



Caleidoscopio Metodológico

Explorando epístemes y experiencias



**Caleidoscopio Metodológico:
Explorando epistemes y experiencias**

© Diana Itzel Lugo Sánchez - Luis Josué Lugo Sánchez

Primera edición: julio 2024

 10.5281/zenodo.12630989

Registro de Propiedad Intelectual:

Todos los derechos reservados. Obra registrada y protegida mediante **Creative Commons Atribución 4.0 Internacional**

Esta licencia requiere que los reutilizadores den crédito al creador. Permite a los reutilizadores distribuir, remezclar, adaptar y desarrollar el material en cualquier medio o formato, incluso con fines comerciales.

Este trabajo tiene licencia CC BY 4.0. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/@ 2 por J>



Diseño y diagramación:

Jesús Hurtado

**Fondo Editorial UPDS
Universidad Privada Domingo Savio**

Irigoyen #1555 Zona Sarco
(+591-4) 442-1743
Cochabamba - Bolivia

www.upds.edu.bo

Cómo citar este trabajo en APA:

Lugo Sánchez, D. I., & Lugo, L. J. (2024). Caleidoscopio Metodológico: explorando epistemes y experiencias. Fondo Editorial UPDS. <https://doi.org/10.5281/zenodo.12630989>



Tesicafé

Caleidoscopio Metodológico

Explorando epístemes y experiencias

Contenido

Presentación	8
Prólogo	10
Asesor, familia, amigas e institución: los otros implicados al hacer una tesis	14
Luis Josué Lugo Sánchez	
Recomendaciones para el uso crítico de la IA generativa en la elaboración de tesis de grado	40
Abraham Lira Valencia	
El objeto de estudio desde una perspectiva de género: claves creativas y operativas para cuando no se sabe por dónde	64
Diana Itzel Lugo Sánchez	
La hipótesis en la investigación: un espejo para la construcción del conocimiento crítico	86
Sara María Gálvez Mancilla	
Contexto ¿para qué?: notas sobre su importancia y construcción durante el proceso de investigación	108
Edgar Ramón Zúñiga Gómez	
Estrategia metodológica: llegar sano y salvo después de la teoría	138
Pierre-Louis Gorry	
¿Cómo escribir una tesis desde una epistemología situada?	156
Francisco Montaña	
Reseñas autores y autoras	176

Presentación

Cada semana en Tesicafé asesoramos proyectos de educación, comunicación, política, pedagogía, biología, psicología, economía, administración, contaduría, teología, entre otras disciplinas y ciencias. El objetivo de cada caso es escuchar al tesista para brindarle opciones que le permitan cumplir con su meta: terminar una tesis, tesina y/o determinado reporte. En este proceso, dicha persona que investiga no es la única que se cuestiona, aprende nuevas cosas sobre metodología o toma decisiones, sino también los y las asesoras.

A partir de esto, el presente libro nace de una experiencia situada entre el universo de la investigación y la práctica de profesoras(es) en Tesicafé, quienes reflexionamos con base en una pregunta planteada a lo largo de seis a ocho meses dentro de un Seminario que iniciamos al margen de toda institución. Como pasa en todo proyecto de investigación, dichas preguntas cambiaron gracias a las retroalimentaciones colectivas, así como nuevas y viejas lecturas tanto de libros como de la realidad misma.

Dado que nuestro propósito es ir más allá de los clichés que rodean la investigación; como si fuera un ejercicio unidireccional, impersonal o incluso inalcanzable, comprendemos la tesis o tesina como proyecto y proceso. Al respecto, profundizamos diferenciadamente en sus

dimensiones epistemológicas, subjetivas y metodológicas, con el fin de brindar ejercicios o recomendaciones que permitan resolver dudas o plantear preguntas que conduzcan su finalización y no a la abrumación.

¿Qué implica la presencia de un “otro” en la tesis, ya sea a través de la institución, quien asesora o las personas que rodean al tesista?, ¿cómo emplear de modo crítico la inteligencia artificial? ¿de qué forma creativa y operativa se puede construir un objeto de estudio desde una perspectiva de género?, ¿en qué sentido la hipótesis ayuda a construir conocimiento crítico?, ¿cuál es la importancia del contexto y cómo hacer uno? ¿cómo superar las problemáticas que implican transitar de la teoría a la metodología? Y, ¿en qué consiste una epistemología situada al escribir una tesis?

Respecto a cualquier proyecto de investigación, estas preguntas nos llevan a considerar su dimensión emocional y relacional, el uso crítico de la inteligencia artificial para su elaboración, la importancia de la operatividad y creatividad con/sin perspectiva de género, la hipótesis más allá de una lógica instrumental, las problemáticas en torno al diseño de la estrategia metodológica y la relevancia social de construir conocimiento situado.

Por ello, este libro articula un caleidoscopio metodológico de épistemes y experiencias, cuyos significantes han inquietado y aquejado, insistimos, desde una experiencia situada. Esperamos, no sólo contribuir con discusiones o reflexiones, sino también con atajos para resolver y disfrutar, en la medida de las condiciones de cada quien, el proceso que implica la investigación. Al final, no sólo se trata de un proyecto, sino de un sueño, un ascenso, un posgrado o el deseo de aprender.

Luis Josué Lugo Sánchez y Diana Itzel Lugo-Sánchez
México, 2024

Prólogo

A mediados de abril de 2024 recibí una invitación que me resultó muy emocionante y retadora: escribir un prólogo para el libro que ustedes, lectoras, lectores, tienen frente a sus ojos. Digo emocionante pues además de que quienes coordinan este libro son grandes colegas, increíbles compañeros de proyectos y por lo demás entrañables amigos (a quienes admiro y respeto mucho desde siempre), también porque el objeto de este libro es un aviso raro en la literatura y el quehacer académico en ciencias sociales, y no me refiero a otra cosa que a la reflexión metodológica.

Desde aquí, lo que tenemos en nuestras manos, frente a nuestros ojos, no es un manual de investigación o metodología sino un espacio sobre crítica epistemológica del quehacer investigativo. Dos cosas completamente distintas donde la primera abunda y la segunda, por mucho, escasea.

Por su parte digo retadora pues, prologar una obra, siempre conlleva gran responsabilidad y esa responsabilidad tiene que estar a la altura de la misión histórica de la obra, y en este caso hablamos de una que, aunque en páginas es pequeña, en intención y logro es enorme: hablamos de un esfuerzo editorial que no ha querido conformarse con

ayudar a hacer pública la labor de investigar sino particularmente la del “buen” investigar.

Aunque soy consciente de que el testimonio nunca puede ser la verdad, también lo soy acerca de que no puedo dejar de exponer que, desde mi perspectiva, la de alguien cuya labor académica e investigativa ha estado dedicada desde hace casi un cuarto de siglo al desarrollo del pensamiento metodológico y el diseño de métodos en ciencias sociales, es claro que la inmensa oferta de textos sobre investigación que circulan en el mercado académico y editorial, al menos en español, se compone básicamente de manuales prácticos o de lo que algunos colegas llaman “libros recetario”: obras que suelen limitarse a ofrecer rutas metodológicas prediseñadas o, a veces peor, meras vitrinas de métodos que parten de enunciados generales, de escenarios empíricos inexistentes por ideales, de formulaciones estándar que rara vez tienen en cuenta los contextos problemáticos particulares, las contingencias empíricas y, sobre todo, que desconocen la crítica epistemológica de fondo.

Lo anteriormente dicho puede parecer una exageración pero la revisión documental lo afirma: rara es la vez en la que, en lugar de ofrecerse una receta (añada tantas semanas de etnografía, un par de grupos de discusión y sírvase antes de que se enfríe en un emplatado APA 7), se propone una reflexión epistemológica seria: ¿cómo se modifica la mirada de quien observa cuando se eligen los dispositivos de observación? ¿Cómo se condicional la posición del objeto cuando se mueve el sujeto? ¿Qué pasa cuando quien observa no toma en cuenta sus disposiciones sobre el ejercicio del poder? Preguntas como estas son las que, por regla general, brillan por su usencia y que, desafiando a esta tradición, en cambio, abundan y transversalizan a este libro.

Por lo demás, importante también es resaltar que este libro no es resultado de un mero ejercicio de recopilación o coordinación de textos sino de la sistematización de larga data de un muy serio seminario, de uno que procede de un proyecto formativo al que admiro enormemente y que es la iniciativa Tesicafé.

Desde ahí los seminarios, creo yo, son el eje gravitacional del trabajo intelectual y científico; son el espacio privilegiado de intercambio y debate, de producción de consenso y disenso y representan el escenario más horizontal entre las comunidades ampliadas que manifiestan interés sobre una problemática dada.

En este sentido el Seminario Tesicafé, que representa una poderosa y valiosísima vía de ampliación del proyecto Tesicafé, es invaluable en la labor de hacer llegar a más personas y de mejor manera la preocupación por la investigación responsable, la empiria ética, la intervención deontológica y el diseño metodológico epistémicamente vigilado.

Este libro, apreciada lectora, apreciado lector, estoy seguro de que viene a llenar un hueco enorme en el repertorio actual de referencias sobre el buen investigar.

Rodrigo González Reyes
Director, Catedra UNESCO AMIDI
Editor Adjunto, Revista Comunicación y Sociedad
Universidad de Guadalajara

Asesor, familia, amigas e institución: los otros implicados al hacer una tesis

Luis Josué Lugo Sánchez

Palabras clave: Tesis, Metodología, Otro, Subjetividad, inteligencia artificial

DOI: 10.5281/zenodo.12659947

Resumen

Se explora el impacto de otros en la elaboración de una tesis y los roles cruciales (apoyo o desafío) de asesores, familia, amigos e institución educativa para el tesista. Pues más allá de los aspectos epistémicos y racionales, la elaboración de una tesis involucra complejas dinámicas psico emocionales. A través de un análisis detallado y uso de testimonios derivados de la teoría fundada y el método cualitativo, se aborda cómo estos grupos influyen en la motivación, desarrollo y, en ocasiones, frustración del tesista, siendo importante una red afectiva y de apoyo. La relación con el asesor de tesis, dada una dinámica de transferencia¹ emocional y expectativas académicas, es crucial para el

¹ De acuerdo con El fundamento real del Sujeto Supuesto Saber en distintos momentos de la enseñanza de Lacan (Otaegui, 2016): Es un concepto introducido por Freud (1893-95)

avance; asimismo, el soporte emocional y motivacional de la familia y los amigos. La institución educativa, por otro lado, es un otro estructural que establece normas y marcos académicos necesarios y fuente de presión y estrés. Finalmente, se propone una reflexión sobre el uso de la inteligencia artificial como herramienta auxiliar en la investigación, destacando la interacción humana y emocionalmente rica en la asesoría académica.

Introducción²

La elaboración de una tesis representa uno de los desafíos más

que, en primera instancia, se entiende como “el terreno donde, por medio del falso enlace, se producen los desplazamientos de las representaciones inconscientes sobre el analista dando lugar al retorno de lo reprimido” (p. 12) . Posteriormente, Lacan (1964) especificara que se construye primero en el Otro (p.15) como una alienación simbólica (p. 37) y es “consecuencia inmediata de la estructura de la situación analítica” (Miller, 1984, p.79 como se cita en Otaegui, 2016, p. 47). Es decir, la transferencia es una imagen que se construye el sujeto sobre un alguien o algo (Un Otro) mediante su eje simbólico; a la que atribuye de sentido (forma ilusoria) o satisfacción (desde la experiencia) y puede resultar en un engaño (Otaegui, 2016, p. 38).

²Agradecimiento a Arlette Xitlali Morales Diego, por su apoyo como asistente de investigación, quien ayudó a la búsqueda de información y corrección de estilo. Asimismo, en el desarrollo del presente trabajo, se ha hecho uso ético de la inteligencia artificial, específicamente de ChatGPT, bajo el rol de asistente de investigación. Es importante destacar que la función principal de esta herramienta fue la de apoyar en la revisión de sintaxis y gramática de diversos párrafos, sin que ello implicara una alteración o influencia sobre las ideas originales del investigador. El uso de ChatGPT se circunscribió estrictamente a un rol de corrector de estilo, asegurando que todas las ideas y procesos de reflexión asociados a estas permanecieran íntegramente como aportaciones originales del investigador. En este sentido, la contribución de la inteligencia artificial se limitó a fungir como un revisor preliminar, ofreciendo recomendaciones sobre posibles vacíos o inconsistencias que pudieran detectarse en el texto. Cabe subrayar que todas las indicaciones proporcionadas por ChatGPT fueron cuidadosamente evaluadas y filtradas por el investigador, quien, ejerciendo su criterio y agencia, optó por reescribir con sus propias palabras aquellas observaciones que consideró pertinentes para el enriquecimiento y coherencia del estudio. Este proceso asegura que la integridad académica del trabajo se mantiene incólume, respetando los principios éticos fundamentales en la investigación científica. La inteligencia artificial, en este contexto, se utilizó como una herramienta auxiliar que contribuyó a la mejora de la presentación del trabajo, sin suplantar ni comprometer la originalidad y profundidad del pensamiento crítico y analítico del investigador.

significativos en la carrera académica de un estudiante, no solamente por la demanda intelectual que implica sino también por los procesos psico emocionales asociados. Para ejemplificar, al momento de realizar una tesis, de acuerdo con Lazarus y Lazarus (1994) entre las emociones que predominan se encuentran: felicidad, orgullo, satisfacción, amor, decepción y tristeza (como se cita en Fonseca y Prieto, 2010). Por supuesto, la tesis no solo implica procesos epistémicos y racionales, sino también psico emocionales.

Desde lo que hemos observado a través de trabajo de campo, uno de los puntos fundamentales en este proceso es la presencia del otro; entendido como el gran Sujeto (Lacan como se cita en Freddo, Guerreiro, Cabado y Martins, 2014, p. 1 y Rodriguez, 2019, p. 89) que figura en una escena de lo externo (aquello que está más allá de nuestros propios límites) y que se interioriza mediante la identificación (Berenstein, 2001); primeramente representados por el asesor, en el cual se transfiere un sujeto supuesto saber, pero también en la institución que supone una ley, y la familia/ amigos, quienes forman una red afectiva, determinante para sentirse o no acompañado en el proceso de escribir.

Estos factores no son los únicos, también habrá de capital cultural³, clase social, hábitus⁴, género; pero por cuestiones de extensión y tiempo, los abordaremos en próximos trabajos. Para fines del presente ensayo, nos situaremos en el terreno del otro, en quien subyacen figuras que inciden, apoyan, y en ocasiones desafían, el desarrollo del tesista. Por tanto, buscamos explorar la relación entre el tesista y estos otros significantes,

³ Al respecto, el capital cultural es adquirido, en mayor o menor medida, dependiendo de la época, la sociedad, y las clases sociales, en ausencia de cualquier inculcación deliberada e inconsciente (Bourdieu, 1986, p. 18).

⁴ Concepto introducido por Bourdieu y el cual se entiende en el artículo El habitus como: "El conjunto de disposiciones por las cuales los individuos producen y reproducen esa estructura social, equivale a un mecanismo mediador entre la estructura y la práctica, que, obedeciendo a unos pocos principios, es capaz de afrontar infinitas situaciones" (Martínez, 2017, p. 6). Este es definido por el capital cultural con el que se desenvuelve en la vida cotidiana.

centrándose en tres esferas principales: el asesor de tesis, la familia⁵ y amigos⁶, y la institución educativa. Pues, para Dessal (2019) el otro es una validación a la subjetividad. “El reconocimiento del Otro es una forma de cerrar el circuito significativo de las vivencias, los pensamientos, los sentimientos, que no culminan el proceso de significación hasta que el mensaje no recibe la sanción de la lista de contactos” (p. 42). El autor lo expresa en aspectos tecnológicos, pero para nosotros esta validación, sanción, significación, devienen de los significantes enunciados con anterioridad.

Cada uno de estos ámbitos representa una dimensión singular de apoyo y desafío para el tesista, desde la orientación académica y profesional proporcionada por el asesor, pasando por el soporte emocional y motivacional de la familia y amigos, hasta las normativas y recursos ofrecidos por la institución. La interacción con estos otros del tesista no sólo configura la experiencia de elaborar una tesis sino que también contribuye al crecimiento, inhibición, desarrollo o abandono del proyecto en cuestión. Esta complejidad de relaciones nos lleva a cuestionarnos sobre la naturaleza de ese otro: ¿Cómo entenderlo? ¿Cómo se concibe? Y, más importante aún, ¿cómo interactuar ante su presencia? Para abordar estas interrogantes hemos recurrido a la integración de testimonios que, al ser filtrados por mediación de la teoría fundada (Creswell, 2003 y Strauss y Corbin, 1967) y en intersección con teorías coherentes epistemológicamente, proporcionan una reflexión sobre este otro.

Cabe considerar que entre el tesista y esos otros, intermedian aspectos como la motivación. Al respecto, haciendo una lectura reflexiva de nuestro propio trabajo (Lugo y Téllez, 2024), podemos mencionar que

⁵ En “La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil” (Carlino, 2005) se señala que las familias son factor fundamental en medida que permiten el apoyo (moral o económico) y acompañamiento a las o los tesistas.

⁶ El sentimiento de soledad y aislamiento llega a presentarse en los tesistas, provocando “culpa” por las dificultades que experimentan. Ante ello, las amistades y relaciones con seres queridos ayudan a superar dichas dificultades (Carlino, 2005).

el concepto de motivación es sustantivo en el proceso de elaboración de una tesis, abarcando desde el inicio hasta su desarrollo (y posible finalización). Lo que va asociado a una serie de expectativas variadas que pueden incluir desde logros profesionales hasta reconocimientos académicos y personales. En el trabajo de campo que hemos realizado, observamos que dichas expectativas, algunas arraigadas en la realidad y otras en ideales como el trabajo, el reconocimiento, posgrados, victorias, y el deseo de superación frente a otros, actúan como factores de motivación.

El concepto de motivación es sustantivo en el proceso de elaboración de una tesis, abarcando desde el inicio hasta su desarrollo (y posible finalización). Lo que va asociado a una serie de expectativas variadas que pueden incluir desde logros profesionales hasta reconocimientos académicos y personales.

La relevancia de estos significantes radica en que sin un deseo que simbolice el valor de la tesis (mediante el lenguaje), el riesgo de abandono es alto. En este sentido, Rietveldt y Vera (2012) explican que la motivación se define como “la fuerza interna que impulsa a la persona hacia el logro de un objetivo...producida por motivos internos que conllevan a la búsqueda de recompensas” (p.114). Este concepto se ve ilustrado en situaciones que hemos identificado en Tesicafé; por ejemplo, el trabajo grupal genera ambientes de ánimo o motivación al observar el progreso de otros, puesto que resulta incidente el entorno cultural, subjetivo y social en el que se desenvuelve el tesista.

Coincidiendo con Calvo (2009) es imprescindible la presencia de factores motivadores que actúen como intermediarios efectivos, para que el tesista adquiera un compromiso simbólico y fáctico con su trabajo. Esto encamina al estudiante a cumplir con los procedimientos y métodos requeridos por su universidad para la elaboración de la tesis. También, los hallazgos motivacionales entre los tesistas son diversos e incluyen el

deseo de concluir un proceso académico, acceder a posgrados, obtener mejores oportunidades laborales, contribuir con conocimientos al campo disciplinar, desarrollar patentes o proyectos innovadores y cumplir expectativas familiares o personales de orgullo y reconocimiento (Lugo y Téllez, 2024).

Ergo, nos dice la literatura existente, que dentro de los factores que impulsan la elaboración de tesis, se identificaron las charlas informales con docentes de programas de maestría, el estímulo proveniente de familiares o amigos, y la aparición de oportunidades dentro del área de especialización (Fuentes, García y Aranda, 2015). El hallazgo de dichos autores, junto a las reflexiones previamente expuestas, resaltan de manera empírica la presencia y el impacto del otro en el proceso de elaboración de una tesis. Este fenómeno no se limita únicamente al ámbito académico, sino que también encuentra resonancia en las esferas personal y social del estudiante, donde familiares y amigos desempeñan roles significativos.

Por otro lado, respecto a este trabajo, si alguien espera una guía precisa para saber siempre qué hacer como asesor/asesorado, no se la proporcionará este ensayo; pero seguramente, fenomenológica y casuísticamente⁷, hallará algunos patrones culturales en común y ciertos aspectos de estos que coadyuvarán a leer respuestas que quizás puedan ser aplicables, desde la experiencia misma del asesor o tesista que nos lee. Por supuesto, con estos argumentos no desestimamos la importancia de saber investigar; construir un problema de investigación, elaborar un estado del arte, marco teórico, operacionalizar metodológicamente y demás. Pues estos conocimientos son fundamentales al desarrollar

⁷ La fenomenología, según Husserl (1907 como se cita en Escudero, 2012), es “un reconocimiento de esencias” que consiste en tematizar cuestiones filosóficas del ser y la naturaleza de la realidad al margen de presupuestos dogmáticos. Mientras que la casuística en el artículo de acuerdo con Hall (2016) se entiende como una metodología que “se centra en la toma de decisiones en consonancia con los precedentes históricos, máximas comunes, las opiniones de autoridades confiables y comprensiones de casos en su contexto social” (p. 36) para el análisis de tópicos particulares.

una tesis. Ya que no todo recae en las emociones, aunque sin duda son importantes para hacer una tesis.

Con este enfoque, el ensayo no solo pretende examinar las relaciones interpersonales en el contexto académico sino también proporcionar una guía para gestionar estas dinámicas de manera efectiva. Para ello, también incorporamos algunos testimonios provenientes del webinar Tesitips que hicimos desde 2018 hasta 2023, en donde invitamos a más de 50 especialistas, tesistas, directores y relacionados al mundo de la tesis. Metodológicamente, apelamos a la Teoría Fundada (TF), cuyo eje se centra en la generación de teorías a través del análisis de datos. Esta metodología fue desarrollada inicialmente por Glaser y Strauss en 1967 y se caracteriza por su enfoque inductivo, donde las teorías emergen de los datos recogidos durante la investigación, en lugar de derivarse de teorías existentes. La TF es particularmente útil en áreas de estudio donde hay poco conocimiento teórico previo o cuando el investigador busca una comprensión profunda de los procesos y las perspectivas de los participantes (Gaete, 2014).

La investigación forma parte de un proyecto que ha incluido apoyo de la USB México en algunas etapas y Tesicafé⁸ en otras. En este ensayo apelaremos más a los testimonios recolectados del segundo proyecto en cuestión. Este enfoque permitió incluir una diversidad de perspectivas y experiencias relacionadas con los factores socioemocionales y

⁸ Tesicafé, desde su inauguración en 2015, se ha consolidado como un espacio educativo dedicado a ofrecer asesorías de investigación bajo el método 5.0. El cual, se desarrolla en dicho centro de forma única para proporcionar soporte a universitarios a lo largo de su trayectoria investigativa. Desde la pandemia, Tesicafé adaptó sus servicios a un formato de asesoramiento a distancia y publicó el Tesilibro: Recurso gratuito enfocado en aspectos metodológicos con casi mil descargas. Adicionalmente, expandió sus servicios al producir webinars que atrajeron a más de 30 mil personas. Dentro de redes sociales, especialmente en TikTok, ha resonado entre 100 mil seguidores, fortaleciendo la divulgación científica con contenidos accesibles. También ha coordinado congresos y talleres variados. Y en un esfuerzo por abordar la integralidad del investigador, ha establecido un área de apoyo psico emocional, ofreciendo terapias y talleres que atienden la dimensión humana detrás de la investigación. Finalmente, también publicaron su Guía de uso ético de la Inteligencia Artificial.

motivacionales de los tesisistas. Los pasos seguidos en la aplicación de la Teoría Fundada en este estudio incluyeron: Recolección de Datos, codificación, muestreo Teórico, generación de Teoría (Gaete, 2014, p.151). Expuesto lo anterior, pasemos a los apartados del presente ensayo académico, para luego mostrar algunas conclusiones y discusión.

El asesor y su sujeto supuesto saber

A través de ocho años asesorando proyectos de investigación en Tesicafé, reconocemos que respecto al asesor, deviene una dialéctica entre la dinámica de idealización y desidealización que frecuentemente caracteriza la relación con ese otro, con ese sujeto supuesto saber, el cual consiste en “el pivote desde donde se articula todo lo que tiene que ver con la transferencia” y “en tanto que implica la invención del sujeto y del Otro” (Otaegui, 2016, p. 46); es decir, refiere a la imagen ficticia que el sujeto construye, proyecta y atribuye de sentido (eje simbólico); sobre alguien o algo (un Otro) a partir de la suposición de su saber (con base a lo que hasta ese momento conoce)⁹ como consecuencia de su interpretación (se ve en el otro).

Es decir, el tesisista imagina a su asesor desde la parcialidad de la realidad desde donde lo conoce, a veces porque fue su profesor o quizás se lo recomendaron. Apenas se dará el tiempo de aproximarse realmente quién es en el ámbito académico. En tanto, este otro, principal y más evidente, denominado como asesor de tesis, desempeña un papel crucial al revisar, apoyar y dictaminar el trabajo desarrollado. Así, para el profesor Rodrigo González, el rol de tutor es más que asesorar, pues se

⁹ La imagen surge desde el inconsciente. Este es visto desde la transferencia (como un supuesto) y el sujeto saber supuesto (que lo convierte en un “futuro” que está por devenir) (Otaegui, 2016, p. 44). A su vez, este es definido por Freud como “lo psíquico verdaderamente real: su naturaleza interna nos es tan desconocida como la realidad del mundo exterior y nos es dado por el testimonio de nuestra conciencia tan incompletamente como el mundo exterior por el de nuestros órganos sensoriales” (1981 como se cita en Fernández, 2018, p. 17).

trata de facilitar el proceso de las y los tesisistas. Y es que, desde que el tesisista elige a su asesor, se da una relación transferencial (proyectar el saber y sentido del sujeto sobre el Otro en forma de una imagen, a veces como una engaño, que es consecuencia de su propia interpretación). La idealización y posterior desidealización del asesor implican una dinámica compleja de expectativas, proyecciones y realidades que deben ser manejadas cuidadosamente. Ejemplo de ello, es el caso de una estudiante anónima en una universidad privada mexicana en Posgrado, para quien su asesor fue la persona que le ayudó a orientarse cuando se sentía perdida o ansiosa (E, comunicación personal, febrero 2024).

En este sentido, el estudio de Alarco, Aguirre, Aliaga y Álvarez (2010), también evidencia que los tesisistas consideran la elección del asesor para terminar o no su tesis. Además de factores personales. En consecuencia, es esencial que tanto el tesisista como el asesor escuchen esta dinámica, y trabajen para establecer una relación con una comunicación fluida. Por supuesto, no queremos que esto se convierta en un deber ser. Pero más vale aclarar los términos bajo los cuales se establecerá la asesoría.

En variadas ocasiones hay supuestos y especulaciones en esta relación de tesisista/asesorado, potenciados porque no hablan sobre los puntos de acuerdo. Por ejemplo, uno piensa que le enseñará metodología (tesisista), y el otro (asesor), que entregará avances responsablemente. La consecuencia de esto, suele ser de enojo y alejamiento. A veces el profesor es de asignatura y no dispone de tiempo suficiente para reuniones holgadas, pero el tesisista al no saberlo interpreta que no es importante para el otro. Y como estos casos, podríamos relatar más, los cuales son comunes en estas transferencias.

Por un lado, se trata de un asesor quien no establece dinámicas de seguimiento, además de sus límites/posibilidades. Y del otro, observamos que el tesisista a veces espera que el asesor le resuelva completamente sus proyectos y proyecciones. Por lo que cuestionamos: ¿Qué es ser asesor?

¿Cuáles son sus funciones?¹⁰ ¿Cuál será su rol? ¿Qué espera el uno del otro? Pues dice Lacan que precisamente, no saber qué quiere el otro de ti, es uno de los problemas más fuertes en las relaciones sociales: “Ante esta presencia del deseo del Otro, el sujeto se encuentra en una posición traumática de desamparo” (1958, 1959 como se cita en Fernández y Urriolagoitia, p. 411). A su vez, el deseo siendo desde la perspectiva de Lacan: “el indicador de la falta¹¹” (Fernández y Urriolagoitia, 2019, p. 412); el cual, es hacia un solo objeto y nunca será satisfecho; traducéndose como la necesidad por ser reconocidos y ser deseo del otro (en lo simbólico como real).

Imaginemos cómo se vive esta relación cuando el tesista no sabe qué quiere de su propio proceso, pero tampoco qué desea el asesor de él. Y sucede que comienzan las comparaciones. “Es que a mi compañero sí le revisa, y a mí no. Es que él sí es inteligente” (Anónimo 1, comunicación personal, septiembre de 2023). Y se suceden algunas crisis derivadas de no saber qué quiere el asesor del tesista. O que no se lleva seguimiento de las reuniones/acuerdos entre asesor/asesorado. “Me pide cosas y luego se le olvidan. Y me pide otras, pero ya no sé cómo hacerlas” (Anónimo 1, comunicación personal, septiembre de 2023).

En este rubro, un estudio revelador es el de Manami (2019), pues señala que para hacer una tesis, es indispensable una figura de apoyo académica, es decir, un asesor o asesora de tesis. Es fundamental que esta figura cuente con experiencia en publicación y divulgación

¹⁰ De acuerdo con el artículo “Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación. Experiencias e incentivos” (Morillo, 2009), la asesoría cobra un papel importante en medida que desempeña labores de tutoría concebidos como “procesos de enseñanza-aprendizaje, de preparación [...] es un proceso formativo, sistemático, cualitativo, porque conduce a la mejora y al aprendizaje continuo del tutorado (asesorado) (p. 921). Donde se adquieren diversos roles y funciones combinando la labor docente con la del investigador.

¹¹ Según Lacan (1956-1957) es entendida como “una privación real a nivel de objeto del deseo y del ser” (como se cita en Constantini, 2018, p. 91) y estructura que “organiza los objetos en el mundo del sujeto; la privación, la frustración y la castración son las tres formas” (como se cita en Constantini, 2017, p. 231).

científica para, de esta manera, poder orientar al tesista en el área de producción de conocimiento científico. Por el contrario, cuando no tiene la experticia “claramente influye de manera negativa la producción científica estudiantil y a la vez haría comprender el porqué de una limitada publicación de tesis” (Manami, 2019, p. 12).

Por supuesto, la relevancia del asesor de tesis en el proceso de producción de conocimiento es indiscutible, y la percepción sobre la experiencia y habilidades necesarias que este debe poseer es un tema de considerable importancia. A menudo, se tiende a catalogar la relación con el asesor en términos binarios, como positiva o negativa, basándose en la efectividad con que se facilita el avance académico del tesista. Cuando hay muchos más claroscuros y matices en este proceso. Al respecto, en el trabajo de campo que realizamos hallamos que las y los tesistas valoran: fijar tiempos de asesoría con sus tutores, ser escuchados por los mismos, ser leídos y recibir retroalimentaciones, negociar y no ser impuestos por los temas de ellos.

Sin embargo, la posición subjetiva del asesor respecto al tesista y el proceso de investigación en sí juega un papel crítico, entrelazándose profundamente con la noción lacaniana del supuesto saber. Incluso, siguiendo una postura lacaniana, podríamos preguntarnos: ¿cuál es el deseo del asesor al asesorar? Pues eso quizás conferirá pistas y claves sobre algunos procesos. Esta noción implica que la relación entre el tesista y el asesor no se basa únicamente en la transmisión de conocimientos o en la guía metodológica, sino también en una compleja interacción de percepciones, expectativas y proyecciones mutuas. El supuesto saber que el tesista atribuye a su asesor va más allá de sus conocimientos académicos y experiencia investigativa; engloba también una serie de cualidades subjetivas y emocionales que el tesista espera o presupone que el asesor posee.

La implicación del asesor en el tema del sujeto supuesto saber recalca la importancia de la empatía, la comprensión y la capacidad para

guiar el proceso de investigación de manera que respete y promueva la subjetividad del tesista. En este sentido, una experiencia negativa no necesariamente se refiere a una falta de conocimiento por parte del asesor, sino más bien a una desconexión o falta de sintonía entre las expectativas subjetivas del tesista y la capacidad del asesor para reconocerlas y responder a ellas adecuadamente.

Por tanto, la relación asesor-tesista debe ser vista como un encuentro de subjetividades, donde ambos participantes están involucrados en un proceso de negociación continua sobre el significado y la dirección del proyecto de tesis. El tesista es quien sabe, el asesor va facilitando el proceso de escritura y coherencia entre las partes. Destacamos la importancia de construir una relación basada en el diálogo abierto, el respeto mutuo y un entendimiento compartido de los objetivos académicos y personales, trascendiendo la simple transmisión de conocimientos para abarcar una verdadera colaboración en el proceso de creación de conocimiento.

Familia y amigos: la red de soporte necesaria

Si pasamos al tema de la familia y amigos, hay una repercusión de las expectativas que se depositan de esos otros sobre el tesista. “Es que mi papá desde la universidad ha esperado que yo me titule y eso me pesa mucho. Y no sé por qué no puedo escribir. Es una carga” (Anónimo 2, comunicación personal, septiembre de 2023). Porque, desde luego, la familia y los amigos constituyen otro eje fundamental en el entorno del tesista. Sin duda, ameritaría tratarlos por separado, pero para fines de extensión, los abordaremos como una unión de significados afectivos anclados al tesista.

Desde su lado afable, amigos y familia ofrecen un soporte emocional y, en ocasiones, académico; lo cual es vital para el avance del proyecto de tesis. La representación del otro en este contexto se caracteriza por el

apoyo que se recibe, desde nuestra perspectiva, en la escucha. Preguntar: ¿Cómo vas con tu proceso? ¿Qué has avanzado? ¿Cómo te sientes? O tal vez salir a tomar algún café, cerveza, agua. La dimensión de un otro que acompaña es sustantivo. En esta orden de ideas, en una serie de webinars que hicimos en pandemia, se derivó la siguiente experiencia: “Mi familia ya estaba aburrida de escuchar mi tema. Pero ahí estuvieron. Sin eso no hubiera sabido en donde sacar todo lo que sentía” (Anónimo 3, comunicación digital, septiembre de 2023).

Pues, en muchas ocasiones, la familia puede representar presiones extras por las expectativas que propician en el tesista. Por lo que, la interacción con la familia y amigos requiere del tesista una gestión de las expectativas. Al tiempo que, recomendamos la comunicación de sus necesidades y límites. Lo que seguro tendría cierta contingencia de por medio; de la cual, al mismo tiempo pueden generarse nuevos escenarios. Dentro de los casos, por ejemplo, está el siguiente en donde sí hubo comunicación: “Mi pareja me vio tan abrumado que me comentó que no era necesario ir, como siempre había sido nuestra costumbre, todos los domingos con mi suegra. Me dijo que me tomara ese día para avanzar en la tesis. Para mí ese acto fue clave. Pude avanzar más y me sentí menos presionado” (Anónimo 12, comunicación digital, septiembre de 2023).

A propósito de ello, adjuntamos otro testimonio: “Mi familia me vio en crisis y me mostraron su apoyo. Me apoyaron los 4 meses en que me encerré a hacer mi tesis. Mi papá había hecho una y sabía lo que significaba. Eso para mí fue determinante, pero entiendo que no es algo generalizable a todos los tesisistas” (anónima 11, comunicación digital, septiembre de 2023). Aunque, el argumento no es tan simple como: “recibe apoyo de tu familia”, pues a veces hay condiciones materiales que lo imposibilitan. O prioridades de vida, espacios y hasta determinantes geopolíticas que marcan otros rumbos. Hay que explicar la singularidad de cada caso. Pensemos que muchas veces las y los tesisistas, no pueden reclamar un espacio para hacer su tesis dentro de su propio hogar. “Siempre estás haciendo tesis y no avanzas”. “Tantos años y no terminas la tesis”. Estas

frases las hemos escuchado mucho en las actividades de campo que hemos hecho. Aunque al final, el tema no solo es subjetivo, sino también estructural. Comprender ambas dimensiones, a veces hasta antagónicas y otras cercanas, es determinante.

El Otro en la Institución: una ley necesaria

La institución educativa representa un otro estructural y normativo que enmarca el desarrollo de la tesis. Es una ley muchas veces difícil de librar en la subjetividad del asesorado. Dicha ley entendida como: la construcción simbólica (Otaegui, 2016) que se basa en significados, socialmente establecidos (cultura), que conforma la identidad al establecer distinciones (límites) para el deseo humano; en el sentido de ser nombrado o reconocido (lenguaje) (Lacan como se cita en Rubio, 2020).

