

# LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN APLICADA EN CIENCIAS SOCIALES: RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA METODOLOGÍA

Rosa García Chediak • Ana Escoto Castillo

(Coordinadoras)



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

---

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

*Rector* • ENRIQUE LUIS GRAUE WIECHERS

*Secretario General* • LEONARDO LOMELÍ VANEGAS

*Secretario Administrativo* • LUIS AGUSTÍN ÁLVAREZ ICAZA LONGORIA

*Abogado General* • ALFREDO SÁNCHEZ CASTAÑEDA

*Directora General de Publicaciones y Fomento Editorial* • SOCORRO VENEGAS PÉREZ

FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIALES

*Directora* • CAROLA GARCÍA CALDERÓN

*Secretaria General* • PATRICIA GUADALUPE MARTÍNEZ TORREBLANCA

*Secretario Administrativo* • JESÚS BACA MARTÍNEZ

*Jefa del Departamento de Publicaciones* • ELVIRA TERESA BLANCO MORENO

---



---

# LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN APLICADA EN CIENCIAS SOCIALES: RECURSOS DIDÁCTICOS PARA EL APRENDIZAJE DE LA METODOLOGÍA



ROSA GARCÍA CHEDIAK  
ANA ESCOTO CASTILLO  
(Coordinadoras)



Universidad Nacional Autónoma de México  
México, 2022



---

Esta investigación, arbitrada a “doble ciego” por especialistas en la materia, se privilegia con el aval de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México.

Este texto es resultado de la colaboración establecida entre los distintos colegas que trabajamos en el proyecto PE305920 “La enseñanza de la investigación aplicada en Ciencias Sociales: recursos didácticos para el aprendizaje de la Metodología” financiado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM mediante el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME).

*La enseñanza de la Investigación Aplicada en Ciencias Sociales: recursos didácticos para el aprendizaje de la Metodología*

Rosa García Chediak / Ana Escoto Castillo  
(Coordinadoras)

Primera edición: 4 de agosto, 2022.

Reservados todos los derechos conforme a la ley.

D.R. © 2022 Universidad Nacional Autónoma de México.  
Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México.  
Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Circuito “Maestro Mario de la Cueva” s/n,  
Ciudad Universitaria, Alcaldía Coyoacán, C.P. 04510, Ciudad de México.

ISBNe: 978-607-30-6318-0

“Queda prohibida la reproducción parcial o total, directa o indirecta, sin la autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales”.

Hecho en México/*Made in Mexico*.

---

## CONTENIDO



AGRADECIMIENTOS . . . . .	7
INTRODUCCIÓN . . . . .	9
<i>Rosa García Chediak / Ana Escoto Castillo</i>	
LA INVESTIGACIÓN SOCIAL APLICADA, UN DESAFÍO PEDAGÓGICO . . . . .	15
<i>Rosa García Chediak</i>	
INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN MÉXICO Y DESAFÍOS PENDIENTES DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL APLICADA . . . . .	29
<i>Rosa García Chediak</i>	
DEL NÚMERO A LA INVESTIGACIÓN: PROPUESTAS PARA LA ENSEÑANZA DE LA ESTADÍSTICA EN CIENCIAS SOCIALES . . . . .	55
<i>Ana Escoto Castillo</i>	
NUEVOS TIEMPOS PARA NUEVAS CAPACIDADES. ELOGIO A LA MIRADA SOCIOLOGICA PARA LA INVESTIGACIÓN SOCIAL APLICADA . . . . .	73
<i>Luis Navarro Ardoy</i>	
ESTRATEGIAS DE SENSIBILIZACIÓN DE ESTUDIANTES ANTE PROBLEMAS COMPLEJOS Y EN CURSO . . . . .	95
<i>Cecilia Peraza Sanginés / Abril Campos Hernández</i> <i>Juan Manuel Hermosillo Lara</i>	
EQUILIBRIO DE EXIGENCIAS ENTRE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL . . . . .	115
<i>Martha Fabiola Torres Muñoz</i>	

LA URGENCIA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL SOBRE CAMBIO CLIMÁTICO:  
UN ENFOQUE DESDE LAS CIENCIAS POLÍTICO-ADMINISTRATIVAS . . . . . 129  
*Israel Felipe Solorio Sandoval*

COMPETENCIAS BÁSICAS A DESARROLLAR EN LA FORMACIÓN  
DE INVESTIGADORES. . . . . 143  
*Eva Escutia Alatorre*

---

## AGRADECIMIENTOS



Este texto es resultado de la colaboración establecida entre los distintos colegas que trabajamos en el proyecto PE305920 “La enseñanza de la investigación aplicada en Ciencias Sociales: recursos didácticos para el aprendizaje de la Metodología” financiado por la Dirección General de Asuntos del Personal Académico de la UNAM mediante el Programa de Apoyo a Proyectos para la Innovación y Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME).

Agradecemos el apoyo y financiamiento institucional para su desarrollo. De igual modo, nos complace agradecer el apoyo recibido de la Dirección de Publicaciones de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, sin el cual esta obra habría sido una quimera.

Agradecemos a los becarios de investigación Laura Alejandra Vázquez y Eugenio Mora, por su importante contribución a las diversas actividades de este proyecto. También a Natalia Tolsá Botello por su apoyo con la última corrección de estilo del presente texto.

Ciudad Universitaria,  
Coyoacán, 2022





---

## INTRODUCCIÓN



Las ciencias sociales enfrentan requerimientos nuevos y complejos dados por las transformaciones que experimenta la sociedad a la cual pertenecen docentes y estudiantes. Esta unidad inextricable afecta con particulares acentos la enseñanza de estas disciplinas, las cuales corren el riesgo de volverse insustanciales si la experiencia pedagógica no se relaciona con lo que va sucediendo fuera de los salones de clase. Estudiar y enseñar ciencias sociales es, en buena medida, una apuesta por revelar una mirada nueva de nuestra vida y la de quienes nos rodean, de las condiciones que nos afectan en común.

Si bien, a nivel de licenciatura, la mayor parte de este reto lo reciben las materias teóricas por su nivel de abstracción; los contenidos del área metodológica no están eximidos de la misma exigencia, siendo diferentes sus posibilidades de afrontarlo: al estar diseñadas como escalones que introduzcan al estudiantado en nociones generales sobre qué implica la investigación científica y las habilidades a desarrollar, con frecuencia se instalan en planos demasiado generales.

Una de las fortalezas –y especificidad– indudable del plan de estudios aprobado en 2015 en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), fue fortalecer el área metodológica. Ello en el entendido que una de las características actuales del mundo donde vivimos es la producción acelerada de la información y conocimiento, con la consiguiente expansión de las necesidades, pero también de los objetos de investigación. El otro gran acierto del plan de estudios es que apellida a algunas de las materias metodológicas como “aplicadas”, proponiendo no sólo un ajuste más preciso a las perspectivas específicas que asume la investigación social, sino además una manera de investigar que se aproxime a los problemas concretos de las sociedades.

Partiendo de este contexto, el objetivo general del presente volumen es reflexionar sobre cómo puede definirse la Investigación Social Aplicada (ISA) y qué implicaciones pedagógicas se derivan de asumir este enfoque; así como revisar recursos y propuestas didácticas de los cuales puedan beneficiarse profesoras y profesores de las materias metodológicas. Tal propósito fue cultivado en el marco del proyecto PAPIME “La enseñanza de la investigación aplicada en Ciencias Sociales: recursos didácticos para el aprendizaje de la Metodología” apoyado por la DGAPA, en el cual nos fijamos como objetivo general el “*contribuir al aprendizaje y desarrollo de habilidades de investigación necesarias para la solución de problemas relevantes para una comunidad de actores*”. En virtud de esta iniciativa, se desarrollaron diferentes espacios de formación y colaboración entre docentes, los cuales terminaron nutriendo este volumen con experiencias, reflexiones, herramientas didácticas y hallazgos que aluden a la investigación aplicada en ciencias sociales y a su enseñanza.

A partir de dicha hoja de ruta, el presente volumen se inicia con cuatro capítulos donde se discuten de forma general algunas nociones de partida. En específico, el texto *La Investigación social aplicada, un desafío pedagógico*, discurre sobre cuáles serían las dimensiones esenciales de este enfoque de investigación, aclarando que es una discusión todavía no zanjada. La propuesta de considerar no sólo la orientación práctica, sino también la dimensión empírica y la relevancia pública de los temas de investigación, aleja la definición de lo “aplicado” de ciertos problemas que limitan su desarrollo; el más importante de éstos, el de considerarla una investigación no suficientemente teórica o científica.

Por su parte, el segundo capítulo *Institucionalización de las ciencias sociales en México y desafíos pendientes de la investigación social aplicada*, traza un esbozo sobre cómo es posible vincular el desarrollo de la ISA al proceso de institucionalización de las ciencias sociales en el país. Sin duda, la tarea de promover la investigación social aplicada debe tomar en cuenta cuáles han sido los derroteros de las ciencias sociales en el país, sus bases institucionales y cuál es el momento actual. De esta manera, se concluye mediante un análisis de las posibilidades y límites para el desarrollo de la ISA a partir del momento presente. Dicho análisis se construye como un aporte de contextualización en especial para docentes a cargo de materias metodológicas o de especializaciones marcadamente orientadas hacia la investigación, a quienes se destina en primera instancia este libro.

Acto seguido, hemos decidido incluir un texto sobre el proceso de enseñanza de la Estadística, una de las áreas de conocimiento claves a fortalecer para potenciar las habilidades investigativas entre el alumnado de la FCPYS. A partir de

la experiencia docente, de quienes coordinan el volumen y la incidencia de la deserción en materias cuantitativas, se identifica la necesidad de que el aprendizaje de los métodos de análisis cuantitativo se realice sin desvincularlos del proceso más general de la investigación social. En la misma línea, se discurre sobre los aportes específicos de las herramientas y –más exactamente– del lenguaje estadístico a la ISA, especialmente en tiempos donde la disponibilidad pública de indicadores sociales y microdatos requiere que desde las instituciones de educación superior podamos formar a especialistas en este tipo de análisis. Esta contribución es también un llamado a movilizar las propias experiencias de investigación en aras de una enseñanza más vital y creativa, no sólo por las dosis de atractivo que esto confiere hacia los estudiantes; sino además en aras de la autenticidad de nuestra labor docente.

Otra contribución destacada de la presente obra resulta el trabajo *Nuevos tiempos para nuevas capacidades. Elogio a la mirada sociológica para la investigación social aplicada* firmada por Luis Navarro Ardoy. En este caso nuevamente se hace evidente la voz de un profesor que enfrenta el reto de enseñar Metodología a futuros científicos sociales, pero esta vez reivindicando la necesidad de aprovechar el instrumental teórico no sólo para la recopilación de información empírica, sino además para su análisis. En el razonamiento del autor, el enfoque ISA, supone una defensa de la utilidad del conocimiento científico sobre los fenómenos sociales generado mediante la investigación. Aun cuando estos imperativos acicateen la necesidad de que los resultados investigativos trasciendan las discusiones del ámbito académico, llama la atención sobre un peligro a veces inadvertido: sucumbir a la tentación de transformar la difusión científica en una “comentocracia”. En alternancia con esta discusión de fondo, el capítulo ofrece numerosos ejemplos sobre cómo llevar a clases las posiciones esgrimidas, siguiendo el talante didáctico de esta obra colectiva.

A continuación, la presente obra aborda una serie de trabajos sobre elementos específicos relativos a etapas y a temáticas en la investigación social, y cómo estos asumen acentos particulares al adoptar el enfoque de ISA. Cuestiones tan diversas como la conformación de ambientes adecuados para el trabajo colectivo, la incorporación del concepto de intervención desde el aprendizaje metodológico, la argumentación de la relevancia de los temas de investigación o las competencias necesarias para comunicar resultados de investigación públicamente; se demuestran cruciales al adoptar tal enfoque.

Así, dentro de este bloque, presentamos una primera contribución a cargo de un grupo de asistentes de investigación dirigidos por Cecilia Peraza Sanginés,

con una interesante propuesta sobre cómo utilizar la docencia de materias metodológicas para dar un cause formativo y cohesionar grupos amenazados por situaciones complejas de la realidad circundante, que se hacen presentes también en los salones de clases. La apuesta de *Estrategias de sensibilización del estudiantado ante problemas complejos y en curso* versa sobre cómo la docencia de la Metodología puede asumir prioritariamente la necesidad de fomentar prácticas de trabajo colaborativo entre estudiantes, pues considera el hecho de que, probablemente, compartirán varios semestres, pero también que en el futuro puedan integrarse con mayor facilidad en equipos de investigación. Además, tal prioridad se presenta como una exigencia compatible con el enfoque ISA, puesto que el trabajo colegiado, la construcción de una identidad como colectivo y la apertura de los miembros del grupo al diálogo, a juicio de los autores, favorece que se formulen propuestas de intervención a partir de los hallazgos. Se trata pues de un capítulo que ronda en torno a cómo potenciar desde el inicio mismo de la investigación la proyección pública de los resultados esperados, con una apuesta por el trabajo colectivo tanto en el diseño como en la ejecución misma de las investigaciones.

En estrecha relación con la contribución anterior, la investigadora Martha Fabiola Torres Muñoz discute sobre cómo plantear una relación equilibrada entre la formación de habilidades de investigación –cometido de las materias metodológicas– y los fines de intervención, especialmente presentes en la orientación de la licenciatura en Trabajo Social. Esta óptica disciplinar representa un punto de partida especialmente favorable al enfoque de ISA, pues se trata de la especialidad académica donde, con mayor claridad, se ha planteado la necesidad de que una acción programática se sustente en evidencias provenientes de la investigación científica o –para adoptar la terminología de la especialidad– de un diagnóstico. Como lo expresa el texto: “*la investigación representa esa brújula, esa orientación para advertir las necesidades del cambio*”. La autora ofrece igualmente una serie de propuestas didácticas sobre cómo ir equilibrando ambas exigencias –investigar e intervenir– en la docencia de la Metodología.

Por su parte, existen indicios suficientes de que el enfoque de la ISA puede proliferar en torno a temáticas cuya atención implica cierta urgencia. En este sentido, el trabajo de Israel Solorio Sandoval nos describe el caso emblemático de la investigación social sobre el cambio climático, al tiempo que expone con detalle cómo la experiencia de los proyectos de investigación pueden ser un espacio muy valioso para aprendizaje de habilidades metodológicas del estudiantado de ciencias sociales, a partir de reseñar un Proyecto de Investigación

e Innovación Tecnológica (PAPIIT) de la UNAM. Asimismo, se reflexiona sobre cómo este espacio creado para el ejercicio práctico de las habilidades de investigación de los becarios y las becarias se ve motivado, así como su percepción acerca de la utilidad de los hallazgos investigativos. Un último elemento que hace singular la contribución reseñada es el enfoque disciplinar de las ciencias político-administrativas, en el cual abundan los trabajos de investigación que adoptan el enfoque ISA.

Para finalizar esta obra colectiva, Eva Escutia nos sitúa en el rasero del aprendizaje de las competencias de investigación para profundizar específicamente en aquellas de carácter comunicativo, las cuales se tornan imprescindibles para aquellas investigaciones sociales destinadas a informar al gran público sobre problemas que le resulten relevantes. Si, en general, la difusión es una etapa ineludible del proceso investigativo, ésta adquiere un marcado realce al tratarse de ISA donde la relevancia y la incidencia pública se vuelven características esenciales. En este sentido, se nos recuerda que las tareas específicas de la etapa de difusión no pueden dejarse al margen de la enseñanza de las prácticas de investigación, siendo ésta una carencia típica en los programas de materias y manuales metodológicos. Aprovechando su experiencia como docente, y un diagnóstico realizado entre sus estudiantes, la autora ilustra cómo desarrollar con el alumnado diferentes herramientas de divulgación que los adiestren en las particularidades de la comunicación científica.

A lo antes reseñado sólo resta añadir la convicción, compartida de profesores y profesoras participantes, de la necesidad de promover el desarrollo de competencias de investigación al servicio del diagnóstico y solución de los problemas concretos, trabajando para ello desde las condiciones específicas del ámbito académico público. Consideramos que el enfoque ISA amplía nuestro margen de maniobra para el trabajo docente, enseñando y aprendiendo a investigar a partir de problemas de resonancia pública en los que es posible intervenir. Al mismo tiempo, hemos encontrado en este enfoque una especie de vía rápida para hacer perceptible entre el alumnado, las necesidades de especialización temática consustanciales al trabajo investigativo. Esperamos haber cumplido el objetivo específico de analizar las principales dificultades y oportunidades que enfrenta hoy la práctica de la investigación social aplicada mediante el presente esfuerzo. Aunado a ello, hacemos votos porque este libro represente un apoyo en términos didácticos para quienes tienen en sus manos la responsabilidad de la docencia de materias metodológicas, abonando al magisterio abierto por obras ya clásicas como la conocida *Enseñar a Investigar* de Ricardo Sánchez Puentes

(2014). No tenemos dudas de que la vitalidad de las ciencias sociales en el país depende de que se siga avanzando en su institucionalización y –vinculado con ello– de que la investigación social pueda aportar soluciones en ámbitos cada vez más diversos de la sociedad mexicana.

ROSA GARCÍA CHEDIAK  
ANA ESCOTO CASTILLO

---

LA INVESTIGACIÓN SOCIAL APLICADA,  
UN DESAFÍO PEDAGÓGICO



*Rosa García Chediak*

### Introducción

La experiencia en la enseñanza de materias del área metodológica en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM permite desentrañar algunas de las dificultades propias del aprendizaje de los contenidos. Aunque sería posible hacer un inventario extenso y detallado de las mismas, en un ejercicio de reduccionismo podríamos señalar que el mayor desafío estriba en el notable desinterés del estudiantado por aquellas asignaturas donde el peso de la teoría no es preponderante. Esta propensión, no sólo se explica por el inherente atractivo de las explicaciones teóricas; además, es coherente con las necesidades formativas de los estudiantes de pregrado, donde la inmersión teórica y conceptual es una vía privilegiada para aprehender la mirada singular de las ciencias sociales como área del saber. Pero ese fuerte poder de irradiación de los contenidos teóricos conlleva cierto desdén por las materias metodológicas donde lo primordial es el desarrollo de las habilidades prácticas necesarias para ejercicios de investigación que, para mayor inri, no se perciben como cercanos o probables para el estudiantado.

En paralelo con este problema de fondo, las cortapisas del tiempo curricular disponible dificultan compaginar el desarrollo específico de las habilidades de investigación con la enseñanza de las nociones formativas generales que permitan a los estudiantes tener una base sobre la cual seguir profundizando después en aquellos diseños, métodos, o técnicas, más ajustados a sus intereses. Este dilema se suele saldar a favor de la enseñanza de nociones generales sobre el proceso de

investigación, los conceptos de métodos y técnicas, los elementos fundamentales de un diseño de investigación, o bien de los métodos de recopilación y análisis de la información, los cuales son, sin dudas, necesarios pero insuficientes para acometer investigaciones concretas. Por este motivo, el inicial desinterés del estudiantado se torna con frecuencia en desilusión, especialmente al enfrentar el mayor reto investigativo de su trayectoria universitaria: la realización de la tesis.

En virtud de las dificultades mencionadas, se considera que los actuales planes de estudios de las licenciaturas de Ciencia Política, y especialmente de Sociología que se imparten en la FCPYS, contienen varios aciertos. En primer lugar, se ha reforzado la importancia curricular de las asignaturas del área metodológica; tal reajuste se encuentra en consonancia con la tendencia global de reforma de la enseñanza superior que busca fortalecer las habilidades de investigación desde el nivel de pregrado. Dicho patrón es coherente con los cambios supuestos por la revolución científico-tecnológica en curso y, particularmente, con la aceleración que ha sufrido el ritmo de producción del conocimiento. Es justo mencionar que el profesorado ha trabajado en conocer a fondo los programas oficiales y buscar maneras novedosas de desarrollarlos en clases. Un segundo mérito que se observa es el énfasis en la investigación aplicada como enfoque dentro de la enseñanza de la Metodología y la Estadística. A las particularidades de este enfoque y a sus posibilidades pedagógicas y didácticas se dedicará el presente capítulo.

De esta manera, comenzaremos con una definición tentativa sobre cómo entender la investigación social aplicada (ISA) y la importancia en este sentido de establecer los criterios de relevancia pública. En un segundo apartado, abordaremos las posibilidades y dificultades que tiene la docencia de la ISA en contextos como el de las universidades públicas mexicanas. Para finalizar, señalaremos una serie de fortalezas pedagógicas y recursos didácticos relacionados con el enfoque en cuestión.

### **La investigación social aplicada, una definición abierta**

La discusión sobre qué es ISA no se encuentra zanjada en la actualidad, siendo difícil extraer elementos suficientes para definir sus características. Quizá lo espinoso del tema explica en parte por qué especialmente en Latinoamérica son más bien escasas las menciones a la ISA; salvo en el ámbito anglosajón donde ésta ha tenido su uso más extenso. En primera instancia, la expresión nos remite a la conocida distinción entre ciencias básicas y ciencias aplicadas;



si bien ésta no ha resultado particularmente fructífera a la hora de encuadrar a las ciencias sociales, cuya consolidación como rama del saber científico ha seguido un camino diferente, dadas sus características como la pluralidad metodológica o la multiplicidad paradigmática (Gómez-Aguilar, 2019; Solorio, 2019). Resulta evidente que no es posible identificar satisfactoriamente lo “aplicado” en investigación social con el desarrollo de tecnologías, si bien cada vez más se les reconoce a las ciencias sociales sus aportes no sólo para la innovación tecnológica realizada por otras disciplinas, sino, inclusive, como saber indispensable para instrumentar nuevas formas organizativas y de coordinación social. En este sentido, fue muy criticada la categoría de *social engineering* propuesta por el sociólogo Alvin W. Gouldner (Gouldner y Miller, 1965) a quien le corresponde, no obstante, el gran mérito de propiciar la discusión más amplia sobre la ISA que hemos tenido hasta el momento.

Por otra parte, tampoco se despejaría por completo el camino al optar por asimilar tal apelativo de lo aplicado, como sinónimo de un conocimiento orientado en primera instancia a la solución de problemas prácticos (Ceroni 2010); si bien, con esto se abre una vía más amplia para la discusión. La principal limitación aquí sería establecer una dicotomía estricta entre teoría y práctica, insostenible para un área del saber donde tanto el objeto como el sujeto del conocimiento están dotados de reflexividad, se desenvuelven inmersos en esta condición y, además, interactúan. Por otra parte, como lo documenta la historia del desarrollo científico, la inmediatez en la aplicabilidad del conocimiento no depende únicamente de la naturaleza de determinado hallazgo, sino de numerosos factores como, por ejemplo, su complementariedad con otros avances científicos, el grado de inversión en las infraestructuras necesarias, o la voluntad política.

Más allá, las tentativas por asumir una definición eminentemente práctica del conocimiento construido desde las ciencias sociales, ha repercutido en un notable empobrecimiento de la investigación social en ciertos ámbitos profesionales no-académicos. En éstos, se padece de forma recurrente el atropello de las condiciones en que debe producirse el conocimiento, limitándolo a los imperativos más urgentes. De esta manera, se concibe que la investigación sólo tiene sentido si es capaz de producir un conocimiento útil en un sentido primario e inmediato, disfrazando estos sesgos con sofisticados tecnicismos que le impriman apariencia de científicidad a los resultados. Se hace fácil demostrar que la anterior concepción subyace a no pocos desaciertos de programas y proyectos sociales, en los cuales se detectan los déficits de las investigaciones de diagnóstico que les han servido de base. Este tipo de comprensión distorsionada, aun cuando frecuente, no debe confundirse con la definición de investigación

aplicada, que en modo alguno se reduce al criterio de utilidad del conocimiento, mismo que inexorablemente desemboca en una maraña de juicios de valor, al tener que precisar útil para quién y beneficioso en qué sentido. Las dificultades inherentes a lograr respuestas satisfactorias a estas interrogantes revelan la necesidad de la deliberación como proceso esencial a la ISA.

Quizá como reacción justamente a este empobrecimiento, se percibe, especialmente en los ámbitos de enseñanza de las ciencias sociales, una tendencia a simplificar el nexo teoría-metodología, considerando a la segunda como un saber meramente instrumental y subordinado. A partir de ello, se suele deformar la importancia de los resultados de investigación, asumiendo que el destino necesario de éstos es únicamente enriquecer los acervos teóricos, supuesto que no ayuda a valorar adecuadamente las potencialidades de las ciencias sociales. Esta otra comprensión peca, por el lado contrario, al desconocer la profunda incidencia que el conocimiento recabado por estas disciplinas ha tenido en la conformación y transformación de las sociedades modernas y contemporáneas. En este sentido, es importante ilustrar desde los ámbitos formativos, cómo el trabajo investigativo ha nutrido intentos de reforma e inclusive de transformación revolucionaria de distinto signo. Asimismo, conviene remarcar que el tránsito de los sistemas teóricos hacia la investigación empírica constituyó una vía privilegiada para el desarrollo metodológico (Cea D'Ancona, 1996) y que justamente a partir de ello se pudo consolidar el estatuto científico de las ciencias sociales. Recordando estos elementos, no es posible mirar con desdén a la ISA simplemente porque tenga un fuerte componente empírico.

Todavía más si se sigue el criterio, en ocasiones defendido, según el cual la ISA es equivalente a investigación empírica (Sullivan, 1992, Babbie, 2004), tendríamos entonces que la mayor parte del quehacer investigativo encajaría en esta categoría, quedando fuera un reducido número de investigaciones sobre cuestiones más propias de la Sociología de la Ciencia (tales como discusiones epistemológicas, la cientificidad de las ciencias sociales, las divisiones disciplinares, los procesos de institucionalización científica) o bien, aquellas centradas en la hermenéutica teórica que podrían entonces clasificarse como investigación básica. No obstante, esta identificación (investigación aplicada = investigación empírica) resulta muy problemática. Lo “aplicado” no se debe limitar a qué información se valida como evidencia y cuál es la forma de recopilarla, sino que, además, debe contemplar ciertos criterios de utilidad práctica y, en especial, de relevancia pública.

Como balance para saldar dicotomías inútiles y aprovechar, al menos en parte, la definición de la investigación aplicada como aquella que se orienta de modo

más “consciente y explícito” a la solución de problemas prácticos (Fernández, 2006), y no primordialmente a fundamentar la cientificidad de las ciencias sociales o a estimular su desarrollo teórico; se impone rescatar que este tipo de investigación aun cuando es inevitablemente empírica, no puede concebirse al margen de la teoría, sino sustentada firmemente por ésta, pues en ello también se define su pertinencia científica y disciplinar. Como fue antes mencionado, junto con el anclaje teórico, la orientación empírica y la ponderación de la utilidad del conocimiento, los criterios de relevancia pública contribuyen a definir la ISA como un mosaico que debe cumplir con diferentes imperativos, aún cuando esta resulte una definición provisional. En particular, las consideraciones sobre la relevancia crean un contrapeso a la preminencia de la utilidad del conocimiento, y dotan al trabajo investigativo de un sentido de responsabilidad social que pueda compensar las presiones transmitidas por intereses poderosos que auspicien el quehacer investigativo. Sin embargo, no todo es libre de abrojos; adoptar la relevancia pública como dimensión conllevaría puntos de vista encontrados sobre la manera de definir e identificar perceptiblemente tal propiedad.

En la ardua tarea de establecer una manera de estimar la relevancia que para la ciudadanía adquieren determinados proyectos o investigaciones concluidas, se pueden aprovechar algunas lecciones de los indicadores sobre percepción pública de la ciencia y del trabajo que vienen desarrollando desde hace décadas instituciones como la *National Science Foundation* (NSF), el Eurobarómetro o la Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT). Las discusiones para la operacionalización de tales indicadores han demostrado que es crucial registrar no sólo el interés manifiesto de la ciudadanía por la actividad científica, sino también qué nivel de comprensión existe, y, por último, cómo se valora el impacto de estos avances sobre sus vidas. En breve, es necesario medir el interés, el conocimiento, y las actitudes en torno al desarrollo científico (Vogt *et al*, 2004). Tales indicadores, además, ponen de relieve la necesidad de considerar los efectos de los medios de comunicación y de las actividades de difusión científica, aspecto crucial para la conformación de la opinión pública en este ámbito, algo que puede estimarse –parcialmente– equiparando la variable “interés” con el consumo de información sobre ciencia y tecnología. En el orden del conocimiento, las mediciones tropiezan con los escollos de cómo ponderar un nivel de comprensión satisfactorio sobre temas científicos que exigen una alta cualificación y competencias especializadas, lo cual se torna todavía más peliagudo de evaluar en las ciencias sociales donde la coexistencia de diversidad de paradigmas dificulta alcanzar consensos inclusive sobre los resultados de determinadas investigaciones. En último término, adaptar estos

indicadores y realizar sondeos específicos para valorar la relevancia de las más disímiles investigaciones es impracticable; siendo que hasta ahora las encuestas sobre percepción pública de la ciencia se concentran en temas de investigación generales, información con base en la cual se realiza el diseño de las políticas públicas nacionales y/o regionales para este sector.

Visto lo anterior, y teniendo en consideración que definir un enfoque de ISA no tendría otra finalidad que estimular la adhesión a éste de quienes se dedican a las ciencias sociales, se podría simplificar la identificación de los criterios de relevancia pública en tres puntos fundamentales útiles al decidir sobre qué temas investigar. Lo primero serían consideraciones de tipo cualitativo, similares a lo representado por el interés, pero entendiendo que los temas relevantes son aquellos señalados como tales por sujetos concretos que no sean, en exclusivo, personal académico o científico. En segundo lugar, convendría sopesar si existen consensos sobre la relevancia de una determinada temática entre diversos actores. Mientras mayores sean los consensos, se puede presuponer no sólo que ha existido una mayor difusión de los problemas a abordar; sino también que estos han llegado a ser conocidos y discutidos por públicos diferentes como condición necesaria a su aceptación compartida. Un tercer grupo de criterios serán de orden operativo, y se volcarían a identificar la relevancia pública con la utilidad de tales investigaciones para la toma de decisiones de orden público, según la ya clásica definición de Paul Lazarsfeld y Reitz al respecto (1975).

Desde otra perspectiva, se opta por vincular la ISA al proceso de institucionalización de las ciencias sociales y al desborde de los marcos estrictamente universitarios, derivando ello en identificar lo aplicado con las investigaciones realizadas en ámbitos no académicos (Cea D'Ancona, 1996; Sastre 1976). A diferencia de estas tesis, aquí se considera que lo aplicado es principalmente un enfoque de investigación con determinadas propiedades distintivas, y que las instituciones donde ésta logra realizarse es una condición importante pero no siempre determinante de las características que adquiere el trabajo investigativo. En cualquier caso, es necesario conocer estos procesos de institucionalización para evaluar y proyectar vías de desarrollo de la ISA, objetivo de otro de los trabajos reunidos en el presente volumen.

Pero, sin dudas, el mejor estímulo para promover la ISA no será nunca una definición de la misma, por muy precisa que pueda resultar. Es posible generar mayor entusiasmo al repasar ejemplos destacados de la investigación social donde las propiedades del enfoque aplicado brillen con especial realce. Así, por ejemplo, reflexionar en clases sobre el clásico Informe Coleman, sería una excelente vía para discutir sobre una investigación de sólido sustento teórico y marcado

carácter empírico—con importantes innovaciones en este terreno—y cuyos análisis resultaron claves para decidir qué intervenciones serían las más apropiadas para reducir el efecto de las desigualdades sociales sobre las oportunidades educativas, problema de una gran relevancia pública para la sociedad norteamericana de los años sesenta. En pocas palabras, promover desde los salones de clase la ISA conllevaría familiarizar a los estudiantes con los mejores referentes posibles.

