

MAESTRÍA EN PROCESOS  
DE APRENDIZAJE Y ENSEÑANZA  
DE SEGUNDAS LENGUAS



MA IN LEARNING AND  
TEACHING PROCESSES  
IN SECOND LANGUAGES

# DOCUMENTOS DE TRABAJO ML2

## ML2 WORKING PAPERS

### Documento 3:

La Investigación Cualitativa como  
Continuum Multidimensional

**Raúl Alberto Mora**

Este trabajo está bajo una Licencia  
Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0  
International. Para ver una copia de esta licencia, visite  
<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>



[maestria.ml2@upb.edu.co](mailto:maestria.ml2@upb.edu.co) | [facebook.com/groups/ml2.upb](https://facebook.com/groups/ml2.upb) | [twitter.com/ml2\\_upb](https://twitter.com/ml2_upb)  
[literaciesinl2project.org/ml2-working-papers.html](http://literaciesinl2project.org/ml2-working-papers.html)

#doslenguasunprograma #twolanguagesoneprogram #ml2transformandomundos #ml2transformingworlds

# La Investigación Cualitativa como Continuum Multidimensional

Raúl Alberto Mora, Ph.D.

Profesor Asociado, Postgrados Educación y Pedagogía  
Coordinador de Programa ML2  
raul.mora@upb.edu.co

## Resumen

---

*Aunque se ha escrito de manera amplia sobre la formación en investigación, muchos textos se enfocan específicamente en la formación doctoral, dejando algunos vacíos en la formación en los demás ciclos de la educación terciaria. Este documento presenta dos ideas para la formación investigativa en este ciclo académico. Por un lado, se presenta una propuesta de trabajo en la cual la formación investigativa se asume como un continuum desde el pregrado hasta el doctorado, con alcances específicos para las expectativas formativas con relación a la aproximación a la teoría, la literatura y el asunto investigativo. Por otro, se propone entender la comprensión de los problemas investigativos (verstehen) como un asunto en tres dimensiones, las cuales ayudan a abarcar dichos problemas como fenómenos cada vez más complejos, de acuerdo con las etapas de formación.*

## Introducción

---

La investigación cualitativa se interesa por la “confrontación permanente entre lo posible y lo imposible, entre el conocimiento y la ignorancia” (Goldenberg, 1997, p. 13). Este interés de la investigación cualitativa por la comprensión global y profunda de fenómenos humanos y educativos situados en contextos particulares (lo que los alemanes denominan verstehen [Abel, 1948; Schwandt, 2007]), así como el interés por el mejoramiento de las condiciones humanas (Stake, 2010, p. 14) invitan a los investigadores a crear espacios de reflexividad (Mora, 2011, 2012, 2014) sobre la forma más adecuada de generar comprensiones detalladas de estos fenómenos sociales.

Dentro de esta reflexividad, una inquietud que surgió en la Maestría en Procesos de Aprendizaje y Enseñanza de Segundas Lenguas de la UPB fue cómo repensar y participar activamente en las discusiones sobre investigación en contextos locales y globales y que facilitan aproximarnos a esa verstehen que históricamente se ha planteado como elemento dinamizador de la propuesta cualitativa y que la validan como una alternativa viable a los modelos positivistas que se manifiestan en los modelos cuantitativos, lo

cual no significa que ambos paradigmas sean antagónicos o mutuamente excluyentes. En este ensayo, vamos a presentar los dos elementos constitutivos de esta propuesta para ubicar a la investigación cualitativa en la educación terciaria (Banco Mundial, 1995, 2003a, 2003b) como un asunto formativo y evolutivo en el desarrollo de propuestas de investigación que generen, de acuerdo con la idea de reflexividad, cambios significativos desde lo científico en los entornos sociales. Las dos ideas que presentaremos, entonces, son (a) el continuum de la investigación en la educación terciaria y (b) las tres dimensiones de la investigación cualitativa.

## El continuum de la investigación en la educación terciaria: Una propuesta extendida para la formación de investigadores en todos los niveles

El énfasis en la investigación en el contexto de los docentes es un tema que ha tenido eco en la literatura especializada dentro (Cárdenas, 2003) y fuera (Cobb & Bowers, 1999; Peterson, 1988) de nuestro país. Aunque la literatura ha planteado objetivos (Peterson, 1988) y métodos (Thomson & Gunter, 2007) para la investigación que se debe hacer en la educación superior, aún persisten interrogantes sobre cómo se lleva a la práctica la formación de investigadores dentro de los ciclos de la formación terciaria. La mayoría de la literatura sobre formación en investigación generalmente se enfoca a los procesos de investigación que se hacen en los programas de doctorado (Labaree, 2003; Rubdy, 2005), siendo la literatura sobre cómo escribir la disertación doctoral (Boote & Beile, 2005; Freer & Barker, 2008; Lee, 2006) relativamente abundante. Aunque ha venido apareciendo más literatura enfocada a los trabajos de grado en maestría (Bui, 2013; Eco, 2014) y pregrado, estas propuestas aún son incipientes y no dan cuenta sobre los consensos y claridades en relación a los alcances y expectativas en resultados investigativos para cada etapa.

