

Los Retos de la Enseñanza de Metodología de Investigación en los Programas de Posgrado

▸ Herivelto Moreira *

▸ Luiz Gonzaga Caleffe **

Resumen

El objeto de este ensayo es discutir algunas cuestiones relacionadas con la enseñanza de la metodología de la investigación en programas de posgrado. Las preguntas son el resultado de los numerosos retos y preocupaciones teóricas y prácticas relacionadas con nuestro trabajo en la calidad de investigadores, autores y profesores de la asignatura en muchos programas de posgrado. Hemos intentado acentuar que la preparación de investigadores en programas de posgrado se relaciona directamente con la visión de los profesores e investigadores que participan en el programa sobre el papel de la asignatura de la metodología de la investigación y la educación de estudiantes en las habilidades y competencias que necesitan. Las respuestas a estas preguntas pueden aparecer en la organización y desarrollo de esta materia en los diferentes programas de posgrado en universidades debido a que estos problemas se relacionan con el contexto social y cultural.

Palabras clave: Diversidad epistemológica. Investigación. Metodología de investigación de posgrado.

Os Desafios do Ensino da Disciplina de Metodologia da Pesquisa na Pós-Graduação

Resumo

O objetivo deste ensaio é discutir algumas questões relacionadas ao ensino da disciplina de Metodologia da pesquisa nos programas de pós-graduação. As questões resultaram dos inúmeros desafios e preocupações teóricas e práticas relacionadas ao nosso trabalho como pesquisadores, autores e professores da disciplina em diversos programas de pós-graduação. Procuramos enfatizar que a preparação de pesquisadores nos programas de pós-graduação está diretamente associada à visão dos professores e

* Doctor en Educación, Universidad de Exeter, Reino Unido. Profesor e Investigador en el Programa de Posgrado en Tecnología de la Universidad Tecnológica Federal de Paraná-UTFPR. *E-mail:* moreira@utfpr.edu.br.

** Doctor en Educación de la Universidad de California en Los Angeles - EE.UU.. Profesor e Investigador de la Universidad Federal de Paraná-UFPR. *E-mail:* lcaleffe@uol.com.br.

pesquisadores envolvidos no programa sobre o papel da disciplina de metodologia da pesquisa na formação do aluno e nas habilidades e competências de que eles necessitam. As respostas a essas perguntas podem estar na organização e na condução dessa disciplina nos diversos programas de pós-graduação nas faculdades e universidades, pois essas questões estão vinculadas ao contexto social e cultural.

Palavras-chave: Diversidade epistemológica. Pesquisa. Metodologia da pesquisa, Pós-Graduação.

The Challenges of Teaching Research Methodology in Postgraduate Programs

Abstract

The purpose of this essay is to discuss some issues related to the teaching of research methodology in graduate programs. The issues originated from numerous challenges and theoretical and practical concerns related to our work as researchers, authors and teachers of the discipline in many graduate programs. We attempted to emphasize that the preparation of researchers in graduate programs is directly associated with the vision of teachers and researchers involved in the program, of the role of research methodology in students' training as well as of what skills and competencies they need. The answers to these questions may lie on the organization and conduct of the discipline in the various graduate programs in colleges and universities since these issues are related to the social and cultural context.

Keywords: Epistemological diversity. Research. Research methodology. Graduate school.

Introducción

La diversidad de objetivos, métodos de enseñanza y formación de los profesores - que influye en las decisiones sobre como enseñar la asignatura de metodología de la investigación en los cursos del posgrado - no permite un consenso sobre el contenido y la forma de trabajarla. Las muchas tradiciones filosóficas, escuelas de pensamiento, metodologías, tipos de investigación que influyen el área social y, particularmente, el área educacional son muy diferentes entre sí como para asegurar un único abordaje.

