

La dimensión cognoscitiva en la enseñanza de la metodología

Sergio Antonio Sandoval*



El presente texto busca reconocer y abordar la dimensión cognoscitiva en la enseñanza de la metodología interpretativa. Más precisamente, se quiere compartir una aproximación a la identificación de las habilidades que se requiere desarrollar –o que de hecho se desarrollan–, a partir de la experiencia de enseñar y aprender metodología de investigación cualitativa, y referir la complejidad que esto conlleva.

A manera de introducción se expone un breve marco de referencia que da cuenta del lugar que actualmente ocupa la práctica de la metodología cualitativa, y de lo importante que resulta su enseñanza.

Al inicio de la presente década, en distintos escenarios de trabajo y divulgación de la investigación en ciencias sociales, se advertían y señalaban algunos indicadores de la dinámica de desarrollo o posible estancamiento de las diversas orientaciones, disciplinas, teorías y metodologías que confluyen en este campo.

En los trabajos presentados en el XII Congreso Mundial de Sociología (Madrid, 1990) destacan los siguientes aspectos:

- El interés de los investigadores por conocer la forma en la que se construye la sociedad, en contraposición al uso anterior que consistía en describirla desde determinada teoría.
- Los encargos institucionales dirigen la investigación en las ciencias sociales a coadyuvar a la construcción de la sociedad, alejándola de buscar la comprensión de "lo social" como objeto de conocimiento.
- Predominan los estudios de orientación microsocial sobre los de orientación macrosocial.¹

De la I Reunión Nacional de Diagnóstico sobre el Estado Actual y Perspectivas de las Ciencias Sociales

en México,² resultan relevantes los siguientes aspectos:

- Los conceptos generales teóricos no proporcionan a los investigadores herramientas para realizar análisis empírico; esto impide la posible generación de conocimiento teórico a partir de la acumulación de datos.
- Como consecuencia de lo anterior, los investigadores han optado por indagar la realidad individual o microsocial considerando sus propios límites o incorporando elementos subjetivos.
- Se intenta tomar la acción individual como base para entender la estructura social. Conceptos como símbolo, signo y significado ocupan el primer plano en cuanto posibilitan comprender la acción individual intencional.

Una conclusión que incorpora los indicadores anteriores y que fue referida en ambos escenarios es la "proliferación" de trabajos de investigación cualitativa.

Se ha llamado metodología cualitativa a un conjunto de métodos y herramientas de investigación que un reconocido autor, Erikson, designa de una forma más exacta como la "familia del paradigma interpretativo".³ Erikson utiliza esta expresión por aludir a un sentido más amplio que otros términos respecto a la naturaleza de esta metodología.

La intención del presente texto, como se dice al inicio, es ocuparse de la dimensión cognoscitiva de la enseñanza de la metodología interpretativa. De modo que resulta importante declarar en principio que, tanto en el trabajo del que abstraemos nuestra

* Investigador del Programa Formal de Investigación del Desarrollo Cognoscitivo, Departamento de Estudios Socio-culturales del ITESO

experiencia como en este texto, se identifica y entiende la dimensión cognoscitiva –el dominio de los esquemas, procesos, habilidades y estrategias de pensamiento– como un constitutivo fundamental de la naturaleza y operación de la metodología cualitativa, a la que también se hará referencia como metodología interpretativa.

Contextualización del trabajo

La realidad contextual inmediata de la que parten tanto el material como la composición del presente texto es la recuperación de y la reflexión sobre la experiencia obtenida a partir de la organización y conducción, durante los últimos cuatro años, de un taller de investigación cuya duración curricular formal es de tres semestres escolares.⁴

La experiencia se complementa y precisa con el trabajo de asesoría en el proceso de investigación aplicada, que tiene como una de sus evidencias más concretas la producción de la tesis de especialista. El contexto más amplio del trabajo es el escenario de la educación profesional y postprofesional universitaria, en cuanto ámbito sumamente abandonado en lo que se refiere tanto a la formación de los docentes como a la habilitación de los estudiantes universitarios, sobre todo en relación con la formación y desarrollo de esquemas, procesos y estrategias de pensamiento. Es común escuchar a maestros y estudiantes hablar de las dificultades para encontrar sentido, por una parte, a la enseñanza misma, y por otra, al aprendizaje y apropiación de conocimiento que deben ocurrir en los salones de clases. Los maestros se quejan de la falta de motivación en sus alumnos y de sus carencias de recursos –y habilidades– para manejar adecuadamente los contenidos de la enseñanza. Los estudiantes, a su vez, refieren las dificultades que encuentran para hacerse de los conocimientos formales que se imparten en las universidades.

