

CAPÍTULO 14

La evaluación del método en la investigación formativa en ciencias sociales

Norman Darío Moreno Carmona

Introducción

El presente capítulo busca presentar una reflexión del autor, a partir de su experiencia por cerca de dos décadas en el contexto universitario, acerca de algunas dificultades que en la cotidianidad enfrentamos quienes hacemos investigación, desde los ejercicios formativos en los trabajos de grado de los pregrados, pasando por las tesis de maestría y doctorado, hasta la evaluación de proyectos y artículos resultado de investigación. Particularmente, se trata de mostrar la falta de precisión en las exigencias, criterios y lenguajes que se utilizan para evaluar la investigación formativa en ciencias sociales y sus productos, incluyendo las consideraciones que habría de tenerse dependiendo del nivel de investigación en la educación superior, que suelen desencadenar la mayoría de las veces, no claridad, sino mayor confusión, especialmente porque el evaluador suele situarse desde una falta de flexibilidad que no va más allá de las limitaciones de su propia formación disciplinar o su especialización en ciertas metodologías de investigación, asumidas —en no pocas ocasiones— de manera dogmática a partir de lo aprendido en su propio proceso formativo.

Esto no desconoce las mismas limitaciones que en el proceso de aprendizaje investigativo tienen los estudiantes; sin embargo, reconociendo esta circunstancia, el énfasis se hará en los procesos de evaluación de quienes ejercen esta formación, sin que implique que toda la responsabilidad recaerá sobre ellos.

Si bien hay que precisar que esta reflexión no corresponde a alguna sistematización de experiencias o a datos recolectados por investigadores, docentes, jurados o estudiantes de educación superior, sí se espera que el texto invite a la reflexión sobre ciertos manejos de la evaluación que, seguramente, a muchos les ha tocado vivir.

Así mismo, se pretende proponer una lógica de la evaluación que reconozca las particularidades de cada proyecto, de cada nivel de formación y de las especificidades disciplinares, que suelen obviarse, en tanto es preciso reconocer que, si bien las temáticas suelen ser interdisciplinares, ello no implica que quien se propone como evaluador por ser “experto” en el tema, se suponga transdisciplinar, lo que exige una postura humilde frente al conocimiento, a veces escasa en los ambientes académicos. Es por eso que la reflexión incluye el debate entre la simplificación y la complejización de la realidad, reconociendo que no son los métodos, sino algunos investigadores, los que se tornan reduccionistas.

Una de las primeras dificultades que se suele observar en los estudiantes que inician su formación en investigación es una cierta expresión de extrañeza, confusión y angustia cuando se les pide el soporte epistemológico o paradigmático de su investigación. Si bien se reconoce que el origen de las disciplinas y la fuente de la epistemología es la filosofía, no sobra recordar que, en la educación universitaria, particularmente en los pregrados, si hay algo de lo que se adolece es de formación filosófica, al menos en Colombia; ello, con variaciones que pueden ir desde un poco más en ciencias sociales, particularmente en sociología y antropología.

logía, tomando distancia en psicología y educación y prácticamente ausente en algunas ciencias aplicadas y de la salud, como se puede observar en los planes de estudio de las distintas carreras que se ofrecen en las universidades del país.

Puede ser entonces que, en el caso de la investigación formativa, la mejor alternativa no sea que el planteamiento de la metodología del proyecto de investigación inicie identificando el paradigma, enfoque, método... más bien se propone aquí una alternativa más comprensible para orientar a quienes se inician en investigación o acompañan estos procesos, lo que no significa que se vaya en detrimento del rigor y calidad de la misma.

El tema de los paradigmas, enfoques y métodos

“Cualidad y cantidad se reclaman lógicamente si no quieren perder su sentido. El significado se diluye sin la medida; la medida carente de significado resulta mero guarismo” (Bericat, 1998, p. 35).

Más que partir de la tradicional e importante definición de los conceptos desde lo que algunos denominarían un adecuado uso previo del lenguaje, quiero señalar la diversidad con que, precisamente, algunos autores se refieren a los mismos (De Bruyne, 1974; Kerlinger, 1988; Sandoval Casilimas, 1996; Bonilla-Castro y Rodríguez Sehk, 1997; Galeano Marín, 2004; Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 1999/2014; Rodríguez Sosa, 2014).

En el plano epistemológico, el principal debate de las ciencias sociales tiene que ver con la relación sujeto-objeto y el método científico como mediador de esta relación. Relación pensada más desde las ciencias naturales, mientras las ciencias sociales la han asumido de forma pasiva (González Rey, 1997), limitando la comprensión de la naturaleza misma del objeto de estudio y desconociendo las complejidades y riquezas del sujeto que conoce. Surgen entonces múltiples debates respecto a los modos de conocer (valor ético) y una reflexión sobre la metodología de la investigación y los procedimientos técnicos (Moreno Carmona y Bohórquez Marín, 2015).

Es bien sabido para un investigador que la elección del paradigma implica una particular comprensión de la naturaleza del objeto, de sus criterios de validación y de métodos de producción del conocimiento (Duque Martínez, Lasso Toro y Orejuela Gómez, 2016); sin embargo, en el nivel de la investigación formativa, este punto resulta bastante confuso para los estudiantes y suele desembocar en discusiones y reelaboraciones interminables con tutores y evaluadores externos.