Una ley, por cierto, que norma procedimientos, pero que también asigna asesores, proporciona formatos de seguimiento; y de la que, en gran medida, dependen trámites de titulaciones, asignaciones de sinodales, e incluso, determinar los campos dominantes de investigación. Aspectos que muchas veces parecen no considerarse en el proceso de tesis. Este otro institucional no sólo proporciona los recursos y el marco académico necesario, sino que también establece las normas, los plazos y los criterios de evaluación que guían el proceso de investigación. Sobrevivir esta dimensión del otro institucional requiere del tesista una comprensión clara de los requisitos institucionales y la capacidad de adaptarse a los mismos.

Además, de por supuesto, una aceptación de dicha ley, pues muchas veces hay tesistas que se sienten incomprendidos ante la institución; y no nos referimos sólo a lo subjetivo, sino incluso en sus temas, campos y abordajes. Así lo expresa una tesista: “Es que el problema no fue terminar la tesis como yo pensaba. Si no toda la tramitología para la que

nadie te prepara cuando acabas. Se tardan en asignarte un jurado que te pide muchos cambios y un tiempo que tarda mucho” (Anónimo 4, comunicación digital, septiembre de 2023).

Otro punto que destacamos recae en una percepción de falta de apoyo institucional que varios tesisas identifican, lo cual hallamos en diversos perfiles que hemos entrevistado. “En los seminarios muchas veces no nos leen, o bien, nos piden aspectos que no entendemos y uno se desanima” (Anónimo 7, comunicación digital, septiembre de 2023). Aspecto que coincide con lo expuesto por Fraser y Mathews (1999), quienes señalan que muchas veces los tesisas no reciben apoyo institucional. Empero, parece que estos procesos se intersectan en algunos puntos. Pues si no hay un soporte de apoyo, que son las amistades, así como un acompañamiento del asesor, la institución puede ser una ley que el tesisas vive como opresión y por la que, probablemente, sentirá desánimo por continuar.

En algunos casos hemos hallado tesisas que terminan peleados con esta ley; porque no les aceptaron sus temas; o bien, no les proporcionan asesores adecuados, porque les asignan lectores que se contraponen entre sí mismos. O que arrastran rencillas personas que llevan a terreno práctico con los asesorados. Por supuesto, la institución también puede poner de su parte en este proceso. “Una vez un profesor me comentó que mi tema no era de mi área y me quiso obligar a estudiar lo que él deseaba. Terminé renunciando” (Anónimo 4, comunicación digital, septiembre de 2023). Testimonios como ese hay varios.

Con esto, no proponemos que todo tema sea válido, pero sí que existe una apertura institucional hacia enfoques que van más allá de intereses personales y que si se demuestra su valor temático y público, sustentado y argumentado, le devuelvan a los tesisas las ganas por investigar. Su propia pulsión¹² epistémica; para abordar con creatividad su tema.

¹² La “pulsión” nos aparece como un concepto fronterizo entre lo anímico y lo somático,

Recordando que dicha pulsión, enlaza indisolublemente la fuerza del deseo y la actividad de pensamiento” en razón de una búsqueda por satisfacer un apetito de saber que surge cuando las explicaciones que se tienen al alcance ya no resultan suficientes (como se cita en Frison y Gaudio, 2012).

Otrora, como señala Zúñiga Gómez (comunicación personal, marzo de 2024), cuando no se escucha el deseo epistémico del tesista, sino que se opera desde el narcisismo propio del asesor, se tiende a replicar las normativas institucionales que a él o ella le impusieron, en sus interacciones con los asesorados, involucrando su propia identidad subjetiva (acríticamente). Este proceso puede describirse metafóricamente como “adoptar la insignia de la institución”, donde asumirla conlleva una transformación en la auto-percepción, temas de tesis y elecciones. Es decir, los tesistas tienen que seguir forzosamente un solo camino, con poca capacidad de negociación.

Este fenómeno puede interpretarse como la personificación de un modelo de autoridad académica que ejerce su influencia institucional durante las sesiones de asesoría. Donde pasamos de una ley académica, que por cierto es necesaria, toda vez que implica ciertos procedimientos y normas para garantizar que un proyecto se termine, así como para establecer periodos de entrega; a un escenario en donde el asesor se convierte en la propia ley, a veces por encima de las propias universidades. Esta reflexión, no obstante, podría explorarse con mayor profundidad en investigaciones futuras.

como un representante (Repräsentant) psíquico de los estímulos que provienen del interior del cuerpo y alcanzan el alma, como una medida de la exigencia de trabajo que es impuesta a lo anímico a consecuencia de su trabazón con lo corporal. (Freud, 1914-1916/1984d, p. 117, como se cita en Henríquez, 2019, s.p.). Aunado a ello, “En el largo camino de elaboración de su pensamiento metapsicológico, Freud elevó a la pulsión al estatuto de un concepto de la vida, y construyó una verdadera lógica de lo viviente sobre una representación de la vida concebida como un poder, fuerza o energía, no de preservación o de autoconservación, sino, por el contrario, de desgaste y de extinción de las capacidades de la vida” (Henríquez, 2019, s.p.).

Conclusiones preliminares

El carácter ensayístico de este trabajo ha permitido situar una serie de reflexiones que problematizan al otro en la dimensión del tesista. Sin duda, dichas ideas tienen que seguirse experimentando y, en próximos trabajos, llevarse a campo. Abordar el concepto del “otro” desde estas tres perspectivas permite una comprensión multifacética de las relaciones que son incidentes en el proceso de elaboración de una tesis, destacando la importancia de la gestión de relaciones interpersonales y la adaptación a las diversas expectativas y realidades que conforman el entorno académico del tesista. Ponen en cuestión conceptos como la escucha y la construcción a partir de la contingencia; misma a la que se sujeta el tesista cuando decide hacer una tesis, sin que eso suponga seguir sus propios deseos epistémicos, y por qué no decirlo, también subjetivos.

En muchas ocasiones, la sinergia entre directores e instituciones tampoco fluye, y quien termina encerrado en dicho conflicto es el tesista. “Es cierto que los directores tampoco cuentan con las instituciones (Hall, Coates, Ferroni, Pearson y Trinidad, 1997; Kandlbinder, 2000; Robins y Reeves, 1996) para, a su vez, poder brindar lo que necesitan los tesisas. Entonces, el problema recae en las instituciones, que “suelen ofrecer en los posgrados una serie de seminarios pero en escasa medida se comprometen a guiar el camino hacia la cultura de la investigación” (cómo se cita en Carlino, 2005, s.p.).

No podemos olvidar la precarización en la cual la mayoría de los profesores asesoran tesis. La mayoría son profesores de asignatura, que no disponen del tiempo suficiente para dar seguimiento a los proyectos, además de tesisas que muestran carencias en su formación metodológica. Esto último se refleja en la investigación de una muestra de 120 tesis en “Errores y dificultades en la elaboración de las tesis de

pre y postgrado del estudiantado peruano: Implicaciones pedagógicas” (Perdomo y Morales, 2022) demostró lo siguiente: Las tesis presentaban errores de fondo, como la redacción de resultados y discusión en más de un 80%, y de forma, como errores ortográficos y las referencias (100%). El problema es de fondo y estructural, pero no por ello inatajable.

Por lo tanto, es importante que las instituciones se abran a comprender la situación del tesista, otorgando seguimiento a los factores socioemocionales que intervienen en su proceso mediante protocolos e inclusive talleres de acompañamiento, sin dejar de lado el método científico. El rigor de la tesis, en su nivel epistémico es sustancial, pero no se debe obviar lo ontológico y axiológico. Frecuentemente, parece idealizarse al tesista sólo en su dimensión racional, ignorando las complejidades emocionales y sociales que son parte esencial de este proceso. Claro que, la ley seguirá ahí, pero ¿cómo dar lugar a procesos subjetivos, sin perder esta coherencia epistémica? Atender estas dimensiones puede mejorar la experiencia de realizar una tesis.

Por tanto, es importante tejer estas reflexiones junto a otros asesores y en espacios institucionales, como universidades. Entre asesores: ¿cuántas veces nos escuchamos entre nosotros? ¿Quién enseña a asesorar a un asesor? De los errores que cometieron al asesorarnos, ¿cómo podemos solucionarlos? ¿los estamos resarcando? ¿O volvemos a reproducir la dialéctica del amo y esclavo hegelianos? Mucho por seguir dialogando. Quizás por ello, es que ante la presencia de ese otro inexistente, algunos tesisas han hecho experimentos con IAs como ChatGPT; convirtiéndolo en asesor, pues sus asesores “no les responden” o “no les leen”.

Sin embargo, queremos enfatizar en que no se trata de una guerra entre asesores y asesorados. O ahora de IA frente a asesores. La calidad humana, interacción y acompañamiento que brinda un asesor comprometido es insustituible. Pero ante fenómenos de los que hemos hablado como la precarización o falta de tiempo, ¿la IA puede ser un auxiliar ético? Escuchemos: “Estoy muy sorprendida porque caracterice

a la IA de mi asesora. De hecho, cada asesoría me regañaba por cosas que yo no entendía. Entonces me recomendaron convertir a la IA en mi asesora. La IA me dio recomendaciones y regaños con el prompt que hice. Y varias de las cosas que me dijo la última ocasión la IA, luego las replicó mi asesora en su discurso. Me ayudó a saber cómo anticiparme y a estar más tranquila” (Anónimo 5, comunicación digital, septiembre de 2023).

Por su parte, si reconocemos que el espectro emocional del tesista abarca desde la felicidad hasta el amor (Lazarus, 1994), es lógico deducir que tales emociones se transfieren a el otro en el contexto de las relaciones que hemos discutido. Este otro engloba a una amplia gama de figuras significativas en la vida del tesista, incluyendo familia, amigos, y, de manera destacada, el asesor. Pues siempre hay que considerar que el proceso de tesis es eminentemente relacional. Reconocer lo anterior, repercute tanto en el bienestar emocional del tesista como en la calidad de su trabajo, presentación de avances, organización, etc. Por ende, es fundamental que todas las partes involucradas —asesores, familiares, amigos— sean conscientes de estas dinámicas emocionales y desarrollemos estrategias de apoyo que reconozcan y validen la experiencia emocional del tesista.

Sin que esto suponga justificar sus desaciertos y mejor, prepararle para saber recibir críticas y hallar posibilidades para hacer algo con las mismas. Al respecto de ello, alguna ocasión en un taller que impartí un profesor reaccionó con miedo: “pero si nosotros no somos psicólogos, que vamos a hacer” (Anónimo 13, comunicación digital, septiembre de 2023). Tiene razón, no somos psicólogos, pero podemos escuchar y a su vez, la institución brindar espacios de acompañamiento. Al mismo tiempo pueden gestarse acciones al alcance del respeto al tema del otro, elaboración de acuerdos y claridad en los mismos. Aunque seguro habrá más alternativas.

Siguiendo los argumentos propuestos por Lazarus y Lazarus (1994), se

sostiene que los individuos avanzan más eficientemente a través de experiencias agradables. Sin embargo, la trayectoria hacia la culminación de una tesis no siempre sigue este patrón optimista. Frecuentemente, el tesista se encuentra con etapas de frustración, las cuales, desde nuestra perspectiva, pueden ser catalizadoras de un deseo hacia lo que quieren construir.

Esta visión está fuertemente influenciada por el pensamiento lacaniano, pues la frustración es conceptualizada como “una lesión o daño imaginario, cuyo agente es simbólico y real”, que se desenvuelve tanto como un amor o goce (respectivamente) (Lacan 1956-1957 como se cita en Constantini, 2018, p. 91) y “se produce en ese mismo movimiento de satisfacción de la demanda” (Lacan 1956-1957 como se cita en Constantini, 2017); al respecto de la falta. Esto nos lleva a considerar que la frustración no sólo es inevitable sino también potencialmente enriquecedora dentro del proceso de investigación. Puede ayudar a hallar otras teorías, perspectivas, marcos, metodologías, inclusive posgrados y líneas de análisis.

Esta perspectiva nos permite argumentar que la elaboración de una tesis dista mucho de ser un proceso lineal y predecible. Si bien es crucial reconocer y validar las emociones involucradas en este proceso, basándose en las premisas subjetivas subyacentes mencionadas, también es esencial evitar la idealización del mismo. Aceptar la no linealidad y las dificultades inherentes al proceso de investigación fomenta una mayor posibilidad de saber qué hacer con la frustración. Sostengo esto, en que el último taller que impartí de Psico emociones en la tesis en la Universidad Simón Bolívar México en febrero de 2024, de las siete personas que asistieron: cuatro reconocieron que se sentían frustradas. Y es que, toda persona que ha hecho tesis seguramente se ha sentido así. Saber qué hacer con ello es el reto. Pensemos en que, de la frustración una persona usó IA como simbolización de su asesora, y consiguió un dialogo mas tranquilo.

Aprender a trabajar desde y con las experiencias, incluyendo aquellas de frustración, implica un reconocimiento de que el conocimiento subjetivo y epistémico puede construir puentes de análisis y reflexión crítica. Y por qué no pensarlo, en este proceso de hacer tesis, inclusive se fortalecen capacidades de cabildeo y negociación. Lo difícil es que en este proceso, el puente para ello sea el diálogo y no la imposición. También, nos atrevemos a proponer círculos de acompañamiento de educación no formal. Toda vez que los tesisistas gozan de hablar sobre sus propios procesos y sentir que alguien los escucha. En este sentido, nos atrevemos a afirmar que el lenguaje desempeña un rol mediador importante en el proceso de reconocimiento de la subjetividad del tesisista.

El lenguaje no solo facilita la comunicación de experiencias y emociones sino que también estructura el pensamiento y la percepción de la realidad. Desde esta óptica, el lenguaje puede ser visto como una herramienta para explorar y comprender la complejidad de la experiencia subjetiva del tesisista. Al articular pensamientos, emociones y experiencias a través del lenguaje, el tesisista no solo se comunica con los demás sino que también se involucra en un proceso de reflexión crítica. Por ello, es recomendable crear espacios dentro del ámbito académico que promuevan el diálogo y el intercambio reflexivo, permitiendo que el tesisista explore y exprese su subjetividad. No solo en seminarios o coloquios, que por supuesto también son importantes. La inclusión del lenguaje como eje mediador en el proceso de investigación subraya la necesidad de abordar la tesis no sólo como un ejercicio intelectual sino también como una experiencia subjetiva.

Es recomendable crear espacios dentro del ámbito académico que promuevan el diálogo y el intercambio reflexivo, permitiendo que el tesisista explore y exprese su subjetividad. No solo en seminarios o coloquios, que por supuesto también son importantes. La inclusión del lenguaje como eje mediador en el proceso de

investigación subraya la necesidad de abordar la tesis no sólo como un ejercicio intelectual sino también como una experiencia subjetiva.

Finalmente, uno de los compromisos de estos ensayos es brindar un apoyo a quienes hacen tesis, por lo que, preguntamos a Scholar GPT un resumen de diez puntos derivados de nuestro trabajo que pueden ayudar a cumplir esta meta¹³. El resultado fue el siguiente (evidentemente, las ideas son nuestras, y la IA sólo fue una intermediación de búsqueda):

1. Establecer una relación dinámica con el asesor: Reconocer la importancia de la transferencia emocional y las expectativas académicas en la relación con el asesor de tesis. Es crucial manejar las idealizaciones y las desidealizaciones para mantener una comunicación fluida y productiva.
2. Apoyo emocional y motivacional de familia y amigos: Valorar y fomentar el soporte emocional y motivacional proporcionado por la familia y amigos, que juega un papel esencial en el avance del proyecto de tesis.
3. Comprensión y adaptación a las normas institucionales: Entender y adaptarse a las normas y marcos académicos establecidos por la institución educativa, que aunque pueden ser una fuente de presión, son necesarios para el avance del proyecto.
4. Gestión de relaciones interpersonales: Gestionar efectivamente las relaciones interpersonales y las diversas expectativas y realidades que forman parte del entorno académico del tesista.
5. Uso de la inteligencia artificial como herramienta auxiliar: Reflexionar sobre el uso de la inteligencia artificial como una herramienta de apoyo en el proceso de investigación, siempre destacando la importancia de la interacción humana y

¹³ El prompt exacto fue el siguiente: "Lee el paper que realicé (va adjunto). Luego, brinda 10 recomendaciones para hacer la tesis, con una perspectiva psico emocional. No agregues ideas tuyas, bázate exclusivamente en el documento que te proporciono. Me interesa hacer un uso ético".

emocionalmente rica.

6. Conciencia sobre la complejidad emocional del proceso: Reconocer que la elaboración de una tesis no solo implica procesos epistémicos y racionales, sino también dinámicas psicoemocionales complejas.
7. Valorar el proceso de frustración como parte del aprendizaje: Entender que la frustración y otras emociones negativas pueden ser catalizadoras de crecimiento y aprendizaje dentro del proceso de investigación.
8. Fomentar el diálogo y la reflexión crítica: Crear espacios dentro del ámbito académico que promuevan el diálogo y la reflexión crítica, permitiendo que el tesista explore y exprese su subjetividad.
9. Evitar la idealización del proceso de investigación: Aceptar la no linealidad y las dificultades inherentes al proceso de investigación, reconociendo y validando las emociones involucradas.
10. Preparación para recibir críticas y hallar posibilidades: Prepararse para recibir críticas constructivas, aprendiendo a encontrar posibilidades y alternativas para superar los obstáculos y desafíos presentados durante el proceso de elaboración de la tesis.

Referencias

- Alarco, J., Aguirre, E., Aliaga, Y. y Álvarez, E. (2010). Factores asociados a la realización de tesis en pregrado de Medicina en una universidad pública del Perú. *CIMEL Ciencia e Investigación Médica Estudiantil Latinoamericana*, 15 (2), 66-70. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71721155005>
- Barenstein, I. (2001). El vínculo y el otro. *Psicoanálisis APdeBA*, 23 (1), 9-21. <https://www.psicoanalisisapdeba.org/descriptores/pulsion/el-vinculo-y-el-otro/>
- Bourdieu, P. (1986). LAS FORMAS DEL CAPITAL. En Richardson, J. (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education* (pp. 241-58). Westport, CT: Greenwood.
- Carlino, P. (2005). *La experiencia de escribir una tesis: contextos*

- que la vuelven más difícil. *Anales del Instituto de Lingüística*, 24, 41-62. <https://www.aacademica.org/paula.carlino/196>
- Constantini, L. (2017). *El cuerpo y la falta en el Seminario IV: la relación de objeto (1956-1957) de Jacques Lacan (II)*. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXIV Jornadas de Investigación XIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Universidad de Buenos Aires.
 - Constantini, L. (2018). *El cuerpo y la falta en el Seminario 4, La Relación de Objeto (1956,1957), y en el Seminario 9, La Identificación (1961-1962), de Jacques Lacan*. *Revista Universitaria del Psicoanálisis*, (18), pp. 89-98. https://www.psi.uba.ar/investigaciones/revistas/psicoanalisis/trabajos_completos/revista18/costantini.pdf
 - Creswell, J. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches (2nd ed.)*. Sage.
 - Fernández, E. y Urriolagoitia, G. (2019). *La función del deseo en la primera enseñanza de Lacan para el psicoanálisis de orientación lacaniana*. *Ajayu*, 17 (2), 387-423. <https://ajayu.ucb.edu.bo/a/article/view/219>
 - Fonseca, R. y Prieto, L. (2010) *Las emociones en el investigador humanista*. *Omnia*, 16 (2), 132-149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=73715084008>
 - Freddo, A., Guerreiro, E., Grabado, E. y Martins, W. (2014). *El sujeto del deseo en el análisis organizacional*. *Crisis y cambio. Propuestas desde la Sociología*, 4, 1-20. <https://studylib.es/doc/1807637/el-sujeto-del-deseo-en-el-analisis-organizacional-un-enf..>
 - Frison, R. y Gaudio, R. (2012). *De la pulsión epistemofílica a la posibilidad de pensar*. IV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XIX Jornadas de Investigación VIII Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

- Fuentes, V., García, M. y Aranda, M. (2015). "La tesis y sus vicisitudes": análisis de la experiencia de doctorandos/as en España. *Opción*, 31 (2), 313-332. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31045568020>
- Gaete, R. (2014). Reflexiones sobre las bases y procedimientos de la Teoría Fundamentada. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 15 (48), 149-172. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14531006006>
- Hall, R. (2016). Casuística y principialismo. *Dilemata*, 8 (20), 33-48. <https://www.dilemata.net/revista/index.php/dilemata/article/view/421>
- Henríquez Ruz, F. (2019). Freud, la pulsión y lo viviente: En búsqueda de un vitalismo negativo. Facultad de Educación y Ciencias Sociales, Universidad Andrés Bello. <http://orcid.org/0000-0002-6969-3066>
- Husserl, E. (2012). La ausencia de presupuestos y la reducción fenomenológica. En Escudero (Ed.), *La idea de la fenomenología*. Herder.
- Manami, O. (2019). Publicación científica y características de asesores de tesis de una escuela de psicología. *Apuntes Universitarios. Revista de Investigación*, 9 (2), 26-34. <https://www.redalyc.org/journal/4676/467663352002/html/>
- Martínez, J. (2017). EL HABITUS. *Revista Internacional de Sociología*, 75 (3), 1-14. <http://dx.doi.org/10.3989/ris.2017.75.3.15.115>
- Morillo, M. (2009). Labor del tutor y asesor de trabajo de investigación. *Experiencias e incentivos. Educere*, 13(47), 919-930. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616673004>
- Otaegui, A. (2016). Parte II. En *El fundamento real del Sujeto Supuesto Saber en distintos momentos de la enseñanza de Lacan [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de San Martín]*. Repositorio Institucional de la UNSAM.
- Perdomo, B. y Morales, O. (2022). Errores y dificultades en la elaboración de las tesis de pre y postgrado del estudiantado peruano: Implicaciones pedagógicas. *Educare*, 26 (1), 1-21. https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_

arttext&pid=S1409-42582022000100380

- *Rodríguez, R. (2019). Josef K. y la culpa. Una reflexión a propósito de la teoría del sujeto de Althusser. Sincronía, 76, 88-99. <https://doi.org/10.32870/sincronia.axxiii.n76.5b19>*
- *Rubio, J. (2020). La Ley en el discurso psicoanalítico. Consonancias, 15 (49), 5-14. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/14064>*

Recomendaciones para el uso crítico de la IA generativa en la elaboración de tesis de grado

Abraham Lira Valencia

Palabras clave: Inteligencia artificial generativa, Tesis de grado, Uso crítico, Habilidades de pensamiento superior, Empleabilidad

DOI: 10.5281/zenodo.12728627

Resumen

Este ensayo explora el impacto de la inteligencia artificial generativa (IAG) en la elaboración de tesis de grado debido a su potencial para automatizar tareas de investigación. Está dirigido principalmente a personas tesistas en el ámbito de las Ciencias Políticas y Sociales que comienzan a emplear la IAG. Se argumenta a favor del uso crítico de la IAG debido a la importancia de desarrollar habilidades de pensamiento superior (HPS) para una empleabilidad futura en la era de la IA. Se presentan ocho recomendaciones en fases específicas del trabajo de tesis, junto con pautas generales de reflexión frente a las limitaciones de la IAG como asistente de investigación científica.

Introducción¹⁴

¿Hasta qué punto la inteligencia artificial generativa, tal como la conocemos en la actualidad, transforma la manera en que se elaboran las tesis de grado? En un mundo donde la automatización y la innovación tecnológica van en aumento exponencial, surge la necesidad de reflexionar críticamente sobre el papel de la tecnología en la investigación científica, así como en el desarrollo de habilidades cognitivas de las personas.

El presente ensayo aborda los usos comunes de la inteligencia artificial generativa [IAG] en la elaboración de tesis de grado, explorando ventajas y desventajas. Este trabajo argumenta a favor de un aprovechamiento de las herramientas digitales sin comprometer los beneficios a nivel cognitivo que desarrolla la persona tesista.

En el primer apartado se examina el creciente uso de la IAG en la elaboración de tesis de grado, destacando su potencial para automatizar y optimizar tareas de investigación. Se exploran las diversas aplicaciones de la IAG en el proceso de investigación, así como las preocupaciones de índole ético, legal y, sobre todo, cognitivo asociadas con un uso adverso. El segundo apartado aboga por la deseabilidad del uso crítico, fundamentada por la relación entre el desarrollo de habilidades de pensamiento superior [HPS] y la empleabilidad en la era de la IA. Se

¹⁴ Este ensayo fue elaborado con asistencia de ChatGPT en cuestiones de redacción académica, además, para ciertos aspectos se le solicitaron reflexiones complementarias que fueron citadas a lo largo del documento. Se eligió ChatGPT sobre otros modelos de lenguaje similares porque, bajo la percepción del autor, muestra una mayor capacidad de desarrollar aprendizaje profundo y mantener el contexto de una conversación natural, esto le permite generar frecuentemente respuestas coherentes y relevantes. Aunque no es capaz de generar conocimiento nuevo en el sentido humano, el autor toma la decisión de citar en APA las reflexiones de ChatGPT porque es una herramienta productora de conocimiento original, al crear combinaciones únicas de información que pueden ser valiosas en diversos ámbitos (Ortiz y Buchaca, 2024). Se reconoce que ChatGPT no es un autor humano y carece de conciencia, pero al ser capaz de producir contenido original, se le da crédito a sus contribuciones a lo largo del proceso de trabajo.

argumenta que las habilidades analíticas, de síntesis, de argumentación y de metacognición son fundamentales para el éxito profesional en un mercado laboral cada vez más competitivo y automatizado.

El tercer apartado presenta ocho recomendaciones para el uso crítico de la IAG. Se ofrecen consejos focalizados en las diferentes fases de trabajo de tesis para utilizar la IAG de manera efectiva y responsable, así como pautas generales que revelan algunas de las limitaciones de la IAG en contextos de investigación que requieren comprensión humana y juicio crítico.

¿Atestiguamos una revolución en el mundo de la investigación científica, o desdeñamos el pensamiento crítico en aras de la automatización? En este ensayo se exploran algunas de las controversias sobre la integración de la IAG en procesos de elaboración de tesis de grado.

Uso acrítico de la IAG en la elaboración de tesis de grado

En la actualidad, el avance de la inteligencia artificial generativa [IAG] ha transformado el panorama de la investigación científica, ofreciendo herramientas potentes para agilizar y automatizar diversos aspectos del proceso de elaboración de una tesis de grado. Sin embargo, esta omnipresencia tecnológica plantea algunas preocupaciones de índole cognitivo que se irán planteando en este apartado.

La IAG se define como un enfoque tecnológico que se centra en la creación automática de contenidos originales a partir de contenidos preexistentes en bases de datos, mediante aplicaciones diseñadas para interpretar el contexto y generar textos originales en cuestión de segundos, utilizando algoritmos avanzados de procesamiento del lenguaje natural. Según Gutiérrez (2023), la IAG permite guiar y acceder a textos configurados por la IA, facilitando así la producción de contenidos originales mediante el uso de chatbots. Ejemplos de estas aplicaciones

incluyen ChatGPT, Perplexity, Gemini, Copilot y Claude, entre otras, que son capaces de interpretar el contexto de una conversación propuesta por los usuarios y generar contenido relevante a partir de diversas fuentes de datos.

El uso extendido de la IAG en entornos educativos se debe a varios factores, entre ellos el creciente apoyo a la transformación digital y la adopción de la IA en la vida diaria. Según una encuesta de Ipsos (como se cita en Chevalier Naranjo, 2023), el 65% de los habitantes de México están a favor de la transformación digital y respaldan el uso de IA en su vida cotidiana, lo que indica una aceptación generalizada de esta tecnología en la sociedad.

Además, el estudio *El futuro de la Inteligencia Artificial en Educación en América Latina (2023)*, realizado por ProFuturo y la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), revela que la percepción de los encuestados sobre el impacto de la IA en la educación es mayor en la educación superior que en la educación básica. Esto se debe a la creciente digitalización y expansión de la educación remota en la educación universitaria, lo que genera una mayor cantidad de datos que pueden alimentar el uso de la IA.

Estos datos se refuerzan con estadísticas de Businessolution (2023), quienes indican que tanto estudiantes como profesores están adoptando cada vez más herramientas de IA en entornos educativos. Por ejemplo, el 43% del alumnado universitario en EE. UU. admite usar herramientas de IA como ChatGPT, y el 86% de los profesores en EE. UU. consideran que la tecnología, especialmente la IA, debería ser una parte esencial de la experiencia en el aula. Además, el 68% de los estudiantes que utilizan IA en el Reino Unido perciben una mejora en su rendimiento académico gracias a esta tecnología.

La inteligencia artificial generativa ha forjado un impacto significativo en los entornos educativos, transformando la forma en que interactuamos

con la información, accedemos al conocimiento y nos relacionamos en los entornos digitales contemporáneos, como señala Gutiérrez (2023). Esta revolución digital ha dado lugar a cambios fundamentales en la enseñanza y el aprendizaje, especialmente en el ámbito de la educación superior.

En este contexto, para Akinwalere e Ivanov (2022) la IA permite implementar mecanismos de enseñanza y aprendizaje que representan potencialmente el umbral de una nueva era en la forma de aprender. Más que cualquier otro avance tecnológico, la IA añade valor a la calidad de la educación al incrementar los resultados, el acceso y la retención, mientras reduce los costos y el tiempo de finalización (Akinwalere e Ivanov, 2022). Esto sugiere un cambio paradigmático en la manera en que se concibe la educación superior, con la IA desempeñando un papel central en la optimización de los procesos educativos.

La automatización de procesos de investigación con IAG ha revolucionado la elaboración de tesis de grado al eficientar diversas etapas del proceso. Cuando se le pidió a ChatGPT que enlistara algunas de las funciones más importantes que ofrece para eficientar la elaboración de una tesis (OpenAI, 2023), el texto generado por la aplicación indicó:

Búsqueda de Fuentes Académicas: La IAG permite acceder de manera rápida y eficiente a una amplia gama de fuentes académicas relevantes para la investigación, facilitando así la recopilación de información necesaria para la tesis.

Resolución de Dudas Teóricas y Metodológicas: Mediante la capacidad de procesamiento del lenguaje natural, la IAG puede responder preguntas específicas relacionadas con teorías, metodologías y conceptos clave en el campo de estudio del tesista.

Producción de Reflexiones Críticas: La IAG es capaz de generar reflexiones críticas sobre los temas de investigación, ofreciendo análisis y perspectivas que pueden enriquecer el trabajo del

tesista.

Análisis y Resúmenes de Documentos: La IAG puede analizar documentos académicos extensos y generar resúmenes concisos y precisos, lo que facilita la comprensión y la síntesis de información relevante para la investigación.

Traducción de Textos en Otros Idiomas: Para aquellos tesistas que trabajan con fuentes en diferentes idiomas, la IAG puede traducir textos de manera automática, eliminando barreras lingüísticas y ampliando el alcance de la investigación.

Según ChatGPT, estas funciones “demuestran el amplio alcance y la versatilidad de la IAG en la automatización de procesos de investigación, contribuyendo así a la eficiencia y la calidad de las tesis de grado” (OpenAI, 2023). A continuación, se ofrece un ejemplo del procedimiento que una persona tesista seguiría para aprovechar estas funciones. Imaginemos que Diego es un estudiante que busca graduarse de la Licenciatura en Ciencias de la Comunicación con una tesis de grado sobre narrativas digitales. De inicio, Diego se enfrenta a diversos desafíos que pueden ser abordados con la ayuda de IAG:

1. Elección del tema y búsqueda de fuentes académicas: Diego utiliza aplicaciones generadoras de texto como ChatGPT, Perplexity o Gemini para explorar diferentes temas relacionados con narrativas digitales y obtener ideas preliminares. Posteriormente, emplea herramientas de revisión de literatura como Elicit o Research Rabbit para identificar y recopilar fuentes académicas relevantes sobre el tema elegido.
2. Formulación del problema y establecimiento de objetivos: Con la ayuda de las aplicaciones IAG, Diego logra clarificar y estructurar el problema de investigación, así como establecer objetivos específicos y alcanzables para su estudio. Estas herramientas pueden proporcionar sugerencias y orientación para formular un problema de investigación coherente y definir objetivos precisos.
3. Construcción del marco teórico y diseño metodológico: Las

aplicaciones de generación de texto pueden asistir a Diego en la elaboración del marco teórico, proporcionando información relevante sobre teorías y conceptos relacionados con narrativas digitales. Además, pueden ayudar en la definición del diseño metodológico, ofreciendo sugerencias sobre las técnicas e instrumentos adecuados para la investigación.

4. Dominio de técnicas e interpretación de hallazgos: Durante la fase de recolección y análisis de datos, Diego puede utilizar aplicaciones IAG que leen, sintetizan y analizan información, como ChatPDF o AskYourPDF, para procesar grandes cantidades de datos de manera eficiente y extraer conclusiones significativas. Estas herramientas pueden facilitar la interpretación de hallazgos complejos y la identificación de patrones relevantes en los datos recopilados.

Al seguir este procedimiento, la persona tesista puede aprovechar al máximo las funciones de la IAG en todas las etapas de elaboración de su tesis de grado, optimizando así su tiempo y recursos mientras se enfoca en la interpretación, reflexión y creatividad, tal como sugiere Cárdenas (2023). El uso estratégico de estas herramientas puede permitir que los investigadores se concentren en aspectos críticos de su trabajo, potenciando su capacidad para generar conocimiento en el campo de su preferencia.

La persona tesista puede aprovechar al máximo las funciones de la IAG en todas las etapas de elaboración de su tesis de grado, optimizando así su tiempo y recursos mientras se enfoca en la interpretación, reflexión y creatividad, tal como sugiere Cárdenas (2023).

Hasta el momento, se ha establecido el uso extendido de la IAG en entornos educativos, especialmente a nivel superior, ofreciendo una amplia gama de funciones que automatizan procesos de investigación. Esta versatilidad ha permitido optimizar el tiempo y los recursos de

estudiantes e investigadores, facilitando la elaboración de tesis y proyectos académicos de manera más eficiente. Sin embargo, esta revolución tecnológica no está exenta de polémicas. Los principales debates que han surgido surgen de preocupaciones legales, éticas y cognitivas que plantean interrogantes sobre la apropiación tecnológica. En cuanto a las preocupaciones legales, Miao, Holmes, Huang y Zhang (2021) en su informe para la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) destacan la ausencia de normativas claras sobre la propiedad de los datos y la explotación comercial de los mismos, el consentimiento informado del alumnado en el uso de herramientas de IAG y la protección de la privacidad frente al empleo de sistemas intrusivos de detección de emociones. Además, los sesgos algorítmicos presentes en algunas aplicaciones de IAG pueden atentar contra los derechos humanos básicos.

Desde el punto de vista normativo, se han documentado numerosos casos de violaciones a códigos éticos universitarios relacionados con la honestidad académica (Woodcock, 2022 y Sanchis, 2022), tales como la falta de atribución adecuada de ideas a los autores originales, la falsificación de fuentes, datos y resultados de investigación.

En cuanto a las preocupaciones cognitivas, destaca la necesidad de fomentar el pensamiento crítico en el uso de IAG, no sólo dentro del ámbito educativo, sino en el resto de los aspectos de la vida cotidiana. Expertos que participaron en el estudio *El futuro de la Inteligencia Artificial en educación en América Latina* (ProFuturo y OEI, 2023) resaltan la importancia de formar al alumnado en capacidades de pensamiento crítico para el consumo y uso de medios digitales con IA.

Para tener una mayor claridad analítica de lo que se conoce como pensamiento crítico, se propone emplear el concepto de habilidades de pensamiento, en referencia a “la capacidad y disposición para el desarrollo de procesos mentales, que contribuyan a la resolución de problemas de la cotidianidad” (Velázquez Burgos, Remolina de Cleves y Calle Márquez, 2013, p. 25). Según Velázquez Burgos et al. (2013), las

habilidades de pensamiento se relacionan estrechamente con el proceso de cognición, que implica procesar información, construir conocimiento y razonar. Dichas habilidades se clasifican en básicas y superiores, siendo básicas la observación, comparación y clasificación; y superiores el análisis, síntesis, argumentación y metacognición. A partir de ello, el pensamiento crítico se logra cuando la persona es capaz de generar habilidades de pensamiento superior [HPS].

