

Artículos Científicos

Consideraciones en la enseñanza de la metodología de la investigación en las ciencias humanas

Teaching Considerations of Research Methodology in Human Sciences

Carlos Eduardo Pérez Jiménez

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Chiapas, México

carlos.perez@unicach.mx

<https://orcid.org/0000-0001-7051-9017>

Oscar Cruz Pérez

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Chiapas, México

oscar.cruz@unicach.mx

<https://orcid.org/0000-0003-4897-1706>

Germán Alejandro García Lara

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Chiapas, México

german.garcia@unicach.mx

<https://orcid.org/0000-0002-4045-4988>

Jesús Ocaña Zúñiga

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Chiapas, México

jesus.ocana@unicach.mx

<https://orcid.org/0000-0003-0300-0797>

Soledad Hernández Solís

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Chiapas, México

soledad.hernandez@unicach.mx

<https://orcid.org/0000-0001-5621-986X>

Resumen

El presente trabajo ofrece una reflexión acerca de la enseñanza de la metodología de la investigación. Primeramente se discute el proceso de investigación, pues se considera que ello dirige la enseñanza de cada docente encargado de esta asignatura. Dicha reflexión se realiza a través de la revisión de propuestas del ya mencionado proceso. En segundo término se señala la presencia de la tradición de la enseñanza de la investigación en los institutos de educación superior; esta misma orienta las concepciones que tienen los estudiantes acerca de la investigación. Acompaña a este trabajo una consideración sobre lo que acontece en la formación de investigadores desde la práctica docente. Y por último, se concluye con la posibilidad de dar retroalimentación a la metodología a través de la realidad de la investigación desarrollada por los alumnos.

Palabras claves: enseñanza de la metodología, formación de investigadores, proceso de investigación.

Abstract

This paper offers a reflection on the teaching of research methodology. First, the research process is discussed, since it is considered that this directs the teaching of each teacher in charge of this subject. This reflection is carried out through the review of proposals of the research process. Secondly, the presence of the tradition of teaching research in higher education institutes is noted; it guides the students' conceptions about research. The consideration of what happens in the training of researchers from the teaching practice goes along with this work. And finally, it concludes with the possibility of giving feedback to the methodology through the reality of the research developed by the students

Keywords: teaching methodology, training of researchers, research process.

Resumo

Este trabalho oferece uma reflexão sobre o ensino da metodologia de pesquisa. Primeiramente, discute-se o processo de pesquisa, pois considera-se que este direciona o ensino de cada professor responsável por essa matéria. A referida reflexão é realizada através da revisão de propostas do processo acima mencionado. Em segundo lugar, destaca-se a presença da tradição de ensinar pesquisa em institutos de ensino superior; orienta as concepções de pesquisa dos alunos. Este trabalho é acompanhado de uma consideração do que acontece na formação de pesquisadores a partir da prática docente. E, finalmente, conclui com a possibilidade de dar um retorno à metodologia através da realidade da pesquisa realizada pelos alunos.

Palavras-chave: ensino da metodologia, treinamento de pesquisadores, processo de pesquisa.

Fecha Recepción: Mayo 2019

Fecha Aceptación: Diciembre 2019

El proceso de investigación

Una de las partes fundamentales que orienta la enseñanza de la metodología de la investigación en la educación superior es la comprensión del proceso de investigación; por ello resulta imprescindible saber qué se ha discutido alrededor de este concepto. En este sentido, diversos textos de metodología de la investigación, así como manuales de institutos, han descrito este proceso.

El proceso de investigación ha sido descrito como un camino compuesto de varias estaciones por las que tiene que pasar todo investigador. Por una parte, Carole Gray y Julian Malins (2004), Vara (2012), Cortés (2004), Ávila (2006), Rojas (2012) y Martínez (2010), por mencionar a algunos autores, aunque hay otros más, coinciden en que un proceso de investigación implica las siguientes etapas:

- a) la elección del tema,
- b) el planteamiento del problema,
- c) la elaboración de los objetivos,
- d) la elaboración del marco teórico,
- e) la descripción metodológica y
- f) la exposición de los resultados.

Esta serie de pasos, para los fines de este documento, será denominada *propuesta genérica*.

