

XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires, 2009.

# Diferentes lógicas en la enseñanza de la metodología.

Diego Masello.

Cita:

Diego Masello (2009). *Diferentes lógicas en la enseñanza de la metodología. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-062/1128>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

# Diferentes lógicas en la enseñanza de la metodología

**Lic. Diego Masello**

Universidad Nacional de Tres de Febrero

Centro de Investigaciones en Estadística Aplicada

[dmasello@cinea.org.ar](mailto:dmasello@cinea.org.ar)

## Problema

El presente trabajo es el resultado de un conjunto de reflexiones acerca de la forma de enseñanza de metodología de la investigación, especialmente enfocadas dentro del área de las Ciencias Sociales. Cabe señalar que se trata de reflexiones sobre la enseñanza de metodología y no del aprendizaje derivado, por ejemplo, de un taller de investigación, ya que como indica Wainerman (1997) “...los cursos de Metodología se proponen dar los fundamentos, pero no hacer investigación, como sí los talleres de tesis”. Esta distinción es relevante puesto que si bien, como se observará mas adelante, la investigación se hace presente en los cursos de metodología, no es ese en principio el ámbito destinado a la práctica investigativa.

Respecto a los cursos de metodología, es bastante corriente escuchar opiniones dentro del ámbito de las ciencias sociales de estudiantes e, inclusive, de muchos graduados, argumentando que la metodología de la investigación es una cuestión tediosa, de la cual no se vislumbra su real utilidad y, en muchos casos, que se trata de una cuestión menor dentro de la formación académica general. Por otro lado, numerosos estudiantes que tienen un rendimiento académico aceptable en otras materias, presentan quejas porque no logran comprender de qué se trata lo que se quiere transferir en los cursos de metodología.

Estas opiniones contrastan luego, en la experiencia de trabajar en investigación con pasantes recién graduados o próximos a graduarse, con muestras de fuertes carencias por parte de algunos de estos alumnos o graduados para comprender diferentes aspectos del proceso de investigación.

Sucede que llevar adelante un curso de metodología de nivel inicial o intermedio, con alumnos que mayoritariamente no han tenido ningún acercamiento a tareas de investigación conlleva un conjunto de dificultades particulares a superar para lograr con éxito la transferencia de conocimientos propuestos por la asignatura. Inclusive, en esta práctica, habría mayores desafíos pedagógicos que los que se presentan en algunos dictados de las materias denominadas teóricas, por ejemplo de teoría social o de la obra de un autor en particular.

Ante estos inconvenientes se abren diferentes posibilidades para elaborar el problema, se puede focalizar sobre las expectativas y aspiraciones que tienen los estudiantes que se sumergen en las ciencias sociales y su consideración sobre la investigación social como una parte fundamental de la misma; también se pueden inspeccionar los niveles de contención institucional que brindan las facultades para situar a los alumnos dentro del campo profesional y, a su vez, dentro del campo de la investigación; así como muchas otras perspectivas posibles. En cambio, la mirada que se pretende desarrollar en este trabajo está orientada a reflexionar sobre la tarea docente en los cursos de método y la forma en que se presenta la metodología de la investigación a los alumnos, tratando de analizar cuáles podrían ser los aspectos de mayor dificultad para docentes y estudiantes a la hora de poner en práctica una materia o seminario de este tipo. Por lo tanto, este trabajo se basa en las dificultades de transferencia de los contenidos que tienen estas materias en su desarrollo.