La ausencia de una comprensión de cómo debería operar cada etapa genera dificultades para el desarrollo de las propuestas de investigación, el análisis e interpretación y, especialmente, la presentación de los resultados. Estas dudas que quedan en el aire son la base de la inquietud sobre cómo se debe entender la investigación dentro de los cuatro ciclos de la educación terciaria: Pregrado, Especialización, Maestría y Doctorado, no como eventos aislados sino como asuntos transversales e interconectados, con tensiones y yuxtaposiciones conceptuales. La propuesta que se presenta aquí, entonces, es mirar la formación de investigadores como un continuum (Mora Vélez, 2010) de carácter permeable (Dyson, 1993). Este continuum se entiende como un espacio en el cual hay un flujo de ideas y conceptos que aportan a la maduración de los procesos investigativos en el desarrollo de la idea de la *verstehen* (Abel, 1948; Nagel,

1953; Schwandt, 2007) como esa comprensión e interpretación de los fenómenos humanos y educativos situados en contextos particulares.

En esta sección, primero se definirán las ideas de educación terciaria y verstehen (como objetivo y medio de la formación investigativa) para luego describir los diferentes estadios del continuum como herramienta para que los aprendices se aproximen a la idea de verstehen.

## LA EDUCACIÓN TERCIARIA

Antes de iniciar la reflexión sobre los elementos que definen la propuesta, es necesario clarificar el término educación terciaria. Esta propuesta adopta la definición que utilizan el Banco Mundial (1995, 2003a, 2003b) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). El Banco Mundial, por ejemplo, define la educación terciaria como la formación que tiene lugar en “todas las instituciones postsecundarias académicas que forma personal profesional de nivel medio y superior en programas que otorgan títulos, diplomas y certificados” (Banco Mundial, 1995, p. x). El OCDE define la educación terciaria dentro de la secuencia lógica de la educación primaria y secundaria, refiriéndose a la siguiente fase o etapa, para evitar que esté separada, como un campo exclusivo de las instituciones de educación superior y centros de investigación; en este sentido, terciario se convierte en una relación más integral cambiando el término de un sentido exclusivo a uno más libre e inclusivo. De esta manera, el término terciario abarca las diferentes clases de instituciones y programas que representan una progresión más allá de los niveles de los programas de secundaria.

## DEFINIENDO LA VERSTEHEN

El concepto de verstehen (Mora, 2015), como la idea de una comprensión profunda de los fenómenos sociales, tiene una rica tradición epistemológica. Algunos autores como Abel (1948) o Schwandt (2007) han rastreado sus orígenes en los tratados filosóficos de autores como Comte (Abel [1948] argumenta que a pesar de la etimología alemana del término, sus orígenes como concepto preceden a los pensadores alemanes), Weber y Diltheim (Kristensson Ugglá, 2008; Oakes, 1977; Schwandt, 2007), e incluso los trabajos sociológicos de la Escuela de Chicago (Platt, 1985), entre otros. La idea de la verstehen como concepto operativo ha estado ligada desde sus orígenes a la investigación en las ciencias sociales.

La premisa de la verstehen surge de las diferencias en la comprensión del mundo que existen entre las ciencias exactas y las ciencias sociales y humanas (McCarthy, 1972). En estas ciencias (en las cuales se sitúa epistemológicamente la educación), la preocupación principal es la comprensión de las acciones y comportamientos de los sujetos humanos (Abel, 1948; Tomasi, 1973). El objetivo es que desde la investigación se logre esta comprensión de la forma más profunda, compleja y detallada, partiendo del reconocimiento de la importancia de los contextos situados como herramienta de análisis. Desde estos contextos, para operacionalizar esta verstehen, es fundamental el cómo se presentan los fenómenos y los

resultados. Esta presentación debe ser detallada, rica en información y contexto, con el fin de crear escenarios que permitan sentir y vivir las experiencias de los participantes de forma cercana. Esta forma de presentar las experiencias es lo que investigadores como Stake (2010) han denominado “experiencia vicaria”, la experiencia que me permite vivir los eventos “en la piel del otro”.

Este interés por la comprensión detallada y la amplia influencia de esta idea en las ciencias sociales guía esta propuesta para la comprensión de los fenómenos a interpretar desde sus proyectos de investigación en los diferentes estadios de formación a partir de la noción de verstehen como concepto operativo que trasciende entonces la idea tradicional de “comprensión”.