A pesar de las expectativas iniciales sobre el potencial de la IAG en entornos educativos para el desarrollo de HPS, las evidencias muestran una realidad distinta. El impacto de la IAG en el aprendizaje significativo y en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores aún no está claro. González Sánchez, Villota Garcia, Moscoso Parra, Garces Calva y Bazurto Arévalo (2023) señalan que la evidencia empírica disponible es limitada en cuanto al impacto de las tecnologías de IA en habilidades como el pensamiento crítico, la resolución creativa de problemas y la metacognición. De manera similar, Lengua Cantero, Bernal Oviedo, Flórez Balboza y Velandia Feria (2020) coinciden en que no hay evidencia de que la IA como mediación tecnológica en el campo educativo tenga un efecto positivo en el desarrollo del pensamiento crítico.

Los hallazgos sugieren que el uso continuo y versátil de IAG en el proceso de elaboración de tesis de grado no necesariamente influye de manera positiva en el desarrollo de HPS. Como toda tecnología, sus beneficios dependen de las prácticas del usuario y de cómo se despliegue su implementación en el ámbito deseado.

La elaboración de tesis de grado implica una serie de aspectos cognitivos importantes que son fundamentales para el desarrollo académico y profesional del alumnado. Los motivos detrás de la elaboración de una tesis van más allá de la simple obtención de un título universitario, implican el dominio teórico-metodológico sobre un tema específico, el fomento de un pensamiento crítico más sólido y organizado, así como la mejora de habilidades científicas y de redacción (Lugo, 2019).

Sin embargo, el uso acrítico de la IAG durante la elaboración de tesis de grado pone en riesgo el desarrollo de HPS. Cárdenas (2023) advierte que este tipo de prácticas incrementa la dependencia tecnológica de la persona tesista y debilita sus capacidades cognitivas, ya que la automatización excesiva de tareas podría limitar el ejercicio del pensamiento crítico y la capacidad de análisis.

Este punto es respaldado por el experto en innovación estratégica, Diego Luque (como se cita en Hurtado, 2023), quien alerta sobre el riesgo de un sedentarismo cognitivo inducido por la excesiva dependencia a la IA. Dicho fenómeno se caracteriza por una disminución del esfuerzo intelectual y la búsqueda de estimulación mental, lo que puede resultar en la limitación de actividades que requieren pensamiento crítico, resolución de problemas y aprendizaje continuo.

En resumen, el uso acrítico de la IAG en la elaboración de tesis de grado podría tener efectos negativos en el desarrollo cognitivo del tesista, contrarrestando los objetivos educativos fundamentales asociados con este ejercicio académico. Es crucial que el alumnado y las instituciones educativas tomen en cuenta fomentar el equilibrio entre la automatización tecnológica y el desarrollo de HPS.

De nueva cuenta imaginemos al tesista Diego, el estudiante de Licenciatura en Ciencias de la Comunicación que trabaja en su tesis de grado sobre narrativas digitales. Se le pidió a ChatGPT que agregara algunos usos adversos al procedimiento seguido por nuestro tesista ficticio cuando emplea funciones de IAG durante la elaboración de su tesis (OpenAI, 2023), el texto generado fue el siguiente:

Búsqueda de fuentes académicas sin cotejo: En la fase de revisión de literatura, Diego utiliza una aplicación de IAG para buscar y resumir artículos relevantes sobre narrativas digitales. Sin embargo, no verifica la fiabilidad ni la autoría de las fuentes

que la IAG proporciona, confiando ciegamente en la información sin evaluar su calidad académica.

Copiado y pegado sin revisión ni parafraseo: Durante el proceso de redacción, Diego utiliza una herramienta de IAG para generar párrafos sobre los antecedentes históricos de las narrativas digitales. Sin embargo, en lugar de revisar críticamente el texto generado y parafrasearlo para adaptarlo a su propio estilo y contexto, simplemente copia y pega el contenido sin realizar ningún tipo de modificación.

Asumir validez analítica sin discusión: Diego confía en las reflexiones críticas generadas por la IAG sin cuestionar su validez analítica para el enfoque específico de su tesis. Esto significa que acepta de manera acrítica las interpretaciones y análisis proporcionados por la IAG, sin ponerlos a prueba o contrastarlos con otras perspectivas académicas.

Dependencia excesiva de la IAG: En lugar de utilizar la IAG como una herramienta complementaria para mejorar y agilizar su trabajo de investigación, Diego depende exclusivamente de la IAG para todas las etapas del proceso de elaboración de su tesis. Esto limita su capacidad para desarrollar habilidades de pensamiento crítico, análisis y síntesis de manera independiente.

Para ChatGPT, estos ejemplos ilustran “cómo el uso adverso de la IAG puede obstaculizar el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento de una persona tesista, al socavar la autonomía intelectual y la capacidad de reflexión crítica” (OpenAI, 2023).

El uso adverso de IAG no solo contradice las motivaciones educativas fundamentales que subyacen a la realización de una tesis de grado, también puede tener implicaciones negativas en la futura vida laboral del alumnado. El desarrollo de HPS, como análisis crítico, síntesis de información, argumentación y metacognición, no solo son aspectos cruciales de una educación universitaria de calidad, también son habilidades esenciales para prosperar en un mercado laboral cada vez

más influenciado por la automatización tecnológica, así como en el ámbito de la investigación científica.

En el siguiente apartado se explora cómo el desarrollo de HPS puede impulsar la empleabilidad de las personas en la era de la IA, estableciendo así un marco de deseabilidad para optar por un enfoque crítico cuando se emplea la IAG en la elaboración de tesis de grado.

¿Usar críticamente la IAG permite obtener un mejor empleo?

En el mundo hay una creciente necesidad de desarrollar HPS, por ejemplo, en exámenes estandarizados internacionales como el Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) se evalúa la capacidad del alumnado al utilizar HPS, detectando qué tan adecuadamente resuelven problemas complejos, piensan críticamente y logran comunicarse de manera efectiva. Los resultados de PISA 2022 indican que México ocupa el lugar 35 entre los 37 países miembros de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) que fueron evaluados (IMCO, 2023).

Entre las razones por las que el alumnado mexicano no alcanza los niveles esperados de HPS en los exámenes estandarizados internacionales, Heffington, Cabañas Victoria, Dzay Chulim y Negrete Cetina (2023) indican que se debe al nivel socioeconómico, las percepciones y expectativas del profesorado sobre el desarrollo de HPS, el uso de un primer o segundo idioma y la influencia de la cultura en la definición o desarrollo de HPS.

Más allá de señalar que la posesión de HPS entre el alumnado mexicano se encuentra en una situación preocupante, este apartado pretende explicar la tendencia global de fomentar el desarrollo de HPS en las nuevas generaciones para que logren insertarse en un mercado laboral transformado por la automatización tecnológica. De tal manera que

se presentará una base teórica para profundizar en la clasificación de HPS y su relación con las habilidades en IA necesarias para una mejor empleabilidad.

Como se ha indicado previamente, entre las diversas maneras de clasificar las habilidades de pensamiento superior, Velázquez et al. (2013) sugieren la siguiente tipología: análisis, síntesis, argumentación y metacognición. El análisis se entiende como “el proceso de descomposición mental del todo en sus partes o elementos más simples, a fin de conocer su estructura, así como la reproducción de las relaciones de dichas partes, elementos y propiedades” (p. 29).

Velázquez et al. (2013) agregan que las habilidades analíticas permiten comprender la totalidad del tema/objeto, sus componentes y las relaciones entre ellos. Aunado a ello, facultan la integración del conocimiento mediante la distinción de las relaciones entre el hecho y la hipótesis, entre lo relevante y lo irrelevante, el rigor lógico y epistémico. Al realizar un análisis el alumnado diferencia, clasifica y relaciona los cuestionamientos, las hipótesis y las evidencias que dan forma a su tesis de grado.

En cuanto a la síntesis, se trata de “un proceso creativo que conlleva a la construcción de un todo. Consiste en la producción de una comunicación, un plan de operaciones o la derivación de una serie de relaciones abstractas entre otros aspectos” (Velázquez et al., 2013, p. 30). De manera que en la síntesis se comparan las partes entre sí -similitudes y diferencias-, se descubren los nexos entre las partes -relaciones causales- y se elaboran conclusiones acerca de la integridad del todo. Al realizar una síntesis el alumnado genera, integra y combina ideas en un producto original, que bien puede ser una tesis.

La argumentación es el proceso por el cual “se fundamenta y emiten juicios de valor respecto de un material; da cuenta de un problema o fenómeno dado; razona una tesis o hipótesis con suficiencia y

consistencia” (Velázquez et al., 2013, p. 31). Al realizar una argumentación el alumnado valora, evalúa o critica partiendo de estándares y criterios específicos, con lo que puede posicionarse a favor o en contra respecto a elementos referenciales, teóricos y metodológicos de su tesis.

Al respecto de la metacognición, se entiende como “la capacidad que tienen las personas para autorregular su propio aprendizaje, es decir, planificar qué estrategias se han de utilizar en este proceso, aplicarlas, y controlar el desarrollo del mismo” (Velázquez et al., 2013, p. 31). Al realizar una metacognición el alumnado conoce su propia cognición, es decir, toma conciencia de la manera en que aprende y comprende el sentido del aprendizaje, así puede seleccionar la técnica que le resulte más útil en determinadas fases del trabajo de tesis.

Una vez presentada la clasificación de habilidades que conforman el pensamiento superior, es momento de revisar las habilidades clave para la empleabilidad en la era de la IA. Shiohira (2021) en su trabajo para la UNESCO asegura que cada vez más políticas nacionales se centran en la IA, debido a su incorporación a procesos industriales y agrícolas, de servicios, cadenas de valor y organización del trabajo. Por ello, entre los efectos políticos y sociales que se observan, existe sumo interés en la transformación de los mercados laborales, la creación de empleo y su obsolescencia.

Para contextualizar la situación, una investigación del McKinsey Global Institute (como se cita en Shiohira, 2021) sugiere que para 2055 aproximadamente la mitad de las tareas laborales realizadas por humanos podrían automatizarse mediante la tecnología actual, por lo tanto, se ha intensificado una tendencia hacia empleos más cualificados, tales como ingenieros e investigadores.

Entre las recomendaciones más importantes propuestas por el Consenso de Beijing sobre Inteligencia Artificial y Educación (como se cita en Shiohira, 2021) se encuentra el desarrollo de habilidades

en IA, presentes en la categorización piramidal de vacantes laborales requeridas por esta industria tecnológica. El nivel inferior abarca limpieza, preparación, conservación y protección de datos en la base; el nivel intermedio contempla capturistas de datos y profesionales capacitados para el uso de aplicaciones IA en dominios específicos como mantenimiento y asistencia; mientras que en el nivel más alto se encuentran desarrolladores de IA, directores de datos e ingenieros de análisis de datos (Shiohira, 2021).

Como puede observarse, al digitalizar y automatizar una gran cantidad de acciones cognitivas rutinarias, las habilidades en IA requeridas para alcanzar el nivel más alto de la pirámide de vacantes muestran la necesidad de dominar los pensamientos reflexivos, creativos y críticos. Por lo tanto, es plausible asegurar que las habilidades en IA más relevantes para la industria tecnológica coinciden con las HPS desarrolladas durante la formación educativa, en particular, cuando se elabora una tesis de grado.

Las HPS son cada vez más necesarias para la obtención de empleos de alto nivel dentro de la industria de la IA, recordando que este sector se incorpora a otros procesos industriales y agrícolas, de servicios, cadenas de valor y organización del trabajo. La industria de la IA, prácticamente, estará presente en todos lados, así que el dominio de HPS será clave para la empleabilidad en múltiples sectores laborales. Se le solicitó a ChatGPT que reflexionara sobre la relación entre las HPS y la empleabilidad en la era de la IA (OpenAI, 2023), el texto generado fue el siguiente:

En un entorno laboral impulsado por la IA, donde la capacidad de analizar datos y extraer información significativa es fundamental, la habilidad de análisis se vuelve aún más relevante. Los profesionales que pueden realizar un análisis crítico y riguroso tienen una ventaja competitiva en campos como el análisis de datos, la inteligencia empresarial y la toma de decisiones estratégicas.

En un entorno laboral en constante cambio y evolución, donde la capacidad de adaptarse y encontrar soluciones creativas es fundamental, la habilidad de sintetizar información de diversas fuentes y generar ideas originales es altamente valorada.

En un entorno laboral cada vez más colaborativo y multidisciplinario, donde la capacidad de comunicar ideas de manera persuasiva y convincente es crucial, la habilidad de argumentación se vuelve indispensable. Los profesionales que pueden argumentar de manera efectiva tienen más probabilidades de influir en los demás y lograr sus objetivos.

En un entorno laboral que requiere aprendizaje y adaptación constantes, donde la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso de aprendizaje y mejorar continuamente es crucial, la metacognición se vuelve invaluable. Los profesionales que son conscientes de sus propios procesos de pensamiento y aprendizaje tienen más probabilidades de ser proactivos, autónomos y exitosos en su carrera.

ChatGPT afirma que el desarrollo de HPS es esencial para la empleabilidad en la era de la IA, así los profesionales pueden “enfrentarse a los desafíos complejos y cambiantes del mundo laboral actual, adaptarse a nuevas situaciones y oportunidades, y sobresalir en un entorno altamente competitivo y tecnológicamente avanzado” (OpenAI, 2023).

Al establecer la deseabilidad de alcanzar un dominio de HPS durante la formación educativa para obtener un mejor empleo en el futuro, se puede inferir que el uso crítico de la IAG durante la elaboración de tesis de grado es una estrategia válida y, hasta cierto punto, necesaria para que el alumnado consolide sus HPS. A partir de ello, se plantea el siguiente cuestionamiento: ¿qué representa usar la IAG en la elaboración de tesis de grado bajo un enfoque crítico?

Uso crítico de la IAG en la elaboración de tesis de grado

La intención del apartado final es ofrecer una serie de recomendaciones para beneficiarse de la automatización tecnológica con IAG durante la elaboración de tesis de grado sin descuidar el desarrollo de HPS, a eso se le denomina uso crítico de la IAG. De esta manera se ofrecen soluciones prácticas y concretas para abordar los desafíos planteados al comienzo del ensayo.

La creación de estas recomendaciones se realizó mediante un ejercicio de matriz de doble entrada (Tabla 1) con apoyo de ChatGPT (OpenAI, 2023), considerando cinco categorías de análisis: Fases del trabajo de tesis, HPS requeridas, aplicaciones disponibles de IAG, posibles usos adversos y posibles usos críticos.

Tabla 1. Usos críticos de aplicaciones de IAG durante el trabajo de tesis

Fases del trabajo de tesis	HPS requeridas	Aplicaciones disponibles de IAG	Posibles usos adversos	Posibles usos críticos
Selección del tema	Metacognición	Generadores de texto para obtener información sobre temas potenciales	Utilizar la IAG para seleccionar un tema sin considerar su relevancia o viabilidad	Reflexionar sobre intereses personales, relevancia académica y factibilidad del tema
Formulación de problema y objetivo	Análisis, argumentación	Generadores de texto para ayudar a definir problemas y objetivos específicos	Copiar y pegar la formulación de problema y objetivo sin entender su pertinencia o alcance	Analizar la formulación del problema y objetivo para asegurarse de que sean claros, específicos y relevantes
Revisión de literatura	Síntesis, análisis	Búsqueda de fuentes y resumen automático para identificar material útil	Utilizar la IAG para generar una revisión de literatura sin detectar discrepancias entre paradigmas o sin detectar el estado de la cuestión	Sintetizar la información generada por la IAG con una comprensión profunda del paradigma científico desde el que se trabaja y el estado de la cuestión
Construcción de marco teórico	Síntesis, análisis	Generadores de texto y análisis de contenido textual para identificar patrones y relaciones entre teorías	Utilizar la IAG para crear un marco teórico sin comprender la interrelación y correspondencia entre conceptos y teorías	Analizar y sintetizar los conceptos y teorías relevantes para construir un marco coherente y fundamentado

Construcción de diseño metodológico	Análisis, metacognición	Generadores de texto y análisis de contenido textual para generar propuestas de diseño metodológico	Utilizar la IAG para generar un diseño metodológico sin reflexionar sobre la pertinencia del método, las limitaciones o sesgos potenciales	Evaluar la idoneidad y viabilidad del diseño metodológico generado con la IAG, considerando sus limitaciones y ajustándolo a los recursos disponibles
Recolección de datos	Metacognición	Análisis de contenido textual para la extracción automática de datos en fuentes	Depender únicamente de herramientas de recolección automatizadas sin evaluar la calidad o la pertinencia de los datos obtenidos	Reflexionar sobre la idoneidad de las fuentes de datos y ajustar el proceso de recolección para obtener información relevante y confiable
Análisis de datos	Análisis, argumentación	Generadores de texto para procesar y visualizar resultados	Utilizar la IAG para el análisis de datos sin apropiarse de la técnica e instrumentos, además de interpretar los resultados de manera superficial	Analizar los resultados generados por IAG, evaluando su coherencia y relevancia como respuesta a la pregunta de investigación
Discusión de hallazgos	Argumentación	Generadores de texto para resumir y analizar resultados	Copiar y pegar conclusiones generadas por la IAG sin evaluar su validez o relevancia	Argumentar sobre la interpretación de los hallazgos, considerando las limitaciones y posibles sesgos del análisis realizado con la IAG

Nota. Elaboración propia con apoyo de ChatGPT (OpenAI, 2023).

La categoría Fases del trabajo de tesis contempla las etapas de elaboración de tesis más importantes identificadas por el autor dentro del ámbito de las Ciencias Políticas y Sociales; las HPS requeridas comprende la tipificación elaborada por Velázquez et al. (2013): análisis, síntesis, argumentación y metacognición; las Aplicaciones disponibles de IAG se refiere a las herramientas y recursos basados en IAG disponibles para asistir en la elaboración de una tesis de grado, estas aplicaciones abarcan herramientas generadoras de texto como ChatGPT, Perplexity o Gemini, herramientas de búsqueda de fuentes como Elicit o Research Rabbit, y herramientas de análisis de contenido textual como ChatPDF o AskYourPDF.

La categoría “posibles usos adversos” se refiere a la implementación de

IAG sin un análisis reflexivo ni consideraciones éticas y metodológicas. Estos usos se caracterizan por ser automatizados, mecánicos, carentes de un juicio crítico por parte de la persona tesista. Por lo contrario, Posibles usos críticos hace referencia a la identificación y recomendación de formas en las cuales las aplicaciones de IAG pueden ser empleadas de manera reflexiva y cuidadosa para desarrollar HPS.

La intención del ejercicio es identificar cómo la IAG puede ser utilizada para automatizar tareas específicas dentro de cada fase del trabajo de tesis, sin necesidad de afectar el desarrollo de HPS. En resumen, se proponen una serie de recomendaciones que le permiten a la persona tesista beneficiarse de lo mejor de ambos mundos. Producto de la Tabla 1 se presentan ocho recomendaciones:

1. Al momento de seleccionar el tema, se sugiere reflexionar sobre intereses personales, relevancia académica y factibilidad.
2. Al momento de formular el problema y el objetivo, se sugiere analizar la formulación para asegurarse de que sean claros, concretos y relevantes.
3. Al momento de la revisión de literatura, se sugiere sintetizar la información generada por la IAG con una comprensión profunda del paradigma científico desde el que se desea trabajar y el estado de la cuestión.
4. Al momento de construir el marco teórico, se sugiere analizar y sintetizar los conceptos y teorías relevantes para construir un marco coherente y bien fundamentado.
5. Al momento de diseñar la metodología, se sugiere evaluar la idoneidad y viabilidad del diseño generado con la IAG, considerando sus limitaciones y ajustándolo a los recursos disponibles.
6. Al momento de recolectar los datos, se sugiere reflexionar sobre la idoneidad de las fuentes y ajustar el proceso de recolección para obtener información relevante y confiable.
7. Al momento de analizar los datos, se sugiere analizar los

resultados generados por la IAG, evaluando su coherencia y relevancia como respuesta a la pregunta de investigación.

8. Al momento de discutir los hallazgos, se sugiere argumentar de manera crítica sobre su interpretación, considerando las limitaciones y posibles sesgos del análisis realizado con la IAG.

A partir de la propia experiencia del autor en labores de investigación científica, de manera complementaria se ofrecen algunas pautas generales que aplican transversalmente en todo el proceso de elaboración de tesis: a) la persona tesista debe ser consciente de las limitaciones de la IAG como asistente en labores de investigación, b) considerar las reflexiones y sugerencias de la IAG como el punto de partida, no como el trabajo finalizado; y c) no asumir las contribuciones de la IAG como verdades absolutas y triangular los resultados con otras fuentes de información para constatar su veracidad y validez.

A partir de la propia experiencia del autor... se ofrecen algunas pautas generales que aplican transversalmente en todo el proceso de elaboración de tesis: a) la persona tesista debe ser consciente de las limitaciones de la IAG como asistente en labores de investigación, b) considerar las reflexiones y sugerencias de la IAG como el punto de partida, no como el trabajo finalizado; y c) no asumir las contribuciones de la IAG como verdades absolutas y triangular los resultados con otras fuentes de información.

La IAG presenta limitaciones cuando se aplica en contextos de investigación donde la comprensión humana y el juicio crítico desempeñan un papel clave. Cuando se le solicitó a ChatGPT (OpenAI, 2023) que reflexione sobre sus propias limitaciones al hacer investigación científica, destacó su falta de comprensión del contexto y de matices culturales, se reconoció incapaz de comprender emociones humanas y modismos del lenguaje, además, aceptó que se le dificulta lidiar con la incertidumbre y la ambigüedad, aspectos comunes en la investigación, sobre todo, bajo el método cualitativo.

Conclusiones

La integración de la inteligencia artificial generativa [IAG] en el proceso de elaboración de tesis de grado plantea desafíos y oportunidades significativas. Si bien la IAG ofrece herramientas poderosas para agilizar y automatizar tareas de investigación, se sugiere un uso crítico. Es importante equilibrar la eficiencia y la innovación tecnológica con la preservación de la calidad analítica del trabajo académico. Este ensayo destaca la necesidad de utilizar la IAG como una herramienta complementaria que potencie el trabajo de tesis, pero no sustituya el desarrollo de habilidades de pensamiento superior [HPS] para la persona tesista.

El desarrollo de HPS es un aspecto crucial en la formación académica y profesional en la era de la IA. Fomentar habilidades de análisis, síntesis, argumentación y metacognición, es necesario no solo para el éxito académico, sino también para la empleabilidad en un mercado laboral cada vez más automatizado y competitivo. La conexión entre el desarrollo de HPS y la empleabilidad en la era de la IA sugiere que las habilidades cognitivas adquiridas por medio de la formación educativa, particularmente durante la elaboración de tesis de grado, son fundamentales para destacar en el mercado laboral presente y futuro. Los profesionales que ocupen vacantes de alto nivel deben ser capaces de adaptarse, innovar y resolver problemas de manera creativa, habilidades claramente vinculadas al desarrollo de HPS.

Si bien la IAG ofrece ventajas en términos de eficiencia y productividad, su implementación debe acompañarse por consideraciones de su impacto en el desarrollo de HPS. La integración de la IAG como asistente, guiada por el pensamiento crítico y la reflexión ética de la persona tesista, puede potenciar el proceso de investigación científica sin comprometer el desarrollo cognitivo de los seres humanos.

En perspectiva, sería valioso examinar cómo las instituciones educativas

pueden integrar de manera efectiva la IAG en sus programas de estudio, brindando orientación y capacitación adecuadas al alumnado para utilizar esta tecnología de manera crítica y ética. Asimismo, se podría profundizar en los distintos impactos de la IAG considerando la diversidad epistemológica y pluralidad de enfoques metodológicos que conciernen a una tesis de grado en múltiples disciplinas, así como el papel de la educación continua en el desarrollo y actualización de habilidades en un entorno laboral dinámico y tecnológicamente avanzado.

Referencias

- Akinwalere, S. y Ivanov, V. (2022) Artificial Intelligence in Higher Education: Challenges and Opportunities. *Border Crossing*, 12(1), 1–15. <https://doi:10.33182/bc.v12i1.2015>
- Businessolution. (2023). Estadísticas de IA en Educación 2023 [Adopción, Beneficios, Desafíos]. <https://businessolution.org/es/ai-in-education-statistics/>
- Cárdenas, J. (2023). Inteligencia artificial, investigación y revisión por pares: escenarios futuros y estrategias de acción. *Revista Española de Sociología*, 32(4), 169-184. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.184>
- Chevalier Naranjo, S. (2023). ¿Apoyan los latinoamericanos el uso de la inteligencia artificial?. Statista. <https://es.statista.com/grafico/30343/aprobacion-de-los-beneficios-de-la-inteligencia-artificial-en-america-latina/>
- González Sánchez, Jorge, Villota Garcia, Franklin, Moscoso Parra, Ana, Garces Calva, Segundo, y Bazurto Arévalo, Bryan. (2023). Aplicación de la Inteligencia Artificial en la Educación Superior. *Dominio De Las Ciencias*, 9(3), 1097–1108. <https://doi.org/10.23857/dc.v9i3.3488>
- Gutiérrez, K. (2023). Inteligencia artificial generativa: irrupción y desafíos. *Revista Enfoques*. 4(2), 57-82. <https://revistasdigitales.uniboyaca.edu.co/index.php/EFQ/article/view/1075>

- Heffington, Deon, Cabañas Victoria, Vladimir, Dzay Chulim, Floricely, y Negrete Cetina, Magnolia. (2023). La enseñanza de habilidades de pensamiento superior en escuelas primarias públicas en México. *Revista Educación*, 47(1), 144-161. <https://doi.org/10.15517/revedu.v47i1.51740>
- Hurtado, C. (2023). Desafíos del sedentarismo cognitivo por la influencia de la Inteligencia Artificial. GuruSoft. <https://guru-soft.com/desafios-del-sedentarismo-cognitivo-por-la-influencia-de-la-inteligencia-artificial/>
- IMCO. (2023). PISA 2022: Dos de cada tres estudiantes en México no alcanzan el nivel básico de aprendizajes en Matemáticas. <https://imco.org.mx/pisa-2022-dos-de-cada-tres-estudiantes-en-mexico-no-alcanzan-el-nivel-basico-de-aprendizajes-en-matematicas/>
- Lengua Cantero, Claudia, Bernal Oviedo, Giany, Flórez Balboza, Wilson, y Velandia Feria, Miguel. (2020). Tecnologías emergentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: hacia el desarrollo del pensamiento crítico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(3). <https://doi.org/10.6018/reifop.43561>
- Lugo Sánchez, Luis. (2019). #Tesilibro, la guía indispensable para el y la tesista. Tesicafé y Amazon.
- Miao, F; Holmes,W.; Huang, R. y Zhang, H. (2021). Inteligencia artificial y educación, guía para las personas a cargo de formular políticas. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>
- OpenAI (2023). ChatGPT (versión del 15 de julio) [Modelo de lenguaje de gran tamaño]. <https://chat.openai.com/chat>
- Ortiz, Daniel y Buchaca, David. (2024). La tecnología tras ChatGPT. En Mireia Ribera y Oliver Díaz Montesdeoca (Coords.), *ChatGPT y Educación Universitaria: posibilidades y límites de ChatGPT como herramienta docente* (págs. 51-86). Octaedro.
- ProFuturo y OEI. (2023). El futuro de la Inteligencia Artificial en educación en América Latina. <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/el-futuro-de-la-inteligencia-artificial-en>

educacion-en-america-latina

- Sanchis, Albert. (2022, 20 de octubre). Cada vez más estudiantes usan inteligencia artificial para hacer sus trabajos de clase. Y nadie se da cuenta. Xataka. <https://www.xataka.com/magnet/cada-vez-estudiantes-usan-inteligencia-artificial-para-hacer-sus-trabajos-clase-nadie-se-da-cuenta>
- Shiohira, K. (2021). Understanding the impact of artificial intelligence on skills development. UNESCO. https://unevoc.unesco.org/pub/understanding_the_impact_of_ai_on_skills_development.pdf
- Velásquez Burgos, Bertha, Remolina de Cleves, Nahyr, y Calle Márquez, María. (2013). Habilidades de pensamiento como estrategia de aprendizaje para los estudiantes universitarios. *Revista De Investigaciones UNAD*, 12(2), 23-41. <https://doi.org/10.22490/25391887.1174>
- Woodcock, Claire. (2022, 14 de octubre). Students Are Using AI to Write Their Papers, Because Of Course They Are. *Vice*. <https://www.vice.com/en/article/m7g5yq/students-are-using-ai-to-write-their-papers-because-of-course-they-are>

El objeto de estudio desde una perspectiva de género: claves creativas y operativas para cuando no se sabe por dónde

Diana Itzel Lugo Sánchez

Palabras clave: Objeto de estudio, Creatividad, Perspectiva de género, Subjetividad, Epistemología

DOI: 10.5281/zenodo.12733145

Resumen

A través de este ensayo sostengo que empezar, seguir o retornar a un objeto de estudio desde una perspectiva de género depende, por un lado; de la constante toma de decisiones por parte de quien investiga, por otro; de los límites que supone un proyecto de investigación como parte de un ejercicio de abstracción de la realidad. En este marco, propongo las siguientes claves subjetivas y epistemológicas con base en la creatividad y operatividad: asumir implicaciones personales, incorporar recursos tecnológicos, reparar de modo localizado en el vínculo entre quien investiga y a quienes investiga y, emplear, en todo momento, la vigilancia epistemológica frente a los cambios y las contingencias. Por

ello, este texto está dirigido a tesis de licenciatura o pregrado, así como de maestría.

*Todo no se puede
Salir por la noche e ir fresco a trabajar
Vivir coherentemente
Sin responsabilidad
Hay que aprender a cuidar el riñón
Guardar la guitarra al bajar el telón
Todo no se puede
- Dinamo*

Introducción¹⁵

¿Cómo construir un objeto de estudio desde una perspectiva de género?, ¿por dónde empezar cuando no se tiene claro el tema?, ¿de qué forma seguir o retornar cuando hay confusión entre ideas y falta de motivación? Sin el propósito de presentar una receta o un procedimiento lineal, en este ensayo, conocerás una serie de claves subjetivas y epistemológicas para iniciar, continuar o volver a tu investigación desde la creatividad y la operatividad, cuyos conceptos cobran sentido y resultados en la medida que los apliques de forma simultánea y situada.

Primero, expongo brevemente una serie de notas preliminares para especificar, por un lado; la construcción de un objeto de estudio desde una perspectiva de género (Scott, 1986; Orozco y González, 2012; Lugo, 2019) y, por otro; las claves creativas y operativas que posibilitan reconocer cómo, para qué y desde dónde puedes construir conocimiento situado¹⁶ con base en la subjetividad y las epistemológicas feministas (López, 1991;

¹⁵ Agradezco a Luis Josué Lugo Sánchez la revisión del presente ensayo, debido a que realizó sugerencias que permitieron declarar la perspectiva desde la cual partía, además de agregar ejemplos.

¹⁶ El conocimiento situado implica una objetividad desde una lógica feminista que reconoce

González, 2004; Haraway, 1995; Chaparro, 2020 y Alvarado, Fischetti y Hernández, 2020; Lagarde, 2023).

Dado que la apuesta es tanto reflexiva como práctica, integro recomendaciones que conllevan el uso crítico y situado de la Inteligencia Artificial Generativa (Lugo, 2023)¹⁷, así como de otras herramientas, ello para emplear la creatividad y la operatividad según el proceso de investigación de cada persona. Entonces, el desafío reside en crear investigaciones desde una perspectiva de género retomando elementos de las epistemologías feministas, con el fin de reconocer la subjetividad y la relación que se construye con el objeto desde la vigilancia epistemológica.

Notas preliminares: las claves en el marco de un objeto de estudio desde una perspectiva de género

Entre las distintas formas para construir un objeto de estudio, retomo la de Orozco y González (2012) que más adelante reapropia Lugo (2019) como marco epistémico, dado que traza una ruta que posibilita articular elementos sistemática y analíticamente. Al respecto, los primeros autores precisan que dicho objeto emerge de una pregunta o problema con base en un tema conformado por sujetos, procesos¹⁸, escenarios y temporalidades, a partir de los cuales se define, por un lado; la orientación teórica (“teoría y presupuestos epistemológicos”) y, por

al objeto del conocimiento en tanto actor o agente y, permite conectar distintas parcialidades para estructurar una visión amplia desde cierto sitio particular, por lo cual, se trata de “la conjunción de visiones parciales y voces titubeantes en una posición de sujeto colectivo que prometa una visión de las maneras de lograr una continua encarnación finita, de vivir dentro de límites y contradicciones, de visiones desde algún lugar” (Haraway, 1995, p. 22).

¹⁷ En este ensayo se articulan reflexiones sistematizadas de los procesos de investigación que la autora ha acompañado y de discusiones colectivas entre asesores de Tesicafé.

¹⁸ A modo de pista, Lugo (2019) precisa que “el proceso también puede entenderse como el problema que ubicamos en la realidad seleccionada” (p. 23).

Tabla 1. Construcción del objeto de estudio

Orientación teórica	Sujetos y sujetas	Orientación metodológica
	Procesos o problema	
	Escenarios	
	Temporalidades	
Objeto de estudio		

Nota. Elaboración propia con base en Orozco y González (2012) y Lugo (2019).

otro: la orientación metodológica (“metodología, métodos, técnicas y herramientas”) (p. 59).

En la figura presentada añadido sujetas porque se parte de una perspectiva de género y del empleo del lenguaje incluyente no sexista (LINS, en adelante). Al respecto, antes de proceder con la definición de los elementos que conforman el objeto, es importante precisar que el género emergió en medio de una “gran confusión epistemológica” respecto, por un lado; a la devastación de paradigmas científicos en las ciencias sociales y, por otro; al debate “entre quienes afirman la transparencia de los hechos y quienes insisten en que toda la realidad se interpreta o se construye” (Scott, 1986, p. 287).

Frente a esta confusión, emplear el género en tanto perspectiva permite identificar su incidencia en las relaciones sociales humanas, junto con otros marcadores de poder como la clase, el origen cultural, la generación o edad. Cuestión que otorga significado a las formas de organización y percepción del conocimiento histórico, porque supone “una forma de comprender a las mujeres no como un aspecto aislado de la sociedad sino como una parte integral de ella” (Scott, 1986, p. 33), es

decir, reconociendo el sesgo androcéntrico¹⁹ en las ciencias y disciplinas, así como las desigualdades sociales que las han afectado a ellas y otras minorías²⁰.

Entonces, “Los sujetos [y/o sujetas] son los actores o agentes que realizan operaciones de algún tipo (procesos [y/o problemas]), los cuales suceden en un espacio o lugar (escenarios) y en algún momento (temporalidades)” (Orozco y González, 2012, p. 54). Estos elementos están interrelacionados, además de que dichos sujetos o sujetas, no sólo se refieren a personas, sino también pueden ser instituciones, organizaciones o leyes (Lugo, 2019) y, están incididos o atravesados por los referidos procesos o problemas. En tanto, los mencionados escenarios y temporalidades suponen el contexto en el que realizas o deseas desarrollar la investigación.

La orientación teórica y la metodológica articulan las relaciones entre sujetos, categorías²¹ y objetos, sin embargo, las puedes diferenciar en el qué y el cómo lo posibilitan. Por un lado, la primera desmonta conceptualmente para explorar, describir, explicar o comprender una problemática, es decir, conlleva abstraer a través de un diálogo con autores. Por otro, la segunda construye u obtiene datos de corte cuantitativo o cualitativo sobre cierto fragmento de la realidad (Orozco y González, 2012), ello significa que particulariza el acercamiento en el

¹⁹ El androcentrismo consiste en “creencias, planteamientos, prácticas y acciones que consideran a los hombres como protagonistas de la historia en detrimento de las contribuciones de las mujeres y sujetos feminizados” (Belausteguigoitia et al., 2022, p. 44).

²⁰ De acuerdo con Belausteguigoitia, Chaparro, García, Molinar, Moreno, Tapia, Torres y Vásquez (2022), “no revertir la jerarquía de poder para imponer a las mujeres o a las minorías en la cima; busca enunciar lo que ciertas reglas gramaticales y sintácticas han ocultado: su presencia en el mundo” (p. 23). Cuestión que implica asumir determinado compromiso social en el proyecto a partir de la construcción de un objeto de estudio, sin embargo, la propuesta es que dicho compromiso vaya más allá de una posición normativa o un deber ser con base en las posibilidades de cada persona investigadora.

²¹ Las categorías median la relación entre quien investiga y el objeto, es decir, operan en tanto “contingencias contextuales o accidentales que afectan al sujeto y al objeto en su relación” respecto al tiempo, la cantidad o cualidad (Orozco y González, 2012, p. 23).

contexto del estudio²².