Aunque surgido en la década anterior, en la actualidad prevalece un interés creciente por conocer acerca de, e impulsar el desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes. Este impulso puede ser considerado como genuino, en cuanto ha tenido por origen el reconocimiento de los errores de los métodos y sistemas educativos anteriores, junto con la aceptación de que la meta de la educación no es la trasmisión de información sino la construcción de lógicas de pensamiento y conocimiento. Sin embargo, aunque en algunas ocasiones dicho interés pasa en forma efectiva por la formación de los profesores, la mayoría de las veces se ha visto reducido a un discurso de política educativa.

A partir del análisis y reflexión de la experiencia del taller de investigación y de asesorar y acompañar trabajos profesionales de indagación, se puede afirmar que no basta con enfocar programáticamente el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los estudiantes. El desarrollo y la formación de esquemas de pensamiento son el centro y el eje de la actividad educativa, a partir de los cuales es posible responder al vacío de sentido y de recursos intelectuales por el que atraviesa la enseñanza.

Cuando se habla aquí de esquemas se alude a la formación de estructuras cognoscitivas que permitan la construcción y procesamiento del conocimiento, y con "habilidades" se habla del manejo adecuado de los procesos de pensamiento necesarios por parte de los estudiantes. En este sentido, la pretensión no es "enseñar" los procesos de pensamiento sino poner al estudiante en un contexto de clase que posibilite y requiera ciertos procesos de pensamiento que, a fuerza de ser ejecutados y ejercitados, le proporcionen dominio en la producción y conducción de cierto proceso, esto es: habilidad. Todo ello en el marco de un taller de metodología interpretativa.

La práctica en el taller ha llevado a la necesidad de identificar en los cursos el trabajo educativo-formativo en clave de procesos, esquemas y habilidades cognoscitivas implícito en la enseñanza de la metodología de la investigación interpretativa. También se ha detectado una serie de dificultades por las que atraviesan estudiantes y maestro en el proceso de inducir y desarrollar esquemas y habilidades de pensamiento. A continuación se presenta una serie de cuestionamientos que han surgido, formulados como preguntas más precisas:

- ¿Qué es lo que realmente se enseña al impartir una clase de metodología?
- ¿Qué es lo que en realidad se aprende en un curso de metodología?
- ¿Cómo se plantean ambas cosas los estudiantes?
- ¿Cuáles obstáculos o dificultades se presentan en la enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación interpretativa?
- ¿Existe una clase particular de dificultades?
- ¿La metodología interpretativa es una información que puede ser enseñada como un contenido?
- ¿Se trata de un proceso en el que debe ser inducido el estudiante mediante la guía que indica la "manera de hacerse" de las cosas?
- ¿Es posible que el profesor de metodología se entere de lo que ocurre con los procesos cognoscitivos de los estudiantes?

El espacio no permite explicar los supuestos implícitos en cada uno de estos cuestionamientos. Interesa

más resaltar dos de ellos: qué se enseña y cómo se enseña. No se trata de intentar desarrollar habilidades como en un entrenamiento (muy en boga actualmente), lo que redundaría en un practicismo, ni de enseñar un contenido particular en forma muy adecuada, pues entonces los profesores serían sólo informadores eficientes.

