



**UAEM** | Universidad Autónoma  
del Estado de México

**FACULTAD DE TURISMO Y GASTRONOMÍA**

**MATERIAL DIDÁCTICO**

**ANTOLOGÍA**

**“Desarrollo de competencias investigativas a través de la comprensión y análisis de  
textos científicos”**

**PLAN DE ESTUDIOS: Maestría en Estudios Turísticos**

**UNIDAD DE APRENDIZAJE: SEMINARIO DE INVESTIGACIÓN I**

**Periodo: 2015 B**

**AUTORAS:**

**Dra. en C. S. Diana Castro Ricalde**

**Dra. en Ed. Ana Leticia Tamayo Salcedo**



## ÍNDICE

CONTENIDO	PÁG.
<b>Mapa curricular del Plan de Estudios “Maestría en Estudios Turísticos”</b>	<b>4</b>
<b>Presentación</b>	<b>5</b>
<b>Aprendizajes esperados</b>	<b>7</b>
<b>Introducción</b>	<b>8</b>
<b>Sección I: CRITERIOS PARA LA BÚSQUEDA DE INFORMACIÓN EN ACCESO ABIERTO</b>	<b>11</b>
<b>Resumen</b>	<b>12</b>
<b>Lectura 1: “La Declaración de Berlín sobre Acceso Abierto”</b>	<b>13</b>
<b>Resumen</b>	<b>18</b>
<b>Lectura 2: “Recursos educativos abiertos, aspectos conceptuales”</b>	<b>19</b>
<b>Resumen</b>	<b>31</b>
<b>Lectura 3: “Revistas Científicas Digitales: Características e Indicadores”</b>	<b>32</b>
<b>EVALUACIÓN CONTINUA 1 (sección I)</b>	<b>42</b>
<b>EJERCICIO 1 (sección I)</b>	<b>43</b>
<b>SÍNTESIS (sección I): Criterios para la búsqueda y selección en Acceso Abierto</b>	<b>44</b>
<b>Sección II: CONSTRUCCIÓN DE ESTADOS DEL ARTE, DE LA CUESTIÓN Y DEL CONOCIMIENTO</b>	<b>45</b>
<b>Resumen</b>	<b>46</b>
<b>Lectura: “Guía para construir Estados del Arte”</b>	<b>47</b>
<b>Resumen</b>	<b>58</b>
<b>Lectura: “La Investigación de Fondo: Estado de la Cuestión, Toma de Datos, etc.”</b>	<b>59</b>
<b>Resumen</b>	<b>65</b>
<b>Lectura: “Estado de Conocimiento Preliminar” (Capítulo 3)</b>	<b>66</b>
<b>EVALUACIÓN CONTINUA 2 (sección II)</b>	<b>76</b>
<b>EJERCICIO 2 (sección II)</b>	<b>77</b>
<b>ACTIVIDAD PLANIFICADA</b>	<b>78</b>
<b>SÍNTESIS (sección II): Estado del Arte, de la Cuestión y del Conocimiento: límites y alcances</b>	<b>79</b>
<b>EJERCICIO 2 (sección II)</b>	<b>109</b>
<b>Sección III: PROBLEMATIZACIÓN, PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA</b>	<b>80</b>

<b>Resumen</b>	<b>81</b>
<b>Lectura: “Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación”</b>	<b>82</b>
<b>Resumen</b>	<b>92</b>
<b>Lectura: “La justificación y los antecedentes de la investigación”</b>	<b>93</b>
<b>EVALUACIÓN CONTINUA 3 (sección III)</b>	<b>97</b>
<b>EJERCICIO 3 (sección III)</b>	<b>98</b>
<b>SÍNTESIS (sección III): Ejercicios de problematización</b>	<b>99</b>
<b>Sección IV: ANÁLISIS CRÍTICO</b>	<b>100</b>
<b>Resumen</b>	<b>101</b>
<b>Lectura: “La investigación en Ciencias Sociales y Humanas”</b>	<b>102</b>
<b>Resumen</b>	<b>109</b>
<b>Lectura: “Métodos y técnicas de investigación en Ciencias Sociales”</b>	<b>110</b>
<b>EVALUACIÓN CONTINUA 4 (sección IV)</b>	<b>121</b>
<b>EJERCICIO 4 (sección IV)</b>	<b>122</b>
<b>ACTIVIDAD PLANIFICADA</b>	<b>123</b>
<b>SÍNTESIS (sección IV): Marco teórico-metodológico de una investigación</b>	<b>124</b>
<b>Sección V: PROTOCOLO DE INVESTIGACIÓN</b>	<b>125</b>
<b>Resumen</b>	<b>126</b>
<b>Lectura: “Guía para la elaboración de Trabajos de Investigación”</b>	<b>127</b>
<b>Resumen</b>	<b>132</b>
<b>Lectura: “Guía descriptiva para la elaboración de protocolos de investigación”</b>	<b>133</b>
<b>EVALUACIÓN CONTINUA 5 (sección V)</b>	<b>143</b>
<b>EJERCICIO 5 (sección V)</b>	
<b>SÍNTESIS (sección V): Guía para la elaboración del protocolo de investigación</b>	<b>145</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA</b>	<b>146</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>148</b>
<b>Programa de Estudios de la Unidad de Aprendizaje “Seminario de Investigación I”</b>	<b>149</b>

**TEXTO: “LA INVESTIGACIÓN DE FONDO. ESTADO DE LA CUESTIÓN,  
TOMA DE DATOS, ETC.”**

**Autora: Cáceres Lorenzo, María Teresa**

**2011**

**RESUMEN**

La investigadora española aborda en el texto diversas reflexiones en torno a cómo desarrollar un trabajo de investigación; y en uno de los apartados del documento habla acerca de uno de los elementos importantes en dicho proceso, que es la realización de un estado de la cuestión.

Estipula que, a grandes rasgos, consiste en la búsqueda y análisis de la bibliografía existente sobre un tema, lo que puede permitir a un alumno determinar y evaluar las distintas líneas de investigación que existen sobre el mismo.

En este texto se describen, a través de varios incisos, las tareas a realizar para integrar el estado de la cuestión, a saber:

- a) Rastreo bibliográfico;
- b) análisis de la bibliografía;
- c) determinación y contrastación de las líneas de investigación;
- d) ubicación de preguntas y vacíos temáticos;
- e) redacción del informe.

Se considera que siguiendo dichos pasos, se puede tener una idea precisa de cómo integrar este importante apartado de una investigación.

## LA INVESTIGACIÓN DE FONDO:

### Estado de la cuestión, toma de datos, etc.

*Cáceres Lorenzo, María Teresa (2011)*

Universidad de las Palmas de Gran Canaria, España

#### 1. ¿En qué consiste el trabajo de investigación?

De manera sucinta podemos acercarnos al quid de este epígrafe a través de la definición que nos brinda el Diccionario de la Real Academia Española [1], para el cual la acción de investigar supone: “Realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia.”]]De manera sucinta podemos acercarnos al quid de este epígrafe a través de la definición que nos brinda el Diccionario de la Real Academia Española [1], para el cual la acción de investigar supone: “Realizar actividades intelectuales y experimentales de modo sistemático con el propósito de aumentar los conocimientos sobre una determinada materia.”

Sin embargo, a la hora de llevar a cabo una investigación en profundidad es imprescindible que el investigador recoja siempre la información con un proyecto y una historicidad suficientemente explícitos, de acuerdo a ciertas reglas y dentro de un contexto definido. En el comienzo de toda investigación resulta importante delimitar el papel de la recogida de información, las precauciones a tomar y la utilización que puede hacerse de dicha información. Desde un planteamiento general, la búsqueda de información responde a la necesidad de delimitar unas situaciones dadas, tales como: detectar necesidades, plantear una elección o tomar una decisión, mejorar el funcionamiento, formar, resolver un problema, delimitar un fenómeno, poner a prueba hipótesis científicas, etc.

Estas actuaciones se diferencian principalmente por el objetivo y por el contexto. Dependiendo de los casos, un proceso de búsqueda de información podrá:

1. Situar en el marco de una acción definida de manera más o menos precisa.
2. Presentar un carácter unilateral o multilateral.
3. Revestir un carácter más o menos organizado.
4. Necesitar garantías de validez más o menos estrictas.

### **3. Estado de la cuestión**

La realización de un estado de la cuestión consiste en la búsqueda y análisis de la bibliografía existente sobre un tema. Está dirigido a que el alumno sea capaz de determinar y evaluar las distintas líneas de investigación que existen sobre el mismo; a ese respecto, se debe tener en cuenta que no siempre estas líneas se expresan en forma explícita, sino que están enmarcadas en un discurso más amplio y no necesariamente dirigido al tema específico. Si bien ésta no es una receta mágica, por lo general podríamos pensar que para la elaboración de un estado de la cuestión se deberían cumplir una serie de pasos. A grandes rasgos, dichos pasos son:

- a) rastreo bibliográfico
- b) análisis de la bibliografía
- c) determinación y contrastación de las líneas de investigación
- d) ubicación de preguntas y vacíos temáticos
- e) redacción del informe

#### **a) Rastreo bibliográfico**

El rastreo bibliográfico puede comenzar por tres puntas: una búsqueda a través de bibliografías generales (por ejemplo, Bibliographie Geographique International o GeoAbstracts), otra a través de manuales u obras generales (por ejemplo, los manuales sobre Geografía Rural de Pierre George o M. D. García Ramón) y una tercera, más trabajosa y en general más fructífera, a través de la revisión de los catálogos temáticos de las bibliotecas. Estos tres caminos no son excluyentes sino confluyentes, aunque conviene comenzar por los dos primeros, hacer una lista de los títulos más prometedores y tratar de ubicarlos en las distintas bibliotecas, aprovechando al mismo tiempo para realizar el tercer trabajo. La idea es tener, al cabo de estas tres tareas, una primer lista bibliográfica general, ubicando un buen número de trabajos -ya sean libros o artículos que por su título parecieran acercarse al tema que hemos elegido. Hay que tener en cuenta que esta lista es necesariamente incompleta y está al mismo tiempo recargada por los títulos que se irán descartando posteriormente.

Una forma cómoda de ir ordenando el trabajo es hacer pequeñas fichas bibliográficas de los títulos encontrados, donde, además de los datos usuales, conste la ubicación física del trabajo, para facilitar su posterior encuentro.

#### **b) Análisis de la bibliografía**

Una vez ubicados los títulos que nos parecen más adecuados, hay que proceder a su revisión sistemática. En este caso no es necesario hacer resúmenes de todo el trabajo, sino

extractar las líneas de investigación principales (posiblemente en el caso de los trabajos más importantes, haya que volver sobre ellos una vez realizada la revisión general). Conviene primero hacer una lectura rápida de los trabajos y descartar aquellos que no estén directamente relacionados con nuestro tema (los títulos suelen ser engañosos y prometer más de lo que dan), o que sean intrascendentes. Este punto del trabajo debería finalizar con una serie de fichas (una por cada trabajo analizado), donde consten las ideas principales de cada autor sobre el tema.

