamiento del proyecto de investigación (que contiene el planteamiento y los antecedentes del problema, la justificación, los objetivos y las preguntas y/o las hipótesis de la investigación); y 2) la perspectiva y desarrollo metodológicos. Tal efecto facilita que desde este sólido constructo teórico-metodológico se realice una reflexión y diálogo críticos (análisis de los hallazgos) entre teoría y realidad de los sujetos, para finalmente, concluir acerca de cómo, las categorías conceptuales dialogan con las categorías de

análisis para comprender un fenómeno social. Tal como afirma Gallego (2018)

El marco teórico debe dialogar con el resto de las partes de la investigación. Siempre que se pueda, debe hacer llamadas, referencias a su conexión con los objetivos del estudio, la situación problemática, el objeto de investigación, el estado de la cuestión y el marco metodológico (p.50).

Tal empresa requiere una relación dialógica entre las categorías conceptuales que soportan el fenómeno social analizado y la propia realidad que los sujetos relatan, desde sus historias de vida. La conexión entre estos dos componentes promueve la capacidad de los estudiantes en formación de ensayar nuevos caminos didácticos posibles para una nueva epistemología situada.

Esta investigación tiene por objetivo, analizar las dificultades de los estudiantes de posgrado dentro de las ciencias sociales y las humanidades en Iberoamérica con referencia a la construcción de sus marcos teóricos y la utilización de los itinerarios categoriales dentro de la elaboración de sus tesis, con el fin de vincular didácticas especiales que fomenten una autonomía teórica y el desarrollo de un pensamiento epistémico en estos discentes.

DESARROLLO

La adquisición y apropiación de un lenguaje académico y científico

El diálogo académico y la argumentación científica poseen el lenguaje como característica común. Este recurso cultural sitúa al sujeto en un mundo histórico, en la confrontación entre la historia de cada individuo y su realidad dada. Al respecto, Olson (1999) afirma que:

El lenguaje es un recurso cultural y sus implicaciones tienen que desplegarse en un tiempo histórico. La escritura puede permitir la enumeración de las leyes de la cultura, por ejemplo, pero enseñar a alguien a leer y a escribir no mejorará inmediatamente su capacidad para establecer códigos legales. Es necesaria la intervención de un proceso histórico. (...) La educación, tal como la conocemos, es una institución letrada (p. 62-63).

Por consiguiente, el lenguaje nos comunica la naturaleza histórica de los sujetos en una comunidad particular, esta determinación del sujeto no es de carácter biologicista como denuncian De Castro (2016), Sauret (2012) y Bruno (2011), sino que se vincula la posibilidad que tiene el sujeto que tiene de determinarse desde la experiencia de su mundo de la vida.

Zemelman (2005) anota al respecto que:

La historicidad determina tener que concebir el fenómeno, más allá de su nivel morfológico, en una concreción que resulta de su incorporación en un campo formado por múltiples determinaciones, que son propias de su articulación histórica concreta. Y el colocarse en el momento no pasa por un simple acto de inferencia, pues requiere que el sujeto construya su conocimiento desde los interrogantes que sepa formular desde el momento histórico en que está inserto (p.9).

La movilización de los saberes se estructura gracias a la mayéutica. Las preguntas que surgen del deseo por saber despliegan una experiencia de aprendizaje que conjuga, en general, *emoción y cognición*. Este potente binomio nos permite aprender no sólo desde los contenidos de una disciplina o una ciencia, sino de manera más significativa, desde la experiencia que proviene de construir un relato académico y científico con las categorías que sustentan la construcción lógico-teórica orientada por la voluntad de saber (Zemelman, 1989a, 2005; Foucault, 1991).

La formación para la investigación en Ciencias Sociales y las Humanidades no se agota en la adquisición de un lenguaje académico y científico a modo de modelo teórico o en recitar de manera instrumental una colección de citas de autores, sino en una lectura y relectura crítica desde donde provienen vocablos, conceptos e ideas. De allí la importancia que los estudiantes de posgrado conozcan diversas fuentes de información y diversas metodologías acerca de la construcción y sustentación teórica. Gracias a un cosmopolitismo en las fuentes de lectura y consulta se puede adquirir un lenguaje académico más adecuado en las instituciones educativas.

Producimos cultura gracias a la confrontación de nuestra condición de sujetos históricos con el contenido de las sentencias teóricas provenientes de la tradición teórica. Es necesario, en la formación para la investigación, la incorporación de un lenguaje académico y científico cuyo horizonte integra más que una arqueología conceptual, la tensión entre una historiografía categorial y la historicidad de los sujetos. Así, no se trata pues de motivar a los estudiantes a la voracidad de una lectura sin límites, sino de infundir la curiosidad y el cuidado en el ejercicio del saber. Cuidar el conocer, es hacerse responsable de esa tensión mencionada entre contenido teórico y mundo de la vida de los sujetos de la investigación.

Desarrollo de capacidades para una elaboración teórica crítica

La perspectiva de la construcción teórica como una parte sustancial del proceso de formación para la investigación social puede constituir una *mimesis* que vincula el paso de un pre-texto a un texto y de este a un con-texto.

A este tenor, el pre-texto muestra dos aspectos de toda construcción teórica. En primer término, la identificación de los conceptos que nos sugiere un autor adscrito a una particular tradición teórica. Ese texto no nos pertenece, más bien nos indica uno de los posibles cursos comprensivos sobre una situación o fenómeno social. La tarea fundamental del lector consiste en dilucidar la lógica de su construcción, mediante la identificación de las categorías propias del texto, su definición y su ordenamiento dentro del mismo.

