

# La receta de cocina y el manjar a degustar. La lógica de la Investigación y el mercadeo de las Ciencias Sociales

*“El concepto de la ciencia social que yo sustentó no ha predominado últimamente. Mi concepto se opone a la ciencia social como conjunto de técnicas burocráticas que impiden la investigación social con sus pretensiones metodológicas, que congestionan el trabajo con conceptos oscurantistas o que lo trivializan interesándose en pequeños problemas sin relación con los problemas públicamente importantes. Esos impedimentos, oscuridades y trivialidades han producido actualmente una crisis de los estudios sociales, sin que señalen en absoluto un camino para salir de ella”.*

Wright Mills, Charles: *La imaginación sociológica*, Fondo de Cultura Económica, México, 1971, p. 39.

*“Al mismo tiempo, es totalmente cierto que algunos sociólogos, especialmente en Estados Unidos, han llegado a interesarse en las cuestiones metodológicas a tal grado que han dejado de interesarse en la sociedad. En consecuencia, no han descubierto nada de importancia acerca de algún aspecto de la vida social, puesto que en la ciencia, como en el amor, el concentrarse en la técnica es*

## Introducción

Esta reflexión trata de las deficiencias y de cierta actitud negativa hacia la investigación por parte de algunos estudiantes y, de nosotros mismos, los docentes de Ciencias Sociales. La tesis que se sostiene es que ello se debe a un conjunto de factores: primeramente, privilegiamos el medio antes que el fin (de hecho, nos encerramos tanto en cuestiones metodológicas que no investigamos); nos concentramos tanto en los formatos (de la tesis, del artículo científico), que al final el maquillaje resulta más importante que el rostro detrás de él; nos fascina tanto a los Científicos Sociales hablar un lenguaje especializado (como el Médico que encuentra placentero explicarle al paciente las causas de su migraña con tecnicismos que no hacen sino agravarle su dolor de cabeza) que pretendemos analizar la sociedad sin que ésta nos entienda...En fin, en algunos casos nuestros productos investigativos son como un empaque de regalo, estéticamente decorado en lo externo pero casi vacío en su interior, envoltura de regalo que no va destinado a una tercera persona (la sociedad) sino a nosotros mismos.

Nos quejamos reiteradamente, nosotros los docentes, de que los estudiantes no saben

investigar, de que hacen plagios, de que son incapaces de tener una “imaginación sociológica” para descubrir objetos de estudios socialmente pertinentes y procedimientos metodológicos novedosos para abordarlos. Los profesores que tenemos la oportunidad de supervisar a tesarios y a alumnos (as) que realizan otras modalidades de trabajos finales de graduación, nos sorprendemos de que los estudiantes no se apasionen, no se asombren, por los problemas sociales, y cuando escogen algún tema de interés, no saben como aprehenderlo.

Sin pretender decir la última palabra acerca de este problema de las dificultades de nuestros estudiantes y de nosotros mismos, profesores, para realizar investigación social, fenómeno de por sí sumamente complejo, queremos particularizar una de sus causas: la manera tradicional en que se imparten los cursos de metodología de la investigación y la concepción “burocrática” de la investigación que tenemos nosotros, los docentes.

Esto está directamente relacionado con el impacto (y el prestigio social) de nosotros, Sociólogos, Politólogos, Historiadores, Trabajadores Sociales, en el proceso de toma de decisiones de la sociedad: ¿cuántas de nuestras investigaciones inciden en definición

de políticas públicas en materia de pobreza, desigualdad social, violencia familiar, etnocentrismo, discriminación? ¿Cuántas de las investigaciones sociales producidas en nuestras universidades y en algunos centros académicos privados sirven de base para la redacción de proyectos de ley del parlamento, decretos del poder ejecutivo, o medidas de gobiernos municipales?

¿Cuántos de los múltiples estudios académicos acerca de patologías sociales se han traducido en política pública? Muy pocos, para dar una respuesta muy optimista. Es cierto que ello se debe en buena parte a que la Ciencia Social puede resultar peligrosa para la clase política y la clase dirigente, en el sentido de que sus productos pueden cuestionar los intereses particulares de esos sectores. Pero existe también otra razón y tiene que ver directamente con nosotros, Científicos Sociales. Este segundo elemento presenta dos componentes. Por un lado, confundimos el medio con el fin: en algunas de nuestras investigaciones dedicamos más tiempo e importancia a describir cómo (metodológicamente) se realizó el estudio antes que a producir resultados socialmente impactantes (es como si el Ingeniero y el Arquitecto, estupefactos por la maravilla del plano del edificio que diseñaron, nunca pasaran a la construcción de éste). Por otro, se llegue o no a producir descubrimientos socialmente significativos, buena parte de las investigaciones sociales no aspiran a salir de los ámbitos universitarios: en un ritual sumamente endogámico, el informe de investigación, el artículo de la revista o el libro será “discutido” entre colegas, generalmente con ideas afines a las del autor o de la autora del estudio. Sus resultados pocas veces son transmitidos a los tomadores de decisiones y a la sociedad civil.