Ante el desafío de construir un objeto de investigación desde una perspectiva de género, presento dos tipos de claves subjetivas y epistemológicas a modo de mecanismos para “abrir puertas o ventanas” con base en la experiencia propia (Lagarde, 2023) y la formación de quien investiga. La apuesta es comprender dichas claves desde la creatividad y la operatividad, con el fin de abrir la puerta cerrada de la tesis abandonada a la mitad o bien, crear una ventana que posibilite conectar una tesina con la experiencia personal cuando se perdió el sentido de su elaboración.

Ante el desafío de construir un objeto de investigación desde una perspectiva de género, presento dos tipos de claves subjetivas y epistemológicas... La apuesta es comprender dichas claves desde la creatividad y la operatividad, con el fin de abrir la puerta cerrada de la tesis abandonada a la mitad o bien, crear una ventana que posibilite conectar una tesina con la experiencia personal cuando se perdió el sentido de su elaboración.

Dado que el construir o retornar a un objeto de estudio implica más que la suma de elementos, es fundamental ocupar la creatividad y la operatividad para la constante toma de decisiones y el desafío de abstraer un fragmento de la realidad a partir de este objeto. Dicha creatividad articula un proceso dinámico y flexible que “no se da de manera lineal”, es decir, tiene momentos de mayor fluidez y permite generar “nuevas elaboraciones” (González, 2004, p. 39) mediante “la “pertinencia lógica y circunstancial” (Orozco y González, 2012, p. 132) de las ideas a lo largo del proceso de investigación.

²² En González y Orozco (2012), así como en Lugo (2019) puedes consultar ejemplos sobre la construcción de un objeto de estudio.

La creatividad implica desafíos debido a su dinamismo, flexibilidad y circunstancialidad, lo cual cristaliza su condición cambiante a través de procesos discontinuos que caracterizan su desarrollo en el contexto de un proyecto. En este marco, la operatividad facilita la resolución de cierto problema de manera situada y localizada a partir de las necesidades del objeto de estudio y de quien investiga, es decir, posibilita generar atajos para llevar a cabo la investigación o hacer sencilla la complejidad de determinada problemática.

Es importante tomar en cuenta esto porque existen casos, cuyos objetos de estudio reflejan la capacidad creativa de quien investiga en su propuesta teórica que apuesta por dialogar entre diferentes perspectivas; emplean determinado método de investigación o bien, buscan innovar con cierta técnica, sin embargo, ello les conduce a dificultades para argumentar coherentemente, sostener la pertinencia de dicho método ante una institución o sistematizar cierta cantidad de información. Al respecto, la operatividad ayuda a valorar la pertinencia de las elecciones o en todo caso, negociar; cuestión que supone la dimensión subjetiva que se abordará en el siguiente apartado.

Así, el proyecto de investigación puede compararse con un árbol que crece conforme lo cuidas. Dado que el objeto de estudio es la raíz que sostiene mediante su fortaleza, es importante que la distingas de las ramas, con el fin de evitar desviaciones hacia otros aspectos secundarios que si bien son relevantes, pueden ser más parte del contexto de la problemática. Y si este árbol deja de crecer en algún punto o comienza a secarse, será necesario que explores si tiene suficiente agua o determinada plaga para resarcir la situación, es decir, emplear claves subjetivas y epistemológicas desde la creatividad y la operatividad.

Claves subjetivas: de las implicaciones personales a los recursos tecnológicos

Dado que un objeto de estudio es construido con base en decisiones, es importante reparar en las claves subjetivas²³, las cuales permiten cristalizar la relación personal en tanto persona que investiga con el objeto de estudio, ello considerando que este último consiste en una abstracción científica o disciplinar de un fragmento de la realidad natural y/o social. Esto significa que la persona investigadora establece con quién o qué, en dónde y cuándo quiere investigar a través de determinada orientación teórica, además de metodológica.

Si bien, los proyectos de investigación tienen en común determinada estructura y/o formato, se distinguen a partir de los procesos que conllevan, cuyos cursos no son lineales ni iguales para todas las personas, dado que están condicionados por la toma de decisiones constante por parte de quien investiga y; el contexto en que desarrolla el trabajo, el asesoramiento e incluso, la institución de pertenencia. Por ello, focalizo la atención en dicha toma de decisiones para reconocer la dimensión subjetiva, la cual permite explorar en lo que hay detrás de los referidos procesos.

Por ejemplo, el caso de un par de tésistas, que antes de retomar el desafío de desarrollar un trabajo de investigación, eran madres. La primera trabajó un tema en torno a los derechos a la educación y las tecnologías de las primeras infancias durante la pandemia por la Covid-19. La segunda abordó la representación del cuidado infantil en determinadas políticas públicas. Al respecto, su condición les permitió centrarse en niñas y niños en tanto sujetos de investigación, además de

²³ En este trabajo, la subjetividad consiste en un proceso, cuya construcción depende de una “red tejida” con base en “la relación con el otro” y la otra, que articula el sistema de la conciencia y el del inconsciente, sin embargo, en el presente texto sólo se considerará dicho primer sistema (Gentile, 2022, p. 122). Ello se traduce en que la referida subjetividad es constituida a partir del contexto sociohistórico de quien investiga, por ejemplo, de su historia personal, relaciones sociales, etc.

aproximarse sensiblemente a sus respectivas problemáticas con base en sus experiencias de crianza.

A la primera le tocó presenciar cómo su hija menor de cinco años vivió la irrupción de la pandemia en su escuela y en ese sentido, la importancia de su papel mediador como madre, así como de sus profesoras. La segunda experimentó la falta de servicios públicos de cuidado de calidad basados en el reconocimiento de niñas y niños como sujetos de derecho desde una perspectiva de género, es decir, que consideraran igualitariamente tanto sus derechos como los de su compañero. En ambos casos tuvieron asesores e instituciones que las apoyaron en la construcción de su objeto con base en una problemática que abstrayeron.

De este modo, la intención es reparar de modo riguroso, sensible, reflexivo e intuitivo (Orozco y González, 2012; Lugo-Sánchez, 2020; Alvarado, Fischetti y Hernández, 2020) en la serie de decisiones que conducen a quien investiga a integrar u omitir determinados elementos y orientaciones. Recuerda que en el apartado pasado expuse un modo para construir un objeto, el cual implica elegir un tema que necesita una orientación teórica y metodológicamente con base en cierta pasión, intereses, experiencia, formación y recursos (materiales, temporales, emocionales, etc.).

Dicho objeto está enmarcado en un proyecto de investigación, cuya estructura y formato tienden a responder a una pregunta, problematización, justificación, hipótesis o supuestos, marco teórico y metodológico, entre otros elementos, los cuales constituyen y funcionan como guía para narrar²⁴. Si bien, la construcción del objeto en el marco de un proyecto implica determinada estructura que puede ser transformada según el posicionamiento epistemológico, también

²⁴ La escritura de una investigación consiste en narrar, es decir, contar una historia a partir de una lógica académica, cuyo sentido implica escribir para un público, es decir, pensar en otra persona que nos lee y que no sólo precisa saber qué hicimos, sino cómo lo hicimos con miras a generar diálogos en nuestro campo de estudio o entre dichos campos.

posibilita la apropiación por parte de quien investiga²⁵.

¿Cómo la creatividad y la operatividad funcionan como herramientas en lo subjetivo para construir o retornar al objeto de estudio? Primero, permiten construir puentes y atajos para asumir las implicaciones personales en tanto motores, que al tiempo de impulsar una investigación, pueden propiciar su estancamiento y, segundo dado que posibilitan emplear recursos tecnológicos como gestores bibliográficos o la Inteligencia Artificial, los cuales apoyan en la sistematización, organización y análisis, sin sustituir la capacidad humana.

Respecto al primer punto sobre construir puentes y atajos para asumir las implicaciones personales es imprescindible poseer claridad sobre los motivos y razones que condujeron a un tema, porque no está dado ni es fortuito llegar al mismo, en este sentido, resulta primordial volver a la experiencia vivida en que surgió por primera vez una inquietud que llevó a plantear hacer una tesis, tesina o ensayo²⁶. En este sentido, Lugo (2019) señala la importancia del sentir identificación y tener presentes dichos motivos “para que cuando nos sintamos “desamparados”, volvamos a las razones originarias de nuestras pesquisas” (p. 16).

Una actividad que puede ayudar a (re)conectar con estos motivos y razones es escribir y describir aquella historia que detonó una duda respecto a cierto elemento que conforma un tema, es decir, al proceso/ problema o, las/los sujetos. Por ejemplo, el haber vivido determinada violencia puede conducir a investigar las experiencias de otras personas, en este caso, dicho tema comienza a construirse con base en los referidos sujetos o sujetas. Aquí se trata de elaborar algo tan concreto

²⁵ Por ejemplo, se pueden construir investigaciones cuyas estructuras incorporen narrativamente lo teórico y el análisis del trabajo de campo, sin embargo, ello depende del método que subyace al proyecto, el compromiso de quien investiga, así como del asesoramiento que reciba.

²⁶ Agradezco a Rodrigo González Reyes, quien me propuso este ejercicio cuando me asesoraba durante la Maestría en Ciencias Sociales.

como detallado, desde un texto breve hasta una ecuación personal (ver López, 1991)²⁷.

Escribir y describir la circunstancia o la concatenación de momentos permite que cuando “queramos abandonar la encomienda tesística” se regrese a “los motivos que le dieron forma para intentar <saltar el mal tramo> y sostenernos junto a nuestro proyecto” (Lugo, 2019, p. 27), aquí también es importante cuidar una red de apoyo que acompañe tu proceso²⁸. A partir de ello, la apuesta es crear puentes o atajos que facilitan el proceso sin perder rigurosidad, por el contrario, seguir creativamente un método con el fin de proponer, innovar o contribuir para dialogar con otras aportaciones.

Aunque da la impresión, que en la investigación se camina en solitario, es importante recordar que dialogas en o entre campos de estudio o disciplinarios. Respecto al segundo punto en torno a los recursos tecnológicos como gestores bibliográficos o la Inteligencia artificial, toma en cuenta que son complementarios con modos artesanales (realización de fichas bibliográficas, matrices de análisis y demás) y cobran sentido a partir del cómo se les emplea para sistematizar, organizar y analizar.

Por un lado, los gestores bibliográficos como Mendeley o Zotero te

²⁷ La ecuación personal es un ejercicio realizado en la antropología para reparar en cómo inciden las implicaciones personales en el trabajo de campo, sin embargo, también se puede emplear en tanto herramienta para otros campos de estudio. Dado que posibilita a comprender: la orientación teórica desde el “particular enfoque que lleva al investigador a seleccionar determinados aspectos... y no otros”, p. 196); el uso de la lengua respecto al modo de redactar; las variables sociológicas como la edad o el sexo que inciden en el trabajo de campo con las y los sujetos, así como las variables individuales que conllevan la personalidad de quien investiga.

²⁸ Ello porque de modo recurrente se ha escuchado que elaborar una investigación o estudiar un posgrado es un proceso solitario, sobre todo si es en línea o híbrido. Al respecto, la red de apoyo puede conformarse por las mismas personas cercanas a quien investiga como familiares o amistades y, también por otras que estén compartiendo el desafío de desarrollar un proyecto.

posibilitan crear una biblioteca digital para leer desde el escritorio o en línea, distribuir los documentos según las fases de la investigación o con base en categorías y conectar dicha biblioteca con el documento en Word para citar a partir de determinado sistema, entre otras funciones. Al respecto, permiten ocupar la creatividad y la operatividad para sistematizar los datos y facilitar el proceso de escritura; sin embargo, es crucial establecer criterios de organización y conocer las normas de citación según cierta escuela para identificar los errores que cometa el programa.

Por otro lado, la Inteligencia Artificial puede asistir éticamente para obtener ideas, búsquedas especializadas o revisiones (ver más Lugo, 2023), cuestión que representa un desafío para transparentar su uso y emplearla tanto creativa como operativamente mediante la generación de prompts estratégicos²⁹ a través de la subjetividad al decidir qué y cómo preguntar y/o pedir. Ejemplo de ello es que puede aportar orientación teórica y metodológica en la construcción de un objeto, en las siguientes tablas, primero presento una referencia de prompt ingresado a ChatGPT³⁰, cuyo contenido puede ser modificado según las decisiones e intereses de cada investigación. Segundo, muestro la respuesta arrojada que articula tres propuestas.

²⁹ Lugo (2023) apuesta por crear prompts estratégicos, de modo que a partir de su análisis los define como “frases o instrucciones que se utilizan para guiar a un modelo de Inteligencia Artificial a generar una respuesta específica” (p. 15).

³⁰ Se emplea ChatGPT, sin embargo, es importante considerar las diferentes Inteligencias Artificiales existentes para aprovechar sus alcances sin perder de vista los límites de cada una. En este sentido, Lugo (2023) sistematiza cinco tipos: Asistentes de investigación (Consensus, Elicit, Ggoogle Bard); asistentes avanzados (Perplexity, ChatGPT, Google Bard); detectores de plagio (Cite this for me, Grammarly, ChatGPT Zero); Asistentes avanzados con teoría de grafos (Research Rabitt, Connected Papers, Sci Space) y; Conversadores de textos (ChatPDF, Perplexity).

Figura 1. Ejemplo de prompt para solicitar asesoría en la construcción de un objeto de estudio

PROMPT
<p>Genera una tabla con columnas y filas en la cual me proporciones tres propuestas sobre los siguientes rubros: 1) orientación teórica (perspectiva, categorías o conceptos); 2) la orientación metodológica (ruta de estrategia metodológica o método y técnicas); 3) límites y alcances de cada propuesta considerando que se trata de investigación para una <u>tesis de licenciatura en comunicación</u>. Lo debes de hacer con base en la propuesta de Orozco y González (2012). Coloca cada rubro en una columna diferente. Los elementos que conforman mi tema son los siguientes:</p> <p>Sujetas: <u>niñas</u> Proceso: <u>construcción de autonomía a partir de sus cuerpos</u> Temporalidad: <u>A partir del 2016</u> Espacio: <u>Ciudad de México</u></p>

Nota. Elaboración propia (2024) con base en Orozco y González (2012). Las palabras subrayadas se pueden sustituir según el tema de interés. Además, se puede hacer más específico señalando que se desea elaborar una investigación desde una perspectiva de género y en este sentido, lo que se entiende por dicha perspectiva de acuerdo con una autora.

Tabla 2. Propuestas para una tesis de licenciatura en comunicación

Propuesta	Orientación Teórica	Orientación Metodológica	Límites y Alcances
Propuesta 1	Teoría de la Performatividad de Género y Análisis Crítico del Discurso	Análisis de contenido de discursos y representaciones mediáticas sobre la niñez y el género en la Ciudad de México desde 2016 en adelante. Entrevistas en profundidad con niñas.	Límites: Puede limitarse a un análisis de representaciones mediáticas y no reflejar completamente las experiencias cotidianas de las niñas fuera de estos medios. Alcances: Proporciona una comprensión crítica de cómo se construye la autonomía en niñas a través de discursos y prácticas de poder.
Propuesta 2	Teoría del Aprendizaje Social y Observación Participante	Observación participante en entornos donde interactúan niñas, como escuelas, parques y actividades extracurriculares en la Ciudad de México. Entrevistas informales con niñas y sus pares.	Límites: Puede requerir un tiempo considerable para establecer relaciones de confianza con los participantes. Alcances: Proporciona una comprensión detallada de cómo se aprende y practica la autonomía en contextos sociales específicos.

Propuesta 3	Teoría de la Educación para el Desarrollo de la Autonomía y Entrevistas Narrativas	Entrevistas narrativas con niñas en la Ciudad de México para explorar sus experiencias de construcción de autonomía. Talleres participativos.	<p>Límites: Puede requerir una inversión de tiempo considerable para llevar a cabo las entrevistas narrativas y talleres participativos.</p> <p>Alcances: Proporciona una comprensión profunda de cómo las niñas reflexionan sobre su autonomía y pueden contribuir a su empoderamiento.</p>
-------------	--	---	--

Nota. Elaboración a partir de ChatGPT (2023) (OpenAI, 2023).

Con base en la tabla arrojada por ChatGPT es importante tomar decisiones en torno a las propuestas con base en los siguientes cinco puntos: 1) lee con detenimiento cada una; 2) considera si conoces, has tenido cierta aproximación o te llaman más la atención ciertas autoras o autores, teorías o conceptos sugeridos; 3) valora la disciplina o ciencia de la que partes; 4) contempla las implicaciones metodológicas de cada opción a partir de los recursos materiales, temporales y emocionales con los que cuentas y; 5) evalúa límites, así como alcances en función de lo que deseas conocer y resolver de modo situado y realista.

Las siguientes preguntas pueden ayudar a resolver los puntos pasados una vez que generaste la tabla mediante un prompt en ChatGPT: ¿con qué conocimientos cuentas?, ¿desde qué campo de estudio estás situada y con cuáles te gustaría dialogar?, ¿con cuánto tiempo dispones para elaborar la investigación?, ¿quieres y puedes llevar a cabo trabajo de campo?, ¿cómo las tecnologías digitales o la Inteligencia Artificial pueden ayudarte y qué necesitas aprender de éstas para facilitar tu proceso?, ¿si no recibes la ayuda esperada de quien asesora a qué otras asistencias puedes recurrir?

Es importante realizar estas preguntas a partir del tipo de investigación de cada quien, no es lo mismo una para la licenciatura o pre grado respecto a aquellas que se solicitan en posgrados (maestría o doctorado). De este modo, la Inteligencia Artificial puede funcionar como una tecnología de apoyo para detonar ideas y tomar decisiones con base en la creatividad

y la operatividad, dado que permite jugar con prompts y, en caso de que no convenzan los resultados arrojados; posibilita explorar más opciones. El uso de la Inteligencia Artificial precisa de la creatividad y la operatividad, porque conlleva personalizar prompts a modo de indicaciones o preguntas que permiten reflexionar, obtener ideas o inspiración en la construcción del objeto o incluso, en otras partes del proyecto, cuestión que supone agilizar su realización. Por ello, también es fundamental considerar la dimensión epistemológica, especialmente cuando se parte de una perspectiva de género dado que permite problematizar desde dónde y cómo construyes conocimiento con/sobre determinadas sujetas o sujetos.

Claves epistemológicas: de la localización a la vigilancia epistemológica

La realidad es asimilada “como un mundo natural y cultural”, es decir, de forma intersubjetiva a través del lenguaje y la comunicación, en este sentido, dicha realidad supone la “suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural. Tal como los experimenta el pensamiento de sentido común de los hombres [seres humanos] que viven su existencia cotidiana entre sus semejantes, con quienes los vinculan múltiples relaciones de interacción” (Schutz, 1974, como se cita en Mardones y Ursua, 1999, p. 167).

Dado que experimentas la realidad a través del lenguaje y la comunicación, el objeto de estudio es construido a través de la interacción, es decir, de modo relacional con un entorno y otros seres humanos. Al respecto, quien investiga y a quienes investiga (cuando se trata de seres humanos) configuran un vínculo que implica pensar la dimensión epistemológica, con el fin de evitar dar por hecho, es decir, evidenciar desde dónde y cómo se entabla dicho vínculo para producir cierto conocimiento.

Por ejemplo, si alguien investiga una problemática que atraviesan

niñas y niños, es importante reconocer la condición adulta propia, así como más características subjetivas que pueden incidir en el estudio como el género, la clase y otras categorías. Ello implica sesgos, pero en tanto los reconozcas desde dónde y cómo entablas el vínculo, puedes emplear estrategias que compensen estos sesgos en la documentación, conceptualización y/o análisis.

A partir de este marco, ¿cómo la creatividad y la operatividad funcionan como herramientas en lo epistemológico para construir o retornar al objeto de estudio? Por un lado, te posibilitan reparar de modo localizado y flexible en la relación entre que entablas con quienes investigas, con el fin de determinar las teorías y la metodología mediante las cuales buscas explorar, describir, explicar y/o comprender a los segundos y, por otro: te permiten construir un objeto ante la contingencia de la realidad de modo sensible, intuitivo y racional a través de la vigilancia epistemológica a lo largo del proyecto.

Al reparar de manera localizada y flexible en esta relación, desde las epistemologías feministas se ha señalado la “carga de poder que la producción de conocimiento trae consigo” (Castro, 2021, p. 68). Es decir, no es neutral porque responde a intereses tanto personales como sociales y, por ende, sigue un método específico, generalmente hipotético-deductivo, en función de la estructuración de un proyecto para que sea validado por expertas o expertos de determinado campo.

Siguiendo lo expuesto en el apartado sobre subjetividad, la dimensión epistemológica evidencia la localización y el posicionamiento desde los cuales puedes generar conocimiento, considerando que “la parcialidad y no la universalidad es la condición para que sean oídas las pretensiones sobre las vidas de la gente, de la visión desde un cuerpo... complejo, contradictorio, estructurante y estructurado” (Haraway, 1995, p. 335). Por lo tanto, la apuesta consiste en construir o volver a cierto objeto desde dicha parcialidad, cuya visión particular, puesta en diálogo con teorías y cierta metodología, puede enriquecerla, cambiarla o comprobarla.

Ello significa que la abstracción de un fragmento de la realidad construye conocimiento de forma parcial y situada, es decir, con base en las limitaciones del contexto de quien investiga, así como de los alcances que le posibilitan paradójicamente su localización subjetiva. De ahí la importancia de preguntar por el sitio desde el cual investigas o dicho de otro modo, “por el lugar desde donde se produce lo que produce, la perspectiva en la que se sitúa para preguntar y el tipo de producción que genera” (Alvarado et al, 2020, p. 28), ello especialmente cuando se trata de problemáticas sociales y sensibles como migración, violencia, entre otras.

Si bien, este no es un cuestionamiento que se deba hacer y declarar en todo proyecto, es importante considerarlo en investigaciones relativas a las ciencias sociales o cuando conlleven problemáticas que protagonizan determinadas sujetas o sujetos sociales dado que posibilita un acercamiento sensible e intuitivo que no eclipsa lo racional o el ejercicio de abstracción, por el contrario, repara metódicamente en el proceso detrás del proyecto para romper las fronteras entre contextos de descubrimiento y justificación que evidencian el locus de enunciación, así como el “vínculo entre la sujeto y el objeto” (Alvarado et al, 2020, p. 29).

En consecuencia, el reparar de modo situado y flexible en esta relación, también implica reconocer, no solo desde dónde la persona investigadora ve a las y/o los sujetos, sino cómo les observa, es decir, si les asume de manera pasiva o activa ante determinada problemática como puede ser la violencia o la educación. Esto plantea la siguiente interrogante: ¿de qué manera quieres y puedes construir conocimiento en torno a ellos y ellas?, ¿sobre y/o con dichos sujetos? Aquí es importante destacar que lo teórico y metodológico van de la mano, dado que ambas configuran un marco de análisis para diferentes momentos del proyecto.

Con base en lo anterior sugiero, por un lado; valorar si la elección de teorías, modelos teóricos o conceptos coincide con el modo en que

buscas retratar a las y los sujetos, así como a la problemática y, en caso de que la respuesta sea negativa, es importante replantear dicha elección o matizar argumentos a partir de otras categorías. Por ejemplo, hay teorías en las ciencias sociales que priorizan la influencia de la estructura sobre el sujeto o la sujeta de estudio, en tanto, hay otras que enfatizan en lo que estos últimos realizan desde su capacidad de agencia o actores sociales.

Por otro lado; valorar la elaboración de una investigación sobre o con determinados sujetos, dado que en la primera no es obligatoria su participación como informantes o colaboradores, en tanto, la segunda precisa de esta participación. Si bien, el incluirles enriquece de modo empírico el análisis teórico, también hay trabajos enriquecedores que prescinden de estos por cuestiones de tiempo-espacio o porque no les necesitan al plantear análisis de redes o de contenido, por ejemplo.

Al respecto, es fundamental tener presente que en ambas investigaciones generas explícita e implícitamente una relación de poder, cuya asimetría puedes reconocer con el propósito de identificar los sesgos para abrirte a las perspectivas y lógicas de las/los sujetos de estudio. Esto puede conducir, por ejemplo, a plantearse el empleo del LINS en la propia narración del trabajo, dado que implica un “posicionamiento político”, cuyas “formas de expresión lingüística... propugnan usos discursivos no discriminatorios a un sexo, género, identidad de género” (p. 45).

Este tipo de lenguaje implica un modelo alejado del androcentrismo mediante prácticas discursivas a través de las cuales se busca evitar “injusticias lingüísticas... contra mujeres y sujetos feminizados” (Belausteguigoitia et al., 2022, p. 45), es decir, reconociéndolas en la narración misma. No obstante, es importante dialogar su empleo con quien asesora y en el marco de las instituciones de procedencia, dado que existen resistencias académicas que pueden cuestionar su validez. Por tanto, el investigador o la investigadora desempeña un papel como mediador o mediadora al seleccionar, analizar y narrar un fragmento

de la realidad a través de un proyecto. La contingencia inherente a esta mediación puede dificultar la gestión de los espacios de estudio (dónde observas la problemática) o la elección de los debates teóricos (cómo explicarás y/o comprenderás). Por ejemplo, en ocasiones es desafiante obtener el permiso para acceder a una escuela, a una institución pública o a cierto laboratorio. Además, pueden surgir cambios en torno a dicha problemática debido a la promulgación de nuevas leyes o al surgimiento de debates adicionales.

La influencia de la contingencia de la realidad en el objeto de estudio a lo largo del proceso también conlleva la necesidad de negociar para posibilitar que la investigación se exprese o, alternativamente, de permitir que seas sorprendido o sorprendida por ella. Dado que esto representa un desafío dentro de la estructura de un proyecto, retomo la vigilancia epistemológica que implica velar por la consistencia y la coherencia, asegurando que “todos los elementos que componen la investigación sean correspondientes y congruentes”, por lo tanto, consiste en una herramienta para mantener la rigurosidad sin eclipsar el papel de la intuición a lo largo del proceso de investigación (Orozco y González, 2012, p. 63).

En otras palabras, la vigilancia epistemológica implica cuidar para “garantizar que cualquier cambio a lo largo del proceso de planificación e investigación transforme también, al mismo tiempo, su contexto original” (Orozco y González, 2012, p. 63). Esto supone respetar los elementos planteados durante la construcción del objeto de estudio y, en caso de que se modifique alguno a causa de nuevas ideas o por razones operativas; reajustar lo necesario, por ejemplo; título, objetivos, pregunta, así como hipótesis o supuestos.

La vigilancia epistemológica requiere la constante toma de decisiones, incidida por la subjetividad y la apuesta epistemológica sobre cómo y desde dónde se construye el conocimiento. Es importante recordar: el proyecto

de investigación puede compararse con un árbol que brinda frutos conforme lo cuidas y que así como dicho árbol está incidido por factores externos como el clima que pueden dificultar su prosperidad, necesitas tomar decisiones que permitan generar estrategias creativas y operativas para su mantenimiento.

Este proceso requiere la constante toma de decisiones, incidida por la subjetividad y la apuesta epistemológica sobre cómo y desde dónde se construye el conocimiento. Es importante recordar: el proyecto de investigación puede compararse con un árbol que brinda frutos conforme lo cuidas y que así como dicho árbol está incidido por factores externos como el clima que pueden dificultar su prosperidad, necesitas tomar decisiones que permitan generar estrategias creativas y operativas para su mantenimiento.

A modo de conclusión: ¿cuál es la apuesta?

Las claves subjetivas y epistemológicas a través de la creatividad y la operatividad pueden ayudarte a iniciar, continuar o retornar al objeto mediante la desidealización del proyecto, que implica cumplir una meta. Ello comprendiendo desde Vilanova (2014) que la idealización parte de la inspiración asumida como “iluminadora”, que conlleva distanciarnos de la experiencia porque “se convierte en un objeto, no sólo inalcanzable, sino superior”, lo cual implica “pensar vertical” (p. 305).

De fondo, entonces, está el desafío subjetivo de desidealizar la tesis, tesina o proyecto de investigación, con el propósito de tomar decisiones desde la creatividad y operatividad en el marco de las implicaciones de un proyecto de investigación. Aunque esto implica seguir un orden específico basado en una estructura; la apuesta subjetiva consiste en mantener la conexión con la experiencia vivida que condujo al interés por un problema o determinadas temáticas y, en evidenciar la relación

epistemológica para trazar una ruta metodológica acorde con las posibilidades de cada investigador, aunque ello no implique ir a campo.

Dado que las epistemologías feministas han focalizado su atención en cómo el género incide en el conocimiento científico, se retoman porque, más allá de este marcador o categoría de poder, también delinear la relación entre subjetividad y epistemología, así como la importancia del locus de enunciación desde el cual se plantea y justifica determinada investigación. Finalmente, recuerda que quien investiga “y lo por conocer está mediado por la (o él) quién y su situación, no solo en cuanto sujeto histórico en contexto sino en relación a sus intereses, emociones, intuiciones, necesidades y afecciones” (Alvarado et al, 2020, p. 31).

Referencias

- Alvarado, M., Fischetti, N. y V., Hernández. (2020). Epistemologías feministas: conversaciones (in)interrumpidas en M. Alvarado (Ed.), *Feminismos del Sur. Recorridos, itinerarios y junturas*. Prometeo.
- Belausteguigoitia Rius, M., Chaparro Martínez, A., García Roa, M., Maciel Molinar, J., Moreno Esparza, H., Tapia Silva, A., Torres Cruz, C. y Vásquez Montiel, S. (2022). *Antimanual de la lengua española para un lenguaje no sexista*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://doi.org/10.22201/cieg.9786073064835e.2022>
- Castro, A. (2021). Implicaciones teóricas, políticas y metodológicas de la investigación activista feminista. *Empiria. Revista de Metodología de las Ciencias Sociales*, 50, 67-89. <https://doi.org/10.5944/empiria.50.2021.30372>
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra.
- Lagarde, M. (2023). *Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres*. Siglo XXI.
- Lugo, J. (2019). *#Tesilibro. La guía indispensable para el y la tesista*. Tesicafé.

- Lugo, J. (2023). Guía para Uso ético de la Inteligencia Artificial. Una propuesta para la Investigación y Educación. Tesicafé.
- Lugo-Sánchez, I. (2020). La apropiación cultural de internet en la familia por parte de niñas y niños. Un estudio a través de los TLR. [Tesis maestría, Universidad de Guadalajara]. RIUdeG.
- Mardones, J. y Ursua, N. (1999). Filosofía de las ciencias humanas y sociales. Ediciones Coyoacán.
- Orozco, G. y González-Reyes, R. (2012). Una coartada metodológica. Tintable

La hipótesis en la investigación: un espejo para la construcción del conocimiento crítico

Sara María Gálvez Mancilla

*Palabras clave: Hipótesis, Metodología de la investigación,
Conocimiento científico, Conocimiento crítico, Autoreflexividad*

DOI: 10.5281/zenodo.12733422

Resumen

Cada proceso de la metodología de investigación puede ser de sumo valor para el conocimiento científico si se lleva a cabo de manera reflexiva y autoreflexiva. El siguiente trabajo tiene como objetivo reflexionar en torno al papel y posibilidades de la hipótesis en el proceso investigativo. A manera de metáfora se observa a la hipótesis como un espejo que permite preguntarse al investigador (a): ¿desde dónde piensa la hipótesis que plantea? y, ¿cómo afecta dicha posición su supuesto? El presente trabajo se aleja de la lógica instrumental e invita a cuestionar su propia postura y contribuir al avance del conocimiento de manera crítica. En este sentido, se propone una actividad práctica en la que quien investiga pueda registrar su hipótesis y transformación a lo largo de su estudio y ejercitar su capacidad crítica y autocrítica. Este

trabajo está dirigido principalmente a tesis de licenciatura y maestría en ciencias sociales.

De la construcción del conocimiento a la transformación de la realidad social

La existencia humana tiene por naturaleza la necesidad de comprensión de todo aquello que nos rodea, desde todo tipo de fenómenos naturales hasta los problemas que conciernen al orden de lo simbólico y lo social o ciencias del espíritu, nombradas así por el filósofo alemán Wilhelm Dilthey. Esta preocupación por comprender y explicar el mundo a través de la construcción de conocimiento científico ha planteado diversos retos y reflexiones que, desde distintas posturas epistemológicas, se han intentado bordear.

el ser humano se plantea la necesidad de conocer la realidad de la que forma parte, desde el interés de mejorar las condiciones de su entorno, y tratar de dar solución a las dificultades y obstáculos que pueden alterar su cotidianidad. (Melero Aguilar, 2011, p. 340)

Dicha necesidad implica posicionarse frente al mundo y perseguir la consecución del conocimiento de manera organizada. De ahí es comprensible la generación de paradigmas con estrategias y procedimientos específicos. Pérez (1994) define al paradigma como “un conjunto de creencias y actitudes, una visión del mundo compartida por un grupo de científicos que implica metodologías determinadas” (p. 17). De manera que no existe una sola forma de aproximarse al mundo, cuestión en la que han profundizado distintos autores, entre ellos Creswell (2009), que reconoce cuatro paradigmas fundamentales: postpositivismo, constructivismo, acción participativa (crítico) y pragmatismo.

Para Beltrán y Ortiz (2020), “el paradigma provee al investigador la teoría y los referentes metodológicos para acceder al fenómeno objeto de estudio y, como lo indica Vasilachis (2006), proporciona un sistema filosófico y de investigación para comprender las cuestiones propias del proceso investigativo” (p. 6).

El paradigma crítico tiene como precepto fundamental la posibilidad de conocer al mundo y de actuar conscientemente en él para mejorarlo. En este tenor “Los procesos investigativos son vistos como espacios de participación, responsabilidad social y compromiso frente a las necesidades y expectativas de las comunidades que, con base en las apuestas por la transformación emancipatorias, transitan por el camino para la toma de decisiones en beneficio común” (Beltrán y Ortiz, 2020, p. 11).

Siguiendo esta línea, el quehacer metodológico y sus distintos procesos deben de caracterizarse por sus cualidades recursivas y autorreflexivas. El presente trabajo tiene como objetivo profundizar en el papel de la hipótesis así como sus potencialidades críticas en el proceso de investigación. A modo de metáfora, se propone a la hipótesis como un espejo que durante todo el proceso investigativo refleja las cargas simbólicas y culturales de la persona que indaga.

Por ello, cabe mencionar que esta propuesta reflexiva parte del paradigma crítico, pues este llama a la acción participativa en búsqueda de la transformación social, ejercicio que no es posible sin una postura crítica y autocrítica sobre las mismas concepciones que la persona investigadora tiene sobre el mundo.

La concepción crítica, recoge como una de sus características fundamentales, que la intervención o estudio sobre la práctica local, se lleve a cabo, a través de procesos de autorreflexión, que generen cambios y transformaciones de los actores protagonistas, a nivel

social y educativo. (Melero Aguilar, 2011, p. 343)

Ahora bien, antes de comenzar a profundizar en las posibilidades de la hipótesis, a continuación se explica brevemente el recorrido metodológico a través del cual se pudieron plantear las ideas vertidas en el texto.

Propuesta Metodológica

En primera instancia, cabe mencionar que el interés por este tema fue resultado de la experiencia propia en el desarrollo de la tesis de licenciatura y maestría. Tanto en las clases de metodología como en los libros y manuales provenientes del modelo científico clásico, se identificó que cuando se trataba el tema de la hipótesis había excesiva rigurosidad en la identificación de variables, diferenciación con los supuestos, referentes teóricos y demás, pero poco interés en cuestionar qué elementos subjetivos estaban en juego al momento de plantear la hipótesis.

En estos procesos de enseñanza existe una tendencia por mostrar los distintos procedimientos de la investigación como fases que una vez superadas no es necesario retroceder para echar un vistazo. En el caso de la hipótesis, una vez que ésta se encuentra bien planteada, en los términos de los manuales, pareciera que se vuelve inamovible y que la investigación puede avanzar sin volver la mirada a ella.

En la práctica empírica, bajo el paradigma crítico, lo cierto es que, la hipótesis va transformándose a la par que la perspectiva del investigador cuanto más avanza en su propio proceso. Conforme se camina, se desdobra el abanico de la realidad, poniendo al descubierto caras que permanecían ocultas y ampliando el horizonte de posibilidades en las que puede tornarse la investigación.