En segundo lugar, el pre-texto nos presenta una excusa para no rebasar el pensamiento proveniente de la costumbre (pre-juicio) o de la tradición teórica y para persuadir y objetivar. No obstante, el pre-texto invita igualmente, a tener un *motivo*, (*moveré*), que significa movernos hacia un lugar de nuestro interés. Considerar desplazarse por fuera de los prejuicios y de la arbitrariedad de una tradición teórica permite desclavar las categorías conceptuales en las cuales el pre-texto encuentra sus certezas.

Por su parte, la construcción de un texto demanda una mayor complejidad, debido a que su naturaleza proviene de una relación dialógica entre quienes asumen la autoría de un texto. Se requiere partir de un pre-texto para que a través del debate del texto y de una construcción conjunta y no individual, surja la elaboración teórica.

Dicho esto, podemos afirmar que la autoría de la construcción teórica no proviene tanto del concepto latino *auctor* o de *augere*, que imputa al autor una autoría, una autoridad y una autorización sobre el texto de manera individual y exclusiva, sino del concepto griego de συγγραφέας (*syngraféas*) que significa aquel o aquellos (escribanos) que al producir un texto celebran un contrato público con una comunidad específica (*polis*).

El texto en consecuencia, se construye y se publica (se hace público-polis) ante una comunidad receptora gracias a un otro que interactúa desde la dialogicidad. En la Grecia Antigua el texto le pertenecía a las personas si-

tuadas en el Ágora y no exclusivamente al autor, gracias a que los asistentes ensayaban replicar las historias escuchadas y transformaban el pre-texto en un texto suyo. Por consiguiente, la autoría en la labor de construcción teórica dentro de un proceso de formación para la investigación representa el producto de una comunidad dialógica y no la genialidad de un autor que defiende una tradición teórica.

El con-texto como último componente, debe ser capaz de explicar la lógica de construcción, es decir, la definición, contenido y ordenamiento particular de las categorías conceptuales elaboradas por una comunidad vernácula, académica o científica, a fin de comprender una situación o fenómeno social.

El con-texto no requiere defensa, su potencia está en proveer y fomentar una hospitalidad epistémica que requiere la incorporación de categorías y de una criba teórica. Así pues, al presentar un texto a la comunidad receptora no contamos con un territorio arbitrariamente sancionado, sino con una nueva oportunidad de una innovación semántica. El con-texto requiere el diálogo continuo entre los profesores y estudiantes que posibilitan la publicación, la entrega del texto a una comunidad epistémica.

La *mimesis* o paso del pre-texto a un texto y a su con-texto se realiza mediante el proceso de conocer el texto herencia de la tradición, de volverlo propio a través de una configuración que permite reconocer el lugar y la lógica de su construcción y así, una vez que se cuenta con ese texto conscientes del lugar donde fue producido, entregarlo a una nueva comunidad vernácula, académica y científica. En este momento se reinicia el proceso mimético en frente de la comunidad epistémica que recibe el texto.

Autonomía teórica y desarrollo de un pensamiento epistémico

El desarrollo de un pensamiento epistémico y crítico dentro de la formación en la investigación en las ciencias sociales y las humanidades representa un reto, particularmente, para aquellas didácticas que provienen de una tradición teórica enraizada en comunidades científicas hegemónicas. De allí, que sin el uso de didácticas críticas, la formación para la investigación se convierte en una simple adscripción a una comunidad científica que se cierra sobre sí misma a nombre de la objetividad y tal vez, escasa de un pensamiento crítico. Bourdieu (2003),

afirma que:

La objetividad es un producto social del campo que depende de los presupuestos aceptados en ese campo, especialmente, en lo que se refiere a la manera legítima de regular los conflictos (por ejemplo, la coherencia entre los hechos y la teoría o la replicabilidad). Los principios de la lógica y del método experimental intervienen permanentemente en su puesta en práctica con motivo de las transacciones y de las negociaciones que acompañan el proceso de publicación y de universalización. Las reglas epistemológicas no son más que las reglas y las regularidades sociales inscritas en las estructuras y/o en los *habitus*, especialmente, en lo que se refiere a la manera de conducir una discusión (las reglas de argumentación) y de regular un conflicto. Los investigadores detienen su experimentación cuando piensan que su experimento es adecuado a las normas de su ciencia y puede afrontar las críticas anticipadas (p.127).

El pensamiento epistémico está vinculado entre otros aspectos, a los siguientes componentes: a) la dialogicidad como fundamento y condición del espacio socio-educativo; b) el paso de la reflexión teórica a la reflexión epistémica; y c) el ejercicio creativo de la reflexión epistémica. Dialogar permite explicitar los conceptos; mientras más se explica mejor se comprende, pero también mejor se identifica la lógica de la construcción que se realiza desde las categorías conceptuales y su cruzamiento con las categorías que provienen por fuera de la literatura científica, de nuestros razonamientos y de aquellos de los sujetos de la investigación. En este aspecto, Zemelman (2005) declara que:

La influencia que un cambio de categorías puede tener sobre el lenguaje, como puede ser el caso de la categoría de potenciación, se logra en la medida en que el desafío consiste en poder avanzar más allá de los límites de las determinaciones, de modo de obligarnos a revisar los alcances que tienen los lenguajes nomológicos-denotativos como forma privilegiada de conexión con la realidad (p.11).