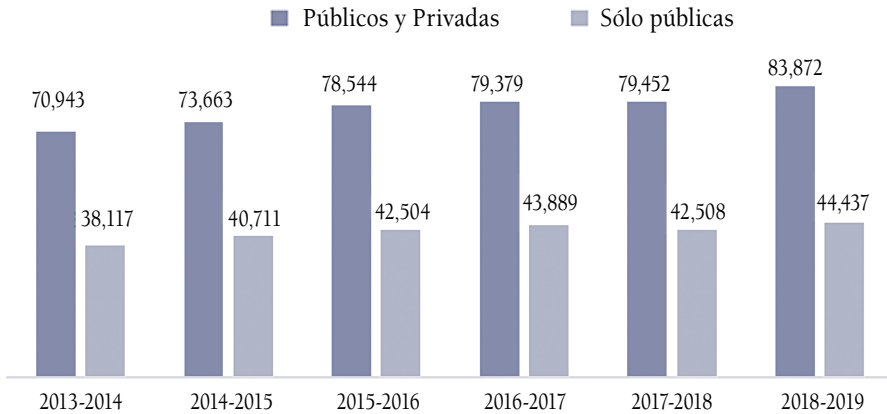
### **La investigación social aplicada y su enseñanza**

La inquietud por promover el desarrollo de un enfoque de ISA, en especial mediante las asignaturas metodológicas, surge de observar una serie de condiciones favorables, presentes en el contexto actual de las universidades públicas mexicanas. Lo primero es el crecimiento de la demanda de estudios superiores y, dentro de ellas, la correspondiente a las licenciaturas en ciencias sociales que en su mayor parte son asumidas por las instituciones de educación superior públicas del país (ver Gráfica 1). Esta realidad, coloca al cuerpo docente, y a toda la infraestructura universitaria, ante un alumnado diverso en cuanto a sus orígenes e intereses. El denominador común dentro de la experiencia del salón de clases es la alta apreciación de una enseñanza de calidad que les asegure una inserción favorable en el mercado laboral, pero al mismo tiempo les permita adquirir herramientas con las cuales incidir en problemas que les resulten significativos. Desde este ángulo, los docentes contamos entonces con una audiencia más que suficiente en número y con disposición favorable al aprendizaje de contenidos sobre la práctica de la ISA.

En cuanto a la dimensión pedagógica, la enseñanza de la ISA permite una especial interconexión no sólo con el resto de las materias metodológicas, sino inclusive con las asignaturas teóricas y del área de profundización (ver los planes de estudio aprobados para las licenciaturas de la FCPys en 2015). En realidad, el esfuerzo de los docentes por vincular los contenidos metodológicos con las preguntas teóricas y las agendas de investigación especializadas que se enseñan en las asignaturas teóricas u optativas, debe ser un elemento constante. Sin retrotraerse a estos marcos de referencia, la enseñanza de la investigación se tornaría algo abstracto y procedimental que difícilmente los estudiantes podrían aprovechar con vistas a acometer sus ejercicios investigativos. A mayores, insistir en el nexo entre teorías e investigación social es la mejor garantía para conseguir que los futuros egresados de nuestras universidades, logren

reivindicar la necesidad de utilizar de forma pertinente los bagajes teóricos de las ciencias sociales en sus futuros empleos. Más allá, el enfoque aplicado, permite a los estudiantes observar la multiplicidad de destinos del conocimiento generado, liberándolos de sentir como exigencia única, la de investigar para la corroboración o el desarrollo teórico. En todo caso, algo a considerar en la planificación curricular sería acercar las asignaturas metodológicas a las asignaturas de profundización, a fin de promover una retroalimentación más fluida entre ellas, asegurando al mismo tiempo que los estudiantes accedan a estos contenidos con un mayor nivel de formación teórica.

GRÁFICA 1  
Estudiantes de Primer Ingreso en Licenciaturas de Ciencias Sociales y Estudios del Comportamiento



Elaboración Propia

Fuente: Anuarios Estadísticos ANUIES, varios años.

Por otra parte, el enfoque aplicado ayuda a sobrepasar los confines de la investigación social realizada desde las instituciones de educación superior, una necesidad no siempre percibida por un cuerpo docente que en cierta medida tiene dedicación exclusiva a la vida académica. Esta necesidad se demuestra más perentoria si se consideran las características del mercado laboral y las ofertas existentes para los graduados de ciencias sociales, donde tienen un peso marginal las salidas laborales académicas; así los egresados deben lidiar en mayor medida con las ofertas del sector privado y organizaciones de la sociedad civil (OSC), donde las cualificaciones más requeridas tienen que ver con la recopilación

ción de información en campo, el análisis cuantitativo y cualitativo o la gestión de proyectos (ver Gráfica 2). Además, la investigación aplicada suele tener convocatorias específicas por parte de las agencias nacionales de promoción de la investigación de los países latinoamericanos para proyectos de investigación (CONACYT, FONDECYT, CONICET y CONYCI, entre otras). Por estos motivos, el enfoque aplicado en las clases de Metodología, al tener que apoyarse en diversas experiencias de trabajo investigativo, ayuda no sólo en términos formativos, sino que provee al estudiantado de información a partir de la cual orientarse vocacional y laboralmente.

GRÁFICA 2

Nube de Palabras sobre competencias laborales más demandadas para licenciados en ciencias sociales (CC.SS) en el sector privado



Elaboración Propia.

Fuente: Base de datos elaborada a partir de un monitoreo de tres meses (de julio a septiembre 2020) de las ofertas publicadas en los portales Bumeran, INDEED, CompuTrabajo.

La utilización del enfoque de la ISA dentro de la enseñanza metodológica refuerza el imperativo de que estas materias adquieran un carácter práctico y se centren en el desarrollo de habilidades. Son conocidas las advertencias de lo contraproducente que supone enseñar a investigar “de forma conceptual”, esto es, sin ejercitar las operaciones concretas que conllevan la ejecución de

determinados métodos (Sánchez, 2014). Para conjurar esos peligros, el acentuado componente empírico de este tipo de investigaciones resulta un poderoso acicate en tanto obliga a prever la enseñanza de los procedimientos y técnicas tal y como éstos deben implementarse en variedad de circunstancias concretas, calificando a los estudiantes para que sean capaces de tomar las decisiones y adaptar los métodos según la manera en que necesiten interactuar con sus objetos de investigación.

Por último, entre los aspectos positivos de utilizar este enfoque para la enseñanza de la Metodología, se considera que, el mismo, evidencia la necesidad de una especialización, como requisito consustancial a la práctica investigativa. Al respecto consideramos que, mediante el enfoque aplicado, el requisito de especializarse deja de percibirse como un requerimiento externo que se presenta una vez terminada la formación de la licenciatura. Al contrario, cuando se analizan investigaciones aplicadas los estudiantes se percatan por sí mismos de que éstas no se pueden realizar si no se parte de un conocimiento y encuadre especializado.

Pero no todo son ventajas, la ISA presenta exigencias a la docencia que no siempre son fáciles de conseguir. Una que se hace evidente es el desbalance entre las horas dedicadas a la docencia y a la investigación, característica de la mayor parte de los profesores y profesoras de pregrado. La tarea de la investigación como actividad profesional, cuyo desempeño debe medirse, fue una exigencia tardía para los docentes universitarios que, al menos en el ámbito de las universidades públicas mexicanas, no ha sido secundado por un ajuste institucional del todo favorable al desarrollo del perfil investigativo. Con todo, las instituciones de educación superior más consolidadas y, de forma especial la UNAM procuran crear facilidades para promover el desarrollo como investigadores de su personal académico, bien mediante fondos para proyectos y publicaciones, estancias sabáticas o rebajas en la carga docente tras adquirir la permanencia en una plaza, entre otras medidas. Aun con esto, en numerosos casos se materializa una “doble jornada” de docencia e investigación, con saldos desfavorables para la segunda. La situación antes descrita limita en buena medida el potencial que tienen los docentes para enseñar justamente a investigar, movilizándolo para ello sus propias experiencias.

En cuanto a los docentes contratados por asignaturas, la dedicación temporal a la investigación puede agravarse o bien favorecerse producto del pluriempleo a que se ven abocados. En algunos casos felices, la necesidad de desempeñarse laboralmente, desarrollando investigaciones en ámbitos no universitarios,



termina favoreciendo de forma exponencial la adopción de un enfoque de investigación social aplicado, con excelentes resultados para el aprendizaje. En otras circunstancias, el pluriempleo puede ser exclusivamente docente o en ocupaciones diversas, con frecuentes repercusiones de *burn-out* laboral (Cárdenas, Méndez y González, 2014).

Como resulta evidente, no son sencillos los equilibrios para adoptar el enfoque propuesto en las clases de Metodología. Sin embargo, es preciso valorar las bondades de la ISA y las condiciones favorables a su aprendizaje. En el escenario de universidades públicas, financiadas por las contribuciones de la ciudadanía, coadyuvar a la formación de investigadores capaces de desarrollar soluciones basadas en el conocimiento científico para problemas de relevancia pública, es una manera excelente no sólo de catapultar la importancia de las ciencias sociales, sino en lo fundamental, de retribuir el esfuerzo por sostener la enseñanza superior a sociedades con serios déficits presupuestarios.

### Recursos didácticos para la docencia

Hasta aquí parecería que la adopción de un enfoque de la ISA se cifra en una decisión personal de investigadores en ejercicio, muy influenciada por las características del entorno laboral donde se insertan. Ciertamente, tanto la especialización en determinadas líneas de investigación como las exigencias laborales son cruciales para realizar investigación aplicada. Sin embargo, también desde la enseñanza de las materias metodológicas al nivel de pregrado, se puede favorecer al menos una clara identificación del enfoque aplicado, así como una apreciación de sus fortalezas.

Es evidente que una meta como la anterior, conlleva un reajuste importante a nivel pedagógico, y, en último término didáctico, que fuerce el descentramiento de los recursos preponderantes en las clases de Metodología: los manuales como recurso bibliográfico por antonomasia; las clases expositivas y los ejercicios de elaborar diseños de investigación como mayor reto creativo e integrador para los estudiantes. Para complementar estas herramientas, se requiere el esfuerzo de diseñar ejercicios donde la resolución de problemas y la colaboración, adquieran preponderancia, a fin de que la información novedosa adquirida en clases, tribute desarrollo de habilidades prácticas a tono con lo que es realmente investigar y, más allá, con las particularidades del enfoque aplicado. A continuación, se exponen tres de estas herramientas, implementadas en los salones de clases con buenos resultados.

Considerando las limitaciones de tiempo, o de otros recursos que aquejan a las universidades, las discusiones o talleres grupales para la identificación y perfilamiento en colectivo de problemas de investigación resulta una opción conveniente. Simplificando al máximo, esta dinámica consistiría en ofrecer diferentes propuestas de interrogantes generales a los estudiantes y a través de rondas sucesivas de preguntas detonantes, promover que los alumnos mediante sus participaciones añadan las precisiones que conllevaría conformar tales preguntas como problemas de investigación que hacen uso de conceptos sólidos para definir una temática, pero que a la vez estén delimitados espacio-temporalmente, y con un señalamiento de los probables actores o población a estudiar. En simultáneo a estas tareas delimitación, se pueden ir promoviendo discusiones más propias del enfoque aplicado en torno a los criterios de relevancia y de utilidad práctica del conocimiento eventualmente producido mediante una investigación centrada en tal problema. Asimismo, el ejercicio puede ampliarse a una discusión sobre las posibles fuentes de información y los procedimientos más adecuados para extraerla, abordando de este modo la dimensión empírica.

Otro recurso didáctico que ha mostrado excelentes resultados para la enseñanza en materias metodológicas y del enfoque de ISA en particular, es el análisis guiado de publicaciones científicas con un rastreo de su impacto. El análisis guiado supone que, junto con el material bibliográfico, los docentes faciliten una guía de lectura con preguntas claves que dirijan la atención del estudiantado hacia aquellos detalles metodológicos sobre los que reflexionar. En cuanto a la ponderación de los beneficios o soluciones prácticas aportadas por la investigación analizada, ésta puede aparecer detallada en el mismo texto; o bien puede dar pie a un ejercicio de búsqueda de reportes de prensa u otras fuentes documentales a partir de las cuales los estudiantes logren reconstruir por qué los hallazgos producidos pudieron traducirse en beneficios prácticos y debatir sobre la pertinencia de estos.

Finalmente, en el entendido de la riqueza del aprendizaje a partir del intercambio vivo con investigadores e investigadoras en activo en el cual expongan detalles de investigaciones concretas, la organización de seminarios extracurriculares donde puedan coincidir y conversar con los estudiantes, suele tener excelentes resultados, además de tributar al rubro de difusión que también forma parte del desempeño docente. Este recurso se demuestra especialmente exitoso para aquellos casos de investigaciones especialmente originales o que hayan implicado serios desafíos personales para sus protagonistas. El reto está en lograr presentar la investigación –especialmente la aplicada– como un trabajo donde

continuamente se deben estar tomando decisiones metodológicas y exponer los criterios para ello con la mayor claridad posible, demostrando de forma concreta qué significan determinados términos técnicos. Por estos motivos, es útil que las sesiones cuenten con entrevistadores o moderadores activos, preparados con anticipación; y no sólo con la sección de preguntas de los estudiantes. Además de las dificultades típicas de la planificación de este tipo de espacios –entre ellas la disponibilidad de tiempo de las personas invitadas–, otro aspecto a considerar es que este tipo de seminarios con frecuencia exigen sacrificar algún tiempo curricular a fin de asegurar la asistencia de la comunidad estudiantil.

## Conclusiones

En casas de estudio con una larga y brillante tradición teórica, parecería una impostura la defensa de la ISA. Parte de la predisposición proviene de un frecuente deterioro en la calidad de las investigaciones realizadas fuera de los ámbitos académicos. Al mismo tiempo, las confusiones y dificultades en torno a la delimitación de qué se puede considerar “aplicado” y qué no, ha limitado el entusiasmo con este calificativo. En todo caso, parece oportuno reabrir la discusión sobre el espacio que correspondería a este enfoque de investigación, en un momento en que las ciencias sociales han alcanzado un alto grado de consolidación teórica, mientras aceptan como fuente de desarrollo su pluralidad paradigmática, se expanden incesantemente hacia campos de investigación novedosos y logran exitosos resultados en la colaboración interdisciplinaria. Amén de la notable madurez científica de las ciencias sociales, la investigación aplicada se hace necesaria a partir de las fuertes tensiones desintegrativas desatadas tanto a nivel local como global, las cuales nos obligan a aprovechar lo aprendido sobre las formas de convivencia, transformación, institucionalización y resiliencia exitosas en las sociedades humanas.

La promoción de la ISA no es obstáculo para el cultivo cuidadoso de la investigación básica que puede –y debe– promoverse no sólo desde las materias metodológicas sino también en el marco de las asignaturas teóricas. En realidad, es perceptible hoy en el alumnado la falta de criterios sobre qué tipo de investigaciones desarrollar, confundiendo los trabajos escolares con investigaciones; o bien, simplificando excesivamente las tentativas de investigación empírica. Utilizar la distinción entre la investigación social básica y la aplicada puede contribuir a sopesar los méritos, pero también las exigencias de ambos enfoques, como premisa de las preferencias que individualmente acaben definiendo los

y las estudiantes. Desde las clases de Metodología mucho se puede contribuir a este horizonte, en aras de una mejor formación para la investigación social.

## Referencias

- Albornoz, M. (2009). Desarrollo y política públicas en Ciencia y Tecnología en América Latina, vol. 8, núm. 1, 2009, pp. 65-75. *RIPS. Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 8(1), 65-75.
- Babbie, E. (2004). *The Practice of Social Research*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Cea D'Ancona, M. Á. (1996). *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*. <http://purl.org/dc/dcmitype/Text> Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=164650>
- Ceroni, M. (2010). ¿Investigación básica, aplicada o sólo investigación? *Revista de la Sociedad Química del Perú*, 76(1), 5-6.
- Cárdenas, M., Méndez, L. M., & González, M. T. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y burnout en profesores universitarios. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1).
- Fernández Esquinas, M. (2006). La sociología aplicada. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, ISSN 0210-5233, N.º 115, págs. 11-40. DOI: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2166192.pdf>
- Gómez-Aguilar, I. E. (2019). Método y valores epistémicos. El origen pluralista de las ciencias sociales. En K. Puente (Ed.), *La investigación en ciencias sociales: una introducción* (pp. 25-42). CDMX: COMECOSO:UNAM:LA BIBLIOTECA.
- Gouldner, A. W., & Miller, S. M. (Eds.). (1965). *Applied Sociology: Opportunities and Problems* (Vol. 44). New York & London: The Free Press, Collier-Macmillan.
- Lazarsfeld, P. F., & Reitz, J. G. (1975). *Introduction to Applied Sociology*: Elsevier.
- Reyna, J. L. (2004). La institucionalización y profesionalización de las ciencias sociales en América Latina. *Estudios Sociológicos*, 22(65), 483-493.
- Sastre, V. J. (1971). Las ciencias sociales en España. *Documentación social* (No. 24).
- Sánchez Puente, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. UNAM: IISUE.
- Solorio, I. (2019). Navegando entre mundos: Una cartografía básica de la fractura metodológica en ciencias sociales In K. Puente (Ed.), *La investigación en ciencias sociales: una introducción* (pp. 173-189). CDMX: COMECOSO:UNAM:LA BIBLIOTECA.
- Sullivan, T. (1992). *Applied sociology: research and critical thinking*. Londres: Allyn and Bacon.
- Vogt, C., Righetti, S., Figueiredo, S., Castelfranchi, Y., Knobel, M., Evangelista, R., & Martineli, G. (2004). Percepção pública da ciência: uma revisão metodológica e resultados para São Paulo In R. Landi (Ed.), *Indicadores de ciência, tecnologia e inovação em São Paulo*. São Paulo: FAPESP.

---

## INSTITUCIONALIZACIÓN DE LAS CIENCIAS SOCIALES EN MÉXICO Y DESAFÍOS PENDIENTES DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL APLICADA<sup>1</sup>



*Rosa García Chediak*

### Introducción

Es un lugar común afirmar que los derroteros de la actividad científica en las ciencias sociales se encuentran indisolublemente ligados a las circunstancias propias de las sociedades que le sirven de escenario. En ningún otro ámbito del quehacer científico, es tan marcada la afectación originada por el contexto social sobre el desarrollo institucional de las disciplinas, extendiéndose, inclusive, a los elementos raigales de su identidad disciplinar y agendas de investigación, para, en última instancia, generar profundos debates sobre las funciones a desempeñar por este saber con vistas a la colectividad. Las accidentadas historias, y las sucesivas crisis que han enfrentado países latinoamericanos, y de forma especial México, han impreso su sello particular en la conformación de las diversas ciencias sociales, marco en el cuál es necesario colocar el problema de los límites y posibilidades que encuentra la Investigación Social Aplicada (ISA), como enfoque con características específicas.

En el presente capítulo, se pretende discutir sobre una hipótesis de fondo especialmente adaptada al contexto latinoamericano, ésta es: que el desarrollo de la investigación social aplicada es consecuencia más del proceso de institucionalización de las diferentes disciplinas y no tanto del desarrollo teórico-metodológico de en sí mismo. De forma especial el caso de las ciencias sociales devela que es

---

<sup>1</sup> Agradezco a Marianna de Carmen Jaramillo Aranza por la bibliografía facilitada para elaborar este texto.

al menos tan importante como la existencia de teorías corroboradas, para que la investigación científica logre dar respuesta a los disímiles problemas que le plantea la realidad, debe avanzar el proceso de institucionalización científica, razón por la cual es importante tener una visión clara sobre qué significa esto. Como se ha indicado, parte central de la institucionalización es la conformación de comunidades científicas, que, al adoptar determinados supuestos ontológicos y epistemológicos compartidos, escoger orientaciones teóricas en común y adoptar criterios metodológicos, terminan definiendo determinados enfoques o corrientes de investigación (Girola y Olvera, 1995). Partiendo de la constatación de que estas comunidades han logrado consolidarse a nivel local, la pregunta entonces sería ¿se ha promovido desde ellas la ISA? Tal interrogante se considera un elemento muy vinculado a los objetivos del proyecto PAPIME “La enseñanza de la investigación aplicada en ciencias sociales: recursos didácticos para el aprendizaje de la Metodología”; específicamente a la pretensión de analizar las principales dificultades y oportunidades que enfrenta hoy la práctica de la investigación social aplicada, en el contexto mexicano.

En todo caso, el avance de la ISA como enfoque del trabajo investigativo no debe considerarse sólo como una consecuencia de la institucionalización de las ciencias sociales. Parte del presente texto problematiza esta idea exponiendo cómo la profundización y exploración de las oportunidades de la investigación aplicada tiene, a su vez, efectos favorables sobre la institucionalización de las ciencias sociales, en el sentido de ampliar y diversificar las esferas de incidencia de la investigación más allá del ámbito académico de las universidades y los centros de investigación.

Obviamente la respuesta a la interrogante central del capítulo no es sencilla, entre otras cuestiones por la diversidad de disciplinas que se engloban bajo el rótulo de ciencias sociales, cada una con trayectorias diferenciadas dentro de las hiperdiversas sociedades que conforman el continente.<sup>2</sup> Por ello, el objetivo del presente texto se restringe a indagar cómo ha sido el proceso de institucionalización de las ciencias sociales en México, sus características más recientes, y si este proceso ha tributado esto al desarrollo de la ISA. Por

<sup>2</sup> Aunque existen diversas formas de clasificar las disciplinas sociales, asumimos aquí una agrupación *ad hoc* que toma por base las licenciaturas que se imparten en la FCPys (Ciencias Políticas, Sociología, Ciencias de la Comunicación, Relaciones Internacionales, Administración Pública y Antropología), a la cual se le han sumado las disciplinas de Economía y Geografía por la fortaleza del enfoque aplicado en ellas, así como la Historia en tanto disciplina que se encuentra en la frontera con las humanidades. Dejamos fuera otras áreas que sin embargo sí se aumen por COMECO como la Demografía, la Psicología Social y las Ciencias Jurídicas.

la naturaleza del tema en cuestión, es importante reconocer que éste no es un análisis que se pueda restringir a la investigación que se desarrolla desde los ámbitos académicos, pero, sin dudas, una parte central de la discusión será qué papel les corresponde hoy a las universidades públicas, y en específico a la docencia que en ellas se imparte para aprovechar las condiciones favorables al desarrollo de la ISA y remontar aquellas que le son adversas.

A fin de cumplir el objetivo trazado, se dedicará un primer epígrafe a clarificar dos conceptos claves, a saber: Investigación Social Aplicada, pero especialmente qué significa la institucionalización de una disciplina científica. A continuación, se realiza un breve recuento histórico de cómo ha sido este proceso para las ciencias sociales en el país; seguido por un epígrafe donde se comparten ciertas apreciaciones sobre el momento actual y sus nexos con el desarrollo de la ISA. Para finalizar, se detallan consideraciones sobre qué papel corresponde a las instituciones de educación superior públicas en la promoción de este enfoque.

### **Algunos conceptos claves: institucionalización e ISA**

A fin de clarificar los conceptos centrales de la discusión aquí planteada, es necesario detallar sus definiciones. En tanto existe otro capítulo en este volumen donde se discuten los diferentes acentos que se han utilizado para definir la ISA, aquí nos limitaremos a recuperar los aspectos que se consideran centrales del enfoque, para dedicar más atención ahora a cómo comprender los procesos de institucionalización en el ámbito científico.

De forma operativa, el camino menos espinoso para definir qué puede considerarse como ISA, parece ser el de asumirlo ante todo como un enfoque de la investigación social, es decir, una manera específica de desarrollar el trabajo investigativo dentro de los marcos del método científico. Las características especiales de este enfoque podrían cifrarse en tres puntos fundamentales: la explícita prioridad de que el conocimiento generado produzca resultados prácticos; una ineludible dimensión empírica en las investigaciones que no se incardina necesariamente a la corroboración de teorías; y finalmente la adopción de problemas de investigación que tengan algún grado de relevancia pública. A pesar de que estas demarcaciones contribuirían a una distinción más fructífera entre investigación social básica y aplicada, en modo alguno resuelven el conjunto de problemas que conllevaría la adopción del enfoque ISA, los cuales

no se encuentran tanto en las fronteras internas del trabajo investigativo, sino más allá, en las relaciones que la propia investigación social –en tanto “aplicada”– establece con el contexto inmediato que pretende afectar.

Pero como fue mencionado, es necesario preguntarse cuáles serían las condiciones de posibilidad para que desde las ciencias sociales se realice investigación aplicada. De forma evidente, la condición originaria es que existan las ciencias sociales, es decir, que éstas logren consolidarse como ámbitos especializados dentro del saber científico, lo cual conllevó procesos dilatados en el tiempo, como es ampliamente conocido. Además del desarrollo teórico-consustancial a la demarcación de una nueva disciplina-, la formulación de métodos originales o la catalogación de problemas de recurrente interés; es oportuno tomar en consideración la variable de la institucionalización científica. En pocas palabras, la investigación es un proceso que no depende en exclusiva de cierta estructuración de un campo de conocimientos científicos, sino que precisa, además, para realizarse, de una dimensión material: de instituciones y recursos de diferente tipo.

La cuestión principal sería entonces establecer una definición de la institucionalización de una disciplina científica que ilumine cómo este proceso afecta el avance de la investigación en tal área. En este sentido, con el rótulo de “institucionalización” se pretende evitar la importante discusión que se ha dado en la Filosofía de la Ciencia y la Sociología del conocimiento sobre el “progreso de la ciencia”, con aportes tan relevantes como los de Thomas Kuhn (1971) o Larry Laudan (1986). Si bien esta discusión necesariamente aborda aspectos institucionales, el prisma del progreso científico en última instancia centra los análisis en el contenido de verdad de las proposiciones de la ciencia, lo cual nos sumerge en debates todavía insolubles y no imprescindibles de considerar a la hora de examinar cómo determinadas actividades científicas van ganando espacios en la sociedad. Por otra parte, tampoco se juzgan adecuados los conceptos que han sido utilizado por investigaciones previas sobre los inicios de la institucionalización de las ciencias sociales en el país, tales como “constitución de una disciplina científica” (Girola y Olvera, 1995) o bien, el de “constitución del discurso” científico (Girola y Olvera, 1994). En ambos casos, el énfasis colocado en el momento fundacional limita la capacidad de aprehender las cuestiones relativas al desarrollo de estas disciplinas. A mayores, el segundo de estos conceptos se escora a las cuestiones relativas a la demarcación de un objeto de la realidad y en un enfoque teórico-metodológico específico sobre el mismo, pero su denominación no abarca explícitamente dimensiones más sociológicas como creación de instituciones y grupos específicos que encarnan en la práctica este discurso.



Existe, no obstante, consenso en que los momentos iniciales del proceso de institucionalización de cualquier ciencia –y en específico de las ciencias sociales– conlleva una fase de delimitación de la especificidad de esa área de saber (Girola y Olvera, 1995; Castañeda, 2004). En esta fase, tal como lo apuntan las fuentes consultadas, se crea una frontera teórica y epistemológica que se encuentra fuertemente acicateada por la entrada al ámbito académico, lo cual es precondition para que se inicie un refinamiento teórico y conceptual a través de la investigación. Así, el primer eslabón consiste en articular un *corpus* teórico-metodológico que logra nuclearse y hacerse espacio en las instituciones como las Universidades, donde existen condiciones propicias a la actividad investigativa como la autonomía, la formación especializada y la disponibilidad de información (Arguedas y Loyo, 1979). Queda entonces en evidencia que el desarrollo epistemológico de una disciplina está correlacionado con la institucionalización, pues ésta, al ampliar las posibilidades del trabajo investigativo, aumenta el número y la vinculación entre investigadores, y por esa vía se movilizan los debates, así como la necesidad de depurar los acervos disciplinares. Con todo, el proceso de institucionalización científica va más allá de estos momentos fundacionales, siendo que el progreso del mismo está estrechamente vinculado con las dinámicas de la actividad investigativa.

De acuerdo con lo antes visto, tentativamente es posible asumir que el proceso de institucionalización es aquel mediante el cual se conforma una estructura o sistema de instituciones especializadas en la enseñanza, producción y difusión del conocimiento científico, entendiendo que, en último término, lo institucional alude a un *corpus* de normas que regulan y hacen recurrentes las actividades citadas (Reyna, 2004). Desde este punto de vista, la institucionalización estaría dada por la proliferación de centros de investigación, docencia o difusión, más allá de los ámbitos académicos, pero también de agencias especializadas para la política científica y tecnológica.

Un aspecto también importante es que no sólo la multiplicación de los espacios es importante, sino además que éstos ganen en “*proyección editorial, cultural, económica y política*” (Arguedas y Loyo, 1979), motivo por el cual se le confiere especial realce a la creación de publicaciones periódicas especializadas dentro del sistema institucional-científico como dispositivo para la difusión de ideas, pero sobre todo indispensable para la generación de debates y corrientes. En este sentido, y como se planea en otro trabajo de este volumen, retomamos la importancia de las competencias comunicativas como parte fundamental del desempeño investigativo, y más allá para contribuir a abrir nuevos foros al

conocimiento científico. Conviene llamar la atención sobre cómo el proceso de institucionalización, en tanto implica que la investigación comience a desbordar de los espacios académicos y genere una influencia en diversos planos de la sociedad, predispone a que las ciencias adquieran este carácter también “aplicado”.

Pero es posible también asumir estos procesos desde un punto de vista más relacional, colocando en el centro de ellos las dinámicas propias de las comunidades de investigación o “comunidades científicas” (Girola y Olvera, 1994). Según la misma fuente, tales comunidades se conforman a partir del reconocimiento mutuo, dado por los vínculos propios del trabajo investigativo, en especial por el componente de divulgación y discusión crítica que llega como corolario de éste. Para las autoras, la densidad comunitaria no es un hecho meramente agregativo de redes que se incrementan, sino que en el fondo esta condición favorece el acercamiento de posiciones e, inclusive, la fusión de intereses y los modos de hacer investigación, los cuales, a la postre, pueden perdurar en el tiempo como una suerte de tradición. De esta manera, en las comunidades de investigación –en tanto núcleo vivo de la institucionalización científica– es donde se hace posible el enraizamiento y promoción de ciertos enfoques investigativos. Al mismo tiempo, cuando estas comunidades se consolidan –es decir cuando se profesionalizan, especializan y diversifican– provoca mayores puntos de contacto con las diferentes sensibilidades latentes en la sociedad, trasladándole a la investigación científica imperativos de relevancia y resultados prácticos. Lo anterior se demuestra especialmente acuciante en el ámbito de las ciencias sociales, y es uno de los detonantes para la investigación aplicada.

Hasta aquí, conviene entonces asumir como prisma analítico que la institucionalización científica, es un proceso que abarca la multiplicación de instituciones dedicadas a las actividades científicas con el consiguiente incremento de resultados, productos, y la proyección pública de estas actividades; el cual es posible en un sentido inmediato por la conformación de comunidades de investigación. Así definida, resulta más fácil vincular la institucionalización de las ciencias sociales con la adopción del enfoque ISA, pues justamente este enfoque logra canalizarse a través de las instituciones especializadas de la actividad científica, a partir de que especialistas determinan la necesidad de producir resultados de investigación orientados explícitamente a la resolución de problemas prácticos reclamados por la sociedad. Así, aunque intuitivamente parecería que un determinado acumulado teórico es suficiente para incentivar

vías de aplicación de los hallazgos sistematizados, en especial el caso de las ciencias sociales devela que al menos tan importante como la existencia de teorías corroboradas, resulta el proceso de institucionalización científica, para que la investigación científica logre dar respuesta a los disímiles problemas que le plantea la realidad.

Otra cuestión sería preguntarse por cuáles son las variables determinantes de estos procesos de institucionalización, más allá de factores como la organización interna, un determinado campo científico o las dinámicas de las comunidades de investigación (Andrade, 1990). Al respecto parece ineludible considerar también como variable determinante a las políticas públicas de promoción de la actividad científica mediante las cuales se consiguen regular condiciones de tipo económico y diferentes tipos de apoyos, sin los cuales sería inviable la institucionalización de las ciencias y de la investigación.

Como ha sido ampliamente documentado, la ciencia sólo logra avanzar allí donde el Estado –aunque no sólo él– interviene para abrir cauces a su desarrollo (Loray, 2017; Albornoz, 2009; Americo, 2005). Tal aspecto debe comprenderse en interrelación con las otras variables antes comentadas, pues en estas políticas juega un papel decisivo el cabildeo mayormente de lobbies científicos y también de los empresariales. En un plano más indirecto, pero ciertamente relevante, es menester considerar además los efectos de la apreciación social de las funciones de determinadas disciplinas o cómo se comporta la demanda de innovaciones científicas planteadas por los modelos económicos.