### LA IDEA DE CONTINUUM COMO ESPACIO DE EVOLUCIÓN Y YUXTAPOSICIÓN

Específicamente, la idea de trabajar desde un continuum responde a la propuesta epistemológica de Mora Vélez (2010) para entender la literacidad (Mora, 2011, 2012b), la cual también ha emergido en otros conceptos recientes como el de segundas lenguas (Mora, 2013, 2015x; Uribe & Gómez, 2015). En este caso, el hablar de investigación como un continuum ayuda a entender que el proceso de ver el mundo desde los diferentes niveles de abstracción y análisis que requiere la investigación implica un proceso de evolución y que cada etapa previa tiene tareas y objetivos específicos para aportar a dicha evolución. Es también parte de una tarea pedagógica que ayude a los estudiantes a comprender que en cada etapa se encontrarán límites que obedecen más a su proceso de maduración mental, conceptual y epistemológica y no a todo el potencial de sus capacidades humanas y competencias. Desde el continuum, se reconoce que los candidatos vienen equipados con potencial cognitivo y volitivo, manifestado desde estas capacidades y competencias, para desarrollar investigación de alta calidad. Pero, también somos conscientes de que la investigación requiere un aprendizaje permanente y que sus alcances tienen que estar ligados a la etapa específica de formación.

## Cuatro estadios de la evolución de la verstehen, o el continuum de la investigación en la educación terciaria

La idea del continuum de la investigación propone cuatro estadios de formación y evolución en el fenómeno investigativo, o diferentes grados de aproximación a la verstehen. Cada estadio tiene una definición sobre cómo se entiende el fenómeno investigativo, la aproximación a la teoría y los estudios empíricos, la recolección y análisis de datos, la presentación y las expectativas de los hallazgos, etc. A estos estadios se les denomina de la siguiente forma:

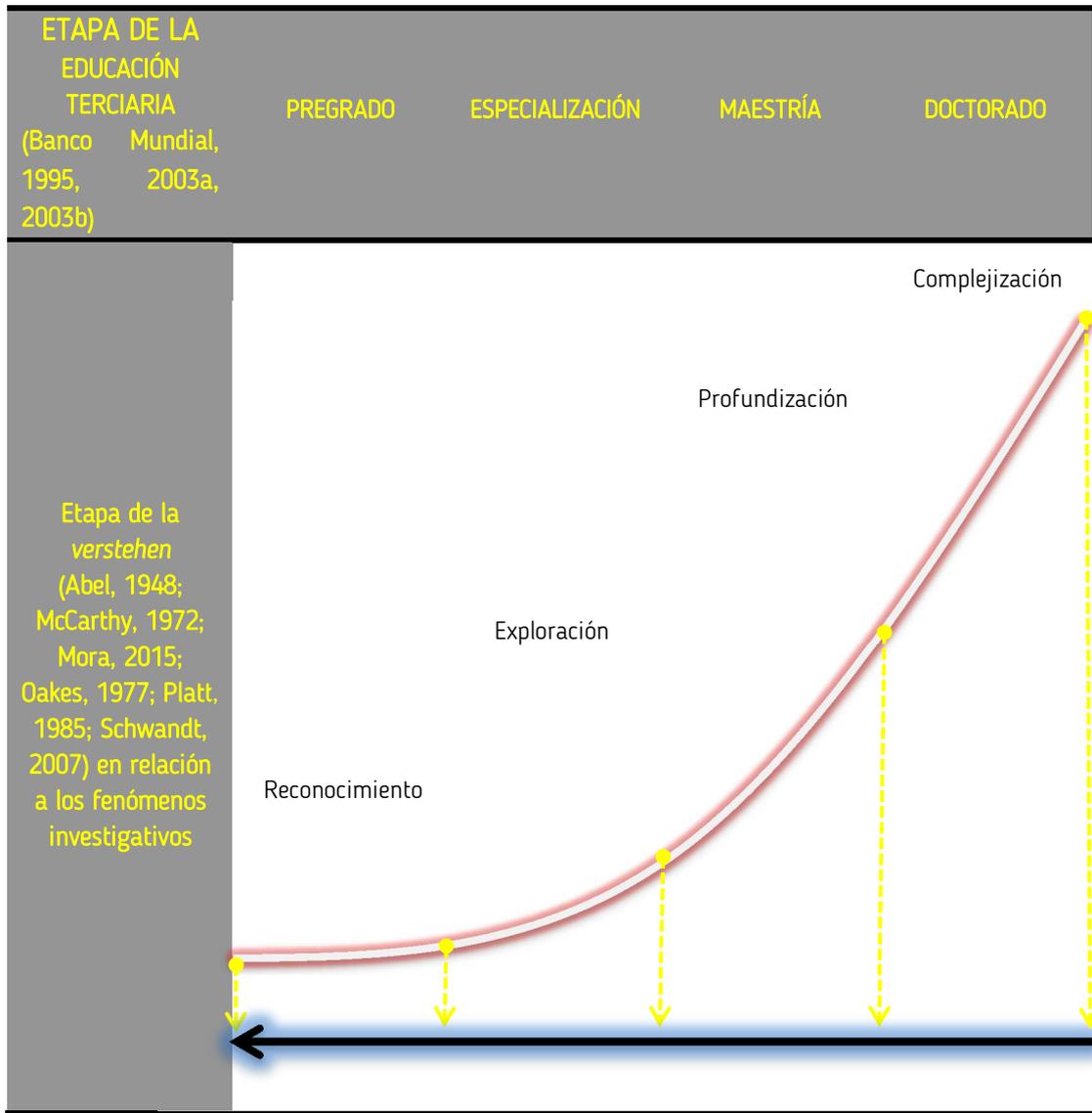


Fig. 1. El continuum de la investigación en educación terciaria: Evolución de la verstehen

