

CAPÍTULO III

Enseñar a investigar en el posgrado: reflexiones a partir de una experiencia docente

Edgar Andrés de la Cruz Rojas
Manuel Lara Caballero

Resumen

La formación en posgrado en Ciencias Sociales se desarrolla en un contexto marcado por exigencias diversas que no siempre se articulan de manera coherente. Por un lado, se espera que los estudiantes adquieran herramientas metodológicas sólidas; por otro, se les demanda construir una mirada crítica vinculada a los problemas sociales en los que se inserta su trabajo académico. Este capítulo se sitúa en ese cruce y retoma una experiencia pedagógica desarrollada en un curso propedéutico para estudiantes de nuevo ingreso al posgrado, concebido como un espacio de trabajo colectivo y reflexión sobre las prácticas de investigación. El análisis se apoya en un enfoque cualitativo de carácter narrativo, a partir de observaciones realizadas durante las sesiones, escritos producidos por los estudiantes y discusiones grupales. Más que evaluar resultados cerrados, el capítulo reconstruye algunos procesos que se dieron en el aula, poniendo atención a las tensiones, ajustes y preguntas que surgieron en torno a la lectura, la escritura y la construcción de los proyectos de investigación. En este recorrido, aparecen el diálogo interdisciplinario, el trabajo entre pares y la problematización de ciertos marcos teóricos como prácticas que abren posibilidades para pensar la formación más allá de una lógica exclusivamente técnica. Al mismo tiempo, la experiencia permite visibilizar límites asociados a las condiciones institucionales del posgrado, como la rigidez de los planes de estudio y la presión por la productividad académica, que inciden en las formas de enseñar y aprender a investigar. Sin ofrecer recetas ni generalizaciones, el capítulo propone una reflexión situada sobre el lugar del pensamiento crítico en la formación de posgrado y sobre la importancia de sostener espacios pedagógicos que permitan articular el rigor metodológico con una comprensión más amplia y contextualizada del quehacer académico.

Palabras Claves: Formación en posgrado, pensamiento crítico, enseñanza en Ciencias Sociales, innovación pedagógica, educación superior.

Abstract

Graduate education in the Social Sciences takes place within a context shaped by multiple demands that are not always coherently articulated. On the one hand, students are expected to acquire solid methodological tools; on the other, they are required to develop a critical perspective connected to the social problems in which their academic work is situated. This chapter is located at this intersection and draws on a pedagogical experience developed in a propaedeutic course for newly admitted graduate students, conceived as a space for collective work and reflection on research practices. The analysis is based on a qualitative, narrative-oriented approach, drawing on classroom observations, students' written texts, and group discussions. Rather than evaluating closed outcomes, the chapter reconstructs some of the processes that unfolded in the classroom, paying attention to the tensions, adjustments, and questions that emerged around reading, writing, and the construction of research projects. Within this process, interdisciplinary dialogue, peer collaboration, and the problematization of certain theoretical frameworks emerge as practices that open possibilities for thinking about graduate education beyond an exclusively technical logic. At the same time, the experience makes visible limits associated with the institutional conditions of graduate programs, such as curricular rigidity and pressures related to academic productivity, which shape the ways in which research is taught and learned. Without offering recipes or generalizations, the chapter proposes a situated reflection on the place of critical thinking in graduate education and on the importance of sustaining pedagogical spaces that allow methodological rigor to be articulated with a broader, contextualized understanding of academic practice.

Keywords: Graduate education, critical thinking, Social Sciences teaching, pedagogical innovation, higher education.

Introducción

Las prácticas educativas actuales en las Universidades, sobre todo en el ámbito de los posgrados, se encuentran entre el énfasis en la formación

técnica y la aspiración de desarrollar una mirada crítica con proyección social. Si bien una buena parte de los programas prioriza el dominio metodológico, también lo es que las realidades actuales exigen una formación capaz de responder a contextos diversos, atravesados por múltiples desigualdades y desafíos. Esta situación obliga a repensar qué tipo de conocimiento se produce desde la universidad y con qué fines, especialmente en un entorno donde se espera que la investigación no solo describa el mundo, sino que también dialogue con quienes lo habitan (Castro-Gómez, 2007).

En este contexto, el capítulo se detiene a reflexionar sobre los aprendizajes derivados de una experiencia concreta de docencia en el nivel de posgrado. La experiencia se desarrolló a partir de un curso propedéutico dirigido a estudiantes de nuevo ingreso a la Maestría en Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Lerma. El curso se concibió como un espacio de encuentro académico, orientado a generar condiciones para pensar de manera colectiva los retos que implica el trabajo en el posgrado y su relación con los problemas sociales contemporáneos. Para ello, se trabajó con una dinámica de taller que permitió generar espacios de intercambio entre los estudiantes. En estos encuentros fue posible recuperar algunos de sus saberes previos, así como identificar las herramientas que consideraban más necesarias para enfrentar el trabajo académico del posgrado. Más que aplicar un modelo cerrado, el taller funcionó como un espacio para explorar, junto con los estudiantes, las posibilidades y límites de un aprendizaje situado. A partir de esta experiencia, el capítulo discute de qué manera este tipo de espacios formativos pueden aportar a una formación que combine el desarrollo de herramientas técnicas con una atención más cercana a las trayectorias, inquietudes y contextos sociales de quienes participan en ella.

