

Replanteemos la práctica y enseñanza de la investigación

Magdalena Cid

Docente investigadora. Pontificia universidad católica de Ecuador, sede Esmeraldas.

Magdalena.cid@pucese.edu.ec

Reflexionar sobre la enseñanza de la metodología de la investigación en el grado universitario, respecto al acto pedagógico, social y académico del “enseñar a investigar” en contextos teóricos y políticos que requieren revisiones y transformaciones es el cometido de esta presentación. Sin lugar a dudas dicha reflexión se ve en la obligación de abordar diversos factores que influyen a nuestro parecer en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la investigación.

La temática de la mesa especifica el acto de “enseñar a investigar”, en este caso nos referiremos a la enseñanza de grado, aquí surgen nuestros primeros cuestionamientos. ¿Se puede enseñar a investigar a quien: no le interesa investigar; no tenga desarrollado el interés o compromiso social; no ha desarrollado un nivel de competencia lectora, digamos medio? Pues el escenario educativo local, por lo menos del que podemos dar cuenta, está colmado de estudiantes con el perfil antes descrito. Esta constatación no responde al cuestionamiento, pero nos acerca al contexto en el que desarrollamos la práctica docente y podría servirnos para comenzar la reflexión de mayor profundidad.

En la enseñanza de grado universitario ecuatoriano no existe la posibilidad de desarrollar investigación como proceso completo sino al momento de realizar el trabajo final de grado, y eso, ya que los estudiantes pueden optar entre: desarrollar un examen de conocimientos, sistematizar una práctica o desarrollar un trabajo de investigación (tesis). Si bien estas opciones se ven limitadas al acuerdo que haya tomado el consejo docente de cada carrera.

En las carreras universitarias nos encontramos con asignaturas que a lo largo de la malla curricular aproximan a los estudiantes a la investigación, como pueden ser: método del trabajo científico; fundamentos de la investigación; epistemología y similares. Casi al finalizar la formación universitaria hallamos el proyecto de

titulación, que se puede convertir en una investigación real. En el transcurso de las asignaturas previas los estudiantes van perfilando habilidades e intereses, que no necesariamente les llevarán a decantarse por la investigación. En definitiva, lo que se ha hecho hasta antes del trabajo de titulación es parcelar la investigación. Los estudiantes en su mayoría solo se quedan con el conocimiento de determinadas técnicas de recolección de datos.

Por otra parte, pareciera que no se tiene en cuenta que los distintos paradigmas obedecen a esquemas de pensamientos, de creencias, de modos de concebir el mundo. Entonces no es difícil encontrar trabajos de investigación que pretenden investigar sobre creencias ante determinado tema, pero utilizan exclusivamente encuestas o cuestionarios y además sus noveles autores están convencidos que están realizando investigación cualitativa. Si se les solicita que expliciten los procedimientos de análisis del corpus recolectado, se limitan a contestar que han categorizado, pero no pueden explicar cómo y desde que teoría de análisis.

Ciertamente que lo descrito en párrafos anteriores no es exclusiva responsabilidad de los estudiantes o de sus profesores. Más bien parece ser una responsabilidad institucional, social, política, de país. Se investiga en grado por una apuesta política que en su momento deseó impulsar la construcción del conocimiento científico, lo que es válido. No obstante, parece existir una abismal brecha entre lo que se pretendía lograr y lo que realmente se hace. Los docentes no podemos responder por los políticos y políticas de turno, pero sí por nuestras convicciones y ética profesional.