Esa actitud dialógica y la voluntad de conocer mediante los intercambios entre los sujetos constructores del texto permiten sobrepasar los determinismos de la construcción teórica o de la hegemonía conceptual. Precisamente, porque la teoría que se impone como determinante y permanece a ultranza especialmente en el mundo de la formación de posgrado y en los discursos científicos, termina agotando su función pedagógica en el contraste con la realidad. La realidad debe transformar la teoría. En este aspecto, Zemelman (2005) nos cuenta:

La necesidad de resignificar surge precisamente por el desajuste entre teoría y realidad. El ritmo de las realidades no es el de la construcción conceptual, los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste. [...] Esto tiene consecuencias profundas, porque en la medida en que no resolvemos este problema podemos construir discursos y enunciados o manejar ideas que, pudiendo tener una significación en términos de la bibliografía o [...], en el marco del conocimiento acumulado, no tenga necesariamente un significado real para el momento en que lo construimos (p. 63).

Lo que aquí se implica es un diálogo e interacción entre los mundos de significación y sentido de los sujetos que están implicados tanto en la construcción teórica como en el mundo de la vida.

La dialogicidad entre docente-investigador y estudiantes en formación se despliega en un reconocimiento mutuo de manera simétrica y verdadera, a fin de reflexionar con un sentido crítico y autónomo con respecto a la elaboración de un objeto de estudio. Zemelman (2005) afirma que:

En el pensamiento teórico, la relación que se establece con la realidad externa –con la externalidad para decirlo en términos más correctos– es siempre un pensamiento que tiene contenidos; por lo tanto, el discurso de ese pensamiento es siempre un discurso predictivo; vale decir, un discurso atributivo de propiedad, ya que no es un pensamiento que puede dejar de hacer afirmaciones sobre la realidad, pues un pensamiento teórico es aquel que hace afirmaciones sobre lo real [...] En cambio, cuando hablamos de pensamiento epistémico nos referimos a un pensamiento que no tiene contenidos y eso es lo que a veces cuesta entender [...] Se plantea la dificultad de colocarse frente a las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas (pp. 66-67).

De igual manera, la dialogicidad favorece el paso de la reflexión teórica a la reflexión epistémica. Su función de puente fomenta una postura crítica a que estudiantes y docentes no defiendan una tradición, sino que exploren nuevas maneras conceptuales de acercarse al objeto de estudio. Precisamente aquí es donde opera una hospitalidad epistémica que promueve la apertura a nuevos horizontes categoriales.

Esta complejización del lenguaje sugiere una distinta relación con el sujeto, pues la potenciación, a diferencia de la simple explicación teórica que está ceñida a la lógica de determinaciones, compromete otras facultades del sujeto que las puramente cognitivas. Se traduce en la necesidad de construir una relación de conocimiento más inclusiva que las registradas a estas funciones (Zemelman, 2005, p. 11).

Para esto, es necesario pensar la hospitalidad epistémica en términos de una virtud socio-cognitiva de la empatía simpática (Habermas, 1999). En este lugar, los sujetos incorporan categorías definidas y organizadas por ellos mismos en un todo comprensivo para desarmar la institucionalidad del proceso de categorización determinística y rechazar un territorio conceptual restringido. Lo anterior permite el nacimiento de comunidades epistémicas, autónomas y autogestivas.

Solo como participantes de un diálogo inclusivo y orientado hacia el consenso se requiere de nosotros que ejerzamos la virtud cognitiva de la empatía hacia las diferencias con los otros en la percepción de una situación común. Se supone que debemos interesarnos cómo procederían cada uno de los demás participantes, desde su propia perspectiva, para la universalización de todos los intereses implicados (Habermas, 1999, pp. 23-24).

A la par, el ejercicio creativo de la reflexión epistémica se caracteriza por cuestionarse, no por la efectividad de la utilización de métodos y metodologías, sino por la naturaleza y la razón de utilizar estas metodologías. Pero así mismo y de manera más importante, la reflexión epistémica demanda una conciencia histórica de los sujetos que están inscritos en problemáticas sociales particulares y acerca de los productores y garantes de una tradición teórica que tratan de explicar ciertos fenómenos sociales.

Elementos como la reflexión, la imaginación y el diálogo epistémico ayudan tanto a la construcción argumentativa como al desarrollo de un pensamiento crítico y al conocimiento de del mundo de la vida de los propios sujetos (Correa, 2017). Este procedimiento de complejización del diálogo entre docentes y estudiantes favorece una reflexión epistémica autónoma y creativa que les permite construir no solo estructuras teóricas, sino también acuerdos, significados y sentidos nuevos, en el camino de la fundación de una comunidad epistémica.

Los itinerarios categoriales en la construcción teórica y epistémica.

Las categorías son construcciones semánticas que poseen un gran contenido conceptual y su disposición en un relato o discurso muestra igualmente, un contenido epistémico. Las categorías no sólo operan como soporte de teorías, proposiciones e ideas, sino también representan la forma de recontar la historia de los conceptos y de los sujetos productores de estos últimos que, en contacto con prácticas vernáculas, los adoptan como lógicos, válidos y significativos al interior de sus mundos de la vida.

