



UN-A-CH
BIBLIOTECA CENTRAL UNIVERSITARIA

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS
FACULTAD DE HUMANIDADES
CAMPUS VI

COORDINACIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

**“SIGNIFICADOS DE METODOLOGÍA DE LA
INVESTIGACIÓN. ESTUDIO CON ESTUDIANTES
DE PEDAGOGÍA DE LA UNACH.”**

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRO EN EDUCACIÓN

PRESENTA:

Roselver Gómez Padilla

DIRECTOR DE TESIS

Dr. Daniel Hernández Cruz



TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS.

OCTUBRE DE 2009.



ADO BC127754

CLASIF _____
SISTEMA BIBLIOTECARIO
UNIVERSIDAD AUTONOMA
DE CHIAPAS
DONACION

OFICIO No. DTP/0439/09
Octubre 06 de 2009.

C. ROSELVER GÓMEZ PADILLA
EGRESADO DE LA MAESTRÍA EN
EDUCACIÓN 4ª PROMOCIÓN
TUXTLA GUTIÉRREZ, CHIAPAS
P R E S E N T E.

Con base en el Reglamento General de Investigación y Posgrado de la Universidad Autónoma de Chiapas, le informo que una vez recibido los votos aprobatorios de sus revisores titulares y suplentes de su tesis denominada: **"SIGNIFICADOS DE METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. ESTUDIO CON ESTUDIANTES DE PEDAGOGÍA DE LA UNACH"**, le informo que se autoriza la impresión de la Tesis Tradicional y deberá entregar dos ejemplares impresos y un disco compacto a la Dirección de Desarrollo Bibliotecario de la Universidad Autónoma de Chiapas, así también un ejemplar impreso y disco compacto a la Biblioteca de la Facultad y cinco ejemplares impresos a la Coordinación para ser entregados a los sinodales titulares y suplentes. Lo que le posibilitará iniciar los trámites relativos a la sustentación del Examen Profesional.

ATENTAMENTE
"POR LA CONCIENCIA DE LA NECESIDAD DE SERVIR"


DRA. CARLOTA AMALIA BERTONI UNDA
COORDINADORA



C.c.p.- Dra. Beatriz Toledo Santos.- Directora de Servicios Escolares de la UNACH
C.c.p.- Expediente/minutario.
EVE/LACC*

CONTENIDO

Introducción	4
Capítulo 1	
Enseñanza y aprendizaje de la metodología de investigación en el campo de la Investigación Educativa	8
1.1 La investigación educativa en México	9
1.1.1. Comunidades especializadas en Investigación Educativa	12
1.2. Propuestas sobre Enseñanza y aprendizaje de la Metodología de Investigación	13
1.3 Construcción de significados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la metodología de investigación	20
Capítulo 2	
Interpretación de los significados de metodología de investigación	23
2.1 Teoría fenomenológica	27
2.2 Enfoque etnometodológico	30
2.3 Procedimiento de interpretación de significados	32
2.3.1. Selección de los informantes	32
2.3.2. Los instrumentos de investigación	34
2.3.3. Aplicación de instrumentos	35

Capítulo 3

Los significados de la Metodología de Investigación en la Licenciatura en Pedagogía	37
3.1. La Facultad de Humanidades	37
3.2. La Licenciatura en Pedagogía	38
3.2.1. El plan de estudios de la licenciatura en pedagogía (Pelep) y la metodología de investigación	39
3.2.2. Tipicidad en La línea de investigación	42
3.3. Tipificaciones de la acción docente	45
3.4. La conceptualización típica	49
3.5. Las tipificaciones de la metodología en la formación del pedagogo	54
3.5.1. La metodología como herramienta de observación.	55
3.5.2. La metodología como herramienta de pensamiento	57
3.5.3. La metodología como herramienta para la vida	59
Conclusiones	63
Bibliografía	
Anexos	

INTRODUCCIÓN

La investigación, cuya finalidad es fundamentalmente la elaboración de tesis profesionales, es complicada en la Facultad de Humanidades. Esta situación preocupa a las autoridades, dada la infranqueable exigencia de elevar el índice de eficiencia terminal, amén de las críticas explícitas de estudiantes y profesores sobre el proceso de enseñanza de la metodología de investigación. Las críticas se escuchan generalmente en las escasas reuniones de academia y, aunque se reconoce que la enseñanza de la investigación es compleja, para las autoridades y algunos investigadores (muy pocos), el problema es la formación docente y prescriben **cursos** de actualización; es decir, proponen una medicina que se ha desacreditado. Ante esta situación, es necesario escuchar y sistematizar la opinión de los estudiantes. Por lo tanto, este trabajo pretende, describir los significados que tienen los estudiantes sobre la metodología de investigación.

Existen diversos estudios sobre el fracaso de la enseñanza de la investigación a través de asignaturas sobre metodología de investigación. La experiencia me ha señalado que los obstáculos más importantes son los institucionales, entre los que sobresalen el plan de estudios y las condiciones laborales de los docentes, esto último es un referente fundamental, además de la formación. Todos estos elementos constituyen nuestra vida cotidiana, del conocimiento de sentido común.

En virtud de esta cotidianidad, entendida como los espacios de la vida diaria en los que según Piña Osorio:

...se presentan situaciones que difícilmente pueden ser comprendidas en su momento, sino mucho después. Incluso algunas nunca lo serán; si acaso se explicarán desde la perspectiva de cada particular, explicación muy permeada por la emotividad y la parcialidad. En los mundos de la vida VC (o pequeños mundos) es fácil encontrar tanto el apoyo como el egoísmo, el amor como el rencor, la amistad como la envidia (1998: 56).

Por tal situación rara vez reflexionamos sobre el trabajo docente y sobre sus implicaciones entre las que se encuentra la imposibilidad de dejar de lado nuestras creencias, es decir aspectos subjetivos que indirectamente moldean la concepción del alumno. Dado que esta circunstancia hace dinámica o pasiva la práctica de la investigación de los alumnos, se hace necesario, preguntarles y preguntarnos que hemos significado por metodología.

Por tanto, para ver lo que hemos hecho respecto a la metodología se procedió a realizar un trabajo de investigación de corte complementario¹ entre el enfoque cualitativo desde las corrientes fenomenológica e interpretativa y el cuantitativo. El primer enfoque concibe a la realidad como un producto socialmente construido, a partir de la intersubjetividad del intérprete y de los actores que la constituyen. El segundo enfoque, que generalmente

¹ Parto del supuesto de que la realidad social no es ni cualitativa ni cuantitativa y que por lo tanto investigar con un solo enfoque puede limitar la posibilidad de aprehensión del objeto de estudio. La propuesta de complementariedad está fundamentada en la debilidad de cada enfoque para explicar la totalidad de lo social. La complementariedad se diferencia de la triangulación y de la combinación que son también posibilidades que rompen con la rigidez y permiten la integración de métodos en la IE (ver Sandín, 2003: 42).

registra frecuencias, complementará al primero sólo como registro de conceptos a mano. No obstante, es importante señalar la primacía del análisis de corte interpretativo fenomenológico en función del objeto de estudio; los significados. Es decir interpretar lo que se les aparece a los informantes como lo dado.

El documento está conformado aparte de ésta, por tres capítulos. En el primero, se hace una brevísimas descripción, sobre la enseñanza de la metodología en el campo de la IE en México, sobre las comunidades especializadas en IE, algunas propuestas sobre el aprendizaje y enseñanza de la metodología de investigación: en las propuestas se incluyeron trabajos publicados en Universidades de Sudamérica. Todos los textos que se refieren a la problemática de la enseñanza de la metodología en Sudamérica fueron obtenidos del internet, maravillosa herramienta, publicados, insisto por Universidades. El segundo capítulo se refiere a la interpretación de los significados de la metodología de investigación, lo que incluyo una descripción somera de la fenomenología, la etnometodología y el procedimiento de interpretación de los significados. El tercer capítulo aborda los significados de la metodología de investigación de los estudiantes de la licenciatura en pedagogía la Facultad de Humanidades, sede Tuxtla Gutiérrez, de la Universidad Autónoma de Chiapas. Este capítulo también incluye descripción del contexto escolar y evidentemente, las tipificaciones construidas en torno a los significados sobre la metodología de investigación. Las tipificaciones tienen como fuente, sus vivencias como alumnos de: Taller de observación de la práctica educativa y Metodología de las ciencias sociales I, en el caso de los alumnos de cuarto semestre. En el caso de los alumnos de séptimo semestre, aparte de los cursos anteriores, ha cursado Metodología de las ciencias sociales II, Seminario de educación Informal y Seminario de Educación no formal. Los

alumnos de octavo semestre además de las cinco asignaturas ya señaladas, han cursado Seminario de educación formal. Finalmente se explicitan algunas conclusiones.

Capítulo 1

Enseñanza y aprendizaje de la Metodología en el campo de la Investigación Educativa

Es propósito de este apartado es dimensionar la investigación educativa (IE) en México, como preámbulo para explicitar algunas propuestas de autores expertos en el análisis de la enseñanza de la metodología y experiencias en otros ámbitos geográficos, sobre todo de Sudamérica. Aunque la selección de los artículos no es significativa en términos cuantitativos, y no tendría por qué serlo dado que son trabajos que ya han sido validados en Congresos y publicados en revistas prestigiadas, sí representan el sentir de quienes deciden sobre lo que es y no es importante respecto a la problemática de la metodología de investigación en las ciencias sociales por lo menos. Estos agentes que deciden desde las características formales del documento (tipo de letra, márgenes, forma de citado, etc.) hasta la calidad del contenido, son las instituciones académicas, vale decir Universidades. De aquí que, “para la muestra basten algunos botones”, que en términos cualitativos, reflejan la preocupación de las instituciones de educación superior sobre la metodología de las ciencias sociales. Los “botones” son trabajos de autores ampliamente reconocidos por las Universidades : Universidad Nacional Autónoma de México, Universidad de Viña del Mar (Chile), Universidad de Concepción (Chile), Universidad Nacional de Villa María (Córdoba, Argentina) y Universidad Nacional Mayor de San Marcos (Lima, Perú). Por

supuesto que los textos fueron seleccionados ex profeso para el esclarecimiento y delimitación de mis ideas respecto a la problemática que implica mi objeto de estudio; los significados de la metodología de investigación.

Por lo anterior, aquí sólo expondré algunos trabajos, que a mi parecer, ejemplifican visiones parciales del proceso de aprendizaje de la metodología de investigación. Parciales porque enfatizan el análisis en uno de los elementos de la triada: Docente, Contenido o Estudiante o si se prefiere Experto, Contenido o Aprendiz. Por ejemplo...en España, el abordaje de la investigación, sobre todo cualitativa, se ha orientado según Sandín (2003), desde la sociología y la antropología, a conocer el pensamiento del profesorado. Esta línea se ha desarrollado bastante, al grado que se habla ya del “paradigma del pensamiento del profesor” según Marcelo (citado por Sandín, 2003). El interés fundamental de los estudios desarrollados bajo este enfoque es conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del docente durante su actividad profesional. En mi caso, el interés se centra en el estudiante, pues es él quien finalmente interioriza los contenidos y procesos de enseñanza del docente por lo tanto, este trabajo se refiere sólo al análisis de los significados de la metodología de investigación en ciencias sociales en estudiantes de pedagogía, por lo que partiré de lo que se ha hecho con la investigación en el campo de la educación en México y después citaré los trabajos en otros ámbitos.

1.1 La investigación educativa en México.

El campo de la Investigación Educativa (IE) en México se ha constituido en un área dinámica de generación del conocimiento y, si bien es cierto que desde hace tiempo se habían realizado esfuerzos importantes al respecto, éstos se percibían como aislados e inconexos; es sólo a partir de los años 80, con la realización del primer Congreso Nacional de Investigación Educativa (1981) y sus trabajos futuros, que este campo tiende a consolidarse (Pons, 2007:14).

Por otro lado, esta área del conocimiento, podemos considerarla como un campo desde la visión de P. Bourdieu (citado en Colina, 2004). Para este teórico, la teoría de los campos puede orientar el estudio de microcosmos sociales, al profundizar en la comprensión de la actuación de los sujetos, no sólo en su descripción, sino al incorporar el conocimiento de la red de relaciones objetivas entre los agentes y sus instituciones (Colina, 2004).

Según Bourdieu (citado por Colina, 2004), las relaciones objetivas, pueden evidenciarse de dos maneras; la primera está formada por la distribución de los recursos materiales y de la forma en que se adquieren bienes y valores; puede ser alcanzada desde fuera, es decir, observada, medida, cartografiada; la segunda, se encuentra bajo la forma de sistemas de clasificación, de estructuras mentales y corporales que funcionan como matriz simbólica de las actividades prácticas, conductas, pensamientos, sentimientos y juicios de los agentes sociales. Estas relaciones se concretizan en un **campo** que no es más que ...una red o configuración de relaciones en donde los actores poseen diversas formas de poder, por lo que es al mismo tiempo, un espacio de conflictos y competencias (citado por Colina, 2004: 35). Así una buena posibilidad de describir el campo de la IE, es atender al proceso de institucionalización de ésta.

