

La textualidad académica de docentes oaxaqueños: retos en la formulación de un problema de investigación cualitativa

*Academic Writing y of Oaxacan Teachers: Challenges in Formulating
a Qualitative Research Problem*

VERÓNICA MARTÍNEZ SANTIAGO 

Universidad Pedagógica Nacional, Oaxaca

santivmz@gmail.com

RECIBIDO: 10/07/2025

ACEPTADO: 07/04/2026

PARA CITAR ESTE ARTÍCULO

Martínez Santiago, V. (2026). La textualidad académica de docentes oaxaqueños: retos en la formulación de un problema de investigación cualitativa. *Signos Lingüísticos*, 2 (3), pp. 07-33. <https://doi.org/10.24275/sling.v2n3.01>

Resumen

El presente escrito muestra la evolución textual en la formulación de un problema de investigación que desarrollan docentes oaxaqueños del nivel de primaria, durante la elaboración de su tesis de posgrado. El objetivo es presentar las estrategias textuales que les ayudan a construir su problema de investigación mediante procesos que los van acercando a su comprensión y alcance. Se analizaron los manuscritos de seis estudiantes en tres momentos de su investigación, recurriendo al análisis de contenido cualitativo, mediante el cual se revelan los cambios que surgieron en cada fase. La estrategia más recurrente fue el uso de señalizaciones léxicas y discursivas, lo cual muestra cómo un problema práctico basado en su experiencia profesional trasciende a un problema de investigación.

Palabras clave: problema de investigación, lenguaje escrito, metacognición, tesis de grado, formación académica

Abstract

This paper examines the textual evolution in the formulation of a research problem developed by primary school teachers in Oaxaca during the writing of their graduate theses. The objective is to present the textual strategies that help them construct their research problem through processes that gradually lead them to its understanding and scope. The manuscripts of six students were analyzed at three points in their research, using qualitative content analysis, which revealed the changes that emerged in each phase. The most recurrent strategy was the use of lexical and discursive markers, demonstrating how a practical problem based on their professional experience evolves into a research problem.

Keyword: research problem, written language, metacognition, thesis, academic training

INTRODUCCIÓN¹

La comunicación escrita en el ámbito académico requiere de la puesta en práctica de diversas habilidades textuales y cognitivas, manifestadas en el uso del lenguaje escrito, a partir de la gama de géneros textuales propios de la cultura académica. Particularmente, en el nivel de posgrado, se encuentra la elaboración de uno de los escritos que tiene una alta exigencia cognitiva y textual: la tesis de grado.

Una tesis de investigación inicia con la identificación y delimitación de una problemática de investigación, proceso complejo que implica expresar de forma escrita diversos aspectos metacognitivos y textuales por parte del investigador. De hecho, en el nivel de posgrado, se tiene la expectativa de que los maestrantes saben manejar dichas habilidades de investigación y textualización propias de este nivel educativo; sin embargo, esto no sucede, por el contrario, tales destrezas se desarrollan hasta que los estudiantes concluyen sus estudios de posgrado, como resultado de su experiencia en el proceso investigación científica (Bretón y Carranco, 2021). Así, iniciarse en este campo de investigación genera grandes desafíos para los investigadores noveles, por lo que este tema ha sido ampliamente abordado desde diversas perspectivas, tanto en lo conceptual como en lo metodológico.

Varios estudios han revelado distintas problemáticas que alumnos y alumnas enfrentan cuando desarrollan sus productos de titulación, como la tesis de investigación por ejemplo: conflictos para focalizar el problema y describirlo, debilidad teórica y metodológica, complicaciones en el tratamiento y análisis

¹ Este artículo tiene como base una de las discusiones desarrolladas en mi tesis doctoral titulada “La textualidad académica de estudiantes de origen indígena en estudios de posgrado: el proceso de elaboración de tesis” (2017) en el Posgrado de Humanidades (línea Lingüística), UAM-I.

de datos, priorizar el sentido común frente a las argumentaciones científicas, falta de una cultura de la investigación, y otros problemas de forma que van desde errores ortográficos hasta cuestiones de redacción en la presentación de resultados, tanto en la tesis de pre- como de posgrado (Formento, Rubano y Gareis, 2016; Martell, 2016; Perdomo y Morales, 2022; Atilano y Condes, 2017). Estos trabajos enfatizan de manera genérica los retos que todo estudiante enfrenta cuando se inserta en el campo de investigación científica y, a partir de ello, sugieren pistas para su abordaje, lo cual toca sólo una parte de la complejidad que comprende esta temática.

Existen otros estudios que se centran particularmente en la identificación y formulación de una problemática de investigación, planteando la relevancia y complejidad de la problematización de una indagación científica en el campo de las ciencias sociales (Chaverri, 2017; Pineda, Lizcano y Parra, 2021; Zúñiga, Terrazas y Jerónimo, 2021). Específicamente, Zúñiga *et al.* (2021) exploran esta problemática desde una mirada cuantitativa en el nivel de posgrado, mostrando, entre otros aspectos, las causas en la dificultad de plantear un problema de investigación y los retos de su redacción.

Otro estudio es el de Bravo y Galar (2019), quienes investigan cualitativamente el desarrollo de la formulación de una preocupación problemática a partir del registro que algunos profesores realizaron en diversas reuniones de trabajo con un grupo de maestrantes en un taller de tesis. Las distintas actividades que se realizan con los asistentes a este taller les orienta cómo identificar componentes que se vinculan directamente con la formulación del problema de investigación, el cual debe incluir, entre otros aspectos, una pregunta general, delimitación de espacio y tiempo, relación entre los campos de estudio, conceptos teóricos, perspectiva metodológica e hipótesis. Los aportes de este estudio se ubican en lo metodológico, porque van guiando al estudiante en la elaboración de su problema de investigación cualitativo, así como en el perfeccionamiento de la experiencia profesional de los docentes involucrados en el taller.

Estas investigaciones, además de exponer problemáticas relacionadas con el planteamiento y formulación de un problema de investigación, dan sugerencias conceptuales y metodológicas que orientan su desarrollo y construcción. No obstante, pocos son los estudios que se adentran en el proceso de construcción que implica el planteamiento de una problemática de investigación

desde una perspectiva cualitativa, particularmente estudios que investiguen empíricamente los procesos metacognitivos y de textualización que siguen los investigadores noveles para formular un problema de investigación.

Por consiguiente, la interrogante que orienta el desarrollo de este trabajo es conocer cuáles son los procesos textuales y metacognitivos que experimentan los estudiantes de posgrado en la formulación y delimitación de un problema de investigación científico. De aquí la importancia del presente escrito, ya que el interés es acercarse de forma minuciosa al proceso investigativo que ha seguido el alumnado del Programa de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca; quienes también son docentes en servicio en el nivel de primaria general e indígena en este Estado.

