

La enseñanza de metodología en la formación de pregrado en las escuelas chilenas de sociología

Avance de investigación en curso.

GT 16- Metodología y epistemología de las ciencias sociales.

Stefano Baeza Alarcón y Alejandro Muñoz Maldonado,
Licenciados de Sociología de la Universidad de Concepción.

Resumen:

La presente ponencia tiene como objetivo reflexionar frente al problema que representa la enseñanza de la metodología de investigación social en las carreras de sociología, sustentándose en la observación de las distintas formas en que las escuelas chilenas han resuelto este dilema. Para esto realizamos una revisión de las mallas curriculares de cada carrera, para analizar la estructura de sus ejes metodológicos, los temas que abordan con cada asignatura y la presencia de la distinción entre metodologías cuantitativas y cualitativas. De esta manera, la principal conclusión a la que se llega plantea el contraste entre la reflexión académica existente sobre el tema y la situación que efectivamente se experimenta en Chile al respecto, quedando todavía un largo camino por recorrer.

Palabras clave: metodología de la investigación, enseñanza, formación disciplinar

1.- Introducción

Durante nuestra formación como estudiantes de sociología nos vimos enfrentados a muchos de los problemas que involucra la enseñanza del cómo hacer investigación. Por un lado, la forma en que se aborda la metodología de investigación en sociología de la Universidad de Concepción nos hizo conscientes de las diversas formas de pensar la investigación en ciencias sociales. Al comenzar en segundo año con una asignatura de metodología cuantitativa y otro de metodología cualitativa, vimos cómo en cada curso se marcaban diferencias e incluso contradicciones (que a veces podían causar confusión). Ambos métodos aparecieron a nuestros ojos como opuestos e incompatibles, siendo que, como aprendimos más tarde, ello no debiese por qué ser así. Por otro lado, hacia el final de la carrera, participamos en las discusiones para la reforma del programa y la malla curricular. Allí pudimos presenciar y ser partícipes del proceso de reflexión que implica resolver el problema de cómo enseñar a investigar. Observamos las distintas posturas y opiniones, así como las dificultades teóricas y prácticas que significa enseñar metodología.

De estas experiencias nos surgieron numerosas interrogantes. ¿Cómo se ha resuelto el problema de la enseñanza de metodología de investigación en las distintas escuelas de sociología de nuestro país? ¿Cómo ordenan o estructuran los cursos en cada carrera? ¿Hacen distinción entre metodologías cualitativas y cuantitativas? Y, además, ¿qué reflexiones se han hecho sobre esta problemática? Estas preguntas, entre otras, son las que nos proponemos dilucidar en este trabajo.

La relevancia de este estudio radica en que el aprendizaje de metodologías de la investigación, en tanto implica la interiorización de una lógica científica, así como un conjunto de técnicas y procedimientos metodológicos, es determinante para la formación y el posterior desempeño profesional y científico de los y las estudiantes de sociología, lo que a nuestro criterio sería un aspecto a considerar en el debate sobre el destino de nuestra disciplina en Chile y el mundo.

Así, la forma que toma este artículo procura abordar las problemáticas que definimos como líneas o ejes críticos en la enseñanza de metodologías de la investigación, lo que considera, entre otras cosas, la comprensión e internalización aplicada de los conocimientos transmitidos a los y las estudiantes en una cátedra relacionada con el área en cuestión, y el modo en cómo la distinción entre los distintos métodos o paradigmas se va reproduciendo en estos mismos espacios académicos. Para ello, hemos procedido con una breve revisión bibliográfica que aborda algunas de las posiciones más llamativas en función de las críticas que se han realizado respecto a la enseñanza de metodologías y su quehacer práctico, así como otras experiencias en diferentes contextos. Luego, realizamos una síntesis de los principales hallazgos que encontramos en las escuelas chilenas de sociología, donde no sólo detectamos particularidades, sino también elementos que se repiten en varias de las escuelas observadas. Finalmente, realizamos una breve conclusión en torno a la profundización de este análisis con la intención de abrir la discusión respecto a los procedimientos y prácticas en la transmisión de herramientas y en la generación de competencias habilitantes en el ejercicio de nuestra disciplina como profesión.