Las categorías se ordenan y disponen de maneras particulares gracias a un juego categorial (Correa, 2017), que ilustra una especie de cartografía conceptual donde se ubican, a manera de una ciudad de conceptos, las categorías, tipologías y redes de conceptos, sirviendo de entramado o urdimbre y de espacio donde circula el relato vernáculo, académico y científico.

Los itinerarios conceptuales posibilitan el tránsito al interior de esta cartografía o ciudad de conceptos. Al elaborar un marco teórico dentro de los estudios de posgrado, el texto (que fue pre-texto y ahora muestra un con-texto), da cuenta de los procesos de elaboración de sus productores como de la comunidad epistémica que los recibe, interpreta y reacciona ante el texto.

Los itinerarios conceptuales se asemejan a viajes que realizamos, como cuando tenemos la oportunidad de visitar una ciudad como, Bogotá, Buenos Aires, Ciudad de México o Sao Pablo. Los conceptos se convertirán en sitios de interés que valen la pena visitar, mientras que los recorridos que planeamos y vivenciamos representan los itinerarios conceptuales. Estos últimos se pueden reunir en conjunto conformando una agenda del viaje.

Las agendas se conforman por conjuntos de itinerarios que dan un ordenamiento significativo a un viaje. Un ejemplo de una agenda de viaje turístico podría ser: Primer día: Itinerario patrimonial; segundo día: itinerario gastronómico; tercer día: itinerario de visitas a museos; etc. Por lo tanto, la agenda turística representa la totalidad de los diferentes itinerarios en la visita a nuestra ciudad de interés y por lo tanto, la totalidad de la construcción teórica (marco teórico), mientras que los itinerarios categoriales constituyen los capítulos del marco teórico.

Los itinerarios categoriales nos permiten conocer la manera en que disponemos la cartografía conceptual, de

cómo la convertimos en una ciudad de conceptos y posteriormente, sobre la naturaleza de los recorridos o itinerarios que hacemos para elaborar un relato o discurso teórico. Diríamos entonces que, el valor de la construcción teórica consiste en fomentar la relación de diálogo conceptual y de una autonomía teórica, ensayando diferentes ángulos, matices, acentos y propuestas de un relato científico, mediante una suerte de juego categorial, para no caer en lo que Vidales (2013) considera como relativismo teórico.

Por otra parte, esta construcción teórica que involucra los juegos categoriales y el diseño y recorrido de los itinerarios requiere de una reflexión epistémica, para que el texto no sea solo remedo de una tradición teórica.

La reflexión epistémica incluye dos operaciones sustanciales: 1) Hacer posible que el proceso de construcción categorial (juego categorial, cartografía o ciudad de conceptos, elaboración de itinerarios) se produzca de manera autónoma, participativa y creativa; y 2) rescatar el relato acerca de la experiencia de recorrer los itinerarios en la voz del estudiante de posgrado para que este la convierta en discurso y la fije en la escritura. Este producto será entonces, lo que denominamos marco teórico.

En suma la reflexión epistémica según Correa (2017, p. 131) se refiere a:

- a) La autonomía en la definición, elección y movilización de las categorías en una comunidad de prácticas o en la implicación de dos o más sujetos; b) La pluralidad y hospitalidad epistémicas en la construcción narrativa de los itinerarios categoriales y del contenido de las categorías elegidas; c) La independencia en el establecimiento de la naturaleza de las relaciones e interacciones entre las diferentes categorías; d) La identidad e imaginación narrativas en el momento de construir los textos que resultan de las interacciones de las categorías elegidas; y e) La calidad dialógica que permite una narración y argumentación propias de los sujetos desde sus mundos de la vida.

Perspectiva y desarrollo Metodológico

Esta investigación se posicionó en un paradigma socio-crítico y se orientó en el análisis mediante un sub-paradigma crítico-epistémico, lo que permitió que la investigación fuera guiada por una hermenéutica del proceso de construcción teórica de los estudiantes de posgrado dentro de la investigación en las Ciencias Sociales y las Humanidades.

Este análisis se vincula con mayor interés a la lógica de la construcción de tal aparato conceptual por parte de los estudiantes, que en su lógica teórica construida. Dicho proceso posibilitó comprender algunos de los obstáculos y limitaciones nucleares que presentan los estudiantes al momento de la construcción de sus marcos teóricos, y al mismo tiempo, la falta de recursos y anclajes didácticos necesarios para la edificación teórica, dentro de la enseñanza y el aprendizaje de la investigación social en dicha región.

Por su parte, el paradigma socio-crítico se basa en una reflexión del contexto social donde sucede la acción del sujeto (Vera y Coatt, 2018, Orozco, 2016). En este caso, al interior de los procesos de formación para la investigación. Su vinculación al proceso investigativo se encuentra en el camino entre un registro puramente empírico y uno netamente interpretativo. Según afirma González y Escudero (1987), “pretende, en relación con los sujetos, no sólo iluminar su pensamiento, sino también dotarlos de un proceso reflexivo y crítico para su inserción en un proceso más amplio de transformación social” (p. 44). Se trata entonces, de una práctica de reflexión crítica orientada a la acción transformadora de los sujetos.