Según Norma Georgina Gutiérrez Serrán (2003), la IE en México ha sido considerada como un campo de conocimiento conformado no sólo por investigaciones multidisciplinarias y multirreferenciales, sino también por estudios diversos. Propuestas de intervenciones educativas, diagnósticos, evaluaciones e incluso proyectos de planes y programas, constituyen una parte importante de los trabajos que conforman el campo de la investigación educativa en México (Weiss, 2003, citado por Serrán, 2003). En esta situación, la diversidad disciplinar de los investigadores en educación y la variedad de trabajos con que se ha nutrido el campo de la IE en México, permiten reconocer un ámbito de investigación amplio, con notables rasgos de heterogeneidad desde sus inicios. La IE pudo ser cobijada, impulsada y consolidada dentro de instituciones que formalizaron sus

procesos de desarrollo dentro de una estructura académica e institucional, sin embargo, recientemente ese carácter amplio, diverso y heterogéneo de la IE parece potenciarse a partir de entidades de investigación no institucionalizadas que producen conocimiento especializado en educación, de fuerte influencia en la IE. Se trata de comunidades especializadas en investigación educativa (CEIE) que se constituyen por investigadores, docentes, estudiantes, funcionarios, asesores y especialistas en educación, provenientes de distintos ámbitos disciplinares, institucionales y profesionales, quienes comparten un mismo tema de interés. En México, según Ducoing (en Gutiérrez, 2003) la IE se inició dentro de instituciones académicas. Los estudios de pedagogía y didáctica fueron los primeros trabajos realizados en el campo por dos tipos de instituciones: aquellas establecidas para atender la formación docente —como algunas escuelas normales públicas— y la primera institución del país que se ocupó de la formación profesional en pedagogía, dentro de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Por otro lado, el Centro de Estudios Educativos (Asociación Civil), sin dependencia del presupuesto gubernamental, fue la primera institución constituida en una segunda etapa de conformación de instituciones especializadas en IE. El Centro de Didáctica y la Comisión de Nuevos Métodos de Enseñanza de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y posteriormente, el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados (Cinvestav) se convirtieron en los centros académicos que lograron:

- a) profesionales de tiempo completo con contrato para el desempeño de labores de Investigación Educativa en México.
- b) convertirse en referente de especialistas en educación, de la política educativa y de la opinión pública en general.
- c) editar publicaciones especializadas.
- d) formar especialistas en el campo educativo.
- e) desarrollar distintas propuestas teórico metodológicas en IE con reconocimiento nacional.

Por aspectos de este tipo, se reconoce que la IE se convierte en una actividad profesional institucionalizada que adquiere reconocimiento académico y laboral (Gutiérrez, 2003). Podemos decir que durante más de tres décadas, la dinámica y crecimiento de la IE en México fue de la mano con la constitución de nuevas instituciones académicas que la contemplaron como una tarea central de su hacer (de la década de 1960 a la década de 1980).

1.1.1. Comunidades especializadas en investigación educativa

Desde finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, la IE mostró nuevas dinámicas de desarrollo. A partir del año 2000, empezaron a ser notorias comunidades de investigación especializadas en IE que no tenían, como comunidad, una pertenencia institucional, ni un emblema propio, pero que eran fácilmente distinguibles por su producción académica, por su actuar y por su impacto en el campo (Gutiérrez, 2003).

Un primer acercamiento al estudio de estas comunidades se realizó en el marco de los trabajos de la elaboración del estado del conocimiento del campo de la investigación educativa 1992–2001 (Gutiérrez, 2003). En este primer trabajo se consideró a las comunidades especializadas en IE, como un tercer actor en el campo, además de las instituciones y académicos especializados en educación. En ese momento se identificaron alrededor de 10 comunidades, que mostraban estar especializadas en un tema de IE; se componían por miembros de distintas instituciones, trayectorias y formaciones, tenían un foro de difusión de su trabajo académico y reconocían líderes académicos y morales en torno a los cuales aglutinarse. Tres de estas comunidades —matemática educativa, etnografía educativa e historiografía de la educación— fueron estudiadas más de cerca, mediante entrevistas a algunos miembros que aportaron datos relevantes sobre el origen de

su constitución, su conformación, organización y dinámica de trabajo, información a partir de la cual se logró una primera caracterización e interés inicial en su estudio.

Así, la investigación en educación se muestra más cercana de escenarios académicos y educativos y de sus actores, y también muestra un compromiso más directo con los desarrollos que se impulsan y las problemáticas que se atienden.

En el 2003 era inminente la presencia de agrupaciones sociales en IE que ya fuera como red, comunidad o grupo se encontraban impactando el campo (Chavoya, y Weiss, 2003; Ibarrola, 2003, Ibarra, 2001; Crespo, 2004). En los últimos años se identifican más comunidades especializadas en IE, muchas de ellas de reciente conformación. Al 2 de julio de 2009 el Consejo Mexicano de Investigación Educativa reporta en su página electrónica, 25 comunidades (www.comie.org.mx).

1.2. Propuestas sobre enseñanza y aprendizaje de la Metodología de Investigación.

Como puede observarse ya existen en México condiciones institucionales para el desarrollo de la IE. Sin embargo el problema del aprendizaje de la metodología de investigación subsiste. Si uno atiende al proceso de enseñanza-aprendizaje, es evidente que de la tríada docente, contenido y estudiante, los análisis se centran ya sea en el docente, que nos llevaría a plantear el problema didáctico y los que se centran en el estudiante que nos llevaría al problema del aprendizaje. En México tres autores muy importantes enfatizan en el docente y su formación: Rojas Soriano (2001), Sánchez Puentes (2000) y Morán Oviedo (2004). El primero, sostiene que:

La preparación de investigadores es un proceso complejo en el que se involucran diversas situaciones socio-históricas y exigencias institucionales. También están presentes distintas concepciones de la realidad social y de cómo se aborda su

estudio... Esto se refleja en los planes de estudio y ha sido motivo de desacuerdos entre profesores en relación con los contenidos que deben tener los programas de metodología de la investigación (Rojas Soriano, 2001: 121).

En cuanto a Ricardo Sánchez Puentes (2000) sostiene que...enseñar a investigar es un proceso complejo y una actividad diversificada. La nueva didáctica de las ciencias sociales y humanísticas incluye numerosas operaciones, no menos densas, relativas a: 1) lo que se enseña al enseñar a investigar, y 2) cómo se enseña a investigar. Estos dos tipos de operaciones constituyen dos prácticas distintas: la de producir conocimientos nuevos y la de enseñar a producirlos. La primera conforma el oficio del investigador, la segunda el oficio del pedagogo.

Siguiendo a Sánchez Puentes (2000), éste, propone una nueva didáctica de la investigación debido a:

- A. Resultados insatisfactorios de una enseñanza escolástica (2000: 15).
- B. Práctica de algunas instituciones de educación superior mexicanas más avanzadas (2000: 19).
- C) Razones de índole epistemológica.

Frente a una enseñanza de la investigación científica discursiva, escolástica, abstracta, de carácter descriptivo y analítico, de índole universal y general, es más sugerente, como alternativa, otra opción distinta, esta vez dinámica, particular, específica de cada campo científico, concreta y, en una palabra, basada en la práctica...hacer de la práctica el eje de la enseñanza de la investigación. Consiste más bien en concebir ante todo y sobre todo la investigación como un saber práctico, como un saber hacer algo (en este caso generar conocimientos), y en concebir la enseñanza de la investigación como la transmisión de un oficio (2000: 23).

- D) La experiencia profesional.

En cuanto a la experiencia profesional, el profesor de métodos y técnicas de investigación científica en educación superior se expresa en diferentes figuras:

- Es, primeramente, el profesor de los cursos obligatorios de dicha asignatura del tronco común, en un gran número de licenciaturas de ciencias sociales y humanidades.
- Es también el profesor de los seminarios optativos de metodología que se recomiendan aprobar en varias carreras antes de inscribirse en los laboratorios o en el paquete de eventos académicos que marcan las “áreas de concentración” de los planes de estudio de algunas licenciaturas.
- Es asimismo el profesor de los seminarios y/o laboratorios de tesis que se programan cada vez con más frecuencia hacia el final de la carrera para facilitar la elaboración de la tesis de licenciatura; la tesis sigue siendo un requisito para la titulación en las instituciones de educación superior y asimismo un grave obstáculo para la titulación de gran cantidad de jóvenes.
- Finalmente, pueden también incluirse aquí, en cierto sentido, el director y algunos asesores de la tesis de licenciatura (2000: 25-26).

Con respecto al segundo punto, Sánchez Puentes (2000), propone la necesidad de que las instituciones de educación superior pongan atención, entre otros, en aspectos de la enseñanza de la investigación, tales como:

- a) La búsqueda de modalidades prácticas en la enseñanza de la investigación y en la formación de investigadores.
- b) La distinción entre dos dimensiones complementarias de dicha formación: la institucional, que apunta a la organización administrativa del quehacer científico, y la individual, que es más bien de índole académica.
- c) El papel básico de la asesoría o de un sistema personalizado de tutoría, pero dentro de un régimen de investigación que señale objetivos, políticas, líneas de investigación y prácticas concretas para la conducción normal y consistente del trabajo académico (Sánchez Puentes, 2000: 22).

Morán Oviedo, por su parte, ha señalado de muy diversas formas que la docencia no ha cumplido con el cometido de *formar* sujetos con habilidades para la investigación y sostiene que:

La docencia actual, a pesar de los avances de la investigación educativa y de los programas de formación de profesores de los últimos años, con demasiada frecuencia se ha convertido en una actividad mecánica, improvisada y fría. El profesor ha olvidado, no le interesa o no sabe cómo impartir una docencia que además de informar, forme. El alumno recibe información, acumula teoría, pero no es capaz de usar crítica y pertinentemente dicha teoría, tampoco de pensar por sí mismo y de tomar posición frente a la realidad y al propio conocimiento. El profesor, las más de la veces, asume el papel protagónico y el alumno el de escucha obediente, desapareciendo así la opción primordial del diálogo en el acto de enseñar y aprender... el estudiante en esta situación es una persona que cree aprender, porque acumula saberes, emite respuestas, obtiene notas acredita materias, pero sin comprender qué aprende, cómo aprende y para qué aprende (2004: 2).

Por la tanto para Morán Oviedo la solución es obvia, renovar la docencia y formar al docente, para que sea innovador, en una doble perspectiva: la disciplinaria y la pedagógica-didáctica. Respecto a la pregunta que este autor plantea, y que también compete al objeto de estudio de este trabajo, es ¿qué significado tienen la docencia y la investigación? Según sus propias palabras:

Así, en los medios académicos generalmente se entiende por docencia todo lo concerniente a la transmisión de conocimientos, en tanto que por investigación, todo lo relacionado a lo producción y /o generación de conocimientos (2004: 5).

Otras miradas, también centradas en el profesor, afirman que el problema del aprendizaje de la investigación es evidentemente, la enseñanza. En este sentido algunos autores

fundamentan sus críticas en la **modalidad de la enseñanza** y como consecuencia proponen alternativas distintas. Lía Chambeaud y Patricia Merlo, argumentan:

Sin embargo, las limitaciones de los **cursos** de formación o capacitación son señalados por la autora que seguimos de la siguiente manera: “En estos cursos se presenta al alumno la lógica de la investigación y las técnicas corrientes en su disciplina, a ello se suma “en algunos casos una práctica consistente en la realización de una pequeña investigación que a la vez se desarrolla dentro de las **limitaciones horarias del curso**”. Esto traería como consecuencia la imposibilidad de apropiarse efectivamente de los aspectos más importantes que hacen a la práctica de la investigación como: la capacidad para definir un problema de investigación relevante, decidir cuáles son los métodos más apropiados para abordarlos, resolver como desarrollar el proceso de producción de conceptos y categorías, determinar cuándo una explicación da cuenta de la realidad que se aborda y encontrar modos para detectar los sesgos y la implicancia. Enseñar y aprender investigación requiere entonces, modalidades de “apropiación” y de “enseñanza – andamiaje” que no se limiten solo a la modalidad de cursos (2004: 4).

La propuesta así, fundamentada en la idea de la construcción social del conocimiento, fue la de “posibilitar el ensayo y la experimentación” que articula dialécticamente teoría y práctica por lo que la alternativa lógica es el modelo tutorial:

El acompañamiento de la tutoría consistió, según la etapa del proceso, en aportar ideas o información , proponer bibliografía, mostrar los vacíos y/o contradicciones en la definición del objeto, los objetivos, y el abordaje metodológico apropiado; devolver la información para ser revisada, cuestionar los sesgos en la interpretación, dar cuenta de las incoherencias entre las voces de los investigadores y las de los sujetos investigados, el juego de los preconceptos o los prejuicios en las conclusiones, la tendencia a evaluar la palabra de los otros... En este sentido, consideramos que el **proceso de la tutoría** consistió en “participar del alumbramiento de las nuevas ideas y conocimientos, proveyendo de un andamiaje,

para que este proceso resulte fructífero y los menos doloroso posible (Villar, citado por Chambelaud y Merlo, 2004: 7).

Una postura muy parecida a la anterior, pero más radical, es la que proponen Omar Barriga y Guillermo Enríquez. Para estos investigadores se debe volver a lo "artesanal". Los argumentos que justifican esta propuesta son en primer lugar la disponibilidad de la información, que hace menos importante la transmisión de aquella y en segundo, la idea central de que la investigación, como muchas otras actividades, se aprende haciendo. Además que la situación laboral de los egresados de licenciatura en realidad sólo les exige sistematizar información. Por ejemplo:

Probablemente esto se debe a un sesgo profesional, una tendencia a pensar en la investigación que nosotros hacemos como representativa de toda investigación social. Sin embargo, no refleja la experiencia laboral que espera a nuestros estudiantes. Muchos de ellos son contratados para "sistematizar información" en diversas organizaciones. Esto implica organizar pilas de carpetas y archivos, sistematizar la información contenida en ellas y, en lo posible, poder analizar esa información. ¿Cómo podemos compatibilizar esta actividad investigativa profesional con nuestro discurso en la sala de clase de que el objeto de estudio que queremos construir debe informarnos en cuanto a la información que queremos recabar? En este ejemplo no hay un objeto a priori y, por extensión, no puede informarnos en cuanto a los datos necesarios. Entonces, ¿estamos preparando bien a nuestros alumnos para que puedan ejercer su profesión como investigadores, es decir, estamos considerando las diversas formas de hacer investigación dentro de la profesión? (2004: 3).