La delimitación del problema pedagógico que enfrentan los cursos de metodología está relacionada con cuestiones que se ponen en juego dentro del desarrollo del propio curso y que pueden ser concebidas como lógicas que se entrecruzan en el transcurso de la materia. Dichos problemas están centrados dentro de lo que se podrían denominar tres lógicas o niveles diferentes, que se evidencian a lo largo de un curso de metodología y que se erigen como obstáculos para los alumnos (y muchas veces para docentes) en su capacidad para comprender los conceptos metodológicos y la implicancia de los mismos dentro del proceso de investigación. Estos niveles son:

a) la lógica propiamente dicha de un curso de metodología estructurado dentro de un plan de estudios más amplio y con un conjunto de unidades temáticas; b) la lógica de la investigación o del proceso de investigación, ajena totalmente al curso de metodología pero que permanentemente se

presenta como un elemento para solucionar conflictos o dudas dentro del propio curso y, por último, c) la lógica de los productos de la investigación o, dicho de otra forma, la lógica de la exposición de la investigación. Esta última viene asociada a la cantidad de artículos, capítulos, ponencias y demás materiales que se utilizan comúnmente para estructurar los trabajos prácticos dentro de una materia metodológica.

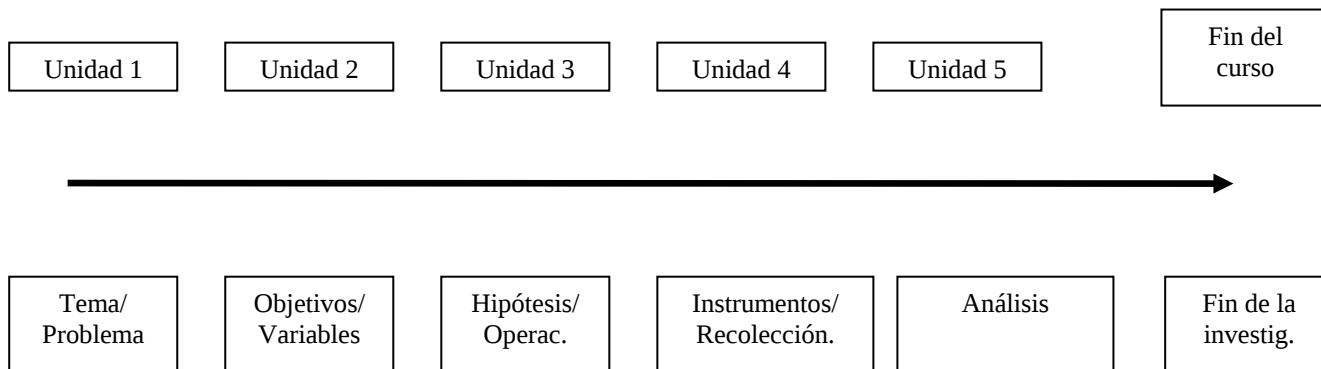
Estos tres aspectos se entrelazan comúnmente dentro del dictado de una materia de metodología, incrementando la complejidad para los alumnos en lo concerniente al entendimiento de lo que dentro del curso se va a desarrollar.

## **LA LÓGICA DEL CURSO DE METODOLOGÍA**

Cualquier curso de metodología se presenta de una determinada forma, en principio se atiene a un programa especificado previamente, compuesto por un conjunto de unidades temáticas donde se prevé una secuencialidad entre cada una de ellas y, por otro lado, su desarrollo temporal es lineal iniciándose y completándose cada unidad temática a medida que se avanza sobre el eje temporal. Desde este punto de vista, el desarrollo de un curso de metodología pretende reflejar la mayor coherencia posible en el despliegue de los temas a tratar, pretendiendo incorporar un avance incremental respecto a los contenidos a medida que se avanza sobre el mismo.

Ahora bien, toda materia de este tipo tiene entre sus objetivos la idea de transferir conocimientos respecto al proceso de investigación, es decir transferirle a los alumnos conocimientos sobre el significado de determinados conceptos metodológicos y su relación con el propio proceso de investigación. También se van especificando los diferentes temas asociados a las propias etapas de una investigación. Por lo tanto, esta forma de presentar los contenidos en el marco de una materia indirectamente traslada el carácter lineal que tiene la estructura del curso al propio proceso de investigación.

