



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



ISBN: 978-607-98139-1-8
<https://rediech.org/inicio/images/k2/libro-2019-arzola-04.pdf>

Sandra Vega Villarreal

2019

La formación de investigadores: debate, construcción y consensos

En D.M. Arzola Franco (coord.). *Procesos formativos en la investigación educativa. Diálogos, reflexiones, convergencias y divergencias* (pp. 75-91). Chihuahua, México: Red de Investigadores Educativos Chihuahua.



Creative Commons Atribución / Reconocimiento-No comercial 4.0.

Licencia Pública Internacional

CC BY-NC 4.0

IV

LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES: DEBATE, CONSTRUCCIÓN Y CONSENSOS

SANDRA VEGA VILLARREAL

Resumen

El presente artículo da cuenta de los debates, constructos colectivos y consensos que se vivieron en el ámbito teórico y metodológico durante el primer Foro Regional Noroeste. Éste fue pensado como una estrategia para detonar la reflexión en torno a los procesos que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) en los ámbitos de la formación de investigadores relacionados con los aspectos teóricos y metodológicos que se viven en el proceso investigativo. La discusión se organizó en tres mesas de trabajo conteniendo temáticas como los posicionamientos epistemológicos presentes en la IE y el uso de la teoría en el proceso investigativo; la problematización del objeto de estudio, sus nociones y requerimientos; así como las decisiones metodológicas que orientan y dan congruencia a la construcción de conocimiento desde la IE. Con respecto a los posicionamientos epistemológicos presentes en la investigación se rescatan las aportaciones sobre cómo se produce el conocimiento, cuál es la fuente donde surge y cómo saber que es un conocimiento verdadero. Con respecto a la construcción del objeto de estudio se identifican los elementos metodológicos necesarios para la coherencia interna entre el objeto de estudio, el posicionamiento teórico y el método. Finalmente se analizan otros factores que intervienen en las decisiones metodológicas, más allá del objeto de estudio, tales como las condiciones personales e institucionales en que se produce la investigación.

Introducción

El desarrollo de la Investigación Educativa (IE) ha puesto en la mesa del debate una serie de necesidades que trascienden las características o requisitos de la producción de conocimiento en sí mismo. Podría decirse que el análisis ha traspasado las fronteras de los productos, para incursionar en el proceso mismo en que se produce la investigación. De ahí, que diversos círculos académicos, como el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) han destacado la necesidad de revisar el proceso de producción de la IE. La revisión va más atrás de lo que es la investigación, se remite a la preparación para el desarrollo de esta tarea; es decir a la formación de investigadores.

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. Bajo estas premisas, se organizó el primer Foro Regional Noroeste sobre Formación de investigadores, auspiciado por COMIE en conjunto con la Red de Investigadores Educativos Chihuahua (REDIECH).

El presente artículo da cuenta de los debates, constructos colectivos y consensos que se vivieron en el ámbito teórico y metodológico del Foro Regional Noroeste, que fue pensado como una estrategia para detonar la reflexión en torno a los procesos que enfrentan las Instituciones de Educación Superior (IES) en la formación de investigadores educativos. Los elementos que aquí se vierten recuperan las experiencias de seis mesas de trabajo donde confluyeron 132 investigadores provenientes de veinte IES de Chihuahua, Aguascalientes y la Ciudad de México.

Los ámbitos de análisis de la formación de investigadores, los aspectos teóricos y metodológicos se agruparon en tres mesas de trabajo conteniendo temáticas como: los posicionamientos epistemológicos presentes en la IE y el uso de la teoría en el proceso investigativo; la problematización del objeto de estudio, sus nociones y requerimientos; así como las decisiones metodológicas que orientan y dan congruencia a la construcción de conocimiento desde la IE. Cabe destacar que el foro también contempló los aspectos éticos, los usos y la distribución del conocimiento, así como el proceso mismo de formación en investigación, pero no son desarrollados en este documento.

La estrategia metodológica para desarrollar el foro se basó en el diálogo, el intercambio de ideas y el debate colectivo. Se plantearon preguntas rectoras para dirigir la discusión con la intención de rescatar posicionamientos de los participantes en el tema, problematizarlos y, en conjunto, construir propuestas de aspectos a considerar en el desarrollo de la investigación.