Ellos experimentan por primera vez el desarrollo de un proyecto de investigación, enfrentándose a diversos retos disciplinares y académicos en la búsqueda y formulación de su problema de investigación. Por tanto, la intención de este estudio es mostrar las estrategias textuales y metacognitivas que estos estudiantes-docentes llevan a cabo para identificar una problemática de investigación en el contexto de su tesis de grado, resultado del análisis de sus productos escritos. Con esto se pretende conocer la manera en que van definiendo el problema de investigación, partiendo, en principio, de una preocupación personal y profesional.

TESIS DE INVESTIGACIÓN, TEXTUALIDAD Y METACOGNICIÓN: UNA CONSTRUCCIÓN DESAFIANTE

Para iniciar, es importante acercarnos a la complejidad que involucra realizar una tesis de investigación. Este tipo de escrito académico demanda todo un repertorio de saberes especializados, metodologías y técnicas de investigación, procesos metacognitivos y discursivos, así como competencias y aptitudes desarrollados en el estudiante para mantener su trabajo investigativo (Carliño, 2005a). Hacer una tesis es desarrollar un proceso de inmersión paulatino al campo de investigación, proceso que exige un alto grado de dominio cognitivo de un lenguaje especializado y técnico, en este caso del lenguaje escrito (Cummins, 2002). De ahí que uno de los elementos centrales de toda investigación es la escritura científica, entendida como un elemento esencial

para desarrollar aprendizajes a partir de las tareas científicas que cada disciplina establece (Tolchinsky, 2000).

En este sentido, la escritura científica tiene una función epistémica porque “sirve para representar información, es decir, para configurar ideas: al escribir, se trabaja con el pensamiento, se le da una forma entre otras posibles; la reflexión surgida a través de la escritura es diferente a la reflexión no escrita” (Carlino, 2006, p. 9).

En otras palabras, la escritura nos ayuda a pensar y a reflexionar sobre nuestras ideas y al mismo tiempo los nuevos pensamientos se concretizan en argumentos que le dan forma al escrito. De este modo, se le da validez a la investigación, al desarrollar argumentos teóricos y empíricos que le dan solidez a nuestro trabajo, y también se justifica el hecho de que nuestra investigación contribuye a la creación de conocimiento nuevo, a las discusiones y debates propios de las disciplinas científicas (Carlino, 2005b).

Este estilo de redacción científico precisa que el investigador novel despliegue una serie de habilidades propias de la textualidad académica, la cual involucra no solo a la parte formal de un texto, sino, sobre todo, a los elementos cognitivos que orientan la construcción de conocimiento, las funciones específicas del lenguaje escrito, así como información contextual, cultural e identitaria inmersa en los propósitos comunicativos de la unidad textual (Hernández, 2013). Desde esta perspectiva, se concibe el texto de forma más compleja pero también más integrada, porque toma en cuenta aspectos no solo de forma y contenido, sino de las intencionalidades comunicativas textuales plasmadas en el escrito.

Ante este escenario de exigencias cognitivas y textuales, para construir un texto académico como una tesis, los estudiantes enfrentan diversas dificultades cuando redactan textos académicos, como escribir para sí mismos y no para sus lectores, poner más atención en la superficie del texto, postergar el inicio de su redacción y desaprovechar la función epistémica de la escritura (Carlino, 2004). Así, la elaboración de una tesis es considerada como uno de los textos más complejos de construir y se convierte en una experiencia única e irrepetible para los investigadores noveles, porque ningún otro texto académico tiene características similares a éste; especialmente porque exige un proceso metacognitivo, que es una habilidad que tenemos los seres humanos para reflexionar sobre nuestro propio pensamiento, lo cual nos permite identificar lo que sabemos o no, y así poder revisar, monitorear y evaluar nuestro desempeño (Negretti, 2021).

La construcción de un texto académico mantiene un fuerte vínculo con procesos metacognitivos que regulan la producción textual, lo cual exige diversas estrategias de autorregulación que apoyan la redacción del escrito, tales como organizar la información, plantear objetivos concretos, editar y revisar lo que se está redactando (Campo *et al.*, 2016). Implica pensar y poner atención en lo que estamos escribiendo, cómo planteamos nuestras ideas, si los argumentos están sustentados, qué conviene modificar hasta llegar a una versión que cumpla el propósito de nuestro escrito.

Realizar una tesis implica, entonces, diversos procesos de construcción metacognitiva y habilidades textuales que, en muchos casos, los estudiantes aún no han experimentado, puesto que implica el reto de iniciarse en el campo de investigación científica, donde la identificación de un problema de investigación es parte fundamental de este proceso.

Solución o comprensión de un problema

La identificación de una problemática de investigación es un primer paso para el desarrollo de una tesis, sea de pre- o posgrado, ya que le da fisonomía y orientación al proyecto investigativo. Tener claridad de un problema de investigación supone atravesar por un proceso igual de complejo y desafiante, ya que el problema de investigación no solo tiene que ser significativo para el investigador sino también para otras personas, para toda la comunidad de investigación, donde lo más importante es comunicar esa significación, la cual, a su vez, implica la comprensión de un fenómeno (Booth, Colomb y Williams, 2008). Y para poder comprender una situación susceptible de ser investigada y comunicar tal significación, es necesario distinguir entre dos tipos de problemas: los prácticos y los de investigación.

Booth, Colomb y Williams (2008) plantean que un problema práctico es aquel problema tangible que encontramos en nuestra cotidianidad y que requiere una solución inmediata, ya que, de no hacerlo, se enfrentarían diversas dificultades. En este sentido, “un problema práctico tiene su origen en el mundo y tiene un coste de dinero, tiempo, felicidad, etc. Se resuelve modificando algo en el mundo, haciendo algo” (Booth, Colomb y Williams, 2008, p. 71). Así, un problema práctico tiene que ver con la experiencia directa y la necesidad de resolverlo de manera práctica e inmediata.

Por su parte, un problema de investigación no se orienta hacia la solución, sino hacia la comprensión. “Se origina en la mente, debido a un conocimiento incompleto o una comprensión errónea” (Booth, Colomb y Williams, 2008, p. 71). En este caso, el coste se encuentra en el desconocimiento e incompreensión que se tiene sobre un problema, se orienta a conocer algo que se ignora y cuyo conocimiento puede aportar beneficios a un campo de investigación específico. Lo anterior implica que un problema de investigación parta de la noción de una situación problemática, donde la investigación da cuenta de que algo no está funcionando como se espera y da pie a la identificación de una problemática, lo que permite una clara formulación de dicho problema (Pineda, Lizcano y Parra, 2021).