Si vemos que la enseñanza parcializada de técnicas y paradigmas no logra resultados, tendríamos que cuestionar el modelo vigente. Desarrollar prácticas docentes distintas. Probablemente esto se relacione con nuestra experiencia docente y nuestra experiencia como investigadores, pero me atrevo a decir que en mayor medida pasa por asumir o no como profesionales de la educación, un rol social. El acto pedagógico no puede desconocer el contexto socio-histórico en el que laboramos. Enseñemos o no a investigar tendríamos que ser capaces de despertar en nuestros estudiantes el interés por el medio en el que viven, yendo más lejos, deberíamos atraerlos a pensar críticamente. Tendríamos que

plantearnos preguntas básicas que nos guíen en ese tránsito, como por ejemplo: ¿Para qué investigar con ellos? ¿Qué investigar con ellos? y ¿Cómo hacerlo?

Si nuestro interés radica en enseñar a investigar para cumplir el programa o para contar con algún material que en algún momento se pudiera publicar en autoría con los estudiantes, pues entonces es obvio que no habrá cuestionamiento alguno. Sin embargo, si deseamos que nuestros estudiantes desarrollen diversas habilidades cognitivas y sociales, si queremos *concienciarlos* sobre diversos aspectos sociales de la realidad, local, nacional o internacional, en el sentido que Paulo Freire le otorga al término, entonces debemos replantear nuestras prácticas. Creo firmemente que una de las formas de rehacer nuestras prácticas docentes es interiorizándonos y apropiándonos de los cuestionamientos y propuestas de las epistemologías del sur (Quijano, 2011; Dussel, 2003; Lander, 2000; Santos, 2005, entre otros). Nuestros estudiantes podrían tener mayor interés y simpatía por una ciencia que reconozca la diversidad, que incorpore otras formas de comprender la realidad social. Al guiarles en el proceso de desmitificar la ciencia eurocentrista y positivista es probable que logremos interesarlos por conocer, descubrir, comprender e interpretar parte del mundo que nos rodea.

Este tipo de reflexión no es nueva en el ámbito académico, prueba de ello es que este prestigioso “Encuentro metodológico” le otorga tribuna. Mi reflexión surge de una limitada experiencia en enseñanza de la investigación en carreras de grado y recientemente en posgrado. No obstante, me atrevo a decir que el acto de enseñar debería implicar un acto de posicionamiento ideológico consciente. Esto se vuelve más urgente aún si nos referimos a la enseñanza de la investigación. Los programas de investigación enseñan diversos marcos referenciales históricos y teóricos. Aun cuando nos estamos refiriendo a un quehacer, en definitiva a una práctica. No pretendo obviar la teoría, sino recalcar que la investigación implica teoría y acción práctica. Los programas de formación enfocados esencialmente en el ámbito teórico pueden convertir el proceso educativo en un discurso histórico recreativo de la acción de investigar.

En cuanto a la enseñanza en investigación a estudiantes de grado, me declaro contraria a su aplicación. La idea de realizar esta enseñanza que ha venido a

llamarse “investigación formativa” me resulta inconveniente por diversos motivos. Uno de los cuales obedece al tipo de formación en la que están insertos los jóvenes estudiantes. Buscan y reciben una formación profesionalizante. No cuentan con el interés, muchas veces ni con las habilidades de comprensión y producción de textos requeridas para comprender la lectura de investigaciones desarrolladas en sus futuros campos laborales.

No obstante, los estudiantes con mayor nivel cognitivo y el suficiente acompañamiento docente llegan incluso a identificarse con determinado paradigma epistemológico. Sin embargo, en la mayoría de los casos no cuentan aún con el nivel de abstracción necesario para la construcción conceptual que requiere la investigación.

La investigación formativa ha sido para los estudiantes de grado una imposición no una elección. Las carreras de grado forman, o eso se pretende, profesionales en determinadas áreas del saber. La investigación científica es más que el dominio de técnicas, esto se evidencia cuando los estudiantes se ven sometidos a elaborar una tesis para titularse. En fin, hacen lo que pueden en el plazo y condiciones sobrevenidas - por supuesto que habrá alguna excepción-. En algunos casos se observa el valioso fruto de la paciencia y apoyo de tutores con experiencia en investigación, lo que redundará en tesis aceptables e incluso muy buenas. Sin embargo, esto constituye la excepción. Basta revisar las tesis de grados de distintas carreras (Esta afirmación se circunscribe específicamente a las tesis que he revisado en la universidad que trabajo y de las que me han informado colegas de otras universidades ecuatorianas). Parece improbable que de las tesis descritas surjan aportes al conocimiento científico.