Por lo tanto, es común que para los alumnos se presente una similitud entre la línea temporal del desarrollo del curso de metodología y la forma en que comienzan a visualizar el desarrollo de un proceso de investigación tal como se observa en el gráfico siguiente:



Sobre la parte superior del eje de tiempo se especifican las posibles unidades temáticas que encierra el curso en cuestión, mientras que debajo del eje temporal es como se fijan las diferentes etapas y/o decisiones que se llevan adelante dentro del proceso de investigación. O sea, esta es la forma más habitual de representación que se hacen los alumnos respecto a cómo es un proceso de investigación. En este caso, el diagrama es completamente válido para una materia que abarca de manera general el conjunto de temas metodológicos, sin embargo, en casos donde diferentes materias metodológicas focalizan sobre una parte del proceso, esta representación lineal se plantea para la parte que le corresponde dentro del circuito general de la investigación.

## LA LÓGICA DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Sin embargo, esta aparente coherencia que se establece en la forma en que se unifican la estructura del curso con la de un proceso de investigación desde la mirada del propio curso de metodología se ve acechada rápidamente (uno podría especular desde el mismo momento en que se comienza a desarrollar la materia) por la intromisión de otro tipo de lógica que no responde, en principio, a las necesidades de la materia: es la lógica del proceso de investigación propiamente dicho.

El punto central por donde generalmente se introduce este nivel es el siguiente, muchas de las preguntas o interrogantes que surgen dentro del curso a partir del tratamiento de los contenidos del mismo no hallan su respuesta satisfactoria en los manuales o artículos de metodología que forman la base de la bibliografía de la materia sino que dichas respuestas provienen de las experiencias de resolución de problemas o interrogantes similares dentro de procesos investigativos; o sea, la mejor respuesta, aquella que mayor valor agregado aporta al estudiante, no necesariamente tiene un

correlato directo con la bibliografía o, dicho de otra forma, no se desprende directamente de los manuales o artículos de metodología. Las soluciones son aportadas de las experiencias que se tienen (que tienen los docentes) de investigaciones llevadas a cabo.

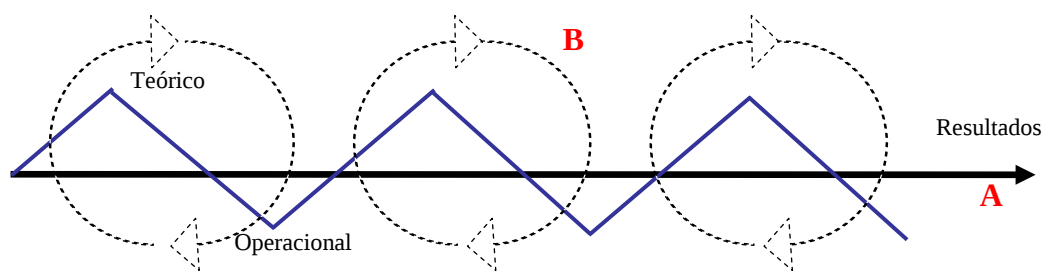
Respecto a estas respuestas que provienen de la experiencia en investigación, muchas de ellas son complementarias o ampliatorias de lo que se lee en los manuales o artículos de la bibliografía, en tanto que muchas otras se presentan como contradictorias respecto a lo que la bibliografía expone de manera sistemática.

Por ejemplo, una materia introductoria de metodología tiene entre sus primeros contenidos a desarrollar la noción de problema de investigación, luego seguramente se hablará de la especificación de los objetivos y más adelante puede que se trate la formulación de hipótesis. Ahora bien, los manuales y algunos textos metodológicos por lo general hablan de las etapas de la investigación y establecen una separación, una secuencia entre estos núcleos temáticos básicamente para poder darle un tratamiento completo a cada uno de ellos pero, qué debería decirse ante la siguiente pregunta de un alumno:

*¿Necesariamente tengo que tener desarrollado un problema antes de formular una hipótesis o un objetivo?.*

Si se toma al pie de la letra la cuestión bibliográfica pareciera que sí pero, quien tiene experiencia en investigaciones sabe perfectamente que en numerosas ocasiones no hay una separación temporal entre la reflexión de un problema, un objetivo de investigación y, quizás, en la formulación de una hipótesis. Inclusive, se puede tener una precisión sobre algún tipo de hipótesis aún de manera previa al hecho de haber formulado o fundado un problema de investigación.