Por su naturaleza, el análisis de las temáticas del foro no se agota en una mesa de discusión, ello hizo necesario emplear mecanismos de moderación que permitieran establecer compromisos entre los y las participantes para mejorar procesos inherentes a la investigación educativa, desde sus labores concretas en la formación de investigadores. También se incorporaron planteamientos de índole institucional que pudieran impactar en la calidad de la producción investigativa que se genera en el estado.

El foro trató de abordar de forma global los diferentes aspectos, procesos y fases del quehacer investigativo. En cada mesa se buscó centrar el interés en elementos específicos que se deben considerar dentro del oficio de investigador, así como en la formación de investigadores. Aunque lo ideal hubiera sido un abordaje holístico de todas las temáticas, por cuestión de tiempo y espacio se buscó a través de los moderadores de mesa que

plantearan el contenido con especificidad en la temática, pero no descartaran el resto de las temáticas como elementos transversales en la discusión. De ahí que resulte interesante el análisis de lo abordado en cada mesa de discusión para luego hacer un comparativo con todo el conjunto de temáticas que componen el foro. Esta será la lógica de la exposición de las siguientes ideas.

Encuentros y desencuentros epistemológicos en la formación de investigadores

Para develar los posicionamientos teóricos y epistemológicos de los investigadores en torno al proceso de investigación se presentó una problematización inicial sobre qué se entiende por epistemología. Para ello, se fueron rescatando los elementos centrales que los participantes vertían sobre el tema, se fueron confrontando posturas, problematizando algunas que permanecían ambiguas o eran eclécticas. Cabe señalar que, al inicio de la confrontación de posturas, algunos participantes solicitaron que se recuperara la noción de diálogo, con la idea que todo aquel que hable sea escuchado activamente, que su comentario sea retroalimentado, debatido o enriquecido.

El debate tomó diversos rumbos al tratar de incidir en el cómo entendemos a la epistemología. Fueron desde disquisiciones filosóficas cargadas de erudición, hasta la postura clásica del positivismo que habla de genencia e identifica a la epistemología como la fuente donde se genera el conocimiento. Esta perspectiva fue arduamente cuestionada trayendo a colación algunos elementos de la lectura compartida previamente de Hessen (2011) y se alcanzó un consenso en que la epistemología forma parte de la filosofía que se ubica como teoría del conocimiento. Más que una fuente, la epistemología estudia cómo se produce el conocimiento, cuál es el lugar del objeto, el sujeto y la relación cognoscitiva que establecen, y el criterio de verdad.

Se decidió centrar la discusión básicamente en los tres rubros que ocupan a la epistemología: cómo se produce el conocimiento, cuál es la fuente donde surge y cómo saber que es un conocimiento verdadero. Una de las posturas más evidentes, defendida férreamente por algunos profesores de universidades del estado y de los Institutos Tecnológicos, fue aquella que considera que el objeto es la fuente del conocimiento, y el sujeto se limita a recrearlo de acuerdo con su experiencia y su ética. A este posicionamiento le encontramos una denominación positivista, pues al darle la carga gnoseológica al objeto, reduce al sujeto a receptor pasivo que asimila lo que la realidad le otorga de manera mecánica. Se hizo el señalamiento de que esta postura limita la capacidad del sujeto de cuestionar la realidad, de crear e innovar.

Cuando otra parte de los asistentes, generalmente de las universidades y posgrados dedicados a la pedagogía y la educación debaten estas premisas, se expresaron ideas en las que se parte de que la realidad está dada, y que el sujeto llega desde sus sentidos a conocerla, para luego construir una creencia al respecto. Se expusieron argumentos que recuperaron una postura epistemológica dialéctica, que parte de que la realidad si bien es material, existe independientemente del sujeto, pero es en la interacción dialéctica del sujeto con el objeto donde se construye el conocimiento. De esta forma, la realidad material no es inamovible porque el sujeto al interactuar con ella la modifica y se modifica a sí mismo. Aquí se reconoce que sujeto y objeto ocupan una posición horizontal en la relación gnoseológica, pues uno cobra sentido en la acción transformadora con el otro.