El problema de la incapacidad de investigar no es ajeno al impacto de las investigaciones sociales acerca de la toma de decisiones sobre el rumbo de la sociedad. Tiene que ver con una moneda que tiende dos caras: el privilegiar la formalidad metodológica antes que la producción de conocimientos científicos-

sociales socialmente relevantes y una incapacidad de mercadear los (¿pocos?) productos emanados de los ámbitos académicos (de hecho, muchos de ellos –tesis, libros, revistas- no aspiran a otra cosa que a dar puntos para que su autor mejore su condición salarial y a abrigarse plácidamente en un anaquel de la biblioteca). En relación con este segundo aspecto, generalmente exhibimos las dos “caras de Jano”: hablamos sin parar (en bares, cafés, y en las mismas universidades) del famoso “compromiso social” del Científico Social pero somos ignorantes -¿o desinteresados?- en mercadear nuestros productos académicos para que sean punto de referencia en la toma de decisiones políticas.

Ante ello, se hace necesario cambiar la forma en que se comunican los resultados de las investigaciones, de tal manera que los estudios sean creativos y accesibles al público, para cumplir así con el cometido social de la investigación: resolver problemas socialmente relevantes. Pero para que los productos de nuestras investigaciones tengan un impacto público, tenemos que comprender, como requisito previo, que una cosa es la “lógica de la investigación” y otra cosa, es la “lógica de la comunicación (pública) de los resultados de la investigación”. ¿Cuál es la diferencia entre estas dos lógicas? Antes de identificarla, formulémonos esta interrogante: ¿es importante que nuestros graduados en Ciencias Sociales sepan investigar? Después de todo, la mayoría aplastante de ellos no se quedan laborando en las universidades sino que van a ejercer “profesionalmente” sus oficios en el sector público (no universitario) y en el sector privado y, los que se quedan en las universidades, se dedican más a la docencia que a la investigación. Entonces, ¿no es un tanto inútil el preocuparse por desarrollar la capacidad investigativa en nuestros alumnos?

### **¿De qué sirve desarrollar la destreza de la investigación en la formación universitaria?**

Si tomamos cualquier plan de estudios de una carrera de Ciencias Sociales o de otros campos,

veremos que sustancialmente se componen de un conjunto de actividades curriculares denominada “cursos” o “materias”. Aunque existe una clasificación de éstas según su carácter más teórico o práctico (cursos teóricos, prácticos, o teórico-prácticos), lo cierto es que en la mayoría de ellos priva el componente teórico. A diferencia de la enseñanza de la Medicina, que gira principalmente en los centros hospitalarios, en las Ciencias Sociales la formación se encierra en las universidades, con un altísimo componente teórico, no obstante de que disponemos –muchas veces sin utilizarlo– de un enorme laboratorio cuyo acceso es gratuito: la sociedad.

Esa manera de enseñar repercute en los rasgos de producto (el graduado) que nuestra empresa (la universidad) genera: una persona muy buena para repetir lo que aprendió en los libros y en las clases de los profesores, pero no tan hábil para producir nuevo conocimiento (vía investigación) y para parir ideas creativas o innovadoras. Curiosamente, el nuevo profesional en Ciencias Sociales ha estado cuatro, cinco o seis años, sometido a un discurso que privilegia el “cambio social” pero –con excepciones muy meritorias– no se les ha dado a esas personas las herramientas para que sean capaces de hacer el cambio. Aún más, algunas veces se parte del supuesto de que el cambio llegará producto de una revolución o de un líder carismático, y por lo tanto, se da cierta despreocupación entre los individuos por ser agentes de cambio en la familia, en la empresa, en la comunidad, en el grupo de pares.

Se trata pues de una formación en Ciencias Sociales que privilegia más el respeto a la autoridad (del profesor, del autor del libro o del artículo) y la memorización de las ideas de esa autoridad, más que una formación basada en el pensamiento crítico. Una formación teórica-repetitiva-memorística que no se basa, como en nuestro concepto debería ser, en la investigación. Y sin embargo, buena parte de nosotros, docentes, nos denominamos “constructivistas” o “socio-constructivistas”, no obstante de que muchas veces nuestros cursos giran en torno a

lecciones magistrales, en donde el profesor, cual Pavo Real, hace gala de su plumaje, y arrincona a los estudiantes a simples espectadores de su belleza intelectual.