Una segunda utilidad de este paso es que nos sirve a su vez como nuevo rastreo bibliográfico. En particular, aquellos trabajos muy bien fundamentados se transforman en una especie de “artículos catarata”, dado que a su vez refieren a otros trabajos que también traen sus propias bibliografías, y así sucesivamente. Por lo tanto, de la primer serie de lecturas debería surgir una segunda lista, más específica, de artículos y libros para analizar, que se agrega a la primera.

En realidad, ésta es una tarea casi inacabable, por lo que conviene darse un tiempo determinado para este trabajo y comenzar con los siguientes puntos una vez que este esté agotado, ya que en la eventualidad de obtener más bibliografía, no hay inconvenientes en sumarla más adelante al trabajo.

#### **c) Determinación y contrastación de las líneas de investigación**

Con el material anterior se debe realizar la identificación y comparación de las distintas líneas de investigación existentes sobre el tema. Por lo general, un tema se desagrega en varios ítems o subtemas (por ejemplo, la reforma agraria y su discusión se desagregará en temas como el efecto económico, la distribución de la tierra, el efecto social, las consecuencias ambientales y políticas, etc.); no todos los autores se refieren a todos los ítems y muchas veces los ítems se cruzan.

Una vez ubicados los textos y los subtemas se debería realizar una especie de cuadro de doble entrada (no necesariamente formalizado como tal) donde estos elementos se crucen. Es importante remarcar que la definición de subtemas, así como su cobertura, tiene que hacerse en paralelo a un análisis de cómo los autores tocan cada aspecto, esto es, desde qué perspectiva teórica y metodológica lo hacen. Este análisis doble de los textos nos llevaría al siguiente punto.

#### **d) Ubicación de preguntas y vacíos temáticos**

Puede suceder (esto no es obligatorio, pero sí deseable) que a lo largo de su trabajo el investigador sea capaz de ubicar los vacíos temáticos y las preguntas sin respuesta que surjan del debate analizado; ello indicaría no sólo una lectura atenta, sino también una cierta capacidad de opinión sobre el tema. Puede suceder en algunos casos que estas preguntas surjan de las obras básicas leídas (por ejemplo, que nadie contestara

efectivamente unas preguntas que se hiciera alguien veinte años atrás), o del propio interés del investigador (las polémicas suelen perderse en una serie de vericuetos académicos que a veces hacen difícil seguirle el rumbo a sus autores). La formulación de las preguntas no respondidas, o la ubicación de vacíos temáticos, muchas veces ha llevado a los investigadores a interesarse en una nueva línea de trabajo y es, en realidad, una forma de cumplir la elemental tarea de generación de conocimientos, lo que debería ser la preocupación fundamental de los investigadores.

### **e) Redacción del informe**

Al cabo de todo este trabajo, se debería estar en condiciones de, en pocas páginas y con claridad, hacer un resumen del estado del conocimiento sobre el tema elegido, es decir, de las diferentes corrientes de investigación que lo tratan y las opiniones que sobre él se han vertido. Este trabajo debe ser cuidadoso y demostrar que se ha hecho una lectura atenta de los trabajos (por ejemplo, deben estar perfectamente especificados los libros y artículos leídos). Además, debe hacerse una separación bien clara entre lo que es opinión de los autores leídos y lo que es opinión del investigador. Esto, después de un trabajo muy intenso, no es tan fácil, ya que los investigadores suelen “mentalizarse” con los trabajos consultados y hacer suyas esas opiniones. También hay que evitar hacer un simple inventario resumido de lo que dice cada autor: lo que realmente interesa es qué nuevo enfoque o tema aporta cada uno.

La realización de un estado de la cuestión cuidadoso y bien planificado es una de las tareas fundamentales de cualquier investigación. Su importancia está basada en dos puntos muy simples:

- a) que la construcción del conocimiento se hace a partir de lo que otros han hecho y desconocer, esto sería negar la simple posibilidad de progreso científico acumulativo,
- b) que el reconocer el punto anterior nos beneficiaría enormemente, permitiéndonos utilizar los conocimientos ya construidos (lo que no quiere decir tomarlos acríticamente) y evitando que, en un raptó de pedantería académica, descubramos la pólvora.

### **3.1. State of the art**

En el mundo anglosajón se conoce al estado de la cuestión como ‘State of the art’, un término que se atribuye al filósofo griego Aristóteles, y que habría sido adaptado del primer libro de su Poética, donde el macedonio clasificaba el conocimiento en Ciencia, Experiencia y Arte. Este último aspecto es el que aquí nos atañe:

El arte, a diferencia de la ciencia, busca una utilidad a la búsqueda del nuevo conocimiento, cómo hacer mejores puentes con un menor coste de materiales y fabricación, cómo curar ciertas enfermedades o cómo poner un hombre en la luna. Así pues, según la clasificación Aristotélica, arte es la medicina, la arquitectura, la informática y el resto de



ingenierías, pero también la música, la poesía, la pintura, etc. Sin embargo, son estas últimas las que se han adueñado en la actualidad del término y son las que todo el mundo entiende por arte.

Dentro de un escrito académico técnico, se denomina Estado del Arte a la base teórica sobre la que se sustenta el escrito, o la cual se rebate en el desarrollo posterior en el escrito y que forma parte introductoria del mismo. Es frecuente que el segundo capítulo de una tesis doctoral en ingenierías se denomine "Estado del arte" donde se hace un repaso de las técnicas relacionadas con dicha tesis doctoral. Este capítulo es fundamental para explicar las aportaciones al conocimiento que realiza la tesis al estado del conocimiento actual.

#### **4. Aportaciones sobre el registro de notas**

Puesto que la calidad de las notas que registra el investigador de sus lecturas es uno de los aspectos que influirá en el dominio, en la maestría que alcance sobre su ámbito de investigación, transcribo una lista de verificación propuesta en la Universidad Cardiff, Reino Unido, para estudios en las ciencias sociales (Delamont, 2004). Puede servir como guía para realizar una lista propia de verificación para los trabajos de investigación particulares.

##### **1. Lista de verificación para el registro de notas:**

Sus notas deben incluir:

##### **1. Detalles bibliográficos completos:**

- (a) El/los nombre(s) completos del (los) autor(es);
- (b) El título del libro o artículo;
- (c) La fecha de publicación original (para saber si es un estudio antiguo o nuevo) y de la edición que usted está usando;
- (d) Editorial, lugar de publicación (si es un libro);
- (e) Nombre de la revista (journal)/libro y número de páginas (si es un artículo);

2. Información sobre la localización del libro/artículo en la biblioteca/repositorio virtual, de modo que si requiere encontrarlo nuevamente, pueda hacerlo de manera expedita: código de biblioteca, sitio URL, inclusive el ISBN ó ISSN.

Además, debería registrarse en las notas:

3. Si se trata de un estudio original o del reporte de un trabajo de otros (fuente primaria o secundaria)
4. Si es un estudio empírico (contiene datos), teórico o argumentativo (polémico)
5. Los métodos utilizados (por ejemplo, experimental, estudio de campo, modelación computacional)
6. La corriente teórica que se utiliza o se cita
7. Las conclusiones del autor (por ejemplo, cuáles son sus hallazgos, qué ha probado)
8. La fecha en la que se hizo la investigación (puede haber sido varios años antes de que fuera publicada)
9. El número de informantes/sujetos que se intervienen en la muestra estudiada, las tasas de respuestas. La estratificación de la muestra por edad/sexo/raza, etc.

### **Bibliografía**

- Asti Vera, A., 1968, Metodología de la investigación, Buenos Aires, Ed. Kapelusz.
- Blaxter, L., Hughes, C., Tight, M., 2000, Cómo se hace una investigación, Barcelona, Gedisa.
- De Ketele, Jean-Marie y Roegiers, Xavier, 1995, Metodología para la recogida de información, Madrid, Editorial La Muralla.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P., 2003, Metodología de la investigación, México D.F., Mc Graw Hill.
- Perujo Serrano, F., 2009, El investigador en su laberinto. La tesis, un desafío posible, Sevilla-Zamora, Comunicación Social Ediciones.
- Velilla Barquero, R., 1987, Cómo se realiza un trabajo monográfico, Barcelona, Edunsa.

**TEXTO: “Aprendizajes no intencionados en las organizaciones y movimientos civiles en México entre 2002 y 2012. ¿Qué nos dicen la investigación y los conocedores expertos?”**

### **CAPÍTULO 3, Estado de Conocimiento Preliminar**

**Autora: González List, Verónica**

**2012**

#### **RESUMEN**

Se incluye aquí tan sólo un apartado de un texto de mayor extensión ya que se considera que explica de forma clara y sucinta lo que es un Estado de Conocimiento –por contenerlo el documento en sí mismo como parte de la investigación-. La autora habla de que integrar un estado de estas características, implica realizar una búsqueda continua de productos de investigación publicados en diferentes medios: artículos en revistas arbitradas, ponencias, capítulos de libros, libros; e incluso en tesis y artículos de divulgación.

Asimismo, establece que en la búsqueda se debe priorizar la detección de investigaciones que contengan referentes tanto teóricos como empíricos, y que debe ser exhaustiva y amplia, abarcando documentos que representen a todo un país o una región.

En otra parte del documento la autora explica cuáles fueron los criterios utilizados para la selección del material incluido en su tesis, aportando recomendaciones al respecto, como puede ser la delimitación temporal –periodo a estudiar-, la determinación de la línea de investigación, e incluso las posibilidades de acceso al material, y el tipo específico de publicaciones a considerar, ya que no necesariamente tienen que ser revisados todos los materiales.

Se considera que dichos criterios pueden orientar a los alumnos en la integración de un Estado de Conocimiento de forma tanto teórica, como práctica, por aportarse ejemplos específicos en el texto, en relación con el trabajo realizado.

# PORTADA

**Aprendizajes no intencionados en las organizaciones y movimientos  
civiles en México entre 2002-2012 ¿Qué nos dicen la investigación y los  
conocedores expertos?**

## **CAPÍTULO 3, Estado de Conocimiento Preliminar**

**TESIS PROFESIONAL para obtener el título en Maestría en Calidad de la  
Educación**

**AUTORA:** González List Verónica

**AÑO DE PUBLICACIÓN:** 2012.

**LUGAR DE EDICIÓN:** Puebla, México.

**ORGANISMO RESPONSABLE DE LA PUBLICACIÓN:** Escuela de Ciencias  
Sociales, Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de las Américas,  
Puebla.

**DIRECCIÓN**

[http://catarina.udlap.mx/u\\_dl\\_a/tales/documentos/mce/gonzalez\\_1\\_v/portada.html](http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/mce/gonzalez_1_v/portada.html)

[consultada en agosto de 2015].