Esta posición, es interesante ya que existen evidencias de que hay investigación y mucha, pero parece ser que la investigación sólo se ha hecho por "encargo". Es decir parece que ante tanta información disponible, no siempre accesible, la forma en que se encara, es lo que está de por medio, pero no necesariamente debe hacerse desde las aulas. Por eso esta

propuesta de revisar el camino transitado por los investigadores me parece muy importante. Omar Barriga y Guillermo Enríquez sostienen que:

En ese sentido sostenemos que el objetivo de la formación en metodología no debe ser "cómo se hace" la investigación, sino "cómo se ha hecho". En otras palabras, lo que debemos transmitir no son reglas de procedimiento, sino más bien experiencias concretas (tanto nuestras en cuanto investigadores activos, como ajenas provenientes de publicaciones), destacando los problemas enfrentados, la forma en que fueron resueltos y por qué algunos no fueron resueltos. Este enfoque permite que el alumno reciba un conjunto de opciones sobre cómo se puede construir un objeto de estudio y, de esta forma, desarrollar sus propias posturas y construir sus propios conocimientos (2004: 4).

Otros investigadores se han centrado más lo que el estudiante percibe de la enseñanza de la metodología. Scribano, Gandia y Magallanes exploraron la "distancia" entre lo que los alumnos sostenían sobre metodología de investigación al inicio del curso y de lo que afirmaron al finalizarlo:

...nuestra indagación sobre la "distancia" entre lo que los alumnos sostenían sobre metodología la investigación al comienzo del curso y lo que afirman de ella al finalizarlo, a partir de nuestra práctica de enseñanza en la Universidad Nacional de Villa María. Nuestro objetivo es posibilitar una mirada crítica del proceso de aprendizaje a la luz de una interpretación transversal de las distancias aludidas... Nuestra intención es hacer evidente cómo esas distancias provienen del comienzo de la apropiación (o no) de las mediaciones posibles entre lo teórico y lo práctico (2006: 2)

En otro sentido Gandia y Scribano se preocupan por el "estado teórico" de los estudiantes, al respecto sostienen:

3Si retomamos algunos de los nodos centrales expuestos nos encontramos con que la recepción teórica es producto del estado teórico en el que se encuentran nuestros alumnos. Lo que selecciona el «oyente pragmático», lo que deja como resultado la resiliencia teórica, la condicionalidad de la particular situación «en-la-clase» que los estudiantes traen y lo social como parte de la sociogénesis del proceso de recepción hablan a las claras que el esfuerzo por enseñar debe hacerse en y a través de las circunstancias y las experiencias de los grupos, su tiempo-espacio y la malla teórica que heredan de la academia. No reparar en esto es quedarse sin sujeto de aprendizaje, al menos el de carne y hueso. ¿Cómo es posible la enseñanza sin el sujeto que debería aprender?, ¿cómo es posible que nuestras intenciones no choquen con sus precondiciones?, ¿dónde radica el acto metodológico inaugural por el cual se inicia la separación entre lo que queremos decir y lo que es posible escuchar? (2004: 307)

1.3 Construcción de significados en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la metodología de investigación

Como ha podido verse...distintas perspectivas de investigación han centrado su atención en el docente como actor y sus acciones en los ambientes escolares. Por un lado están los trabajos que han interpretado las interacciones, la comunicación y los diversos intercambios que transcurren dentro de la vida cotidiana escolar. También se encuentran las investigaciones que se han centrado en la identidad de los agentes educativos. Otros más se han orientado por el conocimiento de las creencias y otras formas de pensamiento dentro de los recintos educativos. En la mayoría de estas investigaciones se ha buscado la interpretación de los significados que se tejen en los espacios particulares de las instituciones educativas de los distintos niveles escolares. Estas prácticas se recrean de múltiples formas en los ambientes específicos porque forman parte del conocimiento denominado sentido común (Piña Osorio Juan Manuel y Yasmín Cuevas Cajiga, 2004).

En este sentido, el trabajo que he desarrollado se ubicaría en los estudios que tratan de explorar, describir e interpretar los conocimientos de sentido común, que se generan en vida cotidiana e intersubjetivamente, sobre la metodología de investigación y los

significados que los estudiantes les atribuyen a esos conocimientos. Pero ¿qué debemos entender por conocimientos de sentido común? En el contexto de este trabajo, se refiere no a los conocimientos de la vida cotidiana habitual, es decir la de aquellos conocimientos que resuelven las necesidades básicas como de aseo, transporte, vestido y alimentación, ni los que se refieren a conocimientos relacionados con los mitos y tradiciones culturales; estos últimos aspectos son muy importantes pero no son el objeto de estudio en este momento. Por el contrario, los sujetos se mueven en diversos espacios de sentido (ámbitos de sentido para Schutz) que asumen como dado y por tanto el conocimiento de él no es cuestionado. De este modo, que el “ámbito de sentido escolar” que el estudiante ha construido desde la infancia, está formado por conocimientos de sentido común, que corresponden a la división social del trabajo y a la distribución social del conocimiento tanto institucional, como personal encarnado en estudiantes y docentes.

Los estudios que centran su atención en uno de los elementos del proceso de enseñanza y aprendizaje casi siempre, olvidan que aquellos son elementos diádicos, no pueden analizarse por separado; el uno le da plena existencia al otro. La condición necesaria de comunicación, obliga a que los conceptos en tanto símbolos, se construyan conjuntamente lo que implica entre otras cosas entender los significados que se han construido. De aquí que en esta investigación se centre en los significados que el estudiante ha construido junto con el docente. Esta construcción puede registrarse a través de la voz del estudiante porque es él (su voz) la que expresa lo que ha recibido y construido junto con sus compañeros. Insisto en esta posibilidad ya que el estudiante es “forzado” por el sistema escolarizado a declarar lo que el docente le solicita a través de la evaluación. Berger y Luckmann los expresan de la siguiente manera:

Las instituciones por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podrían darse teóricamente. Importa destacar que este carácter controlador es inherente a la institucionalización en cuanto tal, previo o aislado de cualquier mecanismo de sanción establecido específicamente para sostén de una institución (2006: 74).

En consecuencia, preguntarle al estudiante, es preguntarle al docente, pero éste contesta tras bambalinas (voz del estudiante) hechas de tela translúcida; tela tejida durante años, tela tejida por muchas manos con técnicas, intensidad y propósitos distintos.

El análisis de los discursos de los estudiantes se hace bajo el supuesto de que han interiorizado, no sólo reglas de procedimiento impuestas por el proceso de evaluación sino que también los discursos evocados son significativos porque han impactado en la formación del estudiante, en este caso en un trozo de la vida cotidiana; la vida escolar. Que no es más que la objetivación de la vida social, es decir institucionalizada.

Capítulo 2

Interpretación de los significados de Metodología de Investigación

Tradicionalmente, entiéndase lo tradicional como regla general, la tesis o documentos recepcionales, entendidos éstos como opciones de titulación, que se reflejan en un documento válido para titularse y evidentemente validados por una institución educativa, se les ha exigido un apartado llamado “marco teórico”. Sin embargo las características de ese apartado, se ha convertido en un requisito más para completar las partes del documento. Considero que la teoría podría explicitarse también en el transcurso del análisis de las evidencias empíricas, sin que necesariamente signifique una ruptura con el uso que se le pretende dar en las exigencias de exposición del trabajo; el de iluminar o guiar la interpretación, sobre todo a los que como un servidor somos aprendices de la investigación.

Así, expondré sucintamente las voces que me apoyarán en el trayecto de la interpretación. Espero tener la suficiente claridad para comprenderlas e interpretarlas. Además, estoy convencido de que independientemente de la forma de exponer los resultados y el procedimiento que haya llevado a cabo, siempre habrá incertidumbre, pues el simple hecho

de escoger un camino implica ya no transitar otros y nunca sabremos si el camino escogido es el mejor hasta después de haberlo transitado.

En este sentido...Einsenberg sostiene que:

la incertidumbre ... reside no tanto en la imperfección de [los] instrumentos de medición, o en [las] limitaciones humanas para conocer...sino en forzar a una de las muchas potencialidades existentes a convertirse en realidad, como hace el escultor al extraer una estatua entre muchas posibles en el bloque de mármol (citado por Martínez, 2002: 16) .

Por otra parte sabemos que el proceso cualitativo de investigación más que una receta, es un proceso de permanente ir y venir y nunca de manera lineal. Generalmente las formas de presentar un documento, insisto, responde a las necesidades de las instituciones para adecuarse a las exigencias de las condiciones objetivas (reglas, normas, formatos etc.) en que se hace investigación en las instituciones de educación superior.

En mi caso, pese a que no explicitaré todo el contenido de la teoría, confieso que **no saldré de los usos ingenuo y normativo**, según Buenfil Burgos (2007). El primero se debe a mi escasa experiencia como investigador y el segundo porque no es más que el resultado de la forma en que se evalúan los trabajos de investigación en el campo de la investigación y docencia en el contexto escolar de la facultad de humanidades. Contexto en el que soy copartícipe desde el momento en que como docente, me inserto en el proceso de evaluación de enseñanza-aprendizaje. Esta situación la explica Bourdieu:

Las reglas del juego de un campo, y en particular el de la IE, por lo general, no tienen que adoptar una forma explícita, ya éstas están implícitas en los procesos institucionalizados que regulan la entrada en el juego (selección y cooptación), en la condiciones y posibilidades del intercambio intelectual (forma y espacio de la

distinguir en él elementos determinados, la dinámica de las percepciones, etc., está relacionada con el lenguaje y el aparato conceptual que recibimos de la sociedad, por medio de la educación considerada como la transmisión de la experiencia social acumulada...(Schaff, 1974: 94).

Es evidente que ante esta perspectiva, es pertinente analizar el contexto en que se dan las relaciones sociales. Es decir se debe recurrir al mundo concreto en que los sujetos se desarrollan y se construyen. Por lo tanto es obligado el análisis de la rutina de la vida diaria, que nos enfrenta a constantes interacciones cara a cara con otros y donde podemos aprender de nosotros y sobre la vida social. Además, el estudio de la interacción social en la vida cotidiana ilumina aspectos significativos de los sistemas e instituciones sociales como la escuela. Al respecto, según A. Schutz (2003) este mundo es interpretado a través de tipificaciones implícitas construidas de forma intersubjetiva, esto último, me remite por tanto, a la descripción de las tipificaciones mediante las cuales aprehendemos y construimos el conocimiento de sentido común sobre la metodología.

Por lo anterior, la interpretación de los resultados de la investigación, se hará desde la sociofenomenología, que abriga a la epistemología del constructivismo social. En congruencia con esta visión, me apoyé en la etnometodología como sustento metodológico. Para ilustrar la sociofenomenología, me apoyé en el trabajo de Alfred Schutz (El problema de la realidad social), para el constructivismo social me acompañé del trabajo de Berger y Luckmann (La construcción social de la realidad). En el caso de la etnometodología, me apoyé en Garfinkel.

En términos de la construcción del conocimiento, Según Berger y Luckmann a propósito de la preocupación de la sociología del conocimiento, sostienen que:

...la sociología del conocimiento debe ante todo, ocuparse de lo que la gente "conoce" como "realidad" en su vida cotidiana...Dicho de otra manera, el "conocimiento" del sentido común más que las "ideas" debe constituir el tema central de la sociología del conocimiento. Precisamente este "conocimiento" constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir (2006: 29).

2.1 Teoría fenomenológica

Según Alfred Schutz (2003), el ser humano nace en un mundo ya dado, objetivo. Esto es independiente de la conciencia de los sujetos. Este mundo no es cuestionado lo damos por obvio, es decir ya está hecho y no tiene caso poner en duda. Su existencia real se nos evidencia a cada paso, suponemos que es así y así ha sido siempre. Todo está ordenado, escuelas, universidades, asignaturas, maestros, libros, investigadores, metodología, métodos, etc. ninguno en concreto.

Todos estos conceptos se han construido y se nos han transmitido en forma intersubjetiva, es decir alguien le dio nombre a las cosas (los padres, maestros, los científicos, etc.). A nosotros por tanto nos interesa aprender esas tipicidades que nos han sido transmitidas por otros y sólo eventualmente, debido a nuestra experiencia personal seleccionamos aquellos conocimientos que nos organizan nuestra vida cotidiana; este mundo se nos aparece como un cúmulo de conocimientos a mano, que nos guían y le dan sentido a nuestra vida cotidiana.

Según A. Schutz:

Este mundo es intersubjetivo por que vivimos en él como hombres entre otros hombres, con quienes nos vinculan influencias y labores comunes, comprendiendo a los demás y siendo comprendidos por ellos. ..es un universo de significación para nosotros, vale decir, una textura de sentido que debemos interpretar para orientarnos y conducirnos en él (2003: 41).

Por otra parte el mundo de la vida cotidiana, tiene una estructura mediada por la relación física y temporal entre los otros y yo. Una parte está formada por mi relación con mis *predecesores*, quienes me han enseñado las tipificaciones que guían mis acciones pero con los que no necesariamente convivo. Una segunda, la establece mi relación con los *sucesores* sobre los que eventualmente podría tener influencia en el futuro y una tercera; mis *contemporáneos* con quienes comparto mi vida, es decir temporal y eventualmente también espacial; con algunos de mis contemporáneos incluso envejezco, es decir comparto tiempo y espacio. Estos últimos a quienes Schutz (2003, 47) denomina "mis asociados" son con los que establezco una relación cara a cara y con quienes comparto, como en el caso del grupo escolar, conocimientos a mano, objetos y actitudes comunes; es decir tipificaciones. Es esta última parte de la estructura de la vida cotidiana, mi relación con los asociados, es lo que le da sentido a mis discursos, pues éstos siempre son en referencia, a la construcción que también el "otro" ha hecho junto conmigo, bajo la presunción de reciprocidad de perspectivas.

