

EL TRÍPODE DEL ESTANCAMIENTO EN CIENCIAS SOCIALES: INADECUADA DIDÁCTICA DE LA METODOLOGÍA, ESCASO DESARROLLO DE LA COMPETENCIA DE LA INVESTIGACIÓN Y EL SÍNDROME “TODO MENOS TESIS”

THE TRIPOD OF STAGNATION IN SOCIAL SCIENCES: INADEQUATE TEACHING
METHODOLOGY, POOR DEVELOPMENT OF RESEARCH COMPETENCE AND ALL BUT
DISSERTATION SYNDROME

Willy Soto Acosta¹

Resumen

El artículo aborda tres elementos estrechamente relacionados entre sí, presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales: inadecuadas estrategias didácticas en los cursos de metodología; escaso desarrollo de la destreza de la investigación en el alumnado; y el creciente síndrome: Todo menos tesis (TMT). Como resultado final, las universidades forman profesionales que no saben investigar. El origen de todo ello se encuentra en la cosificación de la metodología y en la concepción burocrática de la investigación. La solución pasa por impregnar a los currículos universitarios de una *cultura de la investigación* y en replantear la didáctica de la metodología.

Palabras claves: Metodología, Cultura de la investigación social, tesis y didáctica universitaria.

Abstract

The article addresses three closely interrelated elements, which occur in the process of teaching and learning in Social Studies: inadequate teaching strategies in methodology courses; poorly developed research skills in students, and the growing syndrome Everything But Dissertation

Fecha de recepción: 07 de abril de 2013 / Fecha de publicación: 30 de junio de 2013

¹ Escuela de Relaciones Internacionales y Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad Nacional, Heredia, Costa Rica, altivohaciaadelante@gmail.com, willy.soto.acosta@una.cr

Willy Soto Acosta

(TMT). As a final result, universities are professionals who can not investigate. The origin of all this lies in the objectification of the design methodology and research bureaucratic. The solution is to pervade the university curricula of a research culture and rethink teaching methodology.

Keywords: Methodology, Social research culture, Thesis, University teaching

Un domingo durante el almuerzo, cuando ya las brumas de la nostalgia empezaban a enrarecer el pasado, alguien llamó a la puerta... Como era el día libre del servicio, Villamizar abrió. Un hombre joven de chaqueta deportiva le entregó un paquetito envuelto en papel de regalo y atado con una cinta dorada, y desapareció por la escalera sin decirle una palabra ni darle tiempo de preguntar nada. Villamizar pensó que podía ser una bomba. En un instante lo estremeció la náusea del secuestro, pero deshizo el lazo y desenvolvió el paquetito con las puntas de los dedos, lejos del comedor donde Maruja lo esperaba. Era un estuche de piel artificial, y dentro del estuche, en su nido de raso, estaba el anillo que le habían quitado a Maruja la noche del secuestro. Le faltaba una chispa de diamante, pero era el mismo.

“Ella no podía creerlo. Se lo puso, y se dio cuenta de que estaba recobrando la salud a toda prisa, pues ya le venía bien al dedo.

- ¡Qué barbaridad!- suspiró ilusionada-. Todo esto ha sido como para escribir un libro”. ([García-Márquez, 1996, p. 346](#)).

En este trabajo tratamos un triple problema (en términos más precisos, tres dimensiones de una misma realidad) que caracteriza, en ocasiones, el proceso de enseñanza-aprendizaje en ciencias sociales en algunas de nuestras universidades: serias debilidades e inadecuadas estrategias didácticas de nosotros los docentes en los cursos de metodología; escaso desarrollo de la destreza de la investigación en el estudiantado y en el mismo profesorado (¿cuántos docentes de metodología son destacados investigadores sociales, con una prolífica producción y publicaciones de calidad?); y el creciente síndrome, todo menos tesis (TMT). Este ha llegado a tal punto que un sector importante de egresados de nuestras carreras termina el plan de estudios, pero no obtienen sus títulos porque, entre otras razones, no pudieron adquirir las destrezas investigativas para realizar una tesis.

Nuestra idea central es que en las ocasiones en que este fenómeno se presenta, ello no constituye tres problemas separados como muchas veces lo hemos asumido. Por ejemplo, para tratar de resolver el síndrome TMT hemos encontrado la solución de ofrecer modalidades de graduación diferentes a la tesis, que no implican investigación fundamental: en algunas oportunidades ello ha agravado el segundo aspecto del problema, a saber, producimos profesionales con dificultades para investigar.

Willy Soto Acosta

Una solución a lo anterior pasa por impregnar los currículos universitarios de una *cultura de la investigación*, en el estudiantado y en el profesorado, y en replantear la didáctica de la metodología de la investigación en esa dirección.

Obviamente, modalidades de graduación diferentes a la tesis son válidas y hacen un aporte importante al conocimiento y al desarrollo de una disciplina. Pero deberíamos estar en capacidad de proporcionar las herramientas a aquella parte del alumnado que prefiera realizar exitosamente una tesis.