**ELECTRÓNICA:**

## Estado del Conocimiento preliminar

Tengo una mujer  
como otros tienen un camino en el tiempo  
y como las luces lejanas tienen una esperanza.  
*Ounsi el Hage*

La construcción de un estado de conocimiento implica una continua búsqueda de productos de investigación publicados en forma de artículos en revistas arbitradas (impresas o electrónicas), ponencias presentadas en congresos u otras reuniones de especialistas, capítulos de libros, libros. Para la construcción de este estado de conocimiento específico, se excluyeron artículos o capítulos de divulgación, y materiales que hubieran sido elaborados con finalidades docentes, así como artículos de publicación que todavía no se han publicado en forma impresa o electrónica.

En esta búsqueda se prioriza la detección de investigaciones que poseen un referente teórico y empírico tanto cuantitativo como cualitativo. La localización de lo que se ha realizado o que se está llevando a cabo en el país con un alto grado de avance en la última década, es complejo y ocasionalmente constituye un obstáculo. Se parte del supuesto de que existen aportes en todas las entidades federativas del país, pero que no tienen suficiente difusión.

En 1996 se editó una colección de nueve libros bajo el título **La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa** que revisó la producción de los investigadores educativos en México de 1982 a 1992. “En esa ocasión, como un derivado de la participación de más de doscientos académicos en la elaboración de los estados de conocimiento a lo largo de varios años, se fundó el COMIE [Consejo Mexicano de Investigación Educativa] que a la fecha ha diversificado sus iniciativas para fortalecer la investigación sobre educación en el país” (Weiss, 2003: 3).

El COMIE continúa constituyendo la memoria del quehacer científico sobre educación en el país. Esta actividad hoy está formalizada con investigadores dispuestos a trabajar en equipos voluntarios para cubrir, en principio, los mismos temas de la década de los

ochenta. En la década pasada, así como en la que ocupa a este trabajo, se configuraron diversas áreas con sus respectivos temas al interior, a partir de discusiones colegiadas de expertos.

*En cuanto a la definición formal se optó por considerar al estado de conocimiento como el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generadas en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado. Esto permitiría identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción (Weiss, 2003: 4).*

Los temas de los trabajos que aquí se analizan abarcan una amplia gama de experiencias de la sociedad civil organizada. Entre ellos se encuentran los referentes a la aplicación de tecnología para la solución de problemáticas rurales, el empoderamiento de las mujeres porque salen de sus casas a participar en grupos, la procesión religiosa que se convierte en cierre de una autopista y luego en organización con personalidad jurídica, la economía solidaria, las ventajas de la participación en iniciativas aglutinantes o la forma como se va perdiendo interés en participar en proyectos cuando se han satisfecho las necesidades básicas. A pesar de lo disímulo de sus unidades de estudio, todas las experiencias reportadas en los trabajos contribuyen a la conformación de una agenda en contra de la alta marginación; el liderazgo caciquil y el control corporativo de los partidos políticos; la pobreza extrema rural; el empobrecimiento urbano; la exclusión social; la desvaloración simbólica de las identidades de las mujeres; la necesidad de que el estado represente los intereses de los ciudadanos; el avasallamiento económico y el abandono gubernamental, y el arrinconamiento de los movimientos sociales al marco de lo penal. Ocho de estos treinta y un trabajos llevan en su título la palabra “aprendizaje”, “saber” o “educativo”, lo cual indica que el componente educativo o la ausencia de él, es una necesidad emergente que formará parte de esa agenda social.

Queremos advertir que los trabajos realizados por estudiosos de la educación son sensiblemente minoritarios. Al día de hoy, los sociólogos, los antropólogos, los psicólogos e inclusive los agrónomos, se han interesado más por los aprendizajes que se suceden por participar en experiencias aglutinantes de la sociedad civil, que los propios educadores.

### **3.1. Por qué se eligió lo que se tiene**

Como mencionamos en la Introducción de esta tesis, en este apartado se presenta una parte de un estudio más amplio sobre los estados del conocimiento en México en la última década (2002-2012). Los estados del conocimiento serán publicados el próximo año por el COMIE. El área 10 en la que se ubica nuestro trabajo recibe el nombre de “Educación, Desigualdad Social y Alternativas de Inclusión”. Esta área se divide en cinco sub-áreas: 1) Educación, justicia, participación social y derecho a la educación, 2) Educación y familia, 3) Educación ciudadana, organizaciones civiles y movimientos sociales, 4) Educación de jóvenes y adultos, 5) Educación, trabajo y empleo. Nuestro trabajo constituye una pequeña parte de la sub-área tres. En particular, como parte de la sub-área responsable en el COMIE de recuperar los trabajos referentes a ciudadanía, organizaciones civiles y movimientos sociales, se eligieron publicaciones con un componente educativo implícito o no intencionado, relacionadas con los siguientes temas: ciudadanía y participación ciudadana; derechos humanos, culturales y sociales; equidad de género e identidad cultural; desarrollo local sustentable, proyectos autogestivos y economía solidaria; vigilancia ciudadana; tecnologías informáticas y tecnologías para la resolución de problemas rurales; empoderamiento, y fortalecimiento institucional y desarrollo comunitario.

El primer criterio que se tomó para elegir los documentos que se analizan aquí, fue que se hayan publicado entre 2002 y 2012. A pesar de este primer criterio, se incluyeron capítulos de dos libros y un artículo que fueron publicados en 2001, debido a que no se consideraron en el estado del conocimiento anterior editado por el COMIE, y a que nos parecen especialmente relevantes para el estudio que nos ocupa.

Se buscaron trabajos publicados, con una línea de investigación definida, con referentes conceptuales claros, con una metodología explícita por los autores o implícita en el ordenamiento del trabajo, y con conclusiones.

La dimensión educativa de estos documentos, debería involucrar a los sujetos sociales: mujeres, jóvenes, comunidades, indígenas, migrantes, campesinos, organismos ciudadanos, frentes, comités.

Se excluyeron en primer lugar, los estudios que sean objeto de otros campos del estado del conocimiento que se están construyendo en el COMIE. En particular, todos los trabajos relacionados con nuestros temas y nuestros sujetos sociales, pero cuyos componentes educativos sean intencionados o programados en contextos de educación formal. Nos referimos por ejemplo, a las experiencias o sistematizaciones de educación básica para adultos, de formación de promotores, o de alfabetización. Otro criterio de exclusión se relaciona con experiencias organizadas o esfuerzos aglutinantes realizados por el estado (en sus distintas secretarías o institutos) o por

organizaciones corporativas gubernamentales. También excluimos estudios valiosos relacionados con nuestros temas, que no incorporan la dimensión educativa, como trabajos sobre desarrollo sustentable, género, derechos humanos, incorporación de tecnología en ámbitos rurales, economía solidaria o propuestas autonómicas que deberían recuperarse en otros proyectos. Tampoco se verán acá propuestas didácticas, programas, planes educativos, ni materiales de enseñanza que implican procesos intencionados o agendados y que no son investigaciones. Finalmente, se excluyeron trabajos no fundamentados o sistematizados.

A través del acceso remoto de la Universidad de las Américas-Puebla, utilizamos la base de datos EBSCO y por ahí tuvimos acceso a ERIC y a Academic Search Elite, donde obtuvimos la mayor parte del material. Buscamos en el portal de organizaciones civiles Laneta, en los Colegios de la Frontera, en la UNAM y en las principales instituciones de educación superior, y también identificamos algunos trabajos. Adicionalmente dirigimos sendas cartas a las organizaciones civiles que nos parecieron pertinentes porque producen estudios y publicaciones, de ellas obtuvimos pocas respuestas que nos remitieron a materiales o fuentes de búsqueda no relacionados con nuestros intereses. Por parte de nuestros informantes, con quienes nos entrevistamos para conformar el nivel empírico que también forma parte de esta tesis, obtuvimos materiales muy valiosos que integramos aquí.

La sub-área en la que se inscribe este trabajo tiene un corpus mucho más amplio que continúa incrementándose en el momento que escribimos estas líneas. Cuando comenzamos esta tesis, se formaba por setentaicuatro documentos. Nosotros estamos mostrando aquí un primer recorte de treintauno de esos setentaicuatro. Los criterios que empleamos para esta selección fueron: 1) que tuviésemos acceso inmediato al texto completo pues, al ser varios asistentes los que estamos participando en esta búsqueda, los archivos en los que se encuentran los trabajos que serán analizados en su totalidad, de momento sólo son accesibles para el que localiza el documento, y 2) que nuestro corpus se formara por artículos en revistas de investigación y capítulos de libros.

### **3.2. Los generadores de los trabajos**

De los treintaún trabajos que se reportan aquí, veinticuatro fueron producidos por Universidades e Instituciones de Educación Superior. De esos, dos se realizaron con financiamiento exclusivamente de la Fundación Ford (no obstante, esta fundación también financió, conjuntamente con INDESOL, otros de los trabajos aquí analizados) y



uno con financiamiento del INEA lo cual nos indica que es el interés o el área de expertise de los investigadores lo que los lleva a producir conocimiento. Con dos excepciones, los trabajos no fueron generados en las áreas relacionadas con la investigación educativa de esas universidades, sino en las de investigaciones sociales, investigaciones indígenas e investigaciones urbanas.

Las instituciones a las que nos referimos son: la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, el Colegio de la Frontera Sur, el Colegio de Postgraduados Campus Montecillo Estado de México, el Colegio de Postgraduados Campus Puebla, el Colegio de Postgraduados en Ciencias Agrícolas de Texcoco, el Instituto Mora, la Universidad Autónoma de Chapingo, la Universidad Autónoma de México Campus Xochimilco, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, la Universidad Autónoma del Estado de México, la Universidad Autónoma Indígena de México, la Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas, la Universidad de las Américas-Puebla, la Universidad de Sonora, la Universidad de Utah, la Universidad Intercultural de Chiapas y la Universidad Nacional Autónoma de México. Se trata de instituciones públicas y privadas.

Seis de los estudios aquí analizados fueron generados por las propias organizaciones civiles. Todos ellos recibieron financiamiento de la Fundación Ford y del Programa de Coinversión Social del Instituto Nacional de Desarrollo Social (INDESOL-SEDESOL), además de la asesoría del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL) para la sistematización. Estos trabajos forman parte de un programa más amplio de treinta y cuatro experiencias sistematizadas en México, bajo la coordinación de Rafael Reygadas Robles Gil y Carlos Zarco Mera (2005).

En un caso, no podemos decir en qué institución se produjo esa investigación.

Entre las particularidades de las personas responsables de estos estudios que destacan en los documentos, podemos contar a investigadores que se han abocado a generar conocimiento sobre temas relacionados con experiencias organizativas de la sociedad civil y que al hacerlo abonan a la comprensión de los procesos organizados, facilitan el mapeo de este tipo de procesos en México y permiten el esclarecimiento en avances y retrocesos (Castillo, 2001; Martínez, 2005; Paré, 2003; Reygadas, 2005; Salinas, 2006; Trinidad, 2001; Zapata, 2007; Zarco, 2005; Zermeño, 2001).

