

La reflexión metodológica en la investigación

Methodological reflection in research

DOI: <https://doi.org/10.32870/dse.v0i26.1320>

Rodrigo González Reyes*

Dorismilda Flores Márquez**

Imaginemos una escena muy ordinaria: un parque al mediodía, pululante de árboles y verdor y, al centro, un pequeño estanque donde nadan algunas aves y otras criaturas. Frente a él, dispuesta como lo más obvio del mundo, una banca que aguarda a que alguien se siente en ella, con la natural tendencia a contemplar el cuerpo de agua. Resulta tan natural, tan poco extraño que esto así sea, que nadie se pregunta por qué y para qué está todo tan dispuesto de esa manera o que, en lugar de sentarse a observar el estanque, le dé la espalda y se disponga a escurriñan la banca y lo que detrás de ella se desarrolla.

Pues bien, con las disciplinas y campos disciplinares sucede lo mismo: un sesgo cognitivo propio y transversal de quienes habitamos estos escenarios es el interpretar esas disciplinas o campos disciplinares como posiciones desde las cuales observar, en este caso, fenómenos y objetos de conocimiento, y que muy raras veces veamos esas posiciones como objetos de conocimientos en sí mismos.

Así, la postura común de quien observa desde la comodidad disciplinar consiste en asumir que lo que se observa es siempre algo ajeno, mientras que lo que se da por sentado, por su parte, es que esa banca siempre haya estado ahí, lista para recibir confortablemente a los observadores de lo que se ve en segundo plano.

Propiedades, eventualidades y accidentes de estas bancas, tales como el cómo llegó hasta ahí, quién la trajo, de qué está hecha, e incluso, el qué tan cómoda es para observar un estanque, conforman una especie de interés secundario, algo casi accesorio, que escapa al extrañamiento que afecta, ahí sí, de manera manifiesta, a lo que desde ahí se observa.

Si bien esta posibilidad de preguntarse más por la banca que por el estanque representa un evento poco común, es algo que sucede, y con toda seguridad cada disciplina y campo disciplinar, aunque con distinta intensidad y configuración, a lo largo de su desarrollo vive distintos

* Doctor en Comunicación. Investigador titular en la Cátedra UNESCO-AMIDI. Profesor-investigador, Universidad de Guadalajara. México.
rodrigo@suv.udg.mx

** Doctora en Estudios Científico-Sociales. Profesora-investigadora, Universidad De La Salle Bajío: León, Guanajuato. México.
dfloresm@delasalle.edu.mx

eventos de este tipo, dando lugar a lo que llamamos autorreflexividad. Este también es el caso del campo disciplinar de la educación.

En este sentido, la autorreflexividad puede apuntar a dimensiones muy particulares tales como la axiológica, la ética, la deontológica y, en menor medida, también la ontológica y la pragmática. Mientras en las primeras tres dimensiones interesa identificar cuáles son los catálogos de valores a mano —en este caso, un campo disciplinar—, las últimas dos se preocupan por identificar cuáles son y cómo se organizan los conjuntos de reglas y supuestos a partir de los cuales ese campo se autolegitima y se separa de otros, por subrayar de qué manera estas reglas se objetivan en la producción de descripciones y explicaciones, y cómo en todo ello operan los métodos, las técnicas y los diseños de producción de conocimientos que se ha adjudicado.

En este punto, si bien en el campo de la educación estas primeras tres dimensiones han sido reiteradamente revisadas al mismo nivel que algunas disciplinas primigenias en las ciencias sociales como la antropología o la sociología (Sirvent, 2010), las miradas autorreflexivas en torno a los modos prácticos de generar conocimientos, a lo que llamaremos “tradiciones metodológicas”, resultan mucho más escasas, particularmente en Latinoamérica.

Esto, en parte, creemos que se debe a dos grandes factores: 1) los anclajes metodológicos fundacionales en educación, tanto en la tradición fenomenológica como en la experimental, han mostrado una solvencia empírica tan regular y sostenida y, por lo tanto, una identificación casi automática entre método y objeto, que a lo largo de periodos extensos no había sido necesario replantear ni renovar a profundidad su instrumental empírico histórico, y 2) porque el objeto de estudio y la problematización del campo de la educación no había vivido, hasta hace relativamente poco tiempo, una crisis identitaria tal como la que se ha desarrollado de manera dramática en otros campos y disciplinas sociales.

Desde la última parte del siglo XX y principios del XXI, surgieron elementos de distinto tipo que han dado pie a cuestionar nuestras metodologías. La emergencia de internet y el acceso a otras formas de producción de conocimiento, los cambios en la ciudadanía y en los movimientos sociales, los enfoques feministas y decoloniales y, en los tres años más recientes, la pandemia, con un movimiento brusco e inaplazable nos llevaron a pasar revista urgente al parque metodológico, al reconocimiento de antiguos y nuevos dilemas epistemológicos, a hacer un examen perentorio a las prácticas de producción de saberes operantes. Este ejercicio ha comenzado de manera productiva, dando lugar a cruces e hibridaciones en la “porosidad de las fronteras” metodológico – disciplinares, a la aparición de innovaciones propias y a la exportación de herramientas nativas.