El análisis retoma las experiencias y reflexiones compartidas por las y los estudiantes que participaron en el curso. La actividad se llevó a cabo en cuatro sesiones, organizadas como momentos de trabajo colectivo, en los que se discutieron distintas formas de abordar el pensamiento crítico en el aula a partir de las inquietudes y aportaciones de los propios estudiantes. Durante estos encuentros se realizaron lecturas compartidas, discusiones colectivas y ejercicios orientados a cuestionar algunos conceptos teóricos a partir de la experiencia de los propios estudiantes, así como actividades

colaborativas que favorecieron el diálogo. Para acompañar y sistematizar el proceso, se elaboraron notas de clase, se recopilaron textos escritos por los participantes y se revisaron los intercambios que se dieron en las discusiones grupales. El análisis de estos materiales permitió reconocer ciertos aprendizajes relevantes, pero también evidenciar las dificultades y tensiones que aparecen cuando se intenta impulsar una docencia más crítica e interdisciplinaria dentro de marcos institucionales con dinámicas académicas ya establecidas.

El capítulo se organiza a partir de cuatro momentos que orientan la discusión. En un primer momento, se aborda la tensión que existe entre una formación centrada en la especialización técnica y la necesidad de promover un pensamiento crítico con sentido social. Más adelante, se describe la metodología empleada en la experiencia pedagógica y se recuperan algunos de los aprendizajes derivados de su desarrollo. En el tercer apartado, estos elementos se revisan de manera conjunta para identificar algunas de sus implicaciones y los retos institucionales que atraviesan la docencia en el posgrado. El capítulo cierra retomando el objetivo inicial y recuperando los principales hallazgos de la experiencia, así como algunas líneas de reflexión que pueden explorarse en trabajos posteriores. Sin pretender un tratamiento exhaustivo del tema, el texto ofrece elementos para pensar los alcances y límites de la formación en posgrado, así como las posibilidades de formar profesionales que, además de su especialización, desarrollen una mirada crítica situada en sus contextos.

1. La formación en posgrado ante las demandas de especialización y pensamiento crítico

En el funcionamiento cotidiano de los posgrados se hacen visibles exigencias que no siempre avanzan en la misma dirección. Una de ellas es la presión por formar especialistas en áreas técnicas y tecnológicas, asociada tanto a expectativas del mercado laboral como a ciertos criterios institucionales de eficiencia académica. De manera paralela, a los programas de posgrado se les sigue asignando la tarea de producir conocimiento con relevancia social y sentido crítico. Sin embargo, en la experiencia cotidiana de muchos posgrados, estas exigencias tienden a resolverse de forma desigual. Con frecuencia, los planes de estudio concentran mayores esfuerzos en el desarrollo de habilidades técnicas

específicas, mientras que los espacios dedicados a la reflexión crítica quedan acotados o pasan a un segundo plano. Esta situación abre una serie de interrogantes sobre el papel que cumple la educación superior en contextos marcados por desigualdades sociales persistentes y lleva a reconsiderar el sentido de la docencia universitaria, no solo como entrenamiento metodológico, sino como un proceso formativo vinculado a lo público y a los problemas que atraviesan a la sociedad.

El debate sobre la formación en posgrado puede leerse desde distintos ángulos que, en la práctica, suelen entrelazarse. Uno de ellos tiene que ver con el sentido social y político que se le asigna a los estudios de posgrado, es decir, con la pregunta sobre para qué y para quién se forma. Otro remite a los cambios, aunque no siempre explícitos, en la manera de concebir la docencia universitaria y los supuestos epistemológicos que la sostienen. A esto se suman las condiciones institucionales que, según el contexto, pueden abrir espacios para la innovación pedagógica o, por el contrario, restringirla. Considerados de manera conjunta, estos elementos permiten advertir tensiones persistentes entre una idea de la academia como espacio de transformación social y las prácticas cotidianas que terminan organizándose bajo lógicas burocráticas y criterios de productividad.

Los programas de posgrado en Ciencias Sociales suelen presentarse como espacios de alta especialización, aunque en la práctica su sentido formativo no se agota en la adquisición de técnicas o métodos de investigación. Más bien, se espera que contribuyan a la construcción de una mirada crítica que permita a los estudiantes situar su trabajo académico frente a los problemas sociales que estudian. En este sentido, Matus Parada (2021) observa que la forma en que se organiza actualmente la formación en investigación puede limitar el alcance social del conocimiento producido, sobre todo porque las universidades funcionan dentro de entramados institucionales complejos, donde conviven impulsos de cambio con dinámicas más conservadoras. Esta situación lleva al autor a plantear la necesidad de revisar no solo los mecanismos de vinculación con la sociedad, sino también las prácticas docentes que estructuran la investigación en el posgrado. De manera cercana a esta reflexión, Jarillo Soto (2021) advierte que el peso que tienen los enfoques metodológicos de corte positivista tiende a restringir otras formas de producción de conocimiento. Superar estas limitaciones no pasa únicamente por sustituir

métodos, sino por generar espacios de discusión crítica sobre cómo se investiga y desde qué contextos se construyen los objetos de estudio.

Ante este panorama, resulta necesario pensar cómo pueden construirse propuestas formativas que conserven el rigor metodológico sin cerrar el paso a otros enfoques ni convertir el pensamiento crítico en un elemento meramente retórico. En la experiencia de distintos posgrados, una posibilidad ha sido abrir espacios de diálogo dentro de la formación académica, donde la reflexión teórica pueda ponerse en relación con la práctica y con las trayectorias de los propios estudiantes. En estos espacios, la teoría deja de funcionar únicamente como un marco abstracto y la práctica no se reduce a la aplicación mecánica de conceptos, sino que ambas se van ajustando y redefiniendo a lo largo del proceso de aprendizaje.

