

*La dimensión cognoscitiva
en la enseñanza de la
metodología*

Sergio Antonio Sandoval

En este capítulo analizamos la dimensión cognoscitiva que opera en la enseñanza y en la práctica de la metodología de investigación conocida como cualitativa o interpretativa.

Aunque es muy común que entre los escritos que se producen acerca de metodología predomine el tema de cómo se investiga o cómo se debe investigar, en este trabajo nos interesa compartir nuestra aproximación al reconocimiento y a la identificación de algunas de las habilidades de pensamiento y otras destrezas personales cuyo desarrollo hemos advertido está implicado con la puesta en práctica de la metodología cualitativa.

La implicación más inmediata consiste en que para poder aplicar la metodología cualitativa, se requieren ciertos procesos y habilidades intelectuales, junto con otras destrezas personales. También es necesario que la experiencia que suscita el aprendizaje y la práctica de metodología cualitativa sea capaz de provocar el desarrollo de las habilidades requeridas; por tanto, la intención del presente documento es referir, aunque de forma indirecta, la complejidad que esto conlleva.

Debemos declarar de inicio, que se identifica y se entiende la dimensión cognoscitiva, es decir, el dominio de esquemas, procesos, habilidades y estrategias de pensamiento, como constitutivos fundamentales de la naturaleza y de la operación de esta metodología.

Para referirnos de forma más adecuada a la metodología cualitativa, mencionaremos que en realidad se trata de varios enfoques de la investigación a los que, de una manera alternativa, se les ha venido llamando como tales. Cabe

aclarar, que al tratar de ser más precisos no se está intentando ofrecer un panorama de lo que pudiera ser el campo de estos enfoques de investigación, mucho menos exponer propiamente algún tipo de fundamentación filosófica ni siquiera a nivel introductorio.¹

Erickson identifica a los siguientes enfoques considerados como cualitativos: etnográficos, fenomenológicos, estudio de caso, observación participante, interacción simbólica, constructivista; y designa a estos métodos y herramientas de investigación como la "familia del paradigma interpretativo" (Erickson, 1988: 45 y ss.) Erickson aclara que estos enfoques, si bien comparten características que los asemejan fuertemente, a la vez son diferentes entre sí. Al utilizar la expresión "familia del paradigma interpretativo", abarca un sentido más comprehensivo que otros términos respecto de la naturaleza interpretativa de esta metodología. Por ejemplo: etnografía significa literalmente "descripción del modo de vida de una raza o grupo de individuos" (Woods, 1987), o el mismo término etnometodología se refiere más al uso del método focalizándolo hacia la indagación de determinada etnia en particular.

Por ello, hablaremos de la metodología cualitativa o interpretativa aludiendo a los métodos y herramientas de indagación, y el análisis interpretativo cuya práctica y utilización se induce y promueve en el escenario de actividad que nos proporciona la experiencia de la que extraemos este texto. En este escenario se induce, esencialmente, al conocimiento y a la práctica de la etnografía y microetnografía así como al empleo de la observación, no solamente como herramienta de recolección de datos sino como un método de investigación. El uso de los instrumentos y métodos para indagar se complementa con la inducción a la práctica del análisis interpretativo constructivista, sin descartar la utilización del estudio de caso cuando el propósito de la indagación así lo requiere.

Como una forma de introducir el tema y su importancia, citamos algunos datos del estado actual y de la problemática de las prácticas investigativas en las ciencias sociales principalmente en México. La intención de este apartado es configurar un marco de referencia que pueda dar cuenta del lugar que ocupa la práctica de la metodología cualitativa en el campo de la investigación social y, en consecuencia, de lo preponderante que resulta su enseñanza.

1. Confiamos en que quienes se interesen en la lectura de este texto estarán suficientemente informados acerca de este dominio metodológico. De hecho en esta misma obra se incluyen trabajos que exponen y desarrollan de forma experta el tema (*cfr.* Reynaga, "Perspectivas cualitativas de investigación en el ámbito educativo").

La segunda parte refiere al contexto a partir del cual se plantea una situación problemática a la que, sin intentar proponérsele una solución definitiva, se le ofrece una alternativa proyectada y llevada a cabo bajo los presupuestos de la formación y del desarrollo de esquemas de pensamiento, así como de la enseñanza de habilidades intelectuales.

En el tercer apartado exponemos propiamente nuestra identificación de la dimensión cognoscitiva que opera en la naturaleza, el conocimiento y práctica de la metodología interpretativa.

Por último se presentan los propósitos del programa correspondiente al escenario de la experiencia que se comparte: taller de formación para la investigación interpretativa. Se pretende con esto distinguir qué es lo que debiera ocurrir o de hecho ocurre en cuanto a trabajo cognoscitivo se refiere mediante la realización de las tareas ejecutadas en el transcurso de un taller de tal naturaleza. Se incluye un listado en el que más que nombrar se intenta a describir cómo se plantean o reconocen las habilidades para desarrollar por parte de los estudiantes, así como algunas de las principales dificultades —y en ocasiones obstáculos—, que se presentan en la inducción para el desarrollo de estas mismas habilidades.

Algunos datos sobre la práctica actual de la metodología cualitativa. Importancia de su enseñanza

Al proporcionar los siguientes datos esperamos que la formación en la práctica de la metodología interpretativa pueda ser apreciada no solamente como un componente de la estructura o del contenido curricular de una profesión específica, o como concierne al ejercicio de determinada disciplina; sino como componente constitutivo y configurador del campo de conocimiento, investigación e intervención de las ciencias sociales.