Sin negar esa complejidad, se puede argumentar que hay habilidades comunes que, a menudo, no se han considerado en la formación de los investigadores. En otras palabras, parece que no se le da la debida atención a la complejidad de la actividad de la

investigación. En este sentido, se puede preguntar: ¿Cuál es el papel de la asignatura de metodología de la investigación en la formación del alumno del posgrado y del futuro investigador? ¿Cuáles son las habilidades y competencias que esos alumnos necesitan? Las respuestas a esas preguntas pueden estar en la organización y en la conducción de esa materia en los diversos programas de posgrado en las facultades y universidades.

El objetivo de este ensayo es discutir algunas cuestiones relacionadas con la enseñanza de la asignatura de metodología de la investigación en los programas del posgrado, lo cual se originó en innumerables preocupaciones teóricas y prácticas relacionadas con nuestro trabajo como investigadores, autores y profesores de la materia de metodología de la investigación a lo largo de diversos programas de posgrado. Entre estas preocupaciones están: a) qué es lo que entienden los alumnos sobre el significado del término metodología de la investigación, b) qué es lo que piensan los alumnos y con qué *pre-conceptos* llegan a los programas del posgrado, c) el desinterés con el cual, a menudo, tratan la materia y d) las diferentes nomenclaturas que recibe y las consecuentes formas de enseñanza.

Antes de empezar la asignatura de metodología de la investigación, no importa el nivel de enseñanza, hacemos un simple diagnóstico sobre las experiencias anteriores de los alumnos con la materia y podemos percibir que con raras excepciones, ellos afirman que la materia no fue nada interesante, sea donde sea que la hayan cursado. También es posible percibir la percepción que los alumnos tienen de la materia y la resistencia que desarrollaron en relación a la idea de cursarla nuevamente, pues el juicio sobre su importancia está vinculado a las experiencias anteriores.

Partiendo de estas constataciones y sin querer generalizarlas, ya que ellas pueden no ser verdaderas en otros contextos, la propuesta es discutir algunas cuestiones relacionadas con el malestar inicial que provoca la materia en los alumnos y mostrar que la actitud científica no es prioridad de algunas pocas personas que están insertas en los cursos de posgrado, sino que puede y debe ejercerla cualquier estudiante, independiente del nivel de estudio, siempre y cuando la asignatura de metodología de la investigación le ofrezca al alumno una formación adecuada para entender la importancia y el rol que la investigación tiene para el desarrollo del pensamiento científico, y que pueda entender los diversos abordajes de la investigación y los distintos métodos, técnicas y herramientas de recopilación y análisis de datos inherentes a cada abordaje.

Los principales Retos para la Enseñanza de la Metodología de la Investigación

Muchos alumnos llegan al posgrado con alguna experiencia previa en investigación (elaboración de TCC y monografías, disertaciones, entre otras), y muchos *pre-conceptos*, pues, a menudo, no tuvieron la oportunidad de discutir realmente y reflexionar sobre cuestiones epistemológicas y poder participar de decisiones metodológicamente fundamentadas al analizar diferentes puntos de vista. Incluso alumnos muy bien preparados no poseen la experiencia fundamental necesaria para un análisis crítico de perspectivas opuestas. Generalmente, muchos de estos alumnos no fueron estimulados a pensar críticamente en sus experiencias de investigación y, aunque hayan recibido el estímulo de participar de actividades de investigación basadas en análisis crítico, no interiorizaron tal abordaje.

Casi todos los alumnos asocian la metodología de investigación con la delineación de un proyecto de investigación o con la elaboración de instrumentos de recopilación de datos. En la práctica esto, muchas veces, se limita a la elaboración de cuestionarios o entrevistas y a la recopilación de un conjunto limitado de datos, para después analizarlos mediante la aplicación de algunas técnicas estadísticas rudimentarias. Esta idea obviamente es ingenua e incorrecta. Sin embargo es posible que represente la expresión de la perspectiva de lo que es la investigación para la mayoría de los alumnos.