La cosificación de la metodología y la concepción burocrática de la investigación

Esta reflexión trata de las deficiencias y de cierta actitud negativa hacia la investigación por parte de un sector del estudiantado y de nosotros mismos, el personal docente de ciencias sociales. La idea que se sostiene es que ello se debe a un conjunto de factores: primeramente, privilegiamos el medio antes que el fin (de hecho, nos encerramos tanto en cuestiones metodológicas que no investigamos); nos concentramos tanto en los formatos (de la tesis, del artículo científico), que al final el maquillaje resulta más importante que el rostro detrás de él; nos fascina tanto a algunos científicos sociales hablar un lenguaje especializado (como el médico que encuentra placentero explicarle al paciente las causas de su migraña con tecnicismos que no hacen sino agravarle su dolor de cabeza) que pretendemos analizar la sociedad sin que esta nos entienda... En fin, en algunos casos nuestros productos investigativos son como un empaque de regalo, estéticamente decorado en lo externo; pero casi vacío en su interior: envoltura de regalo que no va destinado a una tercera persona (la sociedad) sino a nosotros mismos.

Sin pretender decir la última palabra acerca de este problema de las dificultades de cierta parte del estudiantado y de nosotros mismos, profesores y profesoras, para realizar investigación social – fenómeno de por sí sumamente complejo –, queremos particularizar tan solo una de sus causas: la manera tradicional en que se imparten los cursos de metodología de la investigación y la concepción “burocrática” de la investigación que tenemos nosotros, los docentes. Hace muchos años, Charles Wright Mills ([1971](#)) apuntaba al respecto:

El concepto de la ciencia social que yo sustento no ha predominado últimamente. Mi concepto se opone a la ciencia social como conjunto de técnicas burocráticas que impiden la investigación social con sus pretensiones metodológicas, que congestionan el trabajo con conceptos oscurantistas o que lo trivializan interesándose en pequeños problemas sin relación con los problemas públicamente importantes. Esos impedimentos, oscuridades y trivialidades han producido actualmente una crisis de los estudios sociales, sin que señalen en absoluto un camino para salir de ella. (p.39)

Willy Soto Acosta

En un sentido similar, indicaba Peter Berger:

Al mismo tiempo, es totalmente cierto que algunos sociólogos, especialmente en Estados Unidos, han llegado a interesarse en las cuestiones metodológicas a tal grado que han dejado de interesarse en la sociedad. En consecuencia, no han descubierto nada de importancia acerca de algún aspecto de la vida social, puesto que en la ciencia, como en el amor, el concentrarse en la técnica es bastante probable que conduzca a la impotencia. [\(1976, pp. 27-28\)](#)

Esto está directamente relacionado con el impacto (y el prestigio social) de nosotros, las personas que nos dedicamos a las ciencias sociales, en el proceso de toma de decisiones de la sociedad: ¿cuántas de nuestras investigaciones inciden en la definición de políticas públicas en materia de pobreza, desigualdad social, violencia familiar, etnocentrismo, discriminación? ¿Cuántas de las investigaciones sociales producidas en nuestras universidades y en algunos centros académicos privados sirven de base para la redacción de proyectos de ley del parlamento, decretos del poder ejecutivo, o medidas de gobiernos municipales?

¿Cuántos de los múltiples estudios académicos acerca de patologías sociales se han traducido en política pública? Muy pocos, para dar una respuesta muy optimista aplicable al caso de nuestros países centroamericanos. Es cierto que ello se debe, en buena parte, a que la ciencia social puede resultar peligrosa para la clase política y la clase dirigente, en el sentido de que sus productos pueden cuestionar los intereses particulares de esos sectores. Pero existe también otra razón y tiene que ver directamente con nosotros, científicos sociales.

Este segundo elemento presenta dos componentes. Por un lado, confundimos el medio con el fin: en algunas de nuestras investigaciones dedicamos más tiempo e importancia a describir cómo (metodológicamente) se realizó el estudio antes que a producir resultados socialmente impactantes (es como si el ingeniero y el arquitecto, estupefactos por la maravilla del plano del edificio que diseñaron, nunca pasaran a la construcción de este). Por otro, se llegue o no a producir descubrimientos socialmente significativos, algunas de las investigaciones sociales no aspiran a salir de los ámbitos universitarios: en un ritual sumamente endogámico, el informe de investigación, el artículo de la revista o el libro será “discutido” entre colegas, generalmente con ideas afines a las del autor o de la autora del estudio. Sus resultados pocas veces son transmitidos a los tomadores de decisiones y a la sociedad civil.

El problema de la incapacidad de investigar, cuando este se presenta, no es ajeno al impacto de las investigaciones sociales acerca de la toma de decisiones sobre el rumbo de la sociedad. Tiene que ver con una moneda de dos caras: el privilegiar la formalidad metodológica antes que la producción de conocimientos científicos-sociales socialmente

Willy Soto Acosta

relevantes, y una incapacidad de mercadear los (¿pocos?) productos emanados de los ámbitos académicos (de hecho, muchos de ellos –tesis, libros, revistas- no aspiran a otra cosa que a dar puntos para que su autor mejore su condición salarial y a abrigarse plácidamente en un anaquel de la biblioteca). En relación con este segundo aspecto, generalmente exhibimos las dos “caras de Jano”: hablamos sin parar (en bares, en cafés y en las mismas universidades) del famoso “compromiso social” del científico social; pero somos ignorantes - ¿o desinteresados? - en mercadear nuestros productos académicos para que sean punto de referencia en la toma de decisiones políticas.