Sin embargo, antes de continuar y a modo de paréntesis, es preciso señalar que la primera propuesta respecto al proceso de investigación fue elaborada por René Descartes (2010) en el *Discurso del método*. En esta obra, Descartes se deja llevar por la corriente escéptica, pues señala que no se debe admitir una cosa como verdadera salvo si esta presenta pruebas de su existencia. De la misma forma, exige que los pensamientos sean ordenados. Con ello se inaugura la sistematización del conocimiento científico, que se distinguirá de otras formas de hacer y transmitir conocimiento.

Por otra parte, se puede entender al proceso aquí en cuestión a través del método científico. Resumiendo el trabajo de Asuad y Vázquez (2014), dicha propuesta incluye los siguientes pasos:

- a) Observación: es aplicar atentamente los sentidos a un objeto o a un fenómeno para estudiarlo tal como se presenta en realidad, puede ser sistemática u ocasionalmente.
- b) Inducción: extraer el principio fundamental de cada observación o experiencia.
- c) Hipótesis: elaborar una explicación provisional de las observaciones o experiencias y sus posibles causas.
- d) Probar la hipótesis por experimentación.
- e) Demostración o refutación (antítesis) de la hipótesis.
- f) Tesis o teoría científica.

Se pueden contrastar las propuestas antes expuestas, y derivado de ello entender la diacronía sugerida en el proceso de investigación. La propuesta genérica, la cual impera en los distintos claustros académicos y currículos de investigación, no plantea como primer paso la experiencia del investigador en el campo de trabajo, ni siquiera el acercamiento a la realidad de la investigación. El método científico, por su parte, señala como primer ejercicio el acercamiento sensorial del investigador hacia su objeto de estudio: la experiencia de los sentidos da cuenta al investigador de la realidad presentada a su conciencia; mientras que en la propuesta genérica, esta operación aparece situada en una penúltima etapa. De la misma forma, podemos comparar el lugar de la teoría dentro de la concepción del proceso de investigación. Para la propuesta genérica, la elaboración del marco teórico resulta fundamental, mientras que para el método científico la preocupación teórica es un asunto que se atiende al final del proceso. La razón de la diferencia en momentos de la atención teórica

resulta inteligible al considerar el desarrollo histórico del conocimiento, pues la edificación teórica —en el surgimiento del pensamiento científico— no era un campo vasto del conocimiento. Sin embargo, quizá sea necesario reconsiderar si los imperativos de la propuesta genérica tienen sentido en nuestra época contemporánea.

Ahora bien, es importante resaltar la puntualización que hace Carlos Sabino (1992), quien menciona en la introducción de su obra *El proceso de investigación* que no existe una exigencia obligatoria de seguir un método estrictamente, debido a que no hay alguno que ofrezca una garantía absoluta de que el seguimiento de sus pasos pueda acarrear el éxito. Sabino (1992) comprende que el conocimiento científico:

No se adquiere por un proceso similar al de la producción de bienes en una cadena de montaje sino que se va desarrollando gracias a la libertad de pensamiento, mediante la crítica, el análisis riguroso, la superación de los errores y la discusión. Por ello es que el método ni es *obligatorio*, en el sentido de que si no se lo sigue de una determinada manera nos aguarda inevitable el fracaso, ni es tampoco *garantía absoluta* de que se arribará a un resultado exitoso (p. 3).

Alineado con lo anterior, se entiende que la producción del conocimiento científico tiene una regla que fundamenta su proceder; a esta se le conoce como *la metodología*: el estudio del método. Por tanto, es importante señalar que no existe un método único, sino que existe una disciplina que cuestiona y reflexiona al método; de ello se deriva que existan diversos enfoques metodológicos acompañados con sus —también diversos— métodos.

Con estas consideraciones en mente, el proceso de investigación debe ser formulado a partir de una lógica que permita reflexionar las características metodológicas pertinentes de acuerdo con la situación real de la investigación. Además, en el trabajo de campo podrán ponderarse las decisiones trascendentales de cualquier proyecto de investigación. Por ello debemos enfatizar una vez más que el proceso de investigación no se trata de seguir un recetario eficaz para todas las investigaciones, sino que la reflexión devenida de la metodología funciona como una sugerencia que condensa la experiencia singular de cada investigador, y que el crecimiento de la metodología se da a partir de la retroalimentación de la realidad de la investigación. Al tener presente esta característica, se otorga dinamismo a la reflexión del método. Dinamismo que da cuenta del testimonio del tiempo en la formas de la expresión del método, el cual conforma, a su vez, una reseña de la historia humana.