Para concluir este epígrafe de forma circular, es importante considerar además que el avance de la ISA no sólo puede ser un efecto de la institucionalización científica, sino que puede actuar también como causa de ésta. En este punto, es de hecho curioso que en ocasiones se identifica la ISA con la actividad investigativa de instancias no académicas, lo cual –como discutimos en otro capítulo de la presente obra– no se considera una definición satisfactoria. Sin embargo, tal definición sí denota que a medida que el enfoque de la ISA gana adhesiones, aumentan de forma correlativa los espacios institucionales donde desarrollarlo y esto implica el desborde de los espacios académicos apareciendo instituciones dedicadas a la investigación social en los ámbitos gubernamentales y de la sociedad civil.

## Breve recuento del proceso de Institucionalización de las ciencias sociales en México

Asumiendo entonces que la manera en que acontece la institucionalización de una disciplina científica en determinado contexto es una variable determinante para el desarrollo de ciertos enfoques de investigación, parece oportuno bosquejar cómo ha acontecido este proceso en México, con especial atención a las condiciones favorables o adversas que se presentan para el desarrollo de la ISA. Aunque en este particular aspecto, la historia del país tiende a armonizarse con la de América Latina, tiene singularidades a destacar, las cuales revelan el origen de algunos de los problemas más acuciantes que enfrenta en la actualidad la investigación aplicada en ciencias sociales.

Aunque de forma recurrente se refiere el arranque de la institucionalización de las ciencias sociales en el país a la creación del Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM en 1930 (Girola y Olvera, 1995), se reconoce de igual modo que la investigación social tuvo un prematuro espacio en dependencias gubernamentales como la Dirección de Antropología fundada en 1917 al interior de la Secretaría de Fomento. Este tipo de antecedentes es interesante retomarlos, no sólo porque evidencia las extraordinarias transformaciones históricas del país de inicios del siglo XX: una revolución social de profundas afectaciones para la estructura del Estado, entre ellas, la introyección de la necesidad de intervenir en la “cuestión indígena” entendida como un problema social que era necesario resolver convocando los esfuerzos del saber especializado. Asimismo, este ejemplo denota características *sui generis* de una institucionalización prefigurada desde instancias no-académicas, en las cuales ciertamente prima el cariz aplicado de la investigación social. Al margen de lo anterior, es importante precisar que el arranque de la institucionalización de las ciencias sociales en el país es un proceso diferente al de la difusión e –inclusive– producción de autores y trabajos que se autodefinen como de ciencias sociales, proceso este último que verifica desde el siglo XIX.

Se ha señalado que este momento inicial de la institucionalización, propiamente se alargó a los cuarenta e inclusive hasta la década siguiente. En todo caso, los detalles específicos de la primera etapa fue una proliferación más bien “incipiente” o “espontánea” de universidades, centros de investigación y publicaciones especializadas (Andrade, 1989). Cada una de estas instancias aportaría elementos singulares al proceso institucionalizador, coadyuvando en su cristalización. En el caso de las instituciones de educación superior, fueron

fundamentales, en primer lugar, para la formación de profesionales de las ciencias sociales, lo cual en último término implica individuos con credenciales específicas de inserción en el mercado laboral (Reyna, 2004). A mayores, es preciso reconocer que constituyeron espacios con las condiciones idóneas para el trabajo académico tanto desde el punto de vista material como intelectual; y a la postre afianzó la delimitación de las diversas identidades disciplinares. La inauguración de la Escuela Nacional de Ciencias Políticas y Sociales (ENCPYS) de la UNAM –fundada en 1951– sería emblemática de esta tendencia. Algo similar puede afirmarse con respecto a los centros de investigación como El Colegio de México A.C -fundado en 1940- con el añadido de contribuir a la agrupación de intereses y el establecimiento de líneas de investigación en colectivo. El propio caso de El Colegio de México A.C, nos remite a un aspecto interesante: los centros no se instituyeron exclusivamente al amparo de las universidades, sino en muchos casos fueron autónomos e inclusive matriz de nuevas instituciones de educación superior.

Por otra parte, como puntualizan Ledda Arguedas y Aurora Loyo (1979) en esta primera etapa, también las dependencias gubernamentales continuaron creando sus propias instancias para la investigación social (como por ejemplo la Dirección General de Estadísticas del Banco de México) o bien, éstas se constituyeron como asociaciones civiles (como el Instituto Mexicano de Investigaciones Sociales A.C). Las mismas autoras señalan las publicaciones como otro de los factores claves para el establecimiento de comunidades de investigación, siendo un vehículo importantísimo no sólo de difusión de las tradiciones teóricas que permitieron cierta identidad disciplinar, sino más allá del quehacer científico e investigativo, amén de resultar piezas claves para el debate y el consiguiente acercamiento de posiciones. La creación de la Revista Mexicana de Sociología en 1939 o del Fondo de Cultura Económica en 1940 son dos ejemplos elocuentes en este sentido.

Un aspecto que con frecuencia se reseña sobre la etapa inicial de la institucionalización de las ciencias sociales en el país es el papel descollante que jugaron en ésta ciertas élites intelectuales vinculadas al Estado (Girola y Olvera, 1995), aludiendo a un proceso de organización institucional *top-bottom*, lo cual es una característica recurrente de estos procesos en América Latina. Aunado a esto, se afirma que para estos intelectuales las ciencias sociales fueron una herramienta clave en la legitimación del proyecto de nación avanzado por ciertos intereses políticos que buscaban la modernización del país y finiquitar las estructuras oligárquicas (Andrade 1990). En específico, con respecto al ámbito

universitario –como importante palestra para el desarrollo de estas disciplinas– se afirma la tutela que ejerció el Estado mexicano sobre estas (Castañeda, 2004).

Si bien tales condiciones de origen de la institucionalidad de las ciencias sociales explican los enfoques que asumieron estas disciplinas ante algunos problemas de la sociedad mexicana, dichas condiciones favorecieron una auto-comprensión “utilitarista” por parte de las ciencias sociales; esto es uno de los elementos que en la actualidad genera reservas con respecto al enfoque de la ISA, el cual se sigue interpretando como investigación social al servicio de intereses políticos consolidados. De hecho, uno de los grandes retos que presenta actualmente este enfoque de investigación son las garantías de autonomía política que pueda exhibir, problema sobre el cual volveremos más adelante.

Por otra parte, se ha señalado que, en la creación de algunas instituciones dedicadas al quehacer de las ciencias sociales, resultó también fundamental la influencia de organizaciones internacionales como la UNESCO y la OEA, que desde los años cincuenta organizaron foros regionales para debatir sobre el papel de estas disciplinas en América Latina (Girola y Olvera, 1995; Arguedas y Loyo, 1979). Una década más adelante, estas organizaciones insistirían en la necesidad de desarrollar la investigación empírica sobre problemas sociales, instrumentando diversos posgrados sobre ciencias sociales con enfoque aplicado. Es importante considerar esta variable, por la influencia que tuvieron sobre intelectuales y políticos que abanderaron la creación de las primeras instituciones de formación e investigación en ciencias sociales como el propio Lucio Mendieta y su insistencia en la sociología aplicada (1939), pero también por su contribución a la formación de futuros especialistas y cuadros académicos con mayores competencias para la investigación profesional. Por otra parte, nos ayuda a observar que las peripecias del enfoque aplicado en el país, si bien encuentra ciertas condiciones favorables, éste no se puede identificar unilateralmente con las necesidades de legitimación de cierto proyecto político nacional.

El imperativo de que las ciencias sociales se desarrollasen para que el país se encaminara a rumbos más prometedores, tendría un nuevo impulso en la década de los sesenta, a partir de que se entronizaran las discusiones sobre el desarrollo. La amplia crítica que recibieron en América Latina las teorías del desarrollo económico que postulaban un modelo de validez universal basado en el crecimiento como variable central, demandó un esfuerzo de innovación teórica de las ciencias sociales, pero también de investigación que sirviera de fundamento para las políticas públicas (Girola y Olvera, 1995). En este sentido, el enfoque aplicado ganó nuevos bríos ahora acicateado por el desarrollismo.

A mayores, la discusión sobre los problemas estructurales de los países latinoamericanos puso de manifiesto que existían condiciones adversas para el avance del proceso de institucionalización científica a nivel continental, como las limitaciones que imprime la organización latifundista al desarrollo tecnológico, el poco reconocimiento social a la actividad científica o la poca promoción estatal a la actividad científica y tecnológica, entre otras (Andrade, 1990). Esta nueva conciencia, ampliaría las miras para el diseño de las futuras políticas de ciencia y tecnología en la región.

Es interesante que, en este clima, se refuerza la preocupación por la calidad de la investigación social y específicamente la de carácter empírico que –como se establece en un capítulo precedente– es uno de los elementos centrales de la ISA. La necesidad de contar con profesionales capacitados para la investigación social de carácter científico llegaría a expresarse, por ejemplo, en la redefinición del plan de estudios de la ENCPys en 1959, donde se refuerzan las materias estadísticas y metodológicas (Arguedas y Loyo, 1979). En el mismo talante, la formación superior progresaría con la aparición de los primeros posgrados en ciencias sociales, a los que contribuyeron decididamente instituciones como la CEPAL y FLACSO. Además, debe considerarse que alrededor de esta época, la calidad de la investigación social y del trabajo científico, se beneficiaría de los esfuerzos acumulados previamente en aras de una mejor formación, pero, sobre todo, de espacios para el quehacer académico y el debate científico, que ayudarían a fraguar las comunidades de investigación.

Pasando a otra etapa, la década de los sesenta ha sido señalada como una coyuntura de marcado recambio en cuanto a las élites intelectuales del país, que, por supuesto, tuvo expresión en los ámbitos académicos (Castañeda, 2004). A propósito de lo anterior, se señala el importante ascenso de intelectuales de adscripción marxista que imprimirían una nueva orientación sobre las funciones a desempeñar por las ciencias sociales, muy diferente a lo que el positivismo –como tradición predominante– había postulado hasta entonces. Las nuevas concepciones reivindicarían ante todo el papel emancipador y transformador del conocimiento científico (Olvera, 2017), lo cual confirió a su “aplicabilidad” connotaciones diferentes. Hacia finales de esos años, la convulsión social vivida en el país depuraría la influencia de esta corriente al tiempo que trasladó a la reflexión social nuevas demandas sociales, políticas y culturales. A pesar de la preponderancia de estas vanguardias, caracterizadas por una fuerte propensión al análisis teórico, su clara adscripción ideológica y una actitud de sospecha hacia los contenidos metodológicos o las pretensiones

de científicidad asociadas superficialmente con el positivismo (Castañeda, 2004); no es posible afirmar que durante esta etapa se eclipsaran totalmente la preocupación por el avance de la investigación empírica especializada. Esta última encontraría nuevos núcleos de desarrollo, inclusive para la investigación de tipo cuantitativo, como lo ejemplifica el avance de los estudios demográficos en el IIS (Arguedas y Loyo, 1979).

Los años siguientes son conocidos por las crisis económicas y políticas en América Latina, las cuales tuvieron impactos negativos para el proceso de institucionalización de las disciplinas sociales y por tanto de la investigación. En particular, México no se caracterizaría por la persecución y hostigamiento hacia las ciencias sociales con medidas extremas como el cierre de facultades, lo que sí ocurrió en países centroamericanos o del Cono Sur (Andrade, 1990). Por otra parte, en el país se interpretaron los problemas sociales y el impulso a los sectores productivos como un blanco para proponer soluciones basadas en ciencia y la investigación (Andrade, 1989), preocupación que resultó fundamental para la creación del CONACYT en 1970. Dicha institución sentaría las bases para una política coordinada en el sector, la cual llegaría a madurar a partir de la promulgación de la Ley de Ciencia y Tecnología en 2002. Siguiendo esta tónica, resultarían fortalecidas no sólo las Universidades, sino también dependencias gubernamentales, centros especializados como el CINVESTAV –con la creación del Departamento de Investigación Educativa en 1971– e inclusive organizaciones civiles.

Justamente en esta etapa se diversificarían exponencialmente las instancias para el ejercicio de la profesión, apareciendo mayores espacios tanto del ámbito privado como público para la animación cultural, estudios de mercado, evaluación de proyectos y consultorías en despachos profesionales, sindicatos, partidos políticos e inclusive empresas privadas (Andrade, 1990, Weissberg, 1992). Este proceso contribuiría, no sólo a incrementar la presencia de la investigación social más allá de los ámbitos académicos, al mismo tiempo ponía de manifiesto nuevas aplicaciones prácticas derivadas de este tipo de conocimiento científico.

Por estos años, se produjo además una progresiva adecuación de la actividad investigativa a las directrices de agencias internacionales de emisión del financiamiento, las cuales adoptarían un papel cada vez más importante a partir del estallido de la crisis económica en 1982, pues pasaron a suplir los déficits del presupuesto público dedicado a la ciencia y la investigación. Estos actores, además, han jugado un papel clave en animar una investigación aplicada que sirviera de sustento a las políticas sociales, como se evidenció



especialmente con el surgimiento de PRONASOL y los programas focalizados que contemplan algún tipo de investigación diagnóstica y evaluativa.

En el ámbito del asociativismo científico, es importante tener en cuenta la fundación del Consejo Mexicano de Ciencias Sociales (COMECOSO) en 1977, asociación civil de alcance nacional que asume el objetivo de fortalecer todas las áreas del trabajo académico de las disciplinas sociales en el país; y sus contribuciones en tanto plataforma plural para la conformación de grupos de trabajos y redes de colaboración académica. En ambas direcciones, COMECOSO se convierte en una pieza de gran importancia, no sólo por su valor institucional, sino además por ser un eje de gravedad para el asentamiento de comunidades de investigación. Desde sus orígenes, esta asociación mostró un evidente interés por dirigir la mirada de las ciencias sociales hacia los temas relevantes del panorama nacional, lo cual se ha visto revitalizado a partir de la organización de sus Congresos Nacionales desde 1999 a la fecha. El caso de esta organización refuerza la tesis central que la institucionalización de las disciplinas científicas va acompañada con la proliferación de comunidades y asociaciones científicas, entre las cuales florecen tradiciones de investigación como es el enfoque aplicado.

Se ha afirmado que, a partir de los años 80, culmina el proceso de institucionalización y se inicia una profesionalización de las ciencias sociales, la cual estaría caracterizada por un volumen importante de profesionales que se desempeñan en labores académicas de tiempo completo, obras científicas sobre una marcada diversidad de temas y enfoques teóricos; así como opciones editoriales y de difusión bien establecidas (Girola y Olvera, 1994). No obstante, es importante considerar que en esta década se marca asimismo el despegue de un proceso de desconcentración institucional, con la progresiva creación de universidades y centros dedicados a las ciencias sociales a lo largo de toda la República (Puga, 2009). En paralelo, por estos años golpearían a las instituciones científicas los efectos de la profunda crisis económica vivida en el país, con la consiguiente restricción presupuestaria para las instituciones universitarias y de investigación, lo cual crearía una transformación del sector perdurable hasta nuestros días con efectos complejos para las comunidades de investigación y para la institucionalización de las ciencias sociales en sí.

Por otra parte, se ha argumentado que la significativa transformación del Estado mexicano –de sus políticas públicas, de la institucionalidad democrática y de los discursos de legitimación– generó nuevas turbulencias para las ciencias sociales y, en específico, para la Sociología (Castañeda, 2004), abocándoles a

afianzar su identidad no en motivos externos, sino propiamente en los científicos y disciplinares. El cruce de estos vectores no detendría la institucionalización y profesionalización de las ciencias sociales en el país, pero sí modularía algunas características de las actividades formadoras, de investigación y de difusión científica. La resultante para el enfoque ISA debe representarse también mediante claroscuros.

Aunque los recortes presupuestarios derivados del ajuste fiscal conllevaron una inmediata reducción de las instituciones de educación superior, centros de investigación y proyectos; pronto esta tendencia se reconfiguró de diversas formas. En cuanto a las instituciones de formación, la liberalización del sector permitió una recuperación de la oferta educativa mediante el incremento de las universidades privadas, si bien con importantes disparidades al interior de este grupo en cuanto a la calidad de la enseñanza. En tanto la oferta privada se centró en programas formativos de especialidades con las mayores salidas laborales, para las ciencias sociales esto se tradujo en el frecuente descuido de la formación investigativa, que erróneamente se ha asociado con un perfil académico. Con todo, las universidades públicas han logrado recuperar sus cuotas de absorción mayoritaria de la demanda de especialidades sociales, a pesar de ser aún insuficientes y excluir a un volumen amplio de los aspirantes a ingresar. Tal y como había acontecido en décadas anteriores, los esquemas de distribución del financiamiento público hacia las diversas universidades públicas del país continuarían reproduciendo desigualdades importantes entre éstas (Andrade 1998), con los consiguientes efectos sobre la calidad de la formación, así como para las actividades de investigación y difusión. Con todo, mediante la instauración de sistemas de acreditación de los planes de estudio de las licenciaturas, se ha intentado cuidar al menos en esta dimensión que todas las instituciones ofrezcan programas pertinentes y actualizados, que las tareas de formación estén bien organizadas y en último término vinculadas con las exigencias de la sociedad (Puga, 2009). De hecho, las universidades –y en general todo el sistema educativo– han asumido como uno de sus nortes equilibrar las ofertas formativas con las exigencias del mercado laboral, lo cual, si se considera unilateralmente, puede llegar a restringir los diversos fines que debe contemplar la educación.

En el plano de la docencia, debe añadirse que la proliferación de los posgrados en ciencias sociales ha sido otra tendencia de los años noventa en adelante, siendo así que en la actualidad estos programas casi equiparan en número al de las licenciaturas (Puga y Contreras, 2015). Respecto a las habilidades de investigación, el incremento del número de maestrías y doctorados en ciencias

sociales ha contribuido notablemente a su desarrollo, no sólo por representar ofertas formativas más especializadas y con créditos en materias metodológicas avanzadas, sino además por requerir la elaboración de tesis como modalidad de titulación. Sin embargo, la expansión de los posgrados en esta área del saber exhibe también efectos contradictorios sobre el proceso de institucionalización y profesionalización de las ciencias sociales. Así, por ejemplo, encontramos que es cada vez mayor el número de profesores universitarios que consiguen titulaciones de maestría y doctorado, a pesar de que estas certificaciones no les aseguren acceder a contratos de tiempo completo, dada la progresiva reducción de este tipo de contrataciones en el ámbito académico (alrededor del 30% del total de contrataciones de personal académico en el sector público) (Puga y Contreras, 2015). Por otra parte, la expansión de los posgrados ha estado respaldada por un incremento importante del número de becas para este fin, lo cual ha ensanchado el acceso a estas opciones formativas y la dedicación exclusiva (Puga, 2009), así como sus posibilidades de internacionalización. En contrapartida, las becas tienden a convertirse en un modo de subsistencia precario para los graduados, siendo además una forma de financiamiento muy restrictivo para sus proyectos de investigación.

En cuanto a las actividades de investigación, es cierto que la reducción de los recursos públicos ha originado que desde entonces ocurra un “*apoyo selectivo de instancias de investigación priorizadas por las políticas públicas, estratégicas para el modelo de desarrollo o simplemente menos conflictivas*” (Andrade, 1998). Por demás, la competencia por la captación de los recursos públicos se ha acrecentado, siendo así que más allá del presupuesto federal destinado a las universidades públicas, la instauración del Sistema de Centros Públicos de Investigación CONACYT en 1992, así como el posterior Registro Nacional de Instituciones y Empresas Científicas y Tecnológicas (RENIECYT), ha permitido que empresas privadas así como asociaciones civiles concurren también en la obtención de fondos para el desarrollo de proyectos de investigación. Un detalle para considerar es que, si bien el financiamiento distribuido por estos medios ya no es exclusivamente público, tales aportaciones son las mayoritarias con diferencia. No obstante, es incorrecto deducir que esta manera de distribuir el financiamiento está trasvasando los recursos mayoritariamente hacia el sector privado o está deteriorando la calidad del trabajo científico. Por ejemplo, dentro de los fondos concursables, los de mayor volumen de recursos son los llamados Fondos Sectoriales, entre los cuales se incluye siempre la modalidad de proyectos de investigación aplicada. En tales convocatorias –al menos en las áreas sociales– quienes acaparan los

recursos son universidades y centros de investigación públicos. Igualmente, es justo mencionar que, gracias a estos mecanismos, se ha incentivado la investigación social de entes públicos como el CIDE, los diferentes Colegios Regionales o los CIESAS; con importantes resultados, al tiempo que éstos se han constituido en reconocidos centros de formación a nivel de posgrado.

Al margen de lo anterior, es preciso reconocer que el trabajo de investigación ha experimentado una marcada profesionalización, lo cual está vinculado a varios factores. Una de las variables explicativas es sin duda el incremento en cantidad y calidad de las opciones formativas, incluyendo las ya comentadas ofertas de posgrados, lo cual ha redundado en más personas capacitadas para realizar investigación social. Del mismo modo, la instauración del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) del CONACYT –que al año 2020 reporta 5 484 integrantes de las ciencias sociales, un 17% del total– ha sido decisivo para el estímulo de la actividad investigadora. Tanto el SNI como los diferentes sistemas de evaluación del trabajo académico de las instituciones de educación superior, al considerar los productos de investigación como uno de los rubros más importantes, han generado un énfasis en las tareas de investigación que contempla también efectos no deseados sobre la calidad, a los que se alude con el término “productivismo científico”.

En cuanto al trabajo de difusión y los proyectos editoriales, es posible afirmar que estos son hoy en día más numerosos, pero también suelen tener una vida más efímera. Junto con las editoriales y revistas más consolidadas dentro del campo de las ciencias sociales (mismas que como la Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales o Perfiles Educativos, logran ser reconocidas en rankings internacionales tan exigentes como Scimago), aparecen numerosas iniciativas que dan cuenta de la diversidad y vitalidad temática al interior de la agenda de investigación social en el país. El servicio de indización de Redalyc –iniciativa de la UAEM– reporta a finales de 2020, un total de 55 revistas mexicanas de ciencias sociales registradas, lo cual, si bien resulta un número significativo, no deja de ser una submuestra de un conjunto de publicaciones mucho más amplio que por diferentes razones no han sido indizadas, de hecho, otras fuentes identifican más de 250 publicaciones periódicas especializadas (Puga y Contreras, 2015).

En esta dimensión del trabajo científico, podemos avizorar efectos también contrapuestos generados por la revolución tecnológica en curso y el proceso de globalización, que impactan con marcado énfasis en las disciplinas sociales. Lo primero a reconocer en este sentido, es la preeminencia del artículo científico

como medio privilegiado para la difusión de resultados, desplazando en este sentido a las obras escritas de mayor volumen como los libros. De hecho, voces especializadas hacen notar que –junto con otras transformaciones del mercado editorial– la producción de libros especializados ha disminuido desde el 2000, si bien los libros de texto académicos se mantienen siendo un producto líder (Yañez, 2018). Por otra parte, si bien hoy día el resulta mucho más asequible organizar una revista periódica –beneficiándose del soporte digital y las plataformas Open Journals– los requerimientos de acreditación de la calidad de estas publicaciones, así como su inclusión en los sistemas de medición de impacto más importantes a nivel internacional, provoca que las revistas del área padezcan rezago e inclusive exclusión, con los consiguientes saldos desfavorables para el debate y reconocimiento científico. Esta realidad, se hace particularmente marcada en el ámbito latinoamericano, dónde además se advierte una “migración” del esfuerzo intelectual hacia publicaciones de otras latitudes. Por estas razones, diferentes países de la región se han abocado a la creación de sus propios sistemas de difusión e indexación como el mencionado REDALYC o los estándares lanzados por el CONACYT, obteniendo un relativo éxito.

Si tuviera que establecerse cuál ha sido el saldo de esta última etapa de la institucionalización de las ciencias sociales en el país para las comunidades de investigación, es posible afirmar que el acumulado de procesos antes reseñados ha superado la consolidación de las identidades disciplinares, y se ha emprendido el camino hacia la colaboración interdisciplinar (Puga, 2009, Puga y Contreras, 2015; Hernández, 2014). La madurez de las distintas disciplinas –vehiculizada por los soportes institucionales– paradójicamente ha evidenciado los límites de los diferentes abordajes y en consecuencia las necesidades de complementación. En el mismo sentido, y resultante no solamente de la propia madurez de las ciencias sociales en el país, sino de la creciente internacionalización de la sociedad que afecta también al trabajo científico, tenemos hoy comunidades de investigación crecientemente internacionales y el estrechamiento de redes académicas que trascienden fronteras.

### **Posibilidades y límites de las actuales condiciones institucionales para el desarrollo de ISA**

Antes de insistir sobre cómo se puede promover hoy la ISA desde las instituciones académicas públicas, es preciso reflexionar sobre la escasa autoidentificación

de las comunidades de científicos sociales del país o más bien de sus representaciones institucionales, con el rótulo de la investigación aplicada. En México se observa un importante volumen de investigación social que efectivamente puede considerarse de carácter aplicado por la relevancia pública de las temáticas abordadas, por sus dimensiones empíricas y por la potencial utilidad del conocimiento generado. Además, se expresa de forma recurrente la prioridad de que el conocimiento generado tenga estas características. Sin embargo, es llamativo que, en el ámbito de las instituciones públicas ni sus autores y autoras, ni las instituciones donde estas se gestan, autodefinan tales resultados como la ISA; algo que cambia al examinar la investigación social que se realiza en el sector privado.

En relación con lo anterior, si se realiza una revisión de los ocho centros públicos de investigación del CONACYT del subsistema social, se constata que ninguno de ellos asume en su razón social el calificativo de “aplicado”. La denominación –salvo excepciones– tampoco se emplea prácticamente en los proyectos y líneas de investigación de estos centros –según los últimos informes de autoevaluación publicados en sus webs institucionales– aún y cuando eventualmente sí se menciona este enfoque como una prioridad del trabajo investigativo de las entidades. En este sentido, el CIDE destaca como un caso aparte pues clasifica expresamente los proyectos que considera aplicados, mismos que representaron un 29% de sus diversos proyectos institucionales en 2019 (Consejo Directivo, 2019). En la misma línea, el CIESAS resulta un caso sumamente interesante, pues a partir de la creación del Consorcio de Investigación y Diálogo sobre Gobierno Local declara la intención de impulsar la investigación “interdisciplinaria aplicada”, ejecutando 6 proyectos en 2020 (CIESAS, 2020). La misma institución –aunque no usa el calificativo de aplicado– define que el 33% de sus proyectos de investigación estuvieron orientados a generar “conocimiento para el bienestar social de la población”.

Al margen de lo anterior, es interesante considerar que en general los Centros CONACYT sí tienen mayor preocupación por incluir contenidos de ISA en sus programas de formación de posgrado, como la Maestría en Economía Aplicada del COLEF o bien el Instituto Mora con su Diplomado en Investigación Social Aplicada con Métodos Cuantitativos o inclusive el llamativo Doctorado en Historia Aplicada del CIDE. De hecho, en el padrón del Programa Nacional de Posgrados de Calidad del CONACYT, aparecen otras opciones de maestrías y doctorados en especialidades sociales aplicadas, si bien son una proporción ínfima del total (menos del 1%), no obstante, la cifra no es concluyente, porque sería

preciso revisar los planes de estudio y las materias contempladas. A mayores es llamativo que existen más opciones de posgrados con la denominación de “aplicados” en disciplinas humanísticas como Filosofía y más frecuente aún en Lingüística.

Si se abre el espectro a las principales universidades públicas del país, nos encontramos un panorama semejante. Analizando el caso específico de la UNAM que por su envergadura podría considerarse un universo en sí mismo, detectamos igualmente que ninguna de las entidades académicas (Facultades, Centros de Investigación o Institutos) del área social asume la definición de “aplicada” en su denominación. Si se rastrea más de cerca, se descubren subdependencias como la Unidad de Investigación Social Aplicada y de Estudios de Opinión (UDESOS) del Instituto de Investigaciones Sociales, la Unidad de Investigación en Economía Aplicada del Instituto de Investigaciones Económicas, el Laboratorio de Investigaciones Sociales aplicadas de la ENES Morelia o la reciente Coordinación del Programa de Investigación Social Aplicada de la FCPYS. En cuanto a la actividad de investigación tal y como se expresa en los diversos proyectos, todas las dependencias desarrollan investigaciones que en su amplia mayoría pueden considerarse ISA, sin embargo, no utilizan este rótulo para definir sus temáticas, o –lo que es más importante todavía– no se utilizan indicadores específicos para contabilizar cuáles de los proyectos pueden considerarse de tipo aplicado. Nuevamente se repite en la UNAM, que la preocupación por la formación en ISA, especialmente a nivel de posgrado e inclusive en pregrado, tiene el mayor peso. Si bien en estas ofertas no encontramos ninguna que asuma la denominación de “aplicada” –salvo la llamativa Licenciatura en Geografía Aplicada inaugurada en 2018–, los planes de estudio de los posgrados sí contienen materias, seminarios y laboratorios que dan cuenta de la prioridad formativa del enfoque ISA, tal y como se constata en los programas la FCPYS, la Facultad de Geografía y de Economía.

Como corolario, analizando los informes de actividades de instituciones públicas donde se realiza investigación social, constatamos que, entre los indicadores de la productividad científica, no se emplean aquellos destinados a identificar el enfoque de ISA. Las métricas utilizadas redundan en el número de proyectos, su carácter individual o colectivo y si cuentan con financiamiento propio o externo. Debido al modo en que se realizó el análisis, cabe puntualizar que más que identificar si se utiliza o no el calificativo de aplicado para denominar a las investigaciones, lo que se pretendió en última instancia fue detectar indicios de hasta qué punto se ha asumido como prioridad institucional

el desarrollo de la ISA. En este sentido, es posible concluir que promover el enfoque ISA se hace evidente en las prioridades declaradas de las instituciones, en el carácter de las líneas de investigación desarrolladas y en la formación mayormente a nivel de posgrado, pero no en la gestión de la productividad investigativa. Un dato más –en este sentido– es que entre las revistas de ciencias sociales del país tampoco existe ninguna que se autodenomine de ISA, al menos si se toman como referencia los títulos de aquellas publicaciones mexicanas que han sido acreditadas por el CONACYT o bien aquellas indizadas por REDALYC.

Debe acotarse que en el análisis anterior sobre el desarrollo de la ISA en el sector público se descartaron aquellas entidades de investigación que son dependencias de Secretarías de Estado (por ejemplo, el Centro de Estudios Migratorios de la Unidad de Política Migratoria de la SEGOB), o de los Poderes de la Unión (por ejemplo, el Instituto Belisario Domínguez) e inclusive se han descartado organismos públicos autónomos (INEGI) y desconcertados (como el CONEVAL). Se trata sin lugar a duda de casos numerosos y que llevan adelante investigaciones sociales de gran importancia, pero en las cuáles la adscripción al enfoque ISA está determinado por su constitución legal misma. Lo anterior, es indicativo de la institucionalización de este enfoque en el país, pero merece un tratamiento aparte al de aquellas instituciones públicas que no obedecen a este mandato.

El panorama cambia sensiblemente al analizar las instituciones del sector privado que realizan investigación social, donde es habitual un mayor desarrollo e identificación con la ISA. De forma coherente, en México en este ámbito el enfoque aplicado no sólo predomina, sino que es además proclamado de forma explícita e inclusive se torna requisito indispensable de la actividad investigadora. Un primer indicio al respecto es la existencia de centros de investigación especializados, tales como el Centro de Investigación para la Comunicación Aplicada (CICA) de la Escuela de Comunicación de la Universidad Anáhuac México Norte o el Centro Interdisciplinario de Investigación Social Aplicada de la Universidad Metropolitana de Monterrey.

No obstante, en el sector privado el mayor volumen de investigación social no se realiza en las IES o en centros de investigación privados, sino en empresas de consultoría, demoscópicas, de publicidad e investigaciones de mercado. Al respecto, conviene puntualizar que tales instancias se encuentran a la delantera en el análisis de las nuevas fuentes de información producida por las TIC y los volúmenes de datos masivos. Para 2021, el Directorio Estadístico Nacional de Unidades Económicas (DENUE) publicado por el INEGI reportó 107.905 establecimientos y empresas económicas dedicadas al rubro de Servicios



Profesionales, Técnicos y Científicos. Dentro de estas 344 unidades (0.3%) fueron clasificadas como de “Servicios de investigación de Mercado y Encuestas de Opinión Pública”, mientras que sólo 174 (0.2%) se contabilizaron como entidades de servicios en investigación científica y desarrollo en ciencias sociales. Otro reporte publicado por la Asociación Mexicana de Agencias de Inteligencia de Mercado y Opinión (AMAI) y el ITAM (2020), estima que las organizaciones del rubro facturaron más de 7 mil millones de pesos y condujeron 9 mil proyectos de investigación en 2019.