En el posgrado, las formas de enseñanza centradas únicamente en la transmisión de contenidos suelen mostrar sus límites cuando se busca formar investigadores con capacidad crítica. En este nivel, la tutoría adquiere un papel particular, no solo como acompañamiento administrativo del proceso de investigación, sino como un espacio en el que se discuten decisiones, enfoques y sentidos del trabajo académico. Jasso Méndez (2021) señala que la tutoría se construye dentro de un entramado de normas, dinámicas institucionales y condiciones sociales que influyen directamente en la manera en que se aprende a investigar. Desde esta perspectiva, el aprendizaje difícilmente puede pensarse como algo que se produce de forma inmediata o automática. Más bien, se construye a lo largo del tiempo y depende de condiciones concretas, como el diálogo sostenido y la posibilidad de contrastar ideas dentro del propio proceso formativo. En este sentido, la tutoría adquiere un peso particular, no solo por su impacto en el avance académico de los estudiantes, sino también porque influye en la manera en que estos transitan su formación y toman decisiones sobre su trayectoria. Esto resulta especialmente visible cuando el tutor combina el dominio de su campo disciplinar con una disposición abierta para escuchar, ajustar enfoques y acompañar los procesos de investigación de manera situada.

Pensar la transformación de la docencia en el posgrado lleva, en muchos casos, a revisar cómo se asume el papel docente en la práctica cotidiana. No basta con el conocimiento especializado; también se vuelve

necesario contar con herramientas pedagógicas que permitan trabajar con trayectorias formativas diversas y con marcos conceptuales que no siempre dialogan entre sí. Al respecto, Fort Chávez (2023) advierte que la interdisciplina pierde sentido cuando no se apoya en una reflexión teórica explícita, pues corre el riesgo de convertirse en una acumulación poco articulada de enfoques. Desde su planteamiento, avanzar hacia formas más integradas de producción de conocimiento supone abrir espacios de diálogo entre saberes y entre distintas tradiciones académicas, lo que a su vez exige repensar la formación docente. Esta mirada invita a cuestionar la fragmentación disciplinaria que ha marcado históricamente a la universidad y a explorar aproximaciones más amplias para comprender la relación entre conocimiento, ética y entorno. No obstante, llevar estas propuestas al plano institucional suele implicar dificultades, sobre todo en contextos universitarios con estructuras rígidas y con márgenes limitados para la experimentación pedagógica.

La interdisciplinariedad suele mencionarse como una vía necesaria para aproximarse a problemas sociales complejos, aunque su incorporación en los programas de posgrado no siempre resulta sencilla. En el trabajo académico cotidiano aparecen obstáculos de tipo estructural que condicionan la manera en que esta se lleva a la práctica. Zúñiga Hernández et al. (2021) señalan que la formación en investigación implica desarrollar competencias transversales que permitan articular distintos enfoques teóricos y metodológicos, entre ellas la capacidad de distinguir entre el estado del arte y el estado de la cuestión. No obstante, su análisis muestra que, en muchos posgrados, el énfasis suele colocarse en habilidades técnicas específicas, como la redacción de la tesis, mientras que otros aspectos del proceso formativo reciben menor atención. Elementos como la motivación, la reflexión crítica o la disposición para el trabajo interdisciplinario quedan, en ocasiones, relegados. Esta forma de organizar la formación limita las posibilidades de que los estudiantes construyan miradas más amplias sobre sus objetos de estudio y se ve reforzada por dinámicas institucionales que priorizan la productividad académica por encima de procesos formativos orientados a una incidencia social más clara.

Desde otra aproximación, Chan-Pech (2022) analiza la pedagogía del diseño como una forma de trabajo colectivo orientada a la indagación, particularmente útil en proyectos de intervención. A partir de su

experiencia, señala que el trabajo entre pares puede ayudar a que los estudiantes se desplacen de enfoques prescriptivos hacia procesos de análisis más abiertos, basados en el contraste empírico y el intercambio reflexivo. No obstante, trasladar este tipo de propuestas al ámbito del posgrado implica ciertos retos. En algunos casos, estos enfoques se incorporan más como parte del discurso pedagógico que como prácticas que transformen efectivamente las dinámicas de enseñanza e investigación. Cuando esto ocurre, el potencial formativo de la pedagogía del diseño se ve limitado por las rutinas académicas ya consolidadas y por formas institucionalizadas de trabajo que tienden a reproducirse.

La docencia en el posgrado se inserta en un entramado institucional donde las exigencias no siempre dialogan entre sí. En la práctica, a los académicos se les solicita mantener altos niveles de productividad científica, mientras que el trabajo pedagógico suele quedar en un segundo plano dentro de los mecanismos de evaluación. García Guerrero y García Guerrero (2022) señalan que esta situación obliga a los docentes a distribuir su tiempo entre la investigación, la enseñanza y el uso de nuevas tecnologías, sin que ese esfuerzo adicional sea necesariamente reconocido por las instituciones. A estas tensiones se añade la presencia de procedimientos burocráticos que operan a través de esquemas estandarizados y con márgenes limitados para la innovación pedagógica (Padilla Partida & Padilla Martínez, 2023). En este contexto, los procesos de formación en investigación pueden desplazarse hacia el cumplimiento de trámites y requisitos formales, dejando menos espacio para experiencias de aprendizaje que privilegien la reflexión y la exploración.