En los trabajos generados por las propias organizaciones de la sociedad se valora el entusiasmo con que se acogió la tarea, la cual implicó la realización de reuniones, entrevistas, evaluaciones, recuperación de testimonios orales, organización de documentos y un sinnúmero de actividades que intervinieron con sus procesos de base habituales.

### 3.3. Lo que dejan ver los trabajos

Hasta el momento de escribir esta tesis, encontramos setentaicuatro documentos relacionados con los temas de nuestra búsqueda. En la depuración nos quedamos con treintauno. De estos, diez son artículos publicados en revistas de investigación, uno es reseña de libro y veinte son capítulos de libros. De estos últimos, ocho fueron escritos como ponencia para un seminario que trató la relación entre educación, democracia y organizaciones civiles. Esto explica por qué una tercera parte de nuestro corpus tiene palabras relativas al aprendizaje en sus títulos y al mismo tiempo indica que la relación entre educación, ciudadanía y organizaciones civiles es un tema interesante para los investigadores no educativos. Estos materiales, al provenir de diversas disciplinas y quehaceres, no constituyen un cuerpo homogéneo y tampoco si atendemos al tipo de metodología utilizada, no obstante sí podemos indicar una primera clasificación considerando para qué se realizaron.

Considerando su propósito, los documentos se clasifican en: investigación realizada estrictamente para generar conocimiento, sistematización, diagnóstico, descripción de experiencia y ensayo. Los hemos enunciado en orden de cantidad. En el siguiente cuadro puede apreciarse que lo que más tenemos son investigaciones y que encontramos únicamente un ensayo. Esto puede indicar las preferencias de los investigadores pero también podrían ser limitaciones de nuestra búsqueda.

Figura 1

Clasificación de los documentos por propósito	
Propósito	Cantidad
Investigación	15
Sistematización	7
Diagnóstico	6
Descripción de experiencia	2
Ensayo	1
<b>Total</b>	<b>31</b>

La mayoría de las investigaciones fueron realizadas por profesores-investigadores de universidades, mientras que casi todas las sistematizaciones fueron hechas por los propios activistas de las organizaciones civiles, con el acompañamiento, la asesoría y la estructura de un equipo de investigadores.

Atendiendo a sus contenidos, agrupamos los documentos en cuatro temas:

- a) *Estrategias de desarrollo y tecnologías para resolver problemas rurales.* Incluye trabajos relacionados con la aplicación de instrumentos o métodos para detonar procesos de desarrollo o para la solución de problemas del campo.
- b) *Empoderamiento, autogestión y relaciones de poder.* En el caso de empoderamiento la gran mayoría son trabajos sobre mujeres. Sobre autogestión hay trabajos de mujeres pero también de indígenas y de personas en medios rurales. Las relaciones de poder que se tratan acá, son esas que detonan procesos de empoderamiento y/o autogestión.
- c) *Redes y conjuntos de organizaciones.* Donde se encuentran los trabajos que se refieren a más de una organización, ya sea porque su objeto es propiamente las redes o porque se trata de la revisión de todas las organizaciones de una misma entidad. Esta categoría contiene prácticamente al cincuenta por ciento de los documentos, esto puede deberse al criterio con el que la determinamos, o porque los investigadores han decidido llenar, al menos a nivel estatal, el vacío que provoca la falta de un directorio o una base de datos o algún tipo de registro que indique el quehacer y las fortalezas y debilidades de las organizaciones civiles en México.
- d) *Resistencia y movilización.* Aborda movimientos realizados por la sociedad civil para luchar contra algún adversario. Al respecto apuntamos que hay trabajos que narran alguna forma de resistencia o movilización pero que no era ese su objeto principal, de modo que no están incluidos aquí.

En el siguiente cuadro se muestra este agrupamiento por temas, indicando las cantidades. En todos ellos se encuentra la dimensión educativa implícita como eje transversal.

Figura 2

Clasificación de los documentos por contenido	
Contenido	Cantidad
Estrategias de desarrollo y tecnologías para resolver problemas rurales	7
Empoderamiento, autogestión y relaciones de poder	7
Redes y conjuntos de organizaciones	15
Resistencia y movilización	2
<b>Total</b>	<b>31</b>

Otra agrupación que nos parece útil es la que indica la cobertura geográfica de los trabajos, a nivel comunidad (local), municipal, ciudad, región, estado y nacional. En este último caso, nos referimos a experiencias que se hayan realizado simultáneamente

en dos o más estados. En la clasificación por región, se encuentran trabajos que podrían considerarse estatales por realizarse en dos o más ciudades del mismo estado, o nacionales por tratarse de dos o más estados, pero que se incluyen aquí porque se trata de experiencias que ocurren dentro de un mismo espacio territorial al interior de uno o más estados, o de experiencias que los propios autores aluden como “regionales”.

En la tabla siguiente se verá que predominan los documentos sobre experiencias estatales. La explicación a esto puede relacionarse con la categoría “redes y conjuntos de organizaciones” que enunciamos arriba, pues muchos investigadores se dieron a la tarea de mapear al colectivo de organizaciones de sus entidades para integrar un volumen sobre el contexto de la pobreza y un archivo sobre las organizaciones de sus estados en la década pasada (Castillo, Patiño y Zermeño, 2001). Seis de los quince trabajos de la tabla de arriba están integrados en ese libro.

Figura 3

Clasificación de los documentos por cobertura geográfica	
Cobertura geográfica	Cantidad
Comunidad	5
Municipio	4
Ciudad	3
Región	1
Estado	14
País	4
<b>Total</b>	<b>31</b>

Al realizar este ejercicio de clasificación, nos pareció interesante incluir un mapa de la República Mexicana que ilustre además las entidades que se han coloreado con al menos una investigación sobre procesos sociales organizados ocurriendo en ellas. El mapa no es acucioso con respecto a indicar el punto exacto cuando se trata de experiencias en comunidades o municipios, pues eso habría requerido un espacio que rebasa el tamaño de esta hoja. Se iluminan los estados al interior de los cuales ocurren estos procesos. Los estados en blanco indican que no se tienen documentos que reporten sus procesos sociales. El color amarillo claro que se usó para el estado de Puebla, dependiendo de la calidad de la impresión, podría parecer blanco. El número en la tabla indica la cantidad de trabajos que reportan experiencias en ese lugar. El total de esta suma no coincide con el total de trabajos analizados debido a que un solo trabajo puede referirse a experiencias en más de un estado.

Como puede observarse, Chiapas y Puebla muestran la mayor cantidad de incidencias, seguidos por el Distrito Federal.

En el caso particular del tomo al que nos referimos líneas arriba (Castillo, Patiño y Zermeño, 2001), el criterio empleado por los coordinadores fue seleccionar, además del Distrito Federal, a los siete estados más pobres según el Consejo Nacional de Población (CONAPO): Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, Puebla y Veracruz. Esto también podría haber incidido en lo que muestra el mapa.

En seguida presentamos una descripción de los trabajos a partir de su agrupación temática.

### **3.3.1. Estrategias de desarrollo y tecnologías para resolver problemas rurales**

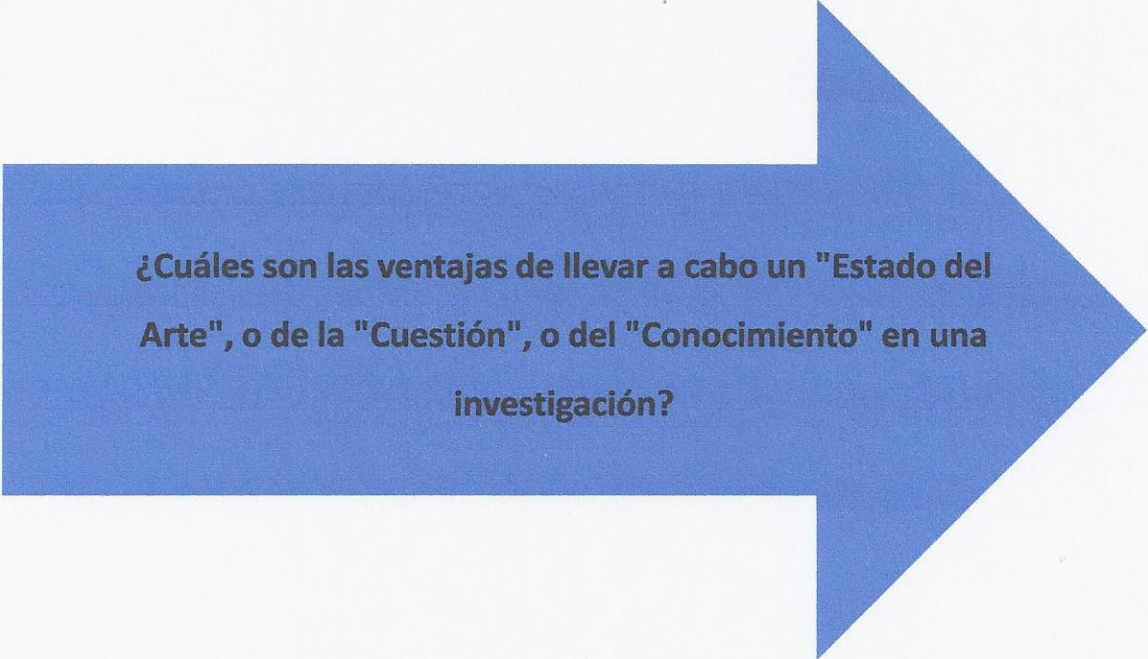
Se tienen aquí siete trabajos. Uno de ellos se refiere a la relación entre tecnología, aprendizaje y problemáticas rurales, con el empleo de las tecnologías de información y comunicación (TIC). Se describe el diseño y la aplicación piloto de un modelo con personas jóvenes y adultas del medio rural e indígena, la cual se realizó simultáneamente en dos comunidades de Sonora y Morelos (Salinas *et al.*, 2006). Se recogieron datos sobre los usos que los jóvenes y adultos dieron a la tecnología, y sus percepciones sobre el método de aprendizaje por proyectos (PBL). Estos fueron analizados desde una postura interpretativa emergente. Las comunidades no presentaron resistencias al uso de la computadora. Se sostiene que esto se debe a que se invitó a la gente a realizar un proyecto significativo para sus vidas, no a aprender TIC's. Se trata del único trabajo de todo el corpus realizado en atención a la solicitud de una entidad gubernamental (el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos).

El segundo trabajo es un libro del que sólo pudimos acceder a la reseña (Paré y Lazos, 2003). Es una sistematización de experiencias educativas para el desarrollo sustentable. Se realizó una intervención dirigida a crear o asentar espacios de acción colectiva para desencadenar procesos que fueran apropiados por los actores locales. No se ofrecen los análisis convencionales sobre este tipo de intervenciones sino referencias concretas al papel de las investigadoras como agentes externos.