Creo que enseñar a investigar en ciencias sociales requiere de una didáctica de la investigación, tal como la describe Ricardo Sánchez (2014). A la vez estimo que la enseñanza de la investigación debe estar dirigida exclusivamente a quienes están cursando posgrado o directamente a quienes desean dedicarse a investigar. Por otra parte, la madurez requerida para ser congruentes con las creencias propias y el paradigma epistemológico con las que estas calcen, así como con los límites

que impone esa elección, parecen pertinentes a sujetos con mayor recorrido vital y conceptual.

El acto de enseñar como el de investigar no están exentos de ideología, pues se realizan por y para sujetos que son parte de un contexto socio-histórico. Los paradigmas epistemológicos - positivista, interpretativo y el socio-crítico- desde los cuales se plantean los diversos diseños de investigación dan cuenta de creencias de base que evidencian distintas formas de concebir la realidad. Considero fundamental lograr que los futuros investigadores comprendan y sean capaces de conocer y reconocer sus propias creencias ante lo que implica la ciencia. En otras palabras, abogo por distinguir la propia concepción sobre la “realidad como objeto de estudio” antes de plantearse investigar.

Estimo conveniente que los estudiantes -me refiero a los de posgrado- sean motivados y guiados para reflexionar, contrastar y decantarse por una postura epistemológica que se identifique con sus creencias. Transcurrida esta fase creo que se puede plantear el tema de enseñar y aprender a investigar. Ciertamente que llegar a decantarse por un paradigma epistemológico no se consigue simplemente conociendo sus características. La didáctica que emplee el docente / investigador dependerá del contexto socio-histórico de sus estudiantes. También parece necesario generar las condiciones para que los estudiantes comprendan previamente los conceptos de sociedad, cultura y poder. Sin dicha comprensión la meta se vuelve esquivada.

Si bien considero necesario que los estudiantes sean capaces de reconocer las creencias base de cada paradigma epistemológico y con ellos identificarse con alguno. No me parece provechoso, al menos en el inicio del proceso de enseñanza-aprendizaje que se focalicen las sesiones en discusiones teórico-epistemológicas. Al respecto concuerdo con Sánchez (2014:42-43) en la realización de talleres prácticos que enseñen a investigar en ámbitos sociales a una escala sencilla. Las discusiones epistemológicas son imprescindibles para una buena formación. No obstante, estimo que estas podrían darse una vez que ya existe la identificación básica con un paradigma y a la vez cierta práctica en el oficio de investigar.

En cuanto al modo de conseguir que la formación parta de la definición personal sobre el deber ser de la investigación y del posicionamiento epistemológico, me parece necesario construir el escenario propicio a la reflexión y el debate. Es decir, organizar al grupo curso de forma que se fomente el pensamiento, el dialogo, la reflexión colectiva y el contraste de ideas. Insumos que contribuirán a que se identifiquen las creencias propias y la de los otros. El cómo conseguirlo siempre dependerá de las creencias, intereses y habilidades del docente y de sus educandos. El abanico de posibilidades es amplio, puedo decir que en mi caso me apoyo en el uso de distintas expresiones artísticas.

El arte se convierte en un recurso didáctico dinamizador de la comprensión de conceptos claves (sociedad, cultura y poder). De la misma forma contribuye a esclarecer las creencias básicas de los educandos en torno a la ciencia y su rol. Por ejemplo el visionado de películas de ciencia ficción (o fragmentos) que posteriormente den pie a debates; el visionado y análisis de canciones con mayor y menor contenido de denuncia social. La lectura y análisis de textos literarios que den cabida a la reflexión y debate de los temas ya mencionados.