En distintos contextos académicos, la citación y la originalidad suelen entenderse como parte de los requisitos formales del trabajo de investigación. Durante la formación en el posgrado, estos aspectos aparecen con frecuencia asociados a criterios de evaluación, a la validación de los trabajos de investigación y al cumplimiento de procedimientos institucionales. Sin embargo, al momento de construir un proyecto o desarrollar un trabajo empírico, las decisiones sobre cómo y a quién citar no se limitan a un aspecto técnico. En estos procesos también interviene el reconocimiento de los aportes previos y de los contextos desde los cuales se produce el conocimiento. Al respecto, Miyahira (2022) plantea que la citación permite visibilizar que la investigación no se construye de manera aislada, sino a partir de saberes acumulados, muchos de los

cuales han tenido una presencia marginal dentro de la academia.

Esta discusión resulta especialmente visible en los posgrados de Ciencias Sociales, donde el trabajo de investigación suele centrarse en problemáticas como la migración o la violencia de género. En estos temas, las decisiones metodológicas y de citación no son neutras, ya que influyen en la forma en que se construyen los objetos de estudio y en las voces que terminan incorporándose al análisis. Sin embargo, durante el desarrollo de los proyectos de investigación, estas reflexiones no siempre ocupan un lugar central. En un entorno académico atravesado por la presión por publicar y acceder a financiamiento, suelen prevalecer otros criterios de evaluación que desplazan este tipo de consideraciones (Cárdenas García, 2021).

El marco conceptual desarrollado en este apartado permite organizar el análisis de estas y otras tensiones presentes en la formación en posgrado. A partir de él, se consideran aspectos vinculados a las prácticas docentes, las condiciones institucionales y los procesos formativos en los que se inserta el trabajo académico. A partir de estos elementos, la siguiente sección se centra en el análisis de una experiencia pedagógica concreta.

2. Experiencia en el aula: el curso propedéutico en la formación del pensamiento crítico

El curso propedéutico “Búsqueda, gestión y redacción de contenidos para la investigación académica” se impartió como parte del proceso de ingreso al posgrado y tuvo un carácter introductorio. Estuvo dirigido a estudiantes de nuevo ingreso y se desarrolló en un periodo breve, organizado en cuatro sesiones de trabajo. El curso tuvo un carácter introductorio y se desarrolló como un primer acercamiento a algunas herramientas básicas de la investigación académica. Durante las sesiones se abordaron prácticas relacionadas con la lectura, la escritura y la producción de conocimiento en el posgrado. El trabajo en el aula combinó la revisión de materiales con ejercicios prácticos y espacios de intercambio entre los estudiantes. En este proceso, los participantes compartieron experiencias previas y comenzaron a identificar algunas de las exigencias académicas propias del inicio de la maestría.

El curso se desarrolló en un momento previo al inicio formal de la maestría

y tuvo un alcance introductorio. A lo largo de las sesiones se trabajaron distintos aspectos vinculados con la lectura y la escritura académica, así como con algunas formas habituales de producción de conocimiento en el posgrado. En el aula, el trabajo no siguió una única dinámica: en algunos momentos se revisaron materiales, en otros se realizaron ejercicios prácticos y, en otros más, se abrió la discusión entre los estudiantes. A partir de estas actividades, los participantes comenzaron a reconocer ciertas exigencias académicas propias del posgrado, a partir de sus experiencias previas y de las primeras dificultades que fueron identificando. A lo largo de las sesiones aparecieron temas como la desigualdad, las políticas públicas o el arte, los cuales fueron discutidos desde posiciones diversas, sin que existiera un marco único para abordarlos.

Durante el curso, la participación de los estudiantes fue un elemento constante en el desarrollo de las sesiones. En los encuentros sincrónicos, buena parte del tiempo se destinó a comentar avances, aclarar dudas y revisar conceptos que iban surgiendo conforme cada estudiante comenzaba a definir su proyecto de investigación. Las discusiones no siguieron siempre un orden preestablecido, sino que se fueron construyendo a partir de las inquietudes que los propios participantes planteaban al grupo. Para el trabajo fuera del aula, se recurrió al uso de herramientas digitales como Google Classroom y Mendeley, principalmente para compartir materiales, organizar referencias y dar seguimiento a los ejercicios de escritura. Además, se plantearon algunas actividades asincrónicas en las que los estudiantes registraron las dificultades que encontraron al avanzar en las distintas etapas iniciales de su proceso de investigación.

La evaluación del curso se fue construyendo a lo largo de las sesiones, a partir de los intercambios que se dieron en el aula y del seguimiento de los trabajos en proceso. No se aplicaron exámenes ni se estableció una entrega final única; en su lugar, los estudiantes realizaron ejercicios semanales, participaron en foros de discusión y asistieron a espacios de asesoría conforme avanzaban en sus planteamientos de investigación. Durante el desarrollo del curso aparecieron dificultades relacionadas con la redacción académica y con la delimitación de los problemas de estudio. Estas cuestiones se registraron conforme los estudiantes avanzaban en sus trabajos y formaron parte del seguimiento realizado a lo largo de las sesiones, especialmente en las etapas iniciales del proceso

de investigación en el posgrado.