Las anteriores cifras estarían develando que la investigación social desarrollada por entes privados –incluida la de marketing y demoscopia– es una actividad económica de importancia marginal en la economía del país. No obstante, si se comparan con la actividad de la totalidad de los Centros CONACYT y los proyectos de Investigación Científica, Desarrollo Tecnológico e Innovación; las entidades privadas desarrollaron casi el triple de pesquisas. Es evidente que esta diferencia cuantitativa no puede ser tomada de forma superficial, debiendo atenderse las cuestiones de orden cualitativo en cuanto a la complejidad de las investigaciones realizadas. De hecho, a modo de hipótesis se podría plantear que el carácter acomodaticio y las deficiencias de rigor metodológico de algunas investigaciones sociales realizadas en el ámbito privado, han alimentado las reservas que las comunidades académicas albergan con respecto a la ISA en general.

A la actividad de investigación social desempeñada por empresas privadas, es preciso añadir la que desarrollan numerosas organizaciones de la sociedad civil (OSC). Dada su definición como organizaciones privadas de interés público, es debatible dónde ubicarlas. En cualquier caso, lo relevante es anotar que también la investigación social realizada en estas instancias tiene forzosamente una orientación aplicada, aún y cuando no es frecuente que definan su trabajo con este rótulo. A través de los servicios de consultoría, las actividades de contraloría social y evaluación de programas sociales, las OSC contribuyen a la generación de conocimiento sobre los problemas de la sociedad mexicana, así como de propuestas de intervención *ad hoc*.

No existen cifras exactas de cuántas de las OSC registradas en el padrón de INDESOL –42,259 en 2019– desarrollan investigación social, porque clasifican sus actividades de acuerdo con la nomenclatura establecida en la Ley Federal de Fomento, la cual no reconoce estas actividades específicamente. No obstante, son ampliamente conocidos casos emblemáticos de OSC destacadas por su labor investigativa tales como FUNDAR, Alternativas y Capacidades, o el

Centro Espinosa Yglesias. A pesar de sus esfuerzos, la dimensión investigativa de estas organizaciones está amenazada por las dificultades financieras, razón por la cual esto se posiciona como un punto central de su agenda de fortalecimiento institucional (Gómez, Nieto y Olvera, 2019). Un detalle llamativo, es la existencia de algunas licenciaturas en responsabilidad social, impartidas por Universidades Privadas, con vistas a la formación del personal responsable de la gestión de las OSC, por ejemplo, las ofertadas por la Universidad Anáhuac o la Universidad ORT México. En estos programas, se incluyen diversas materias de Metodología de la investigación social, lo cual trasluce la importancia de la investigación en el trabajo de estas asociaciones.

Hasta aquí tendríamos que la ISA que se realiza en el país se distribuye entre las instancias públicas, privadas, y OSC. En este sentido, centros de investigación y empresas privadas son las entidades más entusiastas con la adscripción al enfoque aplicado. Las OSC y las dependencias públicas-gubernamentales, aunque por su misma definición legal sólo realizan investigación social aplicada, no proclaman esta denominación. Mientras que en las Universidades y centros de investigación públicos es dónde se detecta un mayor rezago en el uso de este enfoque como un clasificador relevante para promover la actividad investigativa. Una constatación adicional de la deficiente autoidentificación con el enfoque ISA no meramente a nivel institucional sino del personal investigador de estas instituciones, se puede deducir de cierto análisis de las publicaciones científicas. Al buscar en *Google Scholar* a través del software *Publish or Perish*, colocando como tema la denominación de las distintas disciplinas sociales e “investigación aplicada” y como palabra clave “México”; encontramos un número realmente escaso de trabajos, en su mayoría fechados en la segunda mitad del siglo pasado.

Centrándonos en el ámbito de instituciones de educación superior y los centros de investigación públicos constituidos al amparo de dependencias como la SEP y CONACYT –sector que podemos denominar el ámbito académico público–, es oportuno reflexionar sobre las condiciones que puedan estar limitando el desarrollo del ISA en tales instituciones. En primer lugar, dada la tan marcada presencia del Estado mexicano en el proceso de institucionalización de las ciencias sociales en el país, es posible que en la memoria de las comunidades de investigación perviva un fuerte celo por la autonomía del trabajo intelectual, algo ciertamente difícil de gestionar cuando se emprende la investigación aplicada. En una tesis de licenciatura de los 90s se hacía referencia al temor de “vender su alma al diablo” presente en los sociólogos que consideraban trabajar en ámbitos no-universitarios (Weissberg, 1992). Del mismo modo, en el campo

antropológico resulta frecuente identificar lo aplicado con el Indigenismo, corriente sometida hoy a una importante crítica (Hernández, 2008). Al respecto, es oportuno reconocer que en la actualidad son insostenibles los discursos de la ciencia al servicio de un Estado Nación y que, en términos prácticos e institucionales, la autonomía del quehacer científico ha ganado un espacio considerable. A la luz de lo anterior, urge una discusión sobre cómo puede definirse en la actualidad la ISA, a fin de propiciar la resignificación de este enfoque. Hoy en día existen diversos ejemplos especialmente en la investigación comunicológica, sobre cómo la ISA en tanto conecta al saber científico con la pluralidad de demandas que laten al interior de la sociedad mexicana, puede contraponerse de forma frontal con los intereses del Estado y del gobierno.

Como fue comentado, las peripecias de la investigación social realizada por entidades privadas, las cuáles asumen decididamente el rótulo de “aplicada”, puede considerarse otro de los factores que haya alimentado el recelo de la investigación académica hacia el enfoque ISA. Es justo apreciar que dentro del sector también se han desarrollado iniciativas para asegurar la calidad del trabajo investigativo. De igual modo, la brecha actual entre academia y sector privado resulta en detrimento de ambos polos del trabajo investigativo. Las universidades y centros de investigación públicos pueden ejercer una influencia favorable al rigor metodológico y en última instancia el fundamento científico de las investigaciones de las empresas. Por su parte, los contratistas de investigación, hoy por hoy pueden jugar un papel fundamental en la redefinición de la formación metodológica, al promover la incorporación de contenidos sobre análisis masivo de datos, entre otros. Por otra parte, el sector privado puede constituirse en un canal adicional para incrementar la sensibilidad de la investigación académica hacia la diversidad de demandas e intereses de la sociedad.

Por último, cabe considerar que, en el ámbito académico público, la práctica de la ISA no enfrenta problemas de tipo sustantivo, sino principalmente de clasificación y visibilización. Tal y como se demostró, las entidades sí han asumido discursivamente la prioridad de fomentar la ISA, existen subdependencias que se identifican con este rótulo, las investigaciones realizadas en su mayor parte tienen este carácter, mientras que a nivel formativo existen materias y hasta especialidades dedicadas a estos asuntos. Sin embargo, el hecho de que el personal investigador no se adscriba articuladamente a este enfoque (en sus proyectos y publicaciones) y más allá, que las propias instituciones no identifiquen cuáles de las investigaciones sociales realizadas son de carácter aplicado, sugiere que este enfoque no se asume como un resultado a fomentar por la gestión de la

investigación. Es cierto que la introducción de nuevas métricas en la gestión académica debe ponderarse con cuidado para no complicar todavía más el funcionamiento administrativo ni la evaluación del desempeño. Adicionalmente, el debate sobre qué entender por “aplicado” en las ciencias sociales está todavía abierto, lo cual dificulta su operacionalización y por ende instituir nuevos indicadores. Un atajo para fomentar y visibilizar los avances en el terreno de la ISA sería propiciar que se amplié el uso de la distinción entre las modalidades de investigación básica o aplicada en las convocatorias para presentar proyectos, lo cual trasladaría la reflexión a las comunidades de investigación, al tiempo que facilitaría contabilizar qué tipos de proyectos se están fomentando.

En específico, desde las Universidades públicas y en especial en la dimensión docente, deben aprovecharse el énfasis colocado a la ISA en las materias metodológicas. Es un buen momento para que, al enseñar a investigar, no pongamos solamente temáticas teóricas o sobre los resortes intrínsecos del desarrollo disciplinar, porque hoy en día las ciencias sociales no deben reproducirse solamente al interior de las instancias académicas donde tales investigaciones son indispensables. Al contrario, hoy para enseñar a investigar podemos dirigir también la mirada hacia la amplia diversidad temática estimulada por los propios cambios que ha vivido la sociedad desde la última década del siglo pasado y las necesidades de investigación empírica que esto ha generado (Puga, 2009). Lo anterior, junto con los requerimientos de que el conocimiento científico sobre la sociedad se aplique a la resolución de las diversas problemáticas que nos aquejan (Puga, 2009; Hernández, 2014; Cadena-Roa, 2018), estimulan que desde el mismo momento formativo podamos aprovechar aquellas temáticas que calzan mejor con el enfoque de la ISA. Por otra parte, desde el lado de la demanda en Estudios Sociales, la preferencia por especialidades no-académicas en la demanda de especialidades sociales (Puga y Contreras, 2015), también es un elemento para considerar en cómo planificar la docencia de materias metodológicas, y de la pertinencia de incluir contenidos de ISA.

En el presente, la coyuntura desatada por la pandemia de COVID-19, refuerza una tendencia global a que la ISA se dedique en una proporción importante a problemas de salud pública. En definitiva, desde la tarea docente, es posible contribuir al debate sobre cómo definir actualmente el enfoque de ISA y las habilidades metodológicas que el mismo requiere, aprovechando la madurez de las ciencias sociales en México, las condiciones institucionales creadas y los propios requerimientos que se alcanzan desde la sociedad, para que el mismo tenga un adecuado desarrollo a nivel nacional.

## Referencias

- Albornoz, M. (2009). Desarrollo y política públicas en Ciencia y Tecnología en América Latina, *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 8(1), 65-75.
- AMAI. (2020). *Estudio Anual de la Industria de Investigación de Mercados y Opinión Pública en México. Edición XXII (2019-2020)*. Recuperado de: <https://www.amai.org/descargas/EstudioAnualAMAIXXIIEdicion2019ComunicadoMediosJunio2020.pdf>
- Andrade, A. (1990). Trayectoria de las Ciencias Sociales en América Latina. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 36(41), 89-105.
- Arguedas, L. L., Aurora. (1979). La institucionalización de la Sociología en México. In M. C. Ledda Arguedas, Salvador Cordero, Aurora Loyo, Lorenzo Meyer, José Luis Reyna, (Ed.), *Sociología y Ciencia Política en México (Un balance de veinticinco años)* (pp. 5-40). México: UNAM.
- Cadena-Roa, J. (2018) *Conversando con Jorge Cadena-Roa. Las ciencias sociales ayudan a elaborar diagnósticos y sugerir política de intervención/Interviewer: A. Inzunza*. (Vol 38), Forum. Noticias del Foro Consultivo.
- Castañeda, F. (2004). *La crisis de la sociología académica en México*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Directivo, C. (2019). *Evaluación de las actividades sustantivas desarrolladas en el Periodo Enero-Diciembre 2019*. Recuperado de: <https://transparencia.cide.edu/files/fracciones/Informedeautoevaluacion2019 VF.pdf>
- Girola, L., & Olvera, M. (1994). Cambios temático-conceptuales en la sociología mexicana de los últimos veinte años. *Sociológica*, 9 (No. 24).
- Girola, L., & Olvera, M. (1995). La sociología en México en los años cuarenta y cincuenta. In V. Camero (Ed.), *Estudios de teoría e historia de la sociología en México* (pp. 65-98). México D.F.: Universidad Nacional Autónoma de México.
- González Casanova, P. (1965). *La democracia en México*. México, D.F.: Era.
- Gómez, A. C., Nieto, M., y Olvera, M. (2019). *Agenda de fortalecimiento de la sociedad civil organizada*. Ciudad de México: Alternativas y Capacidades A.C.
- Hernández, C. (2014). Desafíos de las Ciencias Sociales en América Latina. La experiencia en México. *De Raíz Diversa*, 1, 49-67.
- Hernández, R. A. (2008). La antropología aplicada al servicio del estado-nación: aculturación e indigenismo en la frontera sur de México - Castillo - 2001 - Journal of Latin American Anthropology - Wiley Online Library. *The Journal of Latin American And Caribbean Anthropology*. DOI:10.1525/jlca.2001.6.2.20
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las Revoluciones Científicas*. México: FCE. Laudan, L. (1986). El progreso y sus problemas. Madrid: Encuentros.
- Loray, R. (2017). Políticas públicas en ciencia, tecnología e innovación: tendencias regionales y espacios de convergencia. *Revista de Estudios Sociales*, 62, 68-80. DOI:<https://dx.doi.org/10.7440/res62.2017.07>

- Mendieta y Núñez, L. (1939). El Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional. *Revista Mexicana de Sociología*, 1(1).
- Olvera, M. (2017). Sociología mexicana y cambios conceptuales: adquisiciones y pérdidas (1939-1960). *Revista Temas Sociológicos* (No. 21), 83 - 117
- Pacheco, C. A. (2005). *Políticas Públicas, intereses y articulación política: cómo se gestaron las recientes reformas al sistema de ciencia y tecnología en Brasil*. Recuperado de: <https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/6096/S050123es.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Puga, C. (2009). Ciencias sociales. Un nuevo momento. *Revista Mexicana de Sociología*, 71.
- Puga, C., & Contreras, O. F. (2015). *Informe sobre las Ciencias Sociales en México*.
- Reyna, J. L. (2004). La institucionalización y profesionalización de las Ciencias Sociales en América Latina. *Estudios Sociológicos*, 22(65), 483-493.
- Weissberg Glazman, K. (1992). *La sociología aplicada en Mexico : un acercamiento*. (Licenciatura en Sociología). UNAM, Recuperado de: <https://ru.dgb.unam.mx/handle/DGBUNAM/TES01000175168>
- Yañez de la Peña, J. A. (2018). *La industria editorial en México: visibilidad para los académicos, datos dispersos*. Documento presentado en el 5to. Foro Nacional de Profesionales de la Información "Industria de la Información.

---

DEL NÚMERO A LA INVESTIGACIÓN: PROPUESTAS PARA  
LA ENSEÑANZA DE LA ESTADÍSTICA EN CIENCIAS SOCIALES



*Ana Escoto Castillo*

### Introducción

El objetivo de este capítulo es vincular los procesos investigativos al proceso de enseñanza de la Estadística, con un triple propósito: el acercamiento empírico a la realidad social por los estudiantes, su uso como una estrategia didáctica y evidenciar el progresivo carácter aplicado que adquiere el análisis estadístico en las ciencias sociales. En este sentido, este documento busca abonar en términos de lo que hemos considerado en el proyecto PAPIME “La enseñanza de la investigación aplicada en ciencias sociales: recursos didácticos para el aprendizaje de la Metodología, que hemos desarrollado” que engloba esta obra colectiva, con la intención de propiciar el debate sobre cómo enseñar y cómo nos actualizamos en las materias metodológicas para desarrollar las habilidades de investigación de los estudiantes abocados a problemas nacionales y relevantes.

Los métodos cuantitativos son parte de una serie de herramientas metodológicas que han sido incorporados en los planes de estudios de las carreras en ciencias sociales, tal como sucede en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Lejos estamos de los momentos cuando Hotelling (1940) exigía que quien enseñara Estadística debía ser un exclusivamente un profesional en Estadística en un departamento específico. Los planes de estudio se han abocado a una visión mucho más práctica y aplicada de estos métodos. Por lo que su enseñanza se ha ampliado a otros y otras profesionales que tengan experiencia estadística de manera aplicada y con menos énfasis en el desarrollo matemático.

Históricamente, la relación de las ciencias sociales con los métodos cuantitativos no ha sido lineal ni ajena a los conflictos, y además que esta relación está situada en las relaciones políticas y sociales, como lo detalla Cortés (2008). Este autor señala que han existido al menos tres etapas en América Latina en tres momentos clave: el auge, el destierro y el resurgimiento. En la época de destierro en los años 70 y 80, cuando las preguntas de investigación mantenían un interés más histórico y centrado en los procesos sociales, propias de las convulsiones sociales de esa época.

A estas condiciones históricas y afinidades de investigación, la guerra de los paradigmas pareciera bastante viva dentro de los sentimientos de la comunidad estudiantil, mismo conflicto que se alimenta también de una ambivalencia por la construcción numérica de los problemas sociales que parten también de miedos –a veces infundados por malas experiencias en niveles educativos anteriores– por los números.

Esto plantea varios retos tanto para el quehacer de la investigación social aplicada, que está hecha o debería estar hecha por científicos y científicas sociales, como para su propia enseñanza. Este capítulo está estructurado de la siguiente manera: en un primer apartado revisamos el contexto particular de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPys) en términos del aprovechamiento más reciente de los estudiantes y los índices de reprobación y deserción de materias relacionadas con métodos cuantitativos. En un segundo apartado describimos muy brevemente el rol de los métodos cuantitativos en la investigación y el tipo de preguntas que se pueden hacer sobre ellos. En un tercer apartado, revisamos brevemente lo que significa el aprendizaje por problemas y el aprendizaje por proyectos. Finalmente, en una tercera sección se revisan algunos ejemplos didácticos, sobre todo el ejercicio a partir de proyecto PAPIME PE311019 “Magnitud y características de los procesos laborales. Una aplicación para fortalecer las capacidades de análisis estadístico de los estudiantes de la FCPys”.

### **La numeralia de los mismos números en las aulas: el desempeño de los estudiantes como contexto**

En el presente apartado, se retoma la información recabada por la Secretaría de Servicios Escolares de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPys) de la UNAM. Primero revisaremos los datos generales de aprovechamiento por

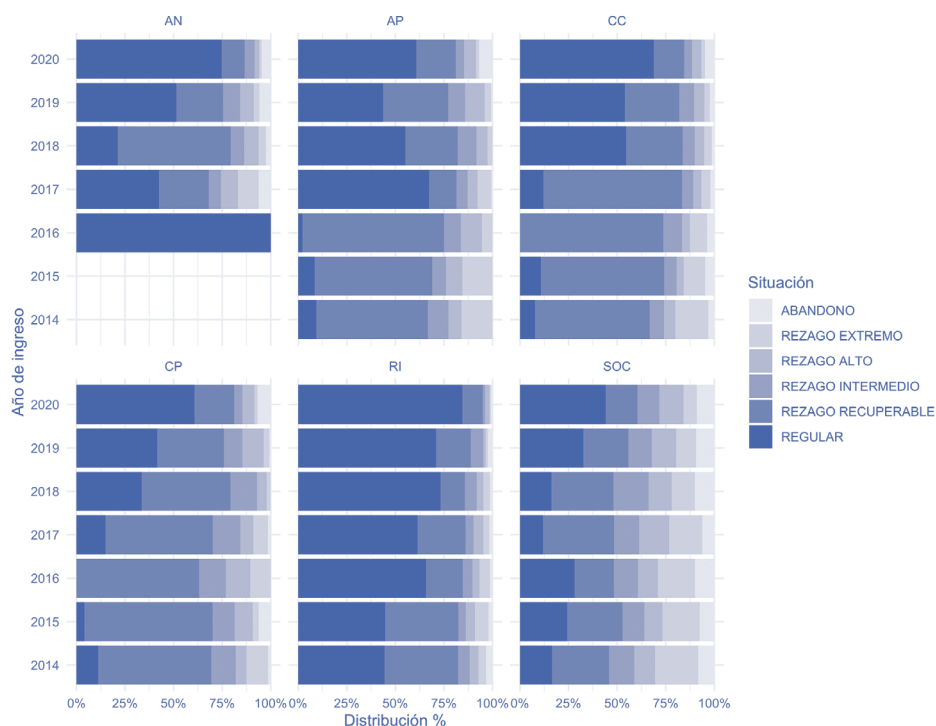


carrera, pues nos da un panorama general que muestra la heterogeneidad en los desempeños de los y las estudiantes. Esto es muy importante de tomar en cuenta, dado que, en incluso en los primeros semestres, donde las carreras ocupan un tronco común, aún existen desigualdades. Ello plantea que desde la didáctica se debe de tomar en cuenta que los estudiantes de distintas carreras vienen con diferentes formaciones, además de sus diferencias disciplinares.

La Gráfica 1 ejemplifica claramente esta relación, entre más la barra se oscurece, la situación promedio del o de la estudiante está más cerca del abandono se toma en cuenta el año de ingreso, y los datos son finalizado el semestre 2020-1. Es normal que el proceso de regularidad descienda en la medida que las generaciones van completando más semestres. Como se puede observar, estas diferencias se mantienen incluso para los recién ingresados (los que sólo han concluido un semestre en 2020), por lo cual nos enfrentamos a situaciones diferenciadas de desempeño de los estudiantes desde los inicios. Destaca, como ejemplo positivo, los y las estudiantes de Relaciones Internacional (RI, en el gráfico), que tienen los mejores desempeños y se mantienen regulares a lo largo del tiempo. Mientras, que las y los estudiantes de licenciatura en Sociología se presentan como el caso más preocupante, con menos participación de regularidad en todas las generaciones.

Si bien existen algunas materias compartidas en el primer año, también existen materias disciplinares dentro de cada carrera que puedan explicar estos elementos tan heterogéneos. Esto queda fuera del objetivo de este capítulo, pero sin duda se debe estudiar con más detalle el comportamiento de estas materias. Del mismo modo, durante el semestre 2020-1 la organización estudiantil tomó varias veces las instalaciones de la facultad, implicando su cierre y suspensión de actividades. Estos elementos, digamos podrían considerarse extraacadémicos, pero que también deben evaluarse para interpretar los resultados de estos desempeños.

GRÁFICA 1  
Aprovechamiento al término del semestre 1. FCPys-2020



Fuente: elaboración propia con información de Servicios Escolares. AN=Antropología; AP=Administración Pública, CC=Ciencias de la Comunicación, CP=Ciencia Política, RI=Relaciones Internacionales, SOC=Sociología.

Dado este panorama general, es necesario indagar en las materias más en específico que nos atañen en cómo podemos acercarnos a la realidad social desde los métodos cuantitativos y su relación con la investigación aplicada. Para ello, tomamos los índices de aprobación, desaprobación y deserción que provee Servicios Escolares por materia y carrera. En este sentido, para poder hacer nuestras comparaciones de maneras más adecuadas entre las distintas materias, y dado la existencia de asignaturas con muy pocos estudiantes inscritos, se trabajó con un universo de 976 materias, de las cuales se seleccionaron para análisis comparativos sólo 303, pues se excluye a las materias optativas y a las que tuvieran menos de 5 estudiantes inscritos, como sucede en algunos seminarios y prácticas profesionales.

Las materias cuantitativas que se analizan son las que explícitamente utilizan estadística o comprensión numérica. En ese tenor tenemos ocho materias. Dos materias, Consulta de fuentes y lectura numérica del mundo y Estadística Aplicada las ciencias sociales, del tronco común de los primeros años de las carreras. También se incluyen Estadística, Estadística inferencial y Matemáticas, de Administración Pública. Estadística Aplicada a las ciencias sociales II y III de Sociología.

El informe retomado en este capítulo incluye la información agrupada a nivel de materia. Dado que la cantidad de estudiantes es muy variable, sobre todo, se optó por hacer una media ponderada por la cantidad de estudiantes inscritos e inscritas. En el Cuadro 1 podemos observar la distribución promedio del término de los estudiantes en las materias.

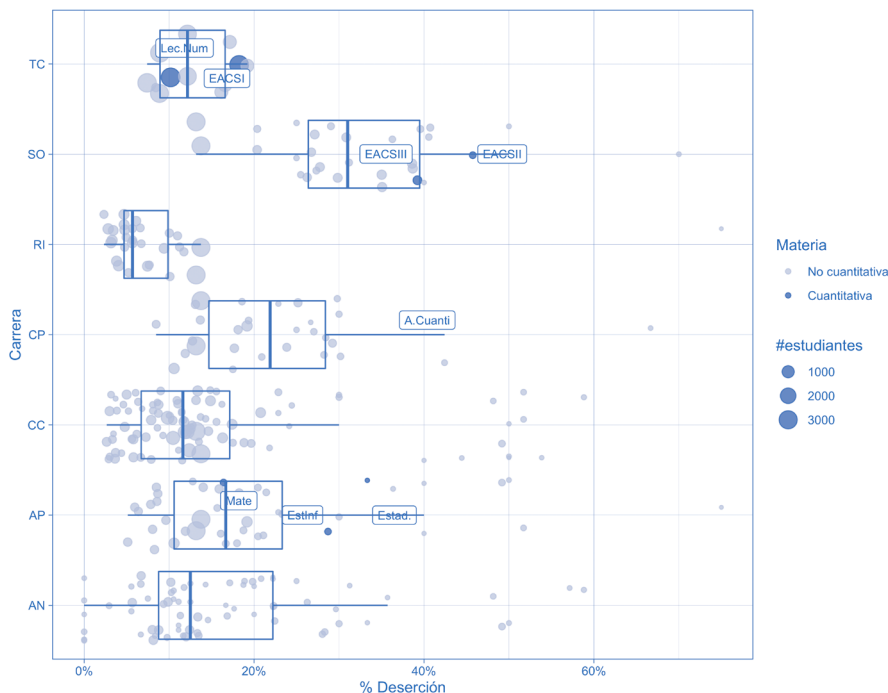
CUADRO 1  
Proporción porcentual de aprobación, deserción y reprobación. FCPYS – 2020.  
Promedios ponderados por número de estudiantes por grupos

	<i>Aprobación</i>	<i>Deserción</i>	<i>Reprobación</i>	<i>Total de inscripciones</i>
Materia no cuantitativa	83.93%	13.25%	2.82%	100.00%
Materia cuantitativa	80.64%	16.63%	2.73%	100.00%
Total	83.73%	13.46%	2.81%	100.00%

Fuente: Elaboración propia con información de Servicios Escolares.

Es notable cómo las materias cuantitativas sufren más la deserción que el resto de las materias. Por lo que, más que un problema de reprobación se tiene un problema más amplio de deserción de las materias inscritas. Por lo que las estrategias didácticas tienen que orientarse hacia el refuerzo del compromiso de los y las estudiantes tanto con los cursos y los contenidos. Ello plantea, sin duda, muchos desafíos pedagógicos. También se debe considerar que estos indicadores también se diferencian entre momentos (si es el Tronco Común, de nuevo ingreso), semestres más adelantados y carreras específicas. Para visualizar más claramente el comportamiento de estas materias en términos de la deserción, presento la Gráfica 2.

GRÁFICA 2  
Distribución de materias según nivel de deserción. Carreras y tronco común.  
FCPYS – 2020-1 y 2020-2.



Fuente: elaboración propia con información de Servicios Escolares. TC=Tronco Común, AN=Antropología; AP=Administración Pública, CC=Ciencias de la Comunicación, CP=Ciencia Política, RI=Relaciones Internacionales, SO=Sociología.

La Gráfica 2 muestra la distribución de la tasa de deserción de las 303 materias analizadas, según licenciatura, separando al tronco común, dónde se inscriben estudiantes de todas las carreras. En puntos se muestran las observaciones individuales, el tamaño de estas observaciones está dado por el número de inscripciones. Además, se presenta un gráfico de caja y brazos. La línea central de las cajas representa la mediana de cada grupo, mientras que el lado izquierdo de la caja presenta el cuartil 1 y lado derecho el cuartil 3.<sup>3</sup> Lo

<sup>3</sup> El cuartil 1 es una medida de posición que divide a la población en dos partes, un 25% inferior de los datos, y un 75% superior. Mientras que el cuartil 3, divide a la población también dos segmentos: un 75% inferior y un 25% inferior. La mediana, también considerada el cuartil 2, divide a la población en dos partes iguales o 50%.

que observamos es que el promedio presentado anterior, no muestra la situación particular de cada materia dentro de cada materia. Si observamos, las materias de tronco común son las que tienen más estudiantes.

La materia del primer semestre, Consulta de fuentes y lectura numérica del mundo, tiene tasas de deserción que la colocan por debajo de las materias de tronco común. Pero la materia Estadística Aplicada a las ciencias sociales, que se lleva posteriormente, ya tienen un desempeño con tasas de deserción que se sitúan en el 25% de las asignaturas básicas y comunes.

En el caso del resto de las materias de corte cuantitativo todas superan las medianas de sus grupos, e incluso algunas superan el 30% de deserción. Se debe hacer la salvedad que algunas de estas tasas pueden estar afectadas por la pandemia por la COVID-19 y la toma de las Mujeres Organizadas desde finales de enero, ya que algunas materias son del ciclo 2020-2, que se retomó en 2020. No obstante, al colocar la información del resto de materias, podemos comparar los desempeños y cómo estas materias se posicionan con mayores tasas de deserción que el resto.

### **El rol de la Estadística en la Estadística y los métodos estadísticos en la Investigación Social Aplicada (ISA)**

Una reflexión igualmente importante al contexto de inscripción de los estudiantes es sobre el objetivo de la Estadística y los métodos estadísticos en la Investigación Social Aplicada (ISA). Por métodos cuantitativos entendemos a un gran grupo de procedimientos e incluso conceptualizaciones cuyo objetivo final, como explica Bar (2010) es objetivar el fenómeno de estudio a través de la medición, u otras operaciones como la clasificación y el conteo.

No obstante, hablar de métodos sin hablar de Metodología puede llevar a algunos malentendidos. La Metodología constituye toda una gama de estrategias y procedimientos que incluyen desarrollar una imagen de un mundo empírico; hacer preguntas acerca de ese mundo y convertirlas en problemas de investigación; encontrar el mejor medio de hacerlo que implican opciones sobre los métodos y los datos a buscar, el desarrollo y uso de conceptos, y la interpretación de los hallazgos (Blumer 1969: 23). Por lo tanto, los métodos *per se* son sólo una pequeña parte del esfuerzo metodológico (Alasuutari, Bickman, & Brannen, 2008).

En este tenor, específicamente la investigación cuantitativa, ya sea social o no, utiliza un enfoque para probar las teorías objetivas examinando la relación entre

las variables, o bien la operacionalización de conceptos en sus dimensiones, que pueden ser medidas a través de indicadores (Cortés & Rubalcava, 1993; Lazarsfeld, 1973). En general, las variables, a su vez, pueden medirse, típicamente en instrumentos, de modo que los datos numerados pueden ser analizados usando procedimientos estadísticos para probar teorías de manera deductiva, quienes investigan construyen protecciones contra sesgos, controlar por explicaciones alternativas y para ser capaces de generalizar y replicar los hallazgos (Bar, 2010; Creswell, 2014).

Existe una discusión de cómo la investigación de corte cuantitativo puede combinarse (o si debe hacerlo) con la investigación cualitativa dependiendo de los paradigmas y las visiones del mundo. Es importante señalar que, a nivel de licenciatura, los estudiantes como investigadores en formación deben tener todas las herramientas y visiones posibles, en el sentido universitario que provee universalidad, de ahí que se deben retomar posturas donde los datos empíricos que provienen de la realidad se construyen, independientemente de si son de corte cualitativo o cuantitativo.

Por ejemplo, Ragin (1994, citado en Alasuutari et al., 2008) señala que como los datos empíricos se utilizan para validar y defender una interpretación, forman un continuo y por tanto los dos conceptos, “cualitativo” y “cuantitativo”, no son tanto término de dos métodos alternativos de investigación social, sino dos constructos sociales que agrupan conjuntos particulares de prácticas. De ahí que se debe desligar a la práctica de la investigación cuantitativa, que se basa en muchos tipos de enfoques estadísticos, como algo epistemológicamente positivista en la orientación. La experiencia docente de quien escribe este texto indica que parte de la población estudiantil opina que el quehacer estadístico es netamente positivista y ello, se aúna los miedos por los “números” que provienen de educación secundaria con orientación humanista que no incluye muchas materias numéricas en sus planes de estudio, resultando en una aversión importante al contenido de las asignaturas cuantitativas.

Por ello, es importante hacer notar, que buena parte de la investigación cuantitativa actual, más que positivista, podría enmarcarse en el ámbito del pospositivismo. En este sentido, retomando a Phillips y Burbules (2000, citados en Creswell, 2004), esta visión del mundo tendría cinco grandes características:

- El conocimiento es conjetural (*antifoundational*) – la absoluta verdad nunca se puede encontrar. Así, la evidencia establecida en la investigación es siempre imperfecta y falible. Es por esta razón que los investigadores afirman que no prueban una hipótesis; en cambio, indican que no se ha rechazado la hipótesis.