## EL PREGRADO, ESTADIO DE RECONOCIMIENTO

El pregrado es un periodo de formación donde los estudiantes empiezan a reconocer la existencia de ciertos elementos fundamentales para su desempeño profesional. Aún si los estudiantes han tenido oportunidades de investigar en su formación básica y media, estas investigaciones aún son primitivas en su fundamentación. Es por esto que es tan importante que el pregrado sea el espacio en el que los estudiantes reconozcan la existencia de la *verstehen* como objeto de la investigación. El pregrado es el momento en el que se hacen preguntas sobre qué es investigar, para qué sirve la teoría, cómo se hace una pregunta de investigación, qué tipos de instrumentos existen, etc. Este es también el momento para introducir a los estudiantes al campo específico de su saber y práctica, donde se desarrollen las primeras revisiones a la literatura para contestar la primera de tres preguntas que se hacen desde la aproximación al estado de la cuestión (“¿qué se ha reportado como hecho en términos de investigación en el campo?”), y desde estos primeros encuentros con el acto investigativo, plantear las primeras propuestas de investigación.

## LA ESPECIALIZACIÓN, ESTADIO DE *EXPLORACIÓN*

El espacio de la especialización, como formación académica con énfasis en la ampliación del espectro de prácticas más allá del pregrado, pero aún alejada de la maestría, debe asumir en ciertos casos el rol de mediadora entre las dos etapas entre las cuales se encuentra. En este sentido, el énfasis de la *verstehen* no se evidencia en el reconocimiento, ya que habrá estudiantes que han tenido un encuentro previo con el fenómeno investigativo, pero sin olvidar que habrá estudiantes sin ninguna aproximación al fenómeno a quienes hay que aproximar al mismo. En este sentido, pensar en la exploración del fenómeno de investigación sirve para retomar elementos que idealmente se presentaron en el pregrado sin crear una distancia difícil de superar para aquellos que no tuvieron dicha experiencia. En muchos casos, las preguntas sobre la investigación se asemejan a las del pregrado, con la diferencia de que el caso del pregrado, los estudiantes también están desarrollando los saberes específico y pedagógico. En la especialización, hay mayores experiencias previas que sirven de base para la labor de reflexividad y comprensión y desde ellas es que se explora el fenómeno y se propone el proyecto de investigación. Tanto en el pregrado como en la especialización se propone mirar la investigación desde la dimensión pedagógica, como se describirá más adelante.

## LA MAESTRÍA, ESTADIO DE *PROFUNDIZACIÓN*

En el contexto de la maestría, ya no es suficiente con reconocer la existencia del fenómeno investigativo. El objeto de estudio investigativo de la maestría es entrar de manera formal en lo que significa la idea de *Verstehen* como comprensión profunda del fenómeno. En este caso, ya no basta con describir con autoridad y apropiación las ideas que forman parte de un marco conceptual, sino que hay

que proponer alternativas originales para usar esas teorías, estableciendo una relación dialógica (Dressman, 2007) entre los conceptos operativos, pero donde se proponga una forma particular de poner a estos conceptos a dialogar (Mora Vélez, 2004). El estado de la cuestión ya debe indagar por lo que se ha reportado como hecho en términos de investigación en el campo, así como reportar lo que aún falta por hacer en el campo, o lo que algunos investigadores denominan *blank spots* o espacios en blanco.

En este nivel, la comprensión del campo implica revisar la literatura tanto desde el saber específico como las áreas afines al mismo. Ya en la maestría se tiene que pensar en el problema de investigación como un fenómeno situado, específicamente desde la dimensión socio-cultural y empezando a entender que hay otra dimensión (histórico-política) que permea las implicaciones de la investigación. Al profundizar en el fenómeno, se empiezan a tomar posiciones epistemológicas fuertes que van a ir orientando las siguientes fases de investigación.

### **EL DOCTORADO, ESTADIO DE COMPLEJIZACIÓN.**

En el doctorado, asumido como la etapa final de la formación académica, se piensa el fenómeno investigativo desde todas las dimensiones que hemos mencionado. El problema de investigación doctoral se plantea a partir de su evolución histórica, en múltiples contextos sociales y se plantean todas las implicaciones sociales y políticas del desarrollo de la propuesta investigativa. El objeto de análisis de la teoría no es simplemente entenderla a profundidad para usarla o proponer formas de aplicarla en un determinado contexto. En el doctorado, el investigador tiene que ser capaz de “voltear la tierra sobre su eje”, y trascender la idea de desarrollar un “marco” conceptual donde se demuestra dominio del tema. Lo que se busca entonces es la creación de lo que yo denomino “entramados conceptuales”, en los cuales se plantea una relación dialéctica y agonística (Dressman, 2007) entre los conceptos y que los pone, en consecuencia, a operar en formas inusuales o poco ortodoxas (Mora Vélez, 2010) no previstas en las fuentes primarias.