2.1 Resultados y aprendizajes

Primera sesión

En la primera sesión se revisaron las distintas maneras en que los equipos plantearon sus problemas de investigación, así como algunos rasgos comunes y diferencias en la escritura académica entre disciplinas. A partir de las participaciones realizadas en el foro, fue posible observar formas diversas de análisis y aproximaciones distintas a los temas trabajados. Estas intervenciones permitieron poner sobre la mesa coincidencias y contrastes en la manera en que los estudiantes entendían y abordaban el trabajo académico desde sus respectivos campos.

Durante el trabajo de la primera sesión se hicieron visibles diferencias en la forma en que los equipos abordaron sus problemas de investigación, las cuales estuvieron relacionadas con sus trayectorias disciplinares. En algunos casos, el análisis se orientó hacia el uso de herramientas digitales y soluciones de carácter técnico; en otros, la atención se centró en problemáticas sociales vinculadas con grupos vulnerables o contextos comunitarios. También hubo equipos que trabajaron desde una perspectiva más cercana al ámbito educativo y político, tomando como referencia contenidos del currículo de Formación Cívica y Ética. Estas aproximaciones distintas no solo se reflejaron en los temas seleccionados, sino también en la manera en que cada equipo organizó su planteamiento inicial y delimitó su objeto de estudio.

En las discusiones sobre escritura académica los participantes expresaron posturas diversas, con coincidencias parciales y diferencias en sus formas de aproximarse al tema. De manera general, se mencionaron algunos elementos que suelen estar presentes en distintos campos, como la necesidad de organizar los textos con cierta lógica, recurrir a fuentes confiables y mantener un registro formal. Al mismo tiempo, se señalaron diferencias claras entre disciplinas, sobre todo en el tipo de lenguaje utilizado, las formas de análisis y los formatos más comunes de escritura. Durante la sesión se comentaron ejemplos concretos que ilustraban estas variaciones, como el uso frecuente del ensayo en ciencias políticas frente a otros formatos, como informes técnicos o propuestas de intervención,

más habituales en áreas distintas.

En el foro se generaron intercambios a partir de la lectura y los comentarios entre los propios estudiantes. En estas participaciones apareció de manera recurrente la referencia a las trayectorias académicas previas y a la forma en que estas influían en la manera de aproximarse a la escritura y a la investigación. Algunos estudiantes señalaron que estaban más familiarizados con la elaboración de textos argumentativos, mientras que otros mencionaron una mayor experiencia en el trabajo con modelos o proyectos de carácter aplicado. También se plantearon dificultades relacionadas con la integración de enfoques distintos, las cuales surgieron al intentar articular perspectivas disciplinarias diversas dentro de un mismo ejercicio de análisis.

En las intervenciones del foro también apareció de manera recurrente la cuestión de la reescritura y la retroalimentación en la elaboración de los trabajos académicos. Algunos estudiantes comentaron que el trabajo en equipo implicaba revisar varias veces los textos y hacer ajustes continuos a partir de los comentarios del grupo. En este proceso se señalaron dificultades relacionadas con la coordinación, la comunicación y la toma de acuerdos entre los integrantes. Estas situaciones se mencionaron durante la sesión a partir de las experiencias compartidas por los estudiantes.

En el foro surgieron comentarios relacionados con el trabajo entre disciplinas a partir de las experiencias que los estudiantes compartieron durante la sesión. En estas intervenciones aparecieron referencias a las diferencias en la forma de abordar los problemas y en las herramientas utilizadas por cada equipo. Algunos participantes señalaron que estas diferencias les exigieron modificar dinámicas de trabajo previamente asumidas y ajustar la manera en que tomaban decisiones dentro del grupo. Otros comentarios se centraron en las dificultades para articular perspectivas distintas en un mismo ejercicio, sin que se llegara a definir un enfoque único para los problemas planteados.

Segunda sesión

En la segunda sesión se trabajó a partir de una dinámica de discusión grupal en la que los equipos respondieron preguntas relacionadas con sus avances y con los problemas que estaban enfrentando en el desarrollo de

sus trabajos. Las respuestas compartidas sirvieron como punto de partida para revisar distintos aspectos del proceso de investigación y para poner en común algunas de las dificultades que comenzaron a aparecer en esta etapa.

Durante el trabajo de la segunda sesión, varios equipos comentaron las formas en que estaban realizando la búsqueda de información de manera conjunta. En las discusiones surgieron referencias al uso de distintas bases de datos y a la revisión compartida de materiales, lo que llevó a precisar algunos elementos de los proyectos en curso. En particular, algunos grupos señalaron la necesidad de acotar mejor sus temas de estudio, definir con mayor claridad el objetivo y la pregunta de investigación, así como delimitar la población a analizar. Estas cuestiones se incorporaron al trabajo posterior de los equipos como parte del proceso de ajuste de sus planteamientos iniciales.

En las discusiones de la sesión también se mencionaron limitaciones relacionadas con el tiempo disponible para la actividad. Algunos participantes señalaron que el periodo asignado resultó ajustado para realizar un análisis más detallado de la información revisada, por lo que fue necesario seleccionar y priorizar ciertos materiales. Asimismo, aparecieron comentarios sobre las dificultades de coordinación dentro de los equipos, en particular al intentar integrar distintas perspectivas y acordar un enfoque común para el trabajo.