Con respecto a la noción de verdad, quienes argumentaban el poder del objeto sobre el objeto, dijeron que la verdad tenía que ser objetiva; es decir, alejarse de las preconcepciones del sujeto y tenía que ser verificable en la realidad, ser demostrable para aceptarse como cierta. En este tópico la problematización se hizo

con ejemplos clásicos anti-empiristas provenientes de la física, la química y la astronomía, apoyando algunos argumentos de Braunstein (1982) abordado como lectura previa.

También se manifestó una postura relativista, la cual sostiene que todos los conocimientos son válidos, pues cada sujeto los construye de manera diferente, así que no puede existir un conocimiento verdadero porque la realidad es inconmensurable. También esta postura se cuestionó a partir de los avances científicos y se profundizó en el análisis de lo que ha sucedido con la investigación cualitativa, de cómo se ha desdeñado por aplicar esta postura nihilista. Así es que se acudieron a algunos elementos que dan cuenta de la naturaleza de la investigación cualitativa como son su carácter holístico, su flexibilidad, la determinación histórica y contextual de su realización, la presencia de la subjetividad, pero también de la delimitación de ésta a partir del posicionamiento teórico desde donde se ve al objeto, así como la triangulación de la información como estrategia para la autenticidad de los datos a que se tiene acceso.

No obstante, al discutir sobre lo que se considera verdadero para los investigadores y lo que se desdeña, ineludiblemente se incursionó en la noción de campo de Pierre Bourdieu (2007). Este autor señala que el conocimiento aceptado como científico por los grandes paradigmas epistemológicos, así como el que se valida en las instancias y organismos de investigación, en realidad es un conocimiento permeado por el poder. El campo es considerado como “un sistema de relaciones objetivas entre las posiciones adquiridas (en las luchas anteriores) es el lugar (es decir, el espacio de juego) de una lucha de concurrencia, que tiene por apuesta específica el monopolio de la autoridad científica” (Bourdieu, 2007, p.76). Algunos participantes expresan que existe un distanciamiento y se generan fisuras entre los subalternos y las voces autorizadas de la investigación educativa. De ahí que

se desprenda una discusión profunda donde se reconoce la vertebración del poder en el campo de la investigación. Se reconoce también que, para sostener un posicionamiento epistemológico en un rango de privilegio, se requiere demostrar aportes concretos y avances en el campo de conocimiento donde se está incidiendo.

Una vez confrontadas las diferentes posturas epistemológicas, la discusión giró en torno al papel del investigador en la producción del conocimiento. El elemento a debate fue la relación entre el posicionamiento epistemológico que se asume y el acercamiento metodológico que se utiliza para estudiar la realidad. Este aspecto derivó en fuertes tensiones teóricas entre quienes hacían una vinculación mecánica del método con el posicionamiento epistemológico y aquellos que pugnaban por una diferenciación de paradigmas epistemológicos y sus posibilidades metodológicas.

El debate sobre la ingenuidad de establecer una relación mecánica entre estos dos elementos llevó a reconceptualizar la noción de método o estrategia metodológica como una herramienta para acercarse, cuestionar, interpretar, comprender y transformar la realidad. Se aclaró que como herramienta no puede definirse *a priori*, sino que se desprende del problema de investigación. La argumentación de este aspecto llevó a definir cómo el posicionamiento epistemológico del investigador está presente en todo momento: al definir su tema de estudio, plantear su problema, por lo que, aunque hay cierta relación con la forma en que se acerca a él, no es una relación lineal. De ahí que se recuperó la necesidad de establecer durante el proceso de investigación una vigilancia epistemológica (Bourdieu, 2005). Ésta debe hacer consciente el posicionamiento teórico del investigador y buscar su congruencia con los diferentes aspectos presentes el desarrollo de la investigación. Para ello se vertieron

algunos elementos clave para realizar la vigilancia en determinados momentos del proceso investigativo (Vega, 2011). Estos se enriquecieron con sugerencias de cómo ver el planteamiento del problema, cómo vincular la teoría con el método y cómo hacer evidente la postura en la forma de acercarse a cuestionar la realidad, para que cada uno pueda recuperar de las experiencias compartidas lo que su quehacer en este campo le exija.