Lo primero que hay que señalar es que los diversos autores se refieren indistintamente a lo cuali/cuanti como enfoques o metodologías, incluso González Rey (1997) hace referencia a una epistemología cualitativa; sin embargo, se insiste en que la principal diferencia no se centra en el uso de números (Cano, 1988; Galeano Marín, 2004; Sandoval Casilimas, 1996), sino que priman la intencionalidad y la concepción de la realidad.

La manera de presentar los distintos métodos, técnicas e instrumentos es diversa; así, mientras algunos organizan sus clasificaciones desde los enfoques cuali/cuanti, otros prefieren hacerlo desde los paradigmas positivista, naturalista o crítico, lo que suele generar malos entendidos al intentar muchas veces hacer relaciones ligeras entre, por ejemplo, el paradigma positivista con un enfoque exclusivamente cuantitativo o pretender que el paradigma crítico solo admite un enfoque cualitativo.

A partir de allí, es posible encontrar posturas que, desde el método científico tradicional —que valida las aproximaciones investigativas positivistas—, han pretendido invalidar conocimientos científicos que no cumplan con las condiciones para ello, hasta las que, desde el otro extremo, pretenden validar una experiencia observada y analizada por un solo investigador, imposible de someter a cualquier debate científico sobre la validez o no de dicho fenómeno (Cuenya y Ruetti, 2010).

El debate por la exigencia empírica (condición de verificación fáctica) del conocimiento científico como una necesidad para validarlo y que lo diferenciaría de especulaciones no probadas (interpretaciones autoevidentes), incluso en las investigaciones cualitativas, constituye un punto álgido al momento de evaluar una investigación. Sin querer absolutizar el carácter “científico” de las ciencias del hombre, para algunos estudiosos es posible partir del reconocimiento de algo que le da particularidad a la investigación científica: la necesidad de la sistematicidad, de atenerse a los hechos y del acuerdo intersubjetivo de los investigadores (De Bruyne, 1974). Por ello, este tipo de investigadores terminan poniendo en duda la validez de ciertos tipos de investigación cuyo principal objetivo es la descripción y la transformación de situaciones existentes (paradigma crítico) y no el conocimiento o la explicación propiamente dichos. Algunos autores cuestionan tal postura por considerar que no obedecen a la práctica científica, pues su dominancia destruye el principio de la autonomía de la investigación y termina reduciendo los aspectos epistemológicos y teóricos a simples manipulaciones técnicas, con propósitos pragmáticos o terapéuticos (De Bruyne, 1974).

Estas posiciones apelan a que una ciencia aborda objetos para describir y explicar, no directamente para hacer, y diferenciar la ciencia de la técnica (Duque Martínez et al., 2016). Argumentan que, por su mayor alcance explicativo y predictivo, la metodología cuantitativa es la más comúnmente empleada en la actualidad, debido a su “rigurosa empresa de considerar o estimar incluso el error propio de toda inferencia; de este modo, no sólo reconoce el componente subjetivo inherente a toda conceptualización teórica, sino que también lo incluye dentro del proceso de verificación” (Cuenya y Ruetti, 2010, p. 276).

De allí que el principal cuestionamiento que suelen hacerle los científicos ortodoxos a la investigación cualitativa es: ¿cómo es posible verificar un fenómeno explorado si se parte de que es único, subjetivo e irrepetible? ¿En qué medida las conclusiones responden al fenómeno estudiado y no a los prejuicios y preconceptos del investigador? En términos generales, se puede afirmar que existen distancias entre el objeto real, el objeto percibido y el objeto construido, y por ello es necesaria la validación intersubjetiva entre investigadores que han abordado lo mismo.

Sin embargo, González Rey (2006) señala que dicho ideal verificacionista implica siempre considerar el momento empírico como momento final y legitimador de la investigación y que dicha representación dificulta legitimar lo singular, no a nivel de procedimiento, sino a nivel de legitimidad del conocimiento. Esto resulta necesario ante el intento de definir lo científico a partir de la relación entre los datos, la validez y la confiabilidad de los instrumentos (González Rey, 1997). Al parecer, dicho instrumentalismo desvirtuó el objetivo de la ciencia y llevó a la reificación de lo empírico y al culto instrumental derivado de la consideración de los instrumentos como productores directos de resultados en la investigación.

Todo parece indicar que seguimos corriendo el riesgo de mantener una posición instrumentalista en la investigación cualitativa, cuando se pretende legitimar lo cualitativo por el tipo de instrumentos usados y no por los procesos que caracterizan la producción del conocimiento. Y esto tiene que ver con la principal preocupación de muchos investigadores en formación, que se reduce a decidirse entre realizar un estudio cualitativo o cuantitativo.

Lamentablemente, la investigación social se ha caracterizado por un instrumentalismo ingenuo, al pretender que la validez, la confiabilidad y la estandarización de los instrumentos es condición suficiente para legitimar la información, donde interviene poco la capacidad de análisis de la realidad del investigador, sin ocuparse ni del sentido que dichos instrumentos tienen para las personas ni del escenario social en el que se aplican y donde los procesos subjetivos y sociales implicados en la investigación fueron totalmente desconocidos (González Rey, 1997).