- La investigación es el proceso de hacer afirmaciones y luego refinar o abandonar algunas de ellas para elaborar otras reivindicaciones más fuertemente justificadas. La mayor parte de la investigación cuantitativa, por ejemplo, comienza con la prueba de una teoría.
- Los datos, la evidencia y las consideraciones racionales forman conocimiento. En la práctica, el investigador recoge información sobre instrumentos basándose en las medidas realizadas por los participantes o por las observaciones registradas por el/la investigador/a.
- La investigación busca desarrollar afirmaciones relevantes y verdaderas, que sirvan para explicar la situación de preocupación o que describan las relaciones causales de interés. En los estudios cuantitativos, los investigadores avanzan en la relación entre las variables y plantean esto en términos de preguntas o hipótesis.
- Ser objetivo es un aspecto esencial de la investigación competente; los investigadores deben examinar los métodos y las conclusiones de sesgo. Por ejemplo, el estándar de validez y fiabilidad son importantes en la investigación cuantitativa.

Introducir estos elementos de la visión del mundo postpositivista, además ayuda a que los estudiantes comprendan elementos propios de la estadística tales como cuando se enseña a “No rechazar una hipótesis”, en lugar de decir “Aceptar una hipótesis”, y otras formas de lenguaje poco naturales para quién no sabe de dónde provienen.

Finalmente, hay que abocar porque los estudiantes entiendan que no hay formas de investigar uniformes. Los modelos eclécticos y poco uniformes son cada vez más una realidad dentro de la investigación social aplicada, incluso dentro de la misma producida por Universidad Nacional Autónoma de México (Punte & Mancini, 2017). Ello plantea que dentro de la docencia se mantenga al estudiante con las herramientas necesarias tanto para consumir el nuevo conocimiento sobre el acercamiento empírico de la realidad de los problemas sociales, así como el que ellos y ellas podrán producir en el futuro.

No queda duda que, con el avance tecnológico, la recolección, procesamiento y análisis de información se ha facilitado con el uso de programas estadísticos y con la ampliación de formatos de almacenamiento, mientras que se ha extendido la penetración de los medios informáticos. Al mismo tiempo, el mundo cada vez más se está representando a sí mismo de forma numérica, los procesos sociales cada vez están siendo mediados por la información cuantitativa en una lógica de un mundo donde la productividad –que puede medirse numéricamente–

permea todas las esferas de la vida cotidiana. Ello plantea desafíos para las y los investigadores sociales quienes necesitan herramientas cuantitativas para comprender algunos de los elementos de la realidad, así como para plantearse preguntas relevantes.

Es difícil entonces enseñar a plantearse preguntas, las preguntas que nos son relevantes como personas e investigadores nacen de procesos únicos y, sobre todo, necesitan pensamiento crítico. Por ello, en el siguiente apartado reseñamos algunas concepciones pedagógicas que contribuyen al aprendizaje no sólo de la investigación cuantitativa sino sobre problemas relevantes para las ciencias sociales y para diferentes sectores sociales, en la línea de lo que implica la ISA.

### **El aprendizaje por descubrimiento, por problemas y por proyectos: sus características**

Una de las formas más efectivas de desarrollar la creatividad es a través de proyectos para encontrar soluciones a problemas en el mundo real (Anazifa & Djukri, 2017). En este apartado, me concentro en hablar de tres tipos de aprendizaje que tienen que ver con el pensamiento crítico: el aprendizaje por descubrimiento, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas. Ellos son parte de modelos de aprendizaje que están enfocados en desarrollar la habilidad, la creatividad y el pensamiento crítico, cualidades básicas que quisiéramos desarrollar como investigadores.

El *aprendizaje por descubrimiento* fue uno de los primeros en el desarrollo de lo que se conoce como un aprendizaje constructivista (Neber, 2012). Especialmente en el tipo de materias de corte cuantitativo, va a ser fundamental porque ayuda a los estudiantes a generar estas unidades y estructuras de conocimiento abstracto. El proceso de análisis de información cuantitativa raramente necesitará un aprendizaje “de memoria”. Es un proceso de vaivén y de vueltas y de vueltas. El aprendizaje por descubrimiento puede tener ejemplos de conceptos generales, casos de enfoque, procedimientos generales. Una de las cosas fundamentales –que además sirve mucho en las materias de corte cuantitativo o, incluso, en las materias metodológicas con enfoque aplicado– es establecer los errores. En este sentido una propuesta para aplicar este tipo de aprendizaje en las aulas refiere a ejercicios con “malos ejemplos”. Es decir, cosas que están mal hechas en los medios, por ejemplo, estadísticas, para identificar –o descubrir– los errores. En este tipo de aprendizaje, el nivel de orientación es



variable, pero es una inversión de largo plazo. Los ejemplos son duraderos en las memorias de los estudiantes y se puede volver a ellos en varias ocasiones.

En el *aprendizaje basado en problemas*, quien instruye debe diseñar problemas para representar situaciones o problemas auténticos del mundo real que tengan relación con la profesión que ejercerán los estudiantes. Los problemas del mundo real se utilizan para motivar a los estudiantes a través de los problemas, y por lo general, se debe buscar un intercambio de información entre el estudiante y sus colegas para que los problemas se puedan superar. Las y los profesores actúan como facilitadores para dirigir los problemas de modo que la discusión entre estudiantes se centre en la solución. (Anazifa & Djukri, 2017; Pepper, 2015).

Sin duda, los problemas a plantear en el ámbito de los métodos cuantitativos y la estadística son varios. Y aquí es donde se deben retomar las particularidades de cada materia y el uso profesionalizante de las técnicas cuantitativas. Adicionalmente, para lograr marcar el carácter aplicado de un análisis cuantitativo, un problema puede ser evaluar una política con una prueba estadística, o bien, pensemos en comunicar los resultados cuantitativos de una encuesta.

Plantear el aprendizaje por problemas tiene los siguientes elementos, siguiendo a Pepper (2015):

- 1) Orientación al problema.
- 2) Organizar a los estudiantes para que realicen investigaciones.
- 3) Ayudar a las investigaciones independientes y grupales.
- 4) Desarrollar y presentar propuestas.
- 5) Analizar y evaluar el proceso de resolución del problema.

Durante las actividades de aprendizaje, el personal docente va a desempeñar un papel en la provisión de problemas, la formulación de preguntas y la facilitación de investigaciones y diálogos. Si bien parece un papel menos activo porque estamos concentrándonos en los estudiantes, el papel se vuelve más demandante ante la falta de un “guion” y deber tener relaciones más individualizadas con los estudiantes.

Finalmente, el aprendizaje basado en proyectos es más amplio. Las actividades de aprendizaje se organizan alrededor de una pregunta auténtica y significativa, es decir, que tiene importancia en la vida real y, en general, casi siempre es de naturaleza multidisciplinaria; por eso, estos proyectos deben ser de más largo alcance. Y esto implicaría que fueran varias materias las que

estuvieran en juego acá, porque el proyecto es más grande que resolver un problema (Lam, 2012).

Los estudiantes buscan soluciones al problema haciendo y refinando preguntas, debaten ideas, hacen predicciones, planifican investigación, recolectan y analizan datos, sacan conclusiones, comunican sus hallazgos y crean informes, modelos, programas de computadora, producciones de video, dependiendo de la materia, claramente. El aprendizaje basado en proyectos requiere una participación del esfuerzo de las y los estudiantes durante un periodo de tiempo prolongado y por eso es un poco más complicado de aplicar y requiere mucha más cooperación de los estudiantes en trabajo de grupo.

De acuerdo a Lam (2012), este tipo de aprendizaje tiene tres componentes: 1) una pregunta impulsora que esté anclada en un problema del mundo real y que sea significativa para los estudiantes, a veces esto tiene que provenir de los mismos estudiantes; 2) tiene que haber espacios para que los estudiantes lleven a cabo la investigación y ellos apliquen los conceptos y creen todos los elementos para resolver este problema; 3) además, tiene que haber un espacio de colaboración entre los estudiantes.

Uno de los desafíos de este tipo de aprendizajes es la diversidad entre pares que se pueden tener en los espacios universitarios. Como ya señalamos en el primer apartado de este capítulo, los estudiantes son diversos en sus desempeños, pero además son heterogéneos en sus formas de vida, por ejemplo, hay estudiantes exclusivos vs. estudiantes que trabajan, estudiantes que tienen obligaciones familiares en sus hogares vs estudiantes que viven completamente solos. Además de las diferencias socioeconómicas entre ellos.

Como se puede establecer con lo hasta aquí discutido, el aprendizaje basado en proyectos y en problemas tienen elementos en común. Ambos involucran al estudiantado en la investigación y tienen antecedentes teóricos similares. En el aprendizaje basado en proyectos, los estudiantes tienen más control sobre el proyecto y lo que harán; tienen menos directrices. Es mucho más libre que en el aprendizaje basado en problemas, donde el diseño didáctico debe ser mucho más acotado.

Siguiendo a Bender (citado en Lam, 2012), estas serían las etapas básicas de actividades que se rijan por este tipo de aprendizaje:

- 1) Introducción y planificación en equipo del proyecto.
- 2) Fase de investigación inicial en términos de recopilación de información.
- 3) Creación, desarrollo, evaluación inicial borradores o prototipo.

- 4) Segunda fase de investigación.
- 5) Desarrollo de la presentación final.
- 6) Publicación de productos.

Un elemento clave para dotar aprendizaje estadístico y metodológico de un enfoque aplicado en el aprendizaje por proyectos se hace hincapié que el proyecto sea auténtico y real. El producto final debe ser valioso porque estamos resolviendo problemas del mundo real, y la selección del problema por parte de los estudiantes nos muestra también las inquietudes de la juventud universitaria. Los profesores podemos, además, en este proceso, sensibilizarnos y hacernos partes de nuevas visiones del mundo.

En ámbito aplicado de la estadística, Hulsizer y Woolf (2009) señalan que los estudiantes no van a desarrollar ni una apreciación, mucho menos un entusiasmo, por el estudio de la estadística hasta que vean las aplicaciones en el mundo real de los conceptos y métodos estadísticos. Y se ha argumentado que los cursos de estadística tienen que incluir un componente de investigación aplicada. En este sentido, el profesorado que enseña estadística debe ser muy cercano con el que enseña Metodología. Deberíamos de estar en un constante diálogo. Esto justamente es una de las pretensiones del proyecto que genera este volumen didáctico, “La enseñanza de la investigación aplicada en Ciencias Sociales: recursos didácticos para el aprendizaje de la Metodología”, que hemos desarrollado. La idea es crear espacios colegiados más idóneos para la implementación del aprendizaje por proyectos. En el próximo apartado, se presenta un ejemplo de un proyecto didáctico que incluyó partes del aprendizaje por proyectos.

### Un ejemplo de aprendizaje por proyectos

En el presente apartado recorreremos por algunas de las actividades del PAPIME PE311019 “Magnitud y características de los procesos laborales. Una aplicación para fortalecer las capacidades de análisis estadístico de los estudiantes de la FCPys”. Este proyecto partió del hecho de que los y las estudiantes de la FCPys hacen frente en su cotidianeidad a una sociedad estructurada en las desigualdades. Parte de estas desigualdades, como la desigualdad económica de ingresos puede ser explicada desde el funcionamiento de los procesos laborales.<sup>4</sup>

<sup>4</sup> Se puede consultar sobre los productos de este proyecto y sus actividades en el siguiente sitio <https://sites.google.com/politicas.unam.mx/cuanti-laboral/>

Por tanto, en su espacio formativo, para disminuir el temor y apatía a las materias de corte cuantitativo por su aparente lejanía o irrelevancia, se planteó este proyecto con actividades que acercaron a los estudiantes tanto a los procesos de análisis cuantitativos como a entender más la realidad mexicana, específicamente el mercado de trabajo.

Dentro de este proyecto, se realizó la actividad titulada “Los procesos laborales vistos por los estudiantes de la FCPYS” que fue una exposición de los carteles desarrollados por los estudiantes en coordinación con la responsable. Se colocaron 11 carteles realizados por más de 20 estudiantes. La estrategia se basó en que estos carteles recogieran una aplicación de estudio que aterrizó los elementos formativos de las materias de Estadística Aplicada, Estadística Inferencial y Análisis Cuantitativo planteando a los y las estudiantes que estas herramientas tienen relación con el resto de las materias y relevancia en su formación.

Antes de ahondar un poco más en la estructura del proyecto debemos retomar el rol de los carteles académicos. Una parte esencial del ejercicio de la profesión como estudiosos de la realidad es la comunicación científica, tal y como se describe en el capítulo sobre “Competencias básicas a desarrollar en la formación de investigadores” en este mismo libro. Específicamente, “en un contexto de licenciatura, el póster es un formato de comunicación clave que permite a los estudiantes practicar habilidades relacionadas con el resultado de aprendizaje principal o la competencia central de la comunicación” (“In Praise of Posters”, 2012). Del mismo modo, una sesión de póster es un espacio de visibilidad profesional, con oportunidades para que se promocionen, las instituciones y la importancia de su investigación científica (Gosling, 1999). Mientras que, de acuerdo con Rowe (2017), la presentación de carteles es uno de los medios más difundidos para presentar información en las conferencias académicas y científicas de hoy. El autor señala que el número de resúmenes de carteles disponibles en revistas y en la web sugiere fuertemente que, a través de la ciencia y la academia, la presentación de carteles solo se compara con la publicación de artículos de revistas.

Plantear un proceso de la creación de un cartel académico no se concentra en el diseño del cartel, si no en el contenido de una investigación que luego se acompaña de un formato visual y que, además, se acompaña de una presentación presencial. De esta manera se fomentó el aprendizaje de la mano del proceso investigativo de corte cuantitativo mediante un ejemplo concreto y práctico: el estudio de la magnitud y características de los procesos laborales

y otros procesos asociados de corte social. En el camino se amplió el objetivo de la actividad a no sólo incluir las relaciones sociales en el mercado de trabajo, sino en su totalidad. Después de este proceso se llegó a un producto académico concreto y se presentó entre pares y jueces.

En términos de las fases del aprendizaje por proyectos, a continuación, describo los elementos que se desarrollaron:

1) Introducción y planificación en equipo del proyecto.

Se les propuso a los estudiantes desarrollar las investigaciones tomando en cuenta el cúmulo del aprendizaje desarrollado en las materias de Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales (II y III de Sociología) y Análisis Cuantitativo. Anteriormente en éstas, se habían desarrollado actividades de procesamiento de bases de datos y planteamientos del problema. A su selección se organizaron en equipos de 2 o de 3. Cabe señalar que también la convocatoria al concurso de carteles se hizo de manera pública, pudiendo participar otros estudiantes que no estuvieran inscritos pero que hubieran desarrollado una investigación ad hoc.

2) Fase de investigación inicial en términos de recopilación de información.

Se solicitó una propuesta de trabajo para cartel que incluyera el planteamiento del problema y su operacionalización. Esto también se vio acompañado de algunas entrevistas presenciales.

También se organizó un taller y un manual sobre la creación de talleres para la consulta de los estudiantes.

3) Creación, desarrollo, evaluación inicial de borradores o prototipo.

Se solicitó versiones preliminares de los carteles, a los cuales se les dio retroalimentación por parte de la responsable y sus pares.

4) Segunda fase de investigación y 5) desarrollo de la presentación final

Los estudiantes afinaron sus proyectos y entregaron versiones finales. Del mismo modo se tuvo una sesión de dudas sobre cómo articular su “defensa” de cartel para la presentación.

5) Publicación de productos.

La exposición física de carteles se llevó a cabo, consistió en tres días de exposición física y un día de diálogo de los autores con el público en general y los jueces, para darles validación. Los jueces decidieron dos premios a los mejores carteles y defensas. La responsable quedó fuera de la selección.

Sin duda, este proceso no fue sencillo y se necesitó de recursos para la impresión de carteles y tiempos de cooperación entre el resto de las participantes del proyecto general que se describe. No obstante, es un ejemplo de cómo con coordinación institucional a partir de proyectos para el mejoramiento del aprendizaje se pueden llevar a cabo proyectos de más largo alcance que resultan en compromiso de los estudiantes.

### Palabras finales

El presente capítulo reunió información desde el punto de vista pedagógico, didáctico y del enfoque de la investigación social aplicada para proponer respuestas a las condiciones de alta deserción en las materias cuantitativas. No obstante, quisiera terminar con la reflexión del doble papel de algunos docentes que son tanto profesores como investigadores, ¿cómo podemos utilizar esta parte, esta dualidad que tenemos en la forma en que nosotros damos clases?

Sin duda, la investigación social aplicada y el aprendizaje por proyectos y por problemas se pueden vincular para dar respuestas a los estudiantes, mientras además se plantean formas de acercamiento a la realidad, y desde la Estadística, desde la medición de los fenómenos sociales.

Pero no sólo ganan los y las estudiantes, sino que también los profesores, al establecer vínculos con otras realidades y otras preguntas “auténticas” y genuinas, vistas desde otros ojos. Unos ojos que son más ávidos en algunas ocasiones porque tienen menos presupuestos y mucha imaginación y creatividad.

### Referencias

- Alasutari, P., Bickman, L., & Brannen, J. (Eds.). (2008). *The SAGE handbook of social research methods*. Los Angeles: SAGE.
- Anazifa, R. D., & Djukri, D. (2017). Project- Based Learning and Problem- Based Learning: Are They Effective to Improve Student's Thinking Skills? *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 6(2), 346. <https://doi.org/10.15294/jpii.v6i2.11100>

- Bar, A. R. (2010). La Metodología Cuantitativa y su Uso en América Latina. *Cinta de moebio*, (37), 1-14. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2010000100001>
- Cortés, F. (2008). Los métodos cuantitativos en las ciencias sociales de América Latina. *Íconos: Revista de Ciencias Sociales*, (30), 91-108.
- Cortés, F., & Rubalcava, R. M. (1993). Consideraciones sobre el uso de la estadística en las ciencias sociales: Estar a la moda o pensar un poco. En I. Méndez & P. González Casanova (Eds.), *Matemáticas y ciencias sociales* (pp. 227-267). Distrito Federal: UNAM-CIIH; Grupo Editorial Miguel Porrúa.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed). Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Gosling, P. J. (1999). *Scientist's Guide to Poster Presentations*. Boston, MA: Springer US: Imprint: Springer. Recuperado de: <http://public.ebookcentral.proquest.com/choice/publicfullrecord.aspx?p=3080508>
- Hotelling, H. (1940). The Teaching of Statistics. *Annals of Mathematical Statistics*, 11(4), 457-470. <https://doi.org/10.1214/aoms/1177731833>
- Hulsizer, M. R., & Wolf, L. M. (2009). *A guide to teaching statistics: Innovations and best practices*. Malden, MA ; Oxford: Wiley-Blackwell Pub.
- In praise of posters. (2012). *Nature Chemistry*, 4(2), 67. <https://doi.org/10.1038/nchem.1266>
- Lam, S. (2012). Project-Based Learning. En N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 2707-2709). Boston, MA: Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-61095>
- Lazarsfeld, P. (1973). De los conceptos a los índices empíricos. En R. Boudon & P. Lazarsfeld, *Metodología de las Ciencias Sociales* (pp. 35-46). Barcelona: Editorial Laia/ Barcelona.
- Neber, H. (2012). Discovery Learning. En N. M. Seel (Ed.), *Encyclopedia of the Sciences of Learning* (pp. 1009-1012). Boston, MA: Springer US. <https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1428-61307>
- Pepper, C. (2015). Problem-Based Learning (PBL). En R. Gunstone (Ed.), *Encyclopedia of Science Education* (pp. 795-796). Dordrecht: Springer Netherlands. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-2150-0128>
- Puente, K., & Mancini, F. (2017). La producción de conocimiento en ciencias sociales: entre el eclecticismo y la innovación metodológica. En *Las ciencias sociales en la UNAM: análisis de la producción académica contemporánea* (pp. 9-22). CDMX: UNAM.
- Rowe, N. (2017). *Academic & Scientific Poster Presentation*. Cham: Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-61280-5>





---

NUEVOS TIEMPOS PARA NUEVAS CAPACIDADES.  
ELOGIO A LA MIRADA SOCIOLÓGICA  
PARA LA INVESTIGACIÓN SOCIAL APLICADA



*Luis Navarro Ardoy*

## Introducción

**E**n este capítulo se aportan argumentos sobre cómo enseñar Metodología con el enfoque de Investigación Social Aplicada. Lo hace presentando la conexión de teorías y conceptos, el valor añadido de la mirada sociológica y la utilidad pública de las investigaciones sociales aplicadas, como recursos didácticos para el aprendizaje de la Metodología que recoge este proyecto PAPI-ME. Estas tres consideraciones o “estándares comunes”, presentadas de forma complementaria con base a la consulta de fuentes y a la experiencia del autor en la docencia y hacer sociológico, responden al objetivo específico del PAPI-ME de analizar las principales dificultades y oportunidades que enfrenta hoy la práctica de la investigación social aplicada desde la perspectiva de docentes interesados en la Metodología.

En primer lugar, se argumenta la conexión de teorías y conceptos con la investigación aplicada bajo la consideración de que “no hay nada más práctico que una buena teoría” para el proceso de operacionalización y medida de variables en ciencias sociales. En segundo lugar, se expone el valor añadido de la mirada sociológica para el análisis y posterior interpretación de resultados, bajo la consideración de que “las lentes sociológicas” tienen que estar especialmente entrenadas para ver lo que otros ojos no ven. Así, frente a la sociología espontánea y a la “comentocracia” habitual de algunos tertulianos en medios de comunicación, está la “mirada científica”. Esta nuestra mirada se tiene que

utilizar para informar en lugar de desinformar y para decir verdades, basadas en evidencias, en lugar de mentiras producto de observaciones poco precisas y de juicios de valor.

En tercer lugar, se presenta la utilidad pública de las investigaciones sociales aplicadas, bajo la consideración de unas ciencias sociales “comprometidas en la construcción de propuestas a problemas sociales sobre la base de su conocimiento científico”, junto con la propuesta de que “la investigación de diván debe dar paso a la investigación de calle”. Es llamativo, por ejemplo, que se justifiquen trabajos de investigación como una forma de dar voz o presencia social a quienes no la tienen, pero se olviden de ellos cuando dan a conocer sus resultados (Bartolomé y Medina, 2019). Esta idea conecta con el desarrollo de la sociología pública para trascender el ámbito académico y hacerla más abierta al público y a audiencias heterogéneas. Si las tres consideraciones se transmiten al alumnado aplicadas a situaciones y problemáticas del mundo actual, entendemos que es una estrategia beneficiosa para despertar su interés por la Investigación Social Aplicada. Por ejemplo, podemos aprovechar la situación sobre la pandemia actual para conectarla con las explicaciones entorno a la sociedad del miedo y las inseguridades ciudadanas (Furedi, 2018; Glassner, 1999; Beck, 2006; Garland, 2001; Bauman, 2003), acompañándolas de evidencias obtenidas de los datos de encuesta de opinión del INEGI (Instituto Nacional de Estadística y Geografía). Por utilizar una expresión del sociólogo Danilo Martuccelli (2021), podría hablarse de la “antisociología radical” que ha habido de la gestión actual de la pandemia.

Las ciencias sociales son disciplinas que exigen la necesidad de pensar los contextos. Lo que en determinados casos puede ser cierto o falso, puede no serlo en otros contextos. Lo que ha habido es la idea de que en la noche de la pandemia todos los gatos son pardos, y que se podían aplicar estrictamente las mismas medidas en todos lados. El costo para América Latina ha sido extremadamente alto. Como mencionan Miró y Gómez (2020), quizás una de las escasas cosas buenas que nos haya dejado la pandemia que estamos viviendo es la oportunidad de comprender lo importante que es que la ciencia se desarrolle y se difunda, y que su impacto y conocimiento llegue al mayor número de personas posible.

El marco analítico desde el cual se plantean las reflexiones se desarrolla a partir de la llamada Sociología Pública, orientada a comunicar y transferir resultados de investigación social aplicada mediante una mayor visibilidad y participación en los debates de actualidad (entre otros, sobre justicia social

y desigualdad) y llevarlos a la agenda pública (Burawoy, 2005; Arribas, 2017; Rodríguez, 2014). Así, para que cualquier investigación social aplicada se comunique a una audiencia no especializada, sus argumentos e implicaciones deben ser deliberadas y asimiladas en una forma que resulte significativa para las audiencias. Este es uno de los requisitos para que las ciencias sociales generen un resultado y que tengan algún impacto social (Donovan, 2008).

## La conexión de teorías y conceptos con la Investigación Aplicada

### *1.1 No hay nada más práctico que una buena teoría*

Decir que no hay nada más práctico que una buena teoría equivaldría a decir que la teoría no es un añadido del trabajo empírico, es su materia prima. Así, al adoptar un ángulo generalista, se tiene que apostar por la naturaleza híbrida de la Sociología, que necesita dotarse tanto de bases teóricas y conceptuales como de base empírica (Cuéllar y Navarro, 2019). De esta forma, el *hacer* investigación social aplicada implica que la teoría y observaciones empíricas se refuerzan mutuamente en el acercamiento a los objetos de estudio. Por ello, no deberían convencernos los resultados empíricos a-teóricos de algunas investigaciones, es decir, trabajos o bien con ausencia de presupuestos teóricos o bien con falta de relevancia para una discusión teórica (Fernández Esquinas, 2016).

Imaginemos que alguien de ustedes afirma que hoy vivimos en una sociedad de incertidumbre, de miedos constantes, de riesgos y de dificultades económicas en nuestras vidas cotidianas, y que el resultado de todo ello son sociedades (y personas) en permanente sensación de inseguridad. Estas ideas previas deben ser transformadas en preguntas de investigación para luego intentar responderlas aplicando rigurosamente las herramientas de investigación social.

De ahí que podemos transmitirle la necesidad de hacerse muchas preguntas con respecto a dicha afirmación. Por ejemplo, ¿qué entiende usted por sensación de inseguridad?, ¿cómo definirla?, ¿la inseguridad es igual para todas las personas o es mayor entre algunos perfiles de población?, ¿existe evidencia para corroborar tu afirmación?, ¿sabe usted que existen datos de encuesta que permiten conocer la sensación de inseguridad que manifiesta la población mexicana?, ¿sabe usted que además existen datos de encuesta que permiten comparar la inseguridad mexicana con la de otros escenarios internacionales?, ¿conoce los datos de la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción

sobre Seguridad Pública de México?, ¿cómo se relaciona su estudio con otros ya realizados?, ¿por qué deberíamos estar interesados en este estudio?, ¿qué nos dice, a fin de cuentas, acerca del mundo en que vivimos? (Garland, 2001: 9-10).

Cuando hacemos alusión a los datos de encuesta, no se trata sólo de mostrar al alumnado las bondades de los datos cuantitativos como apoyo a la investigación. Les diremos que los datos, por sí solos, no bastan para explicar causalmente nada. De ahí que con este tipo de ejemplos se trata, sobre todo, de transmitir que los datos que encontramos en la realidad que queremos estudiar se entienden mejor si se los enmarca dentro de una explicación teórica (Requena, 2018: 97). Me parece magistral cómo lo explica Félix Requena: *datos y marco teórico deben estar siempre interactuando para que se adapten como un guante sin necesidad de un forcejeo para que se ajusten uno a la otra* (Requena, 2016: 22).

En este ejemplo, los resultados de las diferentes oleadas de encuestas del INEGI, de acceso público, sirven para confirmar que una inmensa mayoría de mexicanos (el 70% en el año 2019) manifiestan estar inseguros. Este tipo de datos duros necesariamente deben apoyarse de un sustento teórico y un marco conceptual adecuado. Si no es así, sería lo que se conoce como un “dato suelto” o, como antes decíamos, unos resultados a-teóricos. Por ello, y en el caso de la inseguridad, podríamos utilizar las argumentaciones de Furedi (2018) y Glassner (1999) sobre la llamada sociedad del miedo, de Beck (2006) sobre la llamada sociedad del riesgo y de Bauman (2003) sobre el llamado miedo líquido en nuestras sociedades. Un autor que en su momento pasó casi desapercibido, como Kafka, puede recobrar una enorme actualidad con los años porque su problemática –que en su momento parecía tan poco realista, tan inusitada– cobra sentido años después de su muerte. Kafka imaginó un mundo de miedo, de inseguridad, de pánico (Kafka, 2011, citado en Vargas, 2019: 21).

## *1.2 Sin conceptos, las investigadoras sociales y los investigadores estaríamos ciegos*

Decidir qué investigar es importante, ya que supone concretar el tema al que le vamos a dedicar muchas horas de trabajo y esfuerzo. Por ello, es muy recomendable que el tema (la temática) de investigación guste, motive, emocione y tenga relevancia social (Navarro, 2019a). Si el tema tiene relevancia social, os puede motivar a seguir adelante. Ser conscientes de la utilidad de vuestra investigación os puede motivar a continuar con el trabajo en los momentos de

mayor debilidad. Luego, nada mejor que poner a jugar la curiosidad y las ganas por descubrir aspectos nuevos sobre el cómo y el porqué del funcionamiento de la realidad social (Troyano, 2018: 48).

Las preguntas que siempre se plantean en las investigaciones sociales aplicadas deben servirnos para identificar conceptos que luego tendremos que medir con el diseño de un conjunto de indicadores. La buena investigación hace una pregunta que se puede responder, y lo hace de forma oportuna. Las buenas preguntas llevan a buenas hipótesis, que, a su vez, dan pie a buenos estudios. El científico verdaderamente creativo siempre está pensando tanto en soluciones a interrogantes existentes como en la siguiente pregunta importante que hará (Salkind, 1998: 5-6).

Frente a la pregunta: *¿Sienten las mujeres más miedo que los hombres por la noche, o en zonas solitarias, o cuando transitan solas por el espacio público?*, es fácil identificar un concepto clave que es el miedo. Este concepto (o conceptos dependiendo de la investigación), posteriormente, tenemos que transformarlo en propiedades medibles mediante la operacionalización y la elaboración de diversos indicadores. En general, sin conceptos, los y las investigadoras estaríamos ciegos, no sabríamos ni qué observar ni qué aspectos medir en el caso de una investigación cuantitativa (Grande, 2018).

Cuatro son las operaciones básicas para la difícil, pero al mismo tiempo maravillosa tarea de operacionalizar conceptos y su posterior medición:

Primera. A partir de nuestro marco teórico, debemos acotar las propiedades y características del concepto. Por ejemplo, si estamos interesados en estudiar la calidad en el empleo, debemos comenzar preguntándonos: ¿qué es lo que quiero realmente estudiar cuando hablo de calidad en el empleo? Y si me interesa estudiar la satisfacción con la vida de las personas ¿qué es lo que quiero realmente estudiar cuando hablo de satisfacción con la vida?

Segunda. Como ya sugería Lazarsfeld en los años 70 (1973), debemos precisar las dimensiones o dominios de dicho concepto. Esto es, decidir qué rasgos o aspectos del concepto teórico se quieren analizar. En muchas ocasiones, durante nuestra investigación, nos vamos a encontrar que el concepto objeto de estudio incluye una gran variedad de dimensiones. Aunque nos encantaría estudiarlas todas, nunca o casi nunca podremos abarcarlas todas en su totalidad. No pasa absolutamente nada. Cuando describamos nuestra investigación, con total transparencia, diremos que de nuestro concepto estudiaremos algunas de sus dimensiones justificando el porqué de dicha selección.

De nuevo, para ejemplificar la identificación de dominios, podemos tomar un estudio del INEGI. Así, a través de datos de encuesta, el objetivo de esta institución consiste en estudiar el Bienestar Autorreportado (BIARE) entre los mexicanos y mexicanas y ofrece información representativa del conjunto de la población adulta concentrada en 32 ciudades del país. Como refleja la Tabla 1, el INEGI identifica hasta 13 dimensiones o dominios para medir el Bienestar Autorreportado en México.

TABLA 1  
 Dominios para medir el Bienestar Autorreportado en México, según el INEGI

<i>Dominios</i>
Vista en general
Relaciones personales
Actividad u ocupación
Vivienda
Estado de salud
Logros en la vida
Perspectivas a futuro
Nivel de vida
Vecindario
Tiempo libre
Ciudad
País
Seguridad ciudadana

Fuente: INEGI, resultados del módulo de Bienestar Autorreportado (BIARE), febrero de 2020.