Durante la sesión también se dieron intercambios entre los distintos equipos a partir de los avances que cada uno compartió. En estos comentarios surgieron observaciones y sugerencias relacionadas con la forma de organizar el trabajo y con algunos aspectos metodológicos de los proyectos. Por ejemplo, en varios casos se señaló la necesidad de delimitar con mayor claridad la población de estudio para evitar planteamientos demasiado amplios. Asimismo, se mencionaron distintas estrategias para la búsqueda de información, como el uso de repositorios académicos específicos, como Dialnet, SciELO y Redalyc, y la consulta con personas con experiencia en los temas abordados para revisar la pertinencia de las fuentes seleccionadas.

Como parte del trabajo de la sesión, los estudiantes realizaron un ejercicio individual en el que registraron comentarios sobre su experiencia durante

el desarrollo de la actividad. En estas respuestas aparecieron referencias a la organización del tiempo y a la forma en que distribuyeron las tareas dentro del equipo. También se mencionaron dificultades relacionadas con la definición temprana de los objetivos de investigación, las cuales influyeron en el desarrollo posterior de los proyectos. Asimismo, algunos estudiantes hicieron alusión a la diversidad de perspectivas dentro de los equipos y a las condiciones de trabajo en modalidad virtual, señalando que estos factores incidieron en la coordinación y el seguimiento de las actividades.

Al finalizar la sesión, los intercambios y ejercicios realizados dieron lugar a comentarios relacionados con la gestión de la información, la delimitación de los objetos de estudio y la comunicación dentro de los equipos de trabajo. Tanto en las reflexiones individuales como en las discusiones grupales aparecieron referencias a la necesidad de revisar y ajustar algunas estrategias utilizadas, las cuales quedaron planteadas como parte del trabajo a desarrollar en las sesiones posteriores.

Tercera sesión

Durante la tercera sesión se abordaron aspectos relacionados con la organización de la información y la selección de fuentes para el trabajo de investigación. En las discusiones se hicieron referencias a la importancia de mantener un registro ordenado de los materiales consultados y a las implicaciones del uso de citas en los textos académicos. Asimismo, se mencionaron distintas herramientas empleadas por los estudiantes para sistematizar la información, entre ellas gestores de referencias como Mendeley y Zotero, así como el uso de fichas bibliográficas en función de las necesidades de cada proyecto.

Durante la sesión, los estudiantes trabajaron con distintos criterios para ordenar la información recopilada, recurriendo al uso de etiquetas, tablas o fichas bibliográficas según las necesidades de cada proyecto. En las discusiones y ejercicios realizados, esta organización apareció vinculada a la revisión de los temas de investigación y a la forma en que se estaban formulando los primeros planteamientos del problema. En algunos casos, el ordenamiento de las fuentes facilitó la comparación entre textos y la revisión de su pertinencia en relación con los objetivos que los propios estudiantes habían definido.

En las intervenciones de la sesión se mencionaron distintas formas de organizar las referencias utilizadas en los trabajos. Algunos estudiantes hicieron referencia al uso de gestores de información, como Zotero, mientras que otros señalaron la organización de las fuentes mediante tablas clasificadas por categorías. También aparecieron comentarios relacionados con la incorporación de citas textuales en los escritos y con las dificultades para mantener la coherencia del texto al integrar las referencias. Estas observaciones se vincularon con la revisión y el ordenamiento de las fuentes a lo largo del proceso de investigación.

Al cierre de la sesión, los temas relacionados con la organización de la información y el uso de citas estuvieron presentes en las discusiones y ejercicios realizados. Las herramientas y estrategias trabajadas se vincularon con la forma en que los estudiantes estaban estructurando sus planteamientos de investigación y organizando sus materiales de trabajo. Estos elementos quedaron integrados al proceso inicial de investigación que los participantes comenzaron a desarrollar durante el curso.

Cuarta sesión

En la cuarta sesión aparecieron comentarios relacionados con la forma en que los estudiantes estaban organizando sus trabajos de investigación, desde la delimitación del problema hasta la articulación de los distintos apartados. En las discusiones se hizo referencia a la relación entre los marcos teóricos y la información empírica, así como a las dificultades y ajustes que implicaba integrarlos en un mismo texto. También se mencionaron experiencias de trabajo en equipo, en las que el intercambio de puntos de vista influyó en la revisión y reformulación de algunos planteamientos.

En las intervenciones de la sesión, algunos participantes hicieron referencia a experiencias previas en investigación y a la forma en que habían trabajado anteriormente ciertos procedimientos. En estos comentarios aparecieron menciones a la identificación de estrategias utilizadas de manera no sistemática, así como a la revisión de criterios relacionados con la citación y la selección de fuentes. Estas referencias se incorporaron a la discusión sobre la organización del trabajo académico y la revisión de los materiales utilizados.

En las discusiones de la sesión se mencionaron distintos recursos utilizados a lo largo del curso para el trabajo de investigación. Entre ellos aparecieron referencias a gestores de referencias bibliográficas, como Mendeley y Zotero, así como al uso de hojas de cálculo para organizar y revisar la bibliografía consultada. También se aludió a ejercicios prácticos y exposiciones realizadas durante el curso, además de a técnicas para la clasificación de textos y la elaboración de fichas de trabajo. Estos recursos fueron retomados en relación con la organización de la información, la revisión de materiales y la preparación de los textos académicos que los estudiantes estaban desarrollando.