Respecto al constructivismo social. Berger y Luckmann (2006) por su parte, se avocan al análisis de la construcción social de la realidad de los sujetos a partir también de la experiencia subjetiva, mediada por el proceso de socialización, es decir de la interiorización de la realidad social objetivada.

En sintonía con Schutz, Berger y Luckmann (2006), proponen que la construcción de la realidad es social y que el "orden" con que se nos aparece la vida cotidiana no es más que

el producto de la actividad humana. Esta producción de la vida y del ser social, se da en una relación dialéctica entre la necesidad biológica; la angustia de saber que moriremos y el impulso a mantener las condiciones de reproducción tanto biológica como social. Este proceso, según interpreto, conlleva a un proceso de institucionalización. Este proceso de institucionalización, se nos aparece en la vida cotidiana como establecido y “se experimentan como si poseyeran una realidad propia, que se presenta al individuo como un hecho externo y coercitivo” (Berger y Luckman, 2006, 78).

Una de las consecuencias, a mi parecer, del proceso de socialización es sin duda el lenguaje articulado. Este, representa el producto más acabado del proceso de socialización del hombre a tal grado que sin el lenguaje articulado toda construcción del conocimiento no podría comprenderse. En principio, porque mi propio estar en el mundo con los demás implica una mutua influencia y que el menor gesto, deberá tener sentido para los otros. Por lo que se requiere que los símbolos sean contruidos y comprendidos por más de uno para que tenga significado común e indique acción. Es decir para actuar de forma social, es necesaria la construcción de significados, que no pertenezcan sólo a mí sino a todos. Sin embargo debido a la distribución social del conocimiento, mediado por las instituciones, los significados del lenguaje también toman el carácter de coercitivo; el conocimiento se construye socialmente, pero bajo reglas. Estas reglas, evidentemente, las imponen las instituciones, sobre todo la escolar.

De lo anterior se desprende que para la construcción social del conocimiento y el mantenimiento de la realidad de la vida cotidiana, es condición sine qua non, el diálogo. En palabras de Berger y Luckman:

El vehículo más importante del mantenimiento de la realidad es el diálogo. La vida cotidiana del individuo puede considerarse una relación con la puesta en marcha de un aparato conversacional, que mantiene, modifica y reconstruye continuamente su realidad subjetiva (2006: 189).

Cabe señalar que la realidad subjetiva se debe entender como una construcción social, es decir mi estancia en el mundo sólo puedo comprenderla en la medida que he interiorizado los conceptos, reglas y ritos del contexto social.

En el presente trabajo se retomó el proceso de institucionalización de la vida cotidiana para describir los significados de la metodología de la investigación.

2.2 Enfoque etnometodológico.

En cuanto a lo metodológico, es claro que el acercamiento a la interpretación de los significados a través de la sociología del conocimiento, obliga a establecer una relación estrecha con los informantes, lo que permite recrear las relaciones entre los actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la transmisión de valores y la apropiación de significados en la interacción en la vida que transcurre en las instituciones educativas.

En el mundo inmediato, tanto docentes como alumnos formamos nuestro mundo y en ese mismo proceso, nos formamos y compartimos experiencias, sentimientos, ideas y significados a través de un lenguaje que nos permite pensar, contar, recordar segmentos de la vida escolar, áulica en concreto, que forma parte de vida cotidiana. Es decir, la vida escolar nos es común, de tal manera que al comunicarnos a través del lenguaje contamos a otros nuestra experiencia y transmitimos nuestra experiencia subjetiva pero objetivada por el propio lenguaje, que evidencia lo que hemos construido y apropiado.

En este sentido el proceso de aprehensión de la realidad se dio a través del enfoque cualitativo preferentemente y complementado con algunos datos cuantitativos. En el primer caso, obligado por las características del objeto de estudio, se echó mano de la etnometodología, que según Caballero Romero:

Aborda la cuestión de cómo las personas construyen la realidad social en y a través de procesos interactivos, y se centra en el estudio de los métodos empleados por aquéllas para dar sentido a sus prácticas sociales. Los etnometodólogos aceptan la importancia de las construcciones de significado, pero no se interesan tanto por las actividades mentales de la persona cuanto en la acción y la interacción procedentes de dichas actividades (citado por Sandín, 2003; 184).

Asimismo se pueden identificar diversos procedimientos desde los presupuestos de la etnometodología entre los que destacan los experimentos disruptivos de Harold Garfinkel y el enfoque del análisis conversacional, este último es el más recurrente por los trabajos realizados.

Uno de los conceptos básicos de la metodología es el de *explicaciones*:

El proceso de explicación (accounting) es aquel mediante el cual las personas dan sentido al mundo. Las explicaciones (accounts) son los modos como los actores hacen cosas tales como describir, analizar, criticar e idealizar situaciones específicas (Caballero Romero, 1991: 93)

En mi caso explicita cómo los alumnos describen la metodología de investigación y como “idealizan” la influencia en su formación como pedagogos.

2.3 Procedimiento de interpretación de significados.

Para interpretar los hallazgos de esta investigación, se utiliza el concepto arriba citado; el de **explicaciones**.

Para darle sentido tanto a los discursos de los actores, se recurre a dos conceptos de los teóricos ya citados Schutz, Berger y Luckman: del primero tomaré el concepto de tipificación, que se emplea para describir lo que los informante refieren a:

- Los conceptos de la metodología de la investigación.
- El modelo de proyecto investigación subyacente en los discursos.
- Las tipificaciones sobre la influencia de la metodología en su formación.

Los tres análisis están en correspondencia con la preocupación fundamental que me orilló a elegir este tema ¿Cómo están significando la metodología de la investigación?

De Berger y Luckman, se tomó el concepto de construcción social del conocimiento, situado en el contexto institucionalizado de la vida cotidiana escolar. Este concepto, por supuesto es coherente con la propuesta de Schutz de intersubjetividad y después de 13 años de laborar en la docencia he reconocido que la educación escolarizada es una organizadora, constructora y transformadora de sentidos de vida tanto de docentes como de alumnos, merced a la importancia tanto temporal como vivencial con los contemporáneos. Es decir que tanto para alumnos como profesores la escuela es la vida cotidiana; no se problematiza más que en términos de rumor y discursos aislados.

2.3.1 Selección de los informantes.

Seleccioné a tres grupos de manera intencional (no probabilística) en virtud del objeto de estudio. Un grupo de 4º Semestre al cual le impartí dos asignaturas sobre metodología, uno de 7º del turno vespertino y uno de 8º, con este trabajé tres semestres; una asignatura de la línea general y las dos asignaturas de metodología.

De la muestra:

Para aplicar el cuestionario:

De los alumnos de 4° B, seleccioné al azar 18 de 28.

De los alumnos de 7° C, fueron 17 de 25 escogidos al azar.

Los alumnos de 8° B, fueron 12 de 23 escogidos al azar.

En un segundo momento se procedió a seleccionar nuevamente para la entrevista con la técnica de grupos focales, a quienes de manera voluntaria quisieran participar: del primer grupo, aceptaron 4 alumnos. Del segundo nadie quiso participar por lo que fue excluido del ejercicio. Del tercer grupo aceptaron 5 alumnos.

Para el análisis cuantitativo se tomarán en cuenta a los tres grupos, dado que los conceptos vertidos y la jerarquización, evidencian las tipificaciones construidas, pues es una condición metodológica que el grupo en cuestión tenga una convivencia relativamente larga; el cuarto semestre ha convivido dos años el séptimo, tres años y medio y el octavo, cuatro años.

Para describir la influencia de la metodología en la formación del pedagogo, se procedió con los de cuarto y octavo semestres, que aceptaron participar como informante a través de la entrevista. El grupo de cuarto ha transitado por un Taller de observación de la práctica educativa y por dos cursos de metodología. El grupo de octavo además de lo transitado por el grupo de cuarto, ha cursado también, tres seminarios y en uno por lo menos se les exigió la construcción de proyecto de investigación, es decir han compartido, conceptos, procesos de evaluación y actitudes entre otras cosas, durante 4 años. En efecto, Según López Sáenz:

...el reconocimiento de que el objeto que yo experimento es el mismo que experimenta el otro y de que por tanto, es verdadero Objeto, sólo puede ser establecido al hecho de que yo y el otro participan de los mismos constructos culturales y se comunican entre si; merced al significado de este encuentro en el que se intercambian descripciones de los respectivos objetos, se busca el consenso entre los sujetos sobre qué sea un Objeto. Por consiguiente la constitución del mundo

Objetivo es un logro intersubjetivo, asentado en la conexión de los sujetos que participan en el encuentro comunicativo. (López Sáenz. 1995: 68-69)

2.3.2. Los instrumentos de investigación.

Como ya se señaló en la introducción, se procedió a realizar un estudio complementario entre instrumentos cualitativo y cuantitativo. En el primer caso primero se realizó un sondeo no sistematizado, (dado que les impartía clases a los muchachos de cuarto semestre), a través de la evaluación cotidiana y a lo de octavo semestre, en pláticas informales en los recesos y en la cafetería. Asimismo se utilizó el Software Atlas ti para sistematizar las respuestas de preguntas abiertas. Se utilizó también una cámara de video para el registro de las entrevistas semiestructuradas.

En el segundo caso, se utilizó un cuestionario con cinco preguntas abiertas, un ejercicio de ordenación jerárquica y un ordenamiento para ubicar la metodología de investigación. Se procedió a sistematizar la información utilizando el programa Excel para establecer frecuencias y orden de los conceptos vertidos.

Después de analizar las respuestas y por el proceso de reducción de datos, es decir del ejercicio de dimensionar lo que los informantes construyeron y por supuesto, por el propio proceso de construcción que implica la interpretación del investigador, se omitieron para el análisis las respuestas sobre las preguntas ¿qué es investigar? y ¿cuál es la mayor dificultad para aprender y aplicar la metodología de investigación? La información vertida sobre esta última pregunta se tipificó en las acciones del docente. Al hacer esta reducción de datos, la pregunta ¿Cómo haz resuelto esas dificultades? Perdió significado para fines de esta investigación, además de la escasa respuesta de los informantes.

Por otro lado al ejercicio solicitado de descripción del proceso de investigación y el lugar que ocuparía la metodología de investigación en tal proceso, no fue respondido con suficiente seriedad. Me parece que influyó a que este ejercicio se solicitó inmediatamente

después de la jerarquización de 10 conceptos sobre metodología de investigación, que los estudiantes consideraban más importantes. Esta circunstancia seguramente influyó para la escasa información vertida, por lo que también se excluyó del análisis.

2.3.3. Aplicación de los instrumentos

Dado el tiempo que he laborado con los grupos, fue relativamente fácil sensibilizar a los grupos matutinos (4° y 8° semestres) para que colaboraran conmigo, no así con los del turno vespertino. Con los primeros, a los que les impartí clases, tuve algunos contratiempos para realizar las entrevistas debido a que no coincidíamos en tiempos libres, mi condición de docente de asignatura me obligó a estar permanentemente encerrado en las aulas y con los alumnos pasaba lo mismo. Sin embargo, después de varios intentos y aprovechando la inasistencia de algún docente pudimos coincidir. Es necesario señalar que para la entrevistas conté con la ayuda de estudiantes de la carrera de comunicación de esta facultad, ayuda que fue posible por la relación que guardo con profesores de la citada carrera.

Es muy importante destacar que tres de los cinco informantes de octavo semestre ya habían trabajado conmigo en semestres anteriores, uno de ellos recabando información para mi tesis, lo que lo obligó a desplazarse a varios centros educativos de esta ciudad y a sistematizar información. Dos informantes más les orienté para que tabularan e hicieran cuadros de salida de un cuestionario, también para una tesis.

De tal forma que, en virtud de la actividad desarrollada, ya se había construido un proceso empático con los informantes, debido a que en las actividades arriba citadas no mediaba presión institucional, pues no los calificaba ni evaluaba: sólo los coordinaba y por supuesto, recibían un pago monetario; el primero de mí y los dos restantes de un tercero.

Con los alumnos de cuarto, la entrevista pudo realizarse debido a que estaba permanentemente con ellos, pues les impartía clases, aunque tampoco medió presión institucional, pues la entrevista se realizó, después de haber entregado calificaciones semestrales, amén que también se había dado un proceso empático, por lo que decidieron aceptar.

Algo muy distinto ocurrió con los alumnos de séptimo, con quienes nunca había trabajado, dada la distancia temporal. En principio, argumentaron su negativa a participar en la entrevista con un silencio general y después, tras la invitación del docente que se hallaba con ellos en clases, reafirmaron su negativa con la cabeza en unos casos, otros con alguna sonrisa burlona y los más, con indiferencia dirigiendo la mirada al piso, a un compañero o hacia afuera del salón. Ante esta circunstancia, no quise insistir; la posibilidad de diálogo estaba negada y esto no beneficiaría al proceso de investigación propuesto.