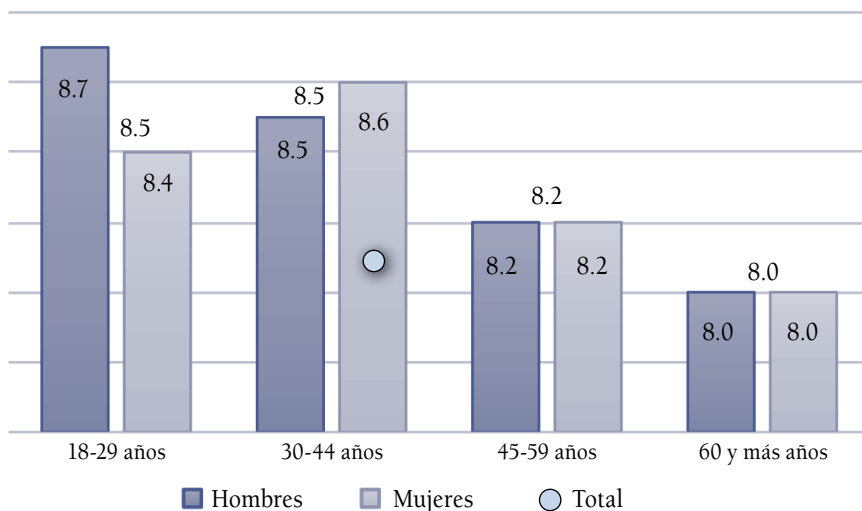
Tercera. Una vez identificados los dominios y justificados teóricamente, la siguiente fase es asignar a cada uno de ellos los indicadores que permitan su medición. Si seguimos con el ejemplo de Bienestar Autorreportado del INEGI, uno de los dominios es relaciones personales como se observa en la tabla anterior. El indicador que se utiliza es la pregunta *¿Podría decirme su grado de satisfacción*

con sus relaciones personales, en una escala de 0 (muy baja satisfacción) a 10 (la más alta satisfacción)? Para obtener una respuesta, el informante cuenta con apoyo de una escala visual que consta de distintos matices de un color, ordenados de menor a mayor, y acompañados de números que van de 0 hasta 10, donde 0 significa total insatisfacción y 10, totalmente satisfecho (INEGI, 2020).

Los resultados obtenidos en el año 2020 expresan que la población mexicana expresa un nivel alto de satisfacción con sus relaciones personales (8.8) y un nivel bajo en la satisfacción con su seguridad ciudadana (5.2), mientras que la satisfacción con este país muestra una calificación de 6.9 en promedio. Los dominios de la esfera pública tradicionalmente presentan la más baja valoración. En particular, la satisfacción con la seguridad ciudadana disminuyó dos décimas respecto a enero de 2019. En cuanto a la satisfacción con la vida en general (*¿qué tan satisfecho se encuentra actualmente con su vida?*), los resultados a enero de 2020 reflejan, en una escala de 0 a 10, un promedio de 8.3, una décima menos que la calificación reportada en el mismo mes del año 2019, cuando se ubicó en 8.4. Además, los hombres reportan mayor nivel de satisfacción que las mujeres: 8.4 frente a 8.3.

Como refleja el Gráfico 1, en enero del presente año, los jóvenes de 18 a 29 años, junto con el grupo de edad de 30 a 44 años, declararon mayor satisfacción con la vida en general, al promediar ambos 8.5; sin embargo, hay diferencias al interior de uno y otro según el sexo: entre los más jóvenes, los hombres se encuentran más satisfechos, en promedio, que las mujeres de su edad; por el contrario, en el de 30 a 44 años, las mujeres reportan mayor nivel de satisfacción que los hombres. El nivel de satisfacción desciende entre los grupos de mayor edad sin diferencias según el sexo, registrando 8.2 en el rango de 45 a 59 años, y 8 en la población de 60 y más años.

GRÁFICO 1  
Satisfacción con la vida en general en México por grupo de edad y sexo, durante enero de 2020 (promedio en escala de 0 a 10), según el INEGI.



Fuente: INEGI, resultados del módulo de Bienestar Autorreportado (BIARE), febrero de 2020.

Cuarta. La cuarta y última fase del proceso de operacionalización y medición de conceptos, es la elaboración de un índice sintético. Se trata de combinar todos los indicadores de cada dominio para llegar a construir un índice sintético. Esta última fase, conviene saberlo, no siempre ni es posible ni deseable. Reducir toda nuestra información a un único índice requiere de operaciones matemáticas que no siempre son sencillas. Un índice sintético, si está bien elaborado, permite resumir aspectos muy importantes de la realidad social en la que vivimos. El INEGI, por ejemplo, no elabora un índice sintético que resuma todos los indicadores de los 13 dominios de Bienestar Autorreportado. En lugar de ello, como hemos comentado, presenta los resultados de manera independiente para cada uno de los 13 dominios, en algunos casos relacionándolos con variables de tipo sociodemográfico como el sexo y la edad de los informantes.

Quizá el ejemplo más conocido de índice sintético sea el Índice de Desarrollo Humano (IDH) publicados a escala mundial por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) desde 1990. Estos informes ofrecen una explicación independiente, analítica y basada en datos empíricos sobre los principales problemas, tendencias y políticas en el ámbito del desarrollo.



El índice IDH se muestra en una escala de 0 (menor IDH) a 1 (mayor) y refleja el progreso de un país. La influencia de las ciencias sociales a la elaboración de dicho índice ha sido muy importante. Gracias a ellas, este índice no sólo incluye la dimensión de desarrollo económico de un país, hoy también incluye dimensiones de salud y de educación. En 2018, último dato disponible publicado en 2019, México se situó en el puesto 76 del ranking de desarrollo humano (0,767), de un total de 189 países de todo el mundo. Níger ocupó el último puesto (0,377) y el primero fue para Noruega (0,954).

En suma, cuatro son las operaciones básicas para una bonita tarea de operacionalización de conceptos y su posterior medición:

- Primera, acotar las propiedades y características del concepto.
- Segunda, precisar las dimensiones o dominios de dicho concepto.
- Tercera, para cada una de esas dimensiones, diseñar los indicadores que permiten medirlas.
- Y cuarta, si se requiere y los datos lo permiten, construir un índice que sintetice toda la información.

CUADRO 1

Fases del proceso de operacionalización. Ejemplo del concepto “consumo de drogas”

Representación teórica del concepto	Descomposición en diferentes dimensiones	Diseño de indicadores	Construcción de índices
<p><b>CONSUMO DE DROGAS</b></p> <p>Definición teórica y operativa de conceptos básicos: tipos de droga, agrupaciones de droga (legales / no legales), consumo de drogas, frecuencia en el consumo de drogas (ocasional, habitual...)</p>	<p><b>Sustancias que se consumen</b></p> <p><b>Frecuencia del consumo de sustancias</b></p>	<p>Consumo de tabaco (Si/No)</p> <p>Consumo cannabis (Nunca/1 o 2 veces/...)</p> <p>Consumo de tranquilizantes (Nunca/1 ó 2 veces/...)</p> <p>.....</p> <p>Frecuencia tabaco (Nunca/1 ó 2 veces/...)</p> <p>Frecuencia cannabis (Nunca/1 ó 2 veces/...)</p> <p>Frecuencia tranquilizantes (Nunca/1 ó 2 veces/...)</p> <p>.....</p>	<p>"0": no consumo de ninguna sustancia</p> <p>"1": consumo solo de drogas legales</p> <p>"2": consumo de cannabis</p> <p>"3": consumo de otras drogas ilegales (distintas al cannabis)</p> <p>A través de la realización de diferentes operaciones con los valores obtenidos en los indicadores se configura un único valor por cada individuo en la escala diseñada para el índice</p>

Fuente: Pozo *et al.* 2003.

Una vez operacionalizado, medidos los conceptos, obtenemos unos datos que hay que analizar, interpretar y, finalmente, ser capaz de elaborar un documento coherente y legible que dé cuenta de los aportes y resultados de la investigación. Para ello, nada mejor que cultivar la mirada sociológica que presentamos en el siguiente apartado.

## La mirada sociológica

### *2.1 Analizamos realidades complejas y en movimiento*

Todo es rutina mientras nada sucede. Hoy vivimos tiempos revueltos, que están rompiendo muchas de las inercias a las que estábamos acostumbrados. La sociedad se ha visto sacudida por grandes acontecimientos, que están revolucionando cómo vivimos, consumimos y compramos: la pandemia COVID, la crisis económica, la revolución tecnológica, la revolución ecológica y la revolución libertaria. De estos grandes propulsores de cambio nacen múltiples microtendencias: transformaciones súbitas o incipientes en los hábitos de vida, consumo y compra.

Para explicar por qué la gente es como es, hace lo que hace, debemos entender el entorno interpersonal, histórico, cultural, organizacional y global en el que vive. Para entender al individuo o a la sociedad debemos entender a ambos. Individuos y sociedades como objeto de estudio son complejos y se articulan en una trama de múltiples conexiones. Sólo observando el campo como un todo podemos tener la esperanza de descubrir las estrategias, racionalidades y culturas que le dan su estructura y organización características (Garland, 2001: 10-11). Ni las ciencias sociales son una forma de brujería como expresa Stanislaw Andreski (1973), ni los científicos sociales somos ni magos que adivinan el futuro, ni químicos que tratan fármacos. Nuestro objeto de estudio es la realidad social y, frecuentemente, nos basamos en las opiniones de las personas que sí son cambiantes, a diferencia de un químico que introduce en un recipiente determinados compuestos y sale de forma casi automática un paracetamol o una aspirina. En ese recipiente da igual que haga más o menos frío, que llueva o nieve o haya tocado la lotería al vecino. Allí, nada cambia. Todo está controlado.

Las personas y sus opiniones sí son cambiantes. Así, por ejemplo, si yo hoy pregunto si eres una persona feliz, puede que respondas que te sientes muy feliz. Pero mañana puedo hacerte la misma pregunta y tu respuesta puede ser totalmente diferente, puedes sentirte totalmente infeliz porque hayas tenido algún

problema personal y te afecte a tu estado de ánimo, o porque hayas tenido una mala noche por un intenso dolor estomacal y también te pueda afectar en tu sentimiento de felicidad. Ante este gran reto, nada mejor que mirar la realidad social con rigor y con el método científico, intentando superar algunos errores basados en nuestra experiencia o el sentido común.

## 2.2 Superar algunos errores basados en nuestra experiencia o el sentido común

Frente a la sociología espontánea y a la “comentocracia” habitual de algunos tertulianos en medios de comunicación, está la “mirada científica”. Esta mirada se tiene que utilizar para informar en lugar de desinformar y para decir verdades, basadas en evidencias, en lugar de mentiras producto de observaciones poco precisas y de juicios de valor.

La mirada científica debe servirnos para ver más allá de lo que parece evidente y para superar algunos errores basados en nuestra experiencia o el sentido común frecuentes entre los que practican la Sociología espontánea, al cuidar las observaciones poco precisas y saber diferenciar entre juicios de valor y hechos que pueden generar un razonamiento sesgado. Es fundamental que nuestros estudiantes entiendan esta diferencia y realicen una constante vigilancia epistemológica al momento de realizar investigación (Cuéllar y Navarro, 2019). Saber que una mala práctica en la investigación es plagiar el trabajo de otras personas, es falsificar datos para demostrar algo, es falsear la información y engañar a los participantes. Por desgracia, como menciona Salkind, “*hay investigaciones cuyo trabajo se caracteriza por tales prácticas, pero son una minoría*” (Salkind, 1998: 5).

Miremos así a la realidad social intentando superar algunos errores basados en nuestra experiencia o el sentido común. Los razonamientos basados en el sentido común suelen caer en tres tipos de errores: sobre-generalizaciones, observaciones poco precisas y razonamiento sesgado.<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Las referencias y argumentos referidos a sobre-generalizaciones, observaciones poco precisas y razonamiento sesgado, proceden del material docente elaborado en 2008 por el profesor Manuel Jiménez Sánchez y la profesora Antonia M<sup>a</sup>. Ruíz Jiménez, de Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, España, para la asignatura “Técnicas de investigación cuantitativas aplicadas al análisis sociológico” impartida en el Campus Andaluz Virtual. Aunque de acceso restringido, para su consulta pueden solicitarlo a los autores a través de correo electrónico: respectivamente, mjimsan@upo.es y amruiz@upo.es.

Las sobre-generalizaciones, o la generalización falsa como menciona Garland (2001: 10), ocurren cuando de manera injustificada concluimos que lo que es verdad en algunos casos es verdad en otros. Muchas veces extraemos conclusiones sobre la gente basándonos en nuestra experiencia, pero olvidamos que nuestra experiencia es limitada. Pensar como científicos sociales implica cuestionarse si lo que parece cierto en algunos casos también lo es para otros, cuestionarse por la representatividad de nuestras evidencias y enfrentarse a los estereotipos.

Las observaciones poco precisas ocurren cuando por ejemplo damos por sentada la influencia de un factor en un fenómeno sin considerar la posibilidad de que esa relación aparente no sea falsa o sin considerar la influencia de otros posibles factores. Así, por ejemplo, sería una observación muy poco precisa analizar la religiosidad de las personas con sólo conocer si una persona va o no a misa los domingos. Debemos recordar que los fenómenos sociales suelen estar causados por multitud de causas. Aplicar la mirada científica implica tener en cuenta el carácter complejo o multidimensional de muchos fenómenos sociales y el gran número de causas que potencialmente inciden sobre ellos.

El razonamiento sesgado ocurre cuando nuestras afirmaciones o interpretación de los datos están influidas por nuestros gustos, preferencias o valores. De ahí que haya que diferenciar entre evidencias, hechos, y juicios de valor. Por ejemplo, mi opinión respecto al aborto puede ser buena o mala, pero es un hecho que en determinados países esté legalmente aprobado el aborto en determinadas circunstancias.

El problema es el hecho de que hay ideas equivocadas e ideas absolutamente monstruosas. Considerar a los judíos como una raza inferior es una idea estúpida, es una idea equivocada, pero es una idea. Ésa es una idea monstruosa, pero es esa idea la que logra movilizar a la sociedad en una dirección equivocada. La inferioridad de la mujer, por ejemplo, que está inscrita en la cultura de ciertos países musulmanes, es una idea monstruosa, pero es una idea. Las ideas sí juegan un papel importante en la vida política y por eso resultan importante que las buenas ideas, aquellas que permiten la convivencia en la diversidad, que generan justicia e igualdad, que promueven los principios democráticos, prevalezcan sobre las malas, sobre las que provocan tensiones, fomentan divisiones y crean encono en el seno de una sociedad (Vargas, 2019: 199).

### *2.3 Lo más duro. Enfrentarse al papel en blanco*

Una vez obtenidos los resultados numéricos, llega el momento de tener que redactarlos y comentarlos. Así, frente a un papel en blanco, solo o acompañado

de colegas junto con un buen *cafecito*, siempre tendremos que ponernos a escribir: lo más duro, enfrentarse al papel en blanco. El inicio es como una selva caótica en la que no suele haber un orden. Lo que hay son descripciones, ideas y anotaciones sin cuidar el estilo. Pero es el material que permite tener la seguridad de que ahí hay algo, una forma que está como enterrada en un gran bloque de mármol y que poco a poco tendrá la forma del relato que queremos contar (Vargas, 2019: 221).

En el caso de los resultados cuantitativos en ciencias sociales se pretende interpretar y dar sentido a los datos obtenidos en la investigación. De este modo, como sugiere Del Castillo (2018: 301), la labor del investigador social es similar a la del detective que trata de dar respuesta a una pregunta.

Sin embargo, en contra de un equívoco habitual, los datos nunca hablan por sí mismos. El buen analista es aquel que conociendo bien el fenómeno que investiga, hace las preguntas adecuadas a los datos (Jaime Castillo, 2018: 301). Siguiendo con el símil del detective, tampoco se puede torturar a los datos para obtener una confesión forzada, porque corremos el riesgo de que los resultados obtenidos sean producto del artificio estadístico y no una descripción plausible de la realidad.

Tras obtener los resultados numéricos, llega el momento de tener que interpretarlos para luego redactarlos. Son dos habilidades básicas por desarrollar por parte del alumnado durante su proceso formativo: al finalizar sus estudios universitarios, tienen que ser capaces de crear un relato que no sólo enumere datos en forma de palabras, sino que debe contarnos algo sobre ellos. De los muchos manuales y guías de estilo que existen (Velilla, 2002; Beins, 2012, Martín, 2015), las tres principales recomendaciones son que debemos mostrar los resultados más relevantes de nuestro estudio, las pruebas o evidencias empíricas y una presentación clara, concisa y sencilla (Fernández Prados, 2018: 282-283).

Relevancia. No todos los hallazgos son dignos de ser comentados. Se comentan los más significativos, es decir, aquellos que por su relevancia merezcan la pena ser resaltados y expuestos. La relevancia puede estar definida por el interés social que hayamos justificado inicialmente, por los criterios de la comunidad científica que encontremos en la revisión bibliográfica y, por supuesto, por el propio investigador o investigadora.

Evidencia. Nuestro objetivo tiene que ser recopilar evidencias que nos permitan aceptar o rechazar nuestras hipótesis iniciales. Eso sí, partimos de que la certeza absoluta no existe nada más que en la mente de los ingenuos. Como sugiere De Miguel (1997), esto quiere decir que el tono que debe predominar

cuando exponemos nuestros resultados, es el de cautela y la prudencia sin caer en la más pura vaciedad e inanidad de contenidos.

Si nuestros resultados proceden de una encuesta, durante la redacción tendremos que indicar el número de casos junto con los resultados en términos porcentuales. Por ejemplo, podríamos decir lo siguiente: De las 250 personas encuestadas, el 23% afirma ser una persona muy feliz (Blalock, 1986).

Claridad. El objetivo de la redacción es conseguir la mayor claridad, concisión y sencillez posible (Naciones Unidas, 2009). Un lenguaje sencillo es más rápido de leer, consigue transmitir el mensaje a mayor velocidad, con mayor facilidad y de una manera más cercana. Escribir en un lenguaje sencillo, en ningún caso, significa escribir mal. Por ello, sobre todo, cuando redactemos hay que evitar el recurso a la jerga, expresiones chabacanas, y un lenguaje excesivamente coloquial. Por ejemplo, “En este análisis metí la pata”; “No tenía ni idea de por dónde empezar mi marco teórico, pero al final lo saqué” (Fernández Prados, 2018: 293).

En suma, nuestro objetivo debe ser comunicar unos resultados numéricos en un relato coherente y para lograrlo tenemos que redactar con claridad, concisión y sencillez. Para hacerlo, se recomienda evitar todo tipo de artificios y recursos estilísticos que dilaten la exposición clara del tema, como es el caso de la ambigüedad y el encubrimiento de una idea. En lugar de lo anterior, apostar por una escritura clara utilizando frases cortas, tratando una idea en cada frase, dividiendo las frases largas, e iniciando cada párrafo con lo principal del mensaje.

### **Hacia una Investigación Aplicada más abierta al público y a audiencias heterogéneas**

Si compartimos que las ciencias sociales son demasiado importantes para dejarlas únicamente en manos de los científicos sociales (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 1999), también deberíamos hacerlo con Enrique Gil (2019) cuando argumenta que el científico social no sólo debe preservar los intereses de las comunidades científicas y de las personas objeto de investigación, sino que además debe dar a conocer a la sociedad los resultados de su investigación en bien del interés general. Esta idea conecta con algunas corrientes que resaltan su preocupación al observar la desconexión entre lo que sucede en la sociedad y lo que se hace-estudia-analiza desde la investigación realizada en el ámbito académico (Castillo, 2015: 15; Calvo, 2003; Navarro, 2019b).

La investigación social aplicada no debería perder el enfoque de mejorar situaciones y problemas sociales. Es un exponente del *hacer* investigador con una visión más abierta de la utilidad de las investigaciones aplicadas, más autocrítica y de la toma de una mayor conciencia de la interrelación de los científicos sociales con los problemas sociales que estudiamos y con el entramado de intereses que determinan la posibilidad de resolverlos (Gouldner y Miller, 2019). Sabemos que, en las sociedades científicas, en los congresos y en las revistas de referencia, siguen surgiendo, cada pocos años, debates sobre las clases de sociología que son más adecuadas e incluso más legítimas para contribuir a la resolución de los problemas sociales (Burawoy, 2005; Navarro, 2019c).

Estas ideas reflejan un asunto fundamental en la sociología y otras ciencias sociales afines: cómo los resultados son utilizados para resolver problemas por parte de una variedad de organismos en el sector público, en la sociedad civil o en la empresa. La orientación aplicada o práctica frente a la más básica o académica ha constituido una de las tensiones esenciales de la disciplina desde comienzos del siglo xx. Desde este punto de vista, Fernández Esquinas presenta los significados de la sociología aplicada en aquella época y que resume en dos familias de términos entrelazados: por una parte, conceptos más o menos equivalentes que hablan de sociología “pura”, “básica”, “no orientada” o “académica”; por otra parte, los que hablan de sociología “aplicada”, “práctica”, “orientada” o profesional” (Fernández Esquinas, 2019: 19). En otros trabajos de este volumen se retoma la discusión de cómo definir, en las condiciones actuales, este enfoque aplicado, añadiendo al criterio de utilidad del conocimiento, la dimensión empírica en las investigaciones y la relevancia pública de los temas abordados como seguidamente comentamos. Este conjunto de propuestas, en conexión, avanzan en el proceso de institucionalización de las ciencias sociales y los criterios sobre los cuáles sostener hoy una definición del enfoque aplicado en la investigación social.

La orientación de la investigación social aplicada representada por Gans (2002, 2015) y otros autores (Navarro, 2019b), conecta con otra parte fundamental de la formación del alumnado y que es la voluntad de divulgar el conocimiento al gran público y a audiencias heterogéneas. Para Calvo, “la divulgación nace en el momento en que la comunicación de un hecho científico deja de estar reservada exclusivamente a los propios miembros de la comunidad investigadora o a las minorías que dominan el poder, la cultura o la economía” (Calvo, 2003: 17). Según la Real Academia Española de la Lengua (RAE), la divulgación es la acción de “publicar, extender, poner al alcance del público algo”. Javier Sampedro, hoy un reputado periodista científico, escribe: “cualquier investigador

entiende su objeto de estudio, pero muy pocos saben explicárselo con claridad al público. El trabajo del divulgador consiste en convertir esa espesura en un texto fumable, atractivo y placentero” (Sampedro, 2018: 88).

Sin prescindir de un compromiso con otros posibles desarrollos de la disciplina, surge el compromiso de formar a personas que analicen la realidad social con las herramientas básicas de investigación y luego trasladen los resultados a un lenguaje de fácil comprensión para el mayor número de personas, a muchísima, contribuyendo en última instancia a que la ciudadanía comprenda mejor el mundo que le rodea y pueda decir consecuentemente en qué mundo quiere vivir y cómo construirlo.

Por ello, como vocación, el científico social significa caminar sobre dos piernas: ciencia y compromiso para la mejora social, para poder avanzar hacia una sociedad lo más justa y decente posible, promoviendo un desarrollo inclusivo, sustentable y equitativo (Burawoy, 2005).

La capacidad de hacer visibles nuestros trabajos de investigación al gran público y a audiencias heterogéneas es una de las tareas más apasionantes que puede desarrollar un científico o una científica social. Puede hacerse a través de vídeos divulgativos y estrategias de difusión en redes sociales, exposiciones atractivas, programas de radio, coloquios, conferencias, actividades en parques y en plazas para jóvenes y adultos mayores, conciertos de música, ferias de la sociología, y un largo etcétera.<sup>6</sup>

En suma, la investigación social aplicada es un constante e inagotable cuestionar sobre lo que realmente importa. Creo que se equivocan quienes sostienen que los resultados obtenidos son accesorios, cuyo radio de acción no llega a la gente y que el pensamiento sociológico no es transformador.

## Reflexiones finales

En este capítulo se han presentado tres tipos de competencias (o apuestas decididas) en la formación del alumnado en Metodología con el enfoque de Investigación Social Aplicada: 1) la conexión de teorías y conceptos con la investigación, 2) el valor de la mirada sociológica para el análisis y posterior

<sup>6</sup> Dos de las iniciativas del autor de divulgación de las ciencias sociales en general y de la sociología en particular son los espectáculos musicales *Sociología en el Bar* (<https://socybeer.wordpress.com/>) y los vídeos divulgativos *Sobre la Sociología en marcha* (<https://www.youtube.com/watch?v=of01arxEnI>).



interpretación de resultados, y 3) la utilidad pública de las investigaciones sociales aplicadas para llegar al gran público y a audiencias heterogéneas. Cada una de ellas, con sus ventajas e inconvenientes, han sido presentadas desde una visión complementaria con base a la experiencia del autor en la docencia y a fuentes de información revisadas.

El proceso de formación del alumnado se enfrenta a importantes desafíos: la situación de la pandemia, las crisis de nuestras democracias, las altas tasas de criminalidad y de inseguridad ciudadana, las desigualdades sociales que no cesan, la desafección política, la corrupción y el avance imparable de las nuevas tecnologías. Al venir todo ello aderezado de un incremento brutal de bulos, falsas noticias, medias verdades y otras formas de manipulación informativa que vuelan por el ciberespacio, exige un rostro de investigadores e investigadoras entre las generaciones venideras que apuesten por la calidad, el rigor científico y la meticulosidad en la aplicación coherente de las técnicas de investigación social. En este contexto es evidente la necesidad de dar a conocer este tipo de rostros al gran público y a audiencias heterogéneas como una oportunidad para que las investigaciones sociales aplicadas serias y rigurosas ganen en impacto social.

Las falsas noticias están produciendo una especie de pus que está afectando a muchos rincones de nuestra sociedad. El lenguaje, cuando se infecta de *fake news*, se ensucia, se vuelve asqueroso (Vargas, 2019). Se emiten juicios de valor con mucho éxito gracias a la expansión caníbal de las redes sociales por, amputados de cualquier evidencia, y con frecuencia falsificados por charlatanes. Lo que más me duele y preocupa es que ese lenguaje está llegando a mucha gente; actúa como marco de referencia a la hora de procesar información y como base para hacer juicios de valor. En este momento me doy cuenta de que las generaciones venideras tienen que lograr acabar o reducir todo esto: cada palabra bien dicha y medida debe darnos dignidad y un grado de civilización que haga destruir las falsas noticias y medias verdades, poniéndonos en diálogo en esta dualidad continua de ser investigadores y activistas. Ahora, más que nunca, hay que comprender esta máxima: elogio del científicismo (Bunge, 2017).

Como escribía junto con la doctora Cuéllar (2019), a las generaciones venideras se necesita acompañarlas en su proceso formativo hacia nuevos discursos en pro de nuevos derechos y valores de ciudadanía de respeto al medio ambiente, la no discriminación, la igualdad entre hombres y mujeres, la lucha contra la violencia de género, la transparencia y la lucha contra “el cáncer de la corrupción que ha hecho metástasis en muchas instituciones de nuestra sociedad” (Barrios, 2014).

En una época de cambio social acelerado, que rompe muchas de las inercias a las que estábamos acostumbrados, la nuestra es una profesión abierta, entremezclada con otras, que necesita conectarse más y mejor con lo que sucede en la sociedad en tanto que disciplina científica. Nuestra única competencia es ser, valga el juego de palabras, lo más competentes que nos sea posible en las explicaciones y soluciones a los problemas que constituyen el objeto y preocupación de la sociología (Pérez, 2018).

Termino estas palabras exponiendo, resumidamente, un caso viejo y otro contemporáneo con el único objetivo de poner en valor la importancia de la comunicación y el amor a los libros, tomados de la magistral obra *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*, de Irene Vallejo (2020). Considero que son dos facetas interesantes por consolidar en la investigación social aplicada.

El caso viejo toma protagonista a Sócrates y su gran capacidad de comunicación para contar historias. Sócrates era un pequeño artesano, que pasó su vida merodeando por los gimnasios, por los talleres y por el ágora de Atenas para entablar conversaciones filosóficas con quien quisiera detenerse a hablar con él. Sócrates se ganó su éxito precisamente por ese gusto por el vagabundeo parlanchín. Era un gran comunicador que siempre apostó por transmitir sus enseñanzas a través de la conversación. He aquí el amor a la conversación.

El caso contemporáneo toma como protagonista a Borges. Él escribió: de los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro. Los demás son extensiones de su cuerpo. El microscopio y el telescopio son extensiones de su vista; el teléfono es extensión de la voz; luego tenemos el arado y la espada, extensiones de su brazo. Pero el libro es otra cosa: el libro es una extensión de la memoria y de la imaginación. Los libros nos siguen uniendo y anudando de una forma misteriosa. Los libros tienen voz y hablan salvando épocas y vidas (Vallejo, 301, 305).

En suma, creo firmemente que somos criaturas sedientas de historias, de contarlas como hacía Sócrates y de leerlas a través de los libros como propone Borges. Aprovechemos para la docencia y la formación en Metodología con el enfoque de Investigación Social Aplicada esta conexión entre contar y leer historias.

## Referencias

- Andreski, S. (1973). *Las ciencias sociales como forma de brujería*. Barcelona: Taurus.
- Arribas, A. (2017). "Reframing the public sociology debate: Towards collaborative and decolonial praxis". *Current Sociology*, 66(1), 92-109.
- Bartolomé, R. y Medina, J. J. (2019). "Comunicación social de la ciencia", en Fernández, Esther; Barberet, Rosemary y Bartolomé, Raquel (2019). *Metodología de Investigación en Criminología*, pp. 297-316. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Barrios, V. (2014). "Editorial". *RCET RATIO*, 8, 8-9.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. México DF: Fondo de Cultura Económica.
- Beck, U. (2006). *La sociedad del riesgo*. Barcelona: Paidós.
- Beins, B. C. (2012). *APA Style Simplified Writinf in Psicology, Educations, Nursing, and Sociology*. Boston: Wiley-Blackwell.
- Blalock, H. M. (1986). *Estadística social*. México: Fondo de Cultura Económica. Bunge, Mario (2017). *Elogio del cientificismo*. Pamplona: Editorial Laetoli.
- Burawoy, Michael (2005). "Por una Sociología Pública". *Revista Política y Sociedad*, 42(1), 197-225.
- Calvo, M. (2003). *Divulgación y periodismo científico: entre la claridad y la exactitud*. México: Dirección General de Divulgación de la Ciencia, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castillo, J. J. (2015). "Los desafíos de la Sociología. En tiempos de crisis y esperanza". *Sociología del Trabajo*, 85, 7-26.
- Cuéllar, A. y Navarro, L. (2019). "Formar y enseñar sociología: La flexibilidad de la teoría y el valor diferencial de la mirada sociológica", *Acta sociológica*, 78, 9-37.
- De Miguel, A. (1997). *Manual del perfecto sociólogo*. Madrid: Espasa.
- Del Castillo, A. J. (2018), "Cómo sacar partido a los números: El análisis cuantitativo" en Requena, Félix y Ayuso, Luis (ed.). *Estrategias de Investigación en las Ciencias Sociales*. Valencia: Tirant lo Blanch, 301-322.
- Donovan, C. (2008). "The Australian Research Quality Framework: A live experiment in capturing the social, economic, environmental, and cultural returns of publicly funded research". *New Directions for Evaluation*, pp. 47-60.
- Fernández Esquinas, M. (2016). "La profesión sociológica en el siglo XXI: Estrategias para potenciar la situación de la sociología en el mercado de trabajo". *Revista Española de Sociología*, 25(3), 213-224.
- Fernández Esquinas, M. (2019). "Introducción". *Sociología aplicada: problemas y oportunidades*. Alvin W. Gouldner y S. M. Miller (eds.). Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Fernández Prados, J. S. (2018). "Hacer que hablen los datos: cómo escribir los resultados numéricos" en Requena Santos y Ayuso Sánchez, *Estrategias de Investigación en las Ciencias Sociales*. Valencia: Tirant lo Blanch.