Por lo tanto, si bien en la materia no se investiga sí se resuelven problemas metodológicos a partir de la experiencia investigativa. En este sentido, como señalan Enriquez y Barriga pareciera que “... enseñar metodología ya no es presentarle a los alumnos lo que dijeron Lazarsfeld, Hernández Sampieri, Taylor y Bogdan o Cea D’Ancona sino, mas bien, presentarle a los alumnos cómo nosotros, en tanto investigadores activos, nos enfrentamos al proceso de investigación en un constante proceso de construcción, reflexión y, en muchos casos, improvisación ante lo imprevisto.” (Henriquez G., Barriga O., 2003:3). Sin dudas que el camino a seguir está en este rumbo y para esquematizar una posible forma de llevarlo a cabo se especifica el siguiente diagrama:



Como se observa en el dibujo, una vez que se introduce la lógica de la investigación dentro del curso es necesario transferirle a los alumnos una noción mucho más caótica del proceso investigativo. Ya no hay una indefectible linealidad en el proceso sino que se fluye constantemente entre la teoría que se está utilizando, las decisiones metodológicas y los niveles más operacionales o de bajada de la teoría y, por otro lado, muchas veces el proceso de investigar nos somete a avances y retrocesos dentro del mismo, reflexión sobre objetivos que se terminan de delinear a posteriori, redefiniciones del instrumento cuando se suponía que estaba perfectamente cerrado, etc. Esta doble internalización para sujetos que en general nunca han participado de un proceso de investigación, se torna dificultoso y, en ocasiones, contradictorio. Si bien para el docente y los alumnos el centro de gravedad está en la lógica del propio curso (“A” en el diagrama) permanentemente se responden preguntas o se plantean soluciones a problemas desde el punto de vista de la propia investigación (“B” en el diagrama).

Una manera de abordar y explicar este problema puede estar en explorar la forma sobre cómo interpretar esta doble cuestión que emerge en la tarea docente. Un camino posible para analizar esto puede radicar en establecer una doble distinción. Por un lado, precisando una separación entre diferentes saberes que se ponen en juego en la propia tarea docente al enseñar metodología y, por el otro, como afirma Schön a partir de comprender el papel de la *reflexión desde la acción* dentro de la profesión del investigador y de la introducción del concepto de *repertorio* (Schön, 1983: 128) que se hace presente tanto en el investigador como en el docente de metodología como mecanismo para empalmar estos dos puntos de vista.

La bibliografía metodológica en general, los libros y artículos de metodología por un lado y los manuales por otro concentran su atención en una serie de conocimientos que se presentan como estandarizados. Por lo tanto, el primer paso está en reconocer que estos conocimientos sólo

proporcionan una parte de lo necesario para la formación de un investigador. Lo que no figura en forma explícita, codificada, son aquellos conocimientos que devienen de una reflexión desde la propia acción del investigador, muchos de estos conocimientos se denominan “saberes tácitos” (Polanyi).

En este sentido, para comenzar a delimitar un saber tácito se parte del supuesto de que la situación práctica o la particularidad de la praxis supera o excede al conocimiento profesional codificado (cristalizado en la literatura), por lo tanto, en palabras de Schön “*se debe buscar ... en los procesos intuitivos que algunos profesionales (léase en este caso particular, investigadores) aportan a las situaciones de incertidumbre*” (Schön: p55). Los alumnos permanentemente nos sacan de la situación estable de los materiales de clase para indagarnos a partir de posibles problemas prácticos, con lo cual, en muchos casos la solución no provendrá de lo que los manuales dicen sino de nuestra capacidad para aportar nuestro “repertorio” y, en palabras de Polanyi, de nuestro conocimiento de saberes tácitos.