Sabemos perfectamente que hoy en día, un diploma universitario sirve de poco si no certifica que su poseedor maneja una serie de conocimientos, de habilidades, de destrezas, de actitudes y de aptitudes. Los conocimientos son valiosos: de hecho, en una carrera universitaria, en cada curso que el estudiante matrícula, adquiere conocimientos. Pero ellos son insuficientes sino van acompañados de otros procesos cognoscitivos. Una persona graduada con honores en Relaciones Internacionales, Contaduría, Sociología, Derecho, Ingeniería de Sistemas, o en cualquiera otra carrera, en una excelente universidad, puede durar poco en su trabajo pues la realidad laboral –al igual que la vida personal– implica elementos que van más allá del conocimiento especializado o técnico. Un individuo puede saber mucho en su campo, pero puede ser incapaz de producir por él mismo nuevo conocimiento, no es creativo, emprendedor, audaz, no puede afrontar situaciones de cambio, de incertidumbre, es incapaz de tomar decisiones, no es emprendedor ni líder, no puede imaginar escenarios futuros, se cierra a aprender de otros campos.

Producir nuevo conocimiento a través de la investigación: la universidad que no faculte al estudiante en esta destreza lo está defraudando. Esa universidad podrá estar formando individuos que repiten lo que dicen los libros y los profesores, pero no seres pensantes y creativos que produzcan los conocimientos nuevos que demanda la cambiante sociedad. Los conocimientos que los alumnos aprenden en la universidad tienen una vida útil limitada. ¿Y después qué sucederá? Si la universidad le enseñó a ese profesional a investigar, a aprender a aprender, él seguirá en el mercado laboral. Si no le inculcó esa habilidad, será un graduado con dificultades para permanecer en una organización y para realizarse profesionalmente.

La investigación constituye una destreza indispensable no solamente en la actividad académica sino también en el ejercicio profesional del trabajador: en el ambiente laboral el graduado se enfrenta cotidianamente a creatividad, la innovación y la resolución de problemas de la empresa, y todo esto solo se consigue a través de la investigación (científica).

### **¿Pero ... sabemos y queremos investigar?**

No obstante que lo anteriormente dicho puede parecer algo evidente, una verdad de Perogrullo, en las carreras de Ciencias Sociales muchos estudiantes presentan serias deficiencias en materia de investigación. Incluso en un tipo de investigación relativamente fácil como lo es la bibliográfica, incurren en una serie de errores, algunas veces involuntarios: plagios, desordenes en la referencias bibliográficas, etc. Las deficiencias son más notorias en la investigación de campo.

Estas debilidades influyen en un estado de ánimo de los alumnos: algunos de éstos detestan la investigación, lo conciben como algo sumamente complicado (incluso algunos llegan a pensar que sólo se debería investigar en Ciencias Exactas y Naturales). La prueba es que como tendencia, a la hora de escoger la opción de trabajo final de graduación, la modalidad “tesis” no es la favorita. Algunos seleccionan las “pruebas de grado” sencillamente porque no hay que investigar, simplemente repetir lo que dicen los libros; otros optan por la “práctica profesional” pues tienen una idea errónea de esta modalidad: creen que consiste en cumplir determinado número de horas en una organización cuando en realidad consiste en resolver un problema específico de la empresa a través de un proceso de investigación. Finalmente, otros alumnos escogen los “seminarios de graduación”, pues aunque hay que investigar, se hace en grupo, además de que se ahorran el “parto” de delimitar el objeto de estudio, pues el profesor del seminario ya lo ha hecho.

Muchos estudiantes no se ruborizan por eludir a toda costa hacer investigación: dicen que de todos modos ellos van a al sector privado o al público, van a tener un ejercicio profesional (no académico) de la carrera y por ello no requieren la destreza de la investigación. Este razonamiento encierra por lo menos cuatro falacias:

- Desgraciadamente en las universidades (públicas) no se investiga tanto como ellos imaginan, por lo que, sirviéndonos del mismo argumento, diríamos que no se necesita saber investigar para quedarse laborando en la universidad.
- Ante la proliferación de universidades e instituciones para-universitarias privadas, cada vez más personas combinan el ejercicio profesional de su carrera con el quehacer académico. Por lo tanto, si partimos de que el que labora en las universidades (aunque sea a tiempo parcial) debe saber investigar, se debería desarrollar esta destreza en el tiempo en que se es estudiante.
- El razonamiento apuntado parte de una separación entre el ejercicio profesional y el académico de una carrera, que es en gran parte artificial: ¿puede el profesor de Medicina enseñar a sus alumnos como hacer una cirugía si él nunca ha ejercido “profesionalmente” como cirujano? ¿puede la persona que nunca se ha desempeñado como gerente financiero en una empresa impartir el curso “Toma de Decisiones Financieras”?
- Pero la principal debilidad de aquel argumento es que ignora que a las principales competencias que hoy en día se espera de un profesional, subyace la destreza de la investigación. ¿Cuáles son esas competencias? Entre otras: aprender a aprender, toma de decisiones, resolución de problemas y de conflictos, creatividad, innovación, pensamiento crítico, etc. El que no sabe investigar difícilmente puede desarrollar esas competencias.

## **Acercándonos al origen de la impotencia**

Pero, ¿por qué le pediríamos a los y a las alumnas que se ruboricen si nosotros mismos, encargados del sistema universitario, hemos coadyuvado a esta confusión entre ejercicio profesional y académico de una carrera, entre los que trabajan fuera de la universidad y los que laboran en ella? Recordemos que cuando en nuestro país surgieron las maestrías se dijo que éstas eran para las personas que se iban a quedar en la academia, que se iban a dedicar a la investigación y a la docencia, mientras que las licenciaturas seguirán destinadas para las personas que ejercerían su carrera profesionalmente (fuera de la universidad). Cuando las personas que laboraban fuera de la universidad reclamaron, entre otras razones por motivos de prestigio social, su derecho de acceder a estudios de posgrados, se realizó una distinción confusa y artificial: maestrías profesionales (destinadas a los que tenían un ejercicio profesional de su carrera) y maestrías académicas para los que se dedicarían a la investigación y a la docencia. El criterio principal de diferenciación entre ambos tipos de posgrado era el trabajo final de graduación: a la maestría académica correspondería una tesis y a la maestría profesional una práctica (profesional). Esta lógica encierra dos ideas falsas:

- El suponer tácitamente que aquellas personas que se dedican al ejercicio profesional no pueden hacer una investigación tipo tesis. Que no se quiera –por diferentes motivos– es diferente a que no se pueda.
- El pensar que la modalidad denominada “práctica profesional” no implica la investigación. En esto hay que ser claro: la práctica profesional es una investigación (y sin que esto asuste: hay que aplicar el método científico), indagación que se circunscribe a un problema específico de una empresa ante el cual hay que buscar una solución.

A todo lo anterior subyace un hecho palpable: la incapacidad y desinterés por investigar de parte de algunos estudiantes de grado e (increíblemente) también de posgrado. ¿A qué obedece esto? Sin agotar las causas, señalemos:

En primer lugar, en nuestro medio las universidades han privilegiado la docencia por sobre la investigación.

- Consecuencia de ello, buena parte de los docentes son eso: docentes, que no tiene una amplia experiencia de investigación. Y esto no solamente se aplica a los docentes que enseñan cursos “teóricos” de una carrera sino también a los propios profesores encargados de impartir los cursos de “metodología y técnicas de investigación social”. Esto no es culpa de los docentes, sino del mismo desarrollo de las universidades en América Latina, aunque reconozcamos que a nivel individual los que nos dedicamos a la academia deberíamos tener mayor iniciativa en materia de investigación.
- La investigación no constituye, como debería ser, un área transversal de toda carrera de Ciencias Sociales. La investigación generalmente se reserva a los cursos del área de metodología de la investigación y al momento en que el alumno realiza su trabajo final de graduación. Sucede entonces una paradoja: a partir de la entrada del estudiante a la carrera hasta el último curso que lleva, la universidad le da un adecuado seguimiento, pero apenas éste se egresa y debe realizar su tesis, el alumno queda huérfano, durando años realizándola, y en muchas ocasiones nunca logra terminarla. Sería como si a una mujer en gestación, durante sus nueve meses de embarazo, se le diera un seguimiento continuo: exámenes de

sangre, ultrasonidos, y otras pruebas médicas, pero que el día del parto se le dejara sola. Algunas veces la experiencia del estudiante con su trabajo final de graduación es tan frustrante que se convierte efectivamente en eso: en su trabajo final, pues -desilusionado -nunca más vuelve a realizar otra investigación, cuando en realidad su tesis debería ser el rito de iniciación para una prolífica carrera como investigador.