El sub-paradigma crítico-epistémico asistido por una didáctica crítica, -es decir, desde una reflexión sobre el proceso y los caminos de cómo los estudiantes se abocan a la construcción teórica-, posibilitó el análisis entre la confrontación teórica que proviene de la tradición y hegemonía teórica y la perplejidad creativa, fuente de nuevas o renovadas categorías conceptuales que los estudiantes elaboraron al encuentro con los sujetos de su investigación. Este sub-paradigma nos orientó hacia la pregunta de por qué se utiliza esa tradición teórica y que constructos produce. Sin embargo, su análisis no termina allí, sino que se desplaza a qué tipo de categorías se utilizan y cuál es su disposición entre ellas para generar estos constructos teóricos.

Se recurrió a una metodología cualitativa para situar a los estudiantes de posgrado, (como sujetos de la investigación), en una situación narrativa-reflexiva acerca de sus procesos de construcción teórica. Igualmente se utilizó el estudio de caso de tipo intrínseco que permite desde una realidad situada, plantear inferencias sobre el proceso de formación de los investigadores sociales. En este caso, se refiere a la forma en que perciben los estudiantes de posgrado en Ciencias Sociales y las Humanidades en Iberoamérica los procesos de enseñanza y de apren-

dizaje para la construcción teórica y la elaboración de sus marcos teóricos, en el desarrollo de sus tesis de grado.

Los criterios de selección fueron:

1. Estudiantes en el primer y segundo año de posgrados en las disciplinas de Ciencias Sociales y Humanidades (Etapa I - 2015-2016).
2. Que estuvieran en el proceso de construcción del marco teórico (Etapa I- 2015-2016).
3. Que asistieron al seminario taller de itinerarios categoriales para la construcción de marcos teóricos (Etapa II- 2017-2019).

La muestra se realizó utilizando la técnica de “bola de nieve”, donde un sujeto en cada grupo va señalando o nombrando a otros sujetos que consideran de relevancia para esta investigación.

Se aplicaron 20 entrevistas a profundidad a los estudiantes seleccionados de manera presencial. Se realizaron 15 observaciones participativas y se elaboraron 12 diarios de campo en sesiones de talleres y seminarios de investigación. Se aplicaron dos cuestionarios cortos. El primer se refirió a la percepción de los estudiantes acerca de la naturaleza y estructura del marco teórico dentro de sus tesis de maestría y posgrado. El segundo se refirió al conocimiento y uso de didácticas específicas para la estructuración y conceptualización y movilización del marco teórico.

Las herramientas de recolección de la información mencionadas se aplicaron en el período entre 2015-2016 (Primera etapa), y en 2017-2019 (Segunda etapa), en estudiantes de posgrados en Ciencias Sociales y las Humanidades en universidades en Iberoamérica. Se utilizó el Análisis Crítico del Discurso para el estudio de las narraciones acerca del proceso formativo referente a la construcción teórica de los estudiantes de posgrado.

Hallazgos y Discusión

La investigación se situó en estudiantes de posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades de instituciones de educación superior en Iberoamérica matriculados en los programas de maestría y doctorado en ciencia política, educación, sociología, psicología, geografía, entre otros. La primera etapa de esta investigación (2015-2016) se concentró en las percepciones de los estudiantes de posgrado con respecto a la enseñanza que han recibido, particularmente en la construcción de marcos teóricos dentro del proceso de investigación.

La segunda etapa se focalizó en los impactos del uso de itinerarios categoriales como didáctica para la construcción de marcos teóricos dentro de sus tesis de posgrado, recuperando las experiencias de los estudiantes que asistieron al seminario: "Itinerarios categoriales para la construcción de marcos teóricos en la enseñanza de la investigación social", que se efectuó en universidades de Argentina, Colombia, Costa Rica, España y México, entre 2017-2019.

En la primera fase se advierte una escisión entre lo que son cursos de metodología de la investigación y los seminarios de investigación. En los primeros, el objetivo se focaliza en el aprendizaje de metodologías y métodos para la investigación. Es normal que estos cursos aborden el planteamiento o estructuración general de la investigación, que de allí salten a la metodología y métodos para su uso en el trabajo de campo, pero que finalmente, no enfrenten la utilización de didácticas para la construcción de los marcos teóricos que elaborarán los estudiantes en sus respectivas tesis, tal como evidencia el testimonio de un estudiante de Maestría:

Las clases de metodología son muy rígidas, te enseñan solo cómo hacer un protocolo, pero no te dicen cómo elaborar el marco teórico. Realmente esto parece una tarea exclusiva del tutor o tutora, y pues, el tutor siempre me dice que me falta hablar sobre este tema o el otro, o que no estoy conectando bien un tema con otro, o que debo leer este u otro autor y que escribiendo veré la forma cómo conecto uno y otro concepto, y lo mismo con cada capítulo, como si fuera así de sencillo. Muchas veces me siento muy perdida, como caminando a ciegas. Según yo, no enseñan cómo hacer el marco teórico ni en las clases ni mi tutor. A ver, no busco una receta, más bien, como estrategias o formas de cómo podría hacerlo. (Estudiante Maestría, Universidad de Guadalajara, México, 2017).

En esta cita, como en muchas otras en diversos países se puede observar la falta de didácticas que ayuden tanto al docente como al estudiante en la construcción de sus marcos teóricos. La construcción teórica se convierte en un producto individual excluido de los procesos de formación para la investigación y se ubica en el centro de la relación entre el director o tutor y el estudiante o tutorado. Una relación límite y limitante como esta genera dudas acerca de la naturaleza pedagógica desde donde se construye esta interacción (Fernández y Wainermar, 2015; Halse, 2011; Kiley, 2011 y De la Cruz, Díaz-Barriga y Abreu, 2010; entre otros).