El conocimiento es acumulativo en el sentido en que nunca se termina de conocerlo todo, pero a la par que éste crece, el sujeto conocedor cambia. En el ámbito de la ciencia, la experiencia y la exploración que conlleva transforman las formas de concebir la realidad, pues suponen

reconocernos como seres en situación ante la investigación; seres abiertos, con sensibilidad para ver y escuchar atentamente las voces internas de una pregunta que nos apasiona, nos persigue y nos grita indeciblemente: cómo nos vemos en aquello que queremos explicar y comprender con relación a los otros, y cómo podemos ensanchar nuestros horizontes de vida en aquello que formalmente denominamos investigación. (Jaramillo Echeverri, 2006, p. 105- 106)

Dicha inquietud se convierte en una motivación para explorar en el papel crítico y autocrítico de la hipótesis. La presente propuesta de ampliar las consideraciones y posibilidades de la hipótesis en la investigación inscrita en las ciencias de la cultura, se llevó a cabo de la manera siguiente:

Identificación del problema. Basado en la experiencia académica individual se identificaron ciertas omisiones en la enseñanza-aprendizaje a la hora de formular una hipótesis.

Revisión de bibliografía. Se llevó a cabo una búsqueda de literatura que aborda este elemento de la investigación para posteriormente analizar los enfoques tratados. Se identificaron ausencias en términos, no de definición, sino de la falta de consideración de las posibilidades críticas y autocríticas de este elemento, así como una tendencia hacia una conceptualización instrumental y simplificada.

Identificación de ausencias. Estos nichos sugirieron la necesidad de explorar en mayor profundidad el potencial reflexivo de la hipótesis en el proceso de investigación.

Exploración de otras potencialidades de la hipótesis. La literatura existente permitió la propuesta presente de incorporar a

la conceptualización de la hipótesis su potencial crítico y autocrítico. Cabe destacar que, los trabajos revisados son de mucho valor y sin ellos difícilmente se podrían plantear nuevas reflexiones.

Es importante mencionar que los pasos descritos con anterioridad no se dan en un marco aislado sino en el cartabón de la construcción del conocimiento llevado a cabo por un sujeto que forma parte del mundo que quiere conocer. Esta propuesta busca brindar claves reflexivas para aquellas investigaciones en ciencias sociales de corte cualitativo. Por ello, antes de comenzar a esbozar algunos de los resultados finales, vale la pena dilucidar sobre la esfera de lo subjetivo en la investigación.

Lo subjetivo en la configuración de lo social y el proceso investigativo

La compleja realidad social nos insta como investigadores a ser incisivos y críticos en el análisis de los fenómenos que nos rodean. A tomar consciencia de nuestro horizonte cultural y nuestra propia historicidad para comprendernos a nosotros mismos pero, también para mirar al otro en un mundo compartido.

Por lo tanto, resulta imposible descartar la dimensión de lo subjetivo en la construcción del conocimiento. Esta dimensión representa la micro unidad a partir de la cual se configura lo social. Tal como propusiera Hugo Zemelman en su ensayo Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento (2002), se trata de lograr una “recuperación del sujeto en el mundo como del mundo en el sujeto” (p. 2).

Cuando decimos que somos seres sociales es porque nacemos en un mundo con un orden cultural dado, en el que convivimos con otros que también están en el constante proceso de interiorizar el entorno a partir de lo que nos es enseñado. Este desarrollo no sucede separado de la otredad.

Los otros también se encuentran siendo parte de los procesos de la vida cultural produciendo y reproduciendo significaciones compartidas. En palabras de Alfred Schutz, el ámbito de la cultura, a diferencia del natural tiene origen en las acciones humanas y en lo que ellas desencadenan en la relación con los otros (Schutz, 2003).

La ciencia social analiza la complejidad que implica dicha vida cultural, su especificidad en una multiplicidad de procesos y conexiones (Weber, 1958). En las ciencias de la cultura es menester comprender cómo representamos, significamos y nos relacionamos. De manera que, cuando estudiamos algún fenómeno social aparentemente externo a nosotros, de alguna manera buscamos comprender un poco de nosotros mismos.

Lo anterior implica que, como investigadores, tomemos conciencia de que nuestra postura se encuentra inmersa en un aparataje cultural que ejerce su influencia en nuestras decisiones. “La conciencia es una forma para llevar a cabo esta búsqueda por conocerse, en el esfuerzo por desvincularse de los condicionamientos convertidos en lugares comunes donde dejar morir nuestra propia originalidad” (Zemelman, 2002, p. 5).

A partir de ello podemos decir que para entender lo social y las relaciones intersubjetivas es necesario reducir el estudio de la vida cultural a la acción individual, ya que ésta es el origen de la estructura de una sociedad determinada (Schutz, 2012) y puede permitir la comprensión de aquellas razones que nos motivan a pensar de una forma u otra.

En el desarrollo de una investigación llevada a cabo por alguien, está en juego su subjetividad pues ésta “remite al mundo de la vida y la experiencia cotidiana” (Schutz, 2012, p. 21). La persona que investiga es parte de una cultura con un determinado conjunto referencial que le permite observar al mundo de una manera particular.

El investigador se encuentra completamente implicado en su problema de estudio y en su formulación de hipótesis. Así, su discurso está plagado de sus percepciones sobre la realidad. En este tenor, una de las preguntas que se plantea este trabajo es ¿cómo podemos desdoblar las impresiones que tenemos del mundo en un abanico de múltiples posibilidades?, dicho de otra forma, ¿cómo desgranar la “verdad” en la que creemos en diversas verdades?

El investigador se encuentra completamente implicado en su problema de estudio y en su formulación de hipótesis. Así, su discurso está plagado de sus percepciones sobre la realidad. En este tenor, una de las preguntas que se plantea este trabajo es ¿cómo podemos desdoblar las impresiones que tenemos del mundo en un abanico de múltiples posibilidades?, dicho de otra forma, ¿cómo desgranar la “verdad” en la que creemos en diversas verdades?

En este punto se considera a la hipótesis como un elemento clave del proceso investigativo, considerada no meramente como una fase de la investigación, sino como un elemento que nos acompaña de principio a fin en una suerte de motor, y que, puede tener múltiples potencialidades para el conocimiento si se explota su posibilidad autoreflexiva.

¿Qué es la hipótesis?

En el ámbito de la investigación científica una hipótesis puede definirse como “una idea que puede no ser verdadera, basada en información previa. Su valor reside en la capacidad para establecer más relaciones entre los hechos y explicar por qué se producen” (Freire, 2018, p. 125).

Desde una visión de carácter más pragmática, la hipótesis puede ser

identificada como una suposición que se formula antes de llevar a cabo una investigación, esto, para posteriormente ser probada con distintas metodologías. Su uso entonces, se reduce a establecer variables y relaciones entre ellas que permitan generar predicciones sobre los resultados esperados de un estudio.

Aunque su definición varía dependiendo de la perspectiva de cada teórico, una mayoría coincide en que es un elemento fundamental para comenzar una investigación dado que al mismo tiempo que motiva el trabajo, de alguna manera estructura la indagación. Al respecto, el mismo autor añade “Una hipótesis debe desarrollarse con una mente abierta y dispuesta a aprender, pues de lo contrario se estaría tratando de imponer ideas” (Freire, 2018, p. 125).

Es posible complejizar la realidad a partir de la hipótesis y en ese sentido no podemos negar su dimensión epistemológica, pues ella tiene un papel fundamental en la generación y validación del conocimiento científico. Si no se espera nada, no se indaga y no se comprueba nada. La hipótesis es un impulso hacia el conocimiento. Este elemento proporciona un punto de partida para la investigación y también permite la contrastación de afirmaciones teóricas, en este tenor su potencial cognoscitivo es muy grande.

En resumen, se puede entender a la hipótesis como un enunciado que formula una proposición tentativa como explicación provisional de un determinado fenómeno social de interés. Por otro lado, se trata de una afirmación sobre la relación entre variables, una suerte de predicción que se pondrá a prueba; así mismo, se puede obtener de una deducción lógica derivada de teorías previas y, como un elemento clave en la construcción y validación del conocimiento científico. Estas diferentes perspectivas enriquecen nuestra comprensión de la naturaleza y función de la hipótesis en el proceso investigativo.

Aunque los manuales de metodología refieren distintos procedimientos

y consideraciones para formular una hipótesis, más allá de dichas circunspecciones, este trabajo tiene por fin contribuir a la exploración de la hipótesis como un elemento sustancial en la investigación que permite reflexionar sobre nuestro lugar como investigadores dentro de un estudio. En ese sentido, retomando a García Linera (2000) “Las reglas lógicas de articulación y de fusión de las categorías más las hipótesis que conforman el espacio teórico, no son máquinas (algorítmicas) de producción de verdades ni sólo acuerdos tácitos entre investigadores o cristalizaciones de evidencias empíricas” (p. 177).

La hipótesis como espejo

La hipótesis ha sido definida minuciosamente por distintos autores dedicados a la metodología de la investigación. El objetivo de este trabajo no es cuestionar o criticar aquellas definiciones, sino poder reflexionar en el abanico de posibilidades que plantea la hipótesis en la construcción de un conocimiento crítico.

La investigación implica fases y procedimientos que muchas veces se enseñan únicamente en su dimensión operativa, al respecto Andrade (2007), explica que “la crítica no es al empleo de hipótesis ni mucho menos a la definición de preguntas de investigación en sí mismos, si no a la poca reflexión que un uso mecánico de tales procedimientos da lugar” (p. 265).

En ese sentido, se puede entender que “la hipótesis indica lo que estamos buscando, y se define como una explicación tentativa del fenómeno estudiado” (Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, 2003, p. 140). La hipótesis es pues, un motor inicial, pero también una guía que nos insta a tomar decisiones durante todo el desarrollo de la investigación. Tiene la potencialidad no sólo de orientar, sino también de reflejarnos para contemplarnos críticamente.

Si bien es cierto que una hipótesis se formula con base a referentes teóricos-conceptuales, no es posible suprimir los referentes vivenciales y culturales del investigador o investigadora. Mucho se ha pensado que la hipótesis es únicamente una fase inicial de un proyecto y que es cuasi inamovible, lo cierto es que, replantear una hipótesis es poner pausa en el rumbo para reflexionar. Permite cuestionar e incluso dudar.

El conocimiento se construye y se mueve con el motor de la duda. Por ello, tal como lo propone César Tello en su texto *El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis* (2011), la hipótesis puede incluso convertirse en un eje epistemológico dentro de la investigación, al respecto es necesario “organizar un conocimiento que escape a la inercia de lo instrumental” (Zemelman, 2002, p. 108).

Ahí radica la importancia de partir de la noción de que una hipótesis trasciende su valor instrumental. Desde una perspectiva epistemológica, la hipótesis, intencional o no, refleja las concepciones, preconcepciones y supuestos del investigador o investigadora acerca del fenómeno estudiado.

¿Qué implica el planteamiento de una hipótesis? Para que la persona investigadora formule una hipótesis requiere una actitud creativa y especulativa que es fundamental para dar luz a lo que se va a buscar. En este sentido, la hipótesis puede concebirse como un instrumento de reflexión crítica y autocrítica que permite al investigador cuestionar y revisar sus propias presuposiciones en el proceso de construcción del conocimiento.

Es decir, ante un mismo fenómeno social de interés, no es factible que dos personas o más planteen la misma hipótesis, pues cada una de ellas lo hace desde su horizonte cultural y conjuntos referenciales. Si el investigador se hace consciente de esto, podrá preguntarse sobre las razones por las cuáles su ser en el mundo le llevan a plantear una u otra hipótesis.

La autocontemplación permite reflexionar críticamente sobre sus propias creencias, prejuicios e incluso posibles sesgos que podrían influir en el proceso de la investigación. Al examinar de cerca su perspectiva, se puede trabajar para mitigar el impacto en el estudio y para generar un conocimiento crítico de la realidad que permita transformarla.

Por ello, aunque distintos autores han descrito la hipótesis, creado manuales y propuesto su lugar en una investigación, lo cierto es que bajo la postura presente, la hipótesis tendrá un rol crucial en todo momento, incluso al final. En este trabajo se propone una nueva perspectiva que conceptualiza a la hipótesis como un espejo que acompaña al investigador en todo su recorrido, cuestionando constantemente sus acciones y decisiones.

Probablemente sea más fácil pensar en una hipótesis que reflexionar sobre el lugar desde donde la pienso. “¿Quién es el que habla sobre la sociedad y el universo? ¿de todo lo que puede afirmarse sobre su exterioridad, cómo se refleja ésta sobre sí mismo, enriqueciéndolo, ampliando sus fronteras, o más bien socavándolo, arrinconándolo y disminuyendo su fuerza y estatura?” (Zemelman, 2002, p. 89- 90).

Como se mencionó, los investigadores ocupan un lugar en la realidad social que estudian y por ello se ven afectados o influenciados por sus experiencias, valores, conocimientos previos, etc. Este bagaje moldea la manera en que se percibe al mundo y por lo tanto la forma en la que se aborda un problema de investigación.

Como señala Alfred Schutz (2012) en su teoría de la acción, nuestras motivaciones y perspectivas individuales influyen en la manera en que nos aproximamos a un objeto de estudio. Por lo que puede resultar difícil ser autocríticos y reflexivos sobre nuestras inclinaciones porque de alguna manera solemos darlas como naturales. Sin embargo, la hipótesis puede ayudar a reconocernos como sujetos que ocupamos un lugar en el mundo y en el orden social.

Un espejo que te refleja puede afirmar lo que ya pensabas, pero también puede permitirte cuestionar lo que ves. Las preguntas, ¿quién soy? ¿en dónde me ubico? ¿desde dónde estoy pensando esta hipótesis? posibilitan tomar conciencia de nuestras predisposiciones y considerar cómo pueden influir en el proceso investigativo.

Un espejo que te refleja puede afirmar lo que ya pensabas, pero también puede permitirte cuestionar lo que ves. Las preguntas, ¿quién soy? ¿en dónde me ubico? ¿desde dónde estoy pensando esta hipótesis? posibilitan tomar conciencia de nuestras predisposiciones y considerar cómo pueden influir en el proceso investigativo.

Esta aportación en torno a la conceptualización tradicional se centró en la idea de que la hipótesis actúa como un espejo que refleja las suposiciones y prejuicios del investigador, invitándolo a reflexionar sobre cómo sus experiencias y horizontes culturales influyen en la construcción del conocimiento. Esta nueva perspectiva de la hipótesis se tradujo en una actividad práctica para registrar la formulación y evaluación de hipótesis en el proceso de investigación científica, que enfatizó la reflexión crítica y la autoevaluación en la práctica investigativa.

Actividad práctica. Seguimiento a la hipótesis

A continuación se plantea una actividad que puede ayudar no solamente a registrar la transformación de una hipótesis durante el proceso investigativo, sino fundamentalmente a poner en práctica el ejercicio reflexivo y autoreflexivo de cuáles son las razones para plantear una u otra hipótesis y qué factores culturales pueden estar interviniendo en nuestra postura.

En la Tabla 1 se presenta un ejemplo para mayor claridad en su llenado, sin embargo, cabe destacar que dicha actividad es solo una propuesta/

invitación a los futuros investigadores a que se apropien de ella y la adapten a su propio proceso.

Tabla 1. Hipótesis transformable

Fecha/ Fase	Hipótesis	Factores culturales que influyen	Cambios en la hipótesis	Justificación del cambio
04/01/24	La pobreza causa delincuencia juvenil.	La percepción común en mi comunidad de que la delincuencia juvenil está estrechamente relacionada con la pobreza.	Durante la revisión de la literatura, se encuentra evidencia que sugiere que la delincuencia juvenil puede ser influenciada por una variedad de factores, incluidos el entorno familiar y las oportunidades educativas.	La reflexión crítica sobre la hipótesis inicial y la consideración de la evidencia disponible conducen a la ampliación de la hipótesis para incluir otros factores determinantes de la delincuencia juvenil.
17/02/24	La falta de oportunidades educativas es el principal impulsor de la delincuencia juvenil.	La observación de que muchas personas en mi comunidad tienen dificultades para acceder a la educación debido a barreras económicas y sociales.	Se ajusta la hipótesis para incluir la falta de oportunidades educativas como un factor importante, pero se reconoce que otros factores también pueden influir en la delincuencia juvenil.	La reflexión sobre la evidencia disponible y la consideración de la complejidad de la delincuencia juvenil llevan a una revisión más matizada de la hipótesis.
26/02/24	La falta de oportunidades educativas y la discriminación racial son los principales impulsores de la delincuencia juvenil en mi comunidad.	La discusión con otros investigadores y profesionales en el campo de las ciencias sociales sobre los factores subyacentes a la delincuencia juvenil.	Se amplía la hipótesis para incluir la discriminación racial como otro factor que puede influir en la delincuencia juvenil.	La consulta con otros expertos y la consideración de perspectivas alternativas llevan a una comprensión más completa de los determinantes de la delincuencia juvenil.
19/03/24	La falta de oportunidades educativas y la discriminación racial son factores clave en la delincuencia juvenil, pero otros factores, como la falta de modelos a seguir y la exposición a la violencia, también desempeñan un papel importante.	La reflexión sobre mi propia experiencia y la experiencia de otros en la comunidad, así como la evidencia encontrada en la literatura científica.	Se ajusta la hipótesis para incluir una gama más amplia de factores que pueden influir en la delincuencia juvenil, reconociendo la complejidad del fenómeno.	La reflexión crítica sobre la investigación existente y la experiencia personal llevan a una comprensión más matizada y completa de los determinantes de la delincuencia juvenil.

Nota. Elaboración propia. (2024).

Esta actividad permite al investigador realizar hallazgos multifactoriales y multidimensionales con respecto a su fenómeno estudiado en estrecha relación con el lugar que él ocupa en la realidad que le interesa. De manera concreta, podrá reflexionar en torno a las influencias personales y culturales que le hacen ver una problemática de cierto modo. Esto promueve la autoconciencia y la posibilidad de profundizar de forma

más objetiva y crítica sobre su objeto de estudio.

En ese sentido, la actividad permite hacer evidente la capacidad performativa de nuestro pensamiento y del conocimiento, pues pone en relieve la transformación que sufre la hipótesis en el proceso investigativo y con ello, la importancia de la flexibilidad teórica-metodológica.

Por otro lado, desde el punto de vista metodológico, el registro de los cambios en una hipótesis brinda un marco práctico para documentar y analizar cómo cambia la comprensión del investigador a lo largo del tiempo. Esto no solo puede mejorar la calidad de la investigación, sino también aumentar la transparencia y la replicabilidad del proceso metodológico.

Por último, dicha sistematización destaca, en lo que respecta a las investigaciones cualitativas, la trascendencia de considerar que los contextos culturales brindan un marco situacional que afecta el proceso investigativo por lo que, se subraya la necesidad de una investigación contextualizada que sea sensible a la complejidad y diversidad cultural en la que intervienen variables y factores muchas veces desapercibidos.

Reflexiones finales

La posibilidad de cuestionar nuestras propias creencias sobre las cuales procuramos construir el conocimiento es fundamental para garantizar una mayor validez y fiabilidad de la investigación que realizamos. Entre más críticos seamos, no solo con la realidad, sino también con nosotros mismos, es más factible lograr un conocimiento que transforme la realidad social.

Para Andrade (2007) “la investigación es enseñada como el modo en que se hace investigación, no se revisan sus orígenes, se transmite como un acervo de herramientas y estrategias para hacer” (p. 264). En ese

sentido resulta pertinente volver cuando sea necesario a los orígenes y preguntarnos ¿para qué hacemos investigación?

Hacer investigación no desliga al sujeto de su carácter histórico, por el contrario lo refuerza. Puesto este se posiciona frente a un mundo que es el suyo. Esta es una de las principales aporías con las que el individuo que indaga se encuentra. Hacerse consciente de ello brinda nuevas posibilidades para el conocimiento.

Sujeto histórico como aquél capaz de ubicar al conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y de sociedad. Esto implica tener que romper la tendencia a cosificar la realidad como simple externalidad, que envuelve a los sujetos de manera inexorable, para concebirla como una constelación de ámbitos de sentidos posibles. (Zemelman, 2002, p. 9)

Concebirnos como sujetos históricos es posible únicamente si se está dispuesto a adoptar una postura reflexiva y autoreflexiva que permita evaluar no solamente el estudio sino a nosotros mismos como individuos dentro de una cultura. De manera que sea posible mitigar, o por lo menos, reducir ciertos sesgos que puedan estar afectando nuestra visión sobre un fenómeno en particular. En el quehacer investigativo, una hipótesis acompaña de principio a fin guiando las decisiones teóricas y metodológicas que conducirán a uno u otro resultado.

La hipótesis no es importante solo en la fase inicial, se trata de un elemento que inquieta y reclama al investigador moverse hacia un lado o el otro, insiste en la necesidad de una búsqueda constante, por ello, es la acompañante incómoda pero imprescindible. Si logramos explotar su potencial claro que será implacable, pero al mismo tiempo permitirá mayor fiabilidad de los estudios, contribuyendo así al avance del conocimiento en las respectivas disciplinas y acaso ¿no es ese el objetivo de la investigación?

Es imprescindible comprender que en una investigación no importan solo los resultados finales, a veces, se aprende incluso más del proceso, por ello esta perspectiva crítica de la hipótesis nos conduce a discutir e incluso cuestionar los resultados de la investigación, pero también los supuestos que nos llevaron a ellos.

Si las hipótesis, así como el conocimiento científico, tiene por cualidad su capacidad de ser falsable o refutada, no tiene sentido aferrarse a ella como si fuera un fracaso no comprobarla o incluso replantearla. La persona investigadora debe de estar dispuesta a modificar o rechazar la hipótesis en función de la evidencia disponible y de las dudas genuinas que implican la exploración de otros posibles caminos. Más que un fracaso o limitación significativa, se trata de una oportunidad para ampliar el horizonte del conocimiento en el campo disciplinar en el que nos movamos.

De manera que la hipótesis cumple múltiples funciones en la labor científica, actuando como una guía para la recolección y análisis de datos, facilitando la formulación de predicciones sobre los resultados esperados y actuando como un instrumento de reflexión crítica y autocrítica. Su potencial va más allá de las funciones instrumentales, invitando al investigador a cuestionar sus suposiciones y preconcepciones y a estar abierto a revisar sus hipótesis en función de la evidencia disponible. Esta perspectiva crítica de la hipótesis enriquece nuestra comprensión de la naturaleza y función del conocimiento científico, y nos invita a reflexionar sobre los procesos y prácticas que guían nuestra búsqueda de la objetividad.

Los problemas culturales son dinámicos, no estáticos. Se encuentran configurándose constantemente y de formas distintas. Este dinamismo exige al investigador el reconocimiento de lo individual, así como la importancia de su existencia y estudio en la configuración de lo social. En razón de lo anterior, las leyes -válidas para otras ciencias- no son valiosas para las ciencias sociales o ciencias de la cultura, como las

llama Weber (1958), pues encajar un fenómeno histórico en un marco hipotético generalizado supondría reconocer que la realidad social es inamovible y consolidada, reduciendo con ello su gran riqueza. La hipótesis precisamente permite desgranar el esencialismo del pensamiento científico en múltiples posibilidades.

La cultura es un ente vivo que se transforma, que se voltea, que gira, que se dibuja y desdibuja ante los ojos del investigador, quien también se renueva ante las fuerzas culturales y lo hace manifiesto en la elección de los objetos a estudiar y el planteamiento de sus hipótesis convencido de que esas significaciones culturales son correctas y dignas de conocerse.

Dicha subjetividad complejiza aún más los fenómenos sociales, de manera que, abordar un proceso empírico-histórico no puede hacerse desde la conformidad y quietud de herramientas metodológicas como si se tratase de una maquinaria perfecta, sino más bien desde la inquietud e intuición que caracterizan la perspectiva crítica, aunque ello implique en el camino inexactitudes. “la vida en su realidad irracional y en su contenido de significaciones posibles, son inagotables; por ello, la configuración concreta de la relación de valor permanece fluctuante, sometida al cambio en el oscuro futuro de la cultura humana” (Weber, 1958, p. 100).

Sin embargo, la comprensión convencional de la hipótesis a menudo subestima su potencial crítico y autocrítico. Resulta necesario incorporar perspectivas teóricas críticas que posibiliten enriquecer la conceptualización de la hipótesis como un espejo. En palabras de Tello (2011), la enseñanza de la metodología de investigación en ciencias sociales en los espacios académicos latinoamericanos puede beneficiarse de un enfoque más reflexivo y crítico que trascienda la mera transmisión técnico-organizativa.

La realidad concreta obliga la relectura, adaptación, innovación y creatividad para abordar los diversos problemas de la cultura, ámbito

en el que la tendencia por la generalidad implica adaptar la realidad a nuestra teoría y no a la inversa. El enfoque de este trabajo busca sumar a aquellos estudios-reflexiones en los que se hace vigente la revisión constante del método científico.

Esta es la regla de oro del método científico: conocer la realidad respetando sus particularidades. Sin embargo, en la práctica, la preocupación de la ciencia no es el estudio de las especificidades y las diferencias de lo real, sino las abstracciones en los niveles más altos posibles, para poder sustentar los grandes sistemas teóricos generales. Al asignarles valores matemáticos abstractos, lo concreto pierde relevancia al igual que los individuos, sus identidades e historias personales que los hacen únicos. (Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk, 2005, p. 48)

En este tenor, la propuesta presente subraya la necesidad de seguir explorando y cuestionando nuestras prácticas y concepciones en el ámbito de la investigación científica. Al adoptar una actitud abierta y receptiva hacia nuevas ideas y perspectivas, podemos enriquecer la comprensión del mundo que nos rodea y contribuir de manera significativa al avance del conocimiento humano.

La ausencia de reflexión crítica sobre cada una de las decisiones en una investigación conlleva la reducción de la gran riqueza que puede haber en ellas. Para Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk (2005) “Desandar el camino cuando se ha terminado una investigación, para dar razón ya no de los resultados, sino del proceso, es como abrir una caja negra en la cual todo el andamiaje metodológico-interpretativo implícito, ha quedado en penumbras incluso para los mismos responsables del estudio” (p. 31).

La propuesta reflexiva presente centrada en la concepción de la hipótesis es precisamente, una propuesta a desandar los procedimientos de

formulación que, en ocasiones, usamos como artefactos mecánicos “Dada esta forma de proceder ¿cómo puede el investigador garantizar a la comunidad científica la validez de su trabajo intelectual, si no hace un monitoreo del proceso de investigación?” (Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk, 2005, p. 32).

Incorporar la valoración y concepción de una hipótesis “transformable”, puede brindar una posible salida a aquellos investigadores en ciencias sociales que en el proceso investigativo han sentido que la hipótesis (proveniente del método hipotético deductivo) limita sus posibilidades y que la persecución de una hipótesis inamovible resulta una carga sobrada.

Este texto no pretende ser un instructivo o manual más para la elaboración de una hipótesis. La notable ausencia de reflexividad en torno a las posibilidades críticas y autocríticas de la hipótesis es un cerco que puede derribarse si las personas investigadoras pueden identificar que en la transformación de la hipótesis también se construye el conocimiento.

Referencias

- Andrade, L. (2007). Del tema al objeto de investigación en Hugo Zemelman. *Cinta moebio*, 30, 262-282. www.moebio.uchile.cl/30/andrade.htm
- Beltrán, S. y Ortiz, J. (2020). Los paradigmas de la investigación: un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *Revista Iberoamericana para la Investigación y el desarrollo educativo*, 11 (21), s.p. <https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717>
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). Más allá del dilema de los métodos. Norma.
- Creswell, J. (2009). *Research Design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.

- Espinosa, E. (2018). La hipótesis en la investigación. *MENDIVE Revista de Educación*, 16 (1), 122-139. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962018000100122&lng=es&tlng=es.
- García, A. (2000). Apuntes críticos sobre método y conocimiento en las ciencias. *Temas Sociales*, 21, 171-180. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152000000100012&lng=es&tlng=es.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Jaramillo, L. (2006). Ser sujeto en la investigación: investigando desde nuestra subjetividad. *Revista Colombiana de Educación*, 50, 104-118. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635244006>
- Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas*, 21, 339-355. http://institucional.us.es/revistas/cuestiones/21/art_14.pdf
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes. Métodos I*. La Muralla.
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social. Escritos I*. Amorrortu Editores.
- Schutz, A. (2012). *Estudios sobre teoría social. Escritos II*. Amorrortu Editores.
- Tello, C. (2011). El objeto de estudio en ciencias sociales: entre la pregunta y la hipótesis. *Cinta moebio*, 42, 225-242. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2011000300001>
- Weber, M. (1958). *Ensayos sobre la metodología sociológica*. Amorrortu Editores.
- Zelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Anthropos Editorial.

Contexto ¿para qué?: notas sobre su importancia y construcción durante el proceso de investigación

Edgar Ramón Zúñiga Gómez

Palabras clave: Contexto, Proceso de investigación, Metodología, Objeto de estudio
DOI: 10.5281/zenodo.12733585

Resumen

El contexto suele ser un elemento solicitado en las investigaciones académicas, no obstante, no siempre se tiene claro qué es y mucho menos, cómo construirlo. Con base en estas interrogantes en el presente artículo se reflexiona sobre las implicaciones de un contexto durante el proceso de investigación, con la finalidad de mediante el objeto de estudio y, específicamente, el tema de investigación, proponer un ejercicio que ayude en la construcción del mismo. En ese sentido, se argumenta que el conocimiento se construye desde una realidad situada y, por lo tanto, se reflexiona sobre la importancia de considerar al contexto durante el proceso de investigación y, en general, en el quehacer académico y científico.

*Cambia lo superficial
Cambia también lo profundo
Cambia el modo de pensar
Cambia todo en este mundo...
Julio Numhauser en la voz de Mercedes
Sosa*

Introducción

En 1984 la cantante Mercedes Sosa interpretó uno de los más grandes éxitos que tuvo durante su carrera artística: Todo Cambia. Quien esté leyendo quizás se pregunte por qué iniciar un artículo sobre investigación científica referenciando música y no cuestiones teóricas-conceptuales o metodológicas. A propósito de la epígrafe utilizada, mediante la cual se puede entonar “cambia todo cambia”, epistemológicamente es importante comprender que la realidad no es algo homogénea, terminada, sin movimiento y, por consiguiente, esperando a ser descubierta y explicada por un experto.

Como lo expresa la canción interpretada por Mercedes Sosa, la realidad es cambiante, en tanto, implica una construcción social caracterizada por la interacción de múltiples relaciones cuya interconexión evidencia el carácter dinámico existente en la misma. Dichos cambios están referidos a contextos concretos y a la interacción construida entre sujetos pertenecientes a distintos espacios, regiones o -valga la redundancia- contextos.

Bajo esta línea de argumentación, toda creación humana está cifrada a un espacio y tiempo e implica una interacción con su entorno, en donde inclusive, puede modificar lo material (Freire, 2009). En ese sentido, la investigación como actividad humana realizada con el propósito de conocer para describir, analizar, comprender o explicar, está ligada a un contexto y, por lo tanto, es menester considerar las coordenadas temporales, espaciales e históricas a partir de las cuales se produce

aquello que se quiere hacer cognoscible.

De esta manera, este artículo argumenta la relevancia de aprehender el contexto al momento de realizar investigación y, para ello, se organiza de la siguiente manera. El primer apartado versa sobre el discernimiento sobre lo que se entiende por contexto con el fin de aclarar qué se debe de tener en cuenta para construirlo al momento de elaborar un estudio. En el segundo apartado, se ejemplifica la implicación contextual de las investigaciones, para en el tercero, reflexionar respecto a la importancia de considerar al contexto en el quehacer científico. Finalmente, en el último apartado, se propone un ejercicio basado en el tema de investigación del objeto de estudio que ayude a construir un contexto cuando se esté elaborando una investigación.

Con base en lo anterior, y siguiendo la propuesta de Orozco y González (2012), se entiende por objeto de estudio “todas las determinaciones y elementos que intervendrán en el proceso de investigación, sin dejar lugar a dudas sobre qué tema trabajará, qué elementos lo conforman, qué pregunta pretende contestar y desde qué perspectiva teórica intentará hacerlo” (p. 59). En ese sentido, el tema de investigación supone una construcción medular en el objeto de estudio, en tanto, define el proceso, los sujetos, la temporalidad y el espacio (escenarios) implicados en lo que se desea conocer. Esta aclaración es pertinente porque con base en el tema de investigación ligado a un objeto de estudio es que aquí se propone delimitar un contexto.

El contexto en la investigación científica: una definición general

Toda investigación científica, sin importar la disciplina o área desde la cual se elabore, así como su enfoque o método usado para su construcción, se realiza dentro de unas coordenadas temporales y espaciales dadas, dicho de otra manera en un contexto. En ese sentido,

es común que a quienes dentro de las ciencias sociales realizan una tesis se les solicite incorporar “un contexto” a su investigación, ya sea como análisis integrado en el corpus de la misma o inclusive, como un capítulo que dé cuenta del conjunto de circunstancia en donde o bajo las cuales el objeto de estudio se encuentra situado.

Coloquialmente la palabra contexto remite a “un algo” relacionado con lo que se vive social, cultural, política y/o económicamente en el presente, del cual como sujetos integrantes de una sociedad somos parte. A partir de la obviedad de la palabra se da por sentado que el investigador o el tesista entiende con claridad lo que implica un contexto y, más aún, que sabe elaborarlo para su investigación. Es decir, durante el proceso de investigación es común escuchar: “elabora o describe un contexto”, pero nunca se especifica qué es y mucho menos, cómo hacerlo y, en ese sentido, delimitarlo.

Al respecto, durante la práctica de asesoramiento a estudiantes de licenciatura que realizan una tesis de investigación, se ha detectado una confusión permanente que uno de ellos sintetizó mediante la siguiente pregunta: “¿cómo es que debo elaborar un contexto si dicho contexto ya está dado y refiere a una dimensión macrosocial?” (Comunicación Personal, 2023). Ello evidencia que no siempre se tienen claras sus implicaciones y, aunado, las maneras mediante las cuales puede ser construido o delimitado dentro de un proyecto de indagación.

Asimismo, es importante señalar que en la praxis investigativa no existe una definición unívoca de la categoría contexto lo cual se traduce en dificultades para comprender qué es y cómo construir un contexto durante el momento de hacer investigación, en tanto, dificulta “indicar categóricamente su contenido, los elementos que lo componen, sus límites y alcances y, por ende, para qué resulta útil y para qué no” (Vargas, 2017, p. 34).

Con el fin de despejar las dudas e interrogantes mencionadas y,

considerando la puntualización señalada en el párrafo anterior, es preciso remitir a una definición que permita apuntar proposiciones generales para su conceptualización. De esta manera se podrá elucidar qué es un contexto, cómo se relaciona con un proyecto de investigación y, con base en ello reflexionar por qué es importante incorporarlo en un estudio.

Como un primer acercamiento cabe considerar la definición realizada por la Real Academia de la Lengua Española (RAE), cuando en su edición del 2024 entiende que un contexto es el “entorno físico o de situación, ya sea político, histórico, cultural o de cualquier otra índole, en el cual se considera un hecho” (s.p). Con base en este primer acercamiento el contexto es aquello que rodea a un fenómeno a estudiar.

No obstante, vale la pena apuntar a una conceptualización más precisa que ayude a guiar la práctica investigativa en el sentido de comprender qué es un contexto y, por lo tanto, qué se debe considerar y qué no al momento de realizar un estudio, es decir, su extensión en contenido y sus fronteras. Para Vargas (2017) en un proyecto de investigación un contexto constituye “una serie de hechos, conductas o discursos (en general, elementos humanos y no humanos) que constituyen el marco en el cual un determinado fenómeno estudiado tiene lugar en un tiempo y espacio concretos” (p. 34).

Profundizando en dicho entendimiento, cabe agregar que por contexto no hay que considerar los hechos, conductas o discursos que envuelven a un problema de investigación como si fueran elementos aislados unos de otros, sino más bien, aprehender los vínculos que entre estos se establecen y, por lo tanto, las múltiples relaciones directas, indirectas y dialécticas que sostienen con el objeto de estudio de interés para cada indagación.

En suma, un contexto supone el marco construido por la compleja concatenación entre diversos hechos, relaciones, comportamientos o

discursos presentes en el escenario (alrededor) sobre el cual se delimita un tema y, por lo tanto, ello evidencia una diversidad de elementos que pueden estar presentes en el mismo, por ejemplo, aspectos políticos, jurídicos, sociales, culturales, psíquicos, ambientales, económicos, etc. (Vargas, 2017).

Un contexto supone el marco construido por la compleja concatenación entre diversos hechos, relaciones, comportamientos o discursos presentes en el escenario (alrededor) sobre el cual se delimita un tema y, por lo tanto, ello evidencia una diversidad de elementos que pueden estar presentes en el mismo.