Esta perspectiva se ve reforzada por la confusión que se establece al usar diversas nomenclaturas (Metodología de la Investigación, Metodología Científica, Métodos y Técnicas de Investigación etc.), ya que cada una de ellas trae implícito un conjunto de contenidos, y también con ellos, un conjunto de creencias, puntos de vista y distorsiones sobre la asignatura por parte de quien la ministra, originando una serie de incompatibilidades relacionadas con lo que varios miembros de la comunidad académica entienden por investigación.

Para apreciar la diferencia entre lo que personas comunes entienden sobre investigación y su definición más precisa, primero se define lo que no es investigación para después presentar lo que se considera una definición más útil de investigación.

La palabra investigación ha sido empleada libremente en el habla cotidiana y algunas personas no tienen la menor idea de su real significado. Pueden mostrarse algunos ejemplos sobre lo que no es investigación: a) la investigación no es una mera recopilación de datos; b) la investigación no es sencillamente un transporte de hechos de un lugar para

otro; (infelizmente muchos estudiantes piensan que observar algunos hechos y transferirlos para un artículo escrito con el beneficio de las referencias constituye investigación; tal actividad, por cierto, puede llamarse de descubrimiento del hecho, transporte del hecho, y/o transcripción del hecho); c) la investigación no es sólo mezclar informaciones; y d) la investigación no es un lema para llamar la atención (Leedy y Ormrod, 2005).

La investigación formal es completamente diferente de cualquiera de las actividades que se describieron. La investigación es un proceso por medio del cual buscamos sistemáticamente obtener, con el apoyo de datos, la respuesta a una pregunta, la resolución de un problema, o una mayor comprensión sobre un determinado fenómeno.

La metodología es un abordaje general para estudiar el tópico de la investigación. Establece de qué forma el investigador estudiará el fenómeno. Por lo tanto, la metodología es el estudio de los caminos, de los instrumentos utilizados para hacer ciencia. El objetivo de la metodología es ayudar a entender, no el producto de la investigación, sino el proceso en sí.

Este proceso que, a menudo, es llamado de metodología de la investigación tiene ocho características diferentes: a) se origina con una pregunta o con un problema; b) exige la clara articulación bajo una meta; c) exige un plan específico del procedimiento a ser seguido; d) generalmente (no es obligatorio) divide el problema principal en subproblemas para facilitar el estudio; d) es guiada por el problema específico de la investigación, cuestión o hipótesis; e) acepta presupuestos críticos; f) requiere la recopilación y la interpretación de datos para poder solucionar el problema que originó la investigación y g) es, por su naturaleza, cíclica.

El término incluye, además, una función adicional para el investigador. Se espera que antes o después el investigador tenga una buena justificativa para el profesor/orientador, cliente u organización de las razones de sus opciones teórico/metodológicas. Esta justificativa sólo es posible cuando el investigador entiende las opciones que hizo y sabe como va a sustentarlas.

El investigador puede necesitar justificar esas razones para distintas personas y explicar las razones, bases o criterios y consideraciones con que enfrentó ciertos fenómenos. En otras palabras, el investigador necesitará tornar las opciones, acciones y

los argumentos metodológicos transparentes, comprensibles, demostrándoles a las personas que leerán lo que produce las razones de lo que hizo.

La metodología, por lo tanto, no significa simplemente “hacer una investigación”, sino que, de hecho, significa especificar el modo de acción en una situación particular, teniendo en mente una meta clara. La metodología de la investigación es mucho más que una asignatura que le pasa al alumno sólo un conjunto de reglas para hacer la investigación; es una materia que le ayuda a reflexionar críticamente y a mirar el mundo con una nueva perspectiva: una mirada científica, curiosa, indagadora y creativa.

Sin embargo, la comprensión equivocada que se tiene de la asignatura, así como la variedad de nombres que le son atribuidos por sí solo no representarían un problema, si por ventura a esa variedad no estuviera asociada a lo que se pretende con la asignatura, la importancia y la función que desempeña en diferentes cursos/programas.