Al inicio de la década actual, en diversos escenarios de trabajo y divulgación de la investigación en las ciencias sociales, se advertían y se señalaban diferentes indicadores de la dinámica de desarrollo además de las condiciones de algún posible estado de estancamiento en que se encuentran varias de las distintas orientaciones, disciplinas, teorías y metodologías que confluyen en este campo. En forma concreta, retomaremos algunas de las conclusiones extraídas de los trabajos presentados en el XII Congreso Mundial de Sociología (Madrid, 1990).²

2. Este material se desarrolla en forma más completa en Mejía y Sandoval (1990).

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

De la I Reunión Nacional de Diagnóstico sobre el Estado Actual y Perspectivas de las Ciencias Sociales resultan relevantes aportaciones a nuestro tema:

- Los conceptos generales teóricos no proveen a los investigadores de herramientas para poder realizar análisis empírico; con ello se impide la posible generación de conocimiento teórico a partir de la acumulación de datos.
- Los investigadores han optado por indagar la realidad individual o microsocial considerando los límites propios de esa realidad, o también incorporando elementos subjetivos (lo cual resulta consecuente con los puntos anteriores.)
- Se intenta comprender la acción individual como base para llegar a entender la estructura social. Conceptos como símbolo, signo y significado ocupan el primer plano en cuanto que posibilitan comprender la acción individual intencional (DIS, 1993).

Una aseveración que a la vez se refirió pero también fue elaborada como conclusión en ambos escenarios, a partir de reconocer el surgimiento y la pervivencia de hechos y prácticas investigativas, es la afirmación acerca de la "proliferación" de trabajos de "investigación cualitativa".

Advertimos que en estas prácticas reconocidas como de investigación cualitativa pueden identificarse características en las que confluyen los indicadores acerca de la dinámica de evolución del campo de las ciencias sociales. Como un ejemplo relacionado con la "proliferación" incluimos un dato más, tomado de la experiencia de investigación "Educación y valores" recogida durante el 2o. Congreso Nacional de Investigación Educativa.

Quienes compilaron los documentos del congreso (West, *et al.*, 1993) señalan que los trabajos que toman como apoyo metodológico a la etnometodología, como son los reportes de estas experiencias, se encuentran dotados de una definición de categorías de investigación o de trabajo más precisa, a partir de la cual se

presentan resultados más productivos. Además, mencionan que en estos trabajos se advierte una intención más seria por construir categorías nuevas, llegándose incluso a producir la metodología misma.

También, se hace análisis comparativo con otros reportes en los que se emplean términos como fenomenológico, heurístico o hermenéutico, en donde la realización de supuestos análisis no se explicita mucho rigor teórico. Se puede advertir que los autores de los trabajos que emplean esos términos, están tratando de referirse a un tipo de análisis interpretativo; así como es posible identificar que al emplear esos conceptos para tratar cuestiones de naturaleza social se está intentando satisfacer una necesidad de entender o interpretar la realidad social por sí misma. Sin embargo, la forma como son utilizados los vocablos que aluden esta interpretación es, según la compiladora, especie de "ingenuidad" teórica y metodológica.

Es preciso resaltar que los trabajos o reportes citados tratan de situaciones en las que se requería comprender la realidad social desde ella misma, más que explicarla a partir de alguna teoría, y para cuya comprensión no se contaba con la necesaria instrumentación metodológica. Además, hay que reconocer —así lo refieren las compiladoras—, que en esas mismas circunstancias sobresalen los intentos serios por construir el método de investigación o de trabajo necesario para realizar los propósitos de quien investiga. Como algunos de estos intentos se identifican, de manera explícita, a los trabajos basados en la etnometodología.

A partir de este ejemplo, resulta evidente que la necesidad de lograr la comprensión, el conocimiento o alguna posible interpretación de "lo social" o de la realidad social desde ella misma, puede generar un proceso de hacer metodológico.³ Sin embargo, en ocasiones al tratar de hacer metodología, se puede reducir únicamente al uso o abuso de ciertos términos y conceptos, y no generar propiamente un proceso de desarrollo de método.

Pero lo que hay que considerar como un hecho es que la búsqueda por comprender la realidad social sí es capaz de llegar hasta la elaboración de la misma instrumentación metodológica requerida, característica con la cual se reconoció y señaló a los trabajos realizados con base en la etnometodología; y corroborar que se le ha podido dar respuesta, desde un método de los llamados cualitativos, a una carencia metodológica existente en el campo de las ciencias sociales.

3. En contraste divergente al trabajo investigativo hecho desde el enfoque hipotético-deductivo, desde el cual la metodología por sí misma prescribe "el recorte" de lo que se investigará y los procedimientos de indagación adecuados para realizar tal recorte.

Contexto

La recuperación, el análisis y la reflexión de la experiencia obtenida a partir de planear y conducir un taller de investigación de índole curricular, nos permite contextualizar una situación que sirve de ejemplo para la aplicación de métodos cualitativos.⁴ La experiencia se extiende y se precisa con nuestro desempeño como asesores en un proceso de investigación aplicada que, durante tres semestres escolares, realizan los estudiantes del currículo del que forma parte el taller y que, en algunos casos, tiene como una de sus evidencias más concretas la de producir el documento de tesis de la especialización.

El contexto más amplio del trabajo corresponde con el escenario de la educación profesional y posprofesional universitaria, en cuanto a un ámbito sumamente abandonado tanto en la formación de docentes como en la habilitación de los mismos estudiantes universitarios, principalmente, en relación con la formación y el desarrollo de esquemas, procesos y estrategias de pensamiento.

Por parte de los protagonistas de este escenario de formación universitaria escuchamos tanto a maestros como a estudiantes cada uno desde las implicaciones de su respectivo papel, hablar de las limitaciones que encuentran no sólo para procesar adecuadamente la información sino para apropiarse de ella. Además se habla de las dificultades para encontrar sentido, afectando a la enseñanza y al aprendizaje significativo de conocimiento, ya que se espera que esto ocurra en los salones de clases.

Los maestros especifican en particular la falta de motivación de sus alumnos como impedimento para lograr las metas escolares, añadiendo que carecen de recursos —esto es: habilidades, estrategias— para manejar adecuadamente los contenidos de la enseñanza. A su vez, los estudiantes expresan de manera constante y precisa diferentes dificultades para hacerse de los conocimientos que se imparten formalmente en las universidades.