En el caso de la aplicación del cuestionario, no hubo ningún problema. En los tres grupos hubo buena disposición. En el caso de cuarto semestre apliqué el cuestionario en hora de clases que me correspondían. En el caso de séptimo semestre, el docente en turno me permitió de buen agrado y exhortó a los alumnos a responder el cuestionario. Aunque cabe señalar que este grupo no llenó mis expectativas, debido a que sólo respondieron a tres preguntas y al ejercicio de jerarquización de conceptos. Probablemente a se debió a que se encontraban en la última clase y la prisa para retirarse era apremiante. Ante esta situación se decidió analizar las respuestas y sólo se utilizaron para el análisis de los significados los conceptos jerarquizados, que sí fueron consistentes.

Capítulo 3

Los significados de metodología de investigación en la Licenciatura en pedagogía

3.1 La facultad de humanidades.

La Facultad de Humanidades de la Universidad autónoma de Chiapas está conformada por cuatro licenciaturas: Lengua y literatura hispanoamericana, Ciencias de la comunicación, Bibliotecología y Pedagogía; dos maestrías, una Psicopedagogía y una en Educación, además de un doctorado en Estudios regionales. Este último, se localiza en un espacio geográfico distinto a las licenciaturas y a las maestrías. En el caso de la Licenciatura en pedagogía también tiene sedes en las ciudades de Tapachula y Pijijiapan. Las dos últimas sedes están excluidas del presente trabajo.

Los datos que a continuación se explicitan corresponde al diagnóstico que la Comisión de Rediseño Curricular (agosto de 2009) ha elaborado y que forma parte de la Propuesta del Plan de Estudios de Pedagogía que presumiblemente sustituirá al plan vigente de 1992. Cabe señalar que en aras de un ejercicio democrático, la propuesta nos fue entregada en forma expedita en un CD. Según este documento:

En lo que se refiere a la planta académica, hay que señalar que la licenciatura en Pedagogía se imparte en tres sedes (Pijijiapan, Tapachula y Tuxtla Gutiérrez), y está conformada por 110 docentes, de ellos 35 de tiempo completo (29%), tres de medio tiempo (4.54%) y 68 de asignatura (66%). Cada una de estas categorías manifiestan

diferentes características en el trabajo académico: a los de tiempo completo, las políticas de educación superior exigen diversas funciones para cuyo cumplimiento se han integrado en siete cuerpos académicos (propuesta 2009).

Como puede observarse dos tercios de los docentes son de asignatura lo que les imposibilita la participación más activa en algunas tareas, entre las que destacan la planeación y la extensión de los servicios. Respecto a la escolaridad de los docentes la propuesta sostiene que:

Según datos oficiales al 2009, 11 son doctores, ocho se encuentran en fase de conclusión de tesis y ocho estudiando doctorado; 25 se encuentran en proceso de obtención de grado de maestría y cinco con licenciatura; [cuatro] pertenecen al sistema nacional de investigadores, 13 pertenecen al sistema estatal de investigadores, veinte pertenecen al Programa de Mejoramiento al Profesorado (PROMEP) (Secretaría Académica, Plantilla del Personal Académico de Pedagogía, 2009) (Propuesta 2009).

3.2. La Licenciatura en Pedagogía.

Como ya señaló, la construcción de las tipicidades se da necesariamente en un contexto específico y en tiempo determinado. El contexto escolar en que nos movemos tanto actores como observadores, en este caso alumnos e investigador, representamos roles típicos de docentes y alumnos de una carrera específica. Tan específica que en el imaginario social de la propia institución a menudo se escuchan aseveraciones como “somos distintos de los normalistas” y “muy distintos de los alumnos y docentes de Comunicación y de Bibliotecología”. No entraré en detalle de las distinciones porque eso sería cuestión de otra tesis, que probablemente nos llevaría a las relaciones de poder a nivel macro y a las distinciones en función del capital cultural que encarna cada licenciatura. No obstante la

licenciatura en Pedagogía no escapa a la condición de ser la encarnación del poder institucionalizado, entiéndase este poder como la coerción que ejerce la vida cotidiana a través de sus rituales, situación común a toda institución escolar. Dos de esos rituales son el control de la asistencia y el calendario de evaluación, que a través de otro rito: firmar de enterado, nos obliga a cumplir tiempos para evaluar y entregar resultados. Estos ritos nos predispone para reflexionar sobre el proceso de enseñanza aprendizaje.

3.2.1. El plan de estudios de la licenciatura en pedagogía (Pelep) y la metodología de investigación.

El plan de estudios vigente desde septiembre de 1992 está constituido por seis líneas curriculares de formación: pedagógica, investigación, psicológica, sociopolítica, general e instrumental. Asimismo consta de 27 cursos, 6 talleres, 3 seminarios y un laboratorio.

En la descripción de cada línea se explicita lo que se proporcionará al estudiante para comprender los contenidos en la línea de formación general se afirma:

Esta línea pretende brindar al estudiante la posibilidad de realizar análisis de la situación socioeconómica, política y cultural de Latinoamérica, México y específicamente del Estado de Chiapas, para ubicarlo contextualmente y fortalecer su identidad nacional, fomentando actitud de compromiso social. En consecuencia se proporcionarán fundamentos **teórico-metodológicos** para la comprensión de los aspectos sociales, políticos, económicos, culturales e ideológicos [y] articularlos con el conocimiento educativo (Pelep: 44)

Esta línea, está formada por las asignaturas: Economía política, Situación socioeconómica, política y cultural de América Latina, Situación socioeconómica, política y cultural de México, Situación socioeconómica, política y cultural de Chiapas y Epistemología general. De las cinco asignaturas de esta línea, sólo epistemología general se relaciona explícitamente con la metodología, pero como está ubicada en octavo semestre, la influencia que pudiese tener en la formación del estudiante, para que la metodología de investigación fuese aplicada en las otras asignaturas de esta línea queda prácticamente anulada.

La línea instrumental, según el Plan de estudios:

Se pretende ofrecer una formación técnica, estadística y de recursos para el manejo de información, la cual permitirá contar con las herramientas básicas para el desarrollo del trabajo intelectual...esta línea es nodal y precedente por su importancia básica a la de investigación, sin descartar su utilidad y empleo en otras líneas (Pelep: 50).

Esta línea la integran las asignaturas: Estadística aplicadas a la educación y Taller de computación aplicada a la educación. En ambas hay referencias a que deben fortalecer la línea de investigación pero generalmente no sucede así en la práctica debido a la amplitud de los contenidos, por ejemplo en Estadística aplicada a la educación el plan propone tanto estadística descriptiva como inferencial, lo cual es muy ambicioso para lograrlo en un semestre. Además, este curso se da en primer semestre y los cursos de metodología se imparten año y medio después. La posibilidad de utilizar la estadística para la investigación es desdeñada por los propios estudiantes a tal grado que las tesis de licenciatura, generalmente adolecen de un componente estadístico. Algo similar ocurre con el taller de computación.

La línea sociopolítica, también especifica que:

En este sentido, los fundamentos **teórico-metodológicos** que proporciona esta línea, permitirán conocer, analizar y articular los conocimientos en los aspectos económico-políticos y culturales, con la planeación, organización y administración de la educación...(Pelep: 53).

Las asignaturas que integran esta línea son: Sociología I, Sociología II, Política educativa, Administración y planeación educativa, Organización escolar y Educación comparada. De esta línea Sociología I y Educación comparada tienen explícitamente la pretensión de relacionarlas con metodología. Sociología I propone la reflexión sobre el acercamiento a las posiciones epistemológicas:

...con énfasis en el empirismo, positivismo lógico, estructuralismo, pragmatismo y materialismo dialéctico (Pelep: 54).

La asignatura Educación comparada:

Pretende apreciar diferentes enfoques **teórico-metodológicos**, relacionando, diferenciando y cotejando teorías, corrientes, doctrinas...(Pelep: 59).

La línea psicológica por su parte sostiene que :

Permitirá contar con la formación conceptual necesaria para diseñar y realizar investigaciones psicopedagógicas; explicarse la naturaleza del proceso de aprendizaje...(Pelep: 60).

Esta línea está compuesta por cinco cursos y un laboratorio: Psicología y educación I, Psicología y educación II, Psicología evolutiva, Psicología social y teoría de grupos, Problemas de aprendizaje y Laboratorio psicopedagógico. El último curso y el Laboratorio ponen énfasis en la investigación; en Problemas de aprendizaje se describe que:

Este curso tiene contiene una orientación **teórico-metodológica y práctica**, su propósito es analizar, por una parte, los fenómenos educativos de reprobación y deserción escolar...Por otra parte, los problemas de aprendizaje en niños con atipicidades. En ambas situaciones, se estudiarán casos concretos para que los estudiantes adquieran habilidades en el diagnóstico...y en la elaboración de propuestas para psicopedagógicas para su tratamiento (Pelep: 66).

Mientras en el laboratorio se establece que:

Este laboratorio se constituye en el campo "natural" por excelencia para realizar prácticas e investigación experimental, en donde se vinculan...la psicología y la pedagogía...A través del mismo [el laboratorio] se propiciarán oportunidades de

diseños de estrategias de intervención en los diferentes ámbitos profesionales, de planeación, investigación, administración de opciones psicopedagógicas (Pelep: 67).

La línea pedagógica:

Es la que le da consistencia a la formación del pedagogo, en ella se pretende recuperar la importancia de la didáctica, entendiéndose ésta como el ámbito de la conjugación de las Ciencias de la Educación y de la **teoría y de la práctica** educativas. Es propósito, analizar a través de ella el pensamiento pedagógico... En la Didáctica IV, se abordará lo relativo al **problema metodológico** y al problema de la evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje (Pelep: 76).

Esta línea incluye: Taller de observación de la práctica educativa, Didáctica I, Didáctica II, Didáctica III, Didáctica IV, Taller de comunicación en la práctica educativa, Taller de análisis de los programas de estudio, Taller de creatividad para la acción educativa, Filosofía de la educación, Epistemología de la educación, Diseño y evaluación curricular y Orientación educativa. Pese a que esta es la línea fundamental de la carrera, solamente en Didáctica IV se enfatiza en la investigación, las otras asignaturas sólo hacen referencia a que se utilizarán conocimientos de otras líneas curriculares, incluyen por supuesto a la de investigación

3.2.2. Tipicidad en La línea de investigación.

De esta línea curricular, haré referencia a las ideas sobre metodología de investigación que según mi interpretación y mi experiencia con compañeros docentes y alumnos con lecturas diversas he construido. En principio no evaluaré lo que está escrito, puesto que ésta no es una investigación evaluativa. Así que intentaré descubrir alguna tipicidad del discurso del plan de estudios para ser congruente sólo con la descripción que exige la fenomenología.

He resaltado con negritas en la descripción del plan de estudios y lo haré en adelante con aquello que en mi opinión es típico del discurso de la línea citada, insisto, sólo lo formal.

En esta línea de formación:

Se pretende que el estudiante adquiera sólidos **fundamentos teóricos metodológicos** para introducirse en el ámbito de la investigación educativa (Pelep: 68).

Si uno observa con atención el par **teórico-metodológico** es una constante en todas las asignaturas que eventualmente hacen referencia a la metodología de investigación. Y este ordenamiento es congruente con el siguiente párrafo, misma página:

Asimismo se abordará el estudio del proceso de investigación en forma **teórico-práctica** partiendo del conocimiento y desarrollo de técnicas para el manejo de información, dándose especial prioridad a la lectura, redacción y análisis técnico e instrumental, epistemológico y **teórico-metodológico** Pelep: 68).

La línea de investigación está constituida por dos Cursos de metodología de las ciencias sociales, tres Seminarios de educación informal, no formal y formal, respectivamente y el Taller de elaboración de tesis. Veamos lo típico del discurso:

En Metodología de las ciencias sociales I, se propone:

Es de suma importancia que en este curso se inicien los fundamentos **teóricos y metodológicos** del proceso de investigación que le permitan vincular al estudiante al conocimiento teórico con el práctico. Por lo tanto, se analizarán los conceptos esenciales que constituyen el curso: ciencia, investigación, método científico, teoría, técnicas y procedimientos racionales entre otros (Pelep: 70).

En Metodología de las ciencias sociales II, se propone:

En este curso se continuará con la formación **teórica y metodológica** del estudiante, con un enfoque específico en los distintos métodos.....Se pretende ligar la teoría con la práctica a través de la aplicación de cada uno de los métodos en un problema concreto, considerando que la **aprehensión de la realidad** es distinta **dependiendo de la concepción teórica** que la fundamente (Pelep: 71).

El Seminario de educación informal tiene como propósito que:

...el estudiante recupere y utilice los aspectos **teóricos y metodológicos** desarrollados en los cursos de Metodología de las ciencias sociales I y II y en consecuencia diseñe y realice proyectos de investigación...(Pelep: 72).

En el Seminario de educación no formal no se hace referencia a temas relacionados con la metodología.

En el Seminario de educación formal tiene como propósito:

...propiciar oportunidades para que el estudiante fortalezca su formación disciplinaria, utilizando referentes **teórico-conceptuales** para el estudio de problemas educativos concretos del país, de la región y del estado, adquiera habilidades para el descubrimiento de esos problemas, plantearlos, delimitarlos, elaborar hipótesis, objetivos y establecer una metodología para su abordaje (Pelep: 74).

Finalmente en el Taller de elaboración de tesis, como su nombre lo indica, tiene como objetivo la elaboración del borrador de la tesis. Cabe señalar que aquí hay una ruptura en el lenguaje de la metodología, desaparece las referencias al **planteamiento de problemas** y resaltan **temáticas y objetos de estudio**:

Los académicos...se reunirán con los estudiantes...con el fin de ayudarlos a clarificar y orientarlos en las diversas temáticas y objetos de estudio en los que pretendan trabajar, a fin de que elaboren sus respectivos diseños de tesis (Pelep: 74).