La importancia de esa asignatura, de forma general, no es objeto de discusión, pues es obligatoria en prácticamente todos los currículos. Sin embargo, en la práctica cotidiana no siempre se la trata con la debida importancia. Esto sucede debido a su complejidad (que generalmente no se tiene en cuenta), al desinterés que despierta en los alumnos, a la desatención con que, muchas veces, la tratan los profesores/orientadores que no están directamente involucrados con la asignatura y también a la falta de cuidado de los cursos y programas en la distribución de la carga horaria y la ubicación de la asignatura en la matriz curricular.

Pensar la asignatura de metodología de la investigación de esta forma es ignorar el papel importante que desempeña en la formación de investigadores y en la enseñanza académica como un todo. En este sentido se argumenta que la metodología debe presentarse como una forma de pensar y actuar y que, aunque seguramente implique trabajos de investigación, puede también incluir el desarrollo intelectual del alumno.

Ya el lugar y la importancia que desempeña la asignatura en un determinado curso o programa dependerán, fundamentalmente, de la concepción básica que el curso/programa tenga de la asignatura y lo que espera de ella. Por ejemplo, en el posgrado, cuando ella sólo representa una continuidad de los cursos de graduación, funcionará como una forma de nivelar, tratando de recuperar lo que ya está perdido o enseñar aquello que no fue ministrado o que fue muy mal hecho, negando al alumno la oportunidad de poder profundizar lo necesario para conducir la investigación.

Sin embargo, si la esencia del curso o programa está en la investigación como principio educativo orientado hacia la búsqueda de nuevos conocimientos, la metodología asume un papel clave. Normalmente se inserta al comienzo o a lo largo del curso y se encarga de la orientación y base teórica/ metodológica del proceso de investigación en marcha en el curso o programa, en una estrecha relación con las otras asignaturas.

Con relación a la función de la asignatura, se puede percibir que la selección de los contenidos y la forma de ministrarlos también desempeñan un rol importante, ya que en muchos programas la asignatura se elabora sólo en su dimensión instrumental, es decir, se da mayor énfasis a las técnicas e instrumentos de recopilación de datos sin la promoción del vínculo necesario con los planteos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos. En otros se trabaja sólo la dimensión epistemológica en detrimento de la dimensión instrumental. A menudo sólo se trabajan las normas de la ABNT, reduciéndose todo el contenido a una mera normalización de trabajos académicos.

Aunque todos estos contenidos son fundamentales, la separación de la dimensión instrumental de la dimensión epistemológica y la forma de trabajarlos perjudican bastante la formación del alumno para la investigación. En este sentido, concordamos con Bortolini (2009, p.94), quien aclara esa cuestión cuando argumenta que la asignatura de metodología de la investigación en la graduación debe integrar las dos dimensiones:

la **dimensión epistemológica** que se dirige hacia la comprensión de los elementos y procesos de la situación cognitiva, la historia de la construcción del conocimiento social, los paradigmas científicos, en especial aquellos que orientan las investigaciones en las ciencias sociales y en la educación y la **dimensión instrumental** que se dirige hacia la apropiación de los instrumentos de la investigación en educación: diferentes tipos de investigación e instrumentos de recopilación/producción y análisis de datos. (el subrayado es de la autora)

De acuerdo con la autora, para no tratar esas dos dimensiones aisladamente es necesario entender que en una asignatura con esa importancia y función, “el alumno debe aprender a construir un referencial teórico-práctico relacionado con el lenguaje científico, saber trabajar con los procedimientos intelectuales y técnicos de la investigación”, ya que la misma, más que una simple apropiación de técnicas exige la comprensión de los procedimientos intelectuales que abarcan el trabajo científico. Esta comprensión es la que permitiría encontrar los mejores caminos, especialmente ante fenómenos complejos (Bortolini, 2009).