No estaría completa la contextualización de la experiencia que sustenta el presente trabajo, si no analizamos, aunque muy someramente, la situación del desarrollo de habilidades de pensamiento en los estudiantes, ya que la perspectiva a partir de la cual planeamos y promovemos el conocimiento, así como ejercitamos la metodología cualitativa, es la del desarrollo de una lógica de pensamiento

4. Este taller es uno de los tres ejes curriculares del programa de la especialidad en Educación cognoscitiva que ofrece el Departamento de Estudios Socioculturales del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO).

en quienes habrán de practicar este enfoque de investigación. Junto con el propósito de ayudar a configurar una lógica del pensar, contamos con el seguimiento correspondiente y la verificación del desarrollo de pensamiento hábil, sin descuidar la oportuna búsqueda o recolección de evidencia.

En cuanto al desarrollo de las habilidades del pensamiento, dentro o fuera del currículo educativo formal, prevalece en la actualidad un énfasis por impulsarlo, acentuado de parte de algunas corrientes o, si se prefiere, modas educativas. Este desarrollo tuvo su inicio en la década anterior, aunque se continúa sosteniendo y extendiendo en la presente. Sin embargo, ni en los inicios de este movimiento ni actualmente se ha promovido de manera sistemática el hecho que, al tratar de llevar a cabo dichas propuestas educativas, los profesores pudieran identificar en forma precisa y experiencial las habilidades de pensamiento que habría que desarrollar en los alumnos. Un constitutivo muy importante que establece la diferencia entre la opción “de moda” para impulsar el desarrollo de habilidades de pensamiento en las escuelas, y el interés genuino por modificar las prácticas educativas por medio de las iniciativas y los programas de desarrollo del pensamiento, se localiza en reconocer primero las limitaciones o incluso los errores producidos por los métodos y sistemas educativos anteriores. Este reconocimiento debe llevar a la aceptación de que no es en la transmisión de información, y por consecuencia su adecuado procesamiento, sino en la construcción de lógicas de pensamiento y de conocimiento en donde descansa la meta de la educación.

Otro componente indispensable para asegurar la consistencia de las propuestas educativas en torno al desarrollo de habilidades de pensamiento es que cada propuesta cuente con el referente experiencial suficiente que respalde y valide como realizables y susceptibles de verificación el propósito y las estrategias para desarrollar las habilidades intelectuales de los estudiantes. En relación con los elementos de validez y de consistencia, hay que tomar en cuenta que, en algunas ocasiones, el interés por desarrollar habilidades de pensamiento desde el ámbito escolar, si ha tenido concreción efectiva en la formación de los profesores; mientras que en otras ocasiones —posiblemente en la mayoría— se ha reducido solamente a un discurso de política educativa.

Desde nuestro acceso a información proveniente de diversos escenarios educativos, insistimos que actualmente el interés y el esfuerzo por promover el desarrollo de habilidades de pensamiento en las escuelas se sigue difundiendo en todos los niveles curriculares. Pero lo que continúa sin propiciarse de forma más generalizada, efectiva y verificable entre los docentes, es la identificación de las

habilidades que se desean desarrollar en los estudiantes, ya no digamos algún tipo de apreciación o evaluación sistemática de su desarrollo y mucho menos una investigación más formal.

Con respecto a tal situación, nos apoyamos en la experiencia de conducir el taller de investigación, que a fin de cuentas es un escenario educativo, para aseverar que no basta con que se enuncie programáticamente el desarrollo de las habilidades de pensamiento de los alumnos. Más bien, el efectivo y verificable desarrollo y la formación de esquemas de pensamiento en los estudiantes constituyen el centro, el eje y la estructura de la actividad educativa, y en cierta manera el único medio por el cual es posible responder tanto a la ausencia de recursos intelectuales que padece la enseñanza, como también al vacío de sentido en el que se encuentra.

Cuando hablamos de esquemas nos referimos a la formación de estructuras cognoscitivas —como a la construcción de una lógica de pensamiento— que permitan no sólo procesar información, en específico procesar datos, sino además construir conocimiento; es por esto que es necesario disponer de una lógica para pensar. Por otra parte, al hablar de habilidades hacemos referencia a aquellas que les permiten a los estudiantes el manejo adecuado, eficiente y ágil, o mejor hábil, de los procesos de pensamiento necesarios. Desde esta perspectiva, no es posible pretender que una lógica del pensar pueda ser “enseñada” como un contenido en sí mismo. En este sentido, la estrategia al planear y conducir el taller de investigación interpretativa ha consistido en ubicar a los estudiantes en un contexto de trabajo durante la clase, así como de la experiencia y las actividades de todo el taller les requieran y, a la vez, les hagan posible tener que realizar ciertas acciones y procesos cognoscitivos. Datos reunidos sistemáticamente con propósito de reconocer las formas cómo los estudiantes del taller de distintas generaciones tratan y analizan la información reunida para sus investigaciones, nos han permitido obtener algunas evidencias de que los procesos y las acciones cognoscitivas, a fuerza de ser ejecutados, ejercitados y desarrollados, van proporcionándoles la formación de los esquemas de pensamiento pertinentes para el trabajo que realizan.

Podemos citar como ejemplos los siguientes: caracterizaciones, síntesis de información, abstracción de patrones, análisis descomponiendo las partes separándolas y advirtiendo las relaciones entre ellas.

Sin dejar de insistir en que la ejecución, la ejercitación y el consecuente desarrollo de actividades cognoscitivas hacen posible la suficiencia o el dominio

adecuado de determinados procesos intelectuales, desde nuestro punto de vista, esto es desarrollar habilidades.