**EVALUACIÓN CONTINUA 2**

**SECCIÓN 2**

**REFLEXIONA:**



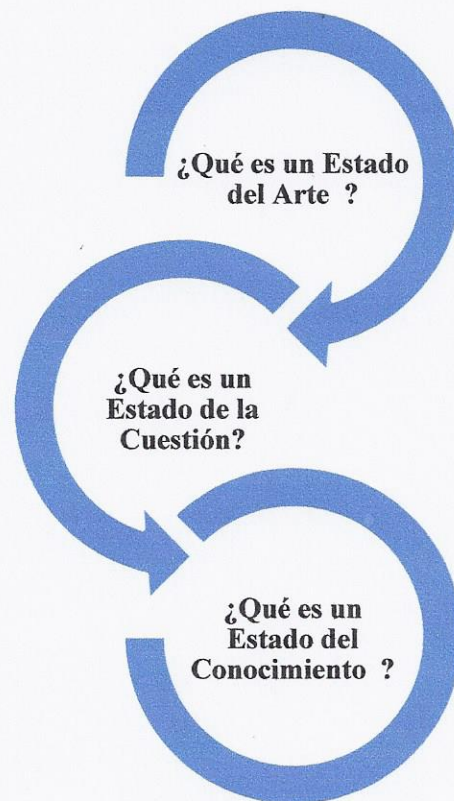
**¿Cuáles son las ventajas de llevar a cabo un "Estado del Arte", o de la "Cuestión", o del "Conocimiento" en una investigación?**

**EJERCICIO 2**

**SECCIÓN 2**

**RESPONDE POR ESCRITO, LAS SIGUIENTES**

**PREGUNTAS:**



**AL FINAL, INTEGRA LA INFORMACIÓN, Y EN UN SOLO PÁRRAFO, EXPLICA LA DIFERENCIA FUNDAMENTAL DE LOS TRES TIPOS DE ESTADOS SEÑALADOS.**

## ACTIVIDAD PLANIFICADA 2 (SECCIÓN 2)

### DOCUMENTO CON REFERENCIAS BIBLIOHEMEROGRÁFICAS

#### EVIDENCIA

Como evidencia de la comprensión de las lecturas realizadas; del análisis de diversos textos abordados en las Unidades de Aprendizaje simultáneas de este periodo (como “Actividades de Investigación I”), así como el producto de la discusión y reflexión llevada a cabo con tu asesor, deberás integrar un documento que contenga un mínimo de 30 referencias biblio-hemerográficas relacionadas con tu tema de estudio. Es decir, integra

un:

#### ESTADO DEL ARTE

#### CARACTERÍSTICAS

**Resumen de 1/2 cuartilla como mínimo, por texto revisado (30), conteniendo los siguientes datos:**

- Procedencia del texto (institución responsable, lugar geográfico).
- Producción en el campo (tipo de publicación o texto difundido).
- Trayectoria o periodos comprendidos (año de publicación, periodo que abarca la investigación).
- Sujetos estudiados por los investigadores.
- Principales resultados o conclusiones.
- Registro completo de la fuente de información.



## SÍNTESIS

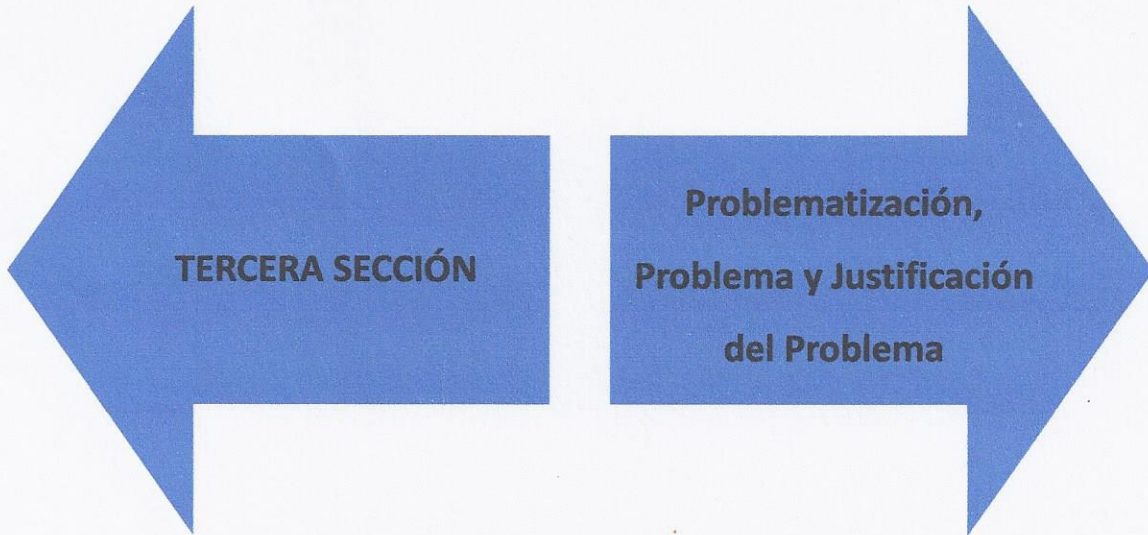
### SECCIÓN 2:

#### ESTADO DEL ARTE, ESTADO DE LA CUESTIÓN, ESTADO DEL CONOCIMIENTO: LÍMITES Y ALCANCES

##### REVISIÓN BIBLIOHEMEROGRÁFICA

Con base en las lecturas realizadas, puede colegirse que un ESTADO DEL ARTE, es un estudio descriptivo que implica una revisión sistemática de los trabajos de investigación realizados y relacionados con un tema específico y en un periodo dado, lo que permite obtener cierta claridad en torno al abordaje de la temática, y no sólo qué se ha hecho, sino —y más importante— qué está aún por hacer. Y tiene como PROPÓSITO conocer y sistematizar trabajos realizados sobre un tema específico.

En el caso de un ESTADO DE LA CUESTIÓN, éste puede concebirse como una revisión panorámica de la producción relativamente reciente, por lo que nunca puede retrotraerse mucho más allá del último par de décadas, para restringir el corpus de lo investigado. Al final de la revisión se inicia un proceso de comprensión de aquello que fundamenta los estudios, y se crea un discurso analítico y crítico que permite tener una mejor base sobre los diversos acontecimientos y pensamientos que llegaron a establecer lo que hoy se entiende acerca del tema tratado. Su PROPÓSITO es comprender los fundamentos de la temática tratada, con base en el análisis y crítica de las situaciones y pensamientos que la circundan. Y el ESTADO DE CONOCIMIENTO, consiste en una búsqueda amplia y continua de información en diversos repositorios (libros, capítulos de libros, artículos en revistas especializadas -impresas y en formato electrónico-, así como tesis de maestría y doctorado, e inclusive personas o “informantes clave”), es decir, de todos aquellos productos de investigación generados, que prioriza la detección de investigaciones que poseen un referente teórico y empírico (tanto cuantitativo como cualitativo). Y se infiere que tiene como PROPÓSITO analizar sistemáticamente y llevar a cabo una valoración en torno a un campo de conocimiento durante un período determinado. Lo que diferencia a esta revisión bibliohemerográfica, son los alcances de la misma, relacionada con sus niveles explicativos.



**CONTENIDO:**

- **RESUMEN de cada texto.**
  
- **DOS TEXTOS relacionados con la temática.**
  
- **EVALUACIÓN CONTINUA 3.**
  
- **EJERCICIO 3.**
  
- **SÍNTESIS de la tercera sección.**

**TEXTO: “DIDÁCTICA DE LA PROBLEMATIZACIÓN EN EL CAMPO  
CIENTÍFICO DE LA EDUCACIÓN”**

**Autor: Sánchez Puentes, Ricardo**

**1993**

**RESUMEN**

El presente documento realiza una serie de reflexiones en torno a lo que es la problematización en el proceso de investigación, y sus implicaciones; establece que tiene que ver con cuestionamientos e interrogantes en torno a funciones, papeles, tareas. Y aun cuando el texto enfatiza la problematización de la labor docente y analiza la figura de un profesor en general, sus planteamientos permiten ir identificando los elementos que caracterizan el proceso de la problematización.

Asimismo, establece que dicho proceso implica la revisión a fondo de objetivos, de estrategias, de programas, de acciones concretas y que debe convertirse en una forma de proceder de todo investigador. El texto también presenta, a manera de ejemplo, un esquema de problematización de 10 preguntas que se pueden formular para iniciar la reflexión.

También aporta una serie de conceptos clave, como son:

- Problema.
- Temática.
- Problema de investigación.

Estableciendo que dichos conceptos se deben precisar y distinguir para luego proceder a la clasificación de los problemas de investigación, sus tipos y algunos procedimientos a realizar para poder describir situaciones problemáticas.



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación  
México

Sánchez Puentes, Ricardo  
Didáctica de la problematización en el campo científico de la educación.  
Perfiles Educativos, núm. 61, julio-sept, 1993  
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación  
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13206108>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## PERFILES EDUCATIVOS

### DIDÁCTICA DE LA PROBLEMATIZACIÓN EN EL CAMPO CIENTÍFICO DE LA EDUCACIÓN

Ricardo SÁNCHEZ PUENTES\*  
\* Investigador del CESU-UNAM.

#### Introducción

En 1988 formulé una serie de reflexiones sobre la vinculación de la docencia y la investigación.<sup>1</sup> En ese momento se abordó la vinculación privilegiando tanto su espacio de surgimiento -histórico e institucional- como los significados y direcciones teóricas que evoca el concepto. Es tiempo ya de volver sobre aquel trabajo para hacerlo avanzar ahora en los aspectos más operativos, relacionados con las modalidades y estrategias de esa vinculación: la teoría y la práctica están demasiado unidas para separarlas; más aún, en este punto particular, los conceptos y las acciones efectivas se han ido apoyando mutuamente. Es conveniente, pues, ir rescatando poco a poco, por la palabra y la discusión de experiencias, los aportes y avances en este difícil y complejo que hacer de vincular la docencia y la investigación.

La presente contribución pretende ubicarse en el plano operativo. Razones no faltan. Llega un momento en que el discurso sobre la vinculación docencia-investigación corre el riesgo de caer en generalidades si no se hace referencia concreta al profesor-investigador; más aún, si no se sitúa en alguno de los quehaceres del proceso de generación de conocimientos. La dimensión operativa que, en este documento, se dio a nuestras reflexiones sobre la vinculación, se inspira en los Talleres de Investigación<sup>2</sup> impartidos para capacitar a profesores-investigadores de algunas universidades públicas mexicanas. Rescatar numerosas prácticas y experiencias de esos equipos académicos es una oportunidad que no se puede desaprovechar.