En el siguiente testimonio, el estudiante muestra las limitaciones de una clase magistral de investigación cifrada en discursos teóricos y no en experiencias propias de los estudiantes de posgrado.

Muchos profesores nos brindan cursos teóricos en investigación, son buenos, pero son clases de contenidos, es como cualquier clase, pero en el contexto que yo trabajo, que son barrios marginales, no aplican estas teorías, creo que es necesario que se actualicen, o se debatan en clase, pero no hay mucha oportunidad, el profesor dice que tenemos que avanzar porque si no lo hacemos, no vamos a terminar los contenidos del curso, pero por qué estas clases de investigación tienen que estar basadas en contenidos y mejor no se pone atención, por ejemplo, en lo que cada estudiante estamos investigando, creo que en otras parte es así, solo aquí les gusta mucho dictar clase. (Estudiante Maestría, Universidad de Antioquia, Colombia, 2018).

En la tabla 1, encontramos cómo los estudiantes perciben su formación particularmente en el proceso de elaboración de los marcos teóricos dentro de su trabajo de tesis de posgrado.

Tabla 1. Percepción de los estudiantes de posgrado en Iberoamérica en el proceso de construcción del marco teórico (MT)

1. Los estudiantes de posgrado pueden definir con claridad qué es un M.T. y cómo se puede estructurar	SI	NO
	18%	70%
2. Los estudiantes de Maestría y Doctorado conocen diferentes maneras de cómo construir con claridad su M.T.	M	D
	17%	32%
3. Los estudiantes de posgrado consideran que el mayor problema en los avances de la investigación se constituyó en la elaboración del M.T.	88%	7%
4. Los estudiantes presentaron problemas en la construcción de sus M.T. por falta de orientación del docente	73%	25%
5. Los estudiantes de posgrado saben con claridad el papel que juega el M.T. en la construcción de la tesis.	17%	80%
6. Los estudiantes recibieron instrucción de utilizar únicamente fichas bibliográficas (herramienta) para la construcción de su M.T.	82%	10%
7. Los estudiantes recibieron la instrucción de utilizar mapas conceptuales (herramienta) para elaborar su M.T.	30%	63%
8. A los estudiantes se les brindó alguna didáctica específica para la construcción de su M.T. (Categorización, <i>research tracking</i> , <i>rational choice</i> , etc.)	10%	82%

Fuente: Construcción propia, 2017

Como se puede ver, la percepción de los estudiantes en esta región se vincula a la falta de didácticas que servirían efectivamente a la construcción del marco teórico, pero igualmente, el bajo conocimiento sobre la construcción teórica en sus tesis. Igualmente, se puede inferir que uno de los mayores problemas que enfrenta el estudiante a lo largo de sus estudios está relacionado directamente con

la construcción del marco teórico.

Yo en realidad, lo que comprendo es que se nos pide mucha rigurosidad en las metodologías, pero cuando vamos a hacer el análisis de los hallazgos, lo que nos encontramos es que faltan muchos elementos teóricos y lenguaje académico para justificar, no, para sustentar lo que encontramos. Me doy cuenta que le debí poner mayor atención al marco teórico, para poder tener más ideas, o más lenguaje teórico para expresarme mejor en mi tesis (Estudiante, Doctorado, Universidad Nacional de Costa Rica, 2017).

En el testimonio de los estudiantes se advierte que existe una marcada diferenciación cuando se proveen espacios de discusión para la elaboración teórica, como en el caso del seminario al confrontarse con las clases magistrales de metodología de la investigación. En la tabla 2, a continuación, podemos observar no sólo lo mencionado en este párrafo sino también a mayor detalle, los problemas que surgen por la falta de alguna herramienta o anclaje didáctico en la formación en investigación y específicamente, en la elaboración del marco teórico.

Tabla 2. PPercepción sobre las didácticas utilizadas en clase para la construcción de marcos teóricos

ITEMS	SI	NO
1. Estudiantes de posgrado que recibieron entrenamiento categorial para la construcción de su M.T.	7%	86%
2. La construcción de los M.T. se centró únicamente en la compilación de las ideas de los autores elegidos para la tesis.	87%	5%
3. Los problemas de los estudiantes en la construcción del M.T. se centraron en la organización y priorización de las secuencias de conceptos del M.T.	85%	3%
4. Los problemas de los estudiantes en la construcción del M.T. se centraron en la construcción de sus propias ideas.	77%	19%
5. El seguimiento de los tutores en la construcción del M.T. fue significativa y de gran ayuda para los estudiantes	35%	59%
6. Las clases de metodología o los seminarios de investigación dedicaron un tiempo considerable a la construcción del M.T.	12%	79%
7. El seminario de investigación permitió que los estudiantes pudieran presentar las dificultades que tienen en la elaboración del M.T.	8%	83%

Fuente: Construcción propia, 2018

Se puede inferir que cuando se utiliza el seminario de investigación como estrategia de aprendizaje para la construcción teórica, se facilita la elaboración de los marcos teóricos de los estudiantes, gracias a la estructura propia del seminario, de debatir sobre temas referentes a las tesis que están desarrollando.

El seminario de investigación marca una estrategia que anida didácticas importantes para resolver problemas teóricos y para explicar desde donde se construye la estructura teórica de las tesis de los estudiantes y ponerla

en público para el diálogo, el debate y el mejoramiento de la argumentación de todos los estudiantes.