La práctica educativa del taller en su conjunto, ha permitido que nos demos cuenta de la necesidad de identificar, de forma permanente a lo largo de cada curso y en cada una de las actividades que lo conforman, cuál es el trabajo educativo-formativo que se realiza mediante procesos, esquemas, habilidades y estrategias cognoscitivas y que está contenido en la enseñanza de metodología de investigación interpretativa, así como en la realización de las tareas implicadas en ello. En este ejercicio de identificación continua de la actividad cognoscitiva se han localizado también una serie de dificultades por las que atraviesan estudiantes y maestro en el proceso de inducir a la formación de esquemas y al desarrollo de habilidades de pensamiento, relacionados con aprender y practicar esta metodología de investigación. A continuación presentamos una serie de cuestionamientos que hemos precisado en el transcurso de la práctica, formulados como preguntas más concretas: ¿qué es lo que en verdad se enseña al impartir una clase de metodología? ¿qué es lo que realmente se aprende en un curso de metodología? ¿cómo se plantean ambas cosas los estudiantes? ¿qué dificultades se presentan en la enseñanza-aprendizaje de metodología de la investigación interpretativa? ¿existen particulares dificultades? ¿la metodología interpretativa es una información que puede ser enseñada como un contenido? ¿se trata de un proceso en el que debiera ser inducido el estudiante, de manera paradójica, mediante una guía que indique la “manera de hacerse” de las cosas? ¿es posible que el profesor de metodología se entere de lo que ocurre con los procesos cognoscitivos de los estudiantes?

Podemos dedicar gran parte del espacio de este trabajo para intentar explicar algunas de las preconcepciones que subyacen en la formulación de cada uno de los anteriores cuestionamientos, ya que su planteamiento supone la existencia de una comprensión previa implícita acerca de qué es lo que se pregunta y por qué. Sin embargo, para los fines de este texto resulta más necesario focalizar la atención en el contenido de dos de estos cuestionamientos, con el fin de analizarlos en nuestro siguiente apartado: qué es lo que se enseña y cómo se enseña. Por tanto, es pertinente aclarar cómo se entienden estos cuestionamientos desde nuestra perspectiva de trabajo.

No se pretende desarrollar habilidades como si se tratara de un entrenamiento pues aunque están muy en boga, tales entrenamientos redundan en practicismo; por otra parte, tampoco se trata de enseñar un contenido particular en forma adecuada, pues se termina tratando de ser informadores eficientes.

La dimensión cognoscitiva que opera en la naturaleza de la metodología interpretativa. Qué es lo que se enseña y cómo se enseña

Por lo general, en el campo de la educación hasta ahora se han entendido y tratado en forma separada. Los contenidos de la enseñanza, por un lado, y los procesos y las habilidades de pensamiento con los cuales los alumnos se supone habrán de procesar el contenido de la enseñanza, por el otro. Resulta importante señalar que acerca de la construcción del conocimiento sólo se habla de manera eventual. Lo que comúnmente se maneja como contenido de la enseñanza lo podemos entender más comprensiblemente como información, ya que por la vía de los hechos se le da un tratamiento de datos, de diferente naturaleza, pero al fin y al cabo datos. Los profesores y los textos mismos acostumbran explicar hasta los procedimientos más acostumbrados, incluidos los algebraicos o los correspondientes a una práctica de química, con lo que el llamado contenido o conocimiento acerca de algo, aún de lo que correspondería a un "saber hacer", se comunica de forma declarativa. De este modo el "conocimiento" se ve traducido finalmente en información.

Con intención de facilitar el término conocimiento, retomamos una aportación de Marzano en la que propone una tipificación compresiva de la naturaleza del conocimiento, así como algunos modos de su uso: a) conocimiento declarativo, es factual, se trata de información declarativa, implica saber qué; b) conocimiento procedimental, se refiere a las diferentes acciones que deben ejecutarse en una tarea, implica saber cómo; c) conocimiento condicional, saber por qué y cuándo (Marzano, *et al.*, 1988: 14).

Así, podemos apreciar que no obstante que el conocimiento tiene diferentes manifestaciones y usos, ocurre que al intentar "transmitir" un tipo de conocimiento, éste se explica, o mas bien, "se dice" a los alumnos, en lugar de recurrir al uso de alguna estrategia o experiencia que permita estudiar el conocimiento pertinente de manera adecuada o, si se requiere, dirigir o alentar la elaboración del mismo por parte de los estudiantes.

Planear diversas circunstancias y estrategias con propósito de que se analicen y elaboren distintos tipos y usos del conocimiento es no solo deseable sino necesario al tratar de "enseñar" procedimientos, como en el caso de la enseñanza de metodología de investigación.

Respecto al desarrollo de esquemas, procesos y habilidades de pensamiento en los alumnos, Marzano lo explica de manera preferente hacia ciertos enfoques educativos, como si se tratara de tecnología educativa; así se reduce el desarrollo

del pensamiento a una especie de enseñanza o aprendizaje de procedimientos para pensar casi siempre en función del contenido. Ejemplos representativos de esta manera de concebir el desarrollo de habilidades de pensamiento y su posible enseñanza se pueden reconocer con mayor precisión en algunos de los programas que enuncian como su propósito "enseñar a pensar", que se imparten o funcionan al margen de los contenidos escolares.

En el tipo de programas que conciben al desarrollo del pensamiento y su posible enseñanza como tecnología educativa, parecería que los procedimientos para pensar que pretenden "enseñarse" tienen razón de ser en sí mismos, o que se puede instruir sobre el procedimiento para pensar "puro". Dicho de otro modo, sin importar qué o sobre qué se piense, lo que se trata de enseñar es el procedimiento de pensar. Otro de los aspectos más rentables de esta forma de "enseñar a pensar" es que también puede impartirse dentro del contenido curricular, pero naturalmente enfocada a proveer procedimientos para operar o manejar más eficientemente la información o, en el mejor de los casos, la aplicación explícita de esa misma información. Este enfoque de instrucción de procedimientos para pensar en función del contenido, otorga validez al desarrollo del pensamiento, en función del contenido curricular.