A menudo nos refugiamos en la excusa de que no hay tutores para supervisar las tesis, lo cual más bien puede esconder el hecho de que no hay suficientes investigadores capaces de asesorar a investigadores “juniors”.

- La cuarta razón, que tiene que ver con lo principal de este trabajo, apunta a la forma en que se enseña metodología de la investigación: enseñamos metodología a los estudiantes como si fuera un valor en sí mismo, y no lo que realmente es: un procedimiento, un medio para llegar a nuevos conocimientos, un medio para hacer descubrimientos. Esto tiene dos consecuencias estrechamente interrelacionadas:
- El encerrarse en el círculo vicioso de lo metodológico: los estudiantes pasan meses, incluso años en el caso de las tesis, perfeccionando el “diseño de la investigación”, pero en muchos casos es más el tiempo invertido en lo “metodológico” que en la investigación misma.

Esto se refleja en algunos programas de licenciatura y de maestría, que tienen hasta cuatro cursos de metodología, pero al egresarse el alumno a lo sumo tiene preparado el diseño de la investigación, cuando en ese momento ya debería estar casi lista la tesis.

Desgraciadamente en muchos casos no hay una relación directa entre el tiempo invertido en la perfección del diseño de investigación y la rigurosidad científica de ésta, tal como lo

demuestra-para solo citar un error frecuente- el uso ambiguo de los conceptos.

- La otra consecuencia es corolario de la anterior: profesores de metodología, estudiantes, tutores de tesis, confundimos dos elementos relacionados pero diferentes. La “lógica de la investigación” y la “lógica de la comunicación de los resultados de la investigación”. Expliquémonos en detalle.

### LA RECETA DE COCINA Y EL MANJAR

Primero que todo, tenemos que distinguir entre “lógica de la investigación” y “lógica de la comunicación de los resultados de la investigación”, pues esto tiene que ver con dos factores interrelacionados:

- La forma (tradicional o más innovadora) en que se enseña en las carreras de Ciencias Sociales eso que se denomina “metodología de la investigación”.
- Consecuencia de lo anterior, la forma (también tradicional o por el contrario, innovadora o creativa) en que los estudiantes presentan los productos de sus investigaciones, seas éstas las que hacen en los cursos o la que presentan al final de la carrera como trabajo final de graduación.

Si más preámbulo, ¿en qué consiste esa distinción? La “lógica de la investigación” es el procedimiento -no siempre lineal, dicho sea de paso- que seguimos cuando vamos a investigar algo o una situación: seleccionamos el tema, construimos el problema de investigación, formulamos los objetivos, levantamos el “estado de la cuestión”, construimos el “marco teórico”, confeccionamos los instrumentos de recolección de datos, los recopilamos y los sistematizamos, para después analizarlos, extraemos conclusiones y a partir del diagnóstico de la situación problemática, diseñamos propuestas de solución. Este

procedimiento, esta lógica, opera de manera explícita o implícita en la investigación, de manera más o menos lineal o, lo que es muy frecuente, con constantes retrocesos a etapas anteriores para mejorar y precisar y así poder seguir adelante.

Hasta aquí todo bien. El problema surge cuando se finaliza la investigación y hay que exponer los resultados, pues resulta obvio que se investiga para los demás, para encontrar soluciones, no se investiga para ser egoísta con los descubrimientos, más bien para difundirlos y compartirlos con el prójimo. Aquí entramos en la otra lógica, la “lógica de la comunicación o de mercadeo de los resultados de la investigación”, y podemos hablar de **lo que debería ser** y de **lo que es** en la actualidad. La “lógica de la comunicación de los resultados de la investigación” debería ser **el reino de la creatividad del autor y de la seducción del lector**: el investigador comunica los resultados de su investigación al tribunal examinador de su trabajo, al público en general, en una forma tan creativa que seduce, convence al lector, el cual “compra” su producto.

Ese “debería ser” dista mucho de lo que es actualmente: confundimos “lógica de la investigación” con la “lógica de la comunicación de los resultados de la investigación”. Basta revisar algunos documentos de tesis e informes de investigadores experimentados para darnos cuenta de este *quid pro quo*: al abrir el documento y leer el índice, encontramos una estructura como la siguiente: capítulo I: “Delimitación del problema y objetivos”, capítulo II: “Marco teórico”, capítulo III: “Marco metodológico”, capítulo IV: “Análisis de datos”, etc. Esto no contiene ninguna creatividad ni seduce a ningún lector: si la tesis fue aprobada es porque algunas veces la defensa de tesis no es tal, se ha reducido a un acto puramente formal, no académico sino social (como el ir a misa o al culto muchas veces se vacía de sentido religioso para convertirse en un pasatiempo social). El colmo es que exista un capítulo que se llame “marco teórico” y otro “marco metodológico”, cuando teoría y metodología deben estar diluidos y

atravesar el texto desde la primera hasta la última página.