Ahora bien, cabe considerar que dentro del mismo contexto (espacio y tiempo delimitados) pueden realizarse diversos estudios que investiguen distintos aspectos de la realidad. No obstante, a partir de lo que se intente indagar (planteamiento del problema) junto a la perspectiva desde donde se decida comprender eso que se quiere saber (teoría), cada uno de estos requerirá considerar más o menos elementos del mismo contexto, por lo cual, la construcción del mismo en cada investigación variará en función de los objetivos y las preguntas que persigan.

En síntesis, los elementos a retomar en la construcción de un contexto dentro de un proyecto dependen de los siguientes elementos: uno, los intereses del investigador y, en ese sentido, la pregunta rectora y el objetivo central; dos, el objeto de estudio construido y; tres, la centralidad de las circunstancias “externas” para explicar o comprender el problema de investigación.

Diferentes investigaciones, diferentes construcciones de contextos

Con base en lo expuesto, cabe preguntar ¿puede haber

investigaciones que tengan más contexto en comparación con otras? o dicho de otra manera, ¿existen investigaciones que son más contextuales? Al respecto se puede responder con un sí, no obstante, faltaría aclarar el por qué del carácter afirmativo de esta objeción. Para ello, cabe traer la siguiente metáfora.

Si se considera que el contexto implica un entorno construido a manera de marco, es decir, lo que rodea o recubre a un hecho específico y, que a su vez dentro del mismo se da una diversidad de relaciones entre distintos elementos, circunstancias, discursos y hechos; entonces, toma sentido cuando en una conversación informal y cotidiana, una de las partes involucradas en la charla le pide a la otra que le brinde más contexto de algo que le acaba de compartir de manera escueta. En este aspecto, dicha petición no sólo se refiere al hecho de per se narrar a su interlocutor lo sucedido, sino además -y sobre todo-, de proporcionarle más información de lo acontecido en el momento de la situación, así como de los elementos que estaban relacionados a la misma, por ejemplo, en dónde fue, quiénes estaban ahí, qué había acontecido anteriormente para detonarla o influirla, etc.

El ejemplo recién mencionado puede usarse como analogía para el caso que aquí ocupa: el contexto en un proceso de investigación. De esta manera, así como en una charla informal los datos y sus detalles compartidos a través del habla cambian según la situación que se esté conversando; en el campo de la investigación el contexto de cada estudio va a tener características distintas porque su construcción está relacionada con el planteamiento del problema (particular) de los mismos. Por ende, habrá investigaciones más contextuales que otras o inclusive algunas meramente contextuales, no obstante, todas están relacionadas con circunstancias de su entorno que influyen en el objeto de estudio.

Para aclarar lo anterior cabe retomar como ejemplos dos investigaciones realizadas en México. En la primera, un grupo de investigadores indagaron

la eficacia del arteterapia como tratamiento para el Trastorno por Déficit de Atención (TDAH) en niños de entre 7 y 11 años pertenecientes a León, Guanajuato durante el 2010 (Saavedra, Padrón, Martínez, Barragán, Passaye, García y Aguilar, 2010). En otro estudio, se decidió investigar las características del surgimiento y operación de las autodefensas pertenecientes a las comunidades de La Ruana y Tepalcatepec, en Michoacán, durante el 2014 (Fuentes-Díaz, 2015).

Como es de esperarse, debido a que en los estudios recién mencionados el tema es distinto, su contexto también lo será. Por las implicaciones del problema a investigar en la segunda investigación la construcción del contexto podría ser más amplia, en tanto, la necesidad del surgimiento de autodefensas surge a partir del ejercicio de violencia por parte del crimen organizado dentro de un marco político (Estatal) que lo ha posibilitado. De esta manera, en dicho proyecto el contexto es un elemento fundamental para comprender el objeto de estudio debido a que es parte sustancial del planteamiento del problema.

Por otra parte, en la primera investigación el contexto no es un elemento latente en el objeto de estudio, pero ello no quiere decir que su planteamiento del problema no esté situado en un tiempo y espacio dados, así como rodeado e influido por una serie de relaciones y circunstancias. Por ello, una manera para considerar el contexto en dicho estudio es reflexionar en torno a cómo se ha presentado y se presenta el proceso-problema de interés (en este caso la relación entre arte terapia y TDAH) dentro de coordenadas temporales y espaciales delimitadas (el caso mexicano y, en específico, León Guanajuato). En consecuencia, el marco contextual del estudio podría dar cuenta de si en dicha ciudad hay políticas educativas que aborden dicha relación, cómo es la praxis docente, pedagógica y de psicología educativa respecto al acompañamiento de niños con TADH, si estas praxis hacen uso del arte terapia o no (así como las razones para una u otra), qué tan común es la incidencia de este trastorno, así como otros elementos relacionados al tema de investigación.

Asimismo, es de suma importancia pensar en dónde se está llevando a cabo el estudio, es decir, en qué país o en cuál región de cierto país (en este caso, León, Guanajuato, México). Con ello, se precisa considerar las características de los participantes, por ejemplo, en esta investigación interesó estudiar a niños de entre siete y 11 años.

Específicamente, los investigadores pueden reflexionar sobre el género y la clase socioeconómica a la que pertenecen los niños en cuestión y, en consecuencia, las implicaciones contextuales de la escuela a la que pertenecen (su ubicación geográfica dentro de dicha ciudad y las dinámicas socioculturales ahí dadas que pueden incidir en el comportamiento escolar) y, aunado las relaciones y características de las familias de dichos niños que inciden directamente en dificultades para focalizar la atención durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Ergo, lo que se pretende es construir un conocimiento situado (Haraway, 1995) y, para el caso puesto como ejemplo (investigación uno), se puede pensar en el siguiente supuesto: la contextualización en el proceso de investigación podría llevar a evitar la patologización de los niños participantes del estudio, en tanto, a partir de comprender su objeto desde una perspectiva situada en un tiempo y espacio con dinámicas particulares, se podría identificar problemas sociales profundos como los altos índices de desnutrición que se traducen en comportamientos parecidos a los de un cuadro catalogado a partir del TDAH.

Cabe precisar que la reflexión recién expuesta se usó sólo con fines ilustrativos y didácticos para comprender la importancia implicada en la construcción de un contexto desde una perspectiva situada. Por lo tanto, ello no quiere decir que los investigadores encargados de llevar a cabo dicho estudio (Saavedra et al., 2010) pasaron por alto hacer una contextualización y, en ese sentido, que hayan caído en el error de patologizar a sus participantes.

Como se muestra, cuando se realiza investigación es importante contextualizar. Asimismo, cabe precisar lo siguiente: en algunas investigaciones el contexto es un elemento intrínseco a su objeto de estudio; en otras no está explícitamente declarado dentro del mismo, pero su planteamiento se relaciona directamente con “lo externo”, de manera que surge en función o como consecuencia de cierta problemática inherente al contexto. Finalmente, para otras sus objetos de estudios parecerían no tener ninguna relación con el contexto, lo cual no quiere decir que están desconectadas de las relaciones que giran a su alrededor dentro de un tiempo y espacio concreto. Por lo tanto, cual sea el caso, es importante situar la producción de datos empíricos con el fin de construir conocimiento situado y, en ese sentido, evitar que esté desligado de la realidad que pretende describir, analizar o explicar.

Del contexto del investigador al contexto de la investigación: su importancia dentro de un estudio científico

Hasta el momento se ha dicho que en un estudio científico el contexto implica a la compleja concatenación entre diversos hechos, relaciones, comportamientos o discursos que constituyen el marco temporal y espacial en donde se encuadra un tema a indagar y, en ese sentido, es construido por el investigador con base en sus inquietudes (preguntas y objetivos del estudio). Aunado, es importante agregar que este se encuentra situado sobre unas coordenadas sociales, políticas, de género y étnicas específicas, sobre las cuales influye en su entorno, así como en la construcción de los datos empíricos durante el proceso de investigación (Bourdieu, 1999).

Por lo tanto, se puede señalar la coexistencia de dos contextos que no están desligados: el del investigador y el de la investigación. En cuanto al primero, quien investiga está situado en un entorno, del cual no puede escapar por completo, en tanto, es miembro de una sociedad. Respecto al segundo, como se ha mencionado, todo estudio está referido a una

realidad social y material que es aprehendida mediante preguntas y objetivos de investigación.

Entonces, cuando se realiza un estudio el investigador se aproxima a una problematización de cierto tema que está cifrada a un contexto, no obstante, su acercamiento lo hace desde sus coordenadas sociales. Para clarificar esto, piénsese en un italiano que decide investigar la violencia en México; si bien dicho sujeto proviene de un contexto diferente (europeo) los capitales y habitus que ha adquirido dentro del mismo inciden en su estudio del contexto mexicano.

Algún lector o lectora sospechará que no siempre los investigadores acuden a contextos distintos y remotos para hacer un estudio. En efecto, hay muchísimos casos en los cuales una problemática del entorno social motiva la realización de una investigación, por ejemplo, la indagación anteriormente mencionada en la que Fuentes-Díaz (2015) analizó la formación de grupos de autodefensas en el estado de Michoacán. No obstante, pese a que este autor es mexicano y, por ende, ha vivido el flagelo de la violencia perpetrada en este país, su experiencia jamás será la misma respecto a la de los sujetos con quienes investigó, en tanto, sus vivencias dentro de sus respectivos contextos tienen particularidades. De ahí que surja la inquietud de mediante la investigación comprender a los otros dentro de su contexto.

Con base en lo expuesto se puede reflexionar que la importancia de incorporar el contexto de un tema de investigación al corpus de la misma radica en que su planteamiento está cifrado a un marco de sucesos que tienen lugar en tiempo y espacio. Obviar esto podría sesgar el estudio, en tanto, no se considerarían elementos importantes transversales para su comprensión. Ahora bien, su relevancia también reside en que todo conocimiento implica una construcción social la cual se produce mediante relaciones ejercidas en un entorno (Berger y Luckman, 2003).

La realidad se caracteriza por ser cambiante y dicha movilidad plantea problemas epistemológicos, teóricos y metodológicos para quienes

realizan investigación científica, en tanto, el carácter contingente de la misma conlleva a que los conocimientos no puedan ser considerados absolutos, al menos en tres sentidos: uno, como explicativos de toda la realidad; dos, en cuanto a su refutabilidad en el devenir histórico y; tres, respecto a la difícil generalización en diversos contextos que no están intrínsecamente relacionados con aquel en donde se construyó cierto conocimiento dado, dicho de otra manera, su capacidad universal de predicción (Escalante, 2016).

Por ejemplo, en 1930 Clyde Tombaugh descubrió un planeta de nuestro sistema solar al que la comunidad científica denominó Plutón, no obstante, para el 2006 la Unión Astronómica Internacional afirmó que Plutón no podía ser considerado como tal debido a la imposibilidad de limpiar su órbita de otros objetos como consecuencia de su pequeño tamaño (DGDC-UNAM, 2015, s.p.). Asimismo, durante varias décadas en la teorización sociológica existió una dicotomía conceptual entre la estructura y la agencia, no obstante, en 1984 Giddens (2006) sintetizó ambas posturas señalando que la primera no es rígida totalitaria y determinante para los individuos, sino más bien, argumentó la dinámica de una estructura estructurante movida mediante las acciones de los agentes.

Ello remite a considerar que en el devenir científico no siempre se construye conocimiento anclado a leyes universales capaces de pronosticar totalmente la realidad, en tanto, como ha sido evidente, para el caso de las ciencias naturales existen múltiples casos en donde los investigadores no logran anticiparse ante desastres naturales; por ejemplo, un sismo y, asimismo, los análisis de los científicos sociales no siempre han logrado predecir coyunturas políticas. Justo la falta de predicción universal en el quehacer científico está relacionada con las singularidades temporales y espaciales que suceden en un contexto dado. Como lo menciona Escalante (2016):

la capacidad de predecir depende de que haya

hechos comparables; pero solo puede haber hechos comparables si se puede prescindir del contexto, es decir, si la singularidad de cada caso es irrelevante para la explicación, si no tiene ninguna importancia que el fenómeno se produzca en Francia o en Camerún, en 1914 o en 2016. (s.p.)

Con base en esta línea de argumentación se pueden hacer dos afirmaciones: uno, la realidad no es un constructo dado, terminado e inamovible que como tal esté esperando su aprehensión por parte del investigador y; dos, en ese sentido, la investigación “no tiene el propósito de producir representaciones de una realidad independiente” (Álvarez-Gayou, 2010, p. 47), en tanto, existe una relación ontológica-epistemológica entre el investigador, la realidad que desea conocer y los sujetos de estudio.

Ergo, la realidad no es un ente externo al investigador que pueda ser investigado en su estado puro (Amuchástegui, 1996). Ello conlleva a sostener que el conocimiento no es algo que se adquiere, sino más bien un constructo edificado en la relación que establece el investigador con su contexto durante el momento de investigación, de manera que en dicha relación, se gesta un proceso en donde el investigador es afectado (se transforma) al interactuar con el conocimiento existente y con su contexto y, al mismo tiempo, estos son transformados mediante el quehacer del primero (Amuchástegui, 1996).

Al momento de realizar una investigación, el investigador construye su planteamiento del problema con base en sus inquietudes. No obstante, el proceso, los sujetos, el tiempo y el espacio que se propone investigar están cifrados a una realidad dada y, en ese sentido, a un contexto. Aún más, por se el mismo investigador está sujeto a su contexto. De esta manera, el investigador al acercarse a su objeto de estudio con el fin de responder a la pregunta de investigación que se ha planteado construye conocimiento en la realidad y, en ese sentido, establece una relación con

ésta a partir de un contexto delimitado.

Consecuentemente, existe una íntima relación entre el investigador, lo que desea investigar y la realidad que desea conocer, por lo cual, es evidente la conexión entre el contexto y los problemas de investigación planteados por los investigadores. Expuestas estas premisas, es importante que al momento de realizar investigación no se obvие la construcción de un contexto o evitar pensarlo como un elemento protocolario que es requerido para cumplir con los elementos que se supone una tesis o investigación debe cumplir. Por el contrario, es más que ello, implica el marco de relaciones dentro de las cuales se encuadra la investigación y, por lo tanto, un elemento que incide directamente en lo que queremos investigar.

Ahora bien, como se mencionó, la realidad es dinámica y tal característica conlleva a que el conocimiento construido en el devenir científico no siempre perdure intacto a través de los años, inclusive, en algunos casos los cambios han implicado la superación de teorías, modelos, paradigmas o deducciones empíricas, llevando a estos a su desuso.

Estas vicisitudes están íntimamente relacionadas no sólo con el avance de la ciencia, también con las transformaciones de las sociedades y del planeta a través de la historia. Por ello, dado el movimiento constante de la realidad, “los seres humanos inventamos conceptos, modelos y esquemas para darle sentido a la experiencia, además de que continuamente estamos probando y modificando tales construcciones a la luz de nuevas experiencias” (Álvarez-Gayou, 201, p. 49).

Justamente estas nuevas experiencias no se producen en una dimensión aislada de la relación con la otredad, más bien están construidas en un mundo finito e histórico que es social, político, económico, cultural, físico y biológico. Dicho en otras palabras, las nuevas experiencias que motivan a académicos a investigar los fenómenos emergentes o novedosos se producen dentro de un contexto que a su vez, dadas las interacciones

humanas, también se está transformando.

El componente dinámico y contingente de la realidad conlleva a que lo cognoscible no sea estático y, mucho menos, que las teorías que la explican, así como los métodos contruidos para acercarse a la misma, perduren intactos a través del tiempo; por lo contrario, puedan ser transformados o desechados. Al respecto, Kuhn (1962, 2004) explicó que el conocimiento más que ser continuo y acumulativo evoluciona en el desarrollo histórico de la ciencia mediante revoluciones científicas que surgen como respuesta a la falta de explicación por parte de los paradigmas establecidos respecto a las necesidades o cambios intrínsecos a la realidad.

Vale la pena hacer algunas precisiones. Kuhn (1962, 2004) entiende por paradigma la coherencia entre teorías (de alcance general y medio) y método que en su conjunto explican la realidad en un momento dado de la historia. A este momento de estabilidad en la construcción del conocimiento se le llama ciencia normal. No obstante, este autor señala que -al pasar del tiempo- el paradigma establecido acumula resultados no compatibles y, en ese sentido, dificultades para explicar la realidad, que como se ha mencionado, va cambiando. En consecuencia, el cúmulo de anomalías inscritas en el paradigma provoca que se construya un nuevo paradigma, de manera que la relación entre el viejo y nuevo paradigma sea inconmensurable; es decir, que no son compatibles entre sí, en tanto, el nuevo implica la construcción de conceptos y técnicas emergentes que constituyen una forma novedosa de comprender y estudiar la realidad.

Dicho lo anterior, se puede comprender la importancia del contexto y los cambios que en este suceden tanto en el momento de realizar investigación como -e inclusive- en el devenir y transformación de la ciencia a través de la historia. Ergo, el contexto no es poca cosa en el proceso de investigación. Con base en esto, cobra sentido los apuntes realizados por Zemelman (2021) cuando propuso que al momento

de realizar un estudio el investigador tiene el reto de antes de pensar teóricamente, pensar epistemológicamente. Es decir, este autor advirtió a la comunidad científica de cómo en diversas ocasiones la realidad cifrada a un contexto avanza más rápido que las teorías, lo que dificulta a los académicos comprender un problema de investigación concreto (relacionado con su entorno); en tanto, presenta elementos emergentes que aún no han sido abstraídos a lo teórico.

Con ello, se puede concluir que la importancia del contexto radica en al menos dos cuestiones: primero, independientemente del enfoque bajo el que se oriente la investigación (cualitativo, cuantitativo o mixto), es preciso conocerlo porque la realidad presente en éste es el punto de partida del científico (Norieda, Rodríguez, López, Buchí, Felisa y Del Cid, 2021, p. 77); segundo, considerarlo dentro de una investigación lleva a construir conocimiento situado sobre la realidad que pretende explicar (Haraway, 1995) y; tercero, evidencia la importancia de estar abiertos a las transformaciones que han o están sucediendo en la realidad y que los marcos teóricos que utilizamos quizás aún no hayan considerado (Zemelman, 2021), para desde la investigación, más que forzar la realidad tratando de hacer que encaje acríticamente a la teoría, aprehender los cambios (datos empíricos emergentes) y, de esta manera, construir conocimiento novedoso que responda a las necesidades concretas del contexto.

¿Cómo construir un contexto para una investigación científica?

Con el fin de ejemplificar lo hasta aquí dicho, vale la pena exponer la siguiente metáfora: imagínese que un fotógrafo acude a un parque y decide capturar una fotografía en un momento en el cual un policía revisa a un joven. La imagen por sí misma podría proyectar una honorífica acción policial, un abuso de autoridad, un acto de corrupción u otra posibilidad. Para discernir cuál es la opción correcta se precisa saber qué es lo que pasaba ahí, qué elementos había, qué relaciones

estaban sucediendo, el movimiento ahí dado, es decir, un contexto.

De igual manera, en una investigación cuando se construye un objeto de estudio se captura una imagen de la realidad, un tipo de fotografía metodológica-conceptual, en tanto, supone una delimitación de un problema de investigación que concierne a la vida humana (ya sea al mundo natural, astronómico, social, político, económico, psíquico y demás).

Así como en la fotografía impresa, el espectador sólo ve un policía deteniendo a un joven pero no sabe a ciencia cierta lo que ocurrió ahí, cuando se delimita un problema de investigación el lector o lectora no siempre tiene claro lo que acontece alrededor del objeto de estudio, es decir, las relaciones suscitadas antes y durante la captura de dicha fotografía metodológica-conceptual que lo influyen. Por ende, al realizar una investigación es sustancial explicar el movimiento implicado en el objeto de estudio, es decir, dar el contexto que sea preciso para su comprensión.

Para asentar lo expresado, es importante volver a traer una de las investigaciones expuestas como ejemplo: El surgimiento y operación de las autodefensas pertenecientes a las comunidades de La Ruana y Tepalcatepec, en Michoacán, durante el 2014 (Díaz, 2015). Como se había mencionado, el tema de investigación planteado en este estudio se caracteriza por ser muy contextual; no obstante, ello no significa que por sí mismo el contexto se muestre, por lo contrario, requiere de un esfuerzo del investigador para narrar y explicar el complejo entramado de relaciones que se vinculan y reproducen dentro del marco de hechos, circunstancias y discursos delimitados en tiempo y espacio.

Así como en la fotografía es necesario saber qué es lo que el policía estaba haciendo al momento de aprehender al joven; en el tema de investigación del estudio referenciado anteriormente, es menester aclarar hechos y relaciones vinculados a lo que sucedía en La Ruana, Michoacán

en cuanto a la violencia ahí ejercida, por ejemplo: las necesidades que suscitaron a la organización en dicha comunidad, las características de los tipos de violencia que en esas regiones ejerce el crimen organizado, cuáles organizaciones criminales se disputan dichos territorios y sus vínculos con los gobiernos, cómo ha sido el papel de las autoridades estatales ante la violencia ahí perpetrada y la respuesta organizativa de la población, cuál es el desarrollo e índices de la violencia ahí expresada, los elementos socioculturales que han permitido la cohesión popular para que sus pobladores se organicen en autodefensas, entre otras cuestiones relacionadas a los hechos contextuales que se vinculan al objeto de estudio.

Si bien el planteamiento del problema de la investigación se relaciona directamente con el contexto de violencia producido por la confrontación estatal contra las organizaciones criminales, en sí mismo no da cuenta de ello. Por lo tanto, para poder responder a las preguntas expuestas en el párrafo anterior, es necesario un ejercicio reflexivo por parte del investigador a partir de sus intereses, específicamente, con base en su objeto de estudio, de manera que al realizarlo construya su contexto.

De esta manera, si este tema de investigación: El surgimiento y operación de las autodefensas pertenecientes a las comunidades de La Ruana y Tepalcatepec, en Michoacán, durante el 2014 (Díaz, 2015), supone un retrato metodológico-conceptual de una parte de la realidad, un tipo de imagen congelada, impresa; el dar respuesta a las preguntas expuestas ayudará a comprender lo que sucede en esa imagen metodológica-conceptual capturada y, en ese sentido, a darle movimiento a la misma, como si se tratase de una imagen (estática) llevada a la pantalla grande, que implicaría la reproducción (movimiento) de lo que ahí sucedía y sucede.

Mencionado lo anterior, es importante precisar en otro aspecto de la metáfora aquí empleada. Así como en una fotografía impresa se precisa de un marco que encuadre la imagen, en una investigación

es importante contar con fronteras (coordinadas de acontecimientos) que nos ayuden a trazar los criterios de inclusión y exclusión respecto al contexto del estudio. Dichos límites están íntimamente relacionados con la temporalidad, espacialidad y elementos que coexisten e influyen al objeto de estudio. Dicho de otra manera, el contexto constituye el marco temporal y espacial concreto en el que un problema de investigación se sitúa (Vargas, 2017). Bajo esta lógica de argumentación, surge la siguiente pregunta: ¿hasta dónde es preciso delimitar un contexto?

Para responder a esta pregunta vale la pena regresar a la metáfora planteada. Cuando un fotógrafo acude a un parque para capturar una imagen decide el plano y ángulo. Aun con ello, por más que él quiera ampliar su lente, éste no alcanzará a captar todo el horizonte que se presenta e, inclusive, la extensión de espacio que ahí se podría apreciar (un parque) pertenece a uno mayor (un barrio) y así sucesivamente (una ciudad, una región, un país, etc.), entonces, la tarea de capturar la totalidad se volvería una misión casi imposible.

Cada objeto de estudio está implicado en un horizonte de tramas, sucesos, relaciones, hechos y problemáticas que, en semejanza a la metáfora anterior, resulta complicado abarcarlos en su totalidad al momento de definir el contexto de un proyecto de investigación. Al respecto, cabe precisar que la realidad se constituye como una red de relaciones y, en ese sentido, el objeto de estudio al ser una captura de ésta tiene diversas conexiones con dicha red (valga decir, con el contexto general) y, precisamente, por la múltiple concatenación de relaciones que implica, para quien realiza una investigación puede resultar difícil decidir hasta qué punto de la misma es preciso considerar para ilustrar el contexto de estudio.

Dicho lo anterior, delimitar un contexto en un proyecto de investigación parecería una tarea casi imposible. Sin embargo, no es así y, para constatarlo, vale la pena regresar a la metáfora empleada. Al igual que el fotógrafo, el investigador decide el plano, ángulo e incluso, el tipo

de cámara o lente que utilizará, lo cual equivaldría a decir que dicho investigador decide las teorías y métodos pertinentes para conocer aquello que desea indagar.

De esta manera, el investigador al capturar una imagen de la realidad lo hace desde su objeto de estudio, es decir, desde el tema de investigación que delimitó (proceso, sujetos, tiempo y espacio), en relación con la perspectiva teórica y metodológica que considera pertinente (Orozco y González, 2012). Por lo tanto, el objeto de estudio se convierte en un ejercicio de ida y vuelta, es decir, primero, como una delimitación de la realidad y, segundo, como una guía que le permite decidir qué elementos son importantes considerar para describir o explicar (según sea el caso) a un otro las implicaciones contextuales presentes (sociales, políticas, económicas, históricas o culturales) en su problema de investigación.

El objeto de estudio se convierte en un ejercicio de ida y vuelta, es decir, primero, como una delimitación de la realidad y, segundo, como una guía que le permite decidir qué elementos son importantes considerar para describir o explicar (según sea el caso) a un otro las implicaciones contextuales presentes (sociales, políticas, económicas, históricas o culturales) en su problema de investigación.

Ergo, con los cuatro elementos constitutivos de un objeto de estudio (proceso-problema, sujetos, tiempo y espacio) se puede articular un marco que encuadre al contexto de un estudio, tal cual como sucede con las fotografías que son enmarcadas a partir de la unión de cuatro piezas (varillas), la cuales forman un cuadrado o rectángulo para ceñir una imagen.

Dicho lo anterior, se propone el siguiente ejercicio con el fin de: enmarcar un contexto a partir de los elementos presentes en el tema de investigación. Para ello es viable volver a utilizar la investigación referida

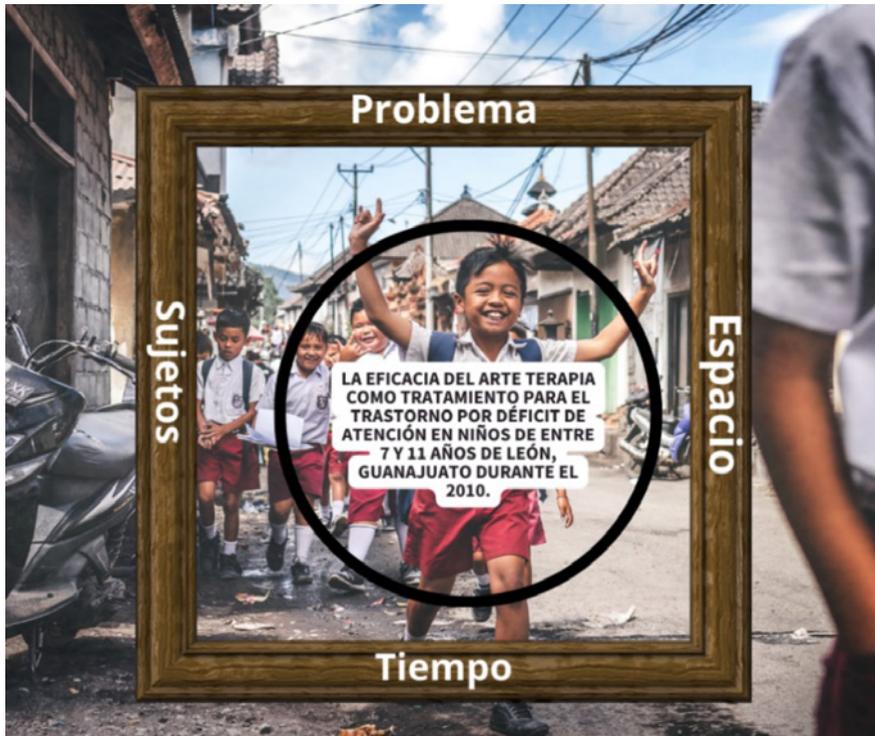
en un apartado anterior: la eficacia del arte terapia como tratamiento para el Trastorno por Déficit de Atención en niños de entre 7 y 11 años de León, Guanajuato durante el 2010 (Saavedra, et al., 2010).

A manera de analogía con el ejemplo del fotógrafo, el objeto de estudio corresponde a la imagen que se va a capturar o, en este caso, a investigar. Con base en ello, se recomienda que el investigador escriba en el centro de una hoja su tema de investigación y posteriormente lo encierre en un círculo, el cual representa la escena principal, el foco de lo que se quiere aprehender. Enseguida, se precisa comenzar a “enmarcar” la escena principal, así como los aspectos que están alrededor de la misma y la influyen. Ello consistirá en dos pasos.

Primer paso. Es necesario desagregar el tema de investigación. Retomando el ejemplo mencionado, quedaría de la siguiente manera: 1) proceso: eficacia del arte terapia en el tratamiento del TDA; 2) sujetos: niños de entre 7 a 11 años; 3) espacio: León, Guanajuato y; 4) tiempo: 2010. Como se adelantó, cada elemento desagregado corresponde a uno de los cuatro lados que ensamblados darán la forma de un recuadro (marco), dentro del cual estará insertado el tema de investigación en su conjunto.

Es decir, de la parte lateral izquierda del marco correspondería a los sujetos, (en este caso niños de entre 7 y 11 años), de la derecha la espacialidad (León, Gto.), del lado inferior el tiempo (2010) y del lado superior el proceso (relación del arte terapia con el TDA). Para ilustrar lo recién mencionado se presenta la siguiente imagen:

Figura 1. Enmarcar un contexto a partir del tema de investigación



Nota. La ilustración corresponde a una elaboración propia (2024) a partir de recursos (imágenes) proporcionadas por la plataforma Canva

Como se observa, el tema de investigación está insertado en una realidad dada e histórica, la cual en la ilustración se representa en la imagen de fondo en donde niños y niñas están corriendo en un barrio. Asimismo, quien esté leyendo el artículo podrá observar dos cosas más: la imagen tiene un marco compuesto por los elementos que contiene un tema de investigación y, aunado, fuera de este marco continúa parte de la imagen que representa la realidad dada. Respecto a esta última cuestión, se advierte que en la construcción de un contexto al mismo

tiempo que es importante incluir elementos, también lo es el hecho de excluir otros, porque de lo contrario su redacción no podría tener fin. Dicho en terminología metodológica, ello implica considerar criterios de inclusión y exclusión durante el proceso de construir dicho contexto.

Aquí surge la siguiente pregunta: ¿cómo considerar los criterios de inclusión y exclusión? Para responder a este cuestionamiento cabe tener presente que el ensamblaje del marco que encuadra contextualmente al objeto de estudio no se da por sí sólo, precisa de un ejercicio analítico del investigador en donde articule las relaciones establecidas entre los cuatro elementos que darán forma a dicho marco. Esto ayudará a tener mayor claridad respecto a los criterios de inclusión y exclusión pero no llevará a su completa definición. Para ello, es preciso centrarnos en el segundo paso de este ejercicio.

Segundo paso. Una vez colocado cada elemento del tema de investigación en un correspondiente lado sigue ensamblar el marco. Para ello, se precisará de una serie de preguntas reflexivas que ayuden al investigador a considerar que tan acotado o ampliado los requiere. Como punto de partida tómesese la línea superior, en este caso el problema. Respecto a este elemento el investigador se puede preguntar: ¿cuáles y de qué tipo son las relaciones que se establecen en el problema a investigar?

En ese sentido, ¿qué actores participan en éstas y cómo lo hacen? Con base en ello, se identifican procesos y coyunturas sociales, culturales, políticos, institucionales, académicos o económicos que tengan incidencia en el problema que se pretenda estudiar. Por ejemplo, para el caso retomado (la influencia del arte terapia y en el TDA) cabría considerar relaciones de carácter institucional referidas al quehacer de clínicas y escuelas tanto públicas como privadas respecto a la manera de tratar el TDA.

Enseguida, cabría considerar el ensamblaje de la parte lateral derecha, es decir, el espacio. Con base en lo anterior, el investigador puede preguntar

¿cuál es la trascendencia o extensión que tiene su problema respecto a la espacialidad? De esta manera, para el caso usado como ejemplo, el investigador quizás podrá percatarse que el uso de la arte terapia para tratar el TDA no sólo sea una práctica propia de León, Guanajuato, sino además podría corresponder al auge de cierta propuesta teórica en el país, inclusive en el continente o, tal vez de una apuesta en materia de política educativa o de salud pública dentro del territorio nacional. Cualquiera que sea el caso, el investigador define la extensión o reducción de esta parte del marco (lateral derecho) con base la influencia que tenga el problema de investigación en el espacio y viceversa.

Ahora corresponde a la parte lateral izquierda ensamblarse con las otras dos. En cuanto a este elemento (los sujetos participantes en el estudio), el investigador puede preguntar: ¿qué papel juegan estos sujetos respecto al problema a investigar y en la espacialidad delimitada y viceversa? Asimismo, cabe agregar la siguiente interrogante: ¿con quiénes se relacionan estos sujetos y cómo es el tipo de relaciones que se dan? Para el ejemplo abordado, se podría decir que los niños de entre 7 y 11 años, al menos establecen relaciones entre pares, con maestros, hermanos y progenitores. Al respecto, sería interesante saber si en la espacialidad delimitada la relación que se establece es de discriminación social o segregación institucional.

En este punto, cabe aclarar que los sujetos de una investigación no siempre son personas, sino que en ocasiones refieren a algún tipo de política pública, una institución, un libro, etc.; no obstante, las preguntas son similares en tanto establecen una relación con la realidad y con los sujetos que la construyen.

Por último, es preciso ensamblar el lado inferior del marco: el tiempo. Con relación a este elemento, el investigador se puede preguntar: ¿en qué proceso se inserta la temporalidad de mi objeto de estudio? Cabe mencionar que por proceso se entiende todo aquel período en donde se pueda identificar la duración de un fenómeno o problema, por ejemplo,

un mandato gubernamental (presidencial, estatal o municipal), la duración de una política, un movimiento social y otros.

Una vez identificado el proceso, el investigador procede a reconocer los límites del mismo, es decir, el punto de partida y de corte. Posteriormente, se precisa interrogar lo siguiente: ¿cuáles coyunturas (políticas, sociales, culturales, económicas, académicas, etc.) sucedieron en dicho período y de qué manera influyen en lo que me interesa investigar? Volviendo al ejemplo utilizado para realizar este ejercicio y con base en la reflexión de estas preguntas, es posible comprender que aunque la investigación centra su mirada en el 2010, la redacción del contexto puede considerar un período de tiempo más amplio, por ejemplo, el estudio podría considerar como punto de partida el inicio del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa (2005) publicado por la Secretaría de Gobernación en el Diario Oficial de la Federación.

Una vez articuladas las cuatro partes del marco, el investigador procede a revisar y reflexionar sobre la congruencia planteada en la articulación de estos cuatro elementos. En ese sentido, es preciso considerar que al unirlos la alteración de un elemento (de un lado del marco) puede modificarlo en su conjunto (Orozco y González, 2012).

En este punto, el investigador tendrá un marco contextual definido y, por lo tanto, clarificado. Siguiendo la ilustración presentada, se puede dar cuenta de que en medio del marco se encuentra dentro de un círculo el tema de investigación y, entre dicho círculo y los límites del margen, existe una imagen (en este caso, unos niños con uniforme escolar corriendo en un barrio).

Justamente, esta imagen que se encuentra entre las dos figuras geométricas (el círculo y el cuadrado) representa el movimiento presente en la realidad en la cual se sitúa el tema de investigación, cuya dinámica puede ser aprehendida mediante las preguntas reflexivas propuestas y

que van encaminadas a visualizar las relaciones (movimiento) ahí dadas. Por lo tanto, quien investiga tiene el reto de, con base en su creatividad, redactar (describir, analizar o explicar) lo que sucede en ese contexto; así como la relación contextual en la que está inmersa el objeto de estudio y, para ello, puede plantearse el cúmulo de interrogantes que le ayuden para dicho cometido. Es decir, los cuestionamientos anteriormente expresados son una propuesta que también tienen el objetivo de incitar a la construcción de las preguntas que cada quien vea conveniente.

A manera de cierre

La investigación científica es una tarea laboriosa que requiere rigurosidad, no obstante, ello no significa que exista una sola ruta a seguir durante el proceso de investigar (Rubin, 2021). Bajo esta premisa, cabe sostener que en la realización de un estudio, la construcción de un contexto no está sujeta a una manera unívoca de hacerlo, en tanto, ello dependerá del objeto de estudio, la urgencia del entorno y la creatividad del investigador.