De allí que la principal equivocación al considerar los estudios cualitativos es seguirlos equiparando exclusivamente a estrategias específicas como la etnografía o la investigación-acción participativa (IAP), o simplemente como un primer paso, menos riguroso de la investigación, cuando se trata de explorar un tema poco indagado.

Sin embargo, desde este tipo de aproximaciones es posible inferir un reconocimiento de la complejidad, en tanto se señala que la investigación cualitativa es multidimensional, multidisciplinar, multimétodo y multitécnica, exige y permite inventar o adaptar técnicas y reflexionar el hacer; además, que todas las perspectivas son valiosas, todos los actores cuentan, todos los saberes son válidos, todos los escenarios son dignos de estudio (Galeano Marín, 2004); en este sentido, el investigador es más un artesano que pone su propia marca en lo que hace y no se deja definir ni por el método ni por la técnica.

La epistemología cualitativa, según González Rey (2006), es el acto de comprender la investigación en las ciencias sociales como un proceso de comunicación, dialógico, ya que el hombre se comunica permanentemente en los diferentes escenarios sociales en que vive. Desde esta perspectiva, la investigación en las ciencias sociales representa un espacio permanente de comunicación, que tendrá un valor esencial para los procesos de producción de sentido de los sujetos investigados. La persona que participa en una investigación

no se expresa por la presión de diligenciar o responder a un instrumento externo a esta, sino como resultado de una necesidad personal, que se suele ir desarrollando a partir de las relaciones establecidas en el propio proceso y espacio de la investigación.

Así, solamente si se consigue un nivel de implicación personal dentro de los espacios que tienen sentido para los participantes de una investigación, podrá obtenerse información suficientemente rica y compleja acerca de los sistemas más significativos de comunicación, producción de sentido y forma de articulación con su vida social.

Sin embargo, esto también ha servido para irse hacia otros extremos:

Bajo la influencia del pensamiento posmodernista, se descalifica cualquier propuesta investigativa que intente comprender un fenómeno psicosocial recurriendo a la experimentación o a otras aplicaciones del método científico, como si los enfoques críticos tuvieran, *per se*, una aplicación universal. Por esta vía, los “pensadores” posmodernos terminan siendo tan positivistas como aquellos a los que critican. Se esperaría que, al menos, la reivindicación de modelos investigativos de tipo histórico-hermenéutico diera como resultado investigaciones histórico-hermenéuticas o con un mínimo de sentido crítico y emancipatorio. Desafortunadamente esto no sucede. Los informes investigativos o las tesis de posgrado terminan disolviendo el punto de vista de las ciencias sociales y no pasan de ser trabajos convencionales de investigación cualitativa. A lo anterior hay que adicionar la pérdida de todo rigor investigativo en pro de fallidas composiciones literarias (Moreno Carmona y Bohórquez Marín, 2015, p. 67).

Si bien en ciencias sociales es muy difícil asumir incluso el rigor de un diseño experimental y un enfoque cuantitativo, dada la cualidad de los fenómenos psicosociales y la “falta de precisión” de los instrumentos utilizados para medirlos, pareciera ser importante, independientemente del enfoque, que la cantidad de datos empíricos sea considerable (muestreo, saturación teórica, triangulación).

Esta variedad de aproximaciones a la metodología de la investigación, y que coincide insistentemente con las diferentes posturas de los evaluadores externos (pares expertos) de los proyectos y productos de investigación en ciencias sociales, podrían sintetizarse en la siguiente clasificación (Figura 1), no sin antes señalar que ya se han hecho intentos de catalogar las posiciones asumidas por los investigadores (Morgan, 1983, como se citó en Bericat, 1998), más en términos de actitud frente a la dicotomía paradigmática entre cualidad y cantidad, que va desde aquellos que intentan colocar su posición como la mejor, la única válida o por encima de las demás y aquellos que soportan una postura de “todo vale”; sin embargo, la presente propuesta intenta llevar más allá la reflexión, en tanto dicha actitud suele provenir de la propia formación específica y de las limitaciones de dicha formación a la hora de evaluar.



Figura 1. Clasificación de los investigadores en ciencias sociales.

Fuente: Elaboración propia.

El investigador positivista ortodoxo es aquel que ha recibido una formación centrada en el método científico tradicional, cuyos orígenes están en las ciencias naturales, que establecen niveles de validez y confiabilidad basados en la posibilidad de control de las variables y la probabilidad de generalización; así mismo, establecen como más deseables los diseños experimentales o de laboratorio, basados en la medición cuantitativa. Para estos investigadores es posible llegar a aproximaciones más o menos precisas de una realidad objetiva. Posiblemente nunca han hecho investigación cualitativa ni les interesa hacerlo, por considerarla especulativa y falta de precisión. Habitualmente forman parte de campos disciplinares que han pretendido hacer de las ciencias sociales “verdaderas ciencias”.