No puede pensarse la investigación como algo ajeno a lo humano. El proceso de investigación es una actividad humana, no corresponde a otra especie del reino animal más que al ser humano. Además de ser una práctica exclusiva, vale la pena señalar que es una práctica que hace frontera con lo social. Es difícil concebir el proceso de investigación, sea cual fuere, sin alguna intervención de la relación social. Así pues, entender el proceso de investigación como una actividad humana permite pensar en las formas de relación entre el investigador y su objeto de estudio; la calidad de esta relación depende de lo que el investigador entienda de este proceso, donde, además, la interacción contextual y principalmente con sus informantes es preponderante.

Por último, además de tener presente la condición humana de la investigación, es necesario recordar la imposibilidad del devenir omnipotente de la metodología de la investigación, pues no hay, hasta el momento, algún artificio humano que no tenga límite. La misma condición del ser humano ya plantea el límite dentro de su convivencia con el universo. Por tanto, la labor reflexiva de la metodología debe recordar la finitud de su alcance —y de su permanencia en el tiempo—, la frontera de su posibilidad cognoscible y el lindero de su aplicabilidad.

Reflexiones sobre la tradición de la enseñanza de la investigación

La enseñanza de la metodología de la investigación debe recuperar —en su práctica— los preceptos de su condición humana. Debe reflejarse la condición social del proceso de investigación, pues, en términos de la enseñanza de la metodología de la investigación, es un acto donde la misión del profesor es dirigir la práctica del alumno en su contexto de investigación. Por ello, la comprensión del profesor de metodología acerca de los procesos de investigación influye en la forma en que el aprendiz de metodología realizará su práctica. Ahí se definirán los énfasis alrededor de los formatos del reporte de investigación, la labor dirigida hacia la recopilación bibliográfica o el ejercicio en el trabajo de campo.

Sin embargo, aún se encuentra lejano el ejercicio reflexivo de la realidad de la investigación. Tal y como lo sugieren Lewthwaite y Nind (2016), aún queda pendiente eliminar la brecha de comunicación entre la experiencia del desarrollo metodológico, la investigación pedagógica y los principios y teoría de ambos. A pesar de ello, uno de los logros de la enseñanza de la metodología de la investigación ha sido la reproducción de un modelo de investigación tanto de los cánones establecidos por el manual como de la palabra

incuestionable del profesor (Scribano, Gandia y Magallanes, 2006). Este actor de la enseñanza, en la mayoría de las veces, cuando se vale de la ortodoxia del manual de metodología, no acepta cuestionamiento alguno; desliga toda posibilidad de pensar el método como un acto humano. Exige al alumno la exploración sobre lo nuevo, los temas novedosos, las aportaciones innovadoras hacia la ciencia y las disciplinas, sin embargo, la vía de su logro es a través de ideas y estrategias añejas. Además, esta práctica sentencia y obliga a que el conocimiento de la investigación científica sea clausurado en la enunciación de la verdad, que contradice y quita la característica falible de la ciencia.

Tal cerrazón hacia la oportunidad de reflexionar el método guiada por la ortodoxia de los manuales obliga a seguir paso por paso una planificación que resulta imaginaria, desprovista de sorpresas y nuevos hallazgos en el recorrido del sendero de la investigación, y cuya apariencia expectante es un imaginario teórico. Por tanto, la evaluación del método también resulta ficticia, pues, como lo señalan Lewthwaite y Nind (2016), no hay una evaluación de la funcionalidad del método debido a su anticipado señalamiento de eficacia.

Sobre este ejercicio de conceptualización, y distinguiendo que el proceso de investigación es un ejercicio humano y de relación con el otro, y que incluye posiciones, imaginarios y venturas, podemos señalar que uno de los malestares que se genera en el proceso de investigación es la presencia de la obtención de grado a través de vías que no consideran la tesis. Muñoz (2011) señala, respecto al bajo índice de titulación, lo siguiente:

Muchas universidades e instituciones de estudios superiores han propuesto soluciones alternativas para que sus egresados puedan obtener el grado universitario de licenciatura con menor dificultad. Para lograr esto, han obtenido el aval de las autoridades de educación superior para ofrecer diversas modalidades en la titulación, entre las que destacan: titulación por alto nivel académico, titulación por servicio social, titulación mediante estudios de posgrado, titulación mediante examen general de conocimientos, titulación por experiencia profesional, titulación por seminario curricular, titulación por actividades de apoyo a la docencia, titulación por actividad de investigación, titulación por seminario o taller extracurricular, de ampliación o profundización de conocimientos (p. 35).