En las intervenciones finales de la sesión aparecieron comentarios relacionados con la forma en que los estudiantes estaban pensando la continuidad de su trabajo de investigación. Se hicieron referencias a la necesidad de mantener una organización clara del proceso, al uso de distintos enfoques metodológicos y a la incorporación de herramientas tecnológicas en función de los objetivos de cada estudio. También se mencionaron estrategias para el manejo de la información y la importancia del intercambio con otros estudiantes como parte del proceso de revisión y ajuste de los planteamientos de investigación. Durante la discusión aparecieron comentarios sobre la publicación de trabajos y la realización de coloquios internos para intercambiar avances de investigación.

En las discusiones de la sesión también aparecieron comentarios relacionados con distintas dificultades que los estudiantes estaban enfrentando en el inicio de sus proyectos de investigación. Entre ellas se mencionaron aspectos vinculados con la organización del tiempo, particularmente en las etapas de recopilación y análisis de información. Asimismo, surgieron referencias a la necesidad de precisar y delimitar mejor las ideas para formular con mayor claridad los problemas de estudio, así como a los retos asociados a la redacción académica. En algunos casos, los participantes aludieron a inquietudes relacionadas con la publicación de sus trabajos y con el proceso de exposición de sus investigaciones en espacios académicos.

Al cierre del curso, en algunas intervenciones se hicieron comentarios sobre la dinámica de trabajo desarrollada a lo largo de las sesiones. Estas referencias se centraron en las discusiones realizadas y en las actividades propuestas, las cuales formaron parte del espacio de intercambio entre los estudiantes durante el curso.

3. Desafíos en la formación de posgrado a partir de una experiencia docente

El desarrollo del taller permitió observar algunas tensiones presentes en la formación de posgrado en Ciencias Sociales. Por un lado, existe la expectativa de que los estudiantes construyan una mirada crítica vinculada a los problemas sociales; por otro, en la práctica cotidiana de la enseñanza, gran parte del tiempo se destina al dominio de herramientas metodológicas específicas. A lo largo de las cuatro sesiones, estas tensiones aparecieron de manera recurrente en las discusiones y actividades realizadas, configurando un espacio en el que los estudiantes pusieron en diálogo sus experiencias formativas previas con las exigencias académicas del posgrado.

Desde las primeras sesiones del taller, en las discusiones apareció de manera recurrente la cuestión de la relación entre el trabajo académico y los problemas sociales a los que los estudiantes buscaban dar respuesta. A partir de los ejercicios realizados, se compartieron experiencias sobre las dificultades para vincular los proyectos de investigación con contextos concretos, especialmente en el marco de las exigencias institucionales del posgrado. Estas reflexiones dialogan con los planteamientos de Matus Parada (2021), quien señala que la organización de los posgrados suele limitar la traducción del conocimiento en prácticas con incidencia social. No obstante, en el espacio del taller también surgieron intercambios entre los propios estudiantes en torno a posibles formas de acompañamiento y apoyo mutuo para enfrentar dichas limitaciones.

En el trabajo desarrollado durante la segunda sesión surgieron comentarios y discusiones relacionadas con las dificultades para articular enfoques teóricos distintos dentro de los procesos de formación en investigación. Al revisar algunos marcos conceptuales, varios estudiantes señalaron que en sus trayectorias previas predominaban perspectivas de corte positivista, lo que limitaba la incorporación de otros modos de producir conocimiento, tal como ha señalado Jarillo Soto (2021). Frente a ello, la discusión sobre metodologías narrativas y participativas abrió un espacio para pensar alternativas que permitieran atender la especificidad de los contextos estudiados. Estas reflexiones se vinculan con los planteamientos de Fort Chávez (2023), quien subraya la importancia del diálogo entre saberes como condición para evitar una aproximación

meramente acumulativa de enfoques.

En las discusiones asociadas a la tercera sesión aparecieron comentarios sobre las condiciones institucionales que enmarcan la docencia y la investigación en el posgrado. Algunos estudiantes hicieron referencia a la carga administrativa y a las exigencias de productividad académica como factores que inciden en la manera en que se desarrollan sus proyectos y en las posibilidades de explorar enfoques pedagógicos distintos. Estas percepciones dialogan con los señalamientos de García Guerrero y García Guerrero (2022), quienes han advertido que los sistemas de evaluación universitaria suelen privilegiar la producción científica por encima de los procesos pedagógicos. Al mismo tiempo, en el espacio del taller se compartieron experiencias y propuestas orientadas a buscar formas alternativas de trabajo académico, como el intercambio entre pares y la participación en redes de investigación.

En las discusiones correspondientes a la cuarta sesión aparecieron comentarios relacionados con la citación y con las implicaciones éticas del trabajo académico. En estos intercambios se manifestaron distintas posturas respecto al sentido de la citación, algunas centradas en su carácter técnico y otras vinculadas al reconocimiento de los aportes y contextos desde los cuales se produce el conocimiento, en un sentido cercano a lo planteado por Miyahira (2022). A partir de estas diferencias, se abrieron cuestionamientos sobre las prácticas académicas habituales y sobre la forma en que la investigación puede reproducir o problematizar ciertas jerarquías epistémicas.

A partir de la experiencia del taller, fue posible observar algunas condiciones que abren la discusión sobre las formas en que se desarrolla la docencia en el posgrado. La creación de espacios de intercambio y acompañamiento permitió poner en común inquietudes, prácticas y límites asociados a la formación investigativa. Al mismo tiempo, las discusiones evidenciaron la presencia de obstáculos institucionales que siguen marcando el trabajo académico y pedagógico. En este sentido, la experiencia no ofrece soluciones cerradas, pero sí aporta elementos para pensar el papel de los espacios colectivos en la revisión de las prácticas docentes en el posgrado.