Ante ello, se hace necesario mejorar la forma en que se comunican los resultados de las investigaciones, de tal manera que los estudios sean creativos y accesibles al público, para cumplir así con el cometido social de la investigación: resolver problemas socialmente relevantes. Pero para que los productos de nuestras investigaciones tengan un impacto público, tenemos que comprender, como requisito previo, que una cosa es la *lógica de la investigación* y otra cosa, es la *lógica de la comunicación (pública) de los resultados de la investigación*. ¿Cuál es la diferencia entre estas dos lógicas?

Acercándonos al origen de la impotencia

En lo planteado anteriormente, subyace un hecho palpable: la incapacidad y desinterés por investigar de un sector del alumnado de grado e, increíblemente, también de posgrado. ¿A qué obedece esto? Sin agotar las causas, señalemos:

- 1) En primer lugar, en nuestro medio las universidades han privilegiado la docencia por sobre la investigación².
- 2) Como consecuencia de ello, buena parte del personal docente es eso: docentes, sin una amplia experiencia de investigación. Y esto no solamente se aplica al profesorado que enseña cursos “teóricos” de una carrera, sino también a los encargados de impartir los cursos de “metodología y técnicas de investigación social”. Esto no es culpa del cuerpo docente, sino del mismo desarrollo de las universidades en América Latina³, aunque reconozcamos que a nivel individual los

² En Costa Rica, muchas veces escuchamos decir que una de las principales diferencias entre las universidades públicas y las privadas es que las primeras hacen investigación, mientras las segundas se limitan a la docencia. ¿La cantidad y calidad de la investigación realizada por las universidades públicas es tal que permite sostener esa aseveración? Además, ¿de los conocimientos que genera la investigación que se lleva a cabo en universidades públicas, cuántos son transferidos y aplicados en la sociedad?

³ Como lo señala un minucioso estudio: “(. . .) ya desde entonces, en la dinámica de expansión universitaria comenzaron a registrarse tres tendencias relacionadas, que tienden recortarle otros tantos espacios a la investigación. (. . .). El espacio *académico* se reduce por la presión credencialista que, una vez saturados los pregrados, tiende a convertir las maestrías e incluso los doctorados en extensión de la formación convencional. El espacio *institucional* se reduce a medida que la universidad se burocratiza o se agiganta en función de la docencia, la extensión o la mera administración (. . .). El espacio *financiero* se reduce por el

que nos dedicamos a la academia deberíamos tener mayor iniciativa en materia de investigación.

- 3) En muchas ocasiones, la investigación no constituye, como debería ser, un área transversal de toda carrera de ciencias sociales. Generalmente (aunque no en todos los casos), se reserva a los cursos del área de metodología de la investigación y al momento en que la persona realiza su trabajo final de graduación. Sucede, entonces, una paradoja: a partir de la entrada del estudiantado a la carrera hasta el último curso que lleva, la universidad le da un adecuado seguimiento; pero apenas las personas se egresan y deben realizar sus tesis, quedan huérfanas, durando años realizándolas y, en muchas ocasiones, nunca logran terminarla. Para establecer una analogía, sería como si a una mujer en gestación, durante sus nueve meses de embarazo, se le diera un seguimiento continuo: exámenes de sangre, ultrasonidos, y otras pruebas médicas; pero que el día del parto se le dejara sola. Algunas veces la experiencia de las personas con sus trabajos finales de graduación es tan frustrante que se convierte efectivamente en eso: en el trabajo *final*, pues – desilusionadas –, nunca más vuelven a realizar otra investigación, cuando en realidad sus tesis deberían ser el *rito de iniciación* para una prolífica carrera como investigadores e investigadoras. A menudo nos refugiamos en la excusa de que no hay profesorado disponible para supervisar las tesis, lo cual más bien puede esconder el hecho de que no hay suficientes personas capaces de asesorar a investigadores noveles.
- 4) La cuarta razón, que tiene que ver con lo principal de este trabajo, apunta a la forma en que se enseña algunas veces eso que se denomina “metodología de la investigación”. Enseñamos metodología al estudiantado como si fuera un valor en sí mismo y no como lo que realmente es: un procedimiento, un medio para llegar a nuevos conocimientos, un medio para hacer descubrimientos. Esto tiene dos consecuencias estrechamente interrelacionadas:
 - El encerrarse en el círculo vicioso de lo metodológico: el alumnado pasa meses, incluso años en el caso de las tesis, perfeccionando el “diseño de la investigación”, pero en muchos casos es más el tiempo invertido en lo “metodológico” que en la investigación misma. Esto se refleja en algunos programas de licenciatura y de maestría, que tienen hasta cuatro cursos de metodología; pero al egresarse el alumno a lo sumo tiene preparado el diseño de la investigación, cuando en ese momento ya debería estar casi lista la tesis.

peso asfixiante de los costos docentes y administrativos (. . .) así, el presupuesto disponible para investigación es marginal en el mejor de los casos y nulo con harta frecuencia” ([Comisión de Alto Nivel del Proyecto RLA/96/001, 1999, p. 223](#)).

Willy Soto Acosta

- La otra consecuencia es corolario de la anterior: confundimos dos elementos relacionados, pero diferentes. La “lógica de la investigación” y la “lógica de la comunicación de los resultados de la investigación”. En las siguientes líneas nos explicaremos en detalle.