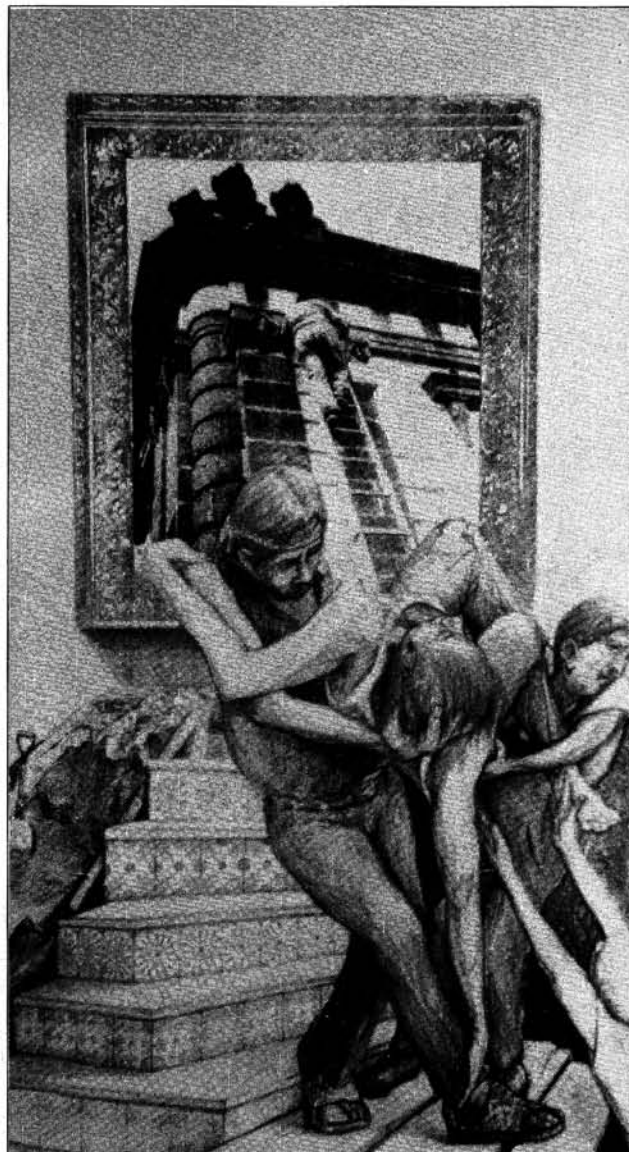
La dimensión cognoscitiva en la metodología interpretativa

Se puede decir que el rasgo más común del conjunto de métodos y técnicas de investigación de la "familia del paradigma interpretativo" es que indaga de manera interpretativa y no cuantitativa. Esto supone que quien emplea, y en este caso además enseña, o quien está aprendiendo y tratando de aplicar la metodología cualitativa, tiene que construir el conocimiento acerca del sentido de una realidad o situación determinada.

En los métodos de la investigación cuantitativa, medir o contar es definir cantidades o asignar valores a entidades o cosas, de acuerdo a una unidad de medida previamente definida. Investigar cualitativamente es observar y registrar en forma abierta datos acerca del mundo de las acciones, las significaciones y las valoraciones, para con esta información tratar de comprender el sentido propio de las acciones que se realizan, sus significaciones, etc., y descubrir su sentido en relación con otras personas o situaciones, extraído de la naturaleza de las mismas relaciones implicadas. Asumiendo que existe la información en cuanto datos acerca del mundo, el investigador construye el entendimiento de esta información; así es como puede proporcionar evidencias del conocimiento logrado acerca del sentido de la realidad estudiada.

En este dominio metodológico, interpretar supone entonces entender, explicarse, descifrar, traducir, aclarar, explicar para otros, etc. Todas éstas son acciones del pensamiento o funciones cognoscitivas, integradas y entrelazadas por procesos, habilidades y estrategias intelectuales. Su ejecución, ejercitación y desarrollo respecto a la construcción de conocimiento requiere de un trabajo personal –también del pensamiento– que en algunas ocasiones es considerado como previo y que consiste en identificar y analizar las propias ideas que forman los supuestos, concepciones o preconcepciones acerca de la realidad que se pretende, entre otras cosas, entender o explicar.

En forma más precisa, se puede decir que la identificación de las propias suposiciones y preconcepciones –o si es el caso prejuicios– es más bien una condición *sine quan non* con la que es posible llegar



Colateral, 1990, lápiz, transferencia xerográfica sobre papel, 56 x 32 cm.

a elaborar adecuadamente los productos propios de las funciones de explicar, aclarar, entender y otras, porque en el centro de este dominio metodológico interpretativo está justamente la producción de conocimiento acerca del sentido, conocimiento que se construye en la relación que establece quien investiga con lo que intenta conocer.