Lo que pasa en el campo de la formación del investigador es muy visible en la educación superior. Los malestares se expresan contundentemente en la consolidación del reporte escrito para la titulación: la finalización de la tesis. En Estados Unidos existe un

término para este síntoma: *everything but thesis* —“todo menos la tesis”, si se quisiera trasladar al español— (Morales, Rincón y Romero, 2005). En comparación con las diversas vías para la obtención del documento de titulación, es claro que la elaboración de una tesis es la opción menos elegida por los universitarios, incluso en los estudios de posgrado, pues, como lo indica Muñoz (2011):

Esta práctica ya se ha extendido a otros niveles de estudios y algunas de esas instituciones también han obtenido el aval para ampliar las mismas opciones de titulación hacia el nivel de maestría, la inclinación se orienta hacia la búsqueda de la titulación por otras las vías (p. 35).

En algunas suertes, la elección del trabajo de tesis se ve interrumpida por:

La incapacidad de llevar a cabo el proceso de investigación exitosamente y de producir los tipos de textos exigidos. Esto es consecuencia, en parte, de la forma como se aborda la enseñanza de la investigación y su respectivo acompañamiento, tanto en forma de tutoría como asesoría, en la universidad. Esto ha evidenciado la necesidad de transformar la enseñanza de la investigación (Morales *et al.*, 2005, p. 217).

Esta situación también es entendida por Rojas y Méndez (2013) como causa de la poca correlación positiva entre la docencia y la formación científica en la educación superior. La percepción se vuelve más clara: los problemas se orientan hacia el binomio de la docencia y la investigación. Ante estas dificultades, Morales *et al.* (2005) sugieren que la docencia requiere fortalecerse en el área de investigación, lo cual exige pensar las dificultades curriculares, la reconceptualización y el ordenamiento de las asignaturas, así como otras actividades que contribuyan a su consolidación, como seminarios o talleres participativos que permitan reflexionar los procesos de investigación.

Una de las deficiencias que se encuentran en la enseñanza de la investigación en educación superior es la suposición de que el alumno cuenta con los elementos necesarios para realizar un proceso investigativo. Como Aguado (2018) apunta, esta suposición nada más sirve para generar frustración entre el alumno y el docente. Lamentablemente —como lo es en el caso de México—, la enseñanza de la investigación en la educación media superior solo es un cajón para legitimar el espacio curricular y simular el espíritu científico (Rojas y Méndez, 2013). En ese nivel educativo no se desarrollan competencias para enfrentar los complejos problemas de la investigación en educación superior. Aún peor: “Estos problemas (...) se originan en parte porque los estudiantes que ingresan a la universidad no han logrado

desarrollar en los niveles básico y medio diversificado las competencias para comprender y producir textos” (Morales *et al.*, 2005, p. 218); competencias que son necesarias en la vida universitaria por la demanda de trabajos escriturales, como lo son la elaboración de ensayos o el reporte de prácticas.

Aunado a la suposición del desarrollo de competencias para la investigación en el nivel medio superior, se encuentra el conformismo del docente universitario, pues en la mayoría de las veces este se deslinda de la responsabilidad de la enseñanza. González (2008) comenta: “Los profesores solicitan trabajos de investigación a los estudiantes para acreditar una materia, pero no suelen enseñarles cómo hacerlos” (p. 470). Al alumno no le queda más que recurrir a los recursos desarrollados previamente en otros niveles de educación y confundir la investigación científica con la investigación formativa (Aguado, 2018).

A pesar de ello, la sobrevivencia y los casos donde se concretan los trabajos de investigación y el desarrollo de tesis merecen ser tomados en cuenta. Esta vuelta hacia los éxitos de los alumnos no puede ser respaldada a través de encuestas superficiales, la exigencia como responsabilidad de atestación para el desarrollo reflexivo de la metodología obliga a que la óptica debe orientarse sobre las experiencias de los alumnos en el proceso de investigación. De ello se obtendrían nuevas estrategias, nuevos recorridos, resignificaciones de la experiencia humana en la investigación y, principalmente, alternativas a los manuales de investigación.