2.- Reflexiones preliminares

Una forma práctica de abordar un análisis sobre la enseñanza de metodologías en las ciencias sociales es a través de los principales problemas que han señalado investigadores y docentes especializados en el área. Estas reflexiones tienen en común una serie de críticas que pueden agruparse en dos ejes centrales: por un lado, la manera en que les son presentados los contenidos a los y las estudiantes y los posibles impactos que tenga ello en la utilización y aplicación de estos conocimientos metodológicos, y por el otro, la reproducción de la distinción entre metodologías cuantitativas y cualitativas. En consecuencia, revisaremos lo expuesto respecto a estos temas para utilizarlos como base conceptual o teórica en el análisis sobre el estado de la enseñanza de la metodología en las escuelas de sociología en Chile.

La discusión en torno al saber hacer y al hacer bien no es menor si consideramos que el aprendizaje es un proceso cognitivo en continua evolución. Los artículos de Barriga y Henríquez (2004), Farías (2005) y Gugliano y Robertt (2010) dan cuenta de la centralidad del tema. Estos autores sostienen que debido a la forma en que se realiza la formación hay una tendencia entre los y las estudiantes y egresados a pensar en el desarrollo de la investigación y el uso de técnicas y procedimientos como si se tratara de un proceso lineal, automático, como un menú o una receta. Los futuros investigadores, por tanto, tendrían o podrían tener una visión de la metodología que no responde a las exigencias que demanda el uso del método científico, una actividad que requiere de intuición, creatividad, reflexividad y pensamiento crítico, el que, por supuesto, no está al margen de las preguntas por el qué, por qué y para qué se investiga.

De acuerdo a Farías (2005: 537), las posibles causas de esta perspectiva mecánica respecto a cómo hacer investigación estarían en: una excesiva “racionalización” de los variados momentos y procesos de la investigación; las dificultades para articular los planos de la epistemología, el método y la técnica; y las graves distorsiones o interferencias burocráticas, afectando la definición de prioridades sensatas en el proceso de investigación. Similarmente, Barriga y Henríquez (2004), refiriéndose al primer punto, plantean que las investigaciones suelen abordarse desde lo académico y presentando los procedimientos como preestablecidos y lineales.

Gugliano y Robertt (2010) coinciden con estos análisis, identificando a estos elementos como los principales obstáculos presentes en la formación de investigadores sociales en Brasil, donde el predominio de un abordaje segmentado de los diferentes momentos de los procesos investigativos se transforma en el centro de atención. Lo anterior se refiere específicamente al camino que, según estos autores, han tomado gran parte de las escuelas brasileñas al priorizar la capacitación de investigadores en base a la internalización de métodos y técnicas, y no por medio de la comprensión de procesos y

estrategias del trabajo empírico. Plantean que la fragmentación de contenidos y la separación entre la enseñanza de metodologías y la práctica de investigación son reflejo de un divorcio que resumen como el ejemplo de los programas académicos de buena parte de los cursos sobre ciencias sociales en Brasil, donde

las fronteras científicas están muy bien delimitadas, existiendo asignaturas en las cuales se estudian los métodos (¡las metodologías!), otras en las cuales se practican los métodos aprendidos (¡las prácticas de investigación!) y, finalmente, aquellas asignaturas en las cuales se discuten las teorías (¡las teóricas!). (Gugliano y Robertt, 2010: 64).

Otro problema u obstáculo sería la elitización de la investigación, puesto que los autores también identifican una concentración en postgrado de la formación metodológica de calidad, dejando en un plano secundario a todos aquellos estudiantes que no continúen estudios, siendo excluidos por los costos en que deben incurrir. Shostak, Girouard, Cunningham y Cadge (2010) observan esta diferenciación entre los niveles académicos al señalar que en el contexto estadounidense la formación de los y las estudiantes de sociología de pregrado se enfoca en el consumo de investigación, mientras que es la formación de posgrado la que prepara al alumno para producir investigación social.

Por último, es necesaria la integración entre las asignaturas de metodología y las investigaciones desarrolladas por los docentes de estos cursos, para no dejar en el plano individual lo que podría ser un ejercicio colectivo de formación práctica y empírica. Este problema se agravaría con la posible existencia de núcleos de investigación cerrados en los que se margina a los y las estudiantes de pregrado o también al no socializar con ellos los estudios realizados en estos grupos.