Si dentro de este panorama educativo se quisiera y se pudiera entender a la metodología cualitativa como un contenido o información que deberían saber los interesados, entonces los cursos referentes a este enfoque metodológico se limitarían a transmitir, "decir" o "explicar" a los alumnos la información que se sabe o se tiene acerca de dicha metodología. En consecuencia, la programación de actividades o experiencias del curso estaría preponderantemente en función de que los estudiantes tuvieran acceso de algún modo a la información pertinente, escuchándola, realizando lecturas, etc. Esta comprensión educativa y su consecuente programación se emplean en muchos cursos y seminarios de metodología, y no solamente cualitativa.

Por nuestra parte comprendemos y afirmamos que aprender metodología cualitativa equivale sustancialmente a aprender a interpretar la realidad, sea en la que se vive u otra, aunque no es particular del enfoque cualitativo.

El aprendizaje se refiere a interpretar no de cualquier modo sino en forma sistemática y disciplinada, siendo el orden y el rigor requisitos indispensables que permiten que además de hacer comprensible la realidad para sí mismo y para otros, para dar cuenta metodológicamente de cómo se elabora tal comprensión-interpretación.

La versión de enseñanza y aprendizaje de la metodología interpretativa que ponemos en práctica consiste en que el estudiante desarrolle una lógica de pensamiento que le haga posible interactuar con la realidad que pretende conocer y de la cual, al mismo tiempo, pueda extraer información de manera adecuada. El propósito es poder llegar a construir conocimiento consistente acerca de esa realidad. La condición de consistencia se fundamenta en procurar y asegurarse de que el conocimiento obtenido pueda ser compartido socialmente y verificable en alguno de los casos. La característica de verificabilidad, a su vez, se opera mediante la reconstrucción de la información obtenida y su correspondiente interpretación; tal reconstrucción es factible si están establecidos de forma clara, precisa y rigurosa los procedimientos de recolección, tratamiento y análisis de los datos. Esta misma característica de verificabilidad debe incorporar la reseña del procedimiento metodológico que revela evidencias acerca de la ocurrencia de los procesos cognocitivos que hicieron posible elaborar tanto el conocimiento de la realidad como su interpretación.

La comprensión que expusimos acerca de la metodología interpretativa y de la inducción a su práctica no supone que la información que exista referente al enfoque metodológico no deba ser presentada por sí misma cuando se busca desarrollar una lógica de pensamiento en estudiantes. De hecho, algunos de los elementos mediante los cuales es posible llegar a organizar y establecer una lógica del pensar, en determinadas ocasiones, necesariamente han de ser informados. Por ejemplo, en algunos casos, para que los alumnos puedan identificar sus propios procesos de pensamiento no sólo es conveniente sino también es indispensable informarles que existen dichos procesos. Con tal propósito, en nuestros cursos se prevé proporcionar la información necesaria; es decir, está planeado para que se tenga acceso tanto a lo que se ha dicho o escrito acerca del enfoque cualitativo, como sobre sus procedimientos y forma de operar.

Es indudable, pues, que existe un conocimiento declarativo o información acerca de metodología interpretativa que puede ser dicho o leído con propósito el provecho de enterarse de la misma para poderla practicar. Por lo tanto, es importante enfocarnos ahora en cómo ocurre la formación y el desarrollo de habilidades intelectuales al aprender y practicar este enfoque metodológico.

Consideramos sustancial esbozar, como clave de acceso para la comprensión del desarrollo del pensamiento, la forma como el individuo por sí mismo puede ser capaz de advertir la existencia de los propios procesos intelectuales.

Históricamente ha sucedido, de manera recurrente, que las personas se enteran de la existencia de los procesos internos o de pensamiento que tienen

lugar a lo largo de su actuar en la vida cotidiana. Esta situación no sólo se puede o se debiera referir al ejemplo más clásico de los filósofos, los cuales han legado la reflexión sistemática acerca del pensamiento como una manera esencialmente humana de enterarse de los propios procesos cognocitivos y, a la vez, poder dar cuenta de ellos a otras personas. Consideramos que tal hecho es muestra de una condición de posibilidad humana siempre actual, no como un antecedente histórico, nos apoyamos en ella para establecer los propósitos y las tareas en el espacio del taller de metodología al que hemos venido aludiendo.

Tanto la programación como también la realización de cada actividad educativa y práctica del taller de investigación están dirigidas a propiciar la experiencia guiada de los estudiantes. El propósito es que los alumnos por sí mismos se puedan dar cuenta de cuáles son y cómo ocurren sus propios procesos de pensamiento en relación con la percepción y el registro de datos recolectados del mundo social en que están inmersos. Esta intención se persigue y se trata de verificar cuando los alumnos registran la forma en la que se dan cuenta o identifican cómo van ocurriendo sus propios procesos de pensamiento, así como sus ideas, representaciones, imágenes, etc. El registro debe hacerse al mismo tiempo que anotan los datos percibidos del contexto que están observando. Se les da seguimiento a estas actividades y se recolectan evidencias de cómo ocurren mediante la revisión minuciosa y exhaustiva de los registros de observación elaborados, llevada a cabo por el asesor y los participantes en el taller. La experiencia de autoobservarse y registrar los propios procesos de pensamiento y sus contenidos se prefiere como estrategia para formar esquemas de pensamiento y desarrollar habilidades intelectuales, en lugar de tratar de apoyar la planeación del taller solamente con información sobre la ocurrencia de los procesos cognoscitivos. Este es uno de los aspectos más prácticos del taller.

Hay que resaltar también que cuando se identifican y ordenan adecuadamente los propios procesos intelectuales, se hace posible que esos mismos procesos puedan ser dirigidos con propósitos más definidos, lo cual nos conduce mediante la ejercitación, al desarrollo de habilidades más específicas de pensamiento.