Concepciones e intereses de los universitarios en la labor investigativa contemporánea

Un conjunto de dilemas que enfrenta el trabajo de la formación de investigadores está relacionado con las concepciones que se tienen en el ámbito social acerca de la investigación. La representación social de la investigación —y de lo que hace un investigador— direcciona el pensamiento y las ideas que las personas tienen alrededor de esta labor. Por ello es importante concebir y analizar qué prejuicios o expectativas tienen los universitarios, pues ello dirigirá los intereses —o la falta de ellos— en su formación universitaria, principalmente en lo que corresponde a la investigación.

En este sentido, es importante distinguir la diferencia entre la investigación científica y la investigación formativa. Por una parte, la investigación formativa es considerada como una situación didáctica y pedagógica que busca ser una herramienta dentro de las estrategias

de enseñanza y aprendizaje. Cuando se consigue dirigir adecuadamente el proceso, se desarrollan diversas habilidades en los alumnos, las cuales pueden potenciar las áreas reflexivas, de aprendizaje, de solución de problemas, incluso de trabajo colaborativo (Rojas, 2010, p. 35).

No saber distinguir entre la investigación científica y la investigación formativa lleva a cometer errores al momento de trabajar la metodología de la investigación. Ante ello, es pertinente traer a la mesa el trabajo de Arellano, Hermoza, Elías y Ramírez (2017), pues ofrece una definición correspondiente a la formación para la investigación:

La “formación para la investigación” es el conjunto de acciones orientadas a favorecer la apropiación y el desarrollo de los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para que estudiantes y profesores puedan desempeñar con éxito actividades productivas asociadas a la investigación (científica), el desarrollo de la tecnología y la creación de la innovación, ya sea en el sector académico o en el productivo (p. 27).

En el campo de la realidad, el trabajo de Corredor y Romero (2007) da cuenta de qué entienden los universitarios por la labor de investigación. Los resultados de su investigación indican que para algunos consiste en la reflexión del entorno inmediato: ofrece una oportunidad para que los estudiantes generen interrogantes en la realidad que perciben como sujetos. Se espera también que la investigación sea una oportunidad para solucionar los diversos problemas que la sociedad presenta. Sin embargo, en el mismo estudio se señala que, para varios estudiantes, el proceso investigativo sirve solo para dar el paso final y obligatorio dentro de los estudios que realizan. Asimismo, señalan que es una acción tediosa, extensa, incomprensible y poco funcional.

Lo anterior se puede relacionar con los resultados de la investigación de Arellano *et al.* (2017), quienes señalan que las expectativas de los universitarios están más orientadas hacia la formación profesional, y no con el propósito de formarse como investigadores. Por lo tanto, la finalidad de estar en la universidad queda reducida a ser un requisito más para tener éxito en la vida laboral. Para la mayoría de los universitarios, la formación precede a la empleabilidad exitosa. Y en esa misma línea, aportar al conocimiento científico no es una prioridad ni una meta que se persiga, y mucho menos se concibe que realizar investigación sea una opción laboral. Esta misma idea se comparte en la práctica docente, pues no se concibe que la misión de la enseñanza sea la generación del conocimiento científico, más bien se entiende que la transmisión debe ser una serie articulada de formación de

competencias laborales, puntuada principalmente hacia las exigencias empresariales, las cuales dejan a un lado la posibilidad del emprendimiento a través de la investigación.

Discusión

La idea de que la investigación se encuentra difuminada también dirige el sentido de su articulación en los institutos de educación superior, e íntimamente en la condición curricular que se le concede.

Los gobiernos han implementado estrategias y, a la par, impulsado instituciones para atender la generación del conocimiento y la promoción de la investigación. Aunque hace falta atender diversas situaciones, existen condiciones propias de la comunidad universitaria que pueden solventarse con voluntad. Ello habla de la falta de capacidad de los docentes por desarrollar estrategias para la formación de investigadores. En este sentido, las estrategias gubernamentales deben atender las condiciones particulares que dificultan la producción del conocimiento y el desarrollo de la investigación, más allá de la operación general de financiamiento. Ante ello, Medina y Villegas (2016, p. 268), después de un análisis sobre el financiamiento hacia la investigación en México, indican que los apoyos no se han aprovechado de manera equitativa debido a las particularidades de cada programa y de cada entidad, por lo que sugieren diseñar acciones y políticas diferenciadas.