Distinción entre lo cualitativo y lo cuantitativo

La separación entre metodologías cuantitativas y cualitativas en los planes de estudio, sumada a la visión del proceso de investigación descrita anteriormente, tienden a reproducir en los y las estudiantes la clásica (o más bien anticuada) disociación cuali/cuanti, a menudo acompañada de una predilección casi religiosa hacia una y el desprecio hacia la otra. Esta escisión suele promover una serie de pensamientos estereotipados, como que las técnicas cuantitativas se ligan estrictamente con el denominado contexto de justificación y las técnicas cualitativas con el contexto de descubrimiento o, peor aún, que lo cualitativo se relaciona con una posición política crítica y lo cuantitativo con una postura conservadora (Gugliani y Robertt, 2010).

Más allá de lo que suceda en la sala de clases, Onwuegbuzie y Leech (2005) observan que los manuales de introducción a la metodología que son utilizados por las y los alumnos abordan cada método por separado y a veces dedican mucho más espacio y atención a uno de ellos (usualmente la parte cuantitativa). Este desequilibrio propiciaría una visión dicotómica de los métodos de ciencias sociales, en vez de entender lo cuantitativo y lo cualitativo como parte de un continuo epistemológico, con similitudes fundamentales.

Siguiendo con Onwuegbuzie y Leech, las similitudes entre los métodos se manifiestan en todo el proceso de investigación. En primer lugar, ambos métodos comparten el uso de preguntas de investigación como guías, preguntas que se refieren o requieren de la observación de la realidad. Luego, ambos metodologías interpretan los datos, reduciendo su complejidad con técnicas de análisis. Por lo demás, ambas partes son caminos para comprender el comportamiento humano. Dadas estas semejanzas, lo más apropiado y provechoso para el desarrollo de la sociología y las ciencias sociales en general es impulsar la práctica de una epistemología pluralista, multimétodo, donde la decisión sobre qué método y qué técnicas utilizar dependa del objeto de estudio y no esté tomada de antemano (Barriga y Henríquez, 2003). Por esto es necesario que el estudiante, el futuro investigador, sepa valorar los distintos paradigmas metodológicos y sea capaz de manejarlos.

En este momento del desarrollo de las ciencias sociales, la tesis contraria a la división entre cuali/cuanti está bien difundida y en general es apoyada en el discurso. Sin embargo, llevar esto a la práctica tiene sus dificultades y obstáculos, de manera que, como veremos en el análisis de las mallas curriculares de las carreras de sociología, la distinción sigue vigente en la enseñanza.

¿Qué hacer al respecto?

Se han hecho varias recomendaciones para superar estos problemas teóricos y prácticos. Onwuegbuzie y Leech (2005) sugieren estructurar los cursos y los manuales en torno a los pasos de investigación. Estos son: formulación de objetivo y preguntas de investigación; selección de diseño; recolección de datos; análisis, interpretación y validación de datos; y comunicación de los hallazgos. Estos puntos, abordados sin diferenciar su carácter cualitativo o cuantitativo, permitirían al estudiante conocer los elementos metodológicos de manera más completa e integrada, evitando discriminar las decisiones a adoptar según la pertenencia a determinado paradigma o dogma metodológico.

Barriga y Henríquez sostienen una perspectiva similar sobre la estructura de la investigación (2003, 2005), pero explicitan que es necesario evitar mostrar la metodología como un proceso lineal y rígidamente estructurado. Para no caer en dicha trampa, aconsejan no enseñar reglas sobre cómo hacer investigación, sino presentar experiencias concretas sobre cómo se ha hecho (Barriga y Henríquez, 2004). Esto demostraría el carácter artesanal de la actividad científica, con la creatividad y reflexión que requiere.