Urgencia de replantear la didáctica de la metodología

Primero que todo, tenemos que distinguir entre “lógica de la investigación” y “lógica de la comunicación de los resultados de la investigación”, pues esto tiene que ver con dos factores interrelacionados:

- 1) La forma (tradicional o más innovadora) en que se enseña en las carreras de ciencias sociales eso que se denomina “metodología de la investigación”.
- 2) La forma (también tradicional o por el contrario, innovadora o creativa), derivada de lo anterior, en que los estudiantes presentan los productos de sus investigaciones, sean estas las que hacen en los cursos o la que presentan al final de la carrera como trabajo final de graduación.

Sin más preámbulo, ¿en qué consiste esa distinción? La “lógica de la investigación” es el procedimiento –no siempre lineal, dicho sea de paso- que seguimos cuando vamos a investigar algo o una situación: seleccionamos el tema, construimos el problema de investigación, formulamos los objetivos, levantamos el estado de la cuestión, elaboramos el marco teórico, confeccionamos los instrumentos de recolección de datos, recopilamos la información y la sistematizamos, para después analizarla, extraemos conclusiones y a partir del diagnóstico de la situación problemática, diseñamos propuestas de solución. Este procedimiento, esta lógica, opera de manera explícita o implícita en la investigación, de forma más o menos lineal o, lo que es muy frecuente, con constantes retrocesos a etapas anteriores para mejorar y precisar y así poder seguir adelante.

Hasta aquí, todo bien. El problema surge cuando se finaliza la investigación y hay que exponer los resultados, pues resulta obvio que se investiga para los demás, para encontrar soluciones, no se investiga para ser egoísta con los descubrimientos, más bien para difundirlos y compartirlos con el prójimo. Aquí entramos en la otra lógica, la “lógica de la comunicación o de mercadeo de los resultados de la investigación”, y podemos hablar de **lo que debería ser** y de **lo que es** en la actualidad. La “lógica de la comunicación de los resultados de la investigación” debería ser **el reino de la creatividad del autor** y de **la seducción del lector**: el investigador comunica los resultados de su investigación al tribunal examinador de su trabajo, al público en general, en una forma tan creativa que seduce, convence al lector, el cual “compra” su producto.

Ese “debería ser” dista mucho de lo que **es** actualmente: confundimos “lógica de la investigación” con la “lógica de la comunicación de los resultados de la investigación”. Basta revisar algunos documentos de tesis e informes de investigadores experimentados para darnos cuenta de este *quid pro quo*: al abrir el documento y leer el índice, encontramos una estructura como la siguiente: Capítulo I: Delimitación del problema y objetivos. Capítulo II: Marco teórico. Capítulo III: Marco metodológico. Capítulo IV: Análisis de datos, etc. Esto no contiene ninguna creatividad ni seduce a ningún lector: si la tesis fue aprobada es porque algunas veces la defensa de tesis no es tal, se ha reducido a un acto puramente formal, no académico sino social (como el ir a misa o al culto, muchas veces se vacía de sentido religioso para convertirse en un pasatiempo social). El colmo es que exista un capítulo que se llame “marco teórico” y otro “marco metodológico”, cuando teoría y metodología deben estar diluidos y atravesar el texto desde la primera hasta la última página.

Utilicemos otras analogías. Confundir la “lógica de la investigación” con la “lógica de los resultados de la investigación” es confundir los ingredientes del queque con el queque mismo. Para hacer un pastel, todos los sabemos, necesitamos ingredientes tales como leche, harina, mantequilla, huevos, azúcar, etc. Pero cuando partimos el queque no aparecen los huevos enteros ni se ve la mantequilla ni la harina y, sin embargo, todos los ingredientes están ahí; diluidos, pero presentes. Entonces: ¿por qué, a la hora de comunicar los resultados de una investigación, confundimos los ingredientes con el queque mismo?

Cuando vamos a construir una casa o un edificio y acudimos a una empresa de ingeniería y arquitectura, esperamos que al vencer el contrato que suscribimos, nos entreguen la casa o el edificio terminado. ¡Qué desilusión sería que, en lugar de la construcción, nos entregaran solamente el plano de la misma! Pues bien, en muchos trabajos finales de graduación y en nuestras propias investigaciones, confundimos el plano del edificio (el diseño de investigación) con el edificio mismo (el estudio o la investigación).

El suplantar la investigación y en su lugar presentar la receta metodológica tiene una consecuencia funesta: el no llegar a conocer la realidad, el no investigar, el estar permanentemente lavando y encerando el automóvil sin utilizarlo para transportarnos. La sabia advertencia de [Ander-Egg \(1983\)](#) continúa vigente:

Preocúpate por mejorar permanentemente los métodos y técnicas de investigación que utilizas, preocúpate mucho más por los problemas sociales y más aún todavía por la gente concreta . . . Usa de métodos y de técnicas, pero no caigas en el fetichismo metodológico: éste paraliza y obnubila la capacidad de “ver” la realidad. ([pp. 499-450](#))

En lugar de atribuirle la culpa al alumnado, es mejor reconocer que, en buena medida, la raíz del problema radica en la manera en que se enseña la metodología de la investigación, en donde se confunden las dos lógicas.