Desde este punto de vista es deseable que la identificación de supuestos ocurra a partir de la confrontación o diálogo con lo que se observa y registra a propósito de la realidad misma, aunque existe otra modalidad metodológica según la cual identificar los propios supuestos y plantearlos debe ser estrictamente anterior a la producción de enunciados acerca de la realidad observada.

En cualquiera de estas dos modalidades se trata de un trabajo cognoscitivo que supone dar respuesta a las preguntas de qué y para qué se conoce, y a las



de quién y cómo conoce. Tales preguntas pudieran identificarse como de naturaleza eminentemente epistemológica, en cuyo caso la búsqueda de las correspondientes respuestas se localizaría más en el campo de estudio de la filosofía de la ciencia, así como en el reconocimiento e identificación de sus criterios.⁵

En la siguiente parte se describirá y analizará qué funciones, operaciones y procesos cognoscitivos subyacen a la experiencia de enseñar y aprender metodología de investigación cualitativa, y cuáles son las principales dificultades en su ejecución, ejercitación y desarrollo.

Habilidades y procesos cognoscitivos en un taller de investigación

Es importante aclarar que no se hará referencia a un modelo cognoscitivo de naturaleza formal o teórica

preestablecido desde el cual analizar las funciones, operaciones y procesos cognoscitivos que subyacen a las distintas tareas y experiencias de aprendizaje en el taller de metodología. Esta aclaración es pertinente respecto a lo que pudiera parecer el desarrollo de una taxonomía. En este mismo sentido se omiten las definiciones de carácter conceptual a propósito de delimitaciones entre los términos "procesos" y "habilidades".

Se trata únicamente del reconocimiento de las operaciones y procesos cognoscitivos que ocurren o debieran ocurrir cuando se realizan las tareas propias del taller, según el objetivo formal del mismo: introducir al estudiante en el conocimiento y práctica de la metodología interpretativa. En este reconocimiento se ha seguido un orden inductivo.

Inicialmente es en las tareas de observación, sistematización y análisis en las que tiene lugar el desarrollo de las habilidades que enunciamos a continuación:

- Captar, describir y representar situaciones con precisión y propiedad en el lenguaje.
- Desarrollar habilidades para enfocar e identificar situaciones.
- Reflexionar sobre esas situaciones en términos de hacer suposiciones, inferencias, plantear dudas, hacer conjeturas y formular preguntas.
- Organizar la información por tópicos, categorías o temas y establecer sistemas de organización de la información (cronológicos, temáticos, con base en las preguntas de investigación, etcétera).
- Descomponer las situaciones observadas en sus componentes: aspectos, elementos, temas, tópicos o patrones.
- Identificar en los datos los aspectos, elementos, temas, tópicos o patrones referidos a las preguntas de investigación (y también aquellos no referidos pero que tienen relación).

En todas estas actividades se encuentra como común denominador la ejercitación de las habilidades relacionadas con la expresión escrita y con la redacción.

Una vez realizadas las tareas que guardan relación con la observación, la sistematización y el análisis de la información recolectada, se pretende que se construya el conocimiento del objeto de la investigación. Para esto resulta de capital importancia el desarrollo explícito de la habilidad para conceptualizar. Las habilidades más específicas o particulares que se desarrollan al realizar la conceptualización son las siguientes:

- Explicar (para sí y para otros) conceptualmente la realidad (situación que se investiga).

- Identificar los conceptos clave que intervienen en la explicación.
- Buscar referentes teóricos pertinentes a la explicación y conceptualización propia (tener claridad en la delimitación de la búsqueda, o tener un criterio).
- Ser capaz de reconceptualizar o resignificar los conceptos de otros.
- Confrontar la concepción propia con la de los teóricos y explicitar el producto de esa confrontación.
- Hacer uso, en el análisis de los datos, de esas concepciones producto de la reconceptualización y confrontación conceptual.

Hasta aquí se han señalado las tareas que tienen que ver con la forma en la que se realiza el propósito de la indagación, esto es, cómo se llevan a cabo la observación, sistematización y análisis de la información con fines de conocimiento de una realidad determinada.