Según la aportación de Erickson anotada al inicio de este capítulo, hemos venido refiriendo este enfoque metodológico o más bien comprendiéndolo de modo más preciso, como "familia del paradigma interpretativo". La razón, la expresión "paradigma interpretativo" declara un sentido más comprehensivo que otros términos acerca de la naturaleza de este enfoque de indagación. Podemos decir entonces que el rasgo más general que caracteriza a los métodos y herramientas de investigación cualitativa, además de indagar de manera no cuanti-

tativa, es el hacerlo de forma interpretativa. Ello supone que quien emplea y, en nuestro caso, además pretende inducir a su uso o quien está aprendiendo y tratando de aplicar metodología cualitativa, se encuentra en una situación en la que tiene que construir en forma interpretativa el conocimiento acerca del sentido de una realidad o situación determinada.

Si a propósito de la investigación cuantitativa se recuerda que tanto medir como contar es definir cantidades o asignar valores a entidades o cosas de acuerdo con una unidad de medida previamente definida, por contraste con la metodología cuantitativa, es preciso entender que investigar cualitativamente es recabar información de modo libre y abierto acerca de las acciones o actividades, de las relaciones de éstas entre sí y respecto de los contextos donde suceden, de las significaciones y de las valoraciones de las personas implicadas en esas circunstancias. Se busca que mediante la información registrada y analizada sea posible advertir o llegar a comprender el sentido que puedan tener las acciones que se realizan, las significaciones, las relaciones implicadas etc. Pero ante todo, se pretende descubrir el sentido en relación los mismos observados y respecto de otras personas o situaciones, identificándolo a partir de la índole de las mismas relaciones percibidas y analizadas.

En esencia se trata de construir el objeto de conocimiento mismo, ya que no se presupone que éste exista previamente y que la indagación sea sólo asunto de mostrar lo oculto. Por eso, resulta necesario estar en condiciones de poder proporcionar evidencias de que el conocimiento construido tiene relación con el sentido de la realidad estudiada, es decir, resulta significativo para los protagonistas de la situación que se investiga o, más aún, que el conocimiento logrado sea precisamente sobre el sentido de la realidad estudiada. Doblemente importante resulta tener evidencias suficientes de cómo fue producido tal conocimiento.

De modo que en este dominio metodológico interpretar supone: explicarse, explicar para otros, entender, decifrar, traducir, hacer perceptible, aclarar, etc., siendo todas éstas acciones del pensamiento o funciones cognitivas, las cuales se encuentran integradas en un sistema de pensamiento, entrelazadas por procesos, habilidades y estrategias intelectuales.

Ahora bien, para que las acciones del pensamiento enunciadas puedan organizarse, ejecutarse, ejercitarse y, consecuentemente, desarrollarse en relación con la construcción de conocimiento, se requiere un trabajo personal específico también de naturaleza cognoscitiva. Se reserva enfocar la atención con el propósito de planear la experiencia educativa que conduzca y contenga convenientemente esta actividad, ya que de ella depende que pueda lograrse, por una parte,

la adecuada construcción de conocimiento y, por otra, el desarrollo específico de procesos y habilidades de pensamiento. Esta tarea consiste en identificar y analizar las ideas propias que forman las concepciones o preconcepciones, los supuestos, juicios o prejuicios que se puedan tener antes de realizar la indagación acerca de la realidad que se pretende entender, explicar, conocer etc. Dependiendo de las circunstancias o desde algunos enfoques de la investigación, declarar y aclarar de forma previa al inicio de la recolección de datos los supuestos que se tengan sobre la realidad, puede considerarse como un requisito necesario, ya sea que se inicie con preguntas acerca de la situación o sin ellas. Sobre la condición determinante de si ha de ser previo o no asumir y explicitar formalmente las preconcepciones personales acerca de la realidad que se pretende conocer, podemos precisar desde la experiencia en formar profesionistas que inician su actividad de indagación cualitativa, que identificar las propias suposiciones y preconcepciones o, si es el caso, prejuicios, es más bien una condición *sine qua non* elaborar adecuadamente los productos propios de las actividades cognoscitivas que se han venido señalando.

Al llamar "adecuada" a la forma en que se da la interpretación de la realidad social como producto cognoscitivo, nos referimos a que los procesos intelectuales con los que se realiza esta actividad, como serían entre otros entender, explicar, conocer, comunicar lo conocido, se realicen cumpliendo con las siguientes características: claridad, precisión, rigurosidad, consistencia y, principalmente, veracidad (en orden de su verificabilidad). Porque el propósito del paradigma interpretativo es justamente, como se ha mencionado, producir conocimiento o saber acerca del sentido; saber que desde este enfoque metodológico solamente puede construirse en la relación que establece quien investiga, con la realidad que intenta conocer, en condiciones de consistencia y verificabilidad.

Tanto el enfoque de nuestro trabajo de inducir a la práctica de esta metodología así como su correspondiente supervisión, nos permite afirmar que es deseable que la identificación de los propios supuestos se realice mediante la confrontación, o más precisamente a través del diálogo que pueda establecer quien investiga con lo que observa, registra o intenta analizar a propósito de la realidad misma. Decimos deseable desde una postura dialéctica, la cual genera una forma de trabajo investigativo dinámico y flexible, aunque también hay que considerar que existen otras modalidades metodológicas.

De entre las formas de hacer investigación cualitativa contrastan más, por una parte, las que prescriben en forma estricta que se identifiquen las preconcepciones personales y se planteen en forma abierta, antes de emitir o producir

cualquier tipo de enunciación acerca de la realidad observada. En el otro extremo se encuentran las que recomiendan analizar la recolección de datos inicial, tratando de desembarazarse de las preconcepciones y los supuestos. Aquí hay que anotar colateralmente que no se menciona en los manuales la fórmula ni siquiera algún tipo de indicación más o menos precisa para desechar los supuestos y prejuicios.