Hay que revertir el enfoque tradicional: A través de la “lógica de la comunicación de los resultados de la investigación” podemos deducir y analizar la “lógica de la investigación”. Dicho de otra manera, en lugar de diseñar un plano para construir un edificio, tomemos un edificio ya terminado y, de su análisis, deduzcamos el plano que guió su construcción. En esto partimos de otro principio didáctico: el gusto por estudiar arquitectura puede ser mayor si el potencial estudiante se maravilla ante una joya arquitectónica que si tratamos de seducirlo a través del diseño de planos.

Por ello, recomendamos como procedimiento didáctico en la enseñanza de la metodología, el seleccionar investigaciones sociales que cumplan con la “lógica de la comunicación de los resultados de la investigación”, es decir, que presenten los resultados de un estudio serio, científico, de manera creativa y llamativa, que atraigan la atención de los lectores y lectoras. Acto seguido procedemos a la inversa: el alumnado, con la orientación del facilitador o facilitadora del curso, debe reconstruir el “plano del edificio”, es decir, deben reconstruir la “lógica de la investigación” que siguió el autor.

Una experiencia personal: *Noticia de un secuestro*

Aplicando lo expuesto, en el curso Teoría y métodos de la investigación, que hemos impartido en la Escuela de Relaciones Internacionales de la Universidad Nacional (Costa Rica), partimos de un abordaje diferente, más bien inverso del tradicional: a través de la “lógica de la comunicación de los resultados de la investigación” analizamos la “lógica de la investigación”.

Por ello, seleccionamos una investigación social que cumple con la “lógica de la comunicación de los resultados de la investigación”, es decir, presenta los resultados de un estudio serio, científico, de manera creativa y que seduce al lector. Nos referimos a *Noticia de un secuestro*, de Gabriel García Márquez. A partir de este edificio terminado, los estudiantes tuvieron que reconstruir el plano arquitectónico que siguió el investigador a la hora de realizar el estudio.

Cada semana se discutía un capítulo de la obra de García Márquez. Paralelamente, en cada sesión se estudiaban diferentes componentes del proceso de investigación científico-social: cómo formular un problema de investigación, cómo construir los objetivos generales y específicos, cómo elaborar una hipótesis, la importancia del estado de la cuestión y del marco teórico, las principales técnicas de recolección de datos, los procedimientos para el análisis e interpretación de los datos, etc.

Al principio, el alumnado creía que la lectura de *Noticia de un secuestro* era una actividad complementaria, que perseguía que ellos incursionaran en el campo literario y así ampliar su cultura general. Otros participantes, relacionando la obra con su carrera, pensaban que el propósito del libro era estudiar las relaciones entre Colombia y Estados Unidos, en torno al espinoso asunto del narcotráfico.

Poco a poco, el estudiantado fue cayendo en cuenta de que todos los componentes del proceso investigativo que se estudian en el curso estaban presentes en *Noticia de un secuestro*: aparecen diluidos, “invisibles”, pero presentes. La obra no contiene (como sucede con algunas de nuestras tesis e informes de investigación) capítulos intitulados: El problema de investigación, Marco teórico, Análisis de datos, etc. A lo sumo, en el primer párrafo del libro, en la sección de agradecimientos, el autor desnuda su problema de investigación:

Maruja Pachón y su esposo, Alberto Villamizar, me propusieron en octubre de 1993 que escribiera un libro con las experiencias de ella durante su secuestro de seis meses, y las arduas diligencias en que él se empeñó hasta que logró liberarla. Tenía el primer borrador ya avanzado cuando caímos en cuenta de que era imposible desvincular aquel secuestro de los otros nueve que ocurrieron al mismo tiempo en el país. En realidad, no eran diez secuestros distintos –como nos pareció a primera vista– sino un solo secuestro colectivo de diez personas muy bien escogidas, y ejecutado por una misma empresa con una misma y única finalidad. ([García-Márquez, 1996, p. 7](#))

Las etapas o, mejor dicho, componentes del método científico están presentes en la obra y la prueba de que cumple a cabalidad su objetivo de conocer la realidad, radica en que el autor no tiene necesidad de hacer mención explícita de esos componentes.

Esta experiencia de enseñanza y aprendizaje continuó con la presentación de un trabajo escrito por parte de cada estudiante, en donde reconstruyen el plano del edificio, es decir, la “lógica de la investigación” seguida por García Márquez.

Para culminar, el facilitador del curso planteó una pregunta a los participantes: “¿Se consideran ustedes capaces de comunicar los resultados de la investigación correspondiente a su trabajo final de graduación de una forma parecida a la utilizada por García Márquez en *Noticia de un secuestro*?”.

Muchos expresaron que sí eran capaces de hacerlo, otros no estaban seguros, y una minoría dio una respuesta negativa. Pero la mayoría manifestó la necesidad de que en los cursos universitarios se les “obligue” a escribir, a redactar ensayos, para así desarrollar la destreza de la “lógica de la comunicación de los resultados de la investigación”. Muchas veces los exámenes lo que reflejan es la capacidad de los estudiantes de reproducir, de

Willy Soto Acosta

memorizar las ideas de otras personas, mientras que el escribir ensayos les conduce a pensar, a elaborar nuevo conocimiento, a “parir” ideas propias.