En el doctorado, entonces, más que hablar de un estado de la cuestión ya sí tenemos que empezar a hablar realmente de un *estado del arte*, en el cual se debe responder de forma exhaustiva a las dos primeras preguntas de qué se ha reportado como hecho en términos de investigación en el campo y qué se ha reportado que aún falta por hacer en el campo como primera instancia, pero dándole mayor relevancia a dar cuenta de una tercera inquietud: ¿Qué se ha encontrado que aún falta por hacer que no esté reportado (*blind spots*)? Es esta tercera pregunta la que da cuenta del dominio amplio no sólo de un saber específico, sino del mismo campo de estudio y las áreas cercanas. En esta etapa se deben presentar todas las posturas epistemológicas y conceptuales que definen el trabajo y la agenda de investigación que van a surgir después del doctorado.

## Las Dimensiones de la Investigación Cualitativa

---

La investigación cualitativa se interesa por la comprensión de los fenómenos sociales como una generalización naturalista (Stake, 2010), definida como abarcar dichos fenómenos de la forma más detallada posible. Dicha comprensión se plasma en los métodos de recolección, análisis e interpretación de los datos. Sin embargo, a veces preocupa que en la formación avanzada de investigadores no se haga explícito el nivel de complejidad que debe adquirir la comprensión de los fenómenos (*verstehen*). Esta comprensión de esa complejidad, a la cual nos podríamos aproximar desde la idea de *conscientização* (Mora, 2014x) que plantea Paulo Freire (1979), es la única forma de ubicar la investigación cualitativa no solo como elemento de comprensión profunda de la realidad, sino como un agente de cambio significativo de los procesos de aprendizaje y enseñanza. Es desde esta perspectiva que la Maestría presenta el segundo elemento conceptual de nuestra propuesta de investigación. Esta propuesta presenta tres dimensiones que ayudan a definir y entender qué significa investigar en el marco de las ciencias sociales, la educación y la escuela, esta última como un espacio que es parte (no el todo) de la educación.

Estas tres dimensiones se deben entender como interconectadas. Cada una ayuda a situar los fenómenos sociales y educativos en espacios particulares que obedecen a lo global y lo glocal (Kumaravadivelu, 2003, 2008). Al mismo tiempo, cada dimensión nos recuerda que ignorar los que pasa en los otros niveles de la sociedad nos daría una versión incompleta de las realidades del asunto investigativo que se quiere estudiar, o lo que Heider (1988) denomina Efecto Rashomon. Mencionar las dimensiones como parte del entramado investigativo de la maestría da elementos de juicio para desarrollar proyectos de investigación de distintos alcances y que puedan impactar tanto a las instituciones educativas como a los entes que deciden las políticas que las afectan. Para explicar esta perspectiva, entonces, se han equiparado las dimensiones a los tres niveles de la sociedad, macro, meso y micro, como conceptos que responden a situar la investigación en cada nivel. El siguiente gráfico presenta un resumen de las tres dimensiones como preludeo a la explicación de cada una:

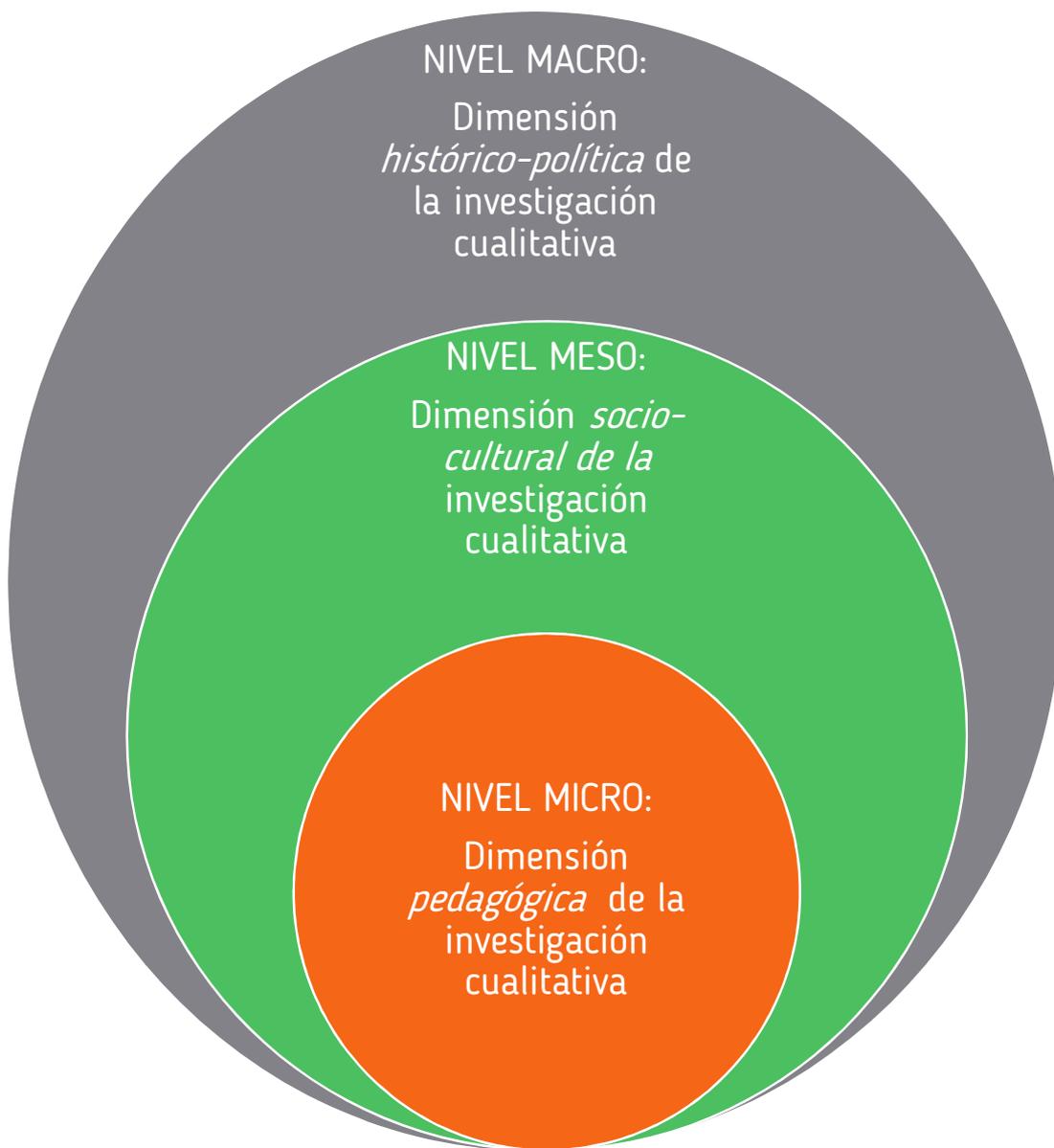


Fig. 2: Las tres dimensiones de la investigación cualitativa

### **EL NIVEL MACRO, O LA DIMENSIÓN HISTÓRICO-POLÍTICA.**

En esta dimensión se argumenta que para entender las razones y los alcances de los fenómenos sociales, siempre se deben reconocer dos cosas. Primero, que aunque estos fenómenos se investigan generalmente en el aquí y el ahora, existen circunstancias en el pasado que ayudan a comprender por qué la situación se desarrolla de cierto modo en el presente. Segundo, que el trabajo de indagación investigativa va a generar propuestas y cambios que llevan a repensar el status quo e incluso invitan (a veces obligan) a redefinir las prácticas sociales en distintos niveles.

Parte de la justificación de la dimensión histórico-política (así como de las otras, como se explica más adelante) se nutre de diversos autores de la Teoría Crítica, incluyendo la Escuela de Frankfurt, todo el trabajo de Paulo Freire y los pensadores que se han inspirado en Freire. Desde la posición de la Escuela de Frankfurt, por ejemplo, en su análisis de la dialéctica, Adorno (1970) explicaba que una verdadera comprensión de los eventos sociales no puede estar desligada del momento histórico (pasado y presente) y de la comprensión de las implicaciones históricas del análisis de dichos fenómenos. El componente histórico ayuda a entender la evolución de las prácticas sociales y educativas y reconocer que aunque un fenómeno se vea estático en apariencia, una mirada a través del tiempo demuestra que todas las visiones siempre evolucionan, siendo finalmente el grado de evolución lo que marca la diferencia (Mora Vélez, 2010).

La posición política de esta dimensión define la investigación como una posibilidad de generar cambios en las prácticas (Pennycook, 1999). Esta noción de cambio es lo que ha generado en muchos casos un carácter político en la investigación (McLaren, 1991; Noffke, 1997). Es importante aclarar que la idea de política no se entiende como la participación en el gobierno, por ejemplo, sino como la participación activa dentro de la sociedad, siendo la investigación una manifestación explícita de corte científico (Fals Borda & Rahman, 1991).

Es importante, especialmente en las etapas posteriores de la educación terciaria, introducir a los estudiantes en esta dimensión histórico-política ya que esta dimensión refuerza desde lo macro ideas como la trans-formación y la reconceptualización y recontextualización de las prácticas. Desde esta dimensión, estas ideas se visualizan como un deseo de proponer formas de entender la sociedad que sean más justas y equitativas.

### **EL NIVEL MESO, O LA DIMENSIÓN SOCIO-CULTURAL.**

Si la dimensión histórico-política trata de entender asuntos más globales dentro de la investigación, la dimensión socio-cultural se interesa por asuntos locales que conciernen a los fenómenos sociales e investigativos. La dimensión socio-cultural es la que nos ayuda a reconocer que los fenómenos siempre están localizados en contextos diversos y a la vez específicos (Street, 1995). Se diferencia de la dimensión histórica en el sentido de que aunque se mantiene la noción de que hay eventos históricos que

informan la comprensión de los fenómenos, aquí se pretende indagar estos asuntos en las diferentes comunidades que rodean y se ven afectadas por el desarrollo de dichos fenómenos.