Esta carencia de iniciativa por parte de los actores de las instituciones de educación superior es tangible en los planes y programas de estudio. Allí resulta visible que el currículo dedicado a la investigación es un accesorio para cumplir con algunos criterios de los organismos evaluadores. Ante esta situación, Fonseca, Lucio y Lucio (2016) disponen que la formación y desarrollo de habilidades de investigación deben articularse en las instituciones de educación como eje transversal de la formación para la investigación en el pregrado. Sin embargo, tal y como la reflexión de González (2008) apunta, el problema curricular recae, en la mayoría de las veces, en los pocos espacios existentes para el desarrollo de un proceso investigativo. La mayoría de las instituciones de educación superior en pregrado y posgrado, principalmente en la educación privada, cuentan con una materia dedicada a la revisión teórica de la metodología de la investigación y otra dedicada al seminario de tesis. En muchas ocasiones estos espacios no son continuos, sino que se encuentran distanciados por dos o más periodos. La primera materia puede estar situada en la mitad de todo el programa educativo,

mientras que la segunda se la encuentra al final. De esta forma, la sugerencia de González (2008) es válida:

¿Por qué o para qué se sigue exigiendo a los estudiantes de la licenciatura la elaboración de un trabajo de investigación llamado “tesis profesional”, para obtener su grado? Lo lógico sería que si se mantiene como requisito, para acreditar una materia u obtener el grado, la elaboración de un trabajo de investigación, se debe incorporar a la formación del estudiante el conocimiento y la aplicación de las técnicas de investigación. O, por el contrario, si se considera que no es relevante esta formación, entonces, lo lógico sería que se eliminaran dichos requisitos (p. 470).

Sin embargo, al tomar en cuenta tal sugerencia, la función de la educación superior y de la universidad quedaría signada hacia la certificación para los fines laborales. La enseñanza de la metodología de la investigación no debe ser comprometida simplemente para la obtención del grado. Aunque este gesto es noble dentro del desarrollo profesional de los universitarios, su articulación debe entenderse como interrelacional a las demás asignaturas dentro de una malla curricular. Así pues, la articulación debe ser dinámica. Esto tomando en cuenta la consideración de Lewthwaite y Nind (2016), quienes subrayan que nacional e internacionalmente no hay un acuerdo curricular debido a que los contenidos de la metodología son dinámicos. En efecto, el dinamismo deviene o debe devenir de los procesos cambiantes de la realidad social, inclusive tomando en cuenta la singularidad de las experiencias de cada proceso de investigación.

Además de las situaciones curriculares, es importante tomar en cuenta la experiencia de los docentes en el campo de la investigación. Esta experiencia no se trata del canon de expertos en la investigación, sino de aquellos docentes que se aventuran a reflexionar la metodología de la investigación en su praxis, así como la reflexión de las necesidades pedagógicas para su enseñanza. Esta posibilidad, en el caso de las universidades privadas, se desvanece, pues estas instituciones, tal y como lo señala Rivas (2004):

Por regla general invierten muy poco en la formación de científicos y ejercen, además, prácticas violatorias de los derechos laborales: la mayoría de sus profesores de posgrado son contratados por honorarios, con lo que no pueden optar por prestaciones, vacaciones ni retiro. La existencia de profesores de tiempo completo en sus claustros es una verdadera excepción (p. 96).

Se suman a esta reflexión las consideraciones dentro del apartado cualitativo del trabajo de Rojas (2010), el cual especifica la percepción de los universitarios hacia la docencia en investigación. En dicho apartado se indica que no se logran generar las competencias en la educación superior, la falta de flexibilidad en la enseñanza de la investigación por seguir un manual rígido y las carencias de personal dedicado a la investigación y capacitado para impartir clases.