3.3. Tipificaciones de la acción docente

De lo antes descrito, puede asegurarse de que existe una intencionalidad en el plan de estudios a privilegiar la reflexión y la teorización antes que la práctica de la metodología.

Un asunto que nos compete ahora es identificar que tipificaciones se han dado en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la metodología, lo que hace necesario escuchar a los actores de este proceso de tipificación de la acción docente en este contexto. Cabe señalar que de aquí en adelante se describirán las explicaciones de algunos informante, dado que en el proceso de la entrevista algunos informantes o bien asentían con los gestos o contestaban aseverando que era la misma respuesta de quienes explicitaron su parecer, vale decir el significado. Esto es comprensible si consideramos que merced a la diversidad de biografías, los de mayor habilidad en la expresión oral detentan en su favor la distribución social del conocimiento y por supuesto evidencian la construcción social de sus asociados en virtud la reciprocidad de perspectivas que propone Alfred Schutz.

Las tipificaciones que a continuación se exponen son el resultado del proceso de institucionalización del discurso, la decodificación de éste recae en aquellos cuya historia personal está más relacionada con los procesos de institucionalización secundaria, cuya influencia es evidente en la expresión oral de los informantes. Sólo para ilustrar este efecto cito a Berger y Luckmann:

Las instituciones, por el hecho mismo de existir, también controlan el comportamiento humano estableciendo pautas definidas de antemano que lo canalizan en una dirección determinada, en oposición a las muchas otras que podían darse teóricamente. Importa destacar que esta carácter controlador es inherente a la institucionalización en cuanto tal, previo o aislado de cualquier mecanismo de

sanción establecido específicamente para sostén de una institución. Estos mecanismos (cuya suma constituye lo que en general se denomina sistema de control social) existen, por supuesto, en muchas instituciones y en todos los conglomerados de instituciones que llamamos sociedad (2006: 74).

Para los informantes que participaron en este análisis, las tipificaciones (los presupuestos) se han constituido en un obstáculo porque según los alumnos los docentes suponemos que al haber estudiado cursos de metodología el alumno ya sabe investigar y que debe entregar el trabajo en fechas impuestas; es una actitud típica suponer que los contenidos de una asignatura efectivamente producen el conocimiento que esperamos:

Informante 3. Porque creen que como nosotros llevamos algunas materia de metodología se podría decir, creen que los maestros nos han dado todos los pasos para investigar, cuando en ocasiones los maestros no tienen ni idea del trabajo que están haciendo dentro del aula, y bueno en realidad a veces, a veces nos dan un libro y ¡léanlo! y van a entregar trabajo, va a ser trabajo de investigación y quiero tales capítulos para tal fecha.

Esta presuposición ha acarreado el fortalecimiento de **otra tipificación: sólo hay un proceder para la investigación**. Y por tanto es problemático que cada docente tenga una concepción distinta de la investigación. Esta aceptación, del conocimiento a mano de cada docente, está mediada por **otra tipificación: "el docente reprueba si no se hace la investigación como él quiere"**. La aceptación de esta actitud típica del docente por parte del alumno, se debe a que el significado de la metodología, que aparece en el discurso del docente es aceptada en éste, y sólo en este contexto, en virtud de la evaluación (calificación) y en este sentido el alumno suspende la duda sobre la verdad del procedimiento de investigación. Cabe señalar que un actor siempre es actor en función de otro actor, una acción siempre va dirigida y el discurso también a otro actor. En este caso el resultado, el acto es una permanente construcción del procedimiento de investigación, entre

el alumno y el docente: el primero acepta un procedimiento y al aceptarlo refuerza la tipificación del procedimiento de investigación que sostiene el docente.

Por ejemplo:

INFORMANTE 1. Pues yo creo que, bueno aquí hay que tomar en cuenta que **cada maestro entiende por investigación algo diferente**, lo que usted me está enseñando en este semestre, tal vez no concuerde con lo que me va a enseñar el maestro de 8º. Semestre, y éste, va a decir; es que no les enseñaron a usar el método de investigación, entonces es la falta de relación yo creo entre, entre la información. Yo creo que muchas veces es una interpretación subjetiva, de cómo voy a crear esta investigación, qué debo hacer primero. Por ejemplo; yo puedo decir que primero tengo que buscar el tema y ¡no!, el maestro me dice que primero deben problematizar, y bueno es ahí donde se quedan algunos. Y ¿bueno qué hago pues? Primero sigo lo que dice la teoría, los pasos que debo seguir o lo hago como lo dice mi maestro, porque si no lo hago como él dice me va a reprobar.

Además según:

INFORMANTE 9. Pues yo creo que, voy a las concepciones, porque depende, como que vamos (voy a utilizar esta palabra) ... vamos agarrando maña o tacto, vamos a viendo con que maestro investigo y el hecho de lo que investigación significa para mí, profundizo, veo autores, incluso hasta el interés se hace más amplio, y con qué maestros con que le pongas una hoja y lleve una nota al pie y un montón de bibliografía ya la pasas. Entonces tú dices “¡ah bueno! con este, lo bajo, corto, pego” y eso es investigación, porque la concepción del maestro [sobre metodología] me está permitiendo ser así. Pero hay otros en donde no, con este señor yo sí tengo que trabajar, yo sí tengo que investigar. Entonces mucho depende de la postura y del tacto que nosotros tenemos cuando ya vayamos conociendo al maestro, decimos “ah así, así me la llevo” y con este “no” entonces yo creo que depende de la concepción del maestro de lo que él define y de lo que nosotros definimos.

Este proceso de aceptación del proceder típico del docente, se debe a que en el mundo de la vida cotidiana se ha establecido como sistema legitimador de experiencias de los asociados y mientras siga funcionando, y mientras las acciones que se realizan sobre su esta base continúen produciendo los resultados esperados, es decir se apruebe la asignatura, los alumnos seguirán dando credibilidad a tales experiencias. Es decir mientras tenga éxito en lo que el aquí y ahora y merced a la reciprocidad de perspectivas mantenga en orden la vida cotidiana, el alumno seguirá ritualizando, incluso la crítica a hurtadillas, el "así ha sido y así se seguirá haciendo". En otras palabras, desde la perspectiva de los alumnos, y del docente, el mundo escolar se presenta como el escenario obvio y natural.

Según el INFORMANTE 8.

Se ha evidenciado tal vez la falta de trabajo colaborativo con los docentes porque, como mencionan mis compañeros, algunos tienen una concepción de investigación y otros tienen otra, algunos exigen un forma de investigar más rígida más rigurosa más detallada que implique mucho trabajo por parte de nosotros y unos docentes no, algunos docentes lo ven como un medio para cumplir, para terminar este programa, para que aprendan estas cosas o hagan como que las aprenden y nosotros como diría (9), nos hemos amañado, hemos aprendido ese proceso de "si yo hago como que aprendo y usted hace como que nos enseña". Entonces en el proceso de investigación, si se han sentado las bases, no puedo decir que tan sólidas son, porque eso va a depender de la formación de cada uno, de lo que cada uno quiere hacer, tal vez para alguno de nosotros la investigación no es un campo de estudio tan importante, tan trascendente en nuestra formación, nos interesan otras cosas, pero eso ya va a depender de cada uno como alumnos...

Esta actitud en términos de Schütz está relacionada con el mundo del ejecutar como realidad evidente:

...comparto este mundo y sus objeto con Otros; tengo fines y medios en común con otros; actúo con ellos en múltiples actos y relaciones sociales, controlando a los Otros y soy controlado por ellos. Y el mundo del ejecutar es la realidad dentro de la

cual se hacen efectivas la comunicación y el juego de las motivaciones mutuas. Por tanto, es posible experimentar en ambos esquemas de referencia, la causalidad de los motivos y la teleología de los propósitos (2003: 213).

A manera de una conclusión anticipada, podríamos asegurar que los alumnos y el docente, en nuestro contexto, se interesan en el mundo cotidiano escolar y organizan este conocimiento, no en términos de un sistema científico, sino de la significatividad para sus acciones. Schütz lo explicita así:

...este mundo es para nuestra actitud natural, en primer lugar, no un objeto de nuestro pensamiento [ni de lo científico] sino un campo de dominación. Tenemos en él un interés eminentemente práctico, causado por la necesidad de satisfacer los requerimientos básicos de nuestra vida (Schütz: 2003, 213).

3.4 La conceptualización típica.

Los sujetos nos movemos e interactuamos a través de símbolos significantes, es decir que el símbolo significa lo mismo o casi lo mismo para por lo menos dos sujetos, esta identidad del significado para ambos impele a la acción.

El producto más acabado de símbolos significantes es el lenguaje vocal, que expresa con mayor claridad lo que se quiere comunicar y por tanto significar. Además según Mead (citado por Ritzer, 259-269) los signos significantes, hacen posible los procesos mentales, espirituales, etc. El pensamiento humano sólo es posible a través de los símbolos significantes, especialmente el lenguaje. Si alguien grita ¡fuego! Esto significa lo mismo para quien lo dice que para quien los escucha. Pero si un extranjero que no supiera español de espaldas a quien grita, probablemente sólo se asustaría y buscaría el origen del ruido, pero no emprendería alguna acción, por ejemplo correr. En este sentido cuando en el aula el docente dice TAREA, es evidente que los alumnos comprenden el significado y además las acciones que implica dependiendo del tipo de docente.

Así, en el contexto escolar, los símbolos ya construidos (conceptos) se transmiten del docente a los alumnos y para éstos, aparecen como símbolos típicos, es decir ya ordenados y clasificados y que invariablemente se hace tradicionalmente a través de estrategias didácticas que también representan tipificaciones. Estos tipos son los que le dan sentidos al conocimiento de sentido común, vale decir al lenguaje común, en este caso de la investigación y de la metodología.

En el caso que me ocupa, al decir metodología ¿qué significan para el alumno y para el docente, qué han construido, qué acciones les sugiere realizar?

En mi caso, el análisis primero será la descripción del lenguaje sobre la metodología. Para evidenciar el conocimiento a mano, tomado éste como conocimiento conceptual se les pidió a los actores en ordenaran en importancia diez conceptos relacionados con metodología, donde el número 1 tendrá la mayor importancia. La intención es conocer los conceptos que tienen a mano. Es decir, qué conceptos han quedado como significativos en el discurso del alumno.

La descripción de estos resultados es la siguiente:

Los alumnos de 4° B, 19 de 28 escogidos al azar, registraron 43 de 69 conceptos (evocados por los tres grupos; 4°B, 7°C y 8°B). De los cuales 11, según la frecuencia con que fueron registrados, destacan los siguientes.

Paradigma (79 %), Etnografía (53%), Epistemología (47%), Positivista (47%), Cualitativo (37%), Cuantitativo (37%), Investigar (37%), Metodología (37%), Dialéctica (32%), Hermenéutica (32%), Materialismo histórico y dialéctico (32%).

Como puede observarse existe en el acervo a mano de los alumnos, un componente importante del ejercicio reflexivo sobre la epistemología. Lo que es indicio de la preocupación de la institución en evidenciar la importancia de tratamiento de la metodología como reflexión sobre la ciencia.

Por otro lado si observamos el orden en que ubican a los conceptos el resultado es el siguiente: 1° Paradigma e Investigar; 2° Investigar; 3° Cualitativo; 4° Paradigma y Cuantitativo; 5° y 6° Paradigma, 7° y 8° Positivista, 9° Etnografía y 10° Epistemología.

Como podemos observar estos conceptos tanto en el primer caso, como en el segundo, coinciden con la preocupación que se tiene para abordar el proceso de investigación desde la enseñanza tradicional, cuyo énfasis parte de la reflexión teórica de la ciencia y sus contenidos más que de la preocupación por hacer. Es decir los alumnos que han transitado por el primer curso de Metodología, han hecho suyo el contenido de los textos.

Por su parte, los alumnos de 7° C, 17 de 25 escogidos al azar, registraron 39 conceptos. De los cuales 11, según la frecuencia con que fueron registrados, destacan los siguientes:

Justificar (86%), Objeto de estudio (72%), Problematizar (71%), Delimitar (65%), Marco teórico (65%), Metodología (53%), temporalidad y espacio (47%), Objetivo (47%), Hipótesis (29%), Observar (29%), Analizar resultados (24%).

Respecto a la jerarquía que otorgaron a los conceptos el resultado es el siguiente: 1° Objeto de estudio; 2° y 3° Problematizar; 4° Justificar; 5° Metodología; 6° Marco teórico, 7° Justificar, 8° Temporalidad y espacio y Analizar resultados, 9° 10°

Para este grupo, la investigación está más encaminada a la elaboración de un documento, los conceptos tanto en el primer caso, como en el segundo, coinciden con la preocupación que se tiene para abordar el proceso de investigación desde el hacer y se va configurando un modelo de proyecto de investigación que se sustenta el paradigma positivista. Estos alumnos ya han cursado 4 experiencias con el discurso de la metodología y los dos últimos han sido seminarios. Es decir hay un cambio cualitativo en la valoración de los conceptos a partir de la experiencia formativa de 4°, 5°, 6° y 7° semestres.

Podríamos sostener que la realidad social entendida como la suma total de objetos y sucesos dentro del mundo social cultural de los alumnos, les ha impactado en el pensamiento de sentido común, al pensar en el hacer investigación según la visión institucional mediada por la evaluación y del quehacer docente.

Los alumnos de 8° B, 12 de 23 escogidos al azar, registraron 23 de 69 conceptos: Metodología (92%), Justificar (75%), Hipótesis (67%), Marco teórico(67%), Planteamiento del problema (67%), Paradigma (58%), Población (58%), Objeto de estudio (50%), Propósito(42%), Técnicas e instrumentos (42%), Tema (42%), Delimitar (42%), Cronograma (33%), Enfoque (33%), Muestra (33%), Conclusión (25%).