Tomando como modelo cualquiera de las dos formas de estudiar la indagación, hay que reconocer que en ambas –y en un momento dado en cualquier trabajo de indagación– está implicada la ejecución de un trabajo cognoscitivo que a la vez supone y garantiza la posibilidad de dar respuesta a las preguntas: ¿qué se conoce?, ¿para qué se conoce?, ¿quién conoce?, ¿cómo conoce? Sin embargo, por la vía de la programación o de las acciones educativas de los cursos curriculares acostumbrados de metodología de la investigación, el trabajo de naturaleza cognoscitiva no aparece considerado o no de modo preciso si es que se le menciona. Una explicación que valdria para la investigación de corte cuantitativo y en relación a la inducción a su práctica, es que desde este enfoque se da respuesta a las preguntas de indagación por medio de datos recolectados y analizados a través de instrumentos. Con tal explicación se prescinde de la necesidad de tener que reconocer o, más aún, de intentar monitorear o dirigir los procesos cognoscitivos de quienes toman parte en la recolección, en la captura de datos, así como en el análisis. El presupuesto es que estas actividades se realizan “técnicamente”, mediante el uso de artefactos que por sí mismos aseguran el no involucramiento evidente o mucho menos afectivo de quienes participan en el proceso de investigación.

En lo que concierne al enfoque interpretativo, sobre todo en los escenarios de su enseñanza y práctica cabría preguntarse: ¿cuál es la importancia que se le reconoce a la dimensión cognoscitiva de quienes llevarán a cabo las tareas de recolectar, sistematizar y analizar la información?

La posible respuesta a las preguntas enunciadas acerca del trabajo de indagación, se identifica de manera tradicionalmente “académica” como de naturaleza epistemológica, perspectiva que una vez aludido el punto requiere tomarse en cuenta formalmente al plantear una cuestión de investigación. Hay que considerar que si se necesita discernimiento epistemológico y metodológico para plantear contenidos y estructura de indagación cuantitativa, en la cual la consistencia “descansa” en la validez de constructo de los instrumentos, es todavía más indispensable para explicar procedimientos de construcción de conocimiento de

la realidad social, recurrir precisamente al reconocimiento y la identificación de los criterios producidos en el campo de estudio de la filosofía de la ciencia.⁵

Retomamos el propósito del trabajo presente: exponer la comprensión de la dimensión cognoscitiva contenida en la naturaleza y en la enseñanza de metodología interpretativa; dicho de modo más preciso: a partir de nuestra perspectiva y experiencia, proponer la dimensión cognoscitiva que da consistencia a la enseñanza y a la instrumentación de metodología cualitativa desde una práctica recuperada. Por tal razón en última parte enlistaremos en forma descriptiva algunas de las principales funciones, operaciones y procesos cognoscitivos específicos que se han encontrado presentes cuando se llevan a cabo las tareas propuestas como experiencias para aprender o practicar este enfoque metodológico de investigación.

Reconocimiento de algunos procesos y habilidades de pensamiento que se han logrado identificar en un taller de investigación

Es pertinente aclarar que no nos referiremos a un modelo cognoscitivo de naturaleza formal o teórica predefinido desde el cual hayan sido identificadas las funciones, procesos, operaciones y estrategias cognoscitivas que se refieren a continuación. Tampoco se pretende desarrollar de una clasificación categórica.

Uno de los sentidos de la recuperación y del análisis de la experiencia que se comparte en este trabajo, ha sido tratar de seguir un orden enteramente inductivo al recoger la información generada en el taller.

Por tal motivo, desde el inicio hemos evitado utilizar definiciones de carácter conceptual o teórico, así como el empleo de aportaciones de este género, ni siquiera con propósito de delimitar formalmente los términos procesos y habilidades.

5. Analizar prolijamente este asunto ahora nos situaría más propiamente en el campo de estudio de la filosofía de la ciencia dominio que consideramos debe ser tratado seriamente y para el cual se requeriría el espacio de otro capítulo. Con esta temática realizamos un artículo dedicado a exponer el panorama de la investigación en ciencias sociales en el cual mencionamos, por la multiplicación de trabajos con metodología cualitativa, como circunstancias por analizar y sobre las que había necesidad de ejercer el discernimiento metodológico. En este mismo trabajo se proponía la explicación de criterios de filosofía de la ciencia mediante los cuales fuera posible identificar la naturaleza del conocimiento que se busca alcanzar por medio de la investigación científica (Mejía y Sandoval, 1990).

Expondremos algunas operaciones y procesos cognoscitivos que hemos logrado identificar con mayor precisión, que ocurren o de los cuales se podría plantear la verificación de su ocurrencia, cuando se realizan las actividades y tareas en las que consiste el taller de investigación, según su propósito formal: "Introducir al estudiante en el conocimiento y en la práctica de la metodología interpretativa".

Inicialmente se trata de las tareas de observación, sistematización y análisis, en las que tiene lugar el desarrollo de las siguientes habilidades:

- a) Enfocar la atención e identificar situaciones.
- b) Captar, describir y representar situaciones con precisión y con propiedad en el lenguaje.
- c) Reflexionar acerca de las situaciones captadas e identificadas en términos de hacer suposiciones, inferencias, plantear dudas, hacer conjeturas y formular preguntas acerca de las mismas.
- d) Organizar la información o el conjunto de datos de que se disponga por tópicos, temas o categorías, con el fin de establecer sistemas de organización de la información (cronológicos, temáticos, con base en las preguntas de investigación etcétera).
- e) Descomponer las situaciones observadas en sus partes: aspectos, elementos, temas, tópicos, o patrones.
- f) Desarrollar de habilidades interdependientes de la anterior, como son: distinguir y, más globalmente analizar.
- g) Identificar en los datos los aspectos, elementos, temas, tópicos, o patrones referidos a las preguntas de investigación (y también aquellos no referidos pero que tienen relación).

En las actividades descritas se encuentra, como común denominador, ejercitar y desarrollar las habilidades relacionadas con la comunicación escrita, con la expresión escrita y con la redacción.

La forma en la que se comprende y se designa como actividades a las tareas realizadas en el taller, se trata de una perspectiva que entraña cierta complejidad, pero que es sumamente relevante para el propósito de entender e interpretar la realidad del escenario de nuestra experiencia.