Para la segunda etapa se diseñó una intervención dirigida a estos estudiantes de posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades de países Iberoamericanos a través de un seminario-taller denominado: "Itinerarios categoriales para la construcción de marcos teóricos". El seminario-taller consistió en ofrecer la didáctica de construcción categorial a fin de elaborar una cartografía de conceptos y posteriormente realizar itinerarios categoriales. Posteriormente se pasó a constituir una agenda temática que pudiera terminar estructurando, por lo menos de manera general, la totalidad de los capítulos del marco teórico y la integralidad y coherencia de este último. Esto fue lo que afirmaron los estudiantes de posgrado que participaron en el seminario-taller mencionado.

Deberían haber ofrecido este seminario en mi primer semestre del doctorado, la verdad es que ayuda mucho especialmente a clarificar qué es lo que se está investigando, pero sobre todo en conocer cómo está sustentado aquello que estoy investigando. Creo que los otros seminarios en el doctorado fueron buenos, no los demerito, sin embargo, considero que no conectan tanto al estudiante con su investigación. El seminario me ayudó a encontrar las categorías más importantes de mi investigación, y ahora, no sólo es la investigación lo que me interesa, sino también los temas que quiero seguir desarrollando cuando termine el doctorado (Estudiante de Doctorado Universidad de Granada, España, 2018).

En este testimonio el estudiante nos indica la importancia de recibir, en el ámbito del seminario, una didáctica eficaz para la construcción teórica y para darle una mayor coherencia en el desarrollo de la investigación.

En la tabla 3 podemos observar los aspectos positivos logrados por el seminario-taller y las acciones didácticas pendientes para incluir en la construcción de los marcos teóricos y el desarrollo de un pensamiento crítico y epistémico. Es importante anotar que se realizaron un total de 10 seminarios-talleres con estudiantes de posgrado en ciencias sociales referidos denominado: "seminarios de itinerarios categoriales para la construcción de marcos teóricos", entre 2016 y 2019, en instituciones de educación superior en los siguientes países: Argentina, Colombia, Costa Rica, España y México, con una duración de 30 horas en cada seminario. La falta del valor para cumplir con el 100% de los resultados, se debe a estudiantes que se retiraron del seminario-taller en algún momento de su desarrollo.

Tabla 3. Logros sobre el impacto de los itinerarios teóricos en la construcción de marcos teóricos en investigación social.

ITEMS	Porcentaje %	
	SI	No
1. Estudiantes que identificaron las categorías más relevantes de sus tesis	93%	4%
2. Estudiantes que realizaron un mapa conceptual o ideograma con la totalidad de los conceptos	93%	3%
3. Estudiantes que lograron realizar una cartografía o ciudad de conceptos	90%	5%
4. Los estudiantes pudieron identificar las categorías, las tipologías y los núcleos de conceptos en su trabajo de tesis	88%	8%
5. Estudiantes que construyeron al menos 2 itinerarios categoriales y los presentaron en plenaria	85%	8%
6. Estudiantes que identificaron la categoría central de su marco teórico	83%	7%
7. Estudiantes que pudieron dar cuenta de la estructura del marco teórico con sus diferentes capítulos.	83%	5%
8. Estudiantes que pudieron escribir al menos 5 cuartillas sobre su marco teórico, 1 mes luego de haber terminado el Seminario-taller	82%	10%

Fuente: Construcción propia, 2019

En la tabla 3 se puede inferir que existe un alto grado de aplicabilidad de la didáctica de itinerarios categoriales para la construcción teórica que, a medida que se va complejizando el proceso de construcción teórica, se va disminuyendo el porcentaje de logro en la construcción teórica y la ausencia de algunos estudiantes. Algunos de los testimonios de este trabajo pueden recuperarse en las siguientes dos citas:

El seminario me permitió identificar los conceptos, bueno, categorías centrales de mi tesis, no pudo ser más útil en este momento, porque estaba perdida en una lectura que no me conducían a ninguna parte. Nos ayuda a ordenarnos, a dar claridad y establecer un hilo conductor de nuestros capítulos y en general del marco teórico. Es una didáctica muy valiosa para la totalidad de la tesis (Estudiante, Doctorado, Universidad La Salle, Colombia, 2019).

Se puede percibir entonces que, los itinerarios categoriales para la construcción de marcos teóricos ayudaron a los estudiantes a dar un orden que no proviene de una receta teórica, sino a un sentido particular que el estudiante, de manera autónoma, construye como intencionalidad teórica que da sustento a la investigación.

El Me interesó mucho el seminario porque nunca había podido ordenar todas mis ideas, estoy consciente que no es la única metodología para construir marcos teóricos, como quedó claro en el seminario, pero en realidad no había encontrado una metodología que fuera tan dinámica, y que además pudiese aplicar claramente en el trabajo en mi propio trabajo de tesis. Las categorías vehiculares fueron las más difíciles de identificar para mí. Pero finalmente lo logré y todo se va ordenando cada vez más. (Estudiante, Maestría, Universidad Nacional del Sur, Argentina, 2019).

En este sentido podemos constatar que la presencia de una didáctica específica para la construcción de marcos teóricos genera una consciencia en los estudiantes de la importancia de la construcción teórica, adquirir un lenguaje científico que, no proviene de defender una tradición teórica, sino de buscar una autonomía teórica y del desarrollo de un pensamiento epistémico.