Un último elemento que se retomó en la mesa de debate fue el reto que asume el investigador para romper con los reduccionismos epistemológicos en la construcción del objeto de estudio. El cuestionamiento fue directo hacia quienes defendían una postura empirista, por lo que la tensión teórica desató una serie de aportaciones importantes, que fueron desde recuperar una síntesis de las posturas epistemológicas discutidas y ubicarlas en la propuesta de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1999). Se ubicaron los elementos vertidos desde el positivismo en perspectiva de la razón instrumental y se contrastaron con algunos presupuestos de la razón crítica, que derivaron en el cuestionamiento del lugar que ocupa el sentido común en el estudio de los fenómenos sociales.

Hablar de sentido común nos obliga a recuperar la noción de obstáculo epistemológico (Bachelard, 2013) para entender cómo es posible la ruptura con éste. Así mismo se proporcionaron elementos para cuestionar de manera concreta el quehacer del investigador. Esta cuestión es un elemento que se consideró como nodal para la formación de investigadores y que, por su naturaleza, se debe considerar como un pendiente en la agenda de discusión para próximos espacios, pues requiere profundizar en la lectura y aportar más elementos desde otras miradas, sobre todo desde las experiencias latinoamericanas, donde se están construyendo propuestas epistemológicas innovadoras en esta temática.

Además de recuperar los aportes que se fueron dando en la discusión, los participantes consideran importante que se generen espacios como éste, de discusión e intercambio, donde se construye conocimiento colectivo. Aunque se hizo un señalamiento explícito de que se pudiera dirigir la discusión hacia la relación entre el posicionamiento epistemológico y el trabajo con grupos vulnerables y en pro de la diversidad.

Una tarea institucional que los asistentes reconocen como prioritaria es revisar desde el ámbito epistemológico, el diseño de los posgrados donde se realiza la formación de investigadores. Esto va aparejado con hacer consciente el trabajo que se da a través de las direcciones de tesis, donde se propone establecer un espacio dentro del informe de investigación donde se haga explícito el posicionamiento epistemológico que se está asumiendo. Este compromiso se acordó iniciarlo tan pronto como se tengan condiciones institucionales, a través de grupos de discusión entre sus colegas.

La construcción del objeto de estudio, disputas y consensos

Un eje rector que no puede desdeñarse en el quehacer investigativo es el proceso de construcción del objeto de estudio. Los debates se hacen intensos pues es un proceso complejo, no lineal, que se construye en el hacer. Es como un viaje o una aventura (Morin, 2003), donde el investigador conoce el punto de partida, pero será hasta que se concluye el estudio, cuando el investigador podrá hacer un recuento del proceso vivido y contar su experiencia.

Dimensionando la importancia de este proceso, el foro problematizó las diversas perspectivas sobre cómo se concibe y cómo se construye el objeto de estudio, lo cual, debido a las divergencias en perfiles y experiencias de los investigadores en torno a la investigación generó un diálogo enriquecido por las reflexiones vertidas desde múltiples ángulos.

La intención planteada para el análisis del elemento metodológico fue profundizar en la coherencia interna del proceso de investigación, vigilando que exista congruencia entre el objeto de estudio, el posicionamiento teórico y el método. Esto con vistas a que quienes desarrollan la función de formar investigadores coadyuven a construir productos con mayor consistencia teórica y metodológica. Sin embargo, este análisis no se puede desprender de las condiciones personales e institucionales en que se produce la investigación. Esto favorecerá al fortalecimiento del oficio de investigador educativo a través de la reflexión sobre los procesos formativos, así como de las propias prácticas que desempeñen y compartan los participantes.

La discusión de la mesa inició con el cuestionamiento sobre cómo se puede conceptualizar el objeto de estudio y qué elementos contiene. Los participantes vertieron opiniones desde sus experiencias, algunos lo equiparan al problema de investigación, incluso le otorgan un porcentaje determinado. Algunos otros señalan que es lo que se alcanza al término de la investigación, algunos más narran sus experiencias al hacer una tesis de maestría. Sin embargo el cuestionamiento sigue en el aire: qué es el objeto de estudio.