Confundir la “lógica de la investigación” con la “lógica de los resultados de la investigación” es confundir los ingredientes del queque con el queque mismo. Para hacer un pastel, todos los sabemos, necesitamos ingredientes tales como leche, harina, mantequilla, huevos, azúcar, temperatura, etc. Pero cuando partimos el queque no aparecen los huevos enteros, ni se ve la mantequilla ni la harina, y sin embargo todos los ingredientes están ahí, diluidos pero presentes. Entonces: ¿por qué, a la hora de comunicar los resultados de una investigación, confundimos los ingredientes con el queque mismo?

Cuando vamos a construir una casa o un edificio y acudimos a una empresa de Ingenieros y Arquitectos, esperamos que al vencer el contrato que suscribimos, nos entreguen la casa o el edificio terminado. ¿Qué desilusión sería que en lugar de la construcción nos entregaran solamente el plano de la misma? Pues bien, en muchos trabajos finales de graduación y en nuestras propias investigaciones, confundimos el plano del edificio (el diseño de investigación) con el edificio mismo (el estudio o la investigación).

¿Culpa de los estudiantes, de los tesiaros? Para nada. Culpa más bien de nosotros, profesores y gestores universitarios. Aún más, en muchas universidades tenemos reglamentos de cómo presentar las tesis y demás trabajos de graduación que claramente confunden los ingredientes del queque con el queque mismo: normas que castran la creatividad del estudiante y lo penalizan si éste se aparta de ellas. ¡Con razón el trabajo final de graduación se convierte, en muchos casos, en el *final*! Ello cuando en realidad **el único formato para comunicar los resultados de una investigación debería ser el no-formato**.

El suplantar la investigación y en su lugar presentar la receta metodológica tiene una consecuencia funesta: el no llegar a conocer la realidad, el no investigar, el estar permanentemente lavando y encerando el automóvil sin utilizarlo para transportarnos.

La sabia advertencia de Ezequiel Ander-Egg continúa vigente:

“Preocúpate por mejorar permanentemente los métodos y técnicas de investigación que utilizas, preocúpate mucho más por los problemas sociales y más aún todavía por la gente concreta...”

*“Usa de métodos y de técnicas, pero no caigas en el fetichismo metodológico: éste paraliza y obnubila la capacidad de “ver” la realidad.*

*“... constataba a través del conocimiento personal de las nuevas generaciones de sociólogos, que había mucho manejo de instrumentos y poco conocimiento de la realidad. Todos ellos estaban muy bien pertrechados de métodos y técnicas, al menos de una jerga que daba la impresión de estarlo... Pero la metodología quedaba transformaba en un armazón represor de la imaginación sociológica y en un instrumento estéril para el conocimiento de la realidad. Muchos sociólogos me dan la impresión de que los métodos y técnicas de investigación les sirve para decir cómo hay que conocer la realidad, no para conocerla”.*

### **Urgencia de replantear la didáctica de la metodología**

En lugar de atribuirles la culpa a los estudiantes, es mejor reconocer que, en buena medida, la raíz del problema radica en la manera en que se enseña la metodología de la investigación, en donde se confunden las dos lógicas.

Partimos del principio de que la manera tradicional en que investigamos (confundiendo la realidad con el procedimiento científico para aprehenderla) está estrechamente relacionada con la manera en que enseñamos a investigar en las universidades. ¿Cómo enseñamos? Generalmente en uno o varios cursos de una carrera, impartimos epistemología, metodología y técnicas de investigación social. Es cierto que no siempre es únicamente “teoría de la investigación”, sino que después de la explicación conceptual o teórica los estudiantes deben plantear un problema de investigación concreto, deben formular una hipótesis, le pedimos realizar el “marco

teórico” del problema que escogieron, deben diseñar los instrumentos de recolección de datos, calculan una muestra, etc. Por razones de tiempo, muchas veces los alumnos no realizan la investigación completa, y de todos modos, lo que se persigue es que apliquen cada fase o etapa del procedimiento científico. De todas maneras, razonamos los que diseñamos el currículo de la carrera y los que impartimos los cursos de investigación, llegará el momento en que el estudiante aplique en su totalidad el procedimiento completo: cuando haga su trabajo final de graduación. La consecuencia de ello es lo ya apuntado: una estructura del texto que confunde los resultados de la investigación con el procedimiento metodológico utilizado. Un texto en donde el primer lugar lo ocupa lo metodológico, y el segundo lugar –por cierto, muy distante del primero– los descubrimientos, los nuevos conocimientos.