Por el contrario, el investigador naturalista ortodoxo, generalmente ha sido formado en campos disciplinares que parten del reconocimiento de una realidad construida por los sujetos y, por tanto, es necesario partir de “los discursos” humanos y sus significados para poder entender la realidad. Han tenido una fuerte influencia de los movimientos emancipatorios de las ciencias sociales, en el sentido que reconocen objetos y métodos no equiparables a los utilizados en las ciencias naturales y la necesidad de elaboraciones comprensivas de contextos específicos y no universales; es también probable que nunca hayan realizado investigaciones cuantitativas, manejen muy poco la estadística y califiquen a dichas metodologías como reduccionistas, en tanto pretenden simplificar la realidad fragmentándola para poder explicarla, perdiendo la visión de integralidad y complejidad de la misma.

También encontramos algunos investigadores positivistas que han realizado tímidas aproximaciones a modelos cualitativos, principalmente en el uso de algunas metodologías o técnicas que consideran “complementarias”; sin embargo, al momento de abordar la realidad, les resulta impensable y falta de rigor no considerar un diseño muestral cuidadosamente justificado, una metodología claramente secuencial o la operacionalización previa de todas y cada una de las categorías a ser estudiadas. En medio de su formación básicamente empirista, pensar en modelos metodológicos no estructurados o en la posibilidad privilegiada de categorías emergentes, es sinónimo de inconsistencia metodológica en un proyecto de investigación.

Por otro lado, están los naturalistas que se arriesgan a introducir algunos datos cuantitativos en sus investigaciones, pero que no pasan de ser estadísticas sociodemográficas de los participantes que difícilmente pueden utilizarse en términos representativos; algunos de sus intentos de mixturar las metodologías suelen

conllevar errores en el uso de los estadísticos, haciendo aseveraciones ligeras o arriesgadas. Por lo general, cuando se atreven a aplicar escalas o instrumentos cuantitativos recurren a un asesor estadístico que les apoye en el procesamiento y análisis de los datos, al carecer de formación específica y práctica en dichos asuntos.

Finalmente, tenemos los investigadores formados y con experiencia en ambos modelos, probablemente porque en distintos momentos de su trayectoria se han permitido incursionar en uno y otro enfoque o en uno y otro método, no solo para poder criticarlos, sino para permitirles decir lo que cada uno puede acerca de los diferentes fenómenos psicosociales estudiados. Es evidente que estos son los menos, pues pocos pueden manejar, interpretar, comprender el abordaje de un objeto de estudio desde uno u otro enfoque, porque seguimos viviendo una suerte de división irreconciliable de las ciencias y los métodos. La mayor parte de los académicos se resguardan en la seguridad de lo conocido y en posturas creadas y asumidas desde sus procesos de formación y su propia trayectoria y, desde esa postura, suelen evaluar todo lo que les pasa por el frente.

Tanto en la clasificación retomada por Bericat (1998), como en la que aquí se presenta, las posturas más deseables —y más escasas, por cierto— son las intermedias (o que tienden hacia allá); y las menos deseables, las posturas extremas u ortodoxas de dichas clasificaciones. Esto no quiere decir, en consonancia con lo planteado por el mencionado autor, que la mejor opción sea siempre una metodología mixta en una lógica integracionista, pero sí considerar que, al menos en ciertos casos, resulta más útil y posible. No obstante, si sólo se conoce o maneja un enfoque, difícilmente se logrará considerar siquiera tales opciones integradoras.

Es por ello que el principal problema radica en que la mayoría de los investigadores tienen sus “métodos privilegiados” que conocen y manejan, y es desde allí que deciden estudiar, orientar, evaluar o tutorizar (podríamos arriesgarnos a afirmar “acomodar”) problemas susceptibles de ser sometidos a dichos métodos (Bericat, 1998). Es decir, es la comodidad del método conocido lo que termina orientando el problema y no es el planteamiento del problema el que —como debiera ser— define el mejor método a utilizar. Y si unimos a esto la falta de formación-comprensión de la epistemología en los estudiantes —lo que no implica necesariamente que los docentes sí la posean—, el resultado termina siendo la confusión del tesista y la inconsistencia del proyecto.

Duque Martínez et al. (2016) insisten en la necesidad de identificar y saber diferenciar entre el paradigma y la concepción de objeto de estudio que tiene un proyecto y el que tiene el investigador que evalúa su validez; sin embargo, es fundamental persistir también en lo necesario que es considerar el nivel de la investigación (y, por consiguiente, de los investigadores) que se está sometiendo a evaluación.

Luego, los criterios para elegir un enfoque metodológico, o para determinar hasta dónde puede llegar una teoría, no pueden seguir dependiendo de la filiación corporativa del profesional de las ciencias sociales. Será la pertinencia, el tipo de problema, las características de la pregunta, el estado del conocimiento, las posibilidades de los instrumentos y las necesidades del contexto, quienes determinen la aplicación de un solo enfoque o la combinación de varias perspectivas.

(...) Los métodos, las metodologías y las técnicas aparecen como herramientas de trabajo, puestas al servicio del investigador. Atrás quedan, entonces, las reificaciones metodológicas, para dejar sitio a la solución práctica de problemas concretos. Ningún método posee un valor intrínseco que, *a priori*, le atribuya una condición de superioridad frente a otras formas de abordar un problema. Serán los objetivos, las situaciones y las necesidades quienes, finalmente, determinen si conviene más recurrir a la experimentación, a la observación participativa o a otro dispositivo metodológico (Moreno Carmona y Bohórquez Marín, 2015, pp. 68-69).