Por lo tanto, la definición de contexto presentada en este artículo no supone una concepción total o acabada, más bien, se propone como un constructo general que ayude a despejar dudas a quienes comienzan a hacer investigación y desconocen qué es y cómo construir uno. Asimismo, el ejercicio que se presenta no es la única forma de dilucidar su construcción, no obstante, se considera relevante porque se vincula directamente con el objeto de estudio.

En ese sentido, el investigador siempre tiene la libertad para desde su creatividad construir su contexto, sin embargo, sea cual sea la manera que se decida, la recomendación que aquí se hace es siempre considerar al tema de investigación en aras de, desde la reflexión, construir conocimiento situado que tenga trascendencia en la realidad que se propone conocer o explicar. De esta manera, su relevancia no sólo

radicará en su capacidad de predecir o para ser generalizado, sino más además y antes que nada, en la utilidad que tenga dentro de un marco de tiempo y espacio delimitado.

Para ello, se precisa que el investigador realice un ejercicio reflexivo en donde no pierda de vista una relación de mutua retroalimentación: vislumbrar al objeto de estudio desde de unas coordenadas contextuales y, la vez, considerar al contexto a partir del objeto de estudio que se quiere indagar. En suma, como se mencionó durante el artículo, más que cumplir con un requisito solicitado al momento de hacer investigación, la construcción de un contexto es relevante porque supone un ejercicio epistemológico-práctico antes que teórico y metodológico, encaminado a brindar respuestas novedosas a los fenómenos emergentes que, vale decir, se producen en contextos dados.

Referencias

- Álvarez-Gayou, J. (2010). *Cómo Hacer Investigación Cualitativa: Fundamentos y Metodología*. Ediciones Paidós.
- Amuchástegui, H. (1996) El significado de la virginidad y la iniciación sexual. Un relato de investigación. En Szasz I. y Lerner S. (Comps.), *Para comprender la subjetividad. Investigación cualitativa en salud reproductiva y sexualidad (137-155)*. El Colegio de México.
- Arregín, E. (2016). *El Fenómeno de la Patologización Infantil en Salud Mental*. [Tesis de Licenciatura, Universidad de la República, Uruguay]. Repositorio Institucional. www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/8476/1/Arregin%2C%20Eliane.pdf
- Berger P.; Luckmann T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores.
- Bourdieu, P. (1972, 2014). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Prometeo.
- Bourdieu, P. (1999). *Comprender*. En *La miseria del mundo (52-*

543). Fondo de Cultura Económica.

- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2005). Una invitación a la sociología reflexiva. Siglo XXI editores.
- Escalante, F. (2016). Se supone que es ciencia: reflexiones sobre la nueva economía. El Colegio de México
- Freire, P. (2009, 1965). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores.
- Fuentes-Díaz, A. (2015). Narcotráfico y autodefensa comunitaria en “Tierra Caliente”, Michoacán, México. CienciaUAT, 10(1), 68-82. <https://www.scielo.org.mx/pdf/cuat/v10n1/2007-7858-cuat-10-01-00068.pdf>
- Giddens, A. (1984, 2006). La constitución de la sociedad. Bases para la teoría de la estructuración. Amorrortu editores.
- Haraway, D. (1995). Conocimientos situados: la cuestión científica en el feminismo y el privilegio de la perspectiva parcial en Ciencia, cyborgs y mujeres. La venición de la raleza (313-347). Cátedra Ediciones. https://monoskop.org/images/e/eb/Haraway_Donna_J_Ciencia_cyborgs_y_mujeres_La_reinvencion_de_la_naturaleza.pdf
- Kuhn T. (2004). La estructura de las revoluciones científicas. Fondo de Cultura Económica. <https://materiainvestigacion.files.wordpress.com/2016/05/kuhn1971.pdf>
- Noriega, B.; Rodríguez, R.; López, I.; Buchí, C.; Felisa, M. y Del Cid, M. (2021). Importancia del Contexto Social para la Investigación. Revista Científica del Sistema de Estudios de Postgrado de la Universidad de San Carlos de Guatemala, 4(1), 77–87. DOI: <https://doi.org/10.36958/sep.v4i1.77>
- Orozco, G. y González, G. (2012). Una coartada metodológica. Abordajes cualitativos en la investigación en comunicación, medios y audiencias. Productora de Contenidos Culturales.
- Real Academia Española. (2024). Contexto. En Diccionario de la Lengua Española. Recuperado en (3 de febrero), de <https://dle.rae.es/contexto>
- Rubin, A. (2021). Rocking Qualitative Social Science. Stanford

University Press.

- Saavedra, G.; Padrón, A.; Martínez, M.; Barragán, H; Passaye, E.; García, R. y Aguilar, E. (2010). El arte terapia como tratamiento del trastorno por déficit de atención en una muestra de escolares mexicanos. Arch Neurocién, 15 (2), 77-83. <https://www.medigraphic.com/pdfs/arcneu/ane-2010/ane102c.pdf>
- Santillán M.; Juárez C. (2015). Por primera vez cerca de Plutón. UNAMirada a la Ciencia. DGDC-UNAM. http://www.unamiradaalaciencia.unam.mx/download/pdf_prensa/unamirada_527.pdf
- Secretaria de Gobernación. (2005). REGLAS de Operación del Programa Nacional de Fortalecimiento de la Educación Especial y de la Integración Educativa. Diario Oficial de la Federación. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=2045517&fecha=15/06/2005#gsc.tab=0
- Vargas, H. (2017). Análisis de Contexto: Conceptos Básicos en Violaciones, Derechos Humanos y Contexto: herramientas propuestas para documentar e investigar (33-38). FLACSO. <https://biblio.juridicas.unam.mx/bjv/detalle-libro/5766-violaciones-derechos-humanos-y-contexto-herramientas-propuestas-para-documentar-e-investigar-coleccion-flacso>
- Zelman, Hugo. (2021). Pensar Teórico y Pensar Epistémico: los retos de las Ciencias Sociales latinoamericanas. Espacio Abierto, 30 (3), 234-244. <https://www.redalyc.org/journal/122/12268654011/html/>

Estrategia metodológica: llegar sano y salvo después de la teoría

Pierre-Louis Gorry

Palabras clave: Metodología, Teoría, Estrategia, Metodolatría

DOI: 10.5281/zenodo.12733638

Resumen

Este trabajo aborda las dificultades encontradas por los jóvenes tesisistas en la realización del marco metodológico de sus investigaciones. Se destaca la importancia de no quedarse atrapado en la teoría, sino adquirir herramientas útiles para plantear la metodología y el diseño estratégico para una investigación rigurosa. Entre otras problemáticas encontradas, está la reducción de la metodología en su uso instrumental más no reflexivo por parte del investigador aprendiz o bien, el problema de la metodolatría por parte del tutor. En esta confusión, se carece del diseño de una estrategia metodológica clara. En este ensayo, se propone una ruta metodológica que consta de los siguientes pasos: establecer la filosofía que guía su investigación; delimitar el problema y analizar la pregunta de investigación; selección de la metodología; estado del

arte metodológico; diseño adaptado y congruente con los objetivos. Por último, se proponen algunas herramientas que sirvan a comenzar a dar forma al diseño metodológico al mismo tiempo que se brindan claves para superar obstáculos a los que se enfrenta la persona investigadora coadyuvando en una mayor rigurosidad en su metodología.

Introducción

En el vasto océano de información del Internet, la navegación puede resultar en un desafiante y peligroso viaje en mares revueltos para la investigación científica. Cada uno de los pasos de la investigación requiere adentrarse en las entrañas de Internet y sus zettabytes (10²¹) de información para la construcción de su trabajo de investigación. La evolución del marco teórico al apartado metodológico puede resultar en una transición turbulenta debido a la sobredosis de información ingerida principalmente para el investigador aprendiz. ¿Cómo convertir la beldad de la teoría en una metodología eficiente, robusta y pertinente?

En las asesorías de Tesicafé se han encontrado tres dificultades recurrentes: simplificación de lo que es el apartado de materiales y metodología, incomprensión y ausencia de estrategia para lograr los objetivos. Otra dificultad con la que los y las estudiantes se enfrentan es operacionalizar la parte teórica y aterrizar en variables, métodos, diseño experimental y demás. También parte de esas dificultades es la metodolatría por parte del tutor académico, es decir, como explica White (2009), hay investigadores que se dejan llevar por su preferencia metodológica y no por las necesidades de la pregunta y/o hipótesis a responder, lo cual puede llegar a confundir al discípulo. No obstante, las prácticas poco a poco se van abriendo y la interdisciplinaridad abre nuevos caminos como alternativas en las investigaciones.

Al inicio de cualquier investigación se establece el marco teórico y en subsiguiente el estado del arte; el primero para enmarcar teóricamente

el trabajo y el segundo para saber hasta dónde llegó la investigación en el tema. La teoría o el marco epistemológico es un apartado apasionante hasta poético. El estado del arte es un apartado que nos permite tener un panorama general del tema/objeto de estudio que se está desarrollando. Sin embargo, en las asesorías de estudiantes universitarios se ha observado a menudo un impedimento a la hora de operacionalizar el marco teórico. Muchas veces los alumnos se suelen quedar en el limbo de la teoría, en parte apasionante, pero la sobredosis de información termina abrumando a las o los discípulos y dificulta su transición al apartado metodológico.

Esto resulta en que muchos(as) se pierden a la hora de traducir los conceptos teóricos en un diseño, estrategias y herramientas metodológicas. Frecuentemente, el o la estudiante o joven investigador(a) simplifica la metodología como una simple lista de herramientas a utilizar o incluso no sabe muy bien qué es. Adicionalmente, resulta en la ausencia de una estrategia metodológica para realizar su investigación.

De este último problema, probablemente el o la tesista, el (la) alumno(a), investigador aprendiz no tiene claro su objetivo y desconoce a lo que quiere llegar, dificultando el imaginar las herramientas y estrategias que necesita para lograr su investigación. En consecuencia, que el educando subestime el capítulo o apartado Materiales y métodos y se vuelva un obstáculo en el desarrollo de la investigación. Evidenciando una brecha en la comprensión de la metodología y su aplicación.

El método tradicional para diseñar la metodología, basado en el trabajo de White (2009), consiste en partir de la pregunta de investigación para operacionalizar los conceptos. El autor usa la analogía de la construcción de un edificio donde un arquitecto y un ingeniero llevan dos aspectos distintos: el diseño y el método. Sin embargo, en su libro destaca el problema de la metodolatría, haciendo alusión a un problema recurrente de la poca apertura de los investigadores en usar otros métodos, en cambiar la forma en la cual abordan un problema de investigación. No

obstante, White (2009) señala que no hay necesidad en entender todos los debates epistemológicos y sus salidas filosóficas.

Si bien se pueden omitir la comprensión de ciertos debates, esto puede resultar contraproducente en algunos casos. En efecto, de ser así, esto puede dificultar el desarrollo de la metodología ya que por un lado eso implica que no hay un buen entendimiento de la teoría. Por otro lado, se ignoran los límites de la teoría y por lo tanto los límites metodológicos que conlleva. Contrario a White (2009), Creswell (2014) sugiere identificar primero la filosofía o la visión del mundo detrás de la investigación para poder desarrollar la mejor metodología posible.

Por lo tanto, el propósito de este artículo es proponer algunas soluciones para derribar las dificultades mencionadas que presentan los estudiantes y aprendiz investigadores tanto en Tesicafé como en la academia.

Metodología

La metodología de este trabajo se basó en observaciones en campo con alumnos en asesorías de Tesicafé y alumnos asesorados en universidades. También, se compartieron experiencias de los docentes que asesoraban. Además de la observación y recopilación de experiencias, se hizo una revisión de literatura.

Resultados y discusión

El rigor teórico incide

Primero hay que definir qué es la teoría de manera sucinta y general. Cabe mencionar que la definición de lo que es la teoría varía entre campos científicos, disciplinas y áreas, por lo que aquí no se pretende dar una definición terminada de lo que es dicha teoría sino

una probada de lo que puede ser.

En las ciencias llamadas duras o fundamentales y en las naturales se puede resumir la definición a un conjunto de principios y leyes para explicar y predecir fenómenos en la naturaleza. La validación de una teoría se basa en pruebas experimentales y reproducibles. Por ejemplo, la teoría de la relatividad en su concepto busca explicar y entender la relación espacio-tiempo-gravedad, lo cual ha permitido el desarrollo de algunos principios y leyes de nuestro macro-universo, como la famosa ecuación $E=mc^2$ de equivalencia masa-energía. En la práctica ha permitido realizar predicciones las cuales se han verificado de manera experimental como la curvatura del espacio-tiempo en presencia de masas grandes tal como un planeta entre otras cosas.

En cambio, en las ciencias sociales y humanidades, la teoría se suele enfocar en explicar y entender fenómenos sociales, culturales o humanos como la complejidad de las interacciones humanas, las formaciones de las estructuras sociales y las manifestaciones culturales desde una perspectiva interpretativa y hermenéutica. Se tomará como ejemplo la teoría del conflicto de Karl Marx, la cual alude a que existen en las sociedades clases sociales en conflicto y que para que haya algún cambio social éste sucede con las luchas entre clases. Uno de los conceptos desarrollados en esta teoría es la alienación. Esa teoría ha permitido estudiar fenómenos sociales como la desigualdad.

Como se puede notar, existen algunas diferencias entre ciencias básicas y ciencias sociales. Las ciencias básicas tienen como meta la objetividad y universalidad de la teorización y observación del mundo natural. En oposición a éstas, en las ciencias sociales y humanidades se le da más lugar a la interpretación y subjetividad de los fenómenos (sociales). En consecuencia, las metodologías varían notablemente, en el sentido que las primeras verifican teorías por medio de métodos, diseños experimentales y observacionales y las segundas reposan en métodos cualitativos, cuantitativos o híbridos, con un abordaje interpretativo y

subjetivo de la información. Finalmente, las ciencias básicas usan las matemáticas, para describir el universo. En cuanto a las ciencias sociales, por su naturaleza y métodos, hacen una descripción más subjetiva, cualitativa e interpretativa del entorno social.

Sin embargo, en la actualidad existe una convergencia de estos macro campos gracias entre otras cosas a la complejización de la investigación y la inter o transdisciplinariedad para tratar problemas complejos. A pesar de lo diferentes que puedan llegar a ser estos campos, ambos se basan en la rigurosidad del trabajo científico y de investigación. Es menester hacer énfasis en este punto, ya que aún existe un menosprecio de un campo hacia otro. Inclusive, probablemente exista más cercanía en estas ciencias y, en particular, en sus métodos que de lo que los investigadores y la sociedad quisieran admitir. El trabajo científico del campo que sea debe realizarse bajo principios éticos para contribuir tanto en la innovación tecnológica, desarrollo social y político de las sociedades.

En definitiva, ambas requieren un sólido bagaje teórico, el cual normalmente se asienta en el desarrollo de la tesis de licenciatura con el marco epistemológico del trabajo propuesto.

De la necesidad de una estrategia metodológica y su abordaje

Como se mencionó anteriormente, ambos campos se basan en la rigurosidad del desarrollo teórico. Esto implica que la metodología se debe de plantear y desarrollar con la misma rigurosidad para demostrar, refutar o aplicar una teoría. Para lograr ese rigor, es importante desarrollar una estrategia metodológica sólida. Basándonos en la analogía de la construcción de un edificio de Hakim (2000) y De Vaus (2001) para distinguir el diseño experimental y el método de recolección de datos. En efecto, el investigador atraviesa diferentes etapas a lo largo de la investigación. En una primera fase, el investigador es como el arquitecto

y hace los planes del edificio; esto corresponde al diseño metodológico. Los constructores, albañiles, carpinteros, electricistas quienes realizan la construcción corresponden a la fase de recolección de datos para el investigador o método de obtención de la información.

El investigador atraviesa diferentes etapas a lo largo de la investigación. En una primera fase, el investigador es como el arquitecto y hace los planes del edificio; esto corresponde al diseño metodológico. Los constructores, albañiles, carpinteros, electricistas quienes realizan la construcción corresponden a la fase de recolección de datos para el investigador o método de obtención de la información.

En pocas palabras, podemos clasificar las metodologías en tres macro categorías: Cuantitativas, cualitativas y mixtas. Todas son parte de un mismo universo y en casi todos los estudios se puede encontrar un poco de las otras. Las cuantitativas sirven principalmente para poner a prueba teorías de tipo objetivas mediante el estudio de variables y su interacción (Creswell, 2014). En particular, estas usan datos principalmente numéricos y obtenidos a partir de mediciones. La cualitativa se refiere a estudiar desde una perspectiva individual hacia lo general. Los datos suelen ser más de tipo nominal u ordinal. Finalmente, el método mixto es el punto medio de los dos anteriores, es el encuentro equilibrado de lo cualitativo y cuantitativo. El objetivo de este método es intentar dar un entendimiento más completo y complejo de la realidad tomando en cuanto a partes iguales los aspectos cuantitativos y cualitativos (Creswell, 2014). Para aterrizar lo anterior, se sugiere aplicar los siguientes ejercicios adaptados de Creswell (2014):

Actividad 1 – De lo abstracto a lo concreto

1. Identificar la pregunta de investigación de una tesis o artículo o algún trabajo de investigación (se recomienda elegir tesis del

nivel académico en el que uno se encuentre como punto de partida para mayor afinidad y facilidad)

2. Identificar los tres ejes:

- Filosofía o visión del mundo
- Diseño de investigación
- Método del trabajo

3. Discutir si se aplica otro tipo de método y que resultaría: ¿Qué tipo de resultados se obtendría? ¿Cómo se tendría que cambiar la pregunta de investigación para poder llegar o usar otro método?

Actividad 2 – Identificación metodológica

Seleccionar dos o tres artículos que emplean métodos diferentes:

- a. Identificar la pregunta de investigación y el método empleado
- b. Compararlos mediante una tabla

Lo anterior, permite llegar a la próxima y emocionante etapa en la que se trata de conceptualizar y concretar el apartado metodológico. Este proceso permite llevar a cabo el estudio y responder a la pregunta de investigación al mismo tiempo que se valida la hipótesis.

Implementar la metodología de su investigación

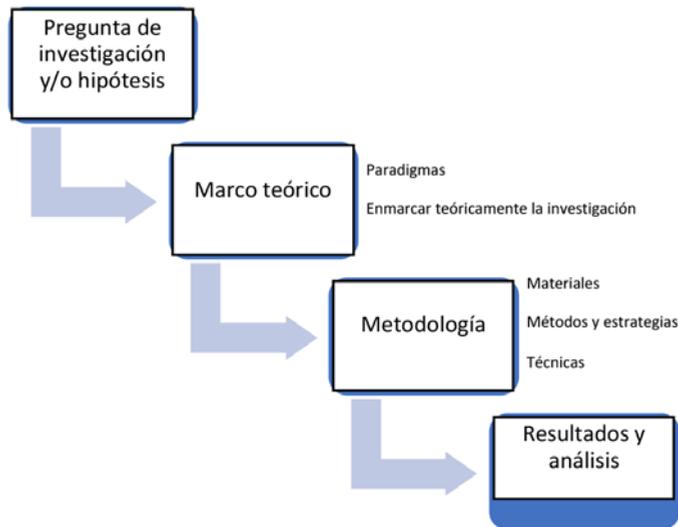
De manera que, a continuación, se proponen varias herramientas para poder iniciar la materialización de la metodología. Se sugiere hacer un diagrama de flujo o diagrama de trabajo con el fin de enmarcar la respuesta “¿A dónde voy?” y “¿Como voy a ir?”. Consiste en hacer un diagrama de toda la tesis como del diseño y estrategia metodológica. El diagrama tiene una dirección, un punto inicial y un punto final. Dentro de los objetivos de este diagrama está responder a otras preguntas como:

¿Qué se necesita para llevar a cabo la investigación?; ¿Qué material?; ¿Qué herramientas?; ¿Qué análisis?; ¿Cómo se necesita y para qué? Esta última pregunta se refiere a qué estrategia se seguirá.

En seguida, las figuras 1 y 2 ilustran lo anterior. La figura 1 muestra de forma simplificada, general y sintetizada el flujo de trabajo en una investigación. El diagrama de flujo consiste en plasmar paso a paso el proceso de trabajo de la investigación. Cuenta con un inicio y un fin, en otras palabras, tiene una dirección u orientación. Primero se debe hacer un diagrama general y luego se pueden hacer sub-diagramas para cada etapa principal. Esto nos permitirá identificar qué se requiere entre otras cosas para obtener nuestros resultados.

Recordemos que la tesis y la investigación es un proceso que lo va recorriendo de diferentes formas y en diferentes estados, un poco

Figura 1. Diagrama de flujo general

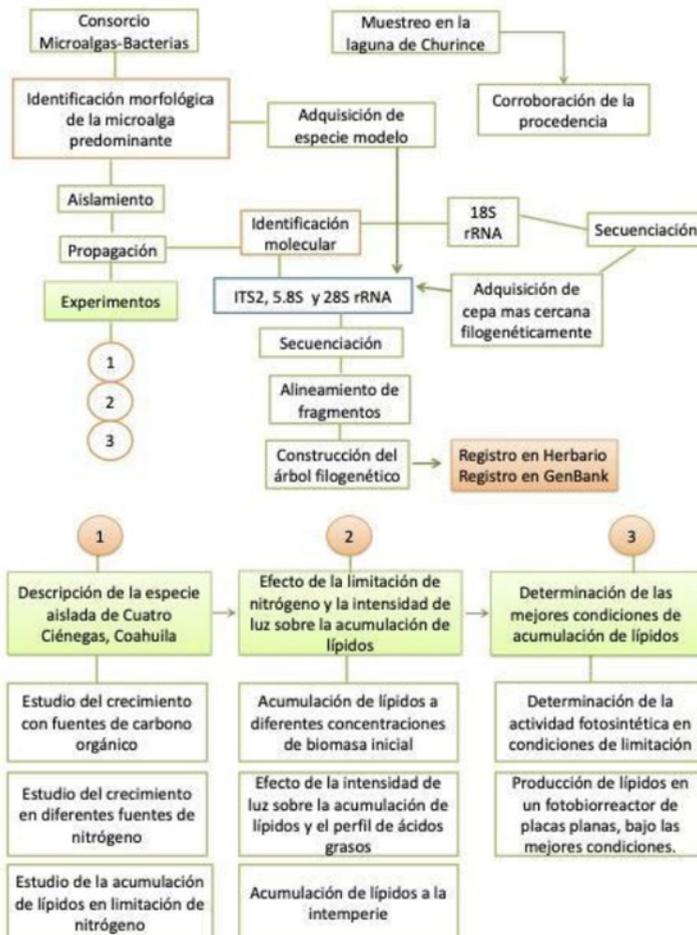


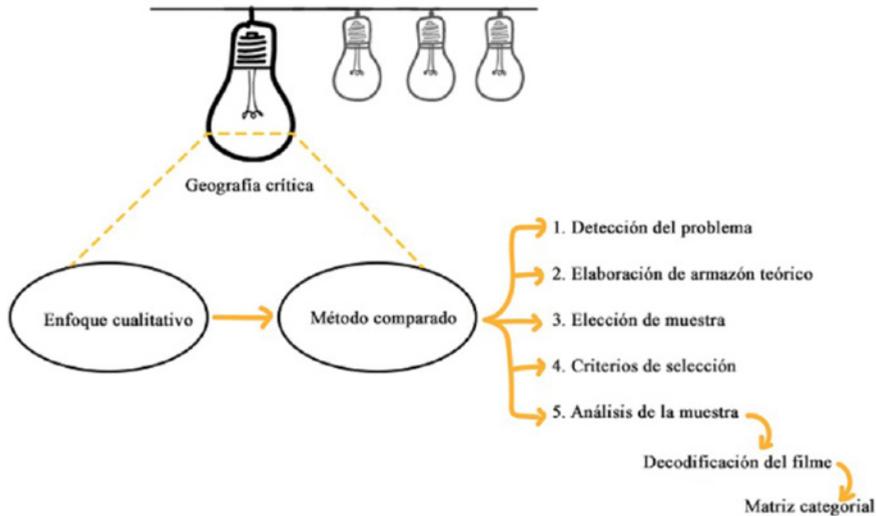
Nota. Elaboración propia. (2024). Se presenta la ruta global de desarrollo de una tesis o de una investigación.

como el senderismo en el que el caminante aun conociendo el sendero experimenta de forma distinta.

En cuanto a la Figura 2, se presentan ejemplos de estrategias de desarrollo metodológico de trabajos de tesis. Del lado izquierdo se puede apreciar un ejemplo de ciencias naturales y del lado derecho uno de ciencias sociales. Estos ejemplos son para ilustrar las respuestas a las preguntas que uno debe de hacerse, descritas.

Figura 2. Esquema de estrategia metodológica





Nota. Del lado izquierdo Toledo-Cervantes (2014) y del derecho Gálvez Mancilla (2024). Se muestran dos ejemplos de ruta metodológica que dan a conocer la estrategia del diseño experimental de la metodología que se llevó a cabo.

En estos diagramas de la figura 2, además de la estrategia metodológica, se pueden identificar otros elementos del trabajo de investigación como los objetivos general y particular, las herramientas, las técnicas y el desarrollo metodológico para la obtención de la información y resultados buscados.

Con base en lo anterior, para llegar al esquema de estrategia metodológica, se puede pasar por la siguiente ruta. Esa ruta pretende ser una guía sintetizada para llegar a la metodología adecuada y rigurosamente construida para su trabajo de investigación.

Ruta metodológica

1. Entender y definir su visión del mundo (postura epistemológica en la que se inserta)

2. Identificar la filosofía que encabeza el trabajo, cobija a nuestro enfoque
3. Problema y pregunta de investigación
4. Con base en lo anterior, seleccionar una metodología (puede cambiar si cambia la pregunta de investigación)
 - a. Cuantitativa: Generalmente parte de una teoría que se quiere poner a prueba. El caso general de las ciencias fundamentales o naturales.
 - b. Cualitativa: Búsqueda de patrones, definir un fenómeno a través del lente de la observación. Caso general de las ciencias sociales y humanidades, y en parte de las ciencias básicas y fundamentales.
 - c. Híbrida: ambas, aunque más frecuente en las ciencias sociales y humanidades.
5. Estado del arte metodológico: Estudiar dos o tres artículos máximo y su metodología (¿qué tipo? ¿Implementación? ¿Desarrollo? ¿herramientas? ¿Técnicas?)
6. Diseño específico
7. Metodología

Si bien existe una gran cantidad de literatura para realizar la metodología, en un mundo de obesidad informativa, puede resultar agobiante a la hora de estudiar el tema para el o la estudiante. En este sentido, el punto cinco de la ruta sugiere limitarse en un inicio a dos o tres referencias para inspirarse de cómo construir una metodología robusta. Más que la metodología empleada per se en las referencias, lo importante es la estructura o el diseño y la estrategia metodológica de estas referencias. Combinado al análisis crítico de lo anterior, permitirá al investigador aprendiz identificar eventuales puntos débiles o huecos metodológicos a evitar.

Otra dificultad con la que los estudiantes se enfrentan es operacionalizar y aterrizar la parte teórica en variables, métodos, diseño experimental y demás. La ruta propuesta permite llegar al punto de “operabilidad” de

las variables. A través del diseño de metodología, el investigador debe preguntarse ¿Qué es lo que estoy estudiando? Y entonces se definirán primero las variables de manera conceptual y posteriormente en términos concretos. A continuación, la siguiente metodología se basa en el artículo de Coronel-Carvajal (2023) el cual retoma y sintetiza una ruta metodológica para operacionalizar variables basándose en Espinoza Freire (2018).

En su artículo, Coronel-Carvajal (2023) detalla el paso a paso de operacionalización de variables sintetizada en lo subsecuente:

1. Identificar la o las variables partícipes:
 - a. Hacerse la pregunta: ¿Qué voy a estudiar?
 - b. Las variables se suelen encontrar dentro de
 - i. El título o tema de investigación
 - ii. Planteamiento del problema
 - iii. Hipótesis
 - iv. Objetivos general y particulares
 - c. Seguir con la pregunta: ¿Qué o cuáles son las características que se van a estudiar?
2. Clasificación de variables:
 - a. Independientes: Son las causas. La variable independiente influye sobre la dependiente.
 - b. Dependientes: Efectos o consecuencias.
 - c. Intervinientes: interfieren entre la dependiente y la independiente.
3. Definición conceptual: Identificar el contexto de la variable y definir su significado.
4. Definición real: desbaratar la variable para distinguir diferentes aristas.
5. Definición operacional: Indicadores a medir, herramientas o instrumentos y procedimiento.

Mientras que en la Tabla 1 se ilustra una operacionalización de variable como

propuesto por Coronel-Carvajal (2023) y realizado bajo la luz de ambas ciencias sociales y naturales. Ahí a pesar de ser muy diferentes el campo de investigación, se puede ver las similitudes entre una y otra, al menos a nivel metodológico. Muchas veces se oponen en particular los enfoques cualitativos y cuantitativos; sin embargo, y como lo menciona Creswell (2014), los tres enfoques definidos como cualitativos, cuantitativos y mixtos no son opuestos e incompatibles.

Es más, son parte del mismo universo y simplemente dependiendo de que tanto se lleva de un enfoque, el estudio solamente tiende a ser más cualitativo o cuantitativo. Como intermedio de estos, el enfoque híbrido es porque llevan casi la misma cantidad de cada uno. En suma a esto, es importante insistir en que casi cualquier estudio siempre llevará dos enfoques, cualitativo y cuantitativo.

Tabla 1. Ejemplificación de la ruta metodológica para operacionalizar las variables

	Ciencias Sociales	Ciencias naturales
Variable	Componentes del espacio cinematográfico	Crecimiento bacteriano
Definición conceptual	Espacio como recurso narrativo	Reproducción de bacterias
Definición operacional	Componente material; componente imaginario	Cantidad de células bacterianas producidas en un tiempo determinado
Indicador	Niveles dimensionales (arquitectónico, urbano, objetual)	Masa o n° de células
Tipo de variable	Cualitativa	Cuantitativa
Escala de medición	Nominal	De razón

Nota. Adaptado de Coronel-Carvajal (2023). Se presenta una metodología de operacionalización de variables mediante dos ejemplos para cada campo de las ciencias sociales y ciencias naturales sobre cómo proceder por etapas en la operacionalización.

Con las herramientas anteriores, el objetivo es llegar a un esquema sencillo y sintético de una posible metodología, parecido a la figura 2. Obviamente, conforme va avanzando el proceso de investigación el esquema se puede ir adaptando y complejizando. Sin embargo, ese primer esquema puede servir de base para delimitar y desdibujar una ruta metodológica clara para resolver su problema de investigación.

Retomando lo anterior, en particular la figura 2, el o la tesista o joven investigador debe de ir por pasos en la realización de su metodología. Es decir, se puede ir desarrollando conforme a los objetivos particulares. Teniendo claro esto se debe de identificar qué material, qué herramientas y qué experimentos o análisis se necesitan para cumplirlos. A la par de esto se implementa la estrategia a desarrollar. En el caso de la figura 2, los recursos o materiales son el consorcio de microorganismos y la geografía crítica: En el lado izquierdo, la identificación molecular son los análisis que hacer, aunque este esquema está orientado hacia la estrategia y no viene detallado el material y herramientas que se ocuparon. El esquema resume principalmente la estrategia metodológica para realizar la investigación. En el lado derecho, la estrategia se materializa en el método comparado y cómo se llevó a cabo.

Sin embargo, el aplicar una estrategia metodológica conlleva algunas limitaciones que serán específicas del trabajo que se realiza. La falta de recursos, tiempo y dinero, para sobrellevar de la mejor manera la investigación son factores recurrentes y comunes de las limitantes del buen desarrollo de una investigación y en particular de implementar la metodología. Así mismo, la naturaleza de los datos y su complejidad, como lo ilustra el esquema de lado derecho de la figura 2, pueden ser un limitante en el estudio. En efecto, en el estudio de Gálvez Mancilla (2024), debido a la naturaleza de los datos, siendo a la vez cualitativos y de naturaleza compleja, se vuelve un reto el establecer una estrategia metodológica.

El aplicar una estrategia metodológica conlleva algunas limitaciones que serán específicas del trabajo que se realiza. La falta de recursos, tiempo y dinero, para sobrellevar de la mejor manera la investigación son factores recurrentes y comunes de las limitantes del buen desarrollo de una investigación y en particular de implementar la metodología.

Conclusiones

En este trabajo se abordaron algunas soluciones concretas para afrontar la metodología de manera más serena y eficiente. El buen uso de estas herramientas permite vencer algunas dificultades comunes de las que pueda percatarse el o la investigador o investigadora aprendiz. Principalmente, la ruta metodológica propuesta permite aterrizar la metodología en un esquema el cual ayuda a aclarar y despejar las dudas sobre lo que es la metodología. Esa ruta parte desde la visión del mundo y concluye en la metodología. En complemento hay diferentes actividades para entender mejor cómo plantear la metodología. Finalmente, las diferentes pautas convergen en un esquema que resume la estrategia metodológica a desarrollar.

Referencias

- Coronel-Carvajal, C. (2023). "Las variables y su operacionalización" en Arch Méd Camaguey, 27, s.p. <https://orcid.org/0000-0003-4318-8640>
- Creswell, J. (2014). Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. Los Angeles: Sage.
- De Vaus, D. (2001). Research design in social research. Sage. [https://doi.org/10.1016/S0020-7489\(01\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0020-7489(01)00040-2)
- Espinoza, E. (2018). Las variables y su operacionalización en la

investigación educativa. Parte I. Conrado, 14, 39–49. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000500039&lng=es&tlng=es.

- Gálvez Mancilla, S. (2024). Narrativas y contranarrativas en el cine mexicano del alemanismo: Una familia de tantas (1948) entre la tradición y la modernidad. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hakim, C. (2000). Research Design, Successful designs for social and economic research, Rout ledge. Taylor and Francis Group.
- Toledo-Cervantes, A. (2014). Estudio de la acumulación de lípidos en una microalga aislada de Cuatro Ciénegas, Coahuila. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- White, P. (2009). Developing research questions a guide for social scientists / Patrick White. Palgrave Macmillan.

¿Cómo escribir una tesis desde una epistemología situada?

Francisco Montaña

*Palabras clave: Tesis, Epistemología feminista,
Relaciones sujeto-objeto, Realismo agencial*

DOI: 10.5281/zenodo.12733687

Resumen

Este texto tiene el objetivo de darle a los tesisistas herramientas para escribir una tesis desde una visión situada del conocimiento científico, donde el sujeto y el objeto se encuentran constantemente en relaciones de influencia mutua. Para ello, primero caracterizo la producción de conocimiento tradicional como basada en criterios de objetividad que priorizan la neutralidad del sujeto y su separación del objeto. Posteriormente contrapongo a esta visión los postulados de la epistemología feminista, para la que la objetividad se basa en la localizabilidad, reproducibilidad y univocidad de la comunicación del conocimiento científico. Posteriormente proporciono un ejemplo de las formas en las que las instituciones académicas pueden causar violencia en la realidad, precisamente por negar su involucramiento en ella. Finalizo el texto con tres ejercicios que las personas tesisistas pueden usar

para aplicar a su investigación desde una perspectiva feminista-situada.

Introducción

Este es un texto que tiene dos objetivos. El primero es ayudar a que las personas tesistas encuentren una conexión íntima con su tesis que les permita, en la medida de lo posible, ser conscientes de por qué eligieron el tema que eligieron y cómo, al tratar de conocer una parte de la realidad, están tratando de conocerse a sí mismos. El segundo es enfatizar que si las personas somos conscientes de nuestro involucramiento subjetivo en la tesis, la motivación que tenemos para realizarla se vuelve no sólo más clara, sino más propia. La tesis, aunque siempre tenga un carácter de trámite inevitable, también puede ser una exploración directa o indirecta de nuestras historias, nuestros contextos, nuestros deseos conscientes e inconscientes o nuestras preocupaciones personales, siempre cambiantes y un poco elusivas, pero al final presentes.

Para lograr estos objetivos, parto de tres premisas. La primera es que la ciencia, y la academia por añadido, es un sistema de conocimiento que puede ser violento con las personas a quienes involucra, pero también tiene un potencial transformador. Estudiantes, profesores, investigadores, sujetos de estudio y objetos de estudio, somos todos, en mayor o menor medida, sujetos de algunas de estas violencias.