- Furedi, F. (2018). "La apoteosis de la victimización". *Disentia*, April. Disponible en: <https://disidentia.com/la-apoteosis-de-la-victimizacion/>, acceso 2 de mayo de 2020.
- Gans, H. J. (2002). "More of us should become public sociologists". *Footnotes*, July/August. Disponible en: <https://www.asanet.org/sites/default/files/savvy/footnotes/julyaugust02/fn10.html>.
- Gans, H. J. (2015). "Public Sociology and its Publics". *Springer Science+Business Media*, 1-9. Disponible en: <http://burawoy.berkeley.edu/PS/Gans.PS.pdf>.
- Garland, D. (2001). *La cultura del control. Crimen y orden social en la sociedad contemporánea*. Barcelona: Gedisa.
- Gil, E. (2019). "Empotrado (embedded) en trincheras mediáticas". *Revista Española de Sociología*, 28(3): 141-149.
- Glassner, B. (1999). *The Culture of Fear: Why Americans are Afraid of the Wrong Things*. New York: Basic Books.
- Grande, R. (2018). "Operacionalización y elaboración de indicadores: escalas, tasas e índices" en Requena Santos y Ayuso Sánchez, *Estrategias de Investigación en las Ciencias Sociales*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Gouldner, A. W. y Miller, S. M. (2019). *Sociología aplicada: problemas y oportunidades*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- INEGI (2020). *Indicadores de bienestar autorreportado de la población urbana*. México. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2020/biare/biare202002.pdf>.
- Kafka, F. (2011). *La metamorfosis*. Madrid: Alianza Editorial.
- Lazarsfeld, P. F. (2018). "De los conceptos a los índices empíricos" en Boudon y Lazarsfeld, *Metodología de las Ciencias Sociales*. Conceptos e índices. Barcelona: Laia.
- Martín, M. (2015). *Escribir textos científicos y académicos*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Martuccelli, D. (2021). "La gestión anti-sociológica y tecno-experta de la pandemia del COVID-19". *Papeles del CEIC*, 1, 1-16.
- Miró, F. y Gómez, A. B. (2020). "Elogio de la divulgación en la era PosCovid-19 (y presentación de PostC: Crimen, Ciencia y Sociedad)". *PostC: La PosRevista sobre Crimen, Ciencia y Sociedad de la era PosCovid*, 19(1).
- Naciones Unidas (2009). *Cómo hacer comprensibles los datos*. Parte 1. Una guía para escribir sobre números. Ginebra: Naciones Unidas. Disponible en: <https://www.unecce.org/fileadmin/DAM/stats/documents/writing/MDMPart1Spanish.pdf>.
- Navarro, L. (2019a). "Sentir la sociología en la FCPYS de la UNAM", *Acta sociológica*, 78, 181-183.
- Navarro, L. (2019b). "La divulgación de la sociología como contribución social: prácticas y retos para conectar con el gran público". *Revista Española de Sociología*, 28(3): 161-169.
- Navarro, L. (2019c). "Resena al libro Sociología aplicada: problemas y oportunidades", Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid, 2019.

- Alvin W. G. y S. M. Miller (eds.)". Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. *Revista Internacional de Sociología*, 28(3), 153- 156.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OECD) (1999). *Social Sciences for knowledge and policy making*. París: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos.
- Pérez, M. (2018). "La producción de conocimiento social: Universidades y think tanks". *Revista Española de Sociología*, 27(2), 313-324.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2019). *Informe sobre Desarrollo Humano 2019*. Disponible en: <http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr2019overview-spanish.pdf>.
- Pozo, F.; Navarro, L.; López, A. y Caro, M. J. (2013). *Introducción al análisis de datos cuantitativos en criminología*. Madrid: Tecnos.
- Requena, F. (2016). *Teoría sociológica aplicada*. Barcelona: Anthropos.
- Requena, F. (2018). "La elaboración de marcos teóricos aplicados" en Requena Santos y Ayuso Sánchez, *Estrategias de Investigación en las Ciencias Sociales*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Rodríguez, C. (2014). "Amphibious sociology: Dilemmas and possibilities of public sociology in a multimedia world". *Current Sociology*, 62(2), 156-167.
- Salkind, N. J. (1998). *Métodos de Investigación*. México: Prentice Hall.
- Sampedro, J. (2018). "Las tres leyes de la divulgación". *Jot Down*, 26, 88-90.
- Troyano, J. F. (2018). "El principio de todo trabajo de investigación social: la curiosidad sociológica" en Requena Santos y Ayuso Sánchez, *Estrategias de Investigación en las Ciencias Sociales*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- Vallejo, I. (2020). *El infinito en un junco. La invención de los libros en el mundo antiguo*. Madrid: Siruela.
- Vargas, M. (2019). *Conversaciones en Princeton*. Madrid: Debolsillo.
- Velilla, R. (2002). *Guía práctica para elaborar trabajos monográficos*.



---

## ESTRATEGIAS DE SENSIBILIZACIÓN DE ESTUDIANTES ANTE PROBLEMAS COMPLEJOS Y EN CURSO



*Cecilia Peraza Sanginés / Abril Campos Hernández  
Juan Manuel Hermosillo Lara<sup>7</sup>*

### Introducción

**E**l objetivo de este capítulo consiste en compartir algunas estrategias de sensibilización de estudiantes, ante problemas complejos y en curso, para contribuir al aprendizaje y desarrollo de habilidades de investigación necesarias para la solución de problemas relevantes para comunidades de actores. Se aborda el marco teórico referencial acerca del aprendizaje dialógico, el enfoque socioafectivo y la coeducación (perspectiva de género) como ejes transversales en el proceso formativo en el nivel superior, como una oportunidad para caminar hacia la construcción de una *cultura de paz*. Se hace hincapié en la importancia de la construcción del sentido de colectividad entre los grupos de trabajo académico para fomentar la construcción de acuerdos, la escucha activa, la inclusión y el respeto entre pares, con base en la sistematización de las evaluaciones cualitativas del alumnado de asignaturas metodológicas de cuatro generaciones distintas de la licenciatura en sociología. Finalmente, se comparten

---

<sup>7</sup> Con enorme agradecimiento a todas las personas que han formado parte de mi equipo docente desde el semestre 2017-I: Stephanie Alarcón González, Carlos Sebastián Armendáriz Vega, Ricardo Betancourt López, Abril Campos Hernández, Israel Alejandro Castillo Flores, Paola Cristo-González Hernández, Montserrat Cruz Álvarez, Juan Manuel Cruz Merino, Julieta Figueroa Macías, Juan Manuel Hermosillo Lara, Mauro Rafael Jarquín Ramírez, Nayely Martínez Cuervo, Daniel Pazos de la Cruz, Yeneli Posadas Rodríguez, Miguel Ángel Solano Ramos, Vania Sosa Ríos, Denisse Tamez Rodríguez, Minerva Analí Trejo Díaz y David Uriel Vergara Muñoz.

algunas experiencias de intervención, como lo sucedido después del terremoto del 19 de septiembre de 2017 en la Ciudad de México, el abordaje de la violencia de género en la universidad y, más recientemente, la pandemia provocada por el virus SARS-COV-2. La intención es propiciar el debate y la actualización en temas de investigación aplicada para docentes a cargo de materias metodológicas.

La enseñanza de la Metodología en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (en adelante, la Facultad) de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) tiene una larga tradición sostenida por grandes personalidades dedicadas a la materia; no obstante, el Plan de Estudios 2016 constituyó un nuevo reto, en tanto propone un giro hacia la investigación social aplicada. Este trabajo resulta de los aprendizajes obtenidos durante los últimos cuatro años de docencia en asignaturas metodológicas de la Licenciatura en Sociología, con especial foco en la Metodología Aplicada a las Ciencias Sociales (I y II), así como el taller de especialización en métodos y técnicas documentales.

El primer objetivo de este texto consiste en compartir algunas estrategias docentes desarrolladas con grupos de asignaturas metodológicas, ante problemas complejos que se suscitaron durante los cursos y que fueron abordados como parte del proceso de la enseñanza y el aprendizaje de la Metodología aplicada; a saber, el terremoto del 19 de septiembre de 2017 en la Ciudad de México, la narcoviolenia en la UNAM, las manifestaciones en contra de la violencia de género en la misma y, más recientemente, la pandemia provocada por el virus SARS-COV-2. La intención es propiciar el debate y la actualización en temas de investigación aplicada para docentes a cargo de materias metodológicas, a partir de la reflexión acerca de los alcances y los límites de este tipo de propuestas de trabajo colectivo, investigación e intervención desde el ámbito académico en la enseñanza universitaria.

El segundo objetivo es exponer el uso de algunas herramientas didácticas que nos han permitido construir grupo y sentido de colectividad para fomentar la construcción de acuerdos, la escucha activa, la inclusión y el respeto entre pares. Con base en los resultados obtenidos, hemos asumido el desafío de repensar la docencia de la Metodología en un sentido más profesionalizador y de aplicabilidad de los conocimientos, los métodos y las técnicas adquiridas mediante el proceso.

En esa línea, a modo de marco analítico, el capítulo aborda en su primer apartado, la reflexión pedagógica acerca del aprendizaje dialógico y la perspectiva de género como ejes transversales en el proceso formativo en el nivel superior, como una oportunidad para caminar hacia la construcción de una



*cultura de paz*. Además, nos hemos propuesto dar voz a los actores –en este caso, a las y los estudiantes de cuatro generaciones distintas de la licenciatura en sociología–, a partir de la sistematización de las evaluaciones cualitativas que recopilamos a mitad y a final de los semestres. El segundo apartado sistematiza las posibilidades de trabajo colectivo, investigación e intervención que hemos formulado frente a distintos problemas coyunturales y estructurales, suscitados durante el desarrollo de las asignaturas, como una estrategia útil para la enseñanza del enfoque de la investigación social aplicada, por el significado que adquiere el campo para estudiantes con interés en trascender el aula y los conocimientos estrictamente teóricos, aportando a sus comunidades a partir de las herramientas adquiridas durante el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El sentido de este capítulo se fundamenta en la reflexión de Paulo Freire cuando plantea que cuanto más pensemos críticamente, rigurosamente, la práctica de la que participamos o la práctica de otras personas, tanto más tendremos la posibilidad, primero, de comprender la razón de ser de la propia práctica, segundo, por eso mismo, nos iremos volviendo capaces de tener una práctica mejor (Freire, 2001/1993). Este capítulo se ha articulado en el ánimo de propiciar el debate y la actualización en temas de investigación aplicada para que, como docentes a cargo de materias metodológicas, podamos mejorar nuestras prácticas de enseñanza y aprendizaje a partir del intercambio abierto y crítico.

### **Perspectivas teóricas para pensar las aulas como un espacio de construcción del sentido de colectividad**

El presente apartado tiene como objetivo sistematizar algunas reflexiones teóricas acerca del aprendizaje dialógico, el enfoque socioafectivo y la coeducación (perspectiva de género) como ejes transversales en el proceso formativo en educación superior, como una oportunidad para caminar hacia la construcción de una *cultura de paz*.

Existen diversas estrategias docentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje en educación superior. De acuerdo con Henríquez y Arámburo (2019), éstas pueden categorizarse en tres dimensiones: uso de la enseñanza (centrada en los/las estudiantes, en los contenidos o en el/la docente); recursos o medios de apoyo (medios tradicionales, personas especialistas invitadas o tecnologías de la información y la comunicación), así como factores institucionales (políticas de contratación y fomento o no de la capacitación docente).

Dichas estrategias inciden en las formas de abordar la enseñanza de la Metodología aplicada a las ciencias sociales. Si ésta pone el foco en los contenidos, por ejemplo, tenderá a la revisión de literatura académica acerca del método, en un nivel abstracto; si está centrada en la experiencia docente, es posible que se limite a la propia trayectoria investigadora. Nuestra propuesta pretende centrarse en los intereses del alumnado, aunque tomando en cuenta la trayectoria docente, los aportes de especialistas, así como los aspectos teóricos de la Metodología. Asimismo, con una intención profesionalizante, comprende lecciones prácticas centradas en la adquisición de habilidades y destrezas para desarrollar procesos de investigación a partir del uso de técnicas específicas, como la encuesta, la entrevista, los grupos focales, la observación participante, las técnicas documentales y etnográficas, entre otras.

Como se avanza en la introducción de este capítulo, la tradición de nuestra Facultad ha sido fundamentalmente teórica; no obstante, con el giro propuesto hacia la investigación social aplicada en el Plan de Estudios 2016, hemos buscado generar estrategias docentes centradas en la *praxis*, como posibilidad para generar un pensamiento que no se limite a comprender los debates metodológicos que han constituido a las CCSS, sino que permitan seguir cuestionando métodos y postulados, con base en la práctica investigadora y los resultados obtenidos.

Para llegar a ese punto y proponer ejercicios para el aprendizaje basado en proyectos y prácticas de investigación, consideramos indispensable la construcción del sentido de la colectividad en los grupos; en tanto comunidad universitaria, pero también, en tanto equipos que trabajarán a lo largo de uno o más semestres en distintos proyectos. Hacemos énfasis en la construcción de grupo, porque es una colectividad constituida por personas con diferentes roles (docentes/dicentes); hombres y mujeres con expectativas y potencialidades, que no se limita a una lista de números de cuenta en la que debe plasmarse una calificación, sino que, en el contexto de la universidad pública masificada, buscamos que exista la posibilidad y el espacio para el desarrollo de las capacidades y las habilidades individuales y colectivas para abordar los retos de la investigación social aplicada entre pares. El fundamento de dicho abordaje pedagógico se encuentra en el aprendizaje dialógico, la perspectiva positiva del conflicto y la transversalidad de género, como elementos clave para la construcción de una cultura de paz.

La propuesta de la *educación para la paz* (Bastida *et al*, 2000) se estructura a partir de distintas dimensiones para el desarrollo de habilidades en las que se contempla el diálogo como herramienta central para la construcción de consensos, con base en la comunicación asertiva, la escucha activa y el reconocimiento

de las diferencias. Desde la educación para la paz se reconoce, de partida, que existen asimetrías de poder en relación con el acceso y manejo del conocimiento, pero también en las relaciones entre docentes y dicentes, tanto como entre pares. En ese sentido se propone una dinámica centrada en el aprecio y la confianza para que las personas sean capaces de reconocer cualidades positivas propias y de sus semejantes, de manera que se cimienten las bases de la construcción de consensos.

Por otra parte, dicha propuesta contempla dos dimensiones centrales en el proceso de enseñanza y aprendizaje; a saber, la autonomía y la toma de decisiones. En ese ámbito hemos identificado grandes áreas de oportunidad, que interpretamos como resultado de un sistema educativo fundado en relaciones de control y dependencia, así como en estrategias de memorización y repetición. El eje de la propuesta docente que aquí se expone, busca un tipo de convivencia en las aulas basada en el pensamiento crítico y la cooperación, para que las y los estudiantes, sean capaces de analizar y transformar conflictos, contemplando la intervención docente para la identificación de alternativas posibles.

En esa línea, la *educación para la paz* se refiere a la *prevención* –frente al concepto de prevención de conflictos– como una manera de proveer a las personas de habilidades y estrategias que permitan abordar al conflicto antes de que llegue a la crisis (Cascón, 2000).

En ese sentido, la propuesta se engarza con el enfoque socioafectivo (Aguilera *et al*, 2000), que parte de la base del reconocimiento de las emociones, cuestionando lo que se siente cuando sucede alguna situación, para comprenderla y proveer de las herramientas necesarias para afrontarla.

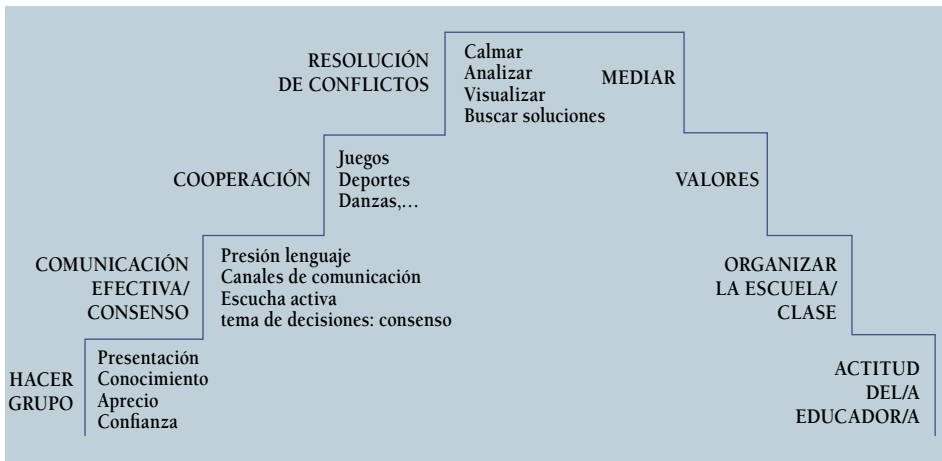
Desarrollar habilidades metodológicas a partir de la construcción del sentido de colectividad constituye, en nuestra experiencia, el principal reto en los grupos de estudiantes de educación superior en México, debido al contexto de violencia generalizada en el que han crecido estas jóvenes generaciones, aunado al rezago de nuestro sistema educativo nacional en diversos ámbitos, incluyendo la educación socioafectiva.

El desarrollo de las habilidades emocionales y sociales que promueve la *educación para la paz*, parte del proceso de construcción de grupo y tiene distintos niveles. El primero se cimienta en actividades de presentación, donde reconocemos a cada persona por su nombre, lo que permite ir profundizando en el auto conocimiento y el reconocimiento de las otras personas. Una dinámica de presentación a la que solemos recurrir, solicita al alumnado que diga su nombre y una cualidad propia con la inicial de su nombre. Por ejemplo: “me

llamo Cecilia y mi cualidad es ser comprensiva”; “me llamo Abril y soy analítica”. Cuando la dinámica fluye, se rompe el hielo y suceden reflexiones sugerentes acerca de la auto afirmación y el reconocimiento de las cualidades singulares.

La intención de ese primer nivel de conocimiento es ir construyendo la confianza que conduce, en el mejor de los casos, al aprecio entre pares. En el Cuadro 1 es posible identificar los siguientes niveles que permitirán generar procesos de sensibilización para promover la comunicación efectiva, la construcción de consensos, la cooperación y la colaboración, de manera que las personas del grupo sean capaces de abordar los conflictos y proponer soluciones creativas.

GRÁFICO 1  
El proceso de construcción de grupo



Fuente: Cascón (2001)

Como puede observarse, el primer nivel aborda dinámicas de presentación, conocimiento, aprecio y confianza para construir grupo; el segundo nivel aborda dinámicas de comunicación, precisión del lenguaje, escucha activa y toma de decisiones por consenso, en la idea de elevar el nivel del grupo hacia la cooperación, que permita abordar el cuarto y último nivel relativo a la resolución o transformación de conflictos a partir del análisis colectivo en calma y la visualización de posibles alternativas o soluciones.

Siguiendo el método descrito, ha sido posible generar espacios de confianza en tres sentidos. El primero, del equipo docente con el grupo; lo que permite

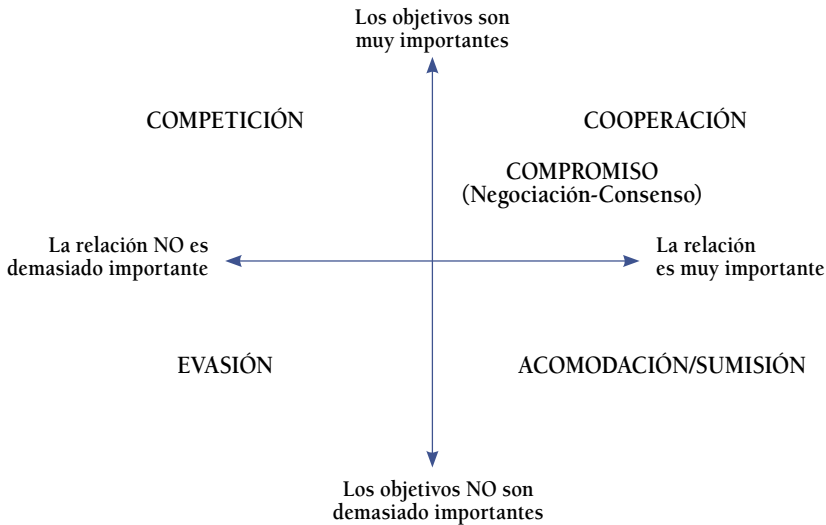
construir colectivamente el plan de trabajo semestral, colocando los intereses colectivos al centro. El segundo, entre pares, de manera que se promueve la retroalimentación fuera del aula e incluso el apoyo entre semejantes en situaciones de dificultad. El tercero, del alumnado con los conocimientos, dado que se incita al pensamiento crítico y a la intervención para exponer dudas y cuestionamientos singulares. En este último punto es importante dedicar un espacio a la puesta en común de conocimientos previos, con el objetivo de identificar los distintos procesos y estilos de aprendizaje disponibles en el grupo.

Cada grupo implica un nuevo proceso de construcción. Cuando las asignaturas son seriadas, es posible que el grupo se haya consolidado hasta un punto tal, que se siga trabajando en semestres subsecuentes; no obstante, la integración de nuevas personas se debe promover desde el inicio; no es posible asumir que se acoplarán a un proceso previamente establecido.

Finalmente, es importante mencionar que la *educación para la paz* asume una perspectiva positiva del conflicto, porque reconoce que el proceso de transformación de este resulta pedagógico, en tanto promueve la construcción de consensos y la búsqueda del compartir que nos vincula.

Para la construcción de consensos, es importante partir de la identificación de las distintas actitudes que pueden tomarse ante el conflicto. En el Cuadro 2 es posible identificarlas en un cuadrante, en relación con el nivel de importancia de los objetivos y de las relaciones; a saber, evasión, acomodación, competición y cooperación. Cuando los objetivos y las relaciones son poco importantes, la tendencia suele ser hacia la evasión; cuando los objetivos no son tan importantes pero las relaciones sí, es cuando suelen identificarse actitudes de sumisión o acomodación. Cuando las relaciones, en cambio, no resultan importantes pero los objetivos sí, es cuando se promueve la competición –mecanismo hegemónico en el sistema capitalista neoliberal y en los sistemas educativos–. Finalmente, cuando se otorga importancia tanto a los objetivos como a las relaciones, las actitudes que se generan son de cooperación y permiten la negociación para la búsqueda de consensos, dado el alto nivel de compromiso, tanto con las personas, como con los objetivos de un trabajo.

GRÁFICO 2  
La perspectiva positiva del conflicto



Fuente: Cascón y Papadimitriou (2004)

Con base en los elementos mencionados hasta ahora, planteamos que las estrategias docentes centradas en la praxis con fundamento en la propuesta de *educación para la paz*, permiten orientar la pedagogía, el currículo y la evaluación de las asignaturas metodológicas, hacia el estudio de las problemáticas sociales que acontecen durante su proceso formativo y que capturan el interés del alumnado, debido a que son fenómenos que ellos y ellas, como estudiantes de la Universidad, viven en primera persona como agentes de cambio.

En esa línea, hemos desarrollado una propuesta pedagógica para las asignaturas metodológicas de la etapa formativa intermedia de la Licenciatura en Sociología, que se inspira en el aprendizaje dialógico (Flecha y Soler, 2013; Flecha y Bulson, 2016), el enfoque socioafectivo (Escola de Cultura de Pau, s.f.) y la coeducación (Bejarano *et al*, 2019; Tomé y Subirats, 2007; Rambla y Tomé, 2014; Carreras y Peraza, 2011).

Por un lado, el aprendizaje dialógico, inspirado en la pedagogía de Freire<sup>8</sup> (2011/1967; 2005/1985; 2001/1993) se elaboró a partir de 1978, iniciada la socie-

<sup>8</sup> Lo que Freire definió como acción dialógica, o perspectiva dialógica, es la tendencia actual en las ciencias sociales, en el área de economía, sociología, antropología y ciencia política (Freire, 2018, como se cita en Flecha, 2013).

dad del conocimiento, teniendo en cuenta que las interacciones de estudiantes no se dan sólo con los miembros de su aula, sino también con muchas otras y diversas personas, desde sus familiares hasta las redes sociales, pasando por sus comunidades (López de Aguilera y Soler-Gallart, 2021). El planteamiento se inspira en el interaccionismo simbólico de Herbert Mead (1973/1934), quien sostiene que todo lo que somos depende de las interacciones, por lo tanto, el aprendizaje dialógico se centra en optimizar todas las interacciones para así optimizar los aprendizajes y las propias vidas de las personas, tanto estudiantes como sus familiares y el conjunto de la comunidad.

La creación de la Metodología comunicativa de investigación es otra de las dimensiones de esa línea dialógica, cuyas prioridades son: el impacto social, evaluar la calidad de las investigaciones y los conocimientos no sólo por sus citas en la literatura científica sino también, y de forma muy importante, por su demostrada contribución a la mejora de la sociedad de acuerdo con los objetivos que la propia sociedad decide (por ejemplo, los Objetivos de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas); la otra prioridad, es la co-creación, la creación dialógica de conocimientos en todas las ciencias, en diálogo entre las personas investigadoras y la ciudadanía (Betancourt, Pantoja y Peraza, 2021).

Por otra parte, el enfoque socioafectivo “parte del trabajo de empatía, el sentimiento de concordancia y correspondencia con la otra persona, que permite desarrollar la seguridad y la confianza en uno/a mismo/a, así como habilidad comunicativa verbal y no verbal” (Escola de Cultura de Pau, s.f.).

Finalmente, la propuesta coeducativa plantea la necesidad de abordar las desigualdades educativas por razón de género o diversidad sexual, a partir de un método transversal que cuestiona las relaciones de dominación de un sexo sobre otro, incorporando estrategias para promover la igualdad de oportunidades en el aula, como un punto de partida para propiciar relaciones igualitarias en las comunidades. La coeducación promueve acciones educativas centradas en la igualdad de trato para hombres y mujeres, con base en el respeto a las diferencias, buscando combatir el sexismo en el sistema educativo.

Con base en el marco analítico expuesto anteriormente, se diseñó la propuesta pedagógica que se comparte en este trabajo, por considerarse que tributa positivamente a la investigación social aplicada. Ésta consiste en considerar las cinco fases que se enumeran y explican, a continuación: 1) puesta en común de conocimientos previos; 2) conformación de equipos por afinidad temática; 3) planteamiento de una pregunta de investigación, con base en la bibliografía obligatoria (Booth *et al.*, 2001; Quivy y Van Campenhout, 2005; López Roldán

y Fachelli, 2015); 4) diseño del modelo de investigación y 5) exposición y presentación de resultados. En cada una de esas fases, se colocan las interacciones en el centro, con base en la Metodología comunicativa.

La primera fase es clave dado que, durante los primeros tres semestres de la licenciatura, que constituyen la formación básica común en la Facultad, se imparten cinco materias de corte metodológico<sup>9</sup>; a saber, Consulta de Fuentes y Lectura Numérica del Mundo; Comprensión de Textos y Expresión Oral; Argumentación y Expresión Escrita; Introducción a la Investigación en Ciencias Sociales y Estadística Aplicada a las Ciencias Sociales I y II. Cabe resaltar que ninguna asignatura es seriada, de manera que no es necesario aprobar las asignaturas metodológicas para entrar a las etapas subsecuentes; por lo tanto, cada estudiante dispone de distintas experiencias y conocimientos, por lo que resulta muy importante para la conformación de grupo, compartir un piso común.

Es precisamente durante esa primera fase, que se hace explícito, por parte del equipo docente, el método a seguir y la propuesta pedagógica. Se generan dinámicas de conocimiento del grupo, se establecen acuerdos y compromisos, para abordar la enseñanza de la Metodología aplicada. Entre la tercera y la cuarta fase, la propuesta contempla la aplicación de una evaluación cualitativa para determinar si el proceso pedagógico va bien encaminado o qué senderos nuevos debe tomar. Con el objetivo de compartir una valoración de la propuesta, hemos buscado dar voz a los actores; en este caso, a las y los estudiantes de cuatro generaciones distintas de la Licenciatura en Sociología, a partir de la sistematización de dichas evaluaciones, que hemos denominado: semáforo. Los resultados que aquí se presentan, toman como base 86 evaluaciones cualitativas de estudiantes (43 hombres y 43 mujeres) desde el periodo 2019-II al 2020-II en las asignaturas metodológicas de la etapa formativa intermedia.

La evaluación está diseñada de tal modo que cumple las funciones de un semáforo en tanto identifica en rojo las dinámicas que, en opinión del alumnado, deben suspenderse; en amarillo, señala aquellas dinámicas o actividades que el alumnado valora que deben continuar o consolidarse; finalmente, en verde, se abre un espacio a las propuestas para incorporar actividades o dinámicas no previstas hasta el momento.

---

<sup>9</sup> El periodo formativo que comprende la propuesta que aquí se describe, se ubica entre el cuarto y el séptimo semestre de la Licenciatura en Sociología, que se ha denominado “etapa intermedia”, donde el currículo se diferencia con lógica disciplinar; durante la etapa de profundización, se culmina el proceso con los seminarios de los dos últimos semestres que contempla el Plan de Estudios 2016.



Las dimensiones que contempla el semáforo se refieren a la dinámica cotidiana establecida entre el equipo docente y el grupo (relaciones pedagógicas); al plan de trabajo (propuesta de abordaje de contenidos curriculares); y, finalmente, a la propuesta de evaluación de logros y aprendizajes. A continuación, se exponen los principales resultados:

- En rojo (aquellas dinámicas que deberían suspenderse):
- Demasiadas indicaciones que generen confusión en la forma que se deben realizar los trabajos parciales y finales.
- Discusiones que desvíen los objetivos del curso.
- Distinción explícita entre el alumnado que se compromete y el que no cumple con las actividades propuestas.

En la mayoría de los casos, el alumnado responde que no suspendería ninguna dinámica; no obstante, el tipo de aspectos que se plantean en rojo, suelen responder a la resistencia a este tipo de dinámicas en las que se hace muy evidente cuál es el nivel de compromiso individual con el proceso colectivo y resulta difícil “navegar” de manera pasiva durante el semestre. Por otro lado, se genera impaciencia por el tiempo que llevan los procesos grupales, que asociamos a la falta de cultura de escucha activa y construcción colectiva. Finalmente, aparecen cuestiones que vinculamos con la falta de autonomía, por la tendencia a trabajar con base en rúbricas y en procesos pedagógicos muy dirigidos.

En amarillo (lo que debería comenzar a realizarse):

- Integración de nuevas personas a la dinámica del grupo.
- Invitar más ponentes a las clases.
- Proponer técnicas para el trabajo en equipo.
- Ajustar los tiempos de participación e intervención en las exposiciones.
- Uso de materiales audiovisuales.

La interpretación que hemos hecho de este tipo de valoraciones responde al choque que implican las dinámicas de la educación para la paz frente a la cultura de la violencia estructural que suele imponerse en el modelo de educación tradicional. Desconcierta el uso de los tiempos, pero incita a innovar en relación con las estrategias para la enseñanza y el aprendizaje.

En verde (lo que debe seguirse haciendo):

- La propuesta de enfoque teórico – práctico.
- La dinámica horizontal con la que se da el curso y la integración grupal.
- Alentar el trabajo en equipo y la transformación del conflicto.
- Construcción conjunta de la clase (entre el equipo docente y el alumnado).
- Recuperación de las teorías sociológicas para incorporarlas en el ámbito metodológico.
- Acompañamiento y seguimiento a las situaciones singulares.
- Que los criterios de evaluación sigan la lógica de los logros y conocimientos adquiridos.
- Incorporación de problemas sociales externos a la discusión dentro de clase.

Como se puede interpretar, el alumnado valora la propuesta pedagógica, en general, por romper con la dinámica vertical tradicional, por el enfoque centrado en la praxis, por la perspectiva positiva del conflicto, por el tipo de acompañamiento y el fomento del sentido de la colectividad. Asimismo, en el último punto, se recupera la cuestión que se abordará en el siguiente apartado, relativa al abordaje de problemas complejos y en curso a partir del enfoque de investigación social aplicada.

El valor de una actividad como la que se describe es que permite revisar cómo está funcionando el plan de trabajo en el contexto de cada asignatura. En lo que toca al grupo, el ejercicio promueve la autocritica y la capacidad de agencia en el rumbo que toma el curso, lo que permite profundizar en las diferentes dimensiones de la *educación para la paz*.

Finalmente, la cuarta etapa de la propuesta contempla el diseño del modelo de investigación. Es en esa fase cuando los principios del enfoque dialógico se articulan, cuestionando la pertinencia sociológica de los temas que responden a intereses personales de los y las estudiantes, para ir adoptando una perspectiva disciplinar y de aporte a la comunidad. La exposición y presentación de resultados, especialmente en los últimos semestres, ha pretendido trascender el aula, generando formatos de divulgación del conocimiento generado en el marco del semestre, tratando de aproximarse a las comunidades y sus actores.