Otra punto en común es la necesidad de ejercer la docencia de forma horizontal y simétrica, con un enfoque constructivista, donde el conocimiento no es traspasado del profesor al alumno, sino que es construido en conjunto (Fariás, 2005; Barriga y Henríquez, 2004). Tomando eso en cuenta, los planteamientos que realiza Wainerman (2001:21) tienen mayor fuerza aún: se aprende a investigar investigando junto a un “maestro”. Esta puesta en práctica haría posible a los y las estudiantes aprender dos elementos destacados por Gugliani y Robertt (2010): cómo se toman las decisiones metodológicas y qué clase de vicisitudes aparecen durante el transcurso de la investigación.

Por último, se comprende que la especialización del profesorado sea uno de los principales motivos de que en la práctica de la docencia se haga presente la disociación entre cualitativo y cuantitativo. Es esperable y comprensible que se desee que la persona especializada en metodologías cuantitativas se encargue de dicha asignatura y que lo mismo ocurra por el lado cualitativo. Pero, como sugieren Onwuegbuzie y Leech (2005), esto no tiene porqué ser una limitación. El trabajo en equipo por parte de los docentes sería un buen complemento, demostrando sus diferentes visiones y opiniones sobre metodología.

3.- La enseñanza de metodologías en Chile

Una forma de observar cómo se enseña metodología de la investigación en las escuelas chilenas de sociología es analizando las mallas curriculares de cada una de éstas, colocando especial atención en sus ramos o contenidos metodológicos. De esta manera consideramos que las mallas curriculares denotan aspectos estructurales de la enseñanza, esto porque son el resultado de la planificación de los conocimientos que el estudiante deberá aprender a lo largo de su formación. En este sentido, sus programas componentes muestran qué clase de contenidos se pretenden estudiar, cuánta relevancia se le asigna a cada área, cómo se separan o distribuyen los conocimientos y el orden con los que se abordan. Sin embargo, si bien una malla curricular da cuenta de elementos fundamentales, ciertamente provee información superficial de lo que en realidad ocurre en el aula; ello, porque no es posible deducir precisamente los contenidos o las metodologías de enseñanza a partir del título de una asignatura. Además, en nuestro análisis están excluidos todos los ramos que no pertenezcan al eje metodológico, por lo que no podemos observar, por ejemplo, la relación entre el momento en que se

imparte una clase metodológica respecto a otra de orden teórica. Por último, sólo son analizados los ramos troncales y no los electivos, los que podrían modificar o corregir los efectos causados por el diseño mismo de la malla curricular y su programación. Es así que debido a estas importantes limitaciones, los resultados que arroje este análisis deben ser interpretados cuidadosamente.

Lo primero que salta a la vista es la centralidad del tema: las 17 escuelas de sociología existentes en Chile tienen al menos cuatro asignaturas que tratan temas de metodología (incluido en este grupo los ramos de estadística, talleres o prácticas de investigación y epistemología). En cierto sentido, podría pensarse que esta situación apoya la hipótesis de Farías (2005) sobre la separación entre clases de teoría y de metodología. Sin embargo, no es posible respaldar ese postulado exclusivamente con la parcelación del plan de estudio, ya que bien puede darse alguna coordinación entre las asignaturas o al menos entre los docentes encargados.

Relacionado con este último aspecto, las mallas curriculares muestran que (sólo) nueve carreras, poco más de la mitad del total, imparten alguna asignatura de práctica de investigación (excluyendo seminarios de grado o similares). Las prácticas o seminarios pueden ser una buena manera de generar espacios de integración entre metodología y teoría, aunque prácticamente en la totalidad de los casos estos ejercicios se encuentran hacia el final de la carrera, a la manera de una síntesis práctica. Destaca aquí el caso de la Universidad de Arte y Ciencias Sociales (UARCIS), cuyo primeros ramos relacionados con el hacer investigación titulados como talleres (siendo además la universidad con más ramos de investigación de carácter práctico).

Otra dimensión interesante de analizar a partir de la malla curricular es la escisión entre metodologías cualitativas y cuantitativas. La presencia de ramos especializados para cada tipo de método permite tener una idea de cómo las y los alumnos están aprendiendo a relacionarse con la metodología. En un primer nivel, se puede observar que 14 de las 17 carreras, un 82,4%, hace alguna distinción explícita entre cualitativo y cuantitativo en las asignaturas. Sólo tres universidades, la Universidad Central (UCEN), la Universidad Academia de Humanismo Cristiano (UAHC) y la Universidad Católica de Temuco (UCT) abordan el eje metodológico con asignaturas que no distinguen en su título si son cualitativas o cuantitativas. Esto no implica que no hagan la escisión dentro de sus clases, pero ya es un indicio el hecho de que sus ramos se titulen simplemente “Metodología de la Investigación”, sin mayor especificación.