Por otra parte, la enseñanza de la metodología de la investigación está orientada a dos vertientes, como lo señala Aguado (2018). La primera, a la discusión epistemológica de la metodología para ofrecer la importancia del conocimiento científico; sin embargo, esta no logra tocar la realidad de los procesos de investigación. Por otra parte, está la aplicación de los procesos a través del seguimiento de los manuales; en ello se pierde la condición lógica de la operación del proceso de investigación, pues se trata solamente de cumplir con los formatos de reporte; ahí no importa en sí el proceso, sino la extensión de la escritura sugerida por los manuales. En estas condiciones, el profesor de metodología se convierte en un experto del manual y de la discusión del por qué el conocimiento científico; por tanto, no admite alternativas a los procedimientos, mucho menos sugerencias dentro de la escritura de los reportes de investigación. Por ello, Scribano *et al.* (2006) indican que existe una ansiedad por poseer la razón que encubre la imposibilidad de aceptar el no-saber:

Nuestros debates, coloquios y discusiones en general muchas veces se transforman en la necesidad de la razón, en el doble juego de “tener” la razón —rectificándola— y de convocar la razón —endiosándola—. Nuestros alumnos ven estas prácticas comentadas y reproducidas —a veces hasta épicamente— en clase. Como toda fijación, la ansiedad por la razón se transmite (casi) ante-predicativamente (p. 100).

El docente de metodología de la investigación, más allá de posicionarse como el experto del método o del manual, debe estar abierto a la interrogante, aceptar los límites de su conocimiento. Más que seguir a pies juntillas el manual, está la labor de enseñar a los alumnos a generar preguntas, a cuestionar los distintos reportes de investigación, y primordialmente, de ofrecer la posibilidad de minar, a partir de sus inquietudes, la realidad que viven.

Conclusiones

No podemos dejar de lado la posición que tiene la metodología en el mundo actual. En la historia humana ha sido, por una parte, instrumental, clave en la edificación del desarrollo moderno; y por otra, ha funcionado como una ideología que fundamenta prácticas intelectuales y concretas en las relaciones sociales. Ordena y posiciona espacios y ejercicios de poder. En este sentido, los procesos de enseñanza y aprendizaje de la metodología también se condicionan por estas premisas; por ello en muchas ocasiones los docentes de investigación no se dan espacio a considerar la falta en la razón, y la falta en el saber mismo que poseen y ostentan como maestros. Ante ello, el docente de metodología se conforma y se vacuna de la ignorancia a través del manual de metodología o del formato de reporte, y no desde la reflexión y la generación de dudas, incluso de su propia práctica como asesor.

Se debe considerar que tanto la investigación como la enseñanza se tratan de actos sociales, en donde se involucran sujetos que tienen y posibilitan el entramado del conocimiento humano. Por tanto, la experiencia de campo de los alumnos, donde normalmente no son acompañados por el asesor, puede llegar a cuestionar la tradición del método; y más allá de que la anticipada planeación y diseño del proyecto no funcionen, se constituyen como una puerta a la retroalimentación que el método y la metodología pueden obtener. Sin embargo, en la práctica de la enseñanza de la investigación, esta es silenciada, pues la sapiencia del profesor de metodología, cuando es experto en el formato de reporte, no permite escuchar al logos proveniente de la realidad de la investigación, mas sí del imaginario teórico. Esta realidad no es una realidad homogénea, se trata de que cada proceso de investigación es singular.

Entonces, ¿qué posibilidades y alternativas tiene el profesor de metodología? Pues si la realidad de la investigación es dinámica, como lo es la condición de la humanidad, en primer lugar, reconocer los límites del método y dar oportunidad al ejercicio de la metodología como una reflexión del método ante la presencia de la realidad de la investigación, respecto a la que, en muchas ocasiones, el docente se encuentra alejado; en segundo lugar, en la enseñanza de la metodología la posición que este juega es la de estar en el vaivén de aquella persona que conoce de la metodología y que puede estar abierta a la escucha del logos que opera en la realidad de la investigación.