Ambos tipos de problema están vinculados, porque es posible que la comprensión de un fenómeno ya investigado dé pie al desarrollo de actividades que atiendan un problema práctico, es decir, la comprensión orienta la solución; no obstante, esto obedecerá a la orientación que determine el investigador. De momento, es posible decir que este proceso para identificar una problemática a investigar puede iniciar como un problema práctico y después ir configurándose como un problema de investigación, lo cual conlleva una construcción metacognitiva necesaria para reconocer un fenómeno a investigar, donde el investigador tendrá que recurrir a fuentes teóricas que le permitan profundizar y delimitar de manera más científica lo que desea estudiar.

METODOLOGÍA

Para este estudio se recurrió al análisis cualitativo de contenido de los materiales escritos recuperados para esta investigación, con el fin de analizar no solo la información explícita en cada texto, sino, sobre todo, llegar a conocer de manera más profunda el contenido de dichos manuscritos (Mayring, 2000; Cáceres, 2003). Para esto, se recuperaron las explicaciones manifiestas en los extractos revisados y la unidad de análisis, desde los aportes de Maturana (1995), quien afirma que toda explicación conlleva un saber, un conocimiento nuevo de quienes desarrollan su explicación. Así mismo, se retomó la perspectiva integral del texto, desde los aportes de Street (2009) y Labov (2013), quienes toman en cuenta los aspectos “profundos” del escrito,

sus características ocultas, lo cual es compatible con los principios del análisis cualitativo de contenido.

En las explicaciones como unidad de análisis se identificaron particularmente las “señalizaciones”, entendidas como vocablos y expresiones que giran en torno a un mismo argumento a través de la explicación que el autor del texto realiza (Street, 2009). El uso de estas señalizaciones, que pueden ser léxicas o discursivas, van guiando al lector para conocer las ideas y explicaciones que el autor plantea, en este caso para plantear una problemática. Un punto importante es que estos señalamientos pueden tornarse repetitivos en un mismo argumento; no obstante, esto es necesario para enfatizar y clarificar las explicaciones que los autores desarrollan en su escrito.

Los manuscritos analizados pertenecen a seis tesis seleccionados del Programa de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca. De los seis, cuatro son bilingües en español y una lengua originaria: mixe, zapoteco de la sierra sur, zapoteco de la sierra norte y zapoteco del Valle; y dos de ellos son hablantes monolingües del español.

El desarrollo del análisis se centró en el planteamiento de una problemática a investigar y se recuperaron diversos manuscritos, de los cuales se eligieron aquellos que cumplieron con el criterio de contar con borradores en al menos tres momentos de su investigación para conformar el corpus de datos que se presenta en este documento. El análisis se hizo de forma longitudinal, el primer acercamiento fue con los anteproyectos de investigación que cada tesis presentó como requisito de su ingreso al programa de posgrado. Un segundo momento, fue el análisis de sus protocolos de investigación que entregaron en su curso de seminario de tesis I. Finalmente, se revisaron y analizaron los borradores de tesis contruidos durante esta formación académica. El corpus de dato recuperado permitió el desarrollo de un análisis minucioso y, con ello, un acercamiento al estilo textual de los tesis de este posgrado, como una primera experiencia al campo de investigación científica.

ANÁLISIS Y RESULTADOS

En este apartado presento los resultados que arrojó el análisis en torno a las estrategias discursivas a las que los tesis recurrieron en el momento

de plantear una problemática de investigación, con lo cual se reflejan las modificaciones que los investigadores realizaron en cada una de las etapas analizadas, apoyados en procesos metacognitivos que les exigieron reformular sus planteamientos. Este análisis provee un acercamiento a cómo se llega a la formulación y comprensión de un problema de investigación.

Etapa I: Formulación del problema basado en la experiencia profesional

Esta primera etapa presenta la formulación de un problema de investigación que parte de la experiencia profesional del tesista que es al mismo tiempo un docente de educación básica, mostrando las estrategias textuales a las que recurren para dar a conocer su planteamiento. Este dato se obtiene del anteproyecto de investigación que los tesistas presentan al inicio de su formación en este programa de posgrado.

Señalizaciones que reflejan carencia o necesidad

Una de las tácticas de textualización que se evidencia en los extractos revisados en los anteproyectos de investigación tiene que ver con el uso de señalizaciones discursivas, las cuales se refieren al léxico o expresiones como falta, necesidad o insuficiencia de algo que indican y destacan la presencia de un problema práctico. Los ejemplos (1) y (2) muestran esta táctica discursiva:

- (1) Las comunidades cuentan con su propia cultura y lengua. Y por lo consiguiente *no ha sido recuperada* por los educadores originarios. Por no contar *con una metodología* adecuada al medio social en que se desarrolla la práctica docente.
- (2) *La realidad* que se vive como docente es extremadamente *preocupante*, porque *no se cuenta con suficientes armas* para proponer propuestas innovadoras que impacten en el medio social en donde se presta el servicio educativo. (GHN-I1-F1)

Los vocablos que utiliza esta estudiante exponen la idea de que existe una falta de atención a una problemática que ella identifica desde su práctica docente. Cuando menciona que la “cultura y la lengua (...) no ha sido recuperada por los educadores originarios”, “no contar con una metodología adecuada”,

“no se cuenta con suficientes armas para proponer respuestas innovadoras” evidencia el uso de señalizaciones léxicas y discursivas, con las cuales revela su preocupación en una problemática que ella ha reconocido en su experiencia personal y profesional, y deja entrever que es ésta la que le interesa desarrollar en proyecto de investigación en el posgrado.

El ejemplo (3) se vincula con la problemática de la lectura, que de igual forma parte de la experiencia docente del alumno, como se muestra a continuación:

- (3) La mayoría de los alumnos tienen una buena comprensión lectora, cuando se trata de cuentos, *se les dificulta* demasiado cuando se trata de un texto informativo o la resolución de un problema matemático, esto debido a que *no comprenden* algunas palabras o *no entienden* lo que se les pregunta (...) La redacción en la mayoría de los alumnos *es deficiente* en cuanto a la coherencia de sus ideas, además de las faltas de ortografía que son muy notables, esto aunado a *la falta de estética* en sus textos. (VGM-I2-F1)

En este caso se recurre nuevamente al uso de señalizaciones léxicas que indican la dificultad y deficiencia en la comprensión lectora por parte de los estudiantes. El estudiante utiliza expresiones con orientación negativa como “se les dificulta”, “no comprenden”, “no entienden” o “la redacción... es deficiente” o “la falta de estética” que señalan la presencia de una problemática relacionada con la comprensión lectora. Esto demuestra cómo las señalizaciones léxicas operan para plantear un problema surgido desde la práctica docente. El ejemplo (4) sigue este eje de análisis que refleja la estrategia de señalizaciones léxicas y discursivas para mostrar un problema es el siguiente:

- (4) Ante esta situación *no se ha logrado* el desarrollo de un bilingüismo coordinado en los alumnos (...) dentro del aula por la forma de trabajo de los docentes se usa más el español que el zapoteco, mientras que fuera del aula los alumnos emplean más la lengua indígena para comunicarse, provocando de tal manera *algunos problemas de comunicación* tanto en una lengua como en la otra (...) ya que existe una gran diferencia entre la estructura de la lengua zapoteca y el español, por lo que los *alumnos muestran confusión* en diferentes circunstancias y esto se debe a que *los docentes no hemos sabido trabajar* con alumnos en un contexto bilingüe e intercultural (GR-I6-F1).