Profundizando un poco más, existe una diferencia entre las universidades que efectivamente hacen una distinción entre los paradigmas metodológicos. Algunas de las carreras realizan asignaturas introductorias a la metodología de investigación, sin apellidos, para posteriormente separar entre técnicas o análisis cuantitativo y cualitativo. Once universidades utilizan este esquema o alguno semejante. Esto significa, finalmente, que sólo tres universidades de las 14 que hacen distinción comienzan la formación derechamente con la escisión cuali/cuanti: la Universidad de Concepción (UDEC), la Universidad Católica Silva Henríquez (UCSH) y la Universidad Andrés Bello (UNAB).

Cabe preguntarse en este punto qué efecto tiene en la reproducción de este antiguo debate. Onwuegbuzie y Leech (2005) otorga especial responsabilidad a esta clase de abordaje en los manuales y los cursos. Pero incluso si se da el caso de que este efecto es mínimo en el estudiante, sería dudoso afirmar que mantener la separación durante la formación es la manera óptima y deseable de crear investigadores con una base epistemológica pluralista y con un manejo completo e integral de las metodologías. La creación de ramos introductorios de metodología es un gran avance hacia ese ideal, pero con toda seguridad es posible lograr un mayor nivel de integración. También es un favorable que, tal como recomiendan los autores recién citados, se impartan cursos definidos en torno a pasos en el proceso de investigación, tal como son las asignaturas de análisis de datos. Cinco escuelas de sociología, casi un tercio del total, poseen ramos que siguen esta lógica.

Especial atención merece la presencia de las asignaturas estadísticas. Este tipo de ramo se imparte en el 71% de las carreras, e incluso en dos universidades, la UARCIS y la Universidad de Chile (UCH), los y las estudiantes deben cursar cuatro semestres de estadística. Puede discutirse sobre su

implicación en la reproducción de la dicotomía cuali/cuanti. Las estadísticas, por ser una parte o una base para las metodologías cuantitativas, no necesariamente significa que se está haciendo una distinción entre paradigmas. La UAHC y la UCT no hacen distinción en sus ramos metodológicos pero al mismo tiempo poseen al menos un ramo de estadística. No obstante, Onwuegbuzie y Leech (2005) de igual manera consideran que el mejor acercamiento a las metodologías es sin realizar ninguna distinción, incluso a nivel de no realizar cursos independientes de estadística.

Otro elemento que produce ambigüedad es la epistemología. En este punto habría sido especialmente útil poseer cada uno de los programas para ser capaces de determinar con seguridad qué contenidos abarcan dichos ramos o si tienen alguna relación con la comprensión de la metodología de la investigación. Doce escuelas de sociología tienen algún curso de epistemología en sus mallas, variando en su posición: en algunas carreras se imparte en los primeros semestres y en otros en los últimos. Suponemos que ambas opciones implican un diferente rol para el ramo. En la Universidad de Valparaíso (UV), la asignatura de nombre “Epistemología del método científico” es el primer ramo metodológico y luego da pie para ramos de análisis cuantitativo y cualitativo, lo que hace pensar en que este ramo cumple una función similar a la de una introducción a la metodología. Pero en casos como el de la Universidad de Concepción (UDEC), epistemología se cursa después de las metodologías, en el octavo y último semestre de la licenciatura. De esta manera, nuestra postura al respecto es que no es necesario empezar por una asignatura exclusivamente dedicada a la epistemología, pero sí es necesario introducir al estudiante a lo más básico sobre esta materia, de manera que permita entregar una base crítica de los paradigmas que confluyen en lo metodológico.