Experiencias de enseñanza y aprendizaje de la metodología como la que hemos relatado permite que el estudiantado comprenda las dos lógicas, también que tome conciencia de la importancia de “vender” creativamente los resultados de una investigación social para que esta tenga mayor impacto en la sociedad.

El síndrome TMT y la importancia de la tesis

Como lo mencionamos en la introducción de este trabajo, inadecuada didáctica de la metodología, escaso desarrollo de la competencia de la investigación y síndrome TMT en ciencias sociales, en los casos en que ese complejo fenómeno está presente, no constituyen tres problemas distintos, sino tres aspectos de una misma realidad.

Quienes nos dedicamos a la enseñanza de las ciencias sociales constatamos, en ocasiones, una serie de tendencias: el creciente aumento de lo que algunas personas denominan “síndrome TMT” ([Ferrer, Malaver, 2000](#); [Gascón, 2008](#); [Valarino, Yáber y Cemborain, 2011](#)), es decir, un temor enorme a realizar una investigación de calidad para graduarse (algunas de cuyas causas hemos mencionado); una parte importante del estudiantado que acaba los cursos del plan de licenciatura, pero nunca presenta tesis y si lo hace, en algunos casos, tarda casi igual número de años que el que emplearon para aprobar los cursos; la moda de “saltar” del bachillerato universitario a una maestría profesional (que no implica tesis) para evitar (entre otras razones) el hacer la tesis de licenciatura.

Definitivamente los tiempos han cambiado y sin refugiarnos en el refrán de que “todo tiempo pasado fue mejor”, reconozcamos que una de las principales fuentes de investigación que tenían las universidades públicas en Costa Rica, las tesis, ha venido en retroceso.

Durante mucho tiempo el realizar una buena tesis constituía quizás lo principal en una formación universitaria. La tesis representaba el momento culminante de la carrera, cuando las personas demostraban de qué eran capaces. La solemnidad que rodeaba el acto de defensa de tesis mostraba la importancia de ese momento en el “nacimiento” del nuevo profesional. Desgraciadamente, ya en algunas universidades la tesis no reviste la importancia que antaño tenía. Incluso en algunas instituciones de educación superior se ha eliminado.

Esto es lamentable, pues la tesis es una de las principales experiencias de aprendizaje en el alumnado y, al mismo tiempo, representa un mecanismo adecuado para que las universidades certifiquen las competencias de sus graduados, en lugar de simplemente extender títulos o diplomas que no garantizan la capacidad de su poseedor o poseedora.

La existencia de una cantidad exorbitante de universidades ha provocado una verdadera inundación de graduados. De ser un recurso escaso, los títulos pasaron a ser moneda corriente en buena parte de la población.

Sin embargo, en algunos casos los diplomas universitarios se han convertido más bien en escudos que protegen contra la evaluación del desempeño del profesional. El titulado piensa que no necesita demostrar nada, pues él ya es licenciado, máster o doctor. De hecho, la abreviatura del título se antepone a la persona y determina su “altura”: Lic. José Zamora, MBA. Carlos Hernández, Dra. Zaida Rojas. La consigna parece ser: “yo soy máster, no me pregunte, no me cuestione”.

La licencia de conducir vehículos no es la que determina la pericia del chofer; aquel pedazo de papel emplastado no vuelve al chofer diestro en sacar su auto de una cuesta empinada sin que se le apague o se le vaya para atrás. La licencia no es la que determina que el conductor haga el movimiento adecuado cuando otro chofer irresponsable está a punto de estrellar su vehículo contra el suyo. Bien al contrario, son las habilidades y destrezas del chofer en materia de conducción, las que hacen que, previa evaluación objetiva, él sea acreedor de una licencia de conducir autos.

El gran reto actual de las universidades es garantizar que sus diplomas certifiquen competencias – entendidas estas como la capacidad de aplicar la teoría en la práctica y de retroalimentar la teoría con la práctica –, es decir, la capacidad del nuevo profesional para: a) aterrizar sus conocimientos teóricos en la resolución de problemas personales (educación para la vida), empresariales y sociales concretos, y b) aprender día con día, siga o no en una universidad.

Ahora las empresas, sobre todo las globalizadas, requieren estudiantes-profesionales y profesionales-estudiantes. Como lo apunta acertadamente Claude Lévy-Leboyer:

. . . La vida activa comporta experiencias formativas y . . . la división entre un periodo en que se aprende y un periodo en que se utiliza lo que se ha aprendido es una noción caduca. Nunca se deja de aprender a lo largo de la existencia. O, por lo menos, todas las experiencias son susceptibles de constituir ocasiones de aprendizaje . . .