La distancia y a la vez acercamiento que provoca el arte en el receptor brinda la posibilidad de utilizar el soporte estético como una proyección de distintas vivencias de la humanidad. Además contribuye a mantener el interés de los estudiantes, también permiten volver práctica una actividad que por lo general se enfoca exclusivamente desde el discurso.

Aprender a investigar se puede comprender en mayor profundidad si se asocia con la definición de aprendizaje de Lave y Wenger (1991), es decir como como actividad situada. La actividad tiene como característica central el proceso que los autores denominan *participación periférica legítima*, este se refiere a que los aprendices participan inevitablemente en comunidades de práctica en las que desarrollan progresivamente el dominio del conocimiento y de la destreza hasta convertirse en expertos.

Lave y Wenger conciben la *comunidad de práctica* como el contexto en el que tiene lugar el aprendizaje situado, y la entienden como una agrupación de

personas que buscan y aprecian ciertas empresas y que tienen a su disposición determinados medios para conseguirlas. Esto no significa que por el hecho de estar presente en determinada comunidad se obtiene determinado aprendizaje. *El aprendizaje sería parte integral de la práctica social generativa en el mundo en que se vive* (Lave y Wenger, 1991:4).

Si la formación en investigación implementara la participación periférica del educando en una comunidad de investigadores expertos en activo, esto con toda seguridad incrementaría el aprendizaje práctico y a la vez el teórico del futuro investigador.

Una vez que ya existe cierta afinidad con algún paradigma epistemológico y relativa práctica de investigación, ojalá a través de la participación en *comunidades de práctica* en el sentido que le otorgan Lave Wenger (1991). Parece imprescindible el análisis de investigaciones en ciencias sociales que provengan especialmente del paradigma epistemológico crítico o socio-crítico y de lo que se denomina epistemología del sur. Conocer en profundidad sus presupuestos teóricos, así como el resultado de sus investigaciones, no solo contribuirá ampliar el horizonte del campo de investigación, sino también a comprender otro nivel de implicación del investigador con el oficio de investigar. En esta fase de la formación los debates epistemológicos adquieren sentido y pueden contribuir a blindar la inclinación inicial o a modificarla.

Referencias bibliográficas

- Dussel, E. (2003). Algunos principios para una ética ecológica material de liberación (relaciones entre la vida en la tierra y la humanidad). *Por un mundo otro. Alternativas al mercado global. Quito, Ecuador, Comunidad Cristiana Mesoamericana y Consejo Latinoamericano de Iglesias*, 29-44.
- Freire, P. (1978). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo xxi.

Lander, E. (2000). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. *Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO

Consultado en:

<https://www.tni.org/files/download/La%20colonialidad%20del%20saber.%20Eurocentrismo%20y%20ciencias%20sociales.pdf>

Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. Recuperado de

<http://www.universidad-de-la-calle.com/Wenger.pdf>

Quijano, A. (2011). " Bien vivir": entre el" desarrollo" y la des/colonialidad del poder.

Consultado en:

<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/3529#Wx3SKNVKiUk>

Quijano, A. (2013). El trabajo. *Argumentos (México, DF)*, 26(72), 145-163.

Consultado en:

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0187-57952013000200008&script=sci_arttext&tlng=pt

Sánchez, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México. IISUE.

Santos, B. D. S. (2003). *La caída del Angelus Novus: ensayos para una nueva teoría social y una nueva práctica política*. ILSA, Universidad Nacional de Colombia.

Consultado en:

<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/44163/1/La%20ca%C3%ADda%20de%20Angelus%20Novus.pdf>

Santos, B. D. S. (2011). Introducción: las epistemologías del Sur. *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer*, 9-22.

Consultado en:

https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=introducci%C3%B3n%20a%20las%20epistemolog%C3%ADas%20del%20sur%20de%20Boaventura%20de%20Sousa%20y%20Santos&btnG=