Proponemos articular, en este estudio, una serie de reflexiones sobre la didáctica de la problematización en el campo científico de la educación. Sabemos muy bien las dificultades que tiene el profesor-investigador en situación de generar conocimientos, y en especial frente al primer gran que hacer de la arquitectónica de la investigación científica, a saber; la problematización. De esa manera pensamos contribuir un poco en hacer avanzar la vinculación docencia-investigación, esta vez desde una perspectiva operativa.

Ante todo, nos interesa una propuesta para enseñar a problematizar al profesor-investigador. En una primera sección se harán una serie de señalamientos sobre el saber hacer de la problematización, en cuanto proceso guiado por la imaginación creadora y la audacia conceptual. En una segunda sección se discutirán varios procedimientos integrados por rutinas y series de operaciones para problematizar. Por último, se presentará una canasta de consideraciones generales, consejos y advertencias relativas a la problematización, en el campo científico de la educación.

I. Problematizar: el saber hacer de la problematización

Centro de Estudios sobre la Universidad / UNAM

## PERFILES EDUCATIVOS

Hablar del problema de investigación es situarse de lleno en el punto de partida del que hacer científico. No hay investigación, se dice atinadamente, sin problema.<sup>4</sup> El problema de investigación es lo que desencadena el proceso de generación de conocimientos, es la guía y el referente permanente durante la producción científica, y su respuesta clausura, al menos temporalmente, la investigación en cuestión. Nunca se insistirá lo suficiente en el papel protagónico del problema de investigación durante todo el desarrollo de la actividad científica.

Si uno acude a los manuales de métodos y técnicas de investigación científica<sup>5</sup> debe reconocer el peso que se le da, con justicia, a esta "etapa" del método científico.<sup>6</sup> En primer lugar, se define su naturaleza o se describen las manifestaciones distintas que puede asumir en investigaciones concretas. El problema de investigación, se dice, es lo que el investigador trata de resolver o de averiguar; es lo que busca o explora, es una dificultad; lo que quiere explicar o cambiar; etc. Se indican, en segundo lugar, un conjunto de condiciones que se deben cumplir, desde el punto de vista sintáctico, para redactar correctamente el problema de investigación; estas reglas se relacionan con la claridad, la concreción, la simplicidad, la precisión de contenidos. Se enumeran, finalmente, algunas características que el punto de vista semántico, debe tener un problema para ser investigado; estas características ya no atañen directamente a la redacción del problema sino que son relativas a la viabilidad de la investigación, al interés del estudio, a su utilidad y repercusión social.<sup>7</sup>

No cabe duda que importa mucho discutir con el profesor-investigador lo que se entiende por problema de investigación, y saber sus reglas de redacción. Sin embargo, reducir a esto la metodología de la investigación sobre este punto es insuficiente, pues equivale a entender la didáctica de la problematización como una enseñanza conceptual, basada en un modelo de aprendizaje teórico y documental.

Por el contrario, es más fecundo y da mejores resultados enseñar a investigar prácticamente. En el caso que aquí nos ocupa, hacer girar la didáctica de la investigación sobre la problematización más que sobre la noción de problema de investigación. La misma experiencia enseña que a muchos profesores-investigadores, en su etapa de capacitación, aun sabiendo perfectamente definir lo que es un problema de investigación, se les dificulta mucho plantear problemas de investigación. Y es que una cosa es definir un problema de investigación y otra cosa es problematizar. Pero, "qué es problematizar?"

Se entiende por problematizar un proceso complejo a través del cual el profesor-investigador va decidiendo poco a poco lo que va a investigar. Se puede caracterizar como:

- Un período de desestabilización y cuestionamiento del propio investigador.
- Un proceso de clarificación del objeto de estudio.
- Un trabajo de localización o de construcción gradual del problema de investigación.

## PERFILES EDUCATIVOS

En ese sentido, se afirma que no es la formulación del problema de investigación sino la problematización lo que desencadena propiamente el proceso de generación del conocimiento científico. Este cambio de énfasis en el proceso (problematización), en lugar del producto (problema), no es un simple desplazamiento en el objeto de estudio; está en juego sobre todo el modelo práctico de aprendizaje.

### a. La problematización como cuestionamiento radical

La problematización, en primer lugar, la entendemos como un cuestionamiento radical del ser y actuar del profesor universitario. Al problematizar, el profesor-investigador se interroga sobre su función, sobre su papel y su figura; se pregunta sobre su que hacer y sus objetivos de enseñanza; revisa los contenidos y métodos, así como los instrumentos y procedimientos que utiliza; controla los resultados y evalúa el logro de los mismos.

La problematización es revisión a fondo de objetivos, de estrategias, de programas, de acciones concretas. Problematizar es una manera de ser del científico, es una forma de proceder del investigador. El catequista no problematiza, transmite su enseñanza sin cambio, siempre igual. El catequista es rutinario; más aún, no importa que se repita, él exige que su mensaje se memorice y se diga al pie de la letra. El dogmático tampoco problematiza; no acepta alteraciones en su doctrina ni de forma ni de fondo; para él hay cánones, catálogos de verdades que no se tocan, reglas y preceptos cuyos meros enunciados son objeto de absoluto respeto.

El instructor transmite preceptos y consignas en el entendido de que no puede alterar la información que recibe al carecer de autoridad para introducir cambios en la secuencia de las órdenes recibidas y, en cierto sentido, por él firmadas; es simple depositario de lo que otros deciden en niveles superiores al suyo. El moderador calma y apacigua las relaciones temperamentales de un grupo, contiene y amortigua los excesos de una discusión, al enseñar y al transmitir los conocimientos y valores a un grupo.

En ese sentido, el profesor-investigador es distinto al repetidor de consignas y al sectario; no tiene nada que ver con el doctrinario ni con el diletante; al problematizar, es un científico, no un catequista ni un instructor; es un técnico, no un fanático ni un domesticador.

### b. La problematización como proceso de clarificación.

La problematización no se agota diciendo que cuestionamiento radical del profesor-investigador. Es además un proceso plurirreferencial por el que el investigador avanza hacia una clarificación gradual y progresiva del objeto de su estudio. La claridad a la que aquí se alude es lo que se quiere estudiar, cual redundará en mayor lucidez para el propio profesor-investigador.

1. Antes de la problematización, los problemas están separados y aislados; aparecen solos y desarticulados. Imponen, es cierto, por su presencia; impactan

## PERFILES EDUCATIVOS

por su magnitud; impresionan por su urgencia. Todavía no se descubre su pertenencia a un "campo problemático". Es en el proceso mismo de la problematización cuando el profesor-investigador identifica áreas con características parecidas al problema que quiere estudiar, así como líneas que atraviesan el campo y que, al hacerlo, capturan y atraen a su problema, dándole dirección y sentido.

El campo problemático es el contexto del problema. Es el espacio global de su aparición. Por eso se dice que un problema sin contexto está planteado; y la razón de ello es que el problema se queda solo, sin respaldo alguno; lo cual equivale a dejarlo en lo aparente y meramente superficial. Por el contrario, al problematizar, el profesor-investigador lo ubica al lado de otros problemas semejantes. Este contexto no hay que entenderlo simplemente como un espacio de aparición pasivo, es también un espacio activo. De esta manera, el contexto no sólo otorga "ubicación" al problema en un campo, sino también le da cierta "especificidad y consistencia", así como "dirección y sentido".

2. Los problemas educativos y didácticos antes de la problematización son bloque sin vida, indiferentes entre sí, uno al lado del otro, o, en el mejor de los casos, hechos con información pero opacos y silenciosos. El cuestionamiento del profesor-investigador, especie de varita mágica, los hace en relación recíproca. Gracias a ella lo educativo cobra vida. Los problemas y su contexto no son ajenos entre sí: intelectual permanentemente. Más que cosas y objetos que están uno al lado del otro, los fenómenos y procesos educativos conforman sistemas de relaciones que se conjugan y se articulan de diferente manera. Así, hay relaciones de antecedente-consecuente, de anterioridad-posterioridad, esencial-accidental, latente-fenoménico, acción-reacción, causa-efecto, etcétera.

El estudio cuidadoso de las relaciones entre los problemas y su contexto, y entre los mismos problemas, da como resultado la aparición de secuencias y cadenas, así como una visión más articulada y organizada de la situación problemática, que deja al descubierto redes y tramas entre fenómenos y procesos educativos que son de gran interés práctico para el profesor-investigador en el momento de decidir cuál será el objeto de su investigación.

3. El hecho o fenómeno educativo es siempre complejo. Es difícil reducirlo, como hubiera querido el viejo Descartes<sup>8</sup> a unidades simples. En los procesos educativos no hay nada simple, nada se presta a la simplificación; todo es complejo, altamente complejo.

La complejidad de lo educativo -es importante destacarlo- se debe a su riqueza, pues en los hechos y fenómenos concretos concurren una gran cantidad de variables pletóricas de significados. Así, en cualquier proceso pedagógico-didáctico, por sencillo que sea, se agrupan el profesor, el alumno, los contenidos de aprendizaje, los objetivos de enseñanza, las estrategias didácticas, el modelo educativo, los contextos institucional, familiar y social, etc.; más aún, cada uno de esos factores es una variable con numerosos indicadores. Todo intento de



## PERFILES EDUCATIVOS

renunciar a esta complejidad equivale a prohibirse el acceso a su riqueza y a vaciar sus contenidos.

4. El problema de investigación bien formulado no es producto de la imaginación ni de la fantasía. Tiene determinados referentes. "Cuáles son para el caso de la pedagogía, esos referentes?"

Esta relación entre problema de investigación y su referente debe ser objeto de cuidadoso estudio durante la problematización. Los problemas de investigación, en especial con referente empírico, son muy apropiados para el estudio del profesor-investigador. Estos problemas son múltiples y diversificados. Se relacionan con el desarrollo institucional, con el desarrollo académico y, en particular, con prácticas y procesos didácticos en los que se encuentra directamente involucrado el desempeño del profesor en el aula, la apropiación de conocimientos-valores por parte del alumno, las propuestas programáticas de los contenidos de aprendizaje, las técnicas didácticas, así como los distintos recursos de evaluación y de retroalimentación.

5. En el número anterior se insistió en que los problemas de investigación con referente empírico son muy adecuados para el profesor-investigador. Entre estos problemas se identificaron los de desarrollo institucional, los de desarrollo académico y los específicos de procesos didácticos. Es importante destacar que más que a la explicación, estos estudios están orientados a la intervención. Proponen cambios y alternativas de transformación. Muchos de ellos, en efecto, no se reducen a describir ni a recabar información; su propósito último es ir más allá de la elaboración de un diagnóstico, pues su finalidad es la toma de decisiones.

En estos casos, la problematización cumple una función decisiva. Precisar bien el alcance del propósito que se asigna a la investigación. Cuando la intención va más allá de la explicación (y de la descripción) y además apunta a propuestas de cambio, el profesor-investigador, además de científico, tiene que comportarse como buen estratega, integrando su investigación en las políticas generales de desarrollo de la institución. Es evidente que los estudios e investigaciones en cuya solución está involucrada la institución tienen más oportunidades de apoyo.