Conceptualmente, esta dimensión se alimenta de conceptos tales como la conscientización que describe Freire (1979) como el asumir una posición epistemológica frente a la realidad que nos rodea. También se entiende esta dimensión a partir de la comprensión de los contextos y las diferentes formas de mediación que ejercen los individuos frente a ellos (Engeström, 1999). Es en esta dimensión que los investigadores desarrollan la mayor parte de su comprensión de los campos (Bourdieu, 1993) que los rodean y convocan, tales como por ejemplo la formación de docentes (Mora, 2012a).

La dimensión socio-cultural en el contexto de la Maestría es útil porque orienta a los estudiantes a entender que los fenómenos educativos no son algo que sucede en la escuela, sino que ellos están situados en la realidad de las ciudades, comunidades, barrios, etc. que interactúan con los procesos de aprendizaje y enseñanza.

### **EL NIVEL MICRO, O LA DIMENSIÓN PEDAGÓGICA**

Aunque la propuesta que se presenta acá asume a la investigación cualitativa como eje paradigmático que orienta la propuesta, la misma se ha situado desde su concepción en una Facultad de Educación, donde el centro de atención son los asuntos concernientes al aprendizaje y a la enseñanza de lenguas desde esta posición educativa. En este sentido, se propone la dimensión pedagógica como el eje que ayuda a situar las otras dos dimensiones como elementos que articulan los asuntos investigativos que convoquen a nuestros estudiantes y docentes en el espacio de la escuela, entendiendo ésta no solo como el edificio donde convergen estudiantes y maestros, sino como un elemento que es parte de la educación como asunto más amplio.

Para entender la importancia de esta dimensión, Grenfell y James (1998) explican, “el aprendizaje y la enseñanza tienen lugar en sitios altamente complejos y dependientes del contexto, donde lo impredecible y la idiosincrasia individual son la regla y no la excepción” (p. 8). En este sentido, la investigación de los fenómenos educativos desde la perspectiva de los que aprenden y enseñan, en nuestro caso una lengua, es una necesidad sentida y justificación del énfasis en lo pedagógico. Esta necesidad de seguir estudiando las aulas de clase desde la formación de docentes e investigadores fue una de las prioridades que en 2005 el Panel sobre Formación de Docentes de la Asociación Americana de Investigación Educativa (Cochran-Smith & Zeichner, 2005) presentó en muchos de sus apartes (ej. Clift & Brady, 2005; Floden & Meniketti, 2005) como prioridad de la formación investigativa. Siguiendo esta línea de la conexión entre la investigación y las aulas que sustenta la dimensión pedagógica, Freire (1997) recuerda que “no hay enseñanza sin investigación, ni investigación sin enseñanza” (p. 30).

La dimensión pedagógica también permite aterrizar las reflexiones que se hacen sobre la escuela desde la formación avanzada para que sean ejercicios de reflexividad (Bourdieu & Wacquant, 1992; Mora, 2011c, 2012a, 2014) a partir de la práctica que los estudiantes ya tienen como docentes en ejercicio (Loughran, 2007). Esta dimensión se convierte, entonces en un “polo a tierra” que orienta la forma como se propone preparar a los investigadores en los diversos ciclos de la educación terciaria para que sus proyectos de investigación reflejen significativamente las realidades que ellos están enfrentando (Labaree, 2003).

## Conclusión

Una de las realidades de la educación actual es la necesidad de promover la formación investigativa a todos los niveles. La formación en investigación, aún si no se traduce todo el tiempo en proyectos de investigación, sí puede ayudar a promover prácticas sostenibles y transformadoras. Pero, para desarrollar una cultura de la investigación en educación como asunto permanente, es necesario un diálogo entre todos los ciclos de formación en la educación terciaria.

El objetivo de esta propuesta es iniciar y propender por dicho diálogo. Creemos que el entender la investigación como un continuum de carácter multidimensional, como primer momento de este diálogo, nos va a permitir proponer propuestas de investigación para cada nivel que realmente den respuestas contextualizadas y de impacto que los estudiantes puedan convertir en verdaderas propuestas curriculares. En un momento donde se pide que se pueda probar el impacto social de las investigaciones educativas, es necesario entonces que se reflexione de forma activa en cómo convertir la formación investigativa, más que en una carga o un requisito, en una experiencia significativa que trascienda la obtención de un título.

## Bibliografía

- Abel, T. (1948). The operation called verstehen. *American Journal of Sociology*, 54(3), 211-218.
- Adorno, T. (1970). *Negative dialectics*. Frankfurt: Suhrkamp Verlag.
- Banco Mundial (1995). *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial (2003a). *Construir sociedades de conocimiento: Nuevos desafíos para la educación terciaria*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Banco Mundial (2003b). *La educación terciaria en Colombia: Preparar el terreno para su reforma*. Washington, DC: Banco Mundial.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. (1992). *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Bui, Y. N. (2013). *How to write a master's thesis*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Cárdenas B., M. L. (2003). Teacher researchers as writers: A way to sharing findings. *Colombian Applied Linguistics Journal*, X, 49-64.