La exigencia que a partir de esto surge para quienes hacemos investigación, pone sobre la palestra la necesidad de un pensamiento más flexible y holístico, porque, tal como lo plantea Max-Neef (2004): “la síntesis integradora no se logra a través de una acumulación de distintos cerebros. Ella debe ocurrir en cada uno de los cerebros; y para ello se precisa una formación orientada de tal manera que lo haga posible” (p. 2); el problema es que la gran mayoría de las universidades refuerza la formación unidisciplinaria, especialmente en el pregrado.

El debate entre simplificar y complejizar

De Bruyne (1974) plantea que el principal objeto del trabajo científico es la producción de “dominios” especializados, aislados de manera artificial, que permiten la sistematización de los conocimientos; en dichos dominios, los investigadores deben llegar a un “consenso” intersubjetivo sobre conceptos, protocolos, criterios de validez, entre otros asuntos. Para este autor, las ciencias son parcelarias, a pesar de ser abiertas en la búsqueda de la renovación de la ciencia misma y, en consecuencia, no existe “UN” método científico.

En ese sentido, tampoco existe una “ciencia” en abstracto, sino una variedad de disciplinas científicas diferenciadas por su manera de actuar sobre una realidad concreta. Pero, dicha actividad concreta es desarrollada por personas que, haciendo uso de su libre facultad de pensar conciben lo que se llama ciencia, generando una ontología, una epistemología, una metodología y una tecnología que faciliten sus descubrimientos (Bobadilla Ramírez, 2010).

Por otro lado, Max-Neef (2004) afirma que algunas de las problemáticas del nuevo siglo, tales como agua, migraciones forzadas, pobreza, crisis ambientales, violencia, terrorismo, neo-imperialismo, destrucción de tejidos sociales, no pueden ser adecuadamente abordadas desde el ámbito de una sola disciplina, pues se tratan de desafíos claramente transdisciplinarios. En ese sentido, ya desde el año 1997 Maffesoli invitaba a superar los límites disciplinares del racionalismo moderno y, al mismo tiempo, comprender los procesos de interacción, de mestizaje, de interdependencia que actúan en las sociedades complejas, que coincide con la reciente apuesta Moriniana respecto a que los fenómenos sociales no pueden ser explicados desde el cuadro restrictivo de una sola disciplina (Morin, 1988), previniendo contra las pretensiones reduccionistas de cualquier

disciplina o escuela de pensamiento, que resulta en lo que Zemelman (2003) refiere como el sumergimiento en una sola disciplina, una “pedagogía de bonsái”, que mutila la capacidad de pensamiento. No se trata de una nueva disciplina o súper-disciplina, sino, que la transdisciplina es más un modo diferente de ver el mundo.

Desde distintas disciplinas de las ciencias sociales se reclaman alternativas a lo que Morin (1988) denomina “la especialización o hiperespecialización”, en la que se cosifica el objeto de estudio, aisándolo de las relaciones con el universo del cual hace parte y reconociendo que lo humano es inseparable del mundo físico, sociológico, económico, histórico, entre otros. Lo más probable es que la disciplina por sí misma no pueda posibilitar salidas concretas al reconocimiento del objeto, por lo que se vuelve primordial en algunas ocasiones que alguien que no haya tenido contacto con ese objeto tenga algo que decir de él, y que además ilumine nuevas formas de observarlo y entenderlo. Morin (2004) denomina estas formas de abordar los objetos sociales como una mirada extradisciplinar: “cuando uno no encuentra la solución en una disciplina, la solución viene desde afuera de la disciplina” (p. 36).

Ahora bien, el abordaje desde un diálogo profundo de las distintas disciplinas sociales o que les interese las acciones humanas debe irse fortaleciendo, para que se permita de una mejor manera el progreso real de la ciencia. El objeto de las ciencias sociales visto desde lo transdisciplinar permite crear el intercambio, la cooperación, “la policompetencia” (Morin, 1996).

Para los estudiosos de este paradigma, en la ruptura producida por el aislamiento de las disciplinas está la base para el entendimiento sustancial del objeto de las ciencias sociales y, en el mismo plano, la solución a sus problemáticas de una manera más eficaz. La transdisciplinariedad se convierte, entonces, en una alternativa para comprender mejor la complejidad del ser humano contemporáneo; y esto no es más que una mirada en todas sus dimensiones, que permite darle mayor profundidad a las acciones de las ciencias sociales y, por ende, mayor efectividad.

Cada disciplina aporta al conocimiento en su especificidad, pero sin certezas finales, más bien, en lo positivo que siempre ha sido para la ciencia la incertidumbre, que se trasciendan los intereses y fronteras de la interdisciplinariedad, para llegar a realizar verdaderos acercamientos a la tan anhelada transdisciplinariedad (Otero, 1999). Se trata de romper con las constantes de lo disciplinar, abordando un objeto con procedimientos no convencionales e imponiéndole a un método la urgencia de asumir objetos que resultan, inicialmente, ajenos, renunciando siempre a toda evidencia.