La segunda de estas premisas es que, aunque estos riesgos de opresión existen, también es posible prevenirlos y remediarlos desde la práctica cotidiana de quienes formamos parte de la academia o quienes hacemos ciencia de diferentes maneras. La última premisa es que quien quiera hacer una tesis está haciendo ciencia. Como tal, cuando las personas hacemos una tesis estamos sujetas a estos riesgos de violencia, pero también tenemos disponibles estas posibilidades de transformación que existen dentro de la academia.

Para las (personas) tesistas de licenciatura, maestría y doctorado, las violencias se pueden expresar en algunas expectativas comunicadas de formas sutiles por las instituciones académicas: la presión de escribir una tesis perfecta, la imposición de un tema por parte del asesor, la desconexión entre nuestra tesis y nuestras motivaciones e intereses personales más íntimos o la falta de auto-reconocimiento de las tesistas como parte del contexto social y ecológico donde llevan a cabo sus investigaciones. Estas son violencias en la medida en la que limitan las relaciones de las tesistas con las teorías que les interesan, los formatos de escritura que eligen, los criterios de experimentación o los contextos en los que hacen trabajos de campo.

Para las (personas) tesistas de licenciatura, maestría y doctorado, las violencias se pueden expresar en algunas expectativas comunicadas de formas sutiles por las instituciones académicas: la presión de escribir una tesis perfecta, la imposición de un tema por parte del asesor, la desconexión entre nuestra tesis y nuestras motivaciones e intereses personales más íntimos o la falta de auto-reconocimiento de las tesistas como parte del contexto social y ecológico donde llevan a cabo sus investigaciones.

Al mismo tiempo, nuestras tesis pueden ser violentas con aquellos fenómenos de la realidad que queremos investigar: la falta de financiamiento puede limitar el tiempo que pasamos en el campo, o en el laboratorio, lo que puede provocar que nuestros métodos simplifiquen contextos y realidades complejas; nuestra poca familiaridad con nuestro objeto de estudio puede facilitar las confusiones y los conflictos con sujetos que tienen un mayor involucramiento con el problema; nuestros resultados pueden ser usados por personas ajenas a nuestra investigación con fines de opresión o explotación.

Estos riesgos, asociados al canon tradicional del conocimiento científico,

han sido cuestionadas por la epistemología feminista desde diferentes ángulos. Como se verá a continuación, la propuesta feminista no es exclusiva de las investigaciones sobre feminismo, sino aplicable a las formas de hacer ciencia dentro de la academia, sin importar si el tema está ligado estrechamente a dinámicas de género dentro de una sociedad o no.

En las siguientes páginas crítico, primero, “la visión desde ningún lado” que la ciencia puede tener en su abordaje de la realidad. Después, declaro algunos de los principios más importantes de la epistemología feminista desde una visión situada del conocimiento, así como sus posibilidades transformadoras para la práctica de las personas tesistas. En tercer lugar, repaso algunos de los efectos prácticos que esta visión ha provocado en geografías muy concretas. Al final, propongo algunos ejercicios prácticos para que las tesistas tengan la oportunidad de reflexionar sobre las violencias que cruzan su práctica científica y algunas formas de minimizarlas y transformarlas.

La visión desde ningún lado

La filósofa y bióloga Donna Haraway (2009) escribe que la ciencia puede ser descrita como una búsqueda para fortalecer nuestro sentido de la visión. A través del sistema de conocimiento científico, los humanos fortalecemos nuestra capacidad visual para conocer el mundo. Este reforzamiento de nuestra visión se expresa en tecnologías como el lenguaje escrito o la cámara fotográfica que nos permiten ver el pasado, en modelos matemáticos que nos dan una mirada al futuro, en los mapas que nos permiten visualizar el espacio en nuestro planeta, en microscopios o en telescopios que nos permiten regular la escala a la que vemos, o en los sistemas de escaneo a través de rayos x con los que vemos el interior del cuerpo humano.

Para el desarrollo de estas tecnologías visuales, la ciencia tradicional ha

creado objetivos y criterios de validez. Entre sus objetivos más claros está el de conocer la realidad en la que vivimos. A partir de ello, la ciencia hegemónica asume que tiene derecho a conocer cualquier parte de esta realidad, y que sus intervenciones en ella serán siempre benéficas y, al mismo tiempo, neutrales. Por ende, desde la ciencia hegemónica, que para Haraway es capitalista, colonialista y masculinista, muy pocas veces se plantea alguna consideración ética sobre los límites del conocimiento.

En cuanto a criterios de validez, este tipo de ciencia se ha guiado en gran medida por la objetividad, según la cual el sujeto que investiga debe distanciarse del objeto investigado para evitar sesgar los resultados de la investigación y producir una imagen de la realidad distorsionada, manchada por su subjetividad. Entonces, el conocimiento científico tradicional reporta el estado del mundo sin decirnos nada explícito sobre las personas que lo generaron ni los lugares desde los que la realidad fue visualizada. Pareciera que esta ciencia es una descripción neutral de la realidad, sin ningún valor subjetivo que medie entre los sujetos que hacen la descripción y la descripción misma. Es casi como si la ciencia hegemónica reportara la realidad sin rendir cuentas sobre el lugar desde el que ve esa realidad: la visión desde ningún lado.

Para la física estadounidense Karen Barad (1996), esta forma de hacer ciencia tiene sus orígenes en el papel irrelevante que la física newtoniana le da al observador. Desde esta perspectiva, se asume que los objetos tienen propiedades intrínsecas y que ocupan un lugar diferente al de otros objetos en el universo. Aquí, el proceso de medición, descripción o análisis de estos objetos es externo al científico y puede realizarse sin ningún sesgo subjetivo, pues existe una realidad independiente del científico.

Desde la filosofía, hombres como Rene Descartes y Francis Bacon influyeron en las bases del discurso científico que se practican en las universidades alrededor del mundo desde hace poco menos de 500 años. En el Discurso sobre el método para dirigir rectamente la razón

y buscar la verdad en las ciencias en 1637, Descartes escribe que la mente puede ser engañada por los fenómenos físicos que ocurren en el universo, por lo que las leyes universales más profundas pueden ser descubiertas a través de las matemáticas o la lógica, a partir de las habilidades racionales de los humanos. Para Descartes, el universo es una máquina (que él llama *res extensa*) cuyo funcionamiento es descifrable a través de la razón (o lo que él llama *res cogita*), que necesariamente implica una separación de la emoción.

Por ello, el método cartesiano prioriza la clasificación, el orden, la creación de un esquema general de la realidad y la atribución de propiedades específicas a los objetos, en lugar de colocarlos en un contexto específico donde sus propiedades emergen sólo a través de sus relaciones con otros objetos. En el *New Organon* (2017), escrito en 1620, expresa este mismo enfoque en la siguiente frase: “la única forma de dominar la naturaleza es obedecerla”, es decir, para lograr que la naturaleza o la realidad o el universo funcionen para los seres humanos, es necesario que estos conozcan sus leyes universales.

Desde la física o la filosofía, estas formas de hacer ciencia fueron trasladadas a disciplinas como la biología o la botánica a través del trabajo de Carl Von Linneaus, la geografía con Alexander Von Humboldt, o la sociología con Emile Durkheim, por mencionar algunos ejemplos. Desde diferentes lugares, esta revolución científica ocurrida en Europa en el siglo XVII alimentó de conocimientos y justificó la revolución industrial, pues los avances en la física, química y biología permitieron a las clases europeas acomodadas desarrollar conocimiento para dominar a la naturaleza (en forma de carbón, tierra, mujeres, esclavos y colonias, como diría Maria Mies) para consolidar la acumulación de riqueza en aquel continente.

Actualmente, estos objetivos de visión ilimitada y los criterios de objetividad se presentan como obstáculos para las tesis en forma de imperativos científicos, dictados por nuestros asesores o por los comités

de posgrado a través de su desinterés en las historias que nos cruzan personalmente e influyen en nuestros intereses de investigación, su rechazo a que investiguemos procesos o dinámicas que nos son cercanos, su imposición de temas, teorías o metodologías que están más cercanos a sus agendas de investigación que a las nuestras.

Como dije más arriba, las instituciones académicas pocas veces otorgan financiamiento a los tesisistas para que hagan acercamientos a la realidad profundos y pacientes; muchas veces, en cambio, nuestras universidades promueven los estudios teóricos, o las formas de titulación desconectadas de la realidad externa, como la titulación por examen o promedio. También, a nivel sistémico, las instituciones académicas pocas veces promueven la reflexión de las tesisistas sobre las posibles consecuencias sociales y ecológicas de estudiar un fenómeno específico, mediante teorías y metodologías específicas.

La visión situada

Desde la epistemología feminista, en cambio, Karen Barad (1996, 2018) ha escrito que es imposible que los sujetos lleven a cabo cualquier acercamiento a los objetos de la realidad sin perturbar las condiciones en las que dichos objetos existen. Es decir, que en el proceso de acercarnos al objeto que queremos conocer (ya sea en laboratorio o en campo), los sujetos modificamos ese mismo objeto. Barad, física teórica de formación, construye entonces una propuesta para hacer ciencia que llama realismo agencial que se basa en las reflexiones físico-filosóficas de otro físico teórico, Niels Bohr. El realismo agencial parte de las siguientes cuatro premisas:

1. Todo el conocimiento parte de experiencias localizadas. Más allá de ver el conocimiento científico como la representación correcta de aquello que es objetivo, la ciencia expresa una visión situada, comunicada desde un lugar específico de la realidad, desde el

cual la objetividad requiere tres criterios fundamentales: que el conocimiento sea localizable en la realidad, que sea reproducible (o válido para explicar más de un fenómeno de la realidad) y que pueda ser comunicado inequívocamente (o que sea distinguible de otros fenómenos).

2. La teoría (y la realidad) siempre son material-culturales. Ninguna teoría representa de forma transparente ni sesgada las propiedades intrínsecas de objetos en la realidad, pero tampoco es una mera opinión subjetiva usada para dar sentido a una realidad pasiva. Entonces, el conocimiento científico que una tesis (o cualquier tipo de investigación científica) puede generar, es simultáneamente una representación de la realidad que se hace desde un lugar subjetivo (y discursivo) único. Entonces, el conocimiento científico expresa la intersección de una realidad material que existe con independencia del discurso de las personas o de las culturas, pero que no puede ser explicado sin las construcciones discursivas de individuos y comunidades humanas.

Por ello, detectar la subjetividad no es una tarea fácil, pues esta no sólo proviene de las agendas personales de los científicos, sino de las agendas construidas culturalmente por las sociedades de las que los científicos forman parte.

3. Las prácticas de delimitación de objetos científicos deben ser reflexivas. Para Barad, los objetos estudiados por la ciencia son en sí mismos construcciones subjetivas en la medida en que sus límites son construidos y acordados por una comunidad. Una misma parte de la realidad puede ser definido de manera distinta por diferentes disciplinas: el mismo átomo no es visto de la misma forma por la química que por la física; la misma comunidad humana no es abordada de la misma forma por la antropología, la sociología, la economía o la geografía. Estos

proyectos de delimitación de la realidad son entonces operados por sujetos y los conocemos como disciplinas científicas.

Cuando hacemos una tesis, nuestro abordaje de la realidad está marcada por la disciplina que estudiamos, y es influida por las prioridades de cada disciplina. Por ende, como tesistas no tenemos control completo sobre las consecuencias que tienen nuestros estudios de la realidad. Lo que sí podemos hacer, es reflexionar a lo largo del proceso de investigación sobre los efectos que como sujetos tenemos en los objetos que nos interesan.

4. La ciencia requiere de una ética del conocimiento. Si los sujetos modificamos los objetos desde nuestra mera intención de estudiarlos, lo que sigue es ser conscientes de que, más que interactuar con la realidad, inactuamos en la realidad. En lugar de asumir que toda intervención para medir, analizar o conocer la realidad tendrá efectos positivos, el realismo agencial propone que nuestras acciones en la realidad sean guiadas por la responsabilidad subjetiva, la transparencia sobre el lugar desde el que decimos las cosas y el reconocimiento sobre los efectos que nuestras intervenciones tienen en la realidad.

Para Haraway, cualquier conocimiento cuyo lugar de enunciación no es identificable, es un conocimiento irresponsable pues no puede rendir cuentas sobre sus agendas o sobre los efectos que causa en el mundo. La alternativa, para ella, son los conocimientos parciales, localizables y críticos que pueden formar redes de conexiones, desde las cuales las científicas (tesistas incluidas) pueden conocer la realidad.

Desde la visión situada, la posicionalidad y el contexto social de las y los científicos y sus instituciones académicas define su producción de conocimiento y los efectos que éste tiene en la realidad.

Para las tesistas, entonces, ser conscientes de nuestro papel como

sujetos en la realidad que estudiamos puede ser:

1. Una forma de reconocernos en nuestras investigaciones, de hacer investigación conscientes de que somos parte de la realidad que investigamos, sin importar la disciplina que estudiemos;
2. Un método de reflexividad que nos permite preguntarnos sobre las inclinaciones subjetivas de aquellas personas con las que co-construimos redes de conocimiento (como las y los científicos a quienes admiramos o criticamos);
3. Una posibilidad ética para comenzar a hacer ciencia que no se asuma portadora de la verdad absoluta, que acepte que sus intenciones de conocer pueden también hacer daño y empeorar la realidad para muchos seres vivos en nuestro planeta; y
4. Una vía para aceptar que, junto con nuestro origen y nuestras intenciones, vienen también posibilidades de violencia y el potencial de transformar la realidad para hacerla más justa.

La ciencia violenta

Desde la ciencia, siempre existen riesgos de violencia epistémica, pero estos riesgos son mucho más probables cuando hacemos una ciencia que no declara cuál es el lugar de la realidad desde la que describe o analiza la realidad. En estos casos, la ciencia actúa como tecnología de apropiación de recursos. Esta ciencia es llevada a cabo, generalmente, por sujetos que se asumen como separados de su objeto de estudio; por instituciones académicas para las cuales el conocimiento sólo existe como la única descripción válida del mundo; desde visiones para las cuales no es importante declarar sus fines ni sus posicionalidades.

Aunque los ejemplos son abundantes, en esta sección explicaremos brevemente el caso de biopiratería perpetrado por los investigadores Alen Van Deynze y Alan Bennett de la Universidad de California, y Davis y Jean-Michel Ané de la Universidad de Wisconsin-Madison en Estados

Unidos. Estos investigadores “descubrieron” una variedad de maíz llamada olotón que es cultivada por comunidades campesinas de la Sierra Mixe de Oaxaca (Deynze et al., 2018).

Este maíz tiene la particularidad, única en el mundo, de que puede generar hasta 80% del nitrógeno que requiere para su crecimiento. El nitrógeno es un elemento especial, pues aunque todas las plantas lo necesitan, pocas son las que pueden sintetizarlo por sí mismas; entre las excepciones se encuentran las legumbres. Ningún cereal en el mundo puede sintetizar el nitrógeno por sí mismo, por lo que es necesario fertilizarlo con abonos orgánicos o sintéticos.

El maíz olotón es único precisamente porque es la única variedad de cereal en el mundo que puede sintetizar nitrógeno por sí mismo. Es decir, es un maíz que se fertiliza solo. Bennett y Jean-Michel, patrocinados por la empresa de alimentos ultra-procesados Mars Incorporated (que fabrica dulces como los Milky Way) viajaron hasta la Sierra Mixe de Oaxaca donde obtuvieron algunas mazorcas de maíz olotón, para después aislar los genes que permiten a la planta sintetizar el nitrógeno presente en el suelo y el aire.

El objetivo de este estudio científico era patentar una variedad de maíz con los rasgos desarrollados por el maíz olotón para venderlo a cualquier empresa o persona que pudiera beneficiarse de un maíz que se fertiliza solo.

El problema es que el maíz olotón, como las otras 59 variedades de maíz existente en México, no es una especie silvestre sino una domesticación del teocintle. Las diferentes variedades de maíz han sido desarrolladas por las comunidades campesinas mexicanas a través de un largo proceso de experimentación, selección y mejoramiento participativo, por lo que los genes del maíz olotón son meras expresiones del conocimiento y la experiencia de campesinas y campesinos de la Sierra Mixe de Oaxaca.

Si las universidades de California y Wisconsin tuvieran éxito en patentar el maíz olotón, las comunidades de la Sierra Mixe podrían terminar pagando a instituciones académicas y corporaciones estadounidenses por usar el maíz que ellas mismas desarrollaron.

En estas instituciones, el maíz olotón solo es parte de una realidad transparente en la que el mundo biológico está separado del conocimiento científico, aguardando pasivamente para ser descubierto y usado para los fines científicos, coincidentemente alineados con propósitos de acumulación capitalista. También esto es una prueba de que los sesgos en la ciencia no sólo son individuales sino culturales: para la sociedad estadounidense, el maíz es un grano con fines instrumentales: con él se puede elaborar pasta de dientes, puré de jitomate o combustible para automóviles. Para la sociedad mexicana, en cambio, el maíz es un elemento identitario presente en mitos de creación de la especie humana.

Para las comunidades de la Sierra Mixe, más específicamente, el maíz olotón se encuentra en una relación simbiótica con los humanos: el mejoramiento fitogenético que han hecho las personas campesinas ha permitido el desarrollo de una planta que puede crecer en suelos pobres en nutrientes; pero el desarrollo de esta variedad ha permitido que las personas puedan habitar en estas regiones. Desde la ciencia, este caso es una muestra de que el objeto cambia al sujeto tanto como el sujeto cambia al objeto.

Como en el caso del maíz olotón, en el que la ciencia provoca consecuencias negativas para comunidades campesinas y fortalece la apropiación capitalista de empresas del sector agroalimentario, existen muchas otras teorías científicas y aplicaciones tecnológicas que han contribuido a distintos tipos de violencias, opresiones y consecuencias imprevistas. Aunque la incertidumbre acerca de los efectos de nuestras intracciones en el mundo siempre está presente, la visión situada de la ciencia promueve una reflexión crítica sobre ellas y una vigilancia

práctica sobre la realidad que investigamos y de la que somos parte.

Algunas inclinaciones prácticas

¿Cómo cambia todo esto el trabajo de las personas tesisistas? Para empezar, nos confronta con el hecho de que cada elección sobre qué queremos conocer o estudiar (o sea, cada decisión epistemológica) tiene detrás una historia personal, un objetivo consciente y varios inconscientes, además de una forma de relacionarse con el mundo.

Si los sujetos y los objetos no sólo no están separados sino que además se relacionan unos con otros e influyen mutuamente, las tesisistas podemos aceptar que nuestra interacción con nuestros objetos nos está cambiando a cada momento. En sentido inverso, podemos también aceptar que nosotros cambiaremos muy seguramente a nuestro objeto.

Cómo ese cambio podría darse, no depende de nosotros enteramente, pero lo que podemos hacer es reflexionar y estructurar nuestras teorías y nuestros métodos para que, por ejemplo, no ahonden la desigualdad, la violencia o la opresión socioecológicas que ya existen en la realidad.

A pesar de eso, como tesisistas tenemos que aceptar que nuestras buenas intenciones no son suficientes para evitar accidentes: nuestra falta de relación con nuestros objetos de conocimiento o nuestra propia posicionalidad y privilegio pueden también afectar a nuestro objeto de maneras imprevistas.

Entonces, declarar nuestra posición como sujetos con respecto a un objeto implica ser conscientes de nuestro origen y nuestras intenciones, las posibilidades que existen de que, consciente o inconscientemente seamos violentos, las posibles formas en las que nosotros podemos hacernos responsables de esas violencias, pero no menos importante, las formas en las que queremos transformar la realidad para que ésta

sea más justa. Declarar esta posición equivale a declarar desde qué lugar de la realidad la estamos viendo, con qué herramientas o tecnologías de visión, y con qué posibles impactos.

Declarar nuestra posición como sujetos con respecto a un objeto implica ser conscientes de nuestro origen y nuestras intenciones, las posibilidades que existen de que, consciente o inconscientemente seamos violentos, las posibles formas en las que nosotros podemos hacernos responsables de esas violencias, pero no menos importante, las formas en las que queremos transformar la realidad para que ésta sea más justa.

En la medida en que nuestra posicionalidad incluye nuestra historia, también podemos empezar a reconocer qué elementos en nuestra historia académica nos han pintado el mundo como una colección de sujetos activos, pero capaces de ser neutrales, y una colección de objetos pasivos, cuya función es esperar a ser descubiertos. Una vez reconocidas estas influencias académicas, podremos, mejor aún, comenzar a reconocer de qué forma nuestros objetos de estudio (que bien pueden ser sujetos en toda la extensión del término), nos han influido como personas y como tesis.

Figura 1. Red de Nodos



Nota. Reproducido de PNGTree.

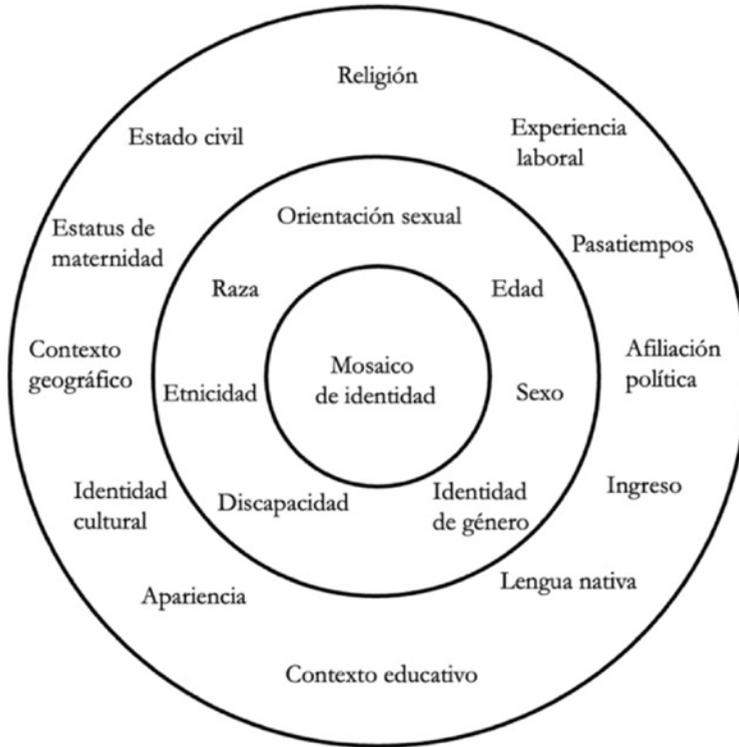
En última instancia, estos caminos podrán permitirnos ver que las prácticas del ser y del saber nunca han estado aisladas, sino mutuamente implicadas, y que la distinción tradicional entre sujeto y objeto, la pretensión de visión universal y la censura constante de nuestra subjetividad construyen una ciencia que esconde sus agendas políticas, que reprime sus emociones y que rehúsa involucrarse personalmente en la realidad. Desde esa perspectiva, realizar una tesis puede ser un trabajo tedioso, inútil, sin alma. En la última sección sugiero algunas herramientas disponibles para las personas tesisistas interesadas en hacer una tesis desde una epistemología situada.

Herramientas

Herramienta 1. Consciencia de posición

Este ejercicio tiene como objetivo definir nuestra posición en el mundo y la relación que tenemos con nuestro tema de investigación. Podemos empezar llenando el círculo de abajo con nuestras respuestas.

Figura 2. Posicionamiento



Nota. Elaboración propia. (2024).

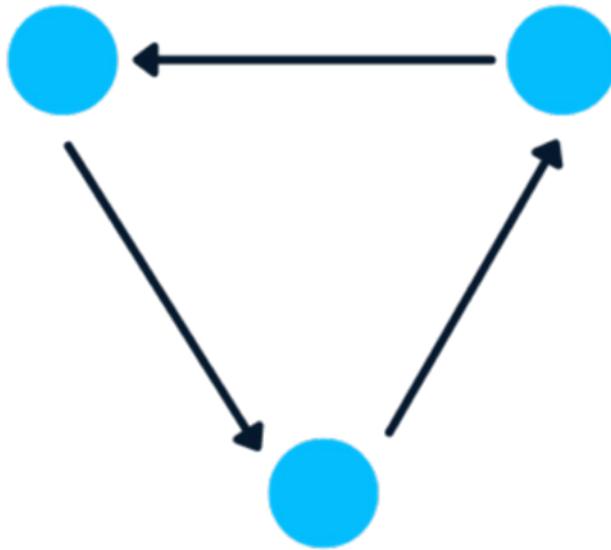
Adicionalmente sugiero las siguientes preguntas gatillo:

1. ¿Cómo mi posición en la sociedad y el mundo se relacionan con mi problema?
2. ¿Cómo mi posición me ayuda a definir mi enfoque?
3. ¿Qué partes de mí reconozco en mi tesis?
4. ¿Cómo me hacen sentir esas partes?
5. ¿Por qué me interesa esto?

Herramienta 2. Red de nodos de conocimiento

El objetivo de este ejercicio es pensar en tu tema de tesis como un nodo en una red de conocimiento más grande. Cada conocimiento tiene su propia posición en esta red y por ende sus propios intereses.

Figura 3. Relación entre objetos y sujetos



Nota. Reproducido de PNGTree.

Puedes preguntarte cómo tu investigación será parte de esta red, con qué nodos se relacionará y con cuáles no. Las siguientes preguntas pueden servirte.

1. ¿Qué otros actores producen conocimiento sobre mi problema?
2. ¿Cuáles son los intereses de cada uno?
3. ¿Cuál es el balance de poder entre ellos?
4. ¿Cuál es mi posición dentro de esta red?
5. ¿Cómo y a quién afecta el conocimiento que estoy generando?

Herramienta 3. Relaciones sujeto-objeto

Este ejercicio busca darnos información sobre cómo intervenimos en la realidad y cómo la realidad nos influye en el proceso de hacer una tesis. Aquí podemos hacernos las siguientes preguntas:

1. ¿Cómo establezco relaciones con mi objeto de estudio?

2. ¿Cómo cambio yo a mi objeto y cómo mi objeto me cambia a mí?
3. ¿Cómo disminuyo las posibilidades de violencia epistémica en relación con mi objeto?
4. ¿Cómo la academia da forma a estas relaciones?
5. ¿Qué consecuencias me gustaría generar con mi investigación?

Conclusión

La tesis es, para muchas personas, el primer reto del camino académico. Como jóvenes investigadoras estamos expuestas a los vicios de la academia: asesores que no nos guían, nos imponen sus propios temas o nos piden desconectar nuestras motivaciones, historias o deseos personales de nuestras motivaciones académicas. Muchas de esas limitaciones, expuestas a nosotros desde fuera, no siempre se pueden cambiar, pues tienen raíces históricas profundas, como ya escribí arriba. Lo que sí podemos cambiar es nuestra respuesta ante esas condiciones: asumir nuestras motivaciones personales para estudiar una parte de la realidad desde un punto de vista académico, ser conscientes de nuestra posición dentro de las redes de conocimiento en las que participamos y de la forma en la que nos relacionamos con nuestros objetos de estudio (que muchas veces tienen un carácter subjetivo) como parte de la misma realidad. Detrás de estas consideraciones, está la posibilidad de hacer una ciencia reflexiva, políticamente potente y personalmente satisfactoria.

Referencias

- Bacon, F. (2017). The New Organon: Or True Directions Concerning the Interpretation of Nature. Early Modern Texts <https://www.earlymoderntexts.com/assets/pdfs/bacon1620.pdf>
- Barad, K. (1996). Meeting the Universe Halfway: Realism and

Social Constructivism Without Contradiction en L. Nelson y J. Nelson (Eds.), *Feminism, Science, and the Philosophy of Science*. Springer (pp. 161–194).

- Barad, K. (2018). Posthumanist performativity: Toward an understanding of how matter comes to matter. *A Feminist Companion to the Posthumanities*, 28(3), 223–239. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62140-1_19
- Descartes, R. (2022). *Discourse on the Method of Rightly Conducting One's Reason and of Seeking Truth in the Sciences*. DigiCat.
- Deynze, A., Zamora, P., Delaux, P., Heitmann, C., Jayaraman, D., Rajasekar, S., Graham, D., Maeda, J., Gibson, D., Schwartz, K., Berry, A., Bhatnagar, S., Jospin, G., Darling, A., Jeannotte, R., Lopez, J., Weimer, B., Eisen, J., Shapiro, H y Bennett, A. (2018). Nitrogen fixation in a landrace of maize is supported by a mucilage-associated diazotrophic microbiota. *PLOS Biology*, 16(8), <https://doi.org/10.1371/journal.pbio.2006352>
- Haraway, D. (2009). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism of Partial and the Privilege. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599. <http://www.jstor.org/stable/3178066>

Reseñas autores y autoras

Luis Josué Lugo Sánchez

josue.lugo@politicas.unam.mx

<https://orcid.org/0000-0003-1377-6265>

Universidad Nacional Autónoma de México

Investigador en el campo de las Ciencias Políticas y Sociales, doctor por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y maestro en Comunicación con especialización en Innovación Tecnológica en la misma institución. Cuenta con un diplomado en Alta Dirección Educativa por la Universidad Anáhuac y estudios y, actualmente estudia en el Centro de Estudios Psicoanalítico. Posee una estancia de investigación en la Universidad de Sevilla y es candidato al Sistema Nacional de Investigadores CONAHCYT. En el ámbito profesional, se ha desempeñado como consultor en estrategia digital y comunicación para diversas organizaciones, y como director de proyectos de innovación social. Conferencista y autor de diversas publicaciones que abordan la aplicación ética de la inteligencia artificial, la comunicación política y la participación social en plataformas digitales. Además, ha contribuido a la academia como profesor en distintos programas de posgrado y

licenciatura (Posgrado UNAM, FCPyS, UNAM, ENALLT, Universidad Panamericana, Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Simón Bolívar), enfocándose en la comunicación política, el análisis de datos y la metodología en la investigación.

Abraham Lira Valencia

abraham_lira@politicas.unam.mx

<https://orcid.org/0009-0002-0229-4412>

Universidad Nacional Autónoma de México

Universidad Simón Bolívar

Doctor en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Actualmente está adscrito a la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM y la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Simón Bolívar. Las líneas de trabajo en las que se especializa son: comunicación política, institucionalismo discursivo, análisis de políticas públicas y de redes sociales. Entre sus afinidades se encuentra la formación docente, la integración didáctica tecnológica y la inteligencia artificial generativa en la educación.

Diana Itzel Lugo Sánchez

itzel.lugo@comunidad.unam.mx | itzel.tesicafe@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-2223-5380>

Universidad Nacional Autónoma de México

Doctorante en Ciencias Políticas y Sociales en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestra en Ciencias sociales por la Universidad de Guadalajara (UdeG) con estancia de investigación en la

Universidad de Huelva (España). Comunicóloga por la UNAM y, tallerista desde el 2015 con perspectiva de género e intergeneracional. Trabajó en PeriodismoCIDE como coordinadora ejecutiva del programa. Ha sido consultora del Observatorio Regional para el monitoreo de los derechos de niñas, niños y adolescentes en América Latina y el Caribe de Tejiendo Redes Infancia, cofinanciado por la Unión Europea. Fue tesorera de la Asociación Mexicana de Investigadores de la Comunicación (AMIC, 2021-2023). Ha colaborado en medios digitales, radiofónicos públicos, podcasts e investigaciones. Actualmente, co-coordina el Grupo de Trabajo Comunicación, Infancias y Adolescencias de la AMIC; coordina la Escuela de periodismo para Niñas y Niños, se encarga de la Comunicación y difusión de la Revista científica Comunicación y Sociedad de la UdeG y es profesora en Tesicafé.

Sara María Gálvez Mancilla

sama.galvez@politicass.unam.mx

<https://orcid.org/0009-0002-1098-5870>

Universidad Nacional Autónoma de México

Maestra en Comunicación por el Posgrado en Ciencias Políticas y Sociales-UNAM. Su trabajo se ha centrado en el análisis del cine, la fotografía y la imagen.

Ha realizado proyectos artísticos independientes, algunos de los cuales han sido exhibidos en diversos recintos de la Ciudad de México, tales como el Museo Nacional de las Culturas Populares-INAH, Metro de la CDMX, Centro Cultural del México Contemporáneo, REPSA-UNAM, Centro de la Imagen, entre otros. Cuenta con publicaciones sobre cine como el artículo académico “El Buñuel transgresor: entre la dialéctica del erotismo y la muerte” en la Revista de Cine Iberoamericano El ojo que piensa de la Red de Investigadores de Cine (REDIC). Ha impartido

conferencias nacionales e internacionales de estudios culturales. Recientemente realizó una estancia académica en la Université Bordeaux Montaigne, Francia, institución en la que fortaleció su investigación de maestría sobre el espacio urbano y los imaginarios en el cine mexicano de la época de oro. Actualmente es asesora de proyectos de investigación en ciencias sociales en Tesicafé.

Edgar Ramón Zúñiga-Gómez

edgarzg.tesicafe@gmail.com

edgar.zunigag15@comunidad.unam.mx

<https://orcid.org/0009-0004-7972-6302>

Universidad Nacional Autónoma de México

Psicólogo por la Universidad de Guadalajara (UdeG). Laboralmente se ha desempeñado como facilitador en procesos educativos y sociales en comunidades, así como psicoterapeuta. Ha investigado en torno al trauma psicosocial de la violencia urbana en México y, la relación entre la subjetividad y lo político con familiares de personas desaparecidas del estado de Jalisco. Cuenta con una maestría en Ciencias Sociales por la misma casa de estudios y actualmente cursa un doctorado en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en donde desarrolla una investigación respecto a la subjetivación política con las familiares recién mencionadas. Como parte del equipo de Tesicafé es profesor asesorando proyectos de investigación a estudiantes que se encuentran realizando sus tesis de grado y posgrado. Asimismo, se desempeña como profesor en Tesicafé y UniAcierta.

Pierre-Louis Gorry

pilou.gorry@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0009-3163-0834>

Universidad Autónoma Metropolitana

Doctorante en el posgrado Ciencias Naturales e Ingeniería de la UAM-Cuajimalpa y docente en la UAM-Lerma. Cuenta con doble título de maestría: Maestría en Ingeniería de Procesos Industriales (antiguamente Ing. Química) por la Université Technologique de Compiègne (Francia) y Maestría en Energía Renovables y Eficiencia Energética por la Universidad de Zaragoza (España). Realiza investigación en el campo de las biotecnologías a partir de microalgas. Ha participado en congresos y conferencias sobre biocombustibles y cambio climático. Ha publicado un capítulo y artículo sobre biorefinería de microalgas. Además, es miembro fundador del colectivo SembrArte. Ganador de concursos como: FlasACT 2022 con el proyecto La Chinampa del Futuro; en el año 2023, primer lugar de “CONÓCEME: La UAM a través de la imagen”; en el 2018, segundo lugar de “Capturando el cambio climático desde una perspectiva de los objetivos del desarrollo sostenible” organizado por la UNAM. Su interés científico le ha llevado a practicar fotografía y macrofotografía de la naturaleza y participar en concursos, el último fue semifinalista en uno del CODIBIO 2022.

Francisco Montaña

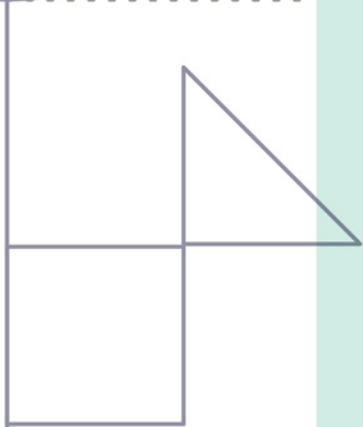
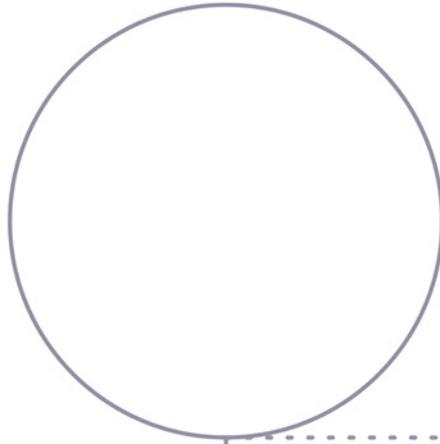
paco9004@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4657-1373>

Universidad Leuphana de Lüneburg | Universidad de Lund

Maestro en Ciencias de la Sustentabilidad por la Universidad Leuphana de Lüneburg y en Ecología Humana por la Universidad de

Lund. Sus temas de investigación son las relaciones sociedad-naturaleza en el capitaloceno y formas de reproducción socioecológica y sistemas de agricultura campesina



Caleidoscopio
Metodológico:
explorando
epístemes y
experiencias