Resultaría sumamente extenso describir de forma más particular y específica las circunstancias y condiciones de ocurrencia que hacen posible que el profesor se entere del proceso interno de construcción del conocimiento de los estudiantes para incluso en un momento dado intervenir en él. Aquí se considera que se complementa mejor la exposición de las habilidades y procesos cognoscitivos que se han logrado identificar en el taller de investigación si se señalan los principales componentes de la enseñanza que involucran el desarrollo de procesos y habilidades de pensamiento.

Es esencial que el profesor cuente con información acerca de la existencia de los procesos y habilidades del pensamiento. Esto no implica que al tener la información los profesores puedan identificar e inducir tales procesos y habilidades.

Otro componente principal es la intención del profesor de desarrollar trabajos y experiencias educativas que tengan que ver con la enseñanza del pensar en un escenario como el descrito. Pero no se trata del pensar en abstracto, ni siquiera del pensar sobre el pensamiento, sino del pensar sobre, desde, para la propia materia y el propio proyecto. En este sentido es importante aclarar que no le basta al profesor una base rica en conocimiento de la metodología o de determinada disciplina.

El tercer componente o, si se quiere, una extensión y precisión del segundo: se trataría de enseñar la metodología, o en su caso la asignatura que cada profesor imparte, con el pensamiento, los procesos y las habilidades que le son propios. Este tercer componente implica identificar en la metodología, el proyecto, o la propia disciplina o asignatura, los

componentes del pensamiento particulares que implica o requiere su conocimiento, su ejercicio o su ejecución. Esto porque la enseñanza para el desarrollo de las habilidades intelectuales difiere profundamente del enfoque educativo de la trasmisión de información.

Para finalizar, hay que decir que las pretensiones (y en algunos casos logros) respecto a los propósitos del taller de investigación se enfocan a que los estudiantes realicen una recolección disciplinada de información y la analicen con provecho profesional o para identificar problemas en un contexto particular y poder plantearles solución. También se busca la producción del documento de tesis. En esta perspectiva algunos estudiantes llegan a considerarse hábiles para aproximarse a diferentes escenarios socioculturales con herramientas valiosas y válidas para reconocer problemas e identificar medios de solución.

Más allá de observar y analizar rigurosamente lo que ocurre en contextos sociales, y si es posible intervenir en ellos o producir la tesis, en los estudiantes y profesores tienen lugar aprendizajes que son resultado del ejercicio interpretativo sistemático y riguroso. Ocurren incluso transformaciones en las concepciones del mundo en las personas que hacen un uso cognoscitivo de esta metodología.

Todas éstas son evidencias que permiten revalorar y proponer la actividad de investigación interpretativa en más sentidos que la producción formal de conocimiento.▲

Notas

1. Este material fue desarrollado en forma más completa en: Mejía, Rebeca y Sergio Sandoval. "La investigación en ciencias sociales", en *Replones*, núm. 18, ITESO, Guadalajara, 1990, pp.31 y ss.
2. "Notas y extractos de la I Reunión Nacional de Diagnóstico sobre el Estado Actual y Perspectivas de las Ciencias Sociales en México. Cocoyoc, 1993", en "La investigación de la configuración social", documento interno del Departamento de Investigación Social del ITESO, Guadalajara, 1993.
3. Erikson, F. "Métodos cualitativos de investigación en la enseñanza", en *La investigación cualitativa en la enseñanza*, Cuaderno de apuntes núm. 39 (documento para uso interno), ITESO, Guadalajara, 1988, pp. 45 y ss.
4. El taller forma parte del currículo de la Especialidad en Educación Cognoscitiva del Departamento de Estudios Socioculturales del ITESO.
5. Con esta temática se produjo un artículo dedicado a exponer el panorama del campo de la investigación en ciencias sociales, en el que ya se mencionaba la "proliferación de trabajos con metodología cualitativa". También se abordó la explicitación de criterios de filosofía de la ciencia según los cuales es necesario conocer o tratar de establecer la naturaleza del conocimiento que se desea alcanzar por medio de la investigación científica. Véase: Mejía, Rebeca y Sergio Sandoval. *Op. cit.*