Las diferentes problemáticas de las ciencias sociales son demasiado amplias como para pretender englobarse en una sola disciplina. Se trata de un campo pluridisciplinario; y mientras algunos defienden que cada disciplina —sociología, psicología, antropología, economía, etc.— no debe apuntar hacia esa multiplicidad de las ciencias del hombre, sino delimitar metodológicamente y de manera estricta un campo de análisis o un aspecto particular de este espacio, otros apelan a la ya mencionada visión integral, holística, transdisciplinar.

Así las cosas, y siguiendo las reflexiones de González Rey (1997), debido al afán de científicidad, unido al distanciamiento de la filosofía, la búsqueda de alternativas epistemológicas en ciencias sociales se ha guiado, paradójicamente, por posiciones positivistas, en su intento de la definición de Ciencia heredada de las ciencias naturales en el siglo XIX. Y suele ocurrir, por ejemplo, que ciertos investigadores que se dicen fenomenólogos importan acríticamente a las ciencias particulares principios cuya significación está asociada a discusiones filosóficas, que no necesariamente caracterizan el espacio de ciencia particular en la que se pretenden imponer dichos principios. En las distintas disciplinas se han importado esquemas epistemológicos generales sobre los que se ha pretendido legitimar las investigaciones particulares en cada área.

Todo esto sin contar lo que sucede al interior de las mismas disciplinas, en las que la definición del objeto (u objetos) de estudio admite múltiples aproximaciones epistemológicas, dependiendo del enfoque u escuela de pensamiento desde el que se ubique cada investigador. Es por eso que la invitación es a recrear y no simplemente a importar desde la filosofía.

El principio orientador de un proyecto de investigación formativa

Hay diversas posturas respecto a cómo iniciar un proyecto. Aunque no se trata de responder aquí dicha pregunta, al menos en términos de la metodología: un tema, una pregunta, unas hipótesis, un problema de la realidad, el vacío en una teoría o la necesidad de su comprobación, se está señalando aquello que podría orientar la ubicación del proyecto respecto al mejor diseño metodológico a utilizar. Y es precisamente en este punto, donde surge la propuesta, al menos a nivel de la investigación formativa, de no comenzar preguntándose por el paradigma, enfoque o método, sino por el nivel de manipulación o control que sobre la realidad pretende hacer el investigador en formación.

Reconociendo que dicho “control” puede ir desde generar una situación “completamente” artificial –como es el caso de la simulación por computador o una situación de laboratorio–, hasta pretender registrar una realidad “completamente” natural –como busca la etnografía o incluso la etología–, es preciso señalar que esto no hace referencia a una clasificación específica de un enfoque empirista de la investigación, ya que la verificación de los eventos, su validez, son condiciones metodológicas ineludibles, independientemente de la naturaleza de los objetos de investigación, de la posición que asuma el investigador o del objetivo de la investigación (Cano, 1988).

Es la vieja discusión que ha cobrado la proliferación de investigaciones que creen respetar la especificidad de los objetos de cada disciplina al privilegiar o desconocer un enfoque o diseño, dependiendo del control o no sobre las situaciones estudiadas; y esto, a su vez, es quizá la principal causa de confusión a la hora de pensarse el método de un estudio científico. Es por eso que:

El descuido y “ligereza” que acompaña el uso del método cuantitativo y el rechazo *a priori* de la validez de la investigación de corte experimental ha llevado por reacción a asumir que, modos de investigación como el estudio de caso y la investigación-acción son siempre y únicamente de naturaleza cualitativa y por ello más adecuados a la investigación en ciencias sociales (Cano, 1988, p. 192).

La equivocada asociación entre enfoques y métodos es lo que resulta cada vez más difícil de definir a la hora de plantearse o evaluar un proyecto de investigación; esto haría posible pensar que, incluso, una dimensión subjetiva puede indagarse con un instrumento de medición cuantitativo, que un experimento puede tener un análisis cualitativo del discurso o que la IAP tiene un cierto carácter experimental, aunque con muy bajo control sobre la situación (Cano, 1988).

Lo primero que habrá de señalarse es el distanciamiento que muchos de los científicos sociales expresarán de conceptos como “manipulación”, “control”, “experimento” e incluso “medición”, como ajenos a ciertas metodologías dialógicas o sociocríticas. Sin embargo, independientemente de que se usen estas palabras, es preciso señalar que de ninguna manera un método autoriza al investigador a afirmar que “los datos hablan por sí solos” (Cano, 1988).

Un proceso de investigación se adelanta para verificar o para comprobar; la demostración es requisito de dicho proceso y es logrando establecer diferencias como se demuestra algo; esta es la sustancia de la medición, para lo cual se cualifica o se cuantifica (Cano, 1988).

Ahora bien, volviendo al asunto del control, es necesario precisar a qué nos referimos con ello. El nivel de manipulación o control por parte del investigador sobre la situación a investigar hace referencia a que se introducirá un cambio a intención del investigador y que dicho cambio puede verificarse. No se hace referencia aquí a la aplicación de instrumentos de medición: pruebas, tests, encuestas, entrevistas, diversas técnicas de recolección de información que suelen utilizarse en todo tipo de diseños metodológicos; estas técnicas no son intervenciones propiamente dichas, aunque deberían ser objeto de revisión respecto al impacto que las situaciones generan en lo que se está indagando.