Reflexiones finales Al retomar la experiencia del curso, se hacen visibles

algunas tensiones que atraviesan la formación en posgrado. Por un lado, persiste la expectativa de que los estudiantes desarrollen una mirada crítica vinculada a los problemas sociales; por otro, las dinámicas institucionales tienden a organizar la formación a partir de criterios de especialización y productividad académica. A lo largo de las sesiones, los espacios de intercambio y las actividades realizadas dieron lugar a discusiones que permitieron revisar estas tensiones desde las experiencias concretas de los estudiantes. Al mismo tiempo, aparecieron dificultades relacionadas con la incorporación de enfoques no tradicionales y con el equilibrio entre el rigor metodológico y el trabajo interdisciplinario, cuestiones que quedaron abiertas para su reflexión posterior.

A partir del desarrollo del curso, se volvió recurrente la discusión sobre los límites de una formación en posgrado centrada exclusivamente en el dominio de técnicas investigativas. En los intercambios entre docentes y estudiantes aparecieron reflexiones sobre la necesidad de articular la teoría con la práctica y de generar espacios de diálogo que permitieran revisar los marcos disciplinares desde los cuales se construyen los proyectos de investigación. En este proceso, el trabajo colectivo, la revisión crítica de ciertas categorías epistemológicas y la incorporación de perspectivas situadas formaron parte de las estrategias que los propios participantes pusieron en juego para ampliar la comprensión de los problemas abordados.

A lo largo de la experiencia también se hicieron visibles límites que no dependen únicamente del trabajo en el aula, sino de las condiciones institucionales en las que se desarrolla la formación de posgrado. En las discusiones aparecieron referencias a la rigidez de los planes de estudio, a las exigencias asociadas a la productividad académica y a las dificultades para incorporar prácticas pedagógicas distintas dentro de los esquemas existentes. Estas condiciones influyen en la manera en que se conciben la enseñanza y la tutoría en el posgrado, así como en el tiempo y el reconocimiento que se otorga al acompañamiento de los estudiantes dentro de los procesos de investigación.

A partir de lo discutido a lo largo del capítulo, quedan abiertas varias líneas de reflexión en torno al papel que desempeñan la tutoría y el acompañamiento en la formación de posgrado. En particular, la experiencia permitió poner en discusión la importancia de generar

espacios de diálogo sostenido que favorezcan la construcción colectiva de los proyectos de investigación y su vinculación con problemáticas sociales. Asimismo, las actividades desarrolladas invitan a pensar con mayor detenimiento las condiciones bajo las cuales pueden articularse enfoques interdisciplinarios sin reducirlos a un uso meramente instrumental. Finalmente, la incorporación de metodologías y herramientas diversas aparece como un terreno que requiere ser explorado con cautela, atendiendo tanto a las posibilidades pedagógicas que ofrecen como a las implicaciones éticas que conllevan en relación con los contextos y sujetos de estudio.

A partir de la experiencia analizada, se abren distintos interrogantes que pueden ser retomados en trabajos posteriores sobre la formación en posgrado. Entre ellos, se encuentra la revisión de experiencias formativas que han intentado articular el rigor metodológico con enfoques críticos, así como el análisis de las condiciones institucionales que influyen en las prácticas docentes. En este sentido, el papel de las políticas universitarias y de los marcos de evaluación aparece como un elemento relevante para comprender cómo se configuran, o incluso, se limitan, las posibilidades de innovación pedagógica. Sin asumir que estos procesos sean homogéneos o inmediatos, la experiencia aquí discutida permite situar la reflexión sobre la docencia en posgrado como un campo abierto.

Referencias

Cárdenas García, N. (2021). La asesoría de tesis en la formación de investigadores. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 33(82), 73-90.

Chan-Pech, C. (2022). El proyecto de investigación: una experiencia docente basada en la pedagogía del diseño. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 34(83), 117-136.

Fort Chávez, L. (2023). Disciplinas y transdisciplina en las generaciones universitarias. *Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios*, 35(86), 135-152.

García Guerrero, M., & García Guerrero, M. (2022). El docente de

educación superior y posgrado en México. Frente al aula, la pluma y la tecnología. Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios, 34(83), 53-68.

Jarillo Soto, E. C. (2021). Hegemonía en la investigación en posgrado, entre tensiones y tradiciones. Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios, 33(82), 35-52.

Jasso Méndez, E. (2021). La tutoría como eje estratégico para la enseñanza de la investigación en el posgrado. Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios, 33(82), 167-186.

Matus Parada, J. (2021). Incidencia social de la investigación en los posgrados de una universidad pública. Reencuentro. Análisis De Problemas, 33(82), 91-112.

Miyahira, J. (2022). Importancia de citar y referenciar correctamente en los trabajos académicos. Revista Médica Herediana, 33(4), 225-226.

Padilla Partida, S., & Padilla Martínez, A. (2023). La enseñanza de la investigación. Percepción estudiantil en torno al aprendizaje activo. Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios, 35(86), 209-232.

Zúñiga Hernández, O. Y., Terrazas Meraz, M. A., & López Pérez, J. F. (2021). Competencias en la formación de estudiantes de posgrado, una orientación hacia la investigación. Reencuentro. Análisis De Problemas Universitarios, 33(82), 149-166.