Usualmente la actividad se aprecia como la ejecución de tareas, despliegue de conductas o hasta de movimientos; se suele entender más como respuesta que emiten individuos aislados y que se supone proviene de un patrón comportamental

identificado como de índole biológica, o bien, cultural. Lo que no se identifica o no se logra advertir respecto de las conductas desplegadas por las personas, es el entramado de significaciones, valores, intercambios comunicativos y culturales, o en suma la construcción sociocultural que implica la realización de la actividad humana en sí.

Para lograr la comprensión que requeríamos del escenario educativo del taller y de las acciones que lo conforman, utilizamos el concepto soviético de actividad tal como lo presentan Tharp y Gallimore (1988). El concepto se refiere a una unidad de análisis que comprende al(los) individuo(s) involucrado(s) en acciones dirigidas a un objetivo dentro de un marco de supuestos y expectativas culturales implícitas, dentro del cual se llevan a cabo acciones y operaciones. De esta comprensión de actividad se deriva también la concepción de escenario de actividad, la cual incorpora tanto los aspectos motores (es decir, acción física), como también los aspectos cognoscitivos (significados, valores que se le dan a la actividad, etc.) y los aspectos exteriores medio-ambientales, culturales, etc. El escenario de actividad surge de la estructura, las presiones y los recursos del sistema social al que pertenecen los participantes, es el contexto en el que ocurre la interacción colaboradora (Tharp y Gallimore, 1988). Este es el modo en que proponemos que sean apreciadas cabalmente las actividades de las personas involucradas en el taller, en relación con las metas y presupuestos socioculturales de las situaciones que están siendo conocidas o estudiadas.

Cuando mencionamos actividades del taller nos referimos en general a la organización de todo lo que esta programado que ocurriera: tareas que cada estudiante debía llevar a cabo, forma de trabajar cooperativamente entre los asistentes, revisión y retroalimentación de registros de observación y productos del análisis, etc. No se pretende ejecutar tareas desvinculadas de la vida personal o profesional de los participantes, sino precisamente llevar a cabo actividades con sentido para los mismos involucrados. Uno de los propósitos principales de inducir estudiantes a practicar la indagación interpretativa dentro del espacio del taller como se ha venido haciendo, es precisamente que alumnos y tesisistas puedan identificar problemas en un contexto particular (personal o profesional) y puedan, al mismo tiempo, plantearles solución.

Existe más fundamentación teórica asumida de nuestra parte con respecto a la organización misma del escenario educativo del taller en la que se explica el origen y el desarrollo de la cognición humana desde la perspectiva sociocultural (Vygotsky, 1978). En este enfoque se establece que las funciones psicológicas superiores se desarrollan a partir de la interacción social, las cuales continúan

operando y transformándose a lo largo de la vida en los diferentes escenarios socioculturales. Intencionalmente se ha programado para el taller la ocurrencia de la interacción social entre los participantes, prevista bajo ciertas condiciones para provocar el surgimiento y el desarrollo de procesos y habilidades cognoscitivas, a las que luego se les ha dado seguimiento con propósito de verificarlas y orientarlas.⁶

Desde esta comprensión se incluye en seguida una segunda clase de habilidades con las que se lleva a cabo la tarea de construcción del objeto de investigación.

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

- a) Explicar (para sí y para otros) conceptualmente la realidad (situación que se investiga).
- b) Identificar los conceptos clave que intervienen en la explicación.
- c) Buscar referentes teóricos pertinentes a la explicación y conceptualización propia (tener claridad en la delimitación de la búsqueda, o tener un criterio).
- d) Ser capaz de reconceptualizar o resignificar los conceptos de otros.
- e) Confrontar la concepción propia con la de los teóricos y explicitar el producto de esa confrontación.
- f) Hacer uso de esas concepciones producto de la reconceptualización y confrontación conceptual, en el análisis de los datos.

Podemos recapitular lo expuesto en esta última parte aseverando que las actividades antes enlistadas, mismas que involucran o suponen el despliegue de los procesos y operaciones cognoscitivas brevemente anotados, corresponden ente-

6. El concepto de interacción social al que se alude consiste, como lo plantea Vygotsky, en las diversas formas de relación que se dan entre las personas y que implican a la vez un plano intersicológico (social) y otro intrapsicológico (psicológico/interno). De modo que la interacción social proporciona el terreno y los componentes para inducir a mayor desarrollo de los procesos y habilidades cognoscitivas, ya que los intercambios sociales implican precisa y necesariamente el despliegue de proceso y habilidades cognoscitivas por parte de las personas interactuantes.

ramente con la forma en la que se realiza el propósito de la indagación, esto es, con la manera como se lleva a cabo la observación, la sistematización y el análisis de la información recolectada con fines de conocimiento de una realidad determinada.

Como corolario nos permitimos expresar que advertimos que nuestras pretensiones y, en algunos casos, logros con respecto a los propósitos del taller de investigación, aventajan el hecho de que los estudiantes realicen una recolección disciplinada de información y la analicen; esto con beneficios a nivel profesional, o bien, con propósitos de identificar problemas en una práctica o un contexto particular y poder plantearles solución. Resulta importante compartir que algunos estudiantes llegan a considerarse hábiles para aproximarse a diferentes escenarios socioculturales, con herramientas valiosas y válidas para reconocer problemas e identificar medios de solución. También algunos de los estudiantes del taller logran producir su documento de tesis de la especialidad. Deseamos enfatizar que más allá de observar y analizar rigurosamente lo que ocurre en contextos sociales o la producción de la tesis, nos damos cuenta y se han recolectado evidencias de aprendizajes en los estudiantes y en el maestro como resultado del ejercicio interpretativo sistemático y riguroso. Es posible constatar que ocurren incluso transformaciones en las concepciones "del mundo" o de la realidad, en las personas aplican esta metodología. Esta percepción y sus evidencias nos permiten revalorar y proponer la actividad de investigación desde el enfoque interpretativo en más sentidos que la sola producción formal de conocimiento.