No sólo se hace referencia aquí a investigaciones que se vinculan con el funcionamiento institucional, sino también a las que problematizan el desempeño en el aula, al rendimiento escolar, a la calidad educativa, a la superación académica y pedagógica de los docentes, etc. De esa manera su trabajo tiene menos riesgos de caer en la incompreensión y en el olvido.

6. La problematización como trabajo estratégico de localización o de construcción gradual del problema de investigación.

No nos convence la terminología usual con que se conoce a las operaciones del que hacer científico. Se las ha identificado como fases, etapas del proceso de investigación, o como pasos o etapas del "itinerario científico". El resultado de ese

## PERFILES EDUCATIVOS

proceso o la meta de ese itinerario sería el mismo conocimiento científico. En ambos casos se habla de un recorrido lineal o de una secuencia temporal que habría que atravesar para adquirir el conocimiento nuevo.

Preferimos otras imágenes y metáforas. La de arquitectónica<sup>9</sup> y la de estrategia.<sup>10</sup> Es decir, la de un proceso integrado por quehaceres y operaciones, estratégicamente organizados hacia el logro de un objetivo, a saber, la generación de conocimientos, en un campo científico particular. Las concepciones lineales y reduccionistas de una secuencia canónica de pasos o etapas las sustituimos por una concepción de la investigación científica como saber organizador y como arte maestro.

En ese sentido, la investigación científica es, en nuestra opinión, una armazón coherente y sólida, cuyas estructuras están debidamente articuladas y mutuamente relacionadas, de modo que la validez de los conocimientos construidos queda asegurada. Al mismo tiempo, la investigación científica es un arte de mediaciones, en el que, sin perder de vista el objetivo buscado, se deciden las estrategias más apropiadas, dinámicas y cambiantes para lograrlo.

Por otra parte, hay que dejar en claro que al hablar de arquitectónica de la investigación científica, no se está insinuando un eventual itinerario de adquisición de conocimientos, ni mucho menos la seriación de diferentes etapas que habría que recorrer, a la manera de una propuesta alternativa de método científico. Es otra idea la que alienta este intento, a saber, sostener que toda investigación social debe estar integrada por los siguientes saberes prácticos: i) problematizar, ii) construir observables, iii) fundamentar teórica y conceptualmente, iv) construir la prueba, v) dar a conocer los resultados de la investigación.

De acuerdo con lo anterior, la problematización es uno de los grandes quehaceres de la arquitectónica de la investigación científica. Problematizar, en tal caso, no sería la primera etapa de un proceso, ni la primera meta de un recorrido; es más bien un gran quehacer, integrado por numerosas operaciones y actividades, que se clausura en la formulación del problema de investigación; aunque, en cuanto estructura relacionada con un objetivo, está abierta y orientada a la generación de conocimiento nuevo.

Por la otra parte, la idea de estrategia introduce una gran dosis de inteligibilidad en el trabajo científico. Es cierto que el término estrategia pertenece a un campo semántico vinculado con la guerra, en que se define literalmente como arte de dirigir operaciones militares. La estrategia militar implica un conjunto complejo y articulado de objetivos, metas, tácticas, movimientos de tropas, logística, recursos que se conjugan en el campo de batalla, en los tiempos convenidos. La estrategia se expresa en un plan general de combate, y su objetivo último es lograr la victoria frente al enemigo.

Se dice metafóricamente que el profesor-investigador es un estratega cuando es hábil y diestro en la conducción de todo el proceso de generación de

## PERFILES EDUCATIVOS

conocimientos científicos. En particular, al problematizar, el profesor-investigador desarrolla una profunda vocación de estrategia.

En efecto, en el punto anterior se vinculó la problematización con un cuestionamiento a fondo del ser y del hacer del profesor universitario. Destacar esta relación es decisivo para caracterizar la problematización, pero no basta. Esta última es, además inseparable de la imaginación de un plan general de concepción, conducción y control del proceso entero de la producción científica.

Ese plan incluye numerosas actividades, tales como: identificación del objetivo buscado, registro de múltiples caminos que conducen a su logro, elección y racionalización de los medios apropiados, economía de procedimientos, cálculo de decisiones, golpes de mando, retroalimentación y evaluación, cambios de decisión o de énfasis sobre la marcha, etc. A todo esto se le conoce como organización estratégica de la producción científica.

Pues bien, el profesor-investigador anticipa, de una manera abstracta, todas estas operaciones, cuando problematiza. Problematizar, se ha dicho, consiste en un largo y fecundo proceso a través del cual él decide lo que va a investigar. La conformación de esa decisión es compleja: al problematizar, el profesor-investigador identifica con claridad y precisión varios objetivos, pero elige uno de ellos como objeto único de investigación; registra varios caminos o vías que conducen a su logro, pero selecciona el más adecuado; hace previsiones precisas sobre decisiones teóricas, sobre abordajes metodológicos, sobre procedimientos técnicos, sin olvidar incluso todo lo relacionado con la elaboración y aplicación de los instrumentos.

Y es que no hay una, sino varias maneras de entender y de hacer ciencia. Son justamente esas maneras distintas de concebir y de practicar la ciencia las que conforman los caracteres distintivos cada estrategia, al problematizar.

No es propio de este documento discutir diferentes estrategias de explicación científica. Tal sería el objetivo de un trabajo de epistemología de la ciencia o de historia de las ideas científicas. Desde el punto de vista que aquí nos ocupa, basta presentar algunos de los esquemas de problematización más frecuentes a los que el profesor-investigador puede acudir.

1. Se problematiza proponiendo elaborar un diagnóstico (descriptivo o explicativo).<sup>12</sup>
2. Se problematiza proponiendo estudios exploratorios.
3. Se problematiza describiendo prácticas y procesos didácticos.
4. Se problematiza evaluando procesos institucionales y, en general, de desarrollo académico.

## PERFILES EDUCATIVOS

5. Se problematiza preguntándose sobre la existencia de constantes, de regularidades o de correlaciones entre hechos, fenómenos y procesos educativos.
6. Se problematiza buscando la causa eficiente de un hecho o fenómeno educativo o, si se prefiere, buscando sus factores explicativos.
7. Se problematiza interrogándose sobre la finalidad o racionalidad de un fenómeno pedagógico, sobre los para qué o sobre la función de un factor del sistema educativo.
8. Se problematiza preguntándose por el principio organizador oculto que explique la diversidad y multiplicidad de hechos y de procesos educativos.<sup>13</sup>
9. Se problematiza preguntándose por el principio que explique y transforme las relaciones pedagógicas entre los diversos actores del proceso didáctico y educativo.
10. Se problematiza al formular preguntas, con base en la práctica educativa, a teorías del aprendizaje y a cuerpos de conocimientos adquiridos, así como al formular "enigmas" a paradigmas científicos de las ciencias de la educación.<sup>14</sup>

Un análisis detenido de los esquemas es revelador. La diversidad de ellos, aun siendo ejemplificativa, tiene un fundamento, a saber, la diversidad de estrategias de explicación científica.

Entre las estrategias de explicación es fácil reconocer teorías del conocimiento, tales como: el empirismo ingenuo,<sup>15</sup> el positivismo clásico,<sup>16</sup> el neo-positivismo,<sup>4</sup> tipo kuhniano,<sup>16</sup> el teleológico,<sup>17</sup> el constructivista,<sup>18</sup> etcétera.

Como se puede apreciar, al ser varias las estrategias de explicación científica, son también varios los esquemas de problematización. El profesor-investigador, pues, no debe olvidar que, al elegir su esquema de problematización, elige al mismo tiempo la estrategia de explicación para su investigación.

Prácticamente y de una manera sencilla se señala en el título de esta caracterización que, al problematizar, el profesor-investigador localice o construya su problema de investigación. Con ello se pretende decir que si el objetivo es describir (diagnosticar, explorar,...) lo más seguro es que tenga que "ubicar" el problema de investigación; si, por el contrario, su objetivo es explicar o transformar, lo más probable es que tenga que "construirlo".

Localizar el problema de investigación consiste en un proceso gradual y constante de precisión, como se señalará más adelante. Aun cuando los objetivos de la investigación sean la descripción, los diagnósticos, la exploración, la búsqueda, el problema de investigación no se formula con facilidad. No es una dificultad que se presenta de una vez por todas: se requiere problematizar. De esa manera se irá "rodeando" gradualmente el problema, "despejándolo" progresivamente hasta "fijarlo" en todas sus dimensiones y coordenadas. En estos casos es sugerente la imagen de un profesor-investigador que, a la manera de un cazador, va en busca

## PERFILES EDUCATIVOS

de su presa, que se esconde, que se le escapa, hasta que llega un momento en que la presa se detiene y é la fija definitivamente en la mirilla.

"Construir" un problema de investigación responde a otra estrategia distinta, pues se vincula con teorías de conocimiento que distinguen entre el orden perceptible de los hechos y fenómenos y el orden explicativo de conceptos y relaciones entre ellos. Una cosa es el problema en sí y otro el problema de investigación. El primero es algo perceptible, un objeto fenoménico; el segundo, por el contrario, es un constructo sólo aparece en y desde los conceptos teórico-explicativos que están en juego en la investigación. Cuando se construye un problema de investigación, éste es inseparable de las instancias que están fundamentando de hecho la investigación.

Ante todo -dice Bachelard- es necesario saber plantear los problemas. Y dígame lo que se quiera en la vida científica los problemas no se plantean por sí mismos. Es precisamente este sentido del problema el que vincula el verdadero espíritu científico. Para un espíritu científico todo conocimiento es una respuesta a una pregunta. Si no hubo pregunta no puede haber conocimiento científico. Nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye.<sup>19</sup>

### II. Problematizar: Los procedimientos técnicos

En la sección primera de este documento se hicieron varias reflexiones y señalamientos sobre el saber hacer de la problematización. Demos ahora un paso más y preguntémonos sobre los procedimientos técnicos para problematizar. Antes de ello, sin embargo, algunas consideraciones de interés:

La didáctica de la problematización no debe entenderse, en nuestra opinión, como el entrenamiento en un paquete de procedimientos secuenciales que terminarían en el planteamiento del problema de investigación. Reducir la problematización a una secuencia de operaciones equivale a vaciar de contenido creativo a un que hacer denso y pleno de imaginación.

Entender la problematización como un simple recurso a una canasta de procedimientos que se irían llevando a la práctica uno tras otro, y al término de los cuales se alcanzaría casi de manera mecánica o mágica- el problema de investigación, sería transformar al profesor-investigador en puro operador (hoy se diría "maquilador") en uno de los quehaceres más decisivos de la producción científica.