Las empresas conceden cada vez más importancia a estas competencias extraescolares, diferentes de los conocimientos adquiridos en la formación tradicional. Porque los entornos de trabajo son específicos y requieren la adquisición de competencias precisas. Y, sobre todo, porque el papel de las competencias de dirección y de las competencias para trabajar en equipo, de resolver conflictos, de mantener la sangre fría en situaciones de estrés (. . .), no puede enseñarse en la escuela y tienen un peso cada vez más importante en las listas de exigencias definidas para caracterizar un puesto a cubrir. ([Lévy-Leboyer, 1997, pp. 26-27](#))

Willy Soto Acosta

Para poder desarrollar la investigación en el profesional, para ir más allá de los conocimientos teóricos a los que generalmente se limitan las universidades, para formar los profesionales aprendices, se requiere distinguir entre aprendizaje significativo y aprendizaje memorístico. Precisamente, el primero está en el corazón mismo del concepto de competencia. A diferencia del aprendizaje memorístico que no incorpora el conocimiento en un contexto previo y no lo vincula con la experiencia, “. . . en el *aprendizaje significativo*, la nueva información se incorpora de forma sustantiva, no arbitraria, a la estructura cognitiva del alumno. Hay una intencionalidad de relacionar los nuevos conocimientos con los de nivel superior más inclusivos, ya existentes en la estructura cognoscitiva. Se relaciona con la experiencia, hechos u objetos. Hay una implicación afectiva al establecer esta relación, al manifestar una disposición positiva ante el aprendizaje ([Ontoria, 1997, pp. 16-17](#)).

La indagación – aprendizaje significativo por cuanto se examina una problemática que se inserta en la estructura cognoscitiva del investigador – es uno de los principales instrumentos para desarrollar competencias: es un proceso de búsqueda de problemas concretos de la empresa, de la sociedad, utilizando para ello el bagaje teórico de varias disciplinas. La empresa – sea pública o privada, con fines de lucro o sin estos – no contrata profesionales de contaduría, derecho o ingeniería de sistemas, para labores mecánicas o repetitivas ni para que recite lo que aprendió en el aula universitaria: lo contrata para resolver problemas por medio de la investigación, para que produzca un conocimiento nuevo y aplicable en la organización.

Es en este contexto, hoy más que nunca, eso que llamamos “tesis” se convierte en un elemento capital en la formación de profesionales en las universidades. Una tesis (y no solamente un simple “trabajo final de graduación”) representa una excelente oportunidad para que la persona desarrolle la capacidad de producir conocimiento propio, original y nuevo.

Con una tesis, el estudiante o la estudiante no solo conoce a profundidad una problemática. Al final habrá un producto tangible: un documento escrito u otro respaldo que contendrá los resultados de la indagación. La tesis, también – o mejor dicho: sobre todo –, deja huellas en la capacidad profesional y en la vida personal del nuevo investigador o investigadora.

La tesis constituye una fuente de desarrollo de capacidades de la persona. En este trabajo de investigación, el tesario o tesaria puede descubrir habilidades, destrezas y aptitudes que antes desconocía, o bien, desarrollarlas si ya las poseía. Disciplina; habilidad para plantear metas y no descansar hasta alcanzarlas; responsabilidad; capacidad de formular bien los problemas, de saber recolectar los datos pertinentes y de analizarlos, de diseñar soluciones, etc.: muchas de las competencias que buscan las organizaciones en los nuevos

profesionales se pueden desarrollar en el proceso de elaboración de una tesis. La tesis es un excelente pasaporte para conseguir trabajo o para una promoción laboral. Una tesis dice más que un título. Los diplomas son estandarizados, las tesis son productos personales. Una tesis jamás será igual a otra. El libro, el artículo, la obra audiovisual o plástica, o cualquier otro producto mediante el cual se comunique a la sociedad los frutos de la investigación, puede abrirle al tesario las puertas a nuevas oportunidades profesionales y personales.

La tesis representa el pasaje del estudiante al profesional. En efecto, eso que en la academia denominamos tesis es el **rito de iniciación** del nuevo profesional. En ese “trabajo final de graduación” él deberá probar a la universidad y a la sociedad que está preparado para asumir los desafíos del competitivo mundo laboral.

A manera de conclusión: ¿Cuáles lecciones podemos extraer?

Es necesario un nuevo abordaje de la forma en que venimos enseñando metodología de la investigación. No se trata de maldecir lo que hemos venido haciendo, ni de decir que todo ha estado mal. Son muchos los casos de docentes que toman su ocupación –la docencia– como un verdadero apostolado, innovando constantemente y desarrollando experiencias didácticas muy enriquecedoras.

De lo que se trata es de seguir mejorando. Se ha hablado una y otra vez de la importancia de la investigación en ciencias sociales, pero difícilmente vamos a formar investigadores si no mejoramos la manera de enseñar cómo se investiga. No podemos enseñar metodología para que no se aplique o para aplicarla a medias. No podemos tampoco hacer que el público se entusiasme por las tesis, los artículos y los libros de ciencias sociales, si no sabemos “vender” nuestros productos, si no salimos del círculo endogámico en que algunas veces nos encerramos: escribiendo para nosotros mismos y no para la sociedad.

La propuesta que presentamos aquí no es una panacea para resolver esos problemas. Está lejos de ser la única manera de enseñar metodología y de hacer las investigaciones atractivas y que cumplan su cometido social. Simplemente es una alternativa que trata de romper con los aspectos negativos de lo “tradicional” (sin desechar los positivos). Ella nos permite reflexionar acerca de ciertos elementos:

- **No podemos separar la docencia de la investigación.** Esta debe ser un verdadero eje transversal, presente hasta en los cursos eminentemente teóricos. Incluso si se trata de investigaciones teóricas o bien de pequeñas indagaciones empíricas, es importante que el profesorado y el alumnado discutan acerca del procedimiento – metodológico– que se siguió y cómo mejorarlo en el próximo estudio. Los miembros de la policía judicial, después de aclarar quién cometió el asesinato o el

Willy Soto Acosta

robo, se reúnen y discuten acerca de los procedimientos – metodológicos – utilizados por los detectives, sus debilidades y sus fortalezas. Esta técnica didáctica contribuye a forjar una “cultura de la investigación” en el estudiantado, haciendo de la indagación científica un *hábito* profesional y personal.