Por estas razones, la asignatura debe tener por objeto enseñar al alumno a: a) conocer los principios básicos de los distintos abordajes de investigación y sus estrategias de recopilación y análisis de datos; b) pensar de forma sistemática y metódica, es decir, pensar de manera espontánea en un nivel de reflexión y mediación, ya que se aprende a pensar a medida en que uno aprende a hacer preguntas sobre lo que quiere saber (Libâneo, 2001, p.39); c) aprender el arte de la lectura, del análisis y de la interpretación de textos; d) aprender a hacer, lo que significa ponerse en un movimiento histórico en el que el presente asume continuamente una instancia crítica en relación con el pasado y e) entender los diversos abordajes paradigmáticos en áreas de ciencias sociales y de educación.

La metodología de la investigación tiene como objetivo mucho más que conducir al alumno para que elabore proyectos, desarrolle disertaciones /tesis o un artículo científico como requisito final y conclusivo de un programa académico. Ella debe posibilitar al alumno el acceso a una participación activa con un diversificado y amplio conjunto de formas de investigación evitando lo que Brown (2008, p.14) define, con propiedad, como la “curricularización de la enseñanza y de la investigación, lo que conduce inevitablemente a una sobrecarga de contenido, con la intención de enseñar una amplia variedad de abordajes”.

Sin negar la importancia de las habilidades ya mencionadas, hay otro conjunto de habilidades que, muchas veces, no se considera en las discusiones sobre la asignatura metodología. McIntyre (1997, p.130) argumenta que no se presta mucha atención a la complejidad de la actividad de investigación y hace hincapié en la noción de que la investigación implica mucho más que la selección de métodos apropiados y la aplicación de un conjunto de pasos prescriptos. Para el autor el proceso de la investigación es complejo, confuso, imprevisible y con muchos desafíos personales, lo que exige rigor, agudeza, imaginación, autoconciencia, habilidades sociales y autodisciplina en estrecha relación.

Otro aspecto que merece reflexión por parte de los profesores y de los alumnos se relaciona con los planteos paradigmáticos de la investigación, pues uno de los desarrollos más confusos en los últimos años en las áreas de ciencias sociales y de la educación fue la proliferación de abordajes realizados a la investigación (Moreira y Caleffe, 2008). Aunque las discusiones de las varias perspectivas paradigmáticas de la investigación en ciencias

sociales y en educación sean, a menudo, muy abstractas, y consideradas como prerrogativas sólo para filósofos, son muy importantes para que los alumnos entiendan sus perspectivas de investigación, ya que las consecuencias de esta diversidad son reales.

La tesis general de que existen muchas formas legítimas de realizar una investigación es incuestionable. Los varios abordajes metodológicos son, en general, saludables. A pesar de que esos abordajes admiten que hay muchas formas legítimas de realizar una investigación, no es correcto concluir que todos los esfuerzos de investigación son igualmente (i)legítimos o que cualquier abordaje metodológico sea tan bueno como los otros. Es decir, esto no implica cualquier escepticismo o relativismo metodológico. Éste es un buen planteo para todos aquellos que se preocupan con la formación de los investigadores en educación. Tal escepticismo o relativismo tornaría inútiles las investigaciones de posgrado. ¿Qué les enseñaríamos a los futuros investigadores? ¿Cómo podríamos formarlos si no hubiera formas de realizar investigaciones que pudieran producir conocimiento o una creencia justificada (escepticismo), o si todas las formas de conducir una investigación y, de ese modo, los frutos de toda la investigación fueran igualmente legítimas o buenas (relativismo)? O peor, ¿cuál sería el propósito de la investigación en el posgrado si los resultados de todas las investigaciones fueran inútiles o igualmente legítimos?

Debido a esa diversidad metodológica, tanto los investigadores con experiencia como los iniciantes encuentran dificultades para mantenerse actualizados, ya que detrás de la proliferación de nombres – positivismo, naturalismo, pospositivismo, constructivismo, interpretativismo, feminismo, posmodernismo, pragmatismo etc., cada uno con su conjunto de tradiciones - existen importantes planteos de fondo: ¿Hay una verdad simple y absoluta sobre los fenómenos o hay innumerables verdades? (¿o el concepto de verdad en sí es tan problemático que no tiene valor para entender el mundo?). ¿Podemos contar con nuestros sentidos o con la razón para distinguir lo verdadero de lo falso sobre el mundo? ¿Hay métodos que nos pueden aproximar a la comprensión de los fenómenos o hay indeterminaciones en todos los métodos? ¿El conocimiento del mundo es descubierto o construido? ¿El conocimiento del mundo puede evaluarse independiente de los contextos sociales e históricos o depende de circunstancias particulares?