CONCLUSIONES

El lenguaje académico no debe aprenderse en la escuela mediante fórmulas heredadas como estandartes de una particular tradición teórica, sino que su apropiación deberá ocurrir gracias a la socialización dentro y fuera de las instituciones de educación, al momento que trascurren los procesos de enseñanza y aprendizaje formales e informales.

La enseñanza para la construcción de los marcos teóricos en el posgrado debe acompañarse de didácticas efectivas para la concreción de categorías que permitan no sólo formas de construcción teórica y una autonomía teórica, sino también el desarrollo de un pensamiento que no se quede en los hallazgos teóricos. La construcción teórica puede ser una mínesis o transformación categorial continua. El deseo de aprender en la investigación no se vincula a las certezas de los constructos teóricos, sino a la hospitalidad epistémica para debatir las construcciones hechas y mejorarlas a partir de los aportes del espacio de seminario, de la plenaria.

La didáctica de los itinerarios categoriales posibilita ordenar un mundo categorial, no guiados por la literatura, sino por la decidida intención y voluntad de conocer sobre un objeto de estudio.

Es importante que las instituciones de educación superior y sus docentes integren el seminario de investigación como espacio de formación crítica y de desarrollo de pensamiento crítico y epistémico. Una vez instaurado será posible incluir didácticas como los itinerarios categoriales que acompañen a los docentes y estudiantes para la construcción teórica centrados en la lógica de construcción y no de aprender de memoria lógicas construidas. La autonomía en la construcción teórica de los estudiantes se podrá lograr si existen espacios de dialogicidad y de debate, que permita a estos sujetos construir textos de manera comunitaria, autónoma y crítica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bourdieu, P. (2003). El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad. Barcelona, España: Editorial Anagrama.

Bruno (2011). Lacan, pasador de Marx. La invención del síntoma. Barcelona, España: S&P Ediciones.

Correa Arias, C. (2017). Itinerarios categoriales en la construcción de marcos teóricos. Barcelona, España: Octaedro.

De Castro, S. (2016), Causa y determinación del sujeto. Eidos. 24. pp. 172-187.

De la Cruz Flores, Gabriela, Frida Díaz-Barriga Arceo y Luis Abreu Hernández (2010). La labor tutorial en los estudios de posgrado. Rúbricas para guiar su desempeño y evaluación. Perfiles Educativos. XXXII (130), pp. 83-102.

Fernández, L. y Wainerman, C. (2015). La dirección de tesis de doctorado: ¿una práctica pedagógica? Perfiles Educativos, XXXVII (148), IISUE-UNAM.

Foucault, M. (1991). La voluntad de saber. Ciudad de México, México: Siglo Veintiuno.

Gadamer, H.G. (1977). Verdad y método. (Traductor Agudelo, A.). Salamanca, España: Sígueme.

Gallego, J. (2018). Cómo se construye el marco teórico de la investigación. Cuadernos de pesquisa, 48 (169) pp.830-854.

González, M., & Escudero, J. (1987). Innovación Educativa. Barcelona: Humanitas.

Habermas, J. (1999). La inclusión del otro. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

Halse, C. (2011). Becoming a Supervisor: The impact of doctoral supervision on supervisors' learning. Studies in Higher Education, (36)5. pp. 557-570.

Kiley, M. (2011). Developments in Research Supervisor Training: Causes and responses. Studies in Higher Education. 36(5), pp. 585-599.

Olson, D. (1999). El mundo sobre el papel. El impacto de la escritura y la lectura en la estructura del conocimiento. Barcelona, España: Gedisa.

Orozco, J (2016). La Investigación Acción como herramienta para Formación Docente. Experiencia en la Carrera Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNAN-Managua, Nicaragua. Revista Científica de FAREM-Estelí. Medio ambiente, tecnología y desarrollo humano. 19(5). pp. 5-17.

Sauret, M. (2012). El autismo a la luz del síntoma. Revista Desde el Jardín de Freud. 12, pp. 235-247.

Schütz, A. (1932). La construcción significativa del mundo social. Introducción a la sociología comprensiva. Barcelona, España: Ediciones Paidós.

Vera, A y Coatt, P. (2018). El Paradigma socio crítico y su contribución al Prácticum en la Formación Inicial Docente. Innovare. 5 (4). pp. 57-70.

Vidales, C. (2013). Comunicación, semiosis y sentido: el relativismo teórico en la investigación de la comunicación. Salamanca, España: Comunicación Social.

Zemelman, H. (1989a). De la historia a la política; la experiencia de América Latina, México. Ciudad de México, México: Editorial Siglo XXI.

Zemelman, H. (2005). Voluntad de Conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico. Ciudad de México, México: Anthropos Editorial.

Semblanza del autor

El Dr. César Correa Arias es profesor Investigador de la Universidad de Guadalajara, México. Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad de Toulouse. Posee un posdoctorado en Políticas Educativas en la Escuela de Altos Estudios en Ciencias Sociales de París. Es Miembro del Sistema Nacional de Investigadores de México, Nivel I y Perfil PRODEP. Es miembro activo de: la Academia Jalisciense de Ciencias, la Asociación de Investigadores Franceses, ATRIA y de la Red Iberoamericana de Estudios sobre Oralidad. Desarrolla las siguientes líneas de investigación: Políticas educativas; Inclusión socio-educativa y; Didácticas para la enseñanza de la investigación social.