La manipulación como tal tiene el propósito de generar el cambio que se quiere medir, lo que implica más o menos niveles de control sobre la situación a estudiar, con el fin de poder demostrar que fue la intervención realizada por el investigador lo que produjo el cambio y no el azar u otra cosa; ¿o se trata de indagar por la causación y evaluación del cambio?, ¿o se limita al conocimiento y práctica de la dinámica del cambio?

Lo siguiente que se sugiere hacer es identificar la cualidad del objeto de investigación, en términos del marco conceptual desde el que se está planteando la pregunta. Como ya se venía mencionando, cada disciplina tiene sus propias aproximaciones al mismo concepto; por ejemplo, al de *sujeto* o al de *desarrollo*, y dichos conceptos sufren variaciones cuando van acompañados de un adjetivo: sujeto psicológico, sujeto de derechos,

sujeto político, desarrollo humano, desarrollo positivo, desarrollo social, y demás; incluso, al interior de una sola disciplina como la psicología existen teorías diversas que explican un mismo asunto desde perspectivas antagónicas, para ejemplificar: conductismo-psicoanálisis o humanismo-cognitivismo.

Es tan decisiva la teoría desde la cual se aborda el objeto disciplinar, que existen posturas, por ejemplo, que afirman que “el principal objeto de la psicología ‘la subjetividad’ fue eliminado cuando esta área quedó bajo el dominio del positivismo” (Zavalloni, 2006, p. 8). Si esa es la concepción desde la cual se pretende abordar un problema de investigación, es probable que no sea necesario plantearse si el enfoque es cualitativo o cuantitativo.

Una de las mejores alternativas que inicialmente tiene un investigador en formación es partir del marco explicativo desde el que se piensa el asunto problemático; y dicho marco solo es posible pensarlo desde la propia formación o práctica profesional. Así, constituye generalmente un punto de referencia con el que el investigador aprendiz se siente “identificado”, porque lo comprende mejor, porque comparte su explicación-aplicación práctica y lo considera suficientemente acertado en las aproximaciones, al menos teóricas, a la comprensión de la problemática de estudio.

Toda pregunta de investigación surge de un conocimiento previo; pues bien, ¿cuál es ese conocimiento? ¿Cuáles son los supuestos o hipótesis que subyacen a dicha pregunta? Cuando se piensa en dicho asunto, ¿mediante qué manifestaciones de la realidad se puede evidenciar o expresar?

A partir de allí, y atreviéndonos a ampliar la perspectiva de González Rey (1997), en la investigación, entendida como un proceso dinámico, las hipótesis del investigador están asociadas a un modelo teórico¹ que mantiene una constante tensión con su correspondencia empírica y cuya legitimidad está en la capacidad del modelo para ampliar sus alternativas de inteligibilidad sobre lo estudiado y su permanente profundización en la comprensión de la realidad entendida como sistema, ya sea que la formulación del problema corresponda a una hipótesis de trabajo explícita o que el problema está implícito en ordenadas conjeturas.

Los objetivos, alcance y complejidad del estudio pueden tener diferentes niveles, existiendo modelos de una referencia más inmediata a lo empírico, característicos de procesos prácticos de intervención para la transformación social, con objetivos particulares, así como de investigaciones científicas más concretas; hasta modelos altamente complejos en su nivel de abstracción, característicos de la producción científica orientada al desarrollo teórico (Cano, 1988).

Por eso no basta que el tutor y los evaluadores conozcan de epistemología o de metodología de la investigación; tal vez lo más importante es que sean investigadores de la propia disciplina, que hayan transitado por proyectos que, al menos en parte, coincidan con los objetos de conocimiento de quien se está formando en investigación y conozcan de primera mano los debates históricos al interior del campo teórico disciplinar.

¹ Tal vez en la investigación científica se entienda con más claridad lo que significa en algunas aproximaciones cualitativas “dejar la teoría de lado”, pero ello resulta generalmente muy perjudicial en la investigación formativa, en la que apenas se están construyendo posturas alrededor de objetos de conocimiento.

Finalmente, luego de identificar el nivel de manipulación o control y el marco de referencia, es importante clarificar la posición del investigador: ¿será la de un observador “pasivo” o la de un “catalizador” implicado? Y ¿el tipo de acercamiento a la realidad es no reactivo (acercamiento técnico) o es de tipo reactivo (acercamiento clínico)? (Cano, 1988).

Conclusiones

Se espera que la presente reflexión logre el cometido de movilizar el debate respecto a los procedimientos de diseño, implementación y evaluación de la metodología de la investigación formativa. Más que presentar una postura del autor, se trató de evidenciar las polarizaciones y dogmatismos que suelen obstaculizar el aprendizaje; además de ofrecer una alternativa en el proceso de construcción metodológica de un proyecto de investigación.

Si bien, no se buscó asumir una postura a favor de uno u otro enfoque, paradigma o método, es importante que cada investigador, tutor, evaluador, reconozca las propias limitaciones de su formación y de la forma específica en que acostumbra aproximarse a la realidad investigada, ya sea para reconocerlas oportunamente y ser más cauto a la hora de la evaluación o porque se anime a conocer mejor otras alternativas de construcción de conocimiento científico que pudieran enriquecerlo y aproximarle a una visión más transdisciplinar.