En estos dominios del saber tácito actuamos muchas veces, con reglas y procedimientos que no podemos normalmente describir (o no reflexionamos concientemente sobre los mismos) y de los cuales, en ocasiones, no somos concientes. Desde este punto de vista, la reflexión desde la acción es reflexionar intencionadamente sobre estos saberes tácitos. El conjunto de estos saberes, de este quehacer dentro de la investigación, encadenados a la experiencia previa de los investigadores conforman un repertorio de situaciones que se disponen luego en tiempo presente para atender a la resolución de un problema particular.

Entonces, por una parte es necesario que el docente de metodología sea capaz de reflexionar desde la acción investigativa y que comprenda los saberes tácitos que se juegan en estos procesos, muchas veces de manera automática y, por otra parte, necesita poseer un repertorio en los términos definidos anteriormente, que le permita dar respuesta desde la lógica de la investigación a los problemas y cuestionamientos surgidos en el seno de una materia de metodología.

Cabe señalar que el repertorio de un docente que investiga no se limita a reducir la situación presente al molde la experiencia previa (Schön), sino que se trata de tomar los indicadores necesarios para terminar de dar sentido a una situación particular y única en el presente. O sea, no es sólo una apelación a la experiencia previa sino que implica una resignificación de ese conjunto de posibilidades sintetizadas en el repertorio para poder interpretar y solucionar una nueva situación particular.

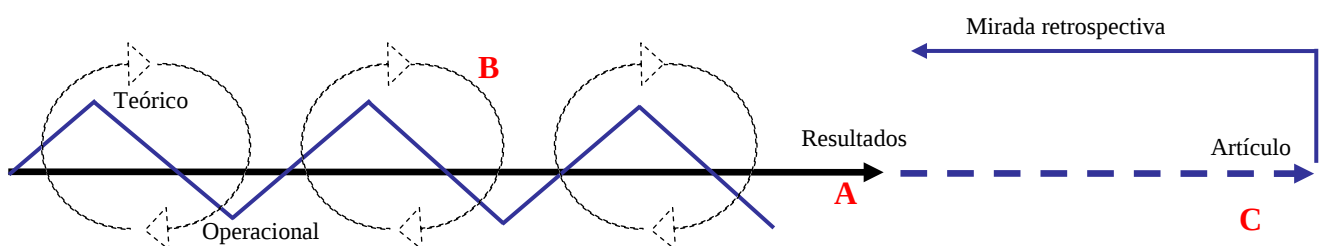
Explicitar estos criterios a los alumnos puede ser el camino para el enriquecimiento de la tarea docente en la forma de transmitir la complejidad de la formación en un oficio como el del investigador.

## LA LÓGICA DE LA EXPOSICIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Si ya el panorama anterior involucra cierta complejidad en la tarea de lograr una exitosa transferencia de aspectos metodológicos, a ello hay que sumarle un tercer elemento que interviene dentro de las materias de metodología y que tiene que ver con la estructuración de la ejercitación práctica a partir de la lectura de ciertos artículos con la finalidad de descubrir las diferentes decisiones metodológicas que tomaron los autores en el proceso investigativo que dio origen a dichos artículos. Es decir, se toman artículos u otros productos de una investigación como excusa para ejercitar en términos prácticos la comprensión de determinados conceptos metodológicos.

Por ejemplo, existen altas probabilidades de que una vez que en el curso se hayan trabajado teóricamente la definición de qué se entiende por objetivos de la investigación y los alcances de los mismos, se utilice algún documento o artículo para extractar los objetivos particulares de dicha investigación, como una forma de ejercitación práctica de esos elementos metodológicos. Pero ocurre que el artículo no es una investigación en sí misma sino un producto de ella y, por lo tanto, en el artículo prima una lógica de exposición de resultados que es diferente de la lógica de la investigación. Por lo tanto, se añade un tercer plano o nivel de dificultad dentro del curso de metodología.