Para los investigadores educacionales con experiencia, la diversidad metodológica puede amenazar aquello que consideran como correcto para entender el mundo que

inicialmente construyeron en el posgrado y elaboraron a lo largo de la experiencia profesional posterior. Para los iniciantes en la carrera de investigadores esta diversidad puede ser abrumadora, ya que muchos abordajes frecuentemente no están de acuerdo con la práctica o con la vida cotidiana (Neumann, Pallas y Peterson, 1999).

La comprensión de los distintos abordajes metodológicos es importante para la producción y para el consumo de la investigación educacional. Cuando un paradigma sustenta todas las fases del proceso de investigación, el conocimiento de las diversas perspectivas es importante para aprender el arte de la investigación. Además, la comprensión de los distintos paradigmas ayuda al investigador a apreciar y valorizar la investigación realizada por otros investigadores que adoptan otras perspectivas (Moreira, 2002). Esta apreciación es un prerrequisito para las conversaciones académicas, tan importantes para el aprendizaje colectivo en una determinada área.

En el centro de las discusiones sobre la preparación de investigadores para el mundo de la investigación educacional reside una cuestión de valores: ¿queremos preparar investigadores para el mundo de la investigación como él es o queremos prepararlos para el mundo que vendrá? La historia de la investigación educacional está marcada por largos períodos de tranquilidad epistemológica, puntuado por desacuerdos, originados y sustentados, típicamente, por comunidades marginadas. Los que mantienen una perspectiva prevalente raramente desean discutir con grupos marginados. En consecuencia, hay poca relación entre ellos. Sin embargo dentro de esos grupos las interacciones son más densas y muchos individuos encuentran un área confortable. Un investigador que se desarrolla en tales grupos probablemente definirá la investigación educacional dentro de las fronteras epistemológicas que representa su comunidad.

A la luz de esta discusión, ¿cómo podrían organizarse mejor los programas de posgrado con el objeto de preparar futuros investigadores para relacionarse con la diversidad metodológica?

Preparar investigadores para enfrentar esa diversidad como **“consumidores”** de investigación involucraría ayudarlos en la exploración profunda de sus propios puntos de vista sobre el mundo y desarrollar herramientas que los capaciten para contrastar y conectar sus puntos de vista con los de otros individuos – investigadores educacionales, gestores o profesores. Preparar futuros investigadores para enfrentar la diversidad metodológica como

“**productores**” de investigación es, sin embargo, más desafiador e implicaría ayudar a los iniciantes a usar abordajes contrastantes en la realización de sus propias investigaciones.

Basados en estas constataciones, los programas de posgrado deberían fomentar la discusión de estos planteos tanto con los profesores como con los alumnos. Actualmente se le ha dado poca atención a la elaboración de las complejidades de participar en múltiples abordajes de investigación, tanto como consumidor como practicante de investigación. Y cuando se discuten varios abordajes, a menudo las discusiones tienen lugar sólo en el contexto de la asignatura de metodología de la investigación y, muchas veces, disociadas de las demás asignaturas del programa y de las actuales prácticas de los investigadores.