En cuanto a la jerarquía que otorgaron a los conceptos el resultado es el siguiente: 1° Planteamiento de problema, Tema y Objeto de estudio; 2° Delimitar y 3° Metodología; 4° Técnicas; 5° Planteamiento de problema, 6° Técnicas e Instrumentos; 7° Justificar, 8° Hipótesis, 9° Conclusión y 10° Población.

En este grupo se acentúa más la preocupación por el hacer, en primer lugar el número de conceptos se reduce drásticamente respecto al grupo de 7° de 39 a sólo 23. Pero lo más significativo es que, excepto los conceptos Paradigma y Enfoque, los demás evidencian elementos todos del proyecto típico de investigación positivista y casi nada de reflexión sobre la ciencia.

La jerarquización que hacen, evidencia aún más la forma típica de exposición del proyecto de investigación (con la salvedad de que el planteamiento también aparece en 5° lugar)

Siguiendo a Schutz (2003), esta situación se enmarca en el mundo intersubjetivo desde La reciprocidad de perspectiva:

...conduce a la aprehensión de objetos y sus aspectos realmente conocidos por mí y potencialmente conocidos por usted como conocimiento de todos. Tal conocimiento en concebido como objetivo y anónimo, es decir, separado e independiente de mi definición de la situación y de la de mi semejante, de nuestras circunstancias biográficas exclusivas y de los propósitos reales y potenciales inmediatos que ellas involucran. (2003, 43)

Sin embargo es necesario señalar que pese a las diferencias entre los grupos, en términos de experiencia por la diversidad de semestres y de turno (el 7º. C es del turno vespertino), se registraron diez conceptos comunes que relacionan a la metodología de la investigación y los cuales me atrevería a calificar como el eje duro del discurso de la metodología, duro en el sentido de la permanencia en la memoria de los alumnos, que en orden alfabético son los siguientes: Analizar resultados, Enfoque, Hipótesis, Justificar, Marco teórico, Metodología, Objetivos, Paradigma, Planteamiento del problema y Técnicas,

Los conceptos antes descritos **evidencian en conjunto una tipificación de un modelo del proyecto de investigación**. Si los ordenamos, y aquí evidentemente entra en juego la situación biográfica de un servidor y en función de lo que en el contexto de referencia se les impone y/o exige a los alumnos, incluso de posgrado, el canon establecido sería el siguiente:

Planteamiento del problema, Objetivos, Hipótesis, Justificar [justificación], Marco teórico, Paradigma, Enfoque, Metodología, Técnicas y Análisis de resultados.

Lo anterior refleja la influencia del lenguaje para ordenar la vida cotidiana, en términos de Berger y Luckmann:

La suma de objetivaciones lingüísticas que corresponden a mi ocupación constituye otro campo semántico que ordena significativamente todos los sucesos rutinarios que se me presentan en mi tarea diaria. Dentro de los campos semánticos así formados se posibilita la objeción, retención y acumulación de la experiencia biográfica e histórica. La acumulación es, por supuesto, selectiva, ya que los campos semánticos determinan que habrá que retener y que habrá de "olvidar" de la experiencia total del individuo como de la sociedad. En virtud de esta acumulación se forma un acopio social de conocimiento, que se transmite de generación en generación y está al alcance de la vida cotidiana. Vivo en el mundo del sentido común de la vida cotidiana equipado con cuerpos específicos de conocimiento. Más aun: sé que los otros comparten al menos parcialmente ese conocimiento, y ellos saben que yo lo sé. Mi interacción con los otros en la vida cotidiana resulta, pues, afectada constantemente por nuestra participación común en ese acopio social de conocimiento que está a nuestro alcance (2006: 58).

3.5. Las tipificaciones de la metodología en la formación del pedagogo

Antes de proceder a desvelar las tipificaciones es necesario, recordar que el mundo escolar es un mundo institucionalizado y como tal, la construcción que hacen los actores del mundo cotidiano está permeado por la distribución social de conocimiento del que echan mano y el cual construyen y apropian en función de los conocimientos típicos que corresponden a la división social del trabajo. Es decir el conocimiento, aprendido a través del lenguaje típico de la realidad en la cual me muevo y la da sentido a mi aquí y ahora.

Esto significa en palabras de Berger y Luckmann (2006) que las instituciones delimitan en cierto modo, lo que es significativo para el mundo de vida en el que vivo y que resulta muy difícil de modificarlo, puesto que también soy partícipe de su construcción:

Más aun: puesto que ellos son quienes han plasmado ese mundo en el curso de una biografía compartida que puede recordar, el mundo así plasmado les resulta transparente; comprenden el mundo que ellos han construido. Pero todo esto se altera en el proceso de transmisión a la nueva generación. La objetividad del mundo institucional "se espesa" y "se endurece", no solo para los hijos, sino (por efecto reflejo) también para los padres. El "Ya volvemos a empezar" se transforma en "Así se hacen las cosas". Un mundo visto de ese modo logra firmeza en la conciencia; se vuelve real de una manera aun más masiva y ya no puede cambiarse tan fácilmente (2006: 79).

De aquí que lo significativo en la distribución social del conocimiento, en este caso especializado en la metodología, se expresa en "me sirve para", ha contribuido para lo que hemos construido de manera intersubjetiva con mis contemporáneos asociados. En este sentido los alumnos y docentes han construido tipificaciones sobre la influencia de la metodología, que los orientará en el mundo de la vida cotidiana tanto escolar como social.

3.5.1. La metodología como herramienta de observación.

Una primera tipificación, que asume el significado de los estudiantes, es que la metodología los forma para observar. Incluso es tan importante que otros profesionistas, lo normalistas carecen de esta formación:

INFORMANTE 1. Bueno para nosotros la metodología en la formación como pedagogos nos ha ayudado a **despertar la investigación en nosotros**, porque muchas veces cerramos la carrera de pedagogos al de maestro, entonces la **metodología nos dice; ¡no!** Es que ustedes son investigadores educativos, **ustedes pueden observar la problemática que se da en un salón de clases, observar la problemática que hay en la educación;** esa sería una, la **OBSERVACIÓN** nos ayuda a ver que lo que vemos no es siempre lo que está pasando, que hay trasfondos en toda la cuestión de la gente, de los alumnos, **pero hay que aprender a observar y a analizar los datos o lo que estamos viendo.** Todo tiene un fin oculto; un significado que no vemos muchas veces, porque no tenemos esa habilidad, ese hábito de ver más allá de las cosas como nos las presentan y yo creo que la metodología nos ayuda en ese aspecto, a ir más allá de lo que estamos viendo.

INFORMANTE 2. Para obtener una habilidad, yo creo que tienes que tener el hábito, para obtener la habilidad. La metodología de la investigación una de las habilidades que nos da es **el observar bien**, o sea, porque una cosa es que mires y otra que observes. **Lo que vemos con los profesores normalistas, es que no captan el problema que tiene el niño**, porque nada mas lo ven así de simple vista, los catalogan como; niños problema, pero no ven más allá, no observan el trasfondo que tiene el niño, **una habilidad sería la observación... para mí eso sería lo fundamental, la observación..**

INFORMANTE 3. Este, **para mí también es la observación**, ya que este, así como dice (2) este, podemos ver pero muy pocos podemos observar realmente cual es el problema del niño, este también este, de acuerdo a eso analizar los datos, saber

analizar cuál es el problema y también este, poder planear y dar una solución a dicho problema

Cabe señalar que los informantes anteriores corresponden a los alumnos de cuarto semestre, esto evidencia que la tipificación construida está en consonancia con lo que la institución establece los primeros cursos de la carrera, el lenguaje construido está lleno de referencias a la observación e incluso se hacen ejercicios prácticos de observación. Cabe señalar que también desde el primer semestre cursan el Taller de observación de la práctica educativa que corresponde a la línea de formación pedagógica y que en mi opinión debería pertenecer a la línea de formación de investigación. Sin embargo, por la influencia que ejerce, aquí también se advierte lo que en términos de Berger y Luckmann se denominan la socialización secundaria, ésta para acentuar el proceso de socialización:

...se hace necesario en algunos casos elaborar técnicas especiales para producir la identificación y la inestabilidad requeridas. La necesidad de dichas técnicas pueden considerarse intrínsecas en términos del aprendizaje y de la aplicación del contenido de la internalización, o tal vez se presente a través de los intereses creados de quienes administran el proceso de socialización de que se trate (Berger y Luckmann, 2006: 180).

En contraste, los alumnos de octavo consideran que la metodología lo formará más para el ámbito de desarrollo profesional, es decir le dan un significado más cercano a la práctica profesional y por supuesto al interés práctico al sostener que se pueden dirigir investigaciones en el área de planeación y para realizar una tesis para fines de culminación de la licenciatura. La tipificación que le da sentido al significado es la de herramienta y esta tipificación la conciben en dos sentidos, como herramienta de pensamiento y como herramienta de vida: en el primer caso, para su formación profesional, y en el segundo, para darle orden a la vida cotidiana extraescolar.

3.5.2. La metodología como herramienta de pensamiento:

Una segunda tipificación del significado que tiene la metodología para el estudiante, es como herramienta intelectual.

“Para comprobar los resultados de cualquier investigación que se requiera realizar”.

*“Para ubicarlo en el sentido de que tipo de investigación desea llevar a cabo, **para situarlo tanto en su labor como investigador o como docente**, además de que le **brinda las herramientas necesarios para su desarrollo profesional**”.*

*“Para que al finalizar la carrera **puedas ponerlo en la práctica en la tesis o en algún trabajo**”.*

*“Para **dirigir o conducir una investigación en el área de planeación educativa**”.*

INFORMANTE 5. Pues sí, nos ha ayudado mucho, porque... conforme vamos avanzando la trayectoria de la carrera pues, hemos explicado algunos problemas o muy relevantes o no relevantes lo que vemos en la investigación es no dar totalmente solución a ese problema pero **si podemos entender que es lo que nos va a explicar ese hecho real que estamos viendo en ese momento...**

INFORMANTE 6. Pues este... para empezar, **ya sé que cuando yo voy a hacer una investigación**, primero debo de ver de qué tipo de investigación va a ser, si va a ser cualitativo o cuantitativo, **si ya determiné el tipo del que va a ser mi investigación, después siguen los objetivos y que los objetivos para que los objetivos de esa manera no se vayan a contradecir** con lo que vaya a desarrollar en mi tesis. Si mi objetivo es cualitativo este... en el desarrollo de mi tesis no voy a

poner datos cuantitativos porque me voy a contradecir en eso y también en cuáles serían los pasos.

INFORMANTE 8. Bueno pienso que la metodología ha sentado las bases para desarrollar la investigación de alguna manera me ha posibilitado a aprender las herramientas, no sé... haciendo un trabajo interdisciplinario ...y todo eso llevarlo a mi investigación y aplicarlo no solamente retomarlos como una teoría que queda ahí alejada de la realidad sino aplicarla y en lo personal también me ha servido porque tengo el recuerdo constante de una observación que se nos pidió que hiciéramos y para mí era muy sencillo cuando me decían haz una observación, si era en un aula me sentaba y veía, ni sabía que era lo que tenía que ver, para empezar, entonces cualquier cosita que sucedía la anotaba y ya, ¿no? Ahí quedaba mi observación, pero a veces infería demasiado había cosas que yo pensaba que estaban sucediendo y no era verdad,

INFORMANTE 9. Tuve la fortuna en el semestre pasado de tener una experiencia, en donde yo empecé un proyecto de investigación, y pregunté a mi asesora ¿pero sobre qué? [Y me respondió] Es libre, en esa libertad me dio tanto pánico, porque soy tan libre que, que... que voy a hacer o sea, dime al menos una idea ¿por dónde quieres que trabaje?, “es libre, es tu inquietud” y no sé, la maestra muy motivada, y ¿Qué quiero?; y ahí me di cuenta y me acordé también de unos maestros de metodología y dije “ha sí, así es la investigación y ese es el proceso” que observación, que metodología, que hay que justificar un problema, que hay que delimitar el objeto de estudio y también como mencionan mis compañeros, me percaté de que, yo hacía muchas cosas, pero no estaban nombradas. Yo estaba buscando, yo estaba respondiéndome constantemente preguntas, pero no tenían nombre, ahora aquí ya se llaman; objeto de estudio, se llama este... bueno que tengo que justificarlo, que debo tener un objetivo, que debo tener fines, que hay una tesis, que hay una hipótesis, que debo llegar a esto, y todo un proceso que se ha encontrado, es decir; todas esas estructuras conceptuales, las, las adquiriré en metodología, bien o mal pero ahí está...

3.5.3. La metodología como herramienta para la vida

Finalmente se descubre un significado más de la metodología, cuando el estudiante se refiere a ella como aprendizaje que puede ser aplicado más allá de la escuela.

INFORMANTE 5. y además en el ámbito familiar me ha servido bastante no simplemente en lo profesional que. Aunque no lo he plasmado en un cierto etapa del proceso pero mentalmente ya voy viendo cuales son las actitudes y los comportamientos de mis... personas más a cercanas a mí, a qué me lleva a tal comportamiento, porque actúan así, me va buscando y explicando además y eso me ha servido como experiencia también, no sólo en la escuela sino también como persona.