Los términos utilizados por el estudiante como “no se ha logrado”, “problemas de comunicación”, “los alumnos muestran confusión” o “los docentes no hemos sabido trabajar” son expresiones con sentido negativo que van informando al lector sobre la existencia de un problema relacionado con la falta de atención al uso equilibrado de dos lenguas como el zapoteco y el español. Con esta estrategia discursiva se evidencia el interés del tesista por atender esta problemática del bilingüismo que él identifica desde su experiencia personal y profesional docente.

Los tres casos presentados muestran un panorama bastante cercano de la estrategia de señalizaciones léxicas y discursivas de las que se valen los estudiantes para mostrar la existencia de un problema que ellos identifican desde su experiencia personal y profesional docente. Estas señalizaciones refieren a términos y expresiones con orientación negativa demuestran que “hace falta algo”, “existe deficiencia en algo”, “algo no funciona” o “hay una necesidad de atender alguna situación”. Tales vocablos, que pueden ser sinónimos de una misma expresión pero que mantienen el mismo sentido de “falta o carencia de algo”, funcionan como señales que les permite a los tesistas situar una problemática de su interés y preocupación. Al mismo tiempo, el uso de esta táctica discursiva le va indicando al lector sobre una problemática susceptible de desarrollarse en una investigación.

Es así como esta estrategia de señalizaciones léxicas y discursivas orienta la existencia de un problema práctico que parte de la experiencia personal y profesional del investigador que también es un docente en servicio, y que él o ella indica la necesidad de ser atendido. Continuando con este tipo de táctica discursiva, ahora se presentan casos donde se exhiben señalizaciones que aclaran la problemática que le interesa abordar a los tesistas en otros extractos revisados de su anteproyecto de investigación.

Señalizaciones que orientan al lector

Las señalizaciones léxicas y discursivas funcionan, en este caso, como una estrategia que orienta al lector sobre la problemática que los tesistas van planteando en su anteproyecto de investigación. Tales señalizaciones se identifican en diversos momentos de este manuscrito como lo es el apartado del planteamiento de la problemática, las preguntas de investigación, los objetivos y la justificación. La intención es puntualizar cuál es la problemática que a ellos les interesa abordar en su investigación. El ejemplo (5) muestra estos distintos momentos:

(5) Presentación

(...) las comunidades cuentan con su propia cultura y lengua. Y por lo consiguiente no ha sido recuperada por los educadores originarios. Por *no contar con una metodología adecuada* al medio social en que se desarrolla la práctica docente (GHN-I1-F1).

Planteamiento del problema

(...) no contamos con una *metodología* para la *enseñanza de la lecto-escritura mixe*.

La preocupación ha sido muy grande, por lo que se considera que es momento de iniciar con este trabajo, proponer una *metodología* para la *enseñanza de la lengua mixe en el aula* (GHN-I1-F1).

Preguntas de investigación

8- ¿El docente cuenta con una *metodología* para la *enseñanza de la lengua materna* del niño y la niña de primer grado? (GHN-I1-F1).

Objetivos específicos

5- proponer una *metodología* para la *enseñanza de la lecto-escritura mixe* (GHN-I1-F1).

Justificación

Además, no puede aprender a leer y escribir en su propia lengua materna, porque el docente no cuenta con una *metodología* para la *enseñanza de la lecto-escritura mixe*.

Por lo que se considera que es de *suma importancia* contar con infinitudes de materiales escritos en mixe, una *metodología* específica para la *enseñanza de la lengua materna* (GHN-I1-F1).

Como se puede apreciar en este ejemplo, la tesista se apoya en la táctica de señalizaciones léxicas y discursivas que utiliza a lo largo de su manuscrito como “metodología”, “enseñanza”, “lecto-escritura”, “lengua mixe” y “lengua materna”. Es importante mencionar que estos términos se repiten en los diversos momentos mostrados de su anteproyecto, indicando que la problemática que plantea refiere a “la falta de una metodología para la enseñanza de la lectoescritura en la lengua mixe”. Esto permite observar cómo esta alumna utiliza la estrategia de repetición léxica y discursiva para ubicar su posible problema de investigación. Otro punto importante es que este planteamiento va acompañado de una propuesta que pretende atender dicha situación, lo cual se menciona específicamente en los objetivos específicos y en la justificación

del documento revisado en esta primera fase, por lo que se percibe el interés en un problema práctico. Una segunda demostración, donde la repetición de términos utilizados en momentos concretos del anteproyecto, juega un papel importante es el siguiente ejemplo (6):

(6) Introducción

(...) se intentará llevar a cabo una propuesta globalizadora la cual estará enfocada entre otras cosas, fundamentalmente hacia *la lectura y producción de textos propios* (VGM-I2-F1).

Planteamiento del problema

La mayoría de los alumnos tienen una buena comprensión lectora, cuando se trata de cuentos, *se les dificulta demasiado cuando se trata de un texto informativo...* (VGM-I2-F1)

Objetivos

- *Provocar en los alumnos apasionamiento por la lectura y la producción de textos por gusto*, a su vez lectores y en un futuro autores.
- *Apoyar a los alumnos a desarrollar su habilidad para producir textos* a través de las técnicas Freinet.
- Partir de la *lectura y producción de textos* para abordar los contenidos curriculares, construyendo de forma conjunta una atmosfera y un ambiente más agradable e interesante para los alumnos (VGM-I2-F1).

Los vocablos “lectura” y “producción de textos” son señalizaciones que se repiten en estos tres momentos del escrito, con lo cual el aspirante va orientando al lector sobre la problemática que le interesa investigar y tiene que ver con la “comprensión de la lectura y producción de textos”. Sin embargo, en los objetivos se hace mención concretamente a señalizaciones discursivas como “provocar en los alumnos apasionamiento” y “apoyar a los alumnos en desarrollar esta habilidad de producir textos” que aluden al desarrollo de una propuesta más que a una investigación, por lo que aún queda pendiente para el estudiante definir con mayor claridad el rumbo que tomará el proyecto de tesis. De momento, se logra apreciar nuevamente el uso de esta estrategia de repetición léxica, a la cual el tesista recurre para plantear una problemática desde su interés profesional.