Al problematizar los procesos que siguieron en la investigación para ver cómo se arriba a construir un objeto de estudio, se expresa la idea de que el objeto de estudio es un saber que se documenta, que evoluciona con la argumentación que se va construyendo. El aporte final de esa argumentación es lo que puede considerarse objeto de estudio. Se hizo necesario cuestionar cómo se construye la argumentación, luego de lo cual se llegó a la conclusión de que el objeto de estudio se construye a partir de una contrastación entre el posicionamiento teórico asumido y la realidad empírica. Por tanto, el objeto de estudio es una construcción teórica creada a partir de la interacción dialéctica con

la realidad y que se expresa en diversas tesis, argumentos e ideas sobre un objeto en particular. Esta construcción no es acabada, sino que se va enriqueciendo desde diversas aristas y posicionamientos.

Cuando se cuestiona sobre los elementos que se deben de considerar para construir un objeto de estudio, algunos participantes inician señalando que existe una relación directa entre el investigador y su objeto de estudio. Se hace una amplia disquisición acerca del oficio del investigador, puntualizando que su carácter identitario se define en cierto modo por la investigación permanente de un objeto de estudio independientemente del estatus, o la función que ocupe en una institución. También se concluyó que para consolidarse en el oficio de investigador, es muy importante la delimitación del objeto o área de estudio.

Con respecto a los elementos que se deben considerar para construir un objeto de estudio se dio un debate entre quienes consideran que éste se construye desde los supuestos, desde las hipótesis del cual se da cuenta hasta el final del proceso. Mientras que otros comentan que la construcción radica en la aproximación sistemática y organizada de un permanente cuestionamiento a ciertos recortes de la realidad educativa, a partir de un posicionamiento epistemológico, ético y político del investigador.

Se señala que para construir el objeto de estudio intervienen además del posicionamiento teórico del investigador, las condiciones y el contexto donde se realiza la investigación y las confrontaciones en el campo, donde se entrecruzan intereses, posiciones, perspectivas y afectos, motivaciones, trayectos de vida que le permiten enriquecer y hacer sólidos sus argumentos. En este contexto también se cuestionó la relación pedagógica que se establece en la formación de investigadores, pues habría que vigilar que el posicionamiento teórico del profesor no invada al investigador novel.

El debate se generó debido a que algunos estudiantes de posgrado socializaron la experiencia que viven con sus tutores de tesis, que les invaden y eliminan sus presupuestos, con el afán claro, de que la tesis cumpla con los parámetros establecidos institucionalmente. Reflexionar sobre estas prácticas deberá ser una tarea pendiente para quienes desempeñamos la función de formadores en investigación, sobre todo para cuerpos y colegiados de investigación donde la mayoría de los objetos de investigación están delimitados. Es importante hacer consciente si desarrollamos una tarea de invasión cultural o realmente fomentamos la generación de conocimiento novedoso y la construcción de objetos de estudio, que rompan con el sentido común y alcancen construcciones teóricas sólidas.

Dentro de los contenidos a discutir se pidió dilucidar sobre la relación entre la construcción de objeto de estudio con otras decisiones metodológicas en los proyectos de investigación. Se aclaró que las decisiones metodológicas tienen que ver directamente con el problema de investigación, pero éste no se puede equiparar al objeto de estudio, que está vinculado inextricablemente al hallazgo, o puede ser posterior a éste, pues la construcción de un objeto no siempre termina con la culminación de un proceso investigativo.

Para concretar ideas sobre los tópicos discutidos se emitieron algunos consensos, recomendaciones para los formadores de investigadores, así como algunos compromisos que los participantes pueden ir desarrollando en su institución, en redes e instancias de investigación.

El primer consenso al que se arribó fue el de considerar que el objeto de estudio es un proceso de elaboración y reelaboración de un recorte de la realidad educativa que se delimita de manera contextual, temporal, espacial, que es elaborado teórica y empíricamente, en donde la interpretación es parte inherente

de la construcción del objeto. Este proceso está mediado por los orígenes del investigador, sus motivaciones, intereses, posiciones epistemológicas, políticas, éticas, tensiones con sus asesores, colegas, con las condiciones institucionales, con el financiamiento.