## **Estrategias de sensibilización del estudiantado para la intervención ante problemas complejos y en curso para la contribución a la comunidad desde la investigación social aplicada**

El objetivo de este apartado consiste en exponer las posibilidades de intervención que hemos formulado frente a distintos problemas coyunturales y estructurales, suscitados durante el desarrollo de las asignaturas metodológicas.

El concepto de “intervención” ha sido debatido ampliamente desde el Trabajo Social –tal y como se evidencia en el trabajo de la Dra. Martha Fabiola Torres en el presente volumen– aunque sociológicamente podríamos definirlo con base en el planteamiento de Touraine (1986), como “el método que corresponde al estudio de las conductas colectivas por las cuales se producen las formas de organización social como resultado de conflictos sociales por el control y la apropiación de los patrones culturales mediante los cuales una colectividad construye de manera normativa sus relaciones, con su medio ambiente”.

Dado que la propuesta pedagógica es sensible al contexto, a lo largo de nuestra experiencia docente se han suscitado fenómenos durante el semestre que no han podido dejar de ser problematizados en el marco de la asignatura, porque afectan en distintos niveles los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nos referimos específicamente al terremoto del 19 de septiembre de 2017, a los distintos fenómenos de violencia que se han experimentado en la universidad, así como a la reciente pandemia por el virus SARS-COV-2. A continuación, se describen algunas experiencias en las que se abordaron problemas complejos en el marco de la asignatura. Durante los semestres en los que se impartieron las asignaturas metodológicas de la etapa intermedia, entre el año 2017 y el 2020, el desarrollo del semestre se vio afectado en diferentes momentos; primero, por el terremoto del 19 de septiembre de 2017, que sucedió a dos horas de haber participado, en el horario de la asignatura, en el simulacro nacional por la conmemoración del terremoto ocurrido en la misma fecha, pero en 1985.

Al año siguiente, el semestre se vio afectado por distintos fenómenos de violencia suscitados en la UNAM; primero, vinculados con el narcomenudeo en las zonas deportivas; después, por los ataques porriles en los bachilleratos universitarios contra los que se generó una ola de protestas; luego se suscitaron una serie de paros estudiantiles en protesta por decisiones administrativas; más adelante, hacia finales de 2019, la Facultad fue tomada por grupos de mujeres organizadas en contra de las distintas expresiones de violencia de género en el marco universitario. Finalmente, todavía con la Facultad tomada, esta vez en

solidaridad con otros movimientos de mujeres organizadas, se desencadenó la pandemia por COVID-19 que, hasta la fecha, nos mantiene en confinamiento y en un modelo híbrido basado en clases en aulas virtuales.

Los distintos fenómenos enunciados, irrumpieron en la dinámica de clase y nos obligaron a generar espacios para el diálogo que derivaron, en algunos casos, en propuestas de intervención. El proceso implica la discusión argumentada y la escucha activa por parte de todo el grupo, moderada por el equipo docente, así como juegos y dinámicas de *educación para la paz* que fomentan el enfoque socio-afectivo para trabajar a partir del sentir de cada estudiante.

En el caso del terremoto, se desarrolló una dinámica que denominamos “narrar, escuchar, comprender”, para promover sesiones de acompañamiento y escucha alrededor de las distintas vivencias traumáticas. Posteriormente, como resultado de las experiencias e inquietudes compartidas, se invitó al grupo a diseñar una estrategia conjunta para el regreso a clases, a partir del cuestionamiento de lo que podríamos hacer como comunidad universitaria para contribuir al proceso de reconstrucción nacional.

Se invitó al grupo a participar en un proyecto que se denominó “Documenta desde abajo: contra el desamparo del Estado frente a las violaciones a los derechos de las personas damnificadas por el sismo 19S”<sup>10</sup>, con el objetivo doble de poner en práctica las técnicas de investigación previstas en el programa (encuesta, entrevista y observación participante, fundamentalmente), contribuyendo, a su vez, a documentar la situación de las personas damnificadas.

Sin duda, los niveles de compromiso de los equipos de estudiantes fueron diversos y los resultados obtenidos distintos. El común denominador tiene que ver con el interés de aplicar los conocimientos adquiridos en el marco de la asignatura para enfrentar fenómenos como los provocados por un desastre natural de esa envergadura. Es importante destacar el papel que jugaron los miembros del equipo docente (asistentes de profesora) en la coordinación y la sensibilización de sus pares.

Paralelamente, los años de 2017 a 2019, estuvieron marcados por una serie de acontecimientos violentos en distintas instalaciones de la Universidad. El lamentable hito determinante en la ola de protestas en contra de dichos fenómenos fue el feminicidio de Lesvy Berlín Rivera Osorio, acontecido el 3 de mayo de 2017 en pleno campus central. El siguiente hito estuvo marcado por el asesinato de dos hombres vinculados con actividades de narcomenudeo

<sup>10</sup> <http://documentadesdeabajo.org/>

en la zona deportiva, también del campus central. Éste último derivó en una campaña institucional con el slogan “*no es tu amigo, es un narco*”. En el marco del taller de métodos y técnicas documentales, el grupo tomó la decisión de abordar este último fenómeno para la elaboración de su investigación monográfica, desde una perspectiva crítica.

En la siguiente edición de ese mismo taller, el grupo decidió documentar distintos aspectos del Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2019, en el proceso de transición política hacia la autodenominada cuarta transformación nacional, con el nuevo gobierno del Movimiento de Renovación Nacional (Morena) presidido por Andrés Manuel López Obrador.

La experiencia derivó en un coloquio estudiantil en el que se compartieron los principales resultados de investigación en un formato de cartel académico, analizando cómo se abordan diversos temas de interés nacional en el PND, como la legalización de la mariguana, la reforma educativa, la justicia transicional y el papel de las organizaciones feministas en el desarrollo del Plan de gobierno, entre otros. Sin duda, un ejercicio muy valioso para comprender el proceso sociohistórico que se estaba protagonizando, así como para la identificación de los alcances y los límites de un programa de gobierno.

A partir de ese semestre (2018-II), los fenómenos comenzaron a impactar directamente en el desarrollo de las asignaturas, por los paros estudiantiles y tomas de la Facultad por parte de las mujeres organizadas en contra de la violencia de género, que obligaron a suspender clases y modificaron radicalmente los ritmos académicos. Este problema afecta a todas las mujeres universitarias en primera persona y resuena en los debates cotidianos, al nivel que emergieron denuncias de situaciones de violencia de género en el marco de los propios grupos. Un día, incluso, encontramos el aula “empapelada”, con denuncias anónimas en contra de un alumno del grupo acusado de acosar, fotografiar sin permiso e incluso secuestrar teléfonos celulares para extraer fotos íntimas y privadas.

Decidimos abordar ese tipo de situaciones en el marco de la asignatura, aprovechando las herramientas provistas hasta el momento para transformar conflictos. Las decisiones que se tomaron en el grupo se lograron por consenso y se avanzó en la capacidad de argumentación y en la búsqueda de alternativas.

Cada inicio de semestre, el equipo docente considera las experiencias de ediciones anteriores para modificar el programa de trabajo de la asignatura y hacer la propuesta de abordaje a los nuevos grupos. En ese sentido, la transversalidad de género ha sido una constante, en el sentido de incorporar la perspectiva de las epistemologías feministas en el proceso formativo, así como el uso

de lenguaje inclusivo y la incorporación de la perspectiva de género en todas las investigaciones que se desarrollan en el marco de la asignatura. Por otra parte, el equipo docente procura evitar el uso del masculino genérico durante las exposiciones orales y escritas. Asimismo, hace un esfuerzo por incorporar textos de mujeres metodólogas en el programa, así como invitar expertas en los temas que se abordan durante el semestre. Es de rigor reconocer las resistencias que aparecen frente a este tipo de planteamientos; una reacción común frente a los planteamientos feministas y de *educación para la paz*.

El semestre 2020-II ha sido, sin duda, el más peculiar hasta la fecha. Luego de impartir la sesión inaugural del curso, la Facultad fue tomada nuevamente por mujeres organizadas en contra de la violencia de género en la Universidad, esta vez, en solidaridad con otras tomas en diversas facultades y escuelas. El conflicto no logró gestionarse de manera efectiva, por lo que la crisis pandémica por el virus SARS-COV-2, sorprendió a la Universidad con diversas instalaciones tomadas. La transición al modelo híbrido se suscitó en un profundo debate acerca de retomar o no los cursos académicos, que decidimos abordar a partir de consultar las diversas posturas del alumnado, así como sus condiciones para afrontar las nuevas circunstancias. El semestre se desarrolló con grupos adelgazados, como un pilotaje hacia el nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje virtual.

En el grupo de Metodología, se logró conformar equipos de trabajo que abordaron el reto de elaborar un protocolo de investigación en torno a la pandemia. Los planteamientos de investigación se enmarcaron en temas como el trabajo doméstico no remunerado en el contexto pandémico, el abordaje de las crisis sanitarias por influenza AH1N1 en comparación con la crisis sanitaria por el virus SARS-COV-2, así como el consumo de drogas por parte de estudiantes de la Facultad.

En el taller de métodos y técnicas documentales, el grupo estaba bastante consolidado, dado que se había conformado un año antes, al coincidir desde el primer semestre de Metodología. En ese caso, se decidió abordar colectivamente, tanto el movimiento de mujeres universitarias organizadas, como la documentación de los efectos derivados de la pandemia con perspectiva de género. Los resultados se expusieron en un coloquio estudiantil a final de semestre, en formatos de divulgación como documentos audiovisuales e infografías alrededor de temáticas como la violencia hacia el personal de salud, el desacato a la jornada nacional de sana distancia, la seguridad alimentaria durante la crisis, así como las olvidadas del Estado, en referencia a las mujeres

madres trabajadoras encargadas de acompañar los procesos de aprendizaje en casa, las trabajadoras domésticas, las trabajadoras sexuales, las madres de personas desaparecidas, así como las familias damnificadas por el terremoto que siguen hacinadas durante la pandemia. Sin duda, un ejercicio muy importante para la resiliencia colectiva.

Todas las posibilidades de intervención que se han compartido en este trabajo son pertinentes en tanto se promueve un aprendizaje metodológico a partir del análisis de coyuntura y el contacto con el campo, que coadyuva a afianzar el desarrollo de la investigación social aplicada.

## Conclusiones

La intención de este trabajo es compartir experiencias y reflexiones acerca de los alcances y los límites de este tipo de propuestas pedagógicas, así como del abordaje de problemas complejos en el ámbito universitario; más específicamente, en el proceso de enseñanza y aprendizaje de las asignaturas metodológicas, con un enfoque de investigación social aplicada.

En primer lugar, hemos desarrollado el valor de enfocar la asignatura hacia procesos de sensibilización del alumnado para generar sentido de colectividad, en la línea de la propuesta de la *educación para la paz*. Se han compartido estrategias y dinámicas que han funcionado para el trabajo en equipos y el aprendizaje basado en proyectos, así como la valoración crítica que hacen los y las estudiantes de este tipo de propuestas centradas en el enfoque socio-afectivo. En esa línea, destaca el aprecio por la promoción de una dinámica colaborativa y horizontal de corresponsabilidad en los procesos de construcción de conocimiento, aunque también se identifican resistencias, por parte del alumnado, para romper con la lógica tradicional de la enseñanza universitaria desde un lugar más pasivo centrado en los contenidos. También se han compartido estrategias para la transversalidad de género durante los procesos formativos, así como las resistencias del alumnado frente al uso del lenguaje inclusivo o a la perspectiva de género como un enfoque necesario en sus planteamientos de investigación.

El capítulo aborda la propia experiencia en el tratamiento de problemas complejos durante el curso de las asignaturas metodológicas, así como el enfoque de la praxis y del aprendizaje significativo. A partir del relato de distintos sucesos acontecidos durante nuestro ejercicio docente, destaca el valor de contar con un equipo de apoyo de estudiantes de los últimos semestres de la Licenciatura,

en la figura de ayudantes de profesora, que contribuyen significativamente al acompañamiento de los casos singulares, así como a la coordinación de los procesos colectivos, generando un ambiente cooperativo entre pares.

Se han compartido relatos acompañados de la descripción de propuestas didácticas para desarrollar una propuesta pedagógica como la que se expone, que rompe con la dinámica tradicional de la educación superior, pero abre la puerta a innovar en la construcción colectiva y horizontal del conocimiento. El ambiente para ello es el proceso de enseñanza y aprendizaje de la Metodología para la investigación social aplicada; un conocimiento orientado a la búsqueda de alternativas aplicables a la resolución de problemas de relevancia social, que cobra especial importancia a partir de la reciente experiencia en la educación a distancia por la pandemia por COVID-19, por los retos que supone la transformación que estamos experimentando como sociedad global.

## Referencias

- Aguilera, B., Cascón, P., Vázquez, A., González, M., Grasa, R., Iglesias, C., Jares, X., Martínez, M., y Poleo, A. (2000). *La alternativa del juego I. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Los libros de la catarata.
- Bastida, A., Cascón, P., González, C., Iglesias, C., López, J., Martínez, M. y Poleo, A., (2000). *Educación para la paz. Una propuesta posible*. Los libros de la catarata.
- Bejarano, M. T., Martínez, I. y Blanco, M. (2019). Coeducar hoy. Reflexiones desde las pedagogías feministas para la despatriarcalización del currículum. *Tendencias pedagógicas*, 34, 37–50. <https://doi.org/10.15366/tp2019.34.004>
- Booth, W., Colomb, G., y Williams, J. (2001). *Cómo convertirse en un hábil investigador*. Gedisa Editorial.
- Carreras, A. y Peraza, C. (2011). *Coeducar des de l'àmbit local: una aproximació al concepte de ciutats coeducadores* [Coeducar desde el ámbito local: una aproximación al concepto de ciudades coeducadoras]. Diputación de Barcelona.
- Cascón, P. (2000), ¿Qué es bueno saber sobre el conflicto? *Cuadernos de pedagogía* (287), 57–60.
- Cascón, P. (2001) *Educación en y para el conflicto*. Cátedra UNESCO. <http://pacoc.pangea.org/documentos/educarenyparaelconflicto.pdf>
- Escola de Cultura de Pau. (s.f.). *La metodología socioafectiva*. <https://escolapau.uab.cat/img/educacion/anexo11e.pdf>
- Flecha, R. y Soler, M. (2013). Turning difficulties into possibilities: engaging Roma families and students in school through dialogic learning. *Cambridge Journal of Education*, 43(4), 451–465. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.819068>



- Flecha, R., y Bulson, N. (2016). 50 años después del Informe Coleman. Las actuaciones educativas de éxito sí mejoran los resultados académicos. *International Journal of Sociology of Education*, 5(2), 127–143. <http://dx.doi.org/10.17583/rise.2016.2087>
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la Autonomía: saberes necesarios a la práctica educativa* (G. Palacios, trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1996).
- Freire, P. (2001). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con pedagogía del oprimido* (S. Mastrángelo, trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1992).
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1968).
- Freire, P. (2011). *La educación como práctica de libertad* (L. Ronzoni, trad.). Siglo XXI Editores. (Obra original publicada en 1965).
- Henríquez, P. y Arámburo, V. (2019). Análisis cualitativo en torno al uso de estrategias de enseñanza por docentes universitarios en contexto de formación de agentes educativos. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(85). <http://doi.org/10.14507/epaa.27.3644>
- López de Aguilera, G., y Soler-Gallart, M. (2021). Aprendizaje significativo de Ausubel y segregación educativa. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 11(1), 1–19. <https://doi.org/10.17583/remie.0.7431>
- López, P., Fachelli, S. (2015). *Metodología de la investigación cuantitativa*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Mead, H. (1973). *Espíritu, persona y sociedad* (F. Mazía, trad.). Paidós. (Obra original publicada en 1934).
- Pantoja, M.J., Peraza, C. y Betancourt, R. (2021). (en prensa). Reflexiones críticas acerca de la co-creación como metodología para fomentar la cohesión social desde tres experiencias de intervención socioeducativa y artística. En K. Valverde (coord.), *Ciudades cohesionadas: co-crear agendas urbanas incluyentes*. UNAM.
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigación en ciencias sociales*. Limusa.
- Rambla, X. y Tomé, A. (2014). *Cuadernos para la coeducación*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Subirats, M. y Tomé, A. (2007). *Balones fuera*. Octaedro.
- Touraine, A. (1986). *Introducción al método de la intervención sociológica*. *Estudios Sociológicos*, 4(11), 197-213. <http://www.jstor.org/stable/40419881>



---

## EQUILIBRIO DE EXIGENCIAS ENTRE INVESTIGACIÓN E INTERVENCIÓN SOCIAL



*Martha Fabiola Torres Muñoz*

### Introducción

**E**n las siguientes líneas desarrollaré una serie de ideas y reflexiones que nacen de la experiencia en la enseñanza de las dos asignaturas de investigación social, en la licenciatura de Trabajo social de la Escuela Nacional de Trabajo Social, de la Universidad Nacional Autónoma de México. Parte de socializar algunas pautas sobre cómo vincular desde la formación en Trabajo Social, la relación indisociable entre investigación e intervención social. Cabe destacar que este trabajo es resultado del proyecto PAPIME, denominado *La enseñanza en la investigación aplicada en Ciencias Sociales: recursos didácticos para el aprendizaje de la Metodología*, inscribiéndose en su objetivo de contribuir al aprendizaje y desarrollo de habilidades de investigación necesarias para la solución de problemas relevantes para una comunidad y sus actores. En esta misma dimensión, existen otros trabajos que recuperan, desde una visión disciplinar particular, las experiencias, de lo que significa la investigación aplicada. Particularmente, muestran casos específicos, que ejemplifican la manera de trascender el trabajo pedagógico en las aulas, para cumplir con el cometido de generar procesos de investigación situados en contextos sociales específicos.

Las asignaturas, Investigación social I e Investigación social II se cursan, respectivamente en segundo y tercer semestre de la carrera. Por lo tanto, no existe una asignatura sólo de Metodología, ésta se aborda como parte de los contenidos en ambas. Considero que este hecho complejiza, aún más, la enseñanza de la Metodología ya que, suele percibirse como algo más técnico y mecánico, y algunos

estudiantes asumen que los conceptos, categorías de análisis y demás aspectos, tomarán su lugar de manera mágica en la elaboración del protocolo de investigación. Advierto tres niveles para la aproximación en el tema; el primero deviene de la enseñanza de la investigación y la Metodología, misma que se trabaja de manera paralela y como parte de los contenidos, con una gradualidad derivada del proceso mismo de la enseñanza de la investigación. En el segundo, la ubico, como parte indisociable del proceso de investigación situada en el Trabajo Social, aspecto que motiva la elaboración de las siguientes interrogantes: ¿en qué momento los estudiantes problematizan el proceso de construcción del conocimiento en torno a los aspectos teórico-metodológicos de la investigación y la intervención? ¿Cómo generar procesos de retroalimentación entre la investigación y la intervención? ¿Podemos afirmar que la intervención es investigación aplicada en Trabajo Social? De ahí que la enseñanza de la investigación adquiera matices muy particulares y específicos al pensarse para el Trabajo Social. Y, un tercer nivel en el cual comparto algunas estrategias didácticas que permiten involucrar a los estudiantes en el proceso de la investigación y los aspectos metodológicos.

El presente artículo se conforma por los siguientes apartados: el primero versa sobre la enseñanza de la investigación y la relación con el Trabajo Social, en el segundo se reflexiona sobre la importancia de la Metodología como parte constitutiva de la enseñanza, y en el tercero se presentan algunas estrategias didácticas para el trabajo en aula con los estudiantes. Todo ello focalizado desde mi experiencia como docente en la licenciatura de Trabajo Social.

Quienes nos dedicamos a la enseñanza de la investigación y la Metodología apostamos a cubrir con los planes y programas de la licenciatura en la cual llevamos a cabo las actividades de docencia, definidas por un principio pedagógico basado en acciones didácticas diversas; las cuales, en conjunto, constituyen la intencionalidad de transmitir una serie de saberes que se corresponde, con un saber especializado y con conocimientos específicos de la investigación social aplicada. Desde el Trabajo Social, investigar implica mirar cada ámbito social como un espacio que puede ser transformado a través de la intervención.

Cada contexto impone diferentes retos; de ahí que los estudiantes deben formarse bajo un sólido y profundo conocimiento, basado en enfoques teóricos y aspectos propios de la disciplina, para establecer un acercamiento, lo más cercano posible a la diversidad de situaciones que envuelven las problemáticas sociales y los objetos de intervención. Ello exige un acompañamiento permanente para desplegar habilidades que nacen de la reflexión y de la capacidad analítica y crítica que debe promoverse para lograr una indagación de las problemáticas sociales.

De esta forma se abre un espacio para formar a los estudiantes en un horizonte que conduce a la investigación social aplicada. Implica una actividad de docencia, que se integra por una serie de procesos para descubrir, conocer, comprender y distinguir aspectos diversos presentes en la sociedad. Implica colocar los saberes de la disciplina y enfocarlos bajo un propósito específico que sólo puede ser posibilitado por la investigación.

### **De la enseñanza de la investigación y la relación con el Trabajo Social: algunos conceptos para el análisis**

Sin duda, es necesario considerar la enseñanza como un proceso holístico, en donde los campos del conocimiento interactúan y se articulan. En específico para la enseñanza de las habilidades de investigación, esto debe conducir a una construcción de conocimientos que inicia con la elaboración del proyecto de investigación. Para esta tarea, las y los docentes debemos mostrar cómo articular la teoría social, la historia, la lógica, la epistemología, por mencionar algunos, que se hacen necesarios y recurrentes, desde una aproximación y visión particular, que se plasma y bosqueja en el diseño de la investigación. Bajo esta consideración, y muy especialmente desde la perspectiva de Trabajo Social, la investigación retroalimenta el proceso de intervención, ya que siempre que se plantea una interrogante, tiene cabida esa necesidad de indagar y dar respuesta con base en hechos y circunstancias del problema y nivel de abordaje que éste demande, clásicamente el caso, el grupo o la comunidad, (Lima, 1976).

Un elemento central para comprender cómo enseñar a investigar a futuros trabajadores sociales, es partir del concepto de intervención, lo cual hace que la docencia de materias metodológicas en esta área disciplinar conecte de forma orgánica con los imperativos de la Investigación Social Aplicada. La intervención debe ser situada como un proceso, que necesariamente es retroalimentado y guiado por la investigación, como fue comentado.

Asimismo, es necesario considerar la intervención como un proceso de acción; es decir a través de ésta se ejecutan estrategias que son resultado de la investigación. Este hecho permite ubicar la especificidad de la investigación en Trabajo Social, en donde la población, el entorno y las circunstancias del contexto, se convierten en elementos básicos e indisolubles y, en partes constitutivas para llevar a cabo la intervención. Lo anterior posibilita, a su vez, considerar las dimensiones micro, macro y meso, como referentes socioespaciales necesarios

en el análisis del entorno y/o contexto. En este sentido encuentro una correspondencia entre cada dimensión y los objetos de intervención, por ejemplo, podemos considerar en el nivel micro el trabajo con personas, familias y grupos; en el nivel macro determinado por los actores comunitarios, comunidades y localidades y la dimensión meso constituida por el trabajo con las instituciones y que puede incluir a las anteriores (Estrada, 2011).

Estos aspectos, permiten advertir la relevancia de la investigación, para develar y visibilizar los problemas sociales, así como la importancia de situarlos en lo público, en donde el diagnóstico sintetiza, en sí mismo, una forma muy particular de ejecución del proceso de investigación. Lo público como el espacio donde se investiga e instrumentan las acciones de intervención de carácter colectivo de los programas sociales. Así desde la perspectiva de Trabajo Social, este concepto de lo público teje lazos sólidos con el concepto de bienestar social, sin dudas acicateada por la importancia que tuvo el Trabajo Social para el paradigma político-social de los Estados de Bienestar, donde diversas experiencias mostraron de manera nítida la participación de los profesionales del Trabajo Social (Fernández, 2012). Lo anterior, produjo una resignificación del espacio social, en donde toma lugar la participación social, organización y gestión, aspectos centrales de esta concepción y un momento histórico.

Si consideramos algunos de las problemáticas sociales objeto de la intervención: violencia contra las mujeres, maltrato infantil, mujeres en privación de la libertad, pobreza, exclusión, trata de personas, entre otros; no podemos dejar de referirnos a las universidades como ese espacio privilegiado, en donde se genera el conocimiento. Sobre estos y otros temas, las universidades investigan no únicamente para socializar los resultados en los congresos y en la publicación de artículos y libros. El valor trasciende, al trabajar desde las aulas, con los alumnos y se encuentra, también, necesariamente en la divulgación. De tal forma, desde la licenciatura en Trabajo Social un espacio fundamental debe ser la formación investigativa de los estudiantes. Esto no es tarea menor, ni en los requerimientos de tiempo –en nuestra Facultad se concreta en encuentros semanales– ni en los resultados que deberán obtenerse de tal proceso, que no concluye con una adecuada formación metodológica. Más allá cuando se asume un enfoque de investigación social aplicada, la tarea docente en este campo debe introyectar la necesidad de vincular el conocimiento resultante de la investigación y las estrategias de cambio social, en el talante de las actuales propuestas de intervención o prácticas basadas en evidencias. Esta necesidad conlleva encuentros semanales con jóvenes, que advierten así la necesidad específica de

generar un cambio social. Y cómo llegar al cambio social, si no es a través del proceso de conocimiento de la realidad social.

La formación focalizada en la enseñanza ubica la función de las universidades, como un lugar, *sui generis*, para acompañar el proceso formativo y, a su vez, generar líneas de investigación sobre los temas que constituyen de manera global las problemáticas sociales.

Mas, ¿qué implica enseñar investigación, es establecer propósitos didácticos, claros y objetivos, determinados por la seriación de actividades, tiempos, temas? ¿Pueden existir matices específicos en cada disciplina de las ciencias sociales?

Desde mi desempeño como docente de materias metodológicas en la Escuela Nacional de Trabajo Social, enseñar investigación es acompañar a los estudiantes en esa experiencia que inicia con problematizar la realidad social; colocar miradas e inquietudes que nacen por la necesidad de conocer. Las vías para lograr tales propósitos adquieren una especificidad en función del problema a estudiar, y se corresponden con esa parte de la realidad social que se convertirá en objeto de estudio. Resulta necesario preguntarse, cómo se construye ese proceso en cuyo punto de partida se encuentra el denominado planteamiento del problema. Situarlo desde el Trabajo Social, es identificar y definir aquellos aspectos que determinan la situación-problema; expresada en interrogantes, determinadas por aspectos que requieren un cambio y se convertirán en elementos centrales de la intervención. Por ello, me pregunto ¿qué elementos teóricos y metodológicos ponemos en juego en este momento? Sin duda, implica generar esa fusión entre la teoría y una construcción, paralela, determinada por lo desconocido, en donde la Metodología constituye el medio para lograrlo. La Metodología puede ser equivalente a un mapa, una herramienta para clarificar el propio trabajo docente y el acompañamiento que se realiza de los estudiantes durante el proceso de aprender a investigar. Mapa este con diferentes caminos, en donde se elige uno, para llegar al punto deseado, que permite contar por tanto con una serie de opciones y orientaciones precisas, a la hora de dilucidar los aspectos del tema que se desea investigar.

Desde esta perspectiva, la Metodología facilita abrir horizontes de análisis en el espacio social, el cual puede constituirse por familias, las instituciones, los colectivos o grupos con necesidades y problemas específicos. Desde el punto de vista docente es posible entender a la Metodología, no tanto como un área de conocimiento al interior de las ciencias sociales, sino como un aprendizaje a desarrollar y que debe centrarse en preparar a las y los estudiantes para la toma de decisiones. Así lo apuntan algunos autores, entre ellos, Sampiere (2008),

quien enfatiza que investigar implica iniciar un recorrido de situaciones diversas, en donde es posible decidir con una libertad entre los caminos que se pueden tomar. Esto, sin perder de vista que se tiene un fin específico y este se determina por la indagación y la búsqueda que conduce al conocimiento.

### De la importancia de la Metodología

Situar la importancia de la Metodología, equivale a tomar un respiro, un alto, una vez que se ha develado el tema de investigación y la problematización de este. Constituye un momento, fundamental, determinado por la elección de una ruta, un camino en función del tipo de investigación –cualitativa, cuantitativa o mixta– según sea el caso. En la licenciatura de Trabajo Social los estudiantes, optan o deciden hacer investigación de tipo cualitativo. Se ha generado una idea, asociada a la investigación de tipo cualitativo como la vía más idónea para problematizar, conocer, estudiar la realidad y los problemas sociales, presentes en cualquier sociedad. Al parecer, se establece una idea de una total correspondencia entre problema social igual a estudio de tipo cualitativo. He advertido esta constante en los estudiantes de Trabajo Social, lo cual me lleva a indagar si dicha tendencia estuviera indicando la necesidad de contar con más tiempo de formación en materias de estadística y de análisis cuantitativo. Este aspecto podrá ser comprobado a partir de las reacciones que manifiesten los estudiantes que actualmente cursan el nuevo plan de estudios, el cual confiere más atención a estas materias.

Esto me lleva, a su vez, a considerar si el predominio en la planeación curricular de materias relacionadas con la intervención y sus estrategias no estará propiciando, también esta manera de concebir la investigación social como algo eminentemente cualitativo. Esta hipótesis nos estaría develando una arista interesante de la representación de la Investigación Social Aplicada en Trabajo Social donde se hace presente la necesidad de que la investigación tenga utilidad, pero sin vincular ésta preponderantemente con la investigación empírica cuantitativa.

Asimismo, nos podemos preguntar si enseñar investigación social, ¿es formar a los y las estudiantes en Metodología? ¿Qué implica enseñar Metodología? ¿Son procesos paralelos, en qué momento se articulan, están imbricados desde la delimitación del tema, en el momento de llegar al planteamiento del problema, o en el momento de definir, las técnicas y los instrumentos?



Podría afirmar que este proceso constituye el arte de hacer, conjeturar, indagar y plantear más de una posibilidad de aproximarse al problema social a estudiar; en donde toma lugar el supuesto, el argumento, la hipótesis. Antecedido, por propósitos claros y específicos, los llamados objetivos. Es poner en juego esa imaginación, que ha sido, enfocada en el estudio de aspectos particulares de la realidad social. El punto central, para el Trabajo Social consiste en ubicar los aspectos que serán motivo de la intervención, en la cual se trabaja de manera precisa y con un proceso riguroso en el diagnóstico.

La Metodología constituye un trabajo de diseño para tener una aproximación al objeto de estudio; constituye un momento único en donde se cristaliza todo aquello que inició con la delimitación de un tema y fue transformado en un problema de investigación, enfocado, a partir de preguntas específicas y cuyo objetivo, fundamental, es determinar los aspectos a indagar. No obstante, existen momentos específicos, particulares y fundamentales, en donde se perfila esa aproximación con el objeto de estudio. Para llegar a ello se requiere, ante todo, contar con un cúmulo de información, determinada, en principio por esa búsqueda de aquello que motiva: el conocer, explicar y llegar a entender. Y, particularmente para el caso del Trabajo social, llegar a transformar.

Considero que este es el punto central de la Metodología, retomo la idea del arte de hacer, con y para la población, sean estas mujeres, niños, grupos, familias, comunidades. Implica realizar una integración de aspectos teóricos, trasladar los conceptos, en un contexto, en un momento, en una situación, con una temporalidad, en una cultura e historia. En donde la indagación permitirá perfilar aquellos elementos que llevarán a determinar el cómo y el con qué. Dos interrogantes, que engloban una complejidad; por ello es fundamental y necesario, tener claridad, en los aspectos particulares del problema de investigación –preguntas de investigación–, éstas representan el punto nodal, la razón de ser de la investigación.

La Metodología debe en suma hacer surgir esa relación indisociable con el objeto de estudio, esa articulación con los objetivos, la población, el contexto, la temporalidad. Y, toma lugar el equilibrio, entre lo planeado y lo esperado. Tales elementos deben estar siempre presentes en la intervención, en donde la investigación representa esa brújula, esa orientación para advertir los prerrequisitos del cambio y de ser necesario las modificaciones que la situación demande.

## Estrategias didácticas desarrolladas como docente de materias metodológicas para trabajadores sociales que necesariamente deben desarrollar investigación social aplicada

A continuación, presento algunas estrategias didácticas que pueden ser consideradas para el trabajo en aula con los estudiantes, las he agrupado en el siguiente orden el primero denominado: del tema de investigación a la