Con el propósito de ampliar la cultura de investigación en los programas, podrían tomarse algunas actitudes tratando de vincular las discusiones teórico/metodológicas con la práctica de la investigación, ya que en la asignatura de metodología de la investigación, ambiente típico para las discusiones epistemológicas, las mismas, generalmente, se encuentran disociadas de la práctica de la investigación. Entre esas actitudes es posible sugerir: a) tornar la discusión metodológica responsabilidad de todo el cuerpo docente. Esta discusión no debería ser exclusiva de los profesores de metodología, incluso porque la carga horaria destinada a esa asignatura no abarca todas las expectativas y demandas (los demás profesores investigadores del programa deberían exponerles sus opciones metodológicas personales de investigación a los alumnos); b) poner la discusión epistemológica dentro del contexto histórico (la perspectiva histórica de la epistemología puede ayudar a los investigadores iniciantes a compartir los significados de abordajes que los profesores e investigadores con mayor experiencia en la práctica de la investigación construyeron) y c) planificar espacios sociales en los cuales se estimule la experiencia con diferentes abordajes de investigación (por ejemplo: la investigación interdisciplinaria).

Simultáneamente, los programas deberían reconocer la importancia de los alumnos del máster/doctorado reflexionen y entiendan los planteos filosóficos subyacentes en los paradigmas de la investigación. Yates (1997, p.489) critica las asignaturas y los libros de metodología de la investigación que les presentan a los alumnos diferentes abordajes metodológicos para la investigación, como si fueran paquetes de técnicas entre los cuales el estudiante consumidor elige uno u otro, de la misma forma que elige utilizar

uno u otro editor de texto. El autor sugiere que la asignatura se planifique de forma que los alumnos puedan reflexionar sobre como las decisiones ontológicas llevan a decisiones epistemológicas, lo cual, por su parte, lleva a determinar las opciones metodológicas y, consecuentemente, los instrumentos y las técnicas de recopilación y análisis de datos, sus implicaciones y consecuencias y, principalmente, en lo que se refiere a los planteos de validez, confiabilidad, rigor, contexto, importancia, ética que acompaña cada paradigma de investigación.

Estas sugerencias de ninguna manera pretenden ser prescriptivas sino que tratan de enfatizar la importancia de la preparación de investigadores para alcanzar competencia en un mundo de cambios y expansión epistemológica, pues las competencias que sustentan la investigación no son diferentes de las competencias que ayudan al ser humano a desarrollarse y avanzar, llamadas de deseo de aprender, aprender haciendo, buscar y obtener *feedback* y hacer sentido de la experiencia de aprendizaje a partir del retorno que recibe.

Consideraciones Finales

El objetivo de este ensayo fue el de discutir algunos planteos relacionados con la enseñanza de la asignatura metodología de la investigación en los programas de posgrado. Aunque exista una vasta literatura que trata de la metodología de la investigación en las áreas de las ciencias sociales y educación, poca atención se le ha dado a esa cuestión en particular.

Tal vez uno de los aspectos más importantes de la enseñanza de la asignatura de metodología de la investigación sea el de haber una necesidad urgente de que todos los involucrados con la asignatura reflexionen sobre sus prácticas actuales, adaptándose a los cambios ocurridos en las ciencias sociales, particularmente en el campo de la educación, lo que pone en evidencia la diversidad paradigmática, tanto en la teoría como en la práctica. Esto se ha reflejado en nuevos planteos y, consecuentemente, en nuevas modalidades de investigación.

Aunque el proceso de investigación haya evolucionado, es decir, en una determinada época se esperaba que sólo los alumnos de cursos de doctorado se relacionaran con las cuestiones filosóficas de la investigación, Easterby-Smith, Thorpe y Lowe (2002, p.3) argumentan que ese compromiso debe prevalecer también para los alumnos del máster e

incluso para algunos cursos de graduación. Esto se ve como un beneficio, ya que no es prudente realizar investigaciones sin tener consciencia de la filosofía subyacente.

Sin embargo, la cuestión es si los alumnos del máster tienen necesidad de involucrarse totalmente con los debates filosóficos sobre el proceso de investigación o hay cosas más importantes que los investigadores y estudiantes deben realizar en los diferentes niveles de investigación, en términos de proceso. Como se exige que los alumnos de todos los niveles de enseñanza se involucren con todo el proceso de investigación, desde la filosofía hasta los métodos, el resultado es que las palabras, conceptos o ideas se mezclan y se confunden a veces porque la participación en esos debates es inadecuada o es excesiva para los estudiantes en esta fase o nivel del proceso de investigación.