- **Hay que enseñar a investigar de manera simple, sin confundir con simplista.** ¿Para qué complicar las cosas, enredar a los estudiantes, presentar lo metodológico como algo reservado a “especialistas”, a “científicos” que no salen de sus laboratorios? Podemos comenzar ejemplificando la manera en que, todos los días, cada persona realiza investigaciones en su vida personal y laboral: cuando buscamos empleo, cuando escogemos la universidad en la que vamos a estudiar, cuando queremos obtener información de otra persona, cuando queremos descubrir quién se robó algo. Posteriormente, podemos extrapolar el procedimiento utilizado en estas micro investigaciones a objetos de estudio de un nivel más macro.
- **Hay que enseñar a investigar de manera atractiva, de suerte que despertemos la pasión del alumnado por la investigación.** Si queremos explicar en qué consiste una encuesta, en lugar de enredarnos en tecnicismos estadísticos, es mejor tomar una encuesta ya hecha, realizada por alguna empresa que hace estudios de opinión (de preferencia acerca de un tema de interés del estudiantado) y, a partir de ella, deducir características y precauciones que hay que tener en cuenta a la hora de construir y aplicar ese tipo de instrumento de investigación de campo. Después del estudio de este caso concreto, podemos reforzar lo aprendido con algunas lecturas teóricas acerca de cómo hacer una encuesta.
- **Debemos insistir hasta la saciedad en la diferenciación entre “lógica de la investigación” y “lógica de la comunicación de los resultados de la investigación”.** Tenemos que “vender” nuestros productos: esto es casi una cuestión de ética profesional. Nuestras investigaciones tienen que tener un impacto social, las tesis no pueden tener como destino final el estante de la biblioteca. Pero, para poder “vender”, tenemos que mejorar la calidad y presentación del producto.
- **Para coadyuvar a lo anterior, es necesario “obligar” al alumnado a escribir, a redactar ensayos.** Como docentes, lo más fácil para nosotros es revisar exámenes (de preferencia de marcar con “x”). Pero eso no contribuye en mucho a la formación profesional del alumnado. Corregir ensayos requiere más tiempo, pero es más formativo: obligamos a cada persona a “parir” ideas, a producir nuevo conocimiento.

- **Debemos tener cuidado con los formatos, las normas oficiales que regulan la realización y presentación de los trabajos finales de graduación y de otros tipos de investigación.** Está bien regular las características mínimas de este tipo de investigaciones. Lamentablemente, muchas de esas “guías” frenan la creatividad y el potencial del estudiantado. El único formato debería ser el no formato.

Después de muchos años de vivir este “trípode del estancamiento” en mi ejercicio de profesor universitario, me dije: “esto es como para escribir un artículo”.

Referencias

- Ander-Egg, E. (1983). *Técnicas de investigación social*. Argentina: Humanitas.
- Berger, P. (1976). *Introducción a la sociología*. México: LIMUSA.
- HComisión de Alto Nivel del Proyecto RLA/96/001. (1999). *Los retos educativos del futuro. Estado de la educación en América Latina y el Caribe*. Costa Rica: PNUD.
- Ferrer, Y. y Malaver, M. (2000). Factores que inciden en el síndrome todo menos tesis (TMT) en las maestrías de la Universidad del Zulia. *Opción*, (16)31, 112-119. Recuperado de dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2474955.pdf
- García-Márquez, G. (1996). *Noticia de un secuestro*. Argentina: Editorial Sudamericana.
- Gascón, Y. (2008). El síndrome de todo menos tesis TMT como factor influyente en la labor investigativa. *Revista COPÉRNICO*, (5)9, 46-57. Recuperado de http://copernico.uneg.edu.ve/numeros/c09/c09_art05.pdf
- Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de competencias*. España: Gestión 2000.
- Ontoria, A. (1997). *Mapas conceptuales. Una técnica para aprender*. España: Narcea.
[Ir a este libro](#)
- Soto-Acosta, W. (2004). Globalización y universidad: Los estudios humanísticos. *Revista Comunicación*, 13(2), 73-77. Recuperado de <http://www.tec-digital.itcr.ac.cr/servicios/ojs/index.php/comunicacion/article/view/1135/1047>
- Soto-Acosta, W. (2007). Globalización y formación de profesionales: Capital humano y competencias laborales. *Revista Rhombus*, (3)8. Recuperado de: <http://www.ulacit.ac.cr/revista/rhombus12/AI.pdf>.

Willy Soto Acosta

Valarino, E., Yáber, G. y Cemborain, S. (2011). *Diseño curricular por competencias, postgrado y TMT (todo menos tesis)*. Recuperado de <http://apps.ucab.edu.ve/nap/recursos/Ponencia-Nucleo-Autoridades-PG.pdf>

Wright-Mills, C. (1971). *La imaginación sociológica*. México: Fondo de Cultura Económica.



Artículo protegido por licencia Creative Commons

Willy Soto Acosta