Aun como operador competente, con su intervención eficiente, el profesor-investigador asistiría solamente a la parte final de un proceso, cerraría la acción, pondría punto final a un programa. Los operarios ciertamente se alegran porque gracias a su intervención las cosas se terminan y aparecen; y el operario, sin embargo, no goza porque no tiene la fruición de la invención del programa. El operario labora, termina, cierra la acción, ve resultados concretos, pero no inventa,

**TEXTO: “LA JUSTIFICACIÓN Y LOS ANTECEDENTES DE LA  
INVESTIGACIÓN”**

**Autora: Escamilla Dzul Maricela**

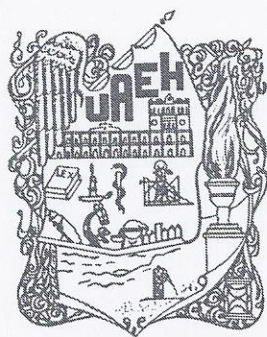
**2010**

**RESUMEN**

En este texto respaldado por la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, y en tan sólo 4 páginas, la investigadora inicia hablando en general en torno a un problema de investigación y cómo debe hacerse su planteamiento, pero enfatiza la parte de la justificación del por qué abordar dicho problema.

Establece que justificar implica “vender” la propuesta, para convencer al lector no sólo de seguir adelante con la lectura del documento, sino de autorizar y/o financiar el proyecto. Igualmente formula una serie de 11 preguntas para guiar al lector –o alumno- en torno a cómo redactar este importante apartado de la investigación, enfatizando que una justificación claramente formulada, debe sustentar que un problema es significativo, pertinente, viable, pertinente y factible.

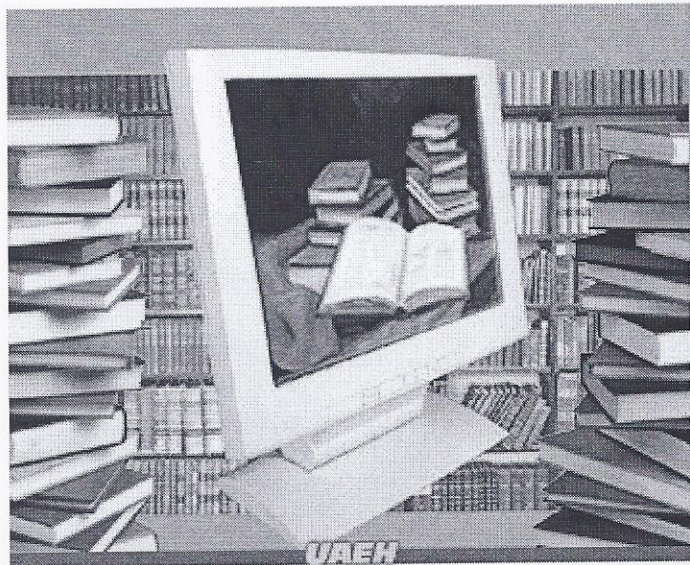
Al final del texto también se incluye información en torno a cómo integrar un apartado de antecedentes.



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA  
DEL ESTADO DE HIDALGO



SISTEMA DE **UNIVERSIDAD**  
**VIRTUAL**



**Asignatura de Fundamentos  
de la Metodología**

**Unidad 3.**  
**Aplicación básica de los  
métodos científicos**

**“La justificación y los antecedentes  
de la investigación”**

*Por Marisela Dzul Escamilla*

<http://www.uaeh.edu.mx/virtual>



## LA JUSTIFICACIÓN Y LOS ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación es un proceso que se inicia con el *planteamiento de un problema* que requiere solución, y para encontrarla el investigador tiene que construir un diseño de investigación que le permita llegar a descubrir, describir y si es posible, analizar, explicar y predecir probabilísticamente determinadas situaciones, así como los efectos de una solución aportada.

Después de plantear el problema inmediatamente se plantan los objetivos de la investigación mismos que definen en palabras de Flores, (2008) Los objetivos son parte esencial del problema. Por tanto, mientras no esté bien definido el problema no será posible plantearlos correctamente. Los objetivos se formulan para señalar qué es lo que se debe investigar, evitar confusiones, Orientar el proceso de desarrollo completo, señalar criterios para evaluar los logros, dar sentido a las actividades por realizar, determinar los medios de apoyo necesarios, ayudar a seleccionar recursos o técnicas por utilizar.

Posterior al planteamiento del problema y los objetivos es menester *justificar* la investigación, en términos de Vizmanos Lamotte, B. et.al. (2009) es necesario fundamentar o argumentar las razones que motivan el estudio (por qué es conveniente llevar a cabo la investigación) y cuáles son los beneficios que se derivan de la investigación; se trata de describir brevemente aquellos aspectos del contexto y del debate teórico en que se ubica la investigación y que definen su relevancia y su pertinencia. La justificación constituye la parte "marketing" del anteproyecto: en este capítulo se hará el esfuerzo mayor para "vender" la propuesta, para convencer al lector no sólo de seguir adelante con la lectura del documento, sino de autorizar y/o financiar el proyecto.





La justificación debe convencer al lector principalmente de tres cuestiones: que se abordará una investigación significativa; la importancia y pertinencia del tema y objeto de estudio y la utilidad de los resultados esperados, todo ello en función de su contribución a la estructura del conocimiento existente y/o de su aplicación práctica y concreta.

Preguntas que pueden guiarte para redactar la justificación

¿Por qué y qué tanto es conveniente llevar a cabo esta investigación? O bien  
¿Para qué servirá esta investigación?

1. ¿Qué aporta de nuevo esta investigación?
2. ¿Cuáles son los beneficios que este trabajo proporcionará?
3. ¿Quiénes serán los beneficiarios y de que modo?
4. ¿Qué es lo que se prevé cambiar con la investigación?
5. ¿Cuál es su utilidad?
6. ¿Ayudará a resolver algún problema o gama de problemas prácticos?
7. ¿Porque es significativo este problema de investigación?
8. ¿Permitirá llenar algún hueco de conocimiento?
9. ¿Se podrán generalizar los resultados a principios más amplios?
10. ¿Puede servir para comentar, desarrollar o apoyar una teoría?
11. ¿Sugiere como estudiar más adecuadamente una población o fenómeno?

Finalmente, la justificación claramente formulada, debe sustentar que el problema es significativo, pertinente, viable, pertinente y factible.



Por último, *los antecedentes* son parte importante en la investigación, en este apartado se deberá analizar todo aquello que se ha escrito acerca del objeto de estudio: ¿qué se sabe del tema? qué estudios se han hecho en relación a él? desde qué perspectivas se ha abordado?.

Los antecedentes son la sustentación teórica del problema de investigación u objeto de estudio, sin embargo, se debe ir más allá de la mera descripción y dado que generalmente las teorías representan una escuela, un grupo o un autor, se debe evitar abundar en teorías que sólo planteen un solo aspecto del fenómeno.

Es preciso explicar en esa sección qué se ha investigado hasta ahora en relación a nuestro tema de estudio, intentando destacar, por cierto, el modo en que nuestro trabajo puede significar un enriquecimiento de los conocimientos existentes y no una mera repetición de trabajos anteriores. De ninguna manera hay que confundir los antecedentes de la investigación a desarrollar con la historia de los temas u objetos de estudio que se están tomando en cuenta; Los antecedentes y la justificación de un proyecto de investigación suelen colocarse al comienzo del mismo, pues cumplen funcionalmente el mismo papel que en otros casos desempeña la introducción.

Parece complicado buscar las palabras adecuadas para redactar la justificación y los antecedentes de la investigación, sin embargo, solo basta tener claro el tema de estudio y plantear adecuadamente el problema y habremos avanzado un gran trecho del camino a recorrer en éste gran viaje de la investigación.

EVALUACIÓN CONTINUA 3

SECCIÓN 3

ANALIZA Y RESPONDE:

*Elabora una lista de 3 posibles conflictos, obstáculos, dificultades o problemas relacionados con tu problema de investigación.*

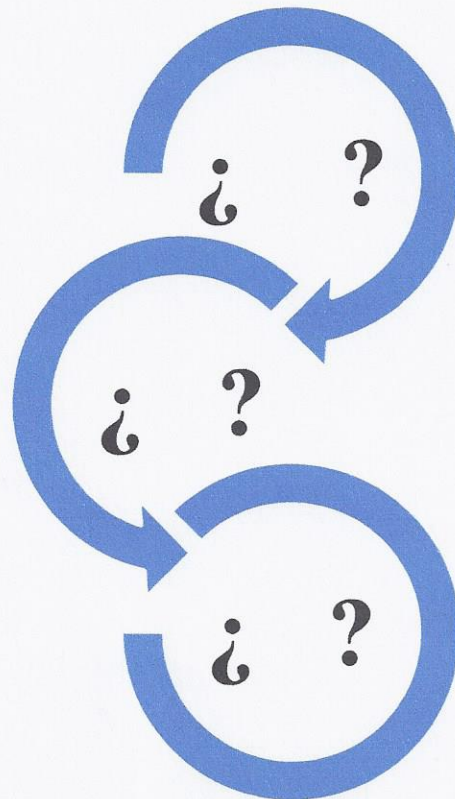
*En un máximo de 2 cuartillas, explica en qué consiste tu problema de investigación y preséntalo de manera oral ante tus compañeros.*

### EJERCICIO 3

**PROBLEMATIZA Y FORMULA** diferentes dificultades que pudieran estar relacionadas con un objeto de estudio

**EJEMPLO:**

**OBJETO DE ESTUDIO:** La pérdida de la identidad cultural en un “Pueblo Mágico”



## SÍNTESIS

### SECCIÓN 3:

#### PROBLEMATIZACIÓN, PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y SU JUSTIFICACIÓN

##### PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Un problema es la relación existente entre dificultad y circunstancia y un enunciado completo del problema incluye todos los hechos, relaciones y explicaciones que sean importantes en la investigación. Hay que encuadrarlo en un enunciado descriptivo o iniciarlo con una pregunta que indique con claridad qué información ha de obtener el investigador para resolver el problema.

Problematizar implica:

- Reunir los hechos en relación con el problema.
- Determinar la importancia de los hechos.
- Identificar las posibles relaciones existentes entre los hechos que pudieran indicar la causa de la dificultad.
- Proponer explicaciones de la causa de la dificultad y determinar su importancia para el problema.
- Encontrar, entre las explicaciones, aquellas relaciones que permitan adquirir una visión más amplia de la solución del problema.
- Hallar relaciones entre hechos y explicaciones.
- Analizar los supuestos en que se apoyan los elementos identificados.

El planteamiento de un problema, debe ofrecer detalles de la realidad en la que se inscribe el problema (contextualizar); aislar y aclarar los hechos que originan el problema; dar antecedentes del estudio, explicar brevemente en qué se basa el planteamiento, los supuestos básicos en los que se apoya el enunciado del problema, así como describir qué personas, situaciones, materiales, factores y causas están involucrados en él.