Referencias

- Aguado, N. A. (2018). Teaching Research Methods: Learning by Doing. *Journal of Public Affairs Education*, 15(2), 251-260.
- Arellano, C., Hermoza, R., Elías, M. y Ramírez, M. (2017). Actitud hacia la investigación de estudiantes universitarios en Lima, Perú. *Fundación Educación Médica*, 20(4), 1-45.
- Asuad, N. E. y Vázquez, C. (2014). *Marco lógico de la investigación científica*. Recuperado de <http://www.economia.unam.mx/cedrus/descargas/Metodo%20Cientifico.pdf>
- Ávila, H. L. (2006). *Introducción a la metodología de la investigación*. Ciudad Cuauhtémoc, México: eumed.net. Recuperado de <https://clea.edu.mx/biblioteca/INTRODUCCION%20A%20LA%20METODOLOGIA%20DE%20LA%20INVESTIGACION.pdf>.
- Corredor, J. y Romero, C. (2007). Estudiantes universitarios frente a sus procesos de investigación: aciertos y errores*. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (10), 169-188.
- Cortés, M. E. (2004). *Generalidades sobre metodología de la investigación*. Ciudad del Carmen, México: Universidad Autónoma del Carmen.
- Descartes, R. (2010). *Discurso del método*. Madrid, España: FGS.
- Fonseca, S., Lucio, A. y Lucio, M. (2016). La investigación en los estudiantes universitarios. *Revista Conrado*, 12(53). Recuperado de <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/329>.
- González, J. A. (2008). Enseñanza de la Metodología de la Investigación aplicada al derecho: ¿Ciencia jurídica o ciencia ficción? Un ensayo de Autocrítica. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*, (conmemorativo), 469-510.
- Gray, C. and Malins, J. (2004). *Visualizing Research: A Guide to the Research Process in Art and Design*. United Kingdom: Ashgate.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2005). *Curso de metodología de la investigación*. Ciudad de México, México: Instituto Nacional de Estadística y Geografía.
- Lewthwaite, S. and Nind, M. (2016). Teaching Research Methods in the Social Sciences: Expert Perspectives on Pedagogy and Practice. *British Journal of Educational Studies*, 64(4), 413-430.

- Martínez, H. (2010). *Manual de metodología de investigación. La investigación como proceso en la universidad*. Valledupar, Colombia: Guatapurí Ediciones.
- Medina, R. y Villegas, E. (2016). Financiamiento de la ciencia, la tecnología y la innovación en las regiones de México. *Revista Mexicana de Agronegocios*, 38, 253-270.
- Morales, O. A., Rincón, A. G. y Romero, J. T. (2005). Cómo enseñar a investigar en la universidad. *Educere*, 9(29), 217-224.
- Muñoz, C. (2011). *Cómo elaborar y asesorar una investigación de tesis*. Naucalpan de Juárez, México: Pearson Educación.
- Rivas, L. A. (2004). La formación de investigadores en México. *Perfiles Latinoamericanos*, 25, 86-122.
- Rojas, M. (2010). La actitud estudiantil sobre la investigación en la universidad. *Investigación y Desarrollo*, 18(2). Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/viewArticle/1136/4600>.
- Rojas, M. (2012). *Manual de investigación y redacción científica*. Lima, Perú: Book Xx press.
- Rojas, M. y Méndez, R. (2013). Cómo enseñar a investigar. Un reto para la pedagogía universitaria. *Educación y Educadores*, 16(1), 95-108.
- Sabino, C. (1992). *El Proceso de investigación*. Bogotá, Colombia: Editorial Panamericana.
- Scribano, A., Gandia, C. y Magallanes, G. (2006). La enseñanza de la “metodología de la investigación” en ciencias sociales. *Ciencias Sociales Online*, 3(1), 91-102.
- Vara, A. A. (2012). *Desde la idea hasta la sustentación: Siete pasos para una tesis exitosa. Un método efectivo para las ciencias empresariales*. Lima, Perú: Universidad de San Martín de Porres.

Rol de Contribución	Autor (es)
Conceptualización	Carlos Eduardo Pérez Jiménez
Metodología	Carlos Eduardo Pérez Jiménez
Investigación	Carlos Eduardo Pérez Jiménez
Curación de datos	Jesús Ocaña Zúñiga; Soledad Hernández Solís <<igual>>
Escritura - Preparación del borrador original	Creación y / o presentación de la obra publicada, escribiendo específicamente el borrador inicial.
Escritura - Revisión y edición	Carlos Eduardo Pérez Jiménez; Oscar Cruz Pérez <<que apoya>>
Visualización	Carlos Eduardo Pérez Jiménez; Oscar Cruz Pérez <<que apoya>>
Supervisión	Carlos Eduardo Pérez Jiménez
Administración de Proyectos	Carlos Eduardo Pérez Jiménez; Germán Alejandro García Lara <<que apoya>>
Adquisición de fondos	Oscar Cruz Pérez