Las decisiones metodológicas y el posicionamiento de la/el investigador

Hace algunas décadas, Gilberto Fregoso Peralta (1994: 19) señalaba una ausencia de discusión sobre la metodología:

Hay facetas del quehacer investigativo ordinario, casi nunca dadas a conocer por quienes nos dedicamos a la tarea de entresacar de la realidad algunos aspectos con el propósito manifiesto de sistematizarlos y entenderlos mejor. Pareciera casi siempre más importante comunicar los resultados de las indagaciones como producto, y no tanto reparar en el proceso que nos condujo a la obtención de ciertos hallazgos (cuando los hay).

Si bien toda publicación científica que se precie de serlo incluye una sección metodológica donde se da cuenta de las metodologías, métodos o técnicas e instrumentos mediante los cuales se colectaron o produjeron los datos, en muchos casos esto se reduce a las menciones, sin que haya una justificación de las decisiones o una reflexión sobre ellas. No es reclamo, lo hemos hecho todas y todos, pero vale la pena detenernos un poco y situar lo metodológico en un lugar prioritario.

Hace tiempo, quienes escribimos este texto platicábamos con otro colega, Fernando Cornejo, acerca de cómo nació nuestro interés por la metodología: en los tres casos venía de las ausencias que encontramos en nuestra formación como investigadores. Tanto las clases de metodología como los manuales suelen proporcionar orientaciones más o menos generales y es nuestra responsabilidad que esas abstracciones se traduzcan en elementos concretos, que luego nos permitan *hacer* las cosas.

Consideramos así necesario mantener de manera permanente la discusión sobre la metodología. Coincidimos con Hammersley (2011) en que la reflexión metodológica es esencial en la práctica de la investigación. Consideremos que la investigación científica es una práctica y que, como tal, es reproducida y también transformada por las y los actores que la llevan a cabo.

En esta línea, centramos la reflexión en las decisiones metodológicas. En estas hay tres momentos clave: cuando planeamos, cuando desarrollamos una investigación, y cuando publicamos sus resultados.

El primer momento es cuando estamos diseñando la investigación y debemos tomar decisiones sobre el enfoque metodológico que orientará nuestro trabajo y las técnicas con que lo haremos operable. Con mucha frecuencia escuchamos —y llegamos a decir— que “se usó” o “se eligió” algo, y eso nos hace pensar en un supermercado, en el cual hay distintas cajitas con técnicas listas para ser utilizadas: se aplicó un instrumento diseñado por tal persona, se usó etnografía digital, se eligió el grupo de discusión. No obstante, es necesario cuestionar si esas decisiones metodológicas son coherentes con la pregunta y los objetivos de la investigación, si son viables en el contexto en que trabajamos; pero también podemos ir más allá, ¿por qué apostamos por determinadas opciones y no por otras?

El segundo momento, cuando desarrollamos una investigación, principalmente ocurre si aquello que diseñamos no está funcionando como esperábamos en términos prácticos: las personas no respondieron nuestra encuesta, hay gente que no habló lo suficiente en el grupo de

discusión, la universidad nos autorizó dos semanas de trabajo de campo para algo que bien podría llevarnos cuatro meses. En esos casos es necesario tomar decisiones y hacerlo rápido. Esto suele ser más difícil para investigadores en formación y un poco más llevadero para investigadores que llevan mucho tiempo en el campo, pero incluso para estos últimos las decisiones implican considerar varios aspectos y escenarios posibles.

El tercer momento es cuando presentamos o publicamos los resultados de investigación. Suele ocurrir que algún dictaminador de un artículo sometido a evaluación cuestiona por qué se trabajó con determinadas técnicas y no con otras. Esto lleva a justificar —a veces *a posteriori*— las decisiones tomadas y a asumir la responsabilidad por los alcances y limitaciones que estas impliquen.

Esta reflexión sobre las decisiones incluye pensar nuestro propio posicionamiento como investigadores frente a aquello que investigamos, a las personas con las que lo hacemos —y el espectro es amplio entre sujetos de estudio y participantes de la investigación—, así como el contexto social y académico en el que nos movemos (Anderson *et al.*, 2010; Berger, 2015).

Como vemos, los varios momentos metodológicos son, en principio, momentos epistemológicos en tanto son producto de decisiones y posicionamientos acerca de cómo conocemos lo que conocemos. En educación, como en cualquier otra disciplina o campo disciplinar en las ciencias sociales, la autorreflexividad es parte configuradora de su futuro y sus devenires. Los nuevos métodos, las técnicas y en sí mismo el desarrollo del diseño de las rutas metodológicas, dependen de la capacidad que tengamos de mirar alrededor. En ello, la banca del parque desde la cual miramos o participamos no es una elección inocente.

Referencias

- Anderson, J.; P. Adey; P. Bevan (2010). Positioning Place: Polylogic Approaches to Research Methodology. *Qualitative Research*, 10(5), 589-604.
- Berger, R. (2015). Now I see it, now I don't: Researcher's Position and Reflexivity in Qualitative Research. *Qualitative Research*, 15(2), 219-234.
- Fragoso, G. (1994). De eso no se habla. En Cervantes, C.; E. Sánchez (coords.). *Investigar la comunicación: propuestas iberoamericanas*. Universidad de Guadalajara, 19-34.
- Hammersley, M. (2011). *Methodology. Who Needs It?* SAGE.
- Sirvent, M. (2010). Relaciones de teoría y metodología en investigación educativa. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 2(3), 129 -158.