Por lo tanto, para que los investigadores y estudiantes declaren de forma transparente cuál es su posición filosófica y metodológica y, lo que es más importante todavía, la relación entre las dos, se exige una gran dosis de comprensión y nivel de sofisticación. Infelizmente, ese posicionamiento claro y transparente sobre el enfoque utilizado en la investigación no es común en la literatura de la investigación en determinadas áreas, lo que ha causado mucho debate.

De manera general, la búsqueda por esa adaptación no impide que los profesores y los investigadores usen los abordajes tradicionales de la investigación y tampoco los autoriza a descartarlos completamente. Por el contrario, presupone su superación a través de la adopción de una postura científica diferenciada, más crítica, más reflexiva, menos rígida e intransigente.

En este ensayo se enfatiza que la preparación de investigadores en los programas del posgrado está directamente asociada al enfoque de los profesores e investigadores involucrados en el programa sobre el papel de la asignatura de metodología de la investigación en la formación del alumno y a cuáles son las habilidades y competencias que ellos necesitan. Las respuestas a estas preguntas pueden estar en la organización y en la conducción de esa asignatura en los diversos programas de posgrado en las facultades y universidades, pues esas cuestiones se vinculan con el contexto social y cultural.

De esta forma, creemos que en el máster el alumno debe tener una introducción a las filosofías de la investigación y sus relaciones con los abordajes de investigación y que en el doctorado pueda ser capaz de realizar un análisis crítico de esas filosofías en consonancia con la investigación que está realizando.

También se ha discutido como los diversos métodos de investigación se relacionan con las distintas formas de explorar el mundo, exigiendo, por lo tanto, elecciones que se

hagan en función del asunto propuesto y del planteo enfocado, en la perspectiva de que ningún método puede ser elegido como “el mejor”, permitiéndose sólo aproximaciones heurísticas. Cada método tiene sus puntos fuertes y sus limitaciones, conjugarlos suele ser la elección más adecuada.

En fin, la adopción de múltiples paradigmas y metodologías es, al mismo tiempo, fundamento para una postura crítica y plural del investigador y lentes a partir de los cuales él podrá elevarse hacia visiones diferenciadas del mundo, creciendo como profesional y como ser humano.

Referencias

- BORTOLINI, M. R. *A pesquisa na formação de professores: experiências e representações*. 2009, 196p. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.
- BROWN, A. O ensino da pesquisa para a diversidade da pesquisa em educação. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v.3, n.1, p.9-16, jan.-jun. 2008.
- EASTERBY-SMITH, M.; THORPE, R. e LOWE, A. *Management research: an introduction*. London: Sage Publications, 2002.
- LEEDY, P. D. e ORMROD, J. E. *Practical research: planning and design*. 8th Edition. New Jersey: Prentice Hall, 2005.
- LIBANEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? In: PIMENTA, S. G. (coord.) *Pedagogia: Ciência da Educação?* SP: Cortez, 2001.
- McINTYRE, D. The profession of educational research. *British Educational Research Journal*, v.23, n.2, p.127-140, 1997.
- MOREIRA, H. As perspectivas da pesquisa qualitativa para as políticas públicas em educação. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.10, n.35, p.235-246, abr./jun. 2002.
- MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.
- NEUMANN, A., PALLAS, A. e PETERSON, P. Preparing education practitioners to practice education research. In: LANGEMANN, E. C. e SHULMAN, L. (Eds). *Issues in education research: problems and possibilities*. San Francisco: Jossey-Bass Publication 1999, p.247-288.
- PALLAS, A. Preparing education doctoral students for epistemological diversity. *Educational Researcher*, v.30, n.5, p-6-11, 2001.
- YATES, L. Research methodology, education, and theoretical fashions: constructing a methodology course in na era of deconstruction. *Qualitative studies in Education*, v.10, n.4, p.487-498, 1997.

Recibido en: 15/05/2011

Aceptado para su publicación en: 26/05/2011