Entre las recomendaciones que se pueden hacer a quienes participan en la formación de investigadores, se encuentra poner énfasis especial en el planteamiento de preguntas de investigación, pues en ese proceso se hace consciente el posicionamiento teórico para acercarse al fenómeno, así como las decisiones metodológicas que habrá que tomar. No obstante, se invita a hacer una reflexión conjunta con el estudiante sobre el papel tan significativo de la teoría en todo el proceso de investigación.

Se invita a los formadores de investigadores a impulsar la producción y la difusión del conocimiento, que no termine con un examen de grado, incluso que llegue a los tomadores de decisiones. De ahí la necesidad de ofrecer posibilidades pedagógicas en donde no se den por sentado conceptualizaciones del ámbito de la investigación, sino que se busquen maneras en las que el estudiante las incorpore y formen parte de sus recursos lingüísticos y conceptuales para nombrar lo que hace en su proceso de construcción del objeto de estudio. Es decir, construir relaciones pedagógicas no invasivas, sino dialógicas y creativas.

Entre los compromisos tangibles que se esbozaron destaca la generación de espacios para la formación en investigación, donde se profundice la discusión aquí presentada, en donde además se incluyan elementos de didáctica para la enseñanza de la investigación. Esto para impulsarse desde la institución, así como desde la REDIECH.

Las decisiones metodológicas, tensiones y rutas posibles

Las decisiones metodológicas en la investigación educativa es otra temática íntimamente ligadas a las dos que se han expues-

to con anterioridad. Se planteó sobre todo reflexionar sobre la coherencia interna del proceso de investigación, las condiciones personales e institucionales que impactan en éstas. Esto con el fin de que la reflexión coadyuve a marcar pautas para fortalecer los procesos formativos, así como el oficio del investigador educativo.

Un elemento importante que incidió en la dinámica de esta mesa fue que la mayoría de los integrantes son estudiantes de posgrado, preocupados por cómo dar rumbo a su trabajo de tesis. De ahí que las participaciones estuvieron centradas en el terreno de la duda, de la pregunta, la inquietud y por lo tanto de la necesidad de un diálogo permanente que fortalezca procesos formativos.

La discusión se detonó a partir de los aspectos se deben tomar en cuenta para valorar los productos generados en investigación educativa. Los asistentes expusieron, entre otros, los relacionados con las condiciones en que se realiza la investigación, así como la formación del investigador. También se apuntó sobre la pertinencia de los productos de investigación para resolver las problemáticas actuales. Sobre la relevancia social de las investigaciones producidas, se cuestiona si los productos de investigación puedan contribuir en el mejoramiento de la práctica educativa, para ello lo fundamental es la difusión de estos y que lleguen a quien más lo necesita, sin excluir a los tomadores de decisiones y agentes sociales que están en el contexto de los problemas estudiados.

Otro de los rubros presentes en el diálogo fueron los criterios principales a considerar al tomar una decisión metodológica. Se presentan diversas aportaciones y afirmaciones encontradas que enriquecieron el debate. En primera instancia surgió el señalamiento de que se diera prioridad a metodologías que contribuyan a mejorar la práctica educativa o que brinde elementos a los tomadores de decisiones para que resuelvan los problemas de la

educación. Se hace hincapié en que a pesar de que el impacto es muy importante, no se pueden dejar de lado el rigor metodológico, el aporte al conocimiento y la ética del investigador. Todos ellos elementos constitutivos del proceso de investigación.

Algunos estudiantes de posgrado esgrimen una fuerte crítica hacia cómo los criterios que están presentes en las decisiones metodológicas están permeados por la diada saber – poder. Señalan que como investigadores nóveles, cuando deciden su metodología lo hacen en función de las exigencias institucionales y de su asesor, pues los elementos con que ellos cuentan son insuficientes. Eso se demuestra en el rechazo generalizado de ponencias cuando intentan ingresar a espacios de discusión con los investigadores del campo. Este rechazo se debe generalmente a falta de rigor metodológico, es decir, que no toman las decisiones pertinentes.