Esquemáticamente, la interrelación de las diferentes lógicas dentro del curso podría plasmarse de la siguiente forma:



El diagrama trata de reflejar la interrelación de las tres lógicas que se desarrollan en curso de metodología. Estos procesos de reflexión se hacen presentes como obstáculos para alumnos como para docentes en el desarrollo del curso; por una parte la lógica de la propia materia de metodología (“A” en el diagrama) se entrelaza con la lógica de la investigación (“B” en el diagrama) de la forma en que se expuso en el apartado anterior. Por otro lado, se agrega la lógica de la exposición (“C” en

el diagrama) reflejada por la línea punteada que sigue una vez obtenidos los resultados de la investigación. En este plano se pretenden hallar los elementos o decisiones metodológicas requeridas casi siempre dentro de la ejercitación práctica, y los alumnos necesariamente tienen que realizar una reconstrucción, o sea, implementar una mirada retrospectiva en la lectura que les permita diseccionar el artículo e identificar las decisiones metodológicas subyacentes.

Esta tarea se torna más compleja aún, cuando esas decisiones están total o parcialmente implícitas en el texto. Es decir que, en estos casos, las definiciones metodológicas subyacen detrás de un lenguaje, felizmente para los lectores, poco metodológico, que apela a giros literarios y a la utilización de conceptos en un sentido amplio.

Entre las numerosas dificultades que trae aparejadas este tipo de lectura y ejercitación, interesa mencionar dos que son de aparición frecuente dentro del curso:

a) Toda reconstrucción es una aproximación a la decisión metodológica y, por lo tanto, pueden suscitarse diferencias entre los alumnos en su elaboración. Por ejemplo, es posible que dos alumnos expliciten como posibles objetivos de la investigación sobre la que se produjo el artículo los siguientes:

*“Con este trabajo esperamos aportar elementos que contribuyan a una mejor comprensión del lugar de los partidos políticos en contextos democráticos caracterizados por una significativa desconfianza. Asimismo, ...”<sup>1</sup>* y otro consigne el siguiente:

*“El objetivo general es recalcar que, a pesar de la crisis de representación que afecta a la sociedad argentina, la misma no deslegitima a los partidos...”*

El primero extracta literalmente el texto del artículo y aún cuando dentro de ese pasaje pueden vislumbrarse elementos para reflexionar sobre los objetivos particulares del trabajo, en ningún momento puede darla una conexión entre los objetivos y la relación principal que pone a prueba en el artículo que sin dudas influye en los objetivos específicos del trabajo. El segundo párrafo es del trabajo de otro alumno sobre el mismo texto y con las mismas consignas y, como se puede observar con una reconstrucción totalmente diferente.

---

<sup>1</sup> Extractado del artículo de Adrogué Gerardo y Armesto Melchor, Aúnm con vida. Los partidos políticos argentinos en la década del noventa, en Revista Desarrollo Económico, N°160, Enero-Marzo 2001.

Mayores problemas existen cuando las reconstrucciones son diferentes pero ambas son legítimas en cuanto a que pudieron captar las dos elementos de la decisión metodológica subyacente. En estos casos, es habitual que los alumnos ingresen en un estado de incertidumbre puesto que creen que un docente de metodología puede pontificar entre negro y blanco en todas las posibles soluciones.

b) La segunda dificultad está asociada a que la lógica de la exposición hace un uso del lenguaje de forma más coloquial y florida, en algunos casos literaria. Por lo tanto, se trata muchas veces en forma coloquial conceptos que en el plano metodológico cuando se está investigando tienen una definición mucho más restringida. Como ejemplo se puede observar que en numerosos trabajos se alude a los ingresos de los sujetos como “aquellos de bajos salarios”, o al tratamiento de la edad se le puede señalar como “entre los más jóvenes”. Sin embargo, si el alumno tiene que detectar variables no es correcto que señale a los ingresos con categorías de alto y bajo y a la edad con categorías de viejos y jóvenes. En vez de ello se espera que especifique que ambas variables son de nivel de medición intervalar y la expresión de sus categorías son en pesos una y en años la otra.

Si bien estos ejemplos parecen sencillos al analizarlos, en la instancia pedagógica pueden darse algunos otros que complican mucho más la situación de aprendizaje.