4.- Conclusiones

Considerando los ejes críticos definidos al inicio de este artículo, podemos concluir que la internalización del conocimiento metodológico por parte de las y los estudiantes de sociología en Chile está dado mayoritariamente por un conjunto de escuelas que siguen una senda común respecto al diseño de sus mallas curriculares, siendo excepcionales los casos en que existe una postura que se diferencia de las demás. Aquello tiene relevancia, ya que es precisamente el debate cuanti/cuali el que es posible de ver con mayor claridad, existiendo escasos intentos por innovar en las estructuras curriculares en términos de esta concepción dicotómica del enseñar metodología, siendo un tema pendiente más allá del discurso.

Asimismo, la persistencia en la linealidad de la enseñanza resulta difícil de determinar con certeza. Sin una lectura detenida de los programas correspondientes, así como con un desconocimiento in situ de los contenidos y temas tratados en las aulas, resulta casi un despropósito sacar conclusiones apresuradas respecto a las lógicas implícitas y explícitas en la transmisión de contenidos metodológicos. A pesar de esto último, es claro que la progresión por módulos o etapas en las estructuras curriculares resultan ser una racionalización operativa de las distintas mallas, lo cual creemos escapa a la mera funcionalidad académica formal que éstas tengan.

Por otro lado, y tal como ya lo hemos señalado, la dicotomía en la formación en metodología no se restringe solamente a la distinción entre paradigmas o la adopción dogmática de estas, sino también a la desvinculación existente entre teoría, método y práctica, elementos que, si ya estructuran de manera parcelada una malla curricular, difícilmente puede esperarse de ellas una vinculación interna coherente, a no ser que los programas abogaran por ello y la conexión entre docentes propiciaran un trabajo en esa dirección.

Finalmente, creemos que la realización de talleres de investigación de carácter colectivo es un incentivo positivo en pos de conseguir una articulación pedagógica entre los elementos mencionados anteriormente, ya que lograr impulsar un aprendizaje constructivo por medio del “aprender haciendo” sería para nosotros la clave en la producción científica consciente y crítica así como la base del ejercicio cotidiano de la “artesanía intelectual”.

En conclusión, estos datos nos permiten afirmar con algún grado de seguridad que a la enseñanza de metodología en las carreras de sociología en Chile le queda mucho trecho por recorrer para acercarse al ideal planteado desde las reflexiones surgidas desde la academia. Las separaciones entre ramos teóricos y ramos prácticos o entre asignaturas cualitativas y cuantitativas están vigentes en la mayor parte de las escuelas de sociología. Sin embargo, hay mallas curriculares que destacan por sus abordajes más innovadores. Estas nuevas maneras de solucionar el problema de cómo enseñar la metodología son una buena forma de llevar a los hechos las ideas que hablan en pos de un investigador pluralista, crítico y creativo.

BIBLIOGRAFÍA

- Barriga, O. y Henríquez, G. (2003). La presentación del Objeto de Estudio. *Cinta de Moebio*, 17.
- (2004). Artesanía y Técnica en la Enseñanza de la Metodología de la Investigación Social. *Cinta de Moebio*, (20), 0.
- (2005). El Rombo de la Investigación. *Cinta de Moebio*, (23), 0.
- Farías, L. (2005). Por un giro reflexivo en la «enseñanza» de la metodología. *Espacio Abierto*, 14(4), 531-554.
- Gugliano, A. A. & Robertt, P. (2010). La Enseñanza De Las Metodologías En Las Ciencias Sociales En Brasil. *Cinta de Moebio*, (38), 61-71.
- Kain, E. L. (1999). Building the Sociological Imagination through a Cumulative Curriculum: Professional Socialization in Sociology. *Teaching Sociology*, 1-16.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005). Taking the «Q» out of research: Teaching research methodology courses without the divide between quantitative and qualitative paradigms. *Quality & Quantity*, 39(3), 267-295.
- Shostak, S., Girouard, J., Cunningham, D. y Cadge, W. (2010). Teaching Graduate and Undergraduate Research Methods: A Multipronged Departmental Initiative. *Teaching Sociology*, 38 (2), 93-105.
- Wainerman, C. (2001). Acerca de la formación de investigadores en las ciencias sociales. En C.
- Wainerman & R. Sautu (Eds.), *La trastienda de la investigación* (págs. 15-43). Buenos Aires: Editorial Lumiere.