Es importante considerar que un proyecto de investigación formativa, llámese trabajo de grado o tesis, en las instituciones de educación superior o centros de investigación, no es sino una mínima aproximación a un objeto de estudio que, se espera, alimente una reflexión a largo plazo de quienes están dedicados a la investigación científica. Las verdaderas apuestas epistemológicas y metodológicas se hacen (y se deben garantizar) desde las líneas y los grupos de investigación, y dichas apuestas admiten que, en los procesos investigativos a largo plazo, se mixturan métodos, se complejicen objetos y se complementen técnicas. Esto hace necesario darle el justo lugar a la investigación formativa y, en la misma medida, exigirle lo que realmente es capaz de dar.

Finalmente, la invitación a responder las siguientes preguntas puede contribuir a la precisión del método a utilizar en cada proyecto de investigación:

- ¿Qué es lo que se quiere conocer?
- ¿Cuáles son las propiedades de ese objeto?
- ¿Cuál es la mejor forma de abordar sus dimensiones?
- ¿Para qué? (intereses del investigador)
- ¿Con qué propósitos? (alcance)

Referencias

- Bericat, E. (1998). *La integración de los métodos cuantitativo y cualitativo en la investigación social. Significado y medida*. Barcelona: Ariel.
- Bobadilla Ramírez, L. D. (10 de febrero, 2010). Un estudio de los cambios conceptuales en la psicología. *Psicología Científica.com*, 12(4). Recuperado de <http://www.psicologiacientifica.com/cambios-conceptuales-en-psicologia>
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez Sehk, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Santafé de Bogotá: Norma.
- Cano, F. (1988). La subjetividad como objeto de la psicología y los modos de investigación. En J. J. Orejuela Gómez (2013), *Floralba Cano. Escritos* (pp. 187-204). Cali: Bonaventuriana.
- Cuenya, L. y Ruetti, E. (julio-diciembre, 2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. *Revista Colombiana de Psicología*, 19(2), 271-277. Recuperado de <http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/17795/34440>
- De Bruyne, P. (1974). *La dinámica de la investigación en ciencias sociales. Los problemas de la metodología* (V. Kairuz y F. Cano, Trads.). Presses Universitaires de France: París. Recuperado de <http://documents.tips/documents/1la-dinamica-de-la-investigacion-en-ciencias-sociales-cap-introductorio-y.html>
- Duque Martínez, J. D., Lasso Toro, P. y Orejuela Gómez, J. J. (2016). Elección paradigmática y validez científica en psicología: más allá de los fundamentalismos científicos. En *Fundamentos epistemológicos de las psicologías con énfasis en psicología transpersonal* (pp. 51-84). Cali: Bonaventuriana.
- Galeano Marín, M. E. (2004). *Diseño de proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín: Universidad EAFIT.
- González Rey, F. (1997). *Epistemología cualitativa y subjetividad. Pueblo y educación*. La Habana: Cuba y EDUC.
- González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Guatemala: Oficina de derechos humanos del Arzobispado de Guatemala.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1999/2014). *Metodología de la investigación* (6ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Kerlinger, F. N. (1988). *Investigación del comportamiento* (3ª ed.). México: McGraw-Hill.

- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Barcelona: Paidós.
- Max-Neef, M. (agosto, 2004). *Fundamentos de la transdisciplinaridad*. Conferencia, Universidad Austral de Chile, Valdivia. Recuperado de http://www.max-neef.cl/descargas/Max_Neef-Fundamentos_transdisciplinaridad.pdf
- Moreno Carmona, N. D. y Bohórquez Marín, O. D. (2015). Lo psicosocial como categoría transdisciplinar. En J. E. Moncayo Quevedo y Á. Díaz Gómez (Eds.), *Psicología social crítica e intervención psicosocial* (pp. 65-84). Cali: Bonaventuriana.
- Morin, E. (1988). *El método 3. El conocimiento del conocimiento*. Cátedra: Madrid.
- Morin, E. (1996). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2004). La epistemología de la complejidad. *Gazeta de Antropología*, (20). Recuperado de http://www.ugr.es/~pwlac/G20_02Edgar_Morin.html
- Otero, J. (1999). *Hacia una psicología de la ciudad. Cuatro conferencias sobre clínica de lo social*. Documento de circulación interna, Facultad de Psicología, Universidad de San Buenaventura, Cali.
- Rodríguez Sosa, J. A. (junio, 2014). Paradigmas, enfoques y métodos en la investigación educativa. *Investigación Educativa*, 7(12), 24-40. Recuperado de <http://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8177/7130>
- Sandoval Casilimas, C. A. (1996). *Módulo cuatro: investigación cualitativa. Programa de especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social*. Bogotá: Icfes.
- Zavalloni, M. (2006). Prólogo. En F. L. González Rey (autor), *Investigación cualitativa y subjetividad* (pp. 5-15). Guatemala: Oficina de derechos humanos del arzobispado de Guatemala.
- Zemelman, H. (2003). *El problema del conocimiento desde la realidad sociohistórica*. Conferencia impartida en el Seminario sobre problemas de la historia (abril, 2001). Neuquen, República Argentina.