Hablar de rigor metodológico se entiende en dos vertientes, la primera es que se vincula con metodologías cerradas a la medición y comprobación de hipótesis, por lo que se desdeñan acercamientos más flexibles. Aquí el desacuerdo es tácito y se hace evidente que tiene relación con la formación del investigador. Mientras que los investigadores educativos se inclinan por metodologías flexibles, los académicos de IES relacionadas con las ciencias duras debaten que el carácter científico de la investigación se encuentra en la comprobación de hipótesis medibles y verificables.

Una segunda forma de interpretación es que el rigor metodológico tiene que ver con la congruencia entre el problema de investigación y la estrategia metodológica que se utiliza. Se denuncia el absurdo de definir *a priori* el método al problema y los conflictos que esto conlleva para que se genere un producto sólido. También se apunta que la metodología no por ser abierta es relativista pues, aunque cada quien construye su metodología en

el caminar de la investigación, existen grandes trazos que otros ya han dado y pueden orientar el rumbo de la investigación.

Se encontró que además de la formación del investigador, otra de las influencias que predomina en el desarrollo de una metodología de investigación es la naturaleza de la institución donde se está realizando. Se reconoce que hay metodologías hegemónicas porque se fomentan en instituciones con mayor prestigio académico, con mayor presupuesto para investigación y con mayor presencia en un determinado campo del conocimiento. Sin embargo, las decisiones metodológicas no pueden depender de ese poder, sino que tiene que ser a partir del objeto de investigación y las necesidades para acercarse a él.

Al analizar los alcances y limitaciones de la metodología en el proceso de investigación se estableció el legendario debate entre la metodología cuantitativa *versus* la cualitativa. Se defendieron ambas posturas con argumentos desde la experiencia de los participantes, unos en investigación en ciencias duras y otros desde las ciencias sociales. Sin embargo, ambas posturas se vieron problematizadas al resaltar que todas las metodologías tienen limitaciones, la respuesta de cuál utilizar está en la problematización del fenómeno de estudio y en los objetivos que se pretenden alcanzar. Ninguna metodología es mejor que otra, incluso se complementan y pueden enriquecer el conocimiento de un objeto, por lo que se exhorta a buscar planteamientos sólidos y fundamentados, que puedan utilizar posibilidades metodológicas diversas, incluyentes y flexibles.

Se cierra la discusión tratando de dilucidar cómo se logra la congruencia metodológica con el objeto de estudio. Para lograrla, se hace necesaria la experiencia como investigador, ya que requiere de diversas herramientas teóricas para juzgar el producto de investigación. Para ello se destaca como una propuesta asertiva el trabajo con pares, ya sea colegas de la misma institución

o de redes académicas que puedan juzgar nuestro trabajo. Se resalta la importancia de que a lo largo del trabajo esté presente la crítica y la autocrítica. Se invita a la socialización de proyectos y productos de investigación, a someterlos a arbitraje interno o externo como medida de vigilar la congruencia entre el objeto, la teoría y la metodología. Pero sobre todo, esta estrategia ayuda a preservar de valores éticos y fomentarlos entre colegas, instituciones, redes, equipos interdisciplinarios y entre la comunidad académica general.

Referencias

- Braustein, Nestor; Pasternac, Marcelo; Benedito, Gloria; Saal, Frida (1982). *Psicología, ideología y ciencia*, México: Siglo XXI editores.
- Bachelard, Gastón (2013). *La formación del espíritu científico*. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo, México, Siglo XXI editores.
- Bourdieu, Pierre (2007). *Intelectuales, política y poder*, Buenos aires, Editorial EUDEBA.
- Bourdieu, Pierre; Loïc Wacquant (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. México, Siglo XXI editores. Habermas, Jürgen (1999). *Teoría de la acción comunicativa, I. Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madrid, Grupo Santillana de Ediciones.
- Hessen, Johannes (2011). *Teoría del conocimiento*, México, Instituto Latinoamericano de Artes y Ciencias.
- Morin, Edgar (2003). *Educación en la era planetaria*, España, Gedisa Editorial.
- Vega, Sandra (2011). *Hacia la construcción del objeto de estudio: Reflexión epistemológica desde la investigación educativa*; en Paisajes epistemológicos de la investigación educativa, México, Editorial Doble Hélice.