Hay que revertir el enfoque tradicional: a través de la “lógica de la comunicación de los resultados de la investigación” podemos deducir y analizar la “lógica de la investigación”. Dicho de otra manera, en lugar de diseñar un plano para construir un edificio, tomamos un edificio ya terminado, y de su análisis, deducimos el plano que guió su construcción. En esto partimos de otro principio didáctico: el gusto por estudiar Arquitectura puede ser mayor si el potencial estudiante se maravilla ante una joya arquitectónica que si tratamos de seducirlo a través del diseño de planos.

Por ello recomendamos como procedimiento didáctico en la enseñanza de la metodología, el seleccionar investigaciones sociales que cumplan con la “lógica de la comunicación de los resultados de la investigación”: es decir, que presenten los resultados de un estudio serio, científico, de manera creativa y llamativa, que atraigan la atención del lector. Acto seguido procedemos a la inversa: los estudiantes, bajo la orientación del facilitador del curso, deben re-construir el “plano del edificio”, es decir, deben reconstruir la “lógica de la investigación” que siguió el autor.



Ahora, lo anterior permite que los estudiantes comprendan las dos lógicas, también que tomen consciencia de la importancia de “vender” creativamente los resultados de una investigación social para que ésta tenga mayor impacto social. Pero no resuelve el problema de fondo: la capacidad del alumno de saber comunicar por escrito los productos de sus indagaciones de manera llamativa. Tarea harto difícil pues si el promedio de nuestros estudiantes presentan serias debilidades en comunicación escrita, más pretencioso es aspirar a que las redacciones seduzcan a los lectores.

Sin embargo el panorama no es tan sombrío pues existe un mecanismo adecuado para superar esa dificultad del alumnado: “obligarlos” a escribir *ensayos argumentativos* (en todos los cursos y no únicamente en los correspondientes al área de metodología de la investigación). Los docentes que recurrimos a este mecanismo didáctico sabemos el crecimiento que muestran los estudiantes en un curso: pasan de escribir unas cuantas líneas que ni ellos mismos entienden a redactar un ensayo aceptable. Desgraciadamente para nosotros, profesores, nos resulta más cómodo calificar exámenes que corregir constantemente las entregas parciales de los ensayos.

### ¿Cuales lecciones podemos extraer?

Es necesario un nuevo abordaje de la forma en que venimos enseñando metodología de la investigación. No se trata de maldecir lo que hemos venido haciendo, ni de decir de que todo ha estado malo. No son pocos los casos de docentes que toman su ocupación –la docencia– como un verdadero apostolado, innovando constantemente, desarrollando experiencias didácticas sumamente enriquecedoras.

De lo que se trata es de mejorar las cosas. Se ha hablado una y otra vez de la importancia de la investigación en Ciencias Sociales, pero difícilmente vamos a formar investigadores si no mejoramos la manera de enseñar cómo se investiga. No podemos enseñar metodología para que no se aplique o para aplicarla a

medias. No podemos tampoco hacer que el público se entusiasme por las tesis, los artículos y los libros de Ciencias Sociales si no sabemos “vender” nuestros productos, si no salimos del círculo endogámico en que estamos encerrados: escribiendo para nosotros mismos y no para la sociedad. Muchas veces nos quejamos de que los que deciden y formulan políticas o al menos influyen en ellas (la clase política, los cuadros gubernamentales, los sectores empresariales, etc.) no toman en cuenta nuestros estudios: ¿cómo los van a tomar en cuenta si ni siquiera saben que existen y aunque los conocieran, los redactamos de tal manera que no van a entender mucho?

La propuesta que presentamos aquí no es una panacea para resolver esos problemas y está lejos de ser la única manera de enseñar metodología y de hacer las investigaciones atractivas y que cumplan su cometido social. Simplemente es una alternativa que trata de romper con los aspectos negativos de lo “tradicional” (sin desechar los positivos). Ella nos permite reflexionar acerca de ciertos elementos:

- No podemos separar la docencia de la investigación: ésta debe ser un verdadero eje transversal, presente hasta en los cursos eminentemente teóricos. Incluso si se trata de investigaciones teóricas o bien de pequeñas indagaciones empíricas, es importante que el docente y los alumnos discutan acerca del procedimiento –metodológico– que se siguió y cómo mejorarlo en el próximo estudio. Los miembros de la policía judicial, después de aclarar quién cometió el asesinato o el robo, se reúnen y discuten acerca de los procedimientos –metodológicos– utilizados por los detectives, sus debilidades y sus fortalezas. Esta técnica didáctica contribuye a forjar una “cultura de la investigación” en los alumnos, haciendo de la indagación científica un *hábito* profesional y personal.