Una tercera ejemplificación de la táctica del uso de señalizaciones de repetición léxica y discursiva, se muestra a continuación en (7):

(7) Presentación

A lo largo de la educación primaria no se logra el desarrollo de un bilingüismo coordinado en la mayoría de los alumnos... (GR-I6-F1).

Contextualización

(...) los docentes empleamos el español como lengua de instrucción, aun cuando los docentes somos hablantes de la lengua indígena.

Esta situación de alguna manera ha limitado el desarrollo de nuestra lengua indígena, por esta misma razón no se ha logrado un bilingüismo coordinado en los alumnos (GR-I6-F1).

Propósitos

Sistematizar estrategias didácticas que faciliten el desarrollo de la lengua zapoteca y el español en un mismo nivel hasta lograr un bilingüismo coordinado en los alumnos de educación primaria (GR-I6-F1).

Justificación

(...) realizar un trabajo de investigación en el posgrado acerca del nivel de bilingüismo que logran desarrollar los alumnos. No se ha logrado el desarrollo de un bilingüismo coordinado en los alumnos dentro del aula por la forma de trabajo de los docentes, quienes usan más el español que el zapoteco (...) (GR-I6-F1).

En este caso, el alumno muestra nuevamente el uso de la estrategia de repetición léxica y discursiva en distintos momentos del escrito para dar a conocer el problema que le interesa, aunque en el documento revisado no se identificó un apartado en particular que ubique la problemática. No obstante, las señalizaciones de repetición léxica que se distinguen a lo largo del escrito como “lograr un bilingüismo coordinado” reiteran la preocupación del estudiante respecto a esta problemática, de la cual se deriva uno de los propósitos que refiere a “sistematizar estrategias didácticas” para “lograr un bilingüismo coordinado”. Con esto se puede observar que se considera la posibilidad de desarrollar una propuesta que atienda dicha preocupación. Es decir, encontramos que, de una situación problemática, se plantea consecuentemente una propuesta para atender tal situación, por lo que aún no queda resuelta la idea de desarrollar una investigación, sino darle solución a un problema surgido en la experiencia personal y docente.

En suma, las tres ejemplificaciones revelan el uso de la táctica de señalizaciones de repetición léxica y discursiva a lo largo de los anteproyectos revisados,

con lo cual los estudiantes presentan su preocupación problemática. Las señalizaciones a las que recurren mantienen un sentido y significados semejantes que se repiten en varios casos de forma literal, lo cual va orientando al lector sobre la situación problemática que desean abordar. También se aprecia la inquietud de estos alumnos en atender o darle solución al problema que plantean en sus objetivos o propósitos. Con esto queda claro que la problemática planteada parte de su experiencia personal y profesional y que en esta fase incipiente de una investigación refiere a un “problema práctico” que se encuentra en la cotidianidad, que es tangible y que se resuelve modificando o haciendo algo (Booth *et al.*, 2008). Veremos cómo va cambiando la formulación de un problema de investigación en la siguiente etapa.

Etapla II: La presencia de apoyos teóricos

En esta fase del estudio se analizaron los protocolos de investigación que los estudiantes construyeron durante su proceso de inmersión al programa de posgrado. En este análisis sobre cómo se plantea la problemática a investigar en esta segunda etapa, se identificaron dos rasgos particulares. Primero, se mantiene la táctica del uso de señalizaciones léxicas y discursivas que le permiten al tesista situar su preocupación problemática y guiar al lector como se mostró en la etapa inicial. Segundo, se aprecia claramente la aproximación teórica y cognitiva que los tesistas están experimentando y que les permite explicar y respaldar su preocupación problemática con mayor seguridad y rigor académico. En esta fase, el planteamiento de la situación problemática, si bien parte de la experiencia profesional del tesista también incorpora reflexiones teóricas que dejan entrever las modificaciones, apoyadas en procesos metacognitivos, que van marcando el rumbo hacia un problema de investigación.

Las ejemplificaciones en esta categoría muestran los dos rasgos mencionados previamente. Las señalizaciones discursivas utilizadas por los tesistas evidencian el uso de fuentes teóricas que apoyan el planteamiento de una problemática y a la vez que parten de su experiencia docente. Un primer ejemplo es el siguiente (8):

- (8) A pesar de las propuestas de la DGEI, varias investigaciones realizadas por los profesionales en este campo como Girón (2010), *argumenta que la lengua materna solo ha servido como puente* para la adquisición de la segunda lengua

y que no existe la educación Intercultural Bilingüe en las escuelas primarias bilingües, sino más bien se da una educación castellanizante (p. 2).

Creo pertinente, abordar este tema del uso de la lengua mixe, por lo que, durante décadas, la lengua originaria ha sido discriminada y desvalorizada. En la actualidad, se ha comprobado que *la lengua materna ha sido utilizada como puente* por algunos investigadores que han ido al campo educativo (p. 3) (GHN-I1-F2).

En esta ejemplificación se puede observar que la tesista inicia su argumento con un respaldo teórico cuando parafrasea a “Girón (2010)” para explicar su preocupación temática argumentando que “la lengua materna solo ha servido como puente para la adquisición de la segunda lengua (...)” con lo cual sustenta su posicionamiento y fortalece su argumento respecto a la discriminación hacia las lenguas indígenas cuando afirma que: “la lengua originaria ha sido discriminada y desvalorizada (...) la lengua materna ha sido utilizada como puente”. Con estas señalizaciones discursivas plantea su problemática apoyándose en autores externos y en su experiencia docente cuando alude a la “lengua mixe” y “lengua originaria”. Así, el uso de fuentes teóricas es un respaldo que orienta el propio argumento de la tesista en la segunda parte de su explicación. Un segundo ejemplo semejante al anterior se muestra en (9):

- (9) *La diversidad étnica en las escuelas son culturas o alumnos invisibles* como lo afirma Philips (1972) porque la escuela como institución no reconoce ni fomenta una educación multicultural que aspire a considerar la diversidad cultural e individual de los alumnos. Aún la escuela pertenezca al nivel de Educación Indígena, *poco se ha hecho por atender las características culturales de los niños. La situación escolar es compleja* ante este panorama de la diversidad. (MF-I4-F2)

Aquí se aprecia que el tesista introduce una señalización discursiva que abre su argumento cuando plantea que “La diversidad étnica en las escuelas son culturas o alumnos invisibles” con lo cual expone su preocupación temática. Después presenta una cita indirecta cuando refiere a Philips (1972) mencionando que “la escuela (...) no reconoce ni fomenta una educación multicultural”, expresión que clarifica su interés en una problemática que es necesaria atender, ya que recurre a señalizaciones léxicas con sentido negativo

como “no reconoce ni fomenta”. Finalmente, el tesista cierra su reflexión enfatizando la presencia de una problemática haciendo nuevamente uso de señalizaciones de repetición léxica cuando menciona que “poco se ha hecho”. En estas señalizaciones, tanto en sus argumentos personales como en la cita indirecta, el estudiante desarrolla su explicación para plantear una problemática que se apoya en el uso de fuentes teóricas. Una tercera ejemplificación de este tipo de señalizaciones es (10):

- (10) Aunado a esto considero desde mi punto de vista y experiencia que el hecho *de dejar que los alumnos lean y expresen libremente sus ideas* es algo que en la *escuela primaria en algunas ocasiones no se ha tomado en cuenta*, de igual manera nos encontramos con algunos docentes a los cuales solo *les preocupa terminar con lo impuesto por el plan y programas de estudios*, a través de los libros de texto, *sin importar los intereses de los alumnos o el desarrollo de sus habilidades* para expresar sus idea. Contrario a esto también se pueden observar en las escuelas a *docentes que parten de los intereses de los alumnos para abordar sus clases*, esto de acuerdo con las ideas de Freire (2002), *quien afirma que lo que debería de importar realmente en el aula sería partir de las necesidades de los alumnos* y no de los deseos del educador (...) (VGM-I2-F2).

En este caso el tesista invierte la colocación sus argumentos. Primeramente, inicia con un comentario propio cuando menciona “considero desde mi punto de vista y experiencia” con la que clarifica que el argumento con el que empieza parte de su experiencia profesional docente. Esto lo hace mediante señalizaciones de repetición discursiva como “dejar que los alumnos lean y expresen libremente sus ideas es algo que en la escuela (...) no se ha tomado en cuenta” o “a los docentes les preocupa terminar con lo impuesto en el plan y programas de estudios (...) sin importar los intereses de los alumnos” con lo cual indica que hay una problemática que le preocupa.

En un segundo momento, introduce una cita indirecta con la cual el tesista señala una postura contraria a su argumento inicial cuando menciona “Contrario a esto”, afirmando que hay “docentes que parten de los intereses de los alumnos para abordar sus clases”. Después, respalda su reflexión citando a un autor externo: “Freire (2002), lo que debería de importar realmente en el aula sería partir de las necesidades de los alumnos” para marcar un posicionamiento

contrario a la problemática que plantea en la primera parte de su argumento. Es decir, aquí el uso de fuentes teóricas respalda un argumento inicial, aunque ambas fijen posturas distintas.

En esta segunda etapa de análisis se nota claramente que las problemáticas que se plantean surgen en un primer momento de la experiencia personal y docente de los tesisas mencionados, debido a que se mantiene el uso de la estrategia de señalizaciones léxicas y discursivas con sentido negativo que evidencian la existencia de preocupaciones y que se intuye que deben atenderse. Sin embargo, estas explicaciones planteadas por los tesisas presentan una modificación importante porque ya no aluden a un problema empírico que requiere solución como en la fase anterior, sino que tienen un corrimiento hacia reflexiones más teóricas, de ahí la presencia de apoyos bibliográficos que respaldan sus argumentos. El respaldo en fuentes teóricas manifiesta la necesidad de estos investigadores noveles de recurrir a posicionamientos de autores expertos para plantear su preocupación temática con mayor sustento y firmeza, con lo cual vemos que se va perfilando un problema de investigación, donde la comprensión del fenómeno a investigar es la prioridad. Así, esta fase refleja las modificaciones textuales y deja entrever los esfuerzos metacognitivos que los tesisas están experimentando, situación que se distingue con mayor énfasis en la siguiente etapa.

Etapas III: La formulación de un problema de investigación

Esta tercera fase de análisis presenta evidencias de cómo los tesisas van planteando un problema de investigación, lo cual presenta diferencias significativas a las fases anteriores. En primer lugar, muestro ejemplificaciones de cómo la experiencia docente es un punto de partida para plantear su problemática; y después expongo otros casos donde la intención de cada tesisas es conocer y entender con mayor profundidad el fenómeno que desean investigar.

Señalizaciones discursivas: una preocupación temática

Estos primeros ejemplos exhiben señalizaciones discursivas que muestran una preocupación temática que tiene como punto de arranque la experiencia docente de los tesisas estudiados, como se presenta a continuación en (11).

- (11) (...) *en mi experiencia como docente* frente a grupo me he percatado de que al inicio de cada ciclo escolar se manifiesta en las reuniones de consejo técnico escolar *un rezago importante relacionados en con la lectura y escritura*, (...) (LH-I8-F3).

Como se aprecia en este primer caso, el tesista inicia su argumento reiterando que su “experiencia como docente”, la cual le da los elementos para generar reflexiones sobre su preocupación temática relacionada con “un rezago... con la lectura y escritura”. Con estas señalizaciones discursivas va introduciendo su explicación para plantear su problema de investigación. Un segundo ejemplo es el de (12):

- (12) El interés sobre el *tema nace* primeramente como una *problemática personal* al darme cuenta de mi ineficiencia al intentar interactuar comunicativamente tanto en mi proceso formativo como en el ámbito laboral e incluso en algunos otros contextos sociales, *esta misma problemática pude observarla en la mayoría de los alumnos con los que he trabajado* (VGM-I2-F3).

Esta ejemplificación manifiesta un rasgo similar cuando el tesista expresa, mediante señalizaciones discursivas, que “el tema nace (...) como una problemática personal”, el cual es su punto de partida para mencionar una situación que él ha enfrentado en su experiencia escolar y laboral cuando alude a su “ineficiencia al intentar interactuar comunicativamente”; situación que también ha identificado su espacio laboral afirmando que “esta problemática pude observarla en la mayoría de los alumnos con los que ha trabajado”. Con este argumento personal, el tesista emprende el planteamiento de una problemática que intenta comprender mediante el desarrollo de una investigación. Un último caso es el que se presenta a continuación en (13):

- (13) Estas prácticas de hacer preguntas aún prevalecen en la actualidad en los centros escolares o más bien siguen siendo una de las formas de la enseñanza escolar, *como docente frente a grupo se recurre al uso de las preguntas con diferentes intenciones*. Tal vez, como alumno se considere solo como una evaluación del conocimiento para aprobar, pero como *docente quizás tenga otras implicaciones desde la lógica del proceso de la enseñanza y el aprendizaje escolar* (MF-I4-F3).

Aquí sucede algo similar a los casos anteriores, el tesista también parte de su experiencia profesional para presentar su preocupación temática. Cuando él menciona “como docente frente a grupo se recurre al uso de las preguntas con diferentes intenciones” utiliza el modo impersonal e indirecto en su argumento para expresar que es un docente frente a grupo. En un segundo momento, cuando él indica “pero como docente quizás tenga otras implicaciones desde la lógica del proceso de la enseñanza y el aprendizaje escolar” expone que dicha problemática se vincula con otras discusiones que, se infiere, él pretende descubrir.

Como se puede observar en estas tres ejemplificaciones, si bien la problemática planteada surge de la experiencia personal y profesional de los tesisistas mediante señalizaciones léxicas y discursivas, éstas temáticas ya no refieren a problemas prácticos que requieren de una solución, por el contrario, exponen preocupaciones que estos investigadores nóveles intentan comprender. Idea que se fortalece con la siguiente línea de análisis, donde los investigadores noveles clarifican la intención de su estudio, la cual refiere su acercamiento y comprensión al fenómeno que les interesa investigar.

Señalizaciones: hacia la comprensión de un fenómeno

Las señalizaciones que se expresan en los siguientes casos, declaran las intenciones e inquietudes de investigación que los tesisistas pretenden desarrollar. Un primer caso es el siguiente (14):

- (14) Se torna realmente *interesante investigar la influencia de este tipo de interacción comunicativa* en el proceso de enseñanza-aprendizaje *pues es un tema del que ya algunos autores han investigado pero que en la práctica educativa se sigue presentando* recurrentemente (VGM-I2-F3).

Una primera intención que este tesista plantea refleja su interés por investigar una problemática que ha reflexionado de forma personal y teórica. Cuando menciona que es “interesante investigar la influencia de este tipo de investigación comunicativa” expresa su inquietud por conocer sobre este tema. Sin embargo, cuando indica que “es un tema que (...) algunos autores han investigado pero que (...) se sigue presentando (...)” muestra que su interés no solo se basa en una inquietud personal, sino que evidencia que esta

problemática ha sido estudiada por autores que sin duda él ha consultado. Otros ejemplos son los de (15) y (16):

- (15) Por ello, en esta etapa *como docente investigador nace mi inquietud de saber lo que implican las preguntas del docente* en el contexto de las tareas académicas para la enseñanza y aprendizaje en un aula de Educación Primaria indígena (MF-I4-F3).
- (16) (...) *considero necesario conocer las formas y los estilos de comunicación que se manifiestan en el aula de clases*. Puesto que las aulas son espacios donde el lenguaje y la comunicación son una herramienta primordial para cumplir con los propósitos pedagógicos del proceso enseñanza-aprendizaje, en este caso para la enseñanza de la lengua escrita (GA-I5-F3).

Ambas ejemplificaciones muestran finalidades orientadas hacia la comprensión de una temática de investigación. En el ejemplo (15) el tesista primero se asume como docente investigador cuando menciona “como docente investigador” y en seguida declara su intención investigativa cuando explicita que “nace mi inquietud de saber lo que implican las preguntas del docente”. Con estas señalizaciones, este tesista plantea su propósito de “saber” sobre la temática que le interesa. De igual forma, en el ejemplo (16) el investigador novel orienta su intención hacia la comprensión de un fenómeno, cuando manifiesta que “considero necesario conocer las formas y los estilos de comunicación que se manifiestan en el aula de clases (...)” Mediante estas señalizaciones discursivas, ambos tesistas comunican la finalidad por acercarse y comprender sus problemáticas de estudio que desarrollarán en su investigación. Un último ejemplo que fortalece este planteamiento es el de (17):

- (17) (...) *pero lo más importante es analizar, comprender y explicar que hay al fondo de estos actos lingüísticos al tratarse de un espacio tan particular como el aula*, en donde se ponen en juego un conjunto de significados, contextos e intenciones que caracterizan las situaciones interactivas y comunicativas entre el profesor y los alumnos (GR-I6-F3).

Este caso señala de forma literal la intención de comprender un fenómeno a investigar. Cuando el tesista menciona que “lo más importante es analizar,

comprender y explicar que hay al fondo de estos actos lingüísticos” reitera su propósito de “entender” de manera “más profunda” y rigurosa la situación problemática que desea abordar, mediante el análisis y la explicación de dicha problemática de estudio.

Esta tercera etapa demuestra los cambios significativos en la forma que los investigadores noveles presentan su problemática de investigación, a través de las estrategias textuales mostradas y en los esfuerzos metacognitivos que se traslucen en dichas tácticas para llegar a plantear un problema de investigación. Un aspecto en particular es su preocupación temática que parte de su experiencia vivida, ya que es ahí donde se genera una situación problemática, cuando el investigador se da cuenta que algo no está marchando como debiera, situación que da pie a la identificación de un problema (Pineda *et al.*, 2021). No obstante, esta experiencia profesional docente es el punto de arranque para desarrollar reflexiones que se acerquen a la comprensión del fenómeno de estudio, lo cual se ve reflejado en las inquietudes e intenciones de los tesisistas en cada uno de los casos presentados.

CONCLUSIONES

Un proyecto de investigación en el nivel de posgrado exige el despliegue de habilidades investigativas, textuales y metacognitivas por parte de los estudiantes, especialmente en la elaboración de una tesis. Con esta investigación se demuestra que no todos llegan con un bagaje fuerte en este tipo de destrezas. Si bien este estudio revela el caso de profesores oaxaqueños de educación básica en nivel general e indígena, es posible que esta problemática se manifieste en otros contextos, puesto que el proceso formativo para realizar una tesis de investigación es uno de los más desafiantes para todo estudiante que desee titularse mediante esta modalidad. De ahí los aportes del presente estudio, ya que nos ofrece un panorama bastante cercano y detallado al proceso de formulación de un problema de investigación científica.

Podemos apreciar claramente que los tesisistas-docentes recurren a la estrategia de señalizaciones léxicas y discursivas, las cuales ofrecen indicaciones precisas que van hilando sus reflexiones y explicaciones, al mismo tiempo que guían al lector para conocer cuáles son sus preocupaciones temáticas. En un principio, las problemáticas identificadas empiezan a gestarse como un

problema que el tesista identifica en su experiencia docente y al cual se sugiere dar una solución, es decir, aquí la preocupación temática es un “problema práctico” (Booth *et al.*, 2008).

Sin embargo, paulatinamente vamos viendo que los investigadores noveles presentan cambios significativos en su textualidad cuando recurren al apoyo teórico para reforzar sus argumentos y darle mayor solidez a su problemática identificada. Y finalmente, vemos un cambio significativo cuando expresan claramente las intenciones de su investigación orientadas hacia la comprensión de un fenómeno en un contexto específico que los tesistas intentan conocer y explicar. Por tanto, el uso de las estrategias textuales de señalización léxica y discursiva marcaron las pautas para conocer cómo los investigadores noveles plantearon su problema de investigación.

Estos cambios revelan la evolución que tuvieron los manuscritos, reflejando parte de los procesos metacognitivos que experimentaron los tesistas para plantear su problema de investigación, como la revisión y edición de su redacción y la reorganización en sus argumentos, lo cual refleja la función epistémica de la escritura, puesto que al escribir se trabaja con el pensamiento, con ideas que se quieren expresar (Carlino, 2006). Por ello, se logran apreciar las modificaciones en las ideas y pensamientos que cada investigador novel desarrolla mediante su estilo textual en cada una de las etapas analizadas. Así mismo, se deja entrever las habilidades textuales desarrolladas para formular un problema de investigación, lo cual ocurre en la fase 3, que es cuando los tesistas logran formular un problema de investigación científica.

Este análisis permite vislumbrar el proceso formativo que estos tesistas-docentes experimentaron para convertirse en investigadores noveles dentro del programa de maestría mencionado; por ejemplo, el acompañamiento recibido en cada una de estas etapas refleja su inmersión al ámbito de la investigación educativa y el desarrollo de sus habilidades textuales para la construcción de una tesis de grado.

Tener en cuenta que un problema de investigación puede surgir de un problema práctico, contribuye a que los estudiantes orienten su mirada más allá de él, a que busquen su comprensión. Como docentes y directores de tesis nos aporta para orientar el trabajo investigativo que desarrollamos con nuestros estudiantes. La meta es ayudarles a alcanzar la comprensión de un fenómeno, más que su solución, que si bien puede darse, implica primero la comprensión del problema a resolver para poder intervenir de forma pertinente. Como

profesores, directores de tesis e institución formadora, queda la tarea pendiente de crear condiciones de acompañamiento pedagógico más apropiadas para que los estudiantes-investigadores puedan llegar a identificar y comprender su problema de investigación y saber comunicarlo académicamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atilano, P.; Condés, J. F. (20 al 24 de noviembre de 2017). *Formación académica y para la investigación en el posgrado. La mirada de los sujetos* [Memoria electrónica]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa – COMIE, San Luis Potosí, México.
- Booth, W.; Gregory, C.; Joseph, W. (2008). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Gedisa.
- Bravo, F.; Galar, S. (2019). Avanzar hacia la construcción de un problema de investigación cualitativo. Aportes desde la práctica, *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 30(59), 264-281. 
- Bretón de la Loza, M.; Carranco, S. (2021). Desarrollo de competencias investigativas en el posgrado. En O. Zúñiga, Ma. A. Terrazas y Ma. L. Zorrilla (coords.), *Habilidades de investigación en el posgrado: estrategias metodológicas* (pp. 207- 221), México, UAEM-MA Porrúa.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable, *Psicoperspectivas*, II(1), 53-81. 
- Campo, K.; Escorcía D.; Moreno M.; Palacio, J. (2016). Metacognición, escritura y rendimiento académico en universitarios de Colombia y Francia, *Avances en Psicología Latinoamericana*, 34(2), 233-252. 
- Carlino, P. (2006). *La escritura en la investigación*. Documento de trabajo No. 19, Escuela de Educación. Universidad de San Andrés. 
- Carlino, P. (2005a). La experiencia de escribir una tesis: contextos que la vuelven más difícil, *Anales del Instituto de Lingüística*, XXIV, 41-62.
- Carlino, P. (2005b). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2004). El proceso de la escritura académica: cuatro dificultades de la enseñanza universitaria, *Educere*, 8(26), julio-agosto, 321-327.
- Chaverri, D. (2017). Delimitación y justificación de problemas de investigación en ciencias sociales”, *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, III(157), 185-193. 

- Cummins, J. (2002). *Lenguaje, poder y pedagogía*. Ediciones Morata.
- Formento de Nader, G.; Rubano N.; Gareis, F. (16 al 18 de noviembre de 2016). *La problemática de las tesis de postgrado y sus dificultades en la elaboración: una mirada desde las metodologías de las Ciencias Sociales* [Memoria Académica]. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (EL-MeCS), Mendoza, Argentina.
- Hernández, E. (2013). Panorama sobre literacidad y escritura académica en la educación superior. En H. Muñoz (ed.), *Textualidad y lengua extranjera en el desarrollo académico de estudiantes bilingües en la educación superior* (pp. 17-48). Universidad Autónoma Metropolitana.
- Labov, W. (2013). *The language of Life and Death. The transformation of experience in oral narrative*. Cambridge University Press.
- Maturana, H. (1995). Todo lo dice un observador. En W. I. Thompson (ed.), *GAIA Implicaciones de la nueva biología* (pp. 63-79). Kairós.
- Martell, F. de Ma. (2016). Importancia del proceso de problematización en todo proyecto de investigación, *Revista Boletín Redipe*, 5(10), 56-60. 
- Mayring, Ph. (2000). Qualitative content analysis, *Forum Qualitative Social Research*, 1(2). 
- Negretti, R. (2021). Metacognition in Academic Writing: Learning Dimensions. In H. Mohebbi and Ch. Coombe (eds.) *Research Questions in Language Education and Applied Linguistics*. Springer Texts in Education. Springer, Cham. 
- Perdomo, B.; Morales O. A. (2022). Errores y dificultades en la elaboración de las tesis de pre y postgrado del estudiantado peruano: Implicaciones pedagógicas, *Educare*, 26(1), 380-400. 
- Pineda, E.; Lizcano, A. R.; Parra J. (2021). El planteamiento del problema de investigación en educación: algunas orientaciones para profesores que investigan en el aula, *Plumilla Educativa*, 28(2), 57-79. 
- Street, B. (2009). Hidden Features of Academic Paper Writing, *Working Papers in Educational Linguistics*, 24(1), 1-17. 
- Tolchinsky, L. (2000). Distintas perspectivas acerca del objeto y propósito del trabajo y la reflexión metalingüística en la escritura académica. En A. Camps (comp.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 39-65). Homo Sapiens Ediciones.
- Zúñiga, O.; Terrazas M. A.; Jerónimo, J. A. (2021). Planteamiento del problema: un estudio exploratorio. En O. Zúñiga, M. A. Terrazas y M. L. Zorrilla (coords.), *Habilidades de investigación en el posgrado: estrategias metodológicas* (pp. 223- 240), México, UAEM-MA Porrúa.

VERÓNICA MARTÍNEZ SANTIAGO. Doctora en Humanidades (Lingüística) por la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Iztapalapa. Tiene experiencia en docencia universitaria y de posgrado en el campo de lenguaje y educación. Es asesora académica en el Programa de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe en la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca, donde colabora con la formación de profesores en servicio. Ha participado como investigadora invitada en el proyecto Español segunda lengua (L2) va a la escuela bilingüe indígena. Es co-coordinadora del libro *Miradas al contexto educativo en Oaxaca: investigaciones cualitativas* (2022), donde es autora del artículo “La textualidad académica en la educación superior: algunas reflexiones”. Coautora del artículo “Problemáticas comunicativas y didácticas en el aula escolar: una perspectiva microetnográfica” (2023).

D. R. © Verónica Martínez Santiago, Ciudad de México, enero-junio, 2026.