Por ejemplo, en muchos trabajos los autores afirman que pretenden explicar tal o cual cosa, sin embargo, no necesariamente el alcance de los objetivos de la investigación que le dio origen sea explicativo. Esto es producto de un uso coloquial del término “explicar” dentro de la lógica de la exposición, que confronta con el uso restringido que se puede dar al concepto en términos metodológicos dentro de la materia.

Sin dudas que, dejar implícitas estas cuestiones aumenta el grado de incertidumbre en los alumnos y obstaculiza la comprensión de las pretensiones metodológicas de la lectura de investigaciones como una instancia válida de aprendizaje..

## **CONCLUSIONES**

A partir de lo expuesto se pueden desarrollar un conjunto de aspectos emergentes que serán de utilidad para reflexionar sobre la enseñanza de metodología de la investigación.

Una primera cuestión está estrechamente relacionada con las características de los docentes de metodología. A esta altura del análisis queda claro que un docente de metodología que no trabaje con asiduidad en investigaciones estará en un plano de mayor debilidad para afrontar el desafío de las diferentes lógicas que se hacen presentes dentro del curso.

Estas limitaciones estarán ligadas especialmente a las respuestas y consideraciones que el docente tenga que realizar a partir del uso de su propio repertorio, elaborado este a la luz de la experiencia y de las dificultades dentro de la investigación. A su vez, tendrá una menor aproximación al conjunto de los saberes tácitos del investigador. Estos saberes se forjan en la cotidianeidad de la tarea investigativa y sólo podemos reflexionar sobre ellos cuando ya los hemos internalizado casi inconcientemente dentro del quehacer profesional.

En segundo lugar, si bien en un curso de metodología no se hace investigación, sería importante darle un carácter más explícito a esta cuestión de las diferentes lógicas intervinientes con la finalidad de poner en situación a los alumnos porque, aún aunque persistan las dificultades de comprensión, se les estará brindando un marco interpretativo para poder manejarlo de mejor manera. Por lo tanto, si los alumnos conocen de ante mano las posibles dificultades que se avecinan estarán más preparados y, por otra parte, tendrán a su disposición elementos conceptuales que no sólo les ayudarán a la comprensión dentro del curso sino que serán un estímulo para los primeros acercamientos a la comprensión del oficio de un investigador y del carácter artesanal inherente en dicho oficio.

Tercero. Trabajar sobre estos aspectos permite a los propios docentes reflexionar sobre el carácter también intuitivo y artesanal de la investigación y sin fufad refuerza la importancia capital de los seminarios y talleres de investigación así como de la necesidad de incursionar en instancias de tesinas como condiciones de graduación ya que todos estos espacios son los primeros formadores de repertorios investigativos así como de una usina de reflexiones desde la acción.

Como cuarto aspecto, asimilar la intervención de las diferentes lógicas propicia una herramienta para la reflexión sobre los diferentes niveles de saberes involucrados en la profesión del investigador, pensando en las conexiones que se establecen en este punto entre la metodología y la epistemología.

Finalmente, es posible que estas reflexiones sean de utilidad para repensar los modos de organización de los planes de estudio en lo que refiere al tronco epistemológico/metodológico. En este sentido, se abren algunos interrogantes, ¿se puede desarrollar una formación de investigador sin talleres reinvestigación en los primeros años dentro de la carrera?, ¿está bien que, por ejemplo, un sociólogo se gradúe sin realizar una tesina?, ¿los seminarios y talleres qué estructura deberían tener para contribuir realmente a la formación artesanal del joven investigador?

## Bibliografía

- o Schon, Donald A., (1983), "El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan", Ed. Paidós Ibérica, Barcelona, 1983.
- o Wainerman Catalina, (2001), "Acerca de la formación de investigadores en ciencias sociales", en La Trastienda de la Investigación, Ediciones Lumiere, Buenos Aires, 2004.
- o Barriga, Omar; Henríquez, Guillermo, (2003), "La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente", Revista Cinta de Moebio, Nº17, Septiembre 2003, Santiago, Chile.