- Hay que enseñar a investigar de manera simple (que es diferente a decir: “de manera simplista”): ¿para qué complicar las cosas, enredar a los estudiantes, presentar lo “metodológico” como algo reservado a “especialistas”, a “científicos” que no salen de sus laboratorios? Podemos comenzar ejemplificando la manera en que, todos los días, cada persona realiza investigaciones en su vida personal y laboral: cuando buscamos empleo, cuando escogemos la universidad en la que vamos a estudiar, cuando queremos obtener información de otra persona, cuando queremos descubrir quién se robó algo. Posteriormente podemos extrapolar el procedimiento utilizado en estas “micro” investigaciones a objetos de estudio de un nivel más “macro”.
- Hay que enseñar a investigar de manera atractiva, de tal manera que despertemos la pasión de los estudiantes hacia la investigación: si queremos explicar en qué consiste una encuesta, en lugar de enredarnos en tecnicismos estadísticos, es mejor tomar una encuesta ya hecha, realizada por alguna empresa que realiza estudios de opinión (de preferencia acerca de un tema de interés de los alumnos), y a partir de ella, deducir características y precauciones que hay que tener en cuenta a la hora de construir y aplicar ese tipo de diseño de investigación de campo. Después del estudio de este caso concreto, podemos reforzar lo aprendido con algunas lecturas “teóricas” acerca de cómo hacer una encuesta.
- Debemos insistir hasta la saciedad en la diferenciación entre “lógica de la investigación” y “lógica de la comunicación de los resultados de la investigación”. Tenemos que “vender” nuestros productos: esto es casi una cuestión de ética profesional. Nuestras investigaciones tienen que tener un impacto social, las tesis no pueden tener como destino final el estante de la biblioteca. Pero para poder “vender”, tenemos que mejorar la calidad y presentación del producto.
- Para coadyuvar a lo anterior, es necesario obligar a los estudiantes a escribir, a redactar ensayos. Como docentes, lo más fácil para nosotros es revisar exámenes (de preferencia de marcar con “x”). Pero eso no contribuye en mucho a la formación profesional del alumno. Corregir ensayos requiere más tiempo, pero es más formativo, obligamos a los alumnos a parir ideas, a producir nuevo conocimiento.
- Debemos tener cuidado con los formatos, las normas oficiales que regulan la realización y presentación de los trabajos finales de graduación y de otros tipos de investigación. Está bien regular las características mínimas de este tipo de investigaciones. Lamentablemente, muchas de esas “guías” castran la creatividad y el potencial del alumno. El único formato debería ser el no-formato.

## Bibliografía

- Ander-Egg, Ezequiel. (1983). **Técnicas de investigación social** (Decimonovena edición). Argentina: Humanitas
- Berger, Peter. (1976). **Introducción a la Sociología** (Tercera edición). México: LIMUSA.
- Chiavenato, Idalberto. (2000). “**Avances y desafíos de la administración de recursos humanos en el nuevo milenio**”, Memoria del Congreso Internacional: Avances y desafíos de la administración de recursos humanos al inicio del tercer milenio (204-211). Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica.
- Comisión de Alto Nivel del Proyecto RLA/96/001 (1999). **Los retos educativos del futuro. Estado de la educación en América Latina y el Caribe**. Costa Rica: PNUD.

- Meister, Jeanne (2000). **Universidades empresariales**. Colombia: McGraw Hill.
- Sabino, Carlos (1999). El proceso de investigación (Cuarta edición). Colombia: Panamericana C
- Soto, Willy (2004). “Globalización y Universidad: los Estudios Humanísticos”. **Revista Comunicación, Volumen 13, (2), 73-77.**
- Soto, Willy. (2005). “Muéstrame su tesis y le diré de que es capaz”. **Revista Comunicación, Volumen 14 (2), 63-73.**
- Soto, Willy. (2007). “Globalización y formación de profesionales: capital humano y competencias laborales”. **Revista Rhombus, Volumen. 3, (8).** Recuperado de <http://www.ulacit.ac.cr/revista/rhombus12/Al.pdf>
- Wright Mills, Charles. ( s/a). **La imaginación sociológica**. México: Fondo de Cultura Económica.