INFORMANTE 8... Durante el proceso [escolar] y en mi vida diaria también me sirve mucho porque todo eso de una u otra forma me ayuda a resolver mis problemas, me ayuda a crecer como persona también y en las relaciones que tengo con personas cercanas a mi me ha servido mucho tengo muchas herramientas que utilizar y que ahora están a la mano y que antes, tal vez las tenía pero las desconocía y ahora no, ahora de alguna manera las tengo claras

Informante 8. Pues hasta para ver las noticias, no tan dramáticas para algunas personas pero para otras si, entonces ¿cómo me ha ayudado la metodología? Tengo que ver de quien viene, quien me está dando esa información, tengo que ver, en que se está basando para hablar de eso, tengo que empezar a ver y observar con otros ojos no solamente en el sentido de la vista, sino utilizar los otros sentidos y tengo que aprender a ver los problemas de otra manera, ahora ya me relaciono con mis compañeros igual, ya no es lo mismo, como inicié a como me llevo ahora, y por qué la metodología es importante, porque bueno, se emplea un modo de conocimiento a empezar a llamar las cosas por su nombre, solo si teníamos conocimientos que ya hacíamos, pero al empezarlo a delimitar, eso también nos trajo muchas

consecuencias, entonces entre los compañeros, uno ya sabe elegir con quienes trabajas y como trabajas y no precisamente para ser una persona exigente como los demás, si no para compartir características propias de cada sujeto y poder hacer una investigación realmente adecuada, en ese aspecto siento que me ha ayudado

INFORMANTE 5. En mi caso lo he visto más personal porque, porque me ha gustado lo que es observar... más a mis sobrinas a mi mamá, y recuerdo mucho cómo dicen, las corrientes psicológicas, ¿Por qué el comportamiento de ellas? ¿Por qué? ¿Cuál es el proceso? Yo me quedó muy significativo, analizo, yo estoy viendo las etapas que están pasando ellos, ya veo las acciones que están realizando y pienso ¿Quién tiene complejo de Edipo? ¿Quien tiene complejo de Electra?, incluso con mi propia hija lo he visto, porque es niña y... tiene ese complejo, se va mas con mi esposo que conmigo y ya no digo " es que a él lo quiere más", pero pues ya lo tengo en teoría que eso tiene que pasar, ya no es algo sorprendente para mí, sino que ya sé que es algo natural, incluso cuando ellos están empezando a contar o ven películas no sé... .

INFORMANTE 9. Pues, este, hablando muy pragmáticamente, yo diría que la metodología es para resolver problemas y no hasta que sea pedagoga, a mí ya me ha resuelto muchos conflictos, a veces tenido dificultades en trabajo o en cuestiones muy personales, familiares y la metodología ha estado allí, ¿cómo le hago para hacer esto? O ¿cómo le hago para resolver esta situación? O ¿Cómo le hago para responder a este problema?, y digo hasta familiares porque a veces como familia a veces un elemento de nosotros esta, esta, está haciendo que todo lo demás se desorganice, se desarticule y hay un problema o nos estamos peleando y entonces... de forma inmediata, como que ya no puedes despegar del ser pedagogo de nosotros ya lo interiorizamos, y dices ¿qué está pasando? Y voy a observar, y ya empiezas a trabajar y entonces a mí me ha resuelto y yo me imagino pienso que me va a ayudar a resolver problemas y sobre todo a aceptar lo mismos de una forma más humana menos mecánica, porque cuando planeamos las cosas, y dicen que lo no planeado sale mejor pues no lo hacemos, pero cuando nosotros somos los que provocamos

que pasen las cosas es mucho mas enriquecedor y puedes hacer muchas cosas, en sentido pragmático eso sería para mí.

INFORMANTE 8 Pues de forma inmediata yo ya había comentado con **anterioridad que igual yo le veo una utilidad en cuanto a mi relación con las personas y pienso que no solo en eso también en mis trabajos se va a reflejar a través de la solución de problemas..** la metodología va a ser mi guía, va a ser mi brújula, va a eso que me va a permitir conocer el problema, y transmitirlo desde un enfoque distinto al que regularmente se hace..

INFORMANTE 5. De manera personal este también ya había mencionado que en la vida va haber mucho remordimiento familiar como mujer, como esposa, como alumna en todos los roles sociales que he vivido y eso de una forma inmediata, de cómo conocer a la persona que está cerca de mí, de manera como alguna información todavía pues me ha ayudado mucho también de manera inmediata en la forma de exponer o al planificar la exposición, siempre se me han presentado muchos problemas y la metodología me ha ayudado también porque siempre he llevado pasos a seguir tanto para la preparación de la exposición, para planificar con las compañeras y como organizarnos y como responder de manera inmediata un problema que está en nuestra aula y que como grupo a veces no se han dado cuenta, pero nosotros estamos con una gran presión de que tenemos algo pendiente todavía y los están sobre llevando y que sabemos disimular y la metodología es algo en lo que nos ha ayudado también ha rectificar lo que venimos haciendo y a planificar lo que estamos llevando a cabo.

Esta segunda tipificación evidencia el sentido, la significatividad que los alumnos han construido respecto a la contribución que la metodología ha hecho a su formación como actores en el mundo de la vida cotidiana y que en palabras de Schütz esta significatividad explica las elecciones:

Decido un curso de acción en un sentido y no en otro, a la luz de lo que considero significativo con respecto a mis más profundas convicciones e intereses. Aunque comparto con la mayoría de mis semejantes determinados sistemas generales de significatividades, advierto que a menudo los comparto por razones algo diferentes, que solo pueden ser explicadas en términos de mi esquema de preocupaciones fundamentales (2003: 27).

CONCLUSIONES

1. Respecto a la problemática de la enseñanza y aprendizaje de la investigación.
 - a. Existen en México, condiciones institucionales para un grupo selecto de investigadores y que tienen la posibilidad de profundizar y resolver el problema de la formación de investigadores: el COMIE y las Universidades son un claro ejemplo.

2. Respecto a la problemática del plan de estudios.
 - a. En el lenguaje formal de casi todas las asignaturas que se refieren a la metodología de investigación, prevalece el par teórico-metodológico. Lo que implica que antes de investigar hay que reflexionar la teoría, lo que es consistente con el orden que se le han dado a las asignaturas; primero aparecen las asignaturas teóricas, excepto Taller de observación de la práctica educativa, y después asignaturas cuya intención es poner en práctica los conocimientos teóricos.

3. Respecto a los significados de la metodología en la carrera de pedagogía:
 - a. Pese a que en el discurso y en las acciones de los docentes, prevalece una recurrencia a privilegiar la investigación cualitativa, la tipicidad que hemos construido, fortalece al canon positivista- cuantitativo, aunque no se hagan mediciones con gran acopio de datos.

 - b. Los alumnos han interiorizado el modelo de proyecto que corresponde al canon señalado.

- c. La significación de la metodología es diferenciada entre los alumnos de cuarto semestre y los de séptimo y octavo. Para los primeros, la metodología está más relacionada con habilidades de reflexión sobre la ciencia y el desarrollo de la capacidad de observación. Lo que es coherente con los contenidos de los programas de asignatura.
- d. Hay una evidente aceptación del conocimiento a mano. El Objeto de conocimiento lo es, porque la institución, encarnada en la relación de poder del docente, lo ha determinado.
- e. En el caso de los alumnos de séptimo y octavo, la metodología se ha significado más con el hacer en virtud que se acercan a la finalización de la carrera y de la exigencia de proyectos de investigación.
- f. El significado está más relacionado con la herramienta, más que como proceso de construcción y producción de conocimientos, aprenden las tipificaciones para elaborar un documento recepcional.
- g. Otra tipificación, muy importante porque está relacionada con la idealización de la vida cotidiana, es la de herramienta para la vida tanto profesional como social.
- h. Esta última tipificación evidencia que la metodología significa posibilidad de ubicarse en los aquí y ahora de cada alumno en sus respectivas matrices sociales que fundamenta sus sentido de vida cotidiana.
- i. Las tipificaciones antes descritas abren enormes posibilidades de reflexión sobre lo que los docentes, significamos al entrar en contacto como asociados con los alumnos. Desde mi óptica, señalan que nuestro sentido de la enseñanza de la metodología está muy relacionada con las angustias y

pasiones sobre nuestro estar aquí y ahora en este momento histórico de certificación de saberes, en que la elaboración de documentos para la titulación es condición de pertinencia tanto de la carrera como de éxito.

BIBLIOGRAFÍA

1. BARRIGA, Omar y Guillermo Enríquez. *Artesanía y Técnica en la Enseñanza de la Metodología de la Investigación Social*. Cinta de Moebio, septiembre, número 020. Universidad de Chile. Santiago de Chile, 2004. Disponible en : <http://www.moebio.uchile.cl/20/barriga.htm> Paginado manualmente.
También puede localizarse en: Omar Barriga / Guillermo Henríquez. **Revalorando lo artesanal. Los sustratos de los objetivos pedagógicos en la enseñanza de la metodología de la investigación social**. Investigaciones Sociales, AÑO VIII N° 13, UNMSM/IIHS,Lima,2004.Disponible: http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/N13_2004/a17.pdf
2. BERGER Peter Ludwig y Thomas Luckmann. *La construcción social de la realidad*. Amorrortu/editores. 2006
3. BUENFIL Burgos, Rosa Nidia. *Vicisitudes de la teoría: objeciones, supuestos y decisiones*. Conferencia Magistral Filosofía, Teoría y Campo de la Educación. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa 2007.
4. CABALLERO Romero, Juan José. *Etnometodología: una explicación de la construcción social de la realidad*. Reis No. 56, oct-dic de 1991.[pp. 83-114] Disponible en: www.reis.cis.es/REISWeb/PDF/REIS_056_06.pdf
5. COLINA Escalante, Alicia y Raúl Osorio Madrid. *Los agentes de la educación en México. Capitales y habitus*. UNAM-Plaza y Valdés. México, 2004, pp. 33-55
6. CHAMBEAUD, Lía ; Merlo, Patricia. *¿Docentes Investigadores, Docentes Críticos? Una Mirada desde El Postítulo De Investigación Educativa*. Eje temático: Investigación, Ciencia y transferencia. Fac. de Artes y de Filosofía y Letras,UNT. Disponible en: http://rapes.unsl.edu.ar/Congresos_realizados/Congresos/IV%20Encuentro%20-%20Oct-2004/eje4/30.htm (30 de junio de 2009). Paginado manualmente

7. GANDIA, Claudia y Adrian Scribano. *Tradiciones teóricas y enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales*. Investigaciones Sociales. AÑO VIII N° 13, pp. 301-310 UNMSM / IIHS, Lima, 2004].
Disponible:
http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_sociales/N13_2004/a16.pdf
(26-06-09)
8. GUTIÉRREZ Serrán,. Norma Georgina “**Comunidades Especializadas en Investigación Educativa en México**”. Disponible en:
<http://www.culturayrs.org.mx/revista/num1/gutierrez.pdf>
9. LÓPEZ Sáenz, M. Carmen. *La sociofenomenología de A. Schütz: entre el constructivismo y el realismo*. Disponible en:
<http://www.raco.cat/index.php/papers/article/viewFile/25344/58583>
10. MARTÍNEZ Miguélez, Miguel. *LA investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Edit. Trillas. México, 2002.
11. MORÁN Oviedo, Porfirio. *La docencia como recreación y construcción del conocimiento. Sentido pedagógico de la investigación en el aula*. Perfiles Educativos [en línea] 2004, XXVI (tercera época): [2 de julio de 2009] Disponible en:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13210603>> ISSN 0185-2698 . Paginado manualmente.
12. PIÑA Osorio Juan Manuel y Yasmín Cuevas Cajiga. *La teoría de las representaciones sociales. Su uso en la investigación educativa en México*. Perfiles educativos v.26 n. México 2004.
Disponible también en:
<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=13210605> (2 julio de 2009)
13. PLAN de Estudios de la Licenciatura en Pedagogía. 1992. (engargolado).

14. PONS Bonals, Leticia (*Apunte introductorio del curso: El campo científico de la educación*) Maestría en educación. Facultad de Humanidades, UNACH. 2007.
15. ROJAS Soriano, *Formación de Investigadores Educativos; una propuesta de investigación*. Plaza y Valdez. México D. F. 2001.
16. SÁNCHEZ Puentes, *Enseñar a Investigar: una nueva didáctica de la investigación en ciencias sociales y humanas*. CESU, Plaza y Valdez. México D.F. 2000.
17. SANDÍN Esteban, M. Paz. *Investigación Educativa en Educación; fundamentos y tradiciones*. Mc. Graw Hill, 2003.
18. SCRIBANO Adrián, Claudia Gandia y Graciela Magallanes. *La enseñanza de la "metodología de la investigación" en ciencias sociales*. Ciencias Sociales Online, Marzo 2006, Vol. III, No. 1. Universidad de Viña del Mar – Chile. Disponible en:
http://www.uvm.cl/csonline/2006_1/pdf/ense%Flanza.pdf (26-06-09) Paginado manualmente
19. SCHUTZ, Alfred. *El problema de la realidad social*. Traduc. Nestor Míguez, Compilador Maurice Natanson. Buenos Aires: Amorrortu, 2003.

ANEXO A

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIAPAS

FACULTAD DE HUMANIDADES

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

El presente cuestionario trata de explorar conceptos sobre la metodología de investigación. La información que viertas, será tratada de manera confidencial.

TRATA DE SER LO MÁS EXPLÍCITO POSIBLE

¿Qué es investigar?

¿Qué es la metodología de investigación?

¿Para qué sirve la metodología en la formación del pedagogo?

¿En qué aspecto del proceso de investigación has encontrado la mayor dificultad para investigar?

¿Cómo has resuelto esas dificultades?

En la columna de la izquierda, anota los conceptos que consideras más importantes de la metodología de la investigación. En la columna de la derecha, anota el número que le correspondería en orden jerárquico; donde el N° 1 es el más importante.

Describe el proceso de investigación y el lugar que ocupa la metodología en éste.