- Clift, R. T. & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 309-424). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Cobb, P. & Bowers, J. (1999). Cognitive and situated learning perspectives in theory and practice. *Educational Researcher*, 28(2), 4-15.
- Cochran-Smith, M. & Zeichner, K. M. (2005). *Studying teacher education: The report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dressman, M. (2007). Theoretically framed: Argument and desire in the production of general knowledge about literacy. *Reading Research Quarterly*, 42(3), 332-363.
- Dyson, A. H. (1993). *Negotiating a permeable curriculum: On literacy, diversity, and the interplay of children's and teachers' worlds*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Eco, U. (2014). *Cómo se hace una tesis*. Editorial Gedisa.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. En Y. Engeström, R. Miettinen & R-L. Punamäki (Eds.), *Perspectives on Activity Theory* (pp. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Fals-Borda, O. & Rahman, M. A. (1991). *Action and knowledge: Breaking the monopoly with Participatory Action Research*. New York: The Apex Press.
- Floden, R. & Meniketti, M. (2005). Research on the Effects of Coursework in the Arts and Sciences and in the Foundations of Education. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 261-308). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Freer, P. K. & Barker, A. (2008). An instructional approach for improving the writing of literature reviews. *Journal of Music Teacher Education*, 17(2), 69-82. doi:10.1177/1057083708317647
- Freire, P. (1979). *Conscientização: Teoria e prática da libertação - Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. México, DF: Siglo Veintiuno Editores.
- Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- Grenfell, M. & James, D. (1998). *Bourdieu and education: Acts of practical theory*. Londres: Falmer Press.
- Heider, K. G. (1998). The Rashomon Effect: When ethnographers disagree. *American Anthropologist*, 90(1), 73-81.
- Kristensson Uggla, B. (2008). Who is the lifelong learner? Globalization, lifelong learning and hermeneutics. *Studies in Philosophy & Education*, 27, 211-226. doi:10.1007/s11217-007-9074-y
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Kumaravadivelu, B. (2008). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Labaree, D. F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher* 32(4), 13-22.
- Lee, K. V. (2006). *Neuroticism: End of a doctoral dissertation*. *Qualitative Inquiry*, 11(6), 933-938. doi:10.1177/1077800405276771
- Loughran, J. (2007). Researching teacher education practices: Responding to the challenges, demands, and expectations of Self-Study. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 12-20. doi:10.1177/0022487106296217
- McCarthy, T. (1972). The operation called verstehen: Towards a redefinition of the problem. PSA: Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association, Vol. 1972, 167-193.
- McLaren, P. (1991). Critical pedagogy: Constructing an arch of social dreaming and a doorway to hope. *Journal of Education*, 173(1), 9-34.
- Mora, R. A. (2015). Verstehen. *Key Concepts in Intercultural Dialogue*, 70. Disponible en <http://centerforinterculturaldialogue.org/2015/07/06/key-concept-70-verstehen-by-raul-mora/>
- Mora, R. A. (2012a). Bourdieu y la formación de docentes: Reflexividad sobre los retos y horizontes en el campo de la educación. *Revista Pensamiento Universitario*, 23, 55-62.
- Mora, R. A. (2012b). Literacidad y el aprendizaje de lenguas: nuevas formas de entender los mundos y las palabras de nuestros estudiantes. *Revista Internacional Magisterio*, 58.

- Mora, R. A. (2011c). Tres retos para la investigación y formación de docentes en inglés: reflexividad sobre las creencias y prácticas en literacidad. *Revista Q*, 5(10). Disponible en <http://revistaq.upb.edu.co/articulos/ver/364>.
- Mora Vélez, R. A. (2010). An Analysis of the Literacy Beliefs and Practices of Faculty and Graduates from a Preservice English Teacher Education Program. Disertación de Ph.D., University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Noffke, S. E. (1997). Professional, personal, and political dimensions of action research. *Review of Research in Education*, 22, 305-343.
- Oakes, G. (1977). The verstehen thesis and the foundations of Max Weber's methodology. *History and Theory*, 16(1), 11-29.
- Pennycook, A. (1999). Introduction: Critical approaches to TESOL. *TESOL Quarterly*, 33(3), 329-348.
- Peterson, P. L. (1998). Why do educational research? Rethinking our roles and identities, our texts and contexts. *Educational Researcher*, 27(3), 4-10.
- Platt, J. (1985). Weber's verstehen and the history of qualitative research: The missing link. *The British Journal of Sociology*, 36(3), 448-466.
- Rubdy, R. (2005). A multi-thrust approach to fostering a research culture. *ELT Journal*, 59(4), 277-286. doi:10.1093/elt/cci056
- Schwandt, T. A. (2007). *The SAGE dictionary of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York: The Guilford Press.
- Thomson, P. & Gunter, H. (2007) The methodology of students-as-researchers: Valuing and using experience and expertise to develop methods. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 327-342. doi:10.1080/01596300701458863
- Tomasi, T. J. (1973). The operation called 'verstehen'. *Improving College and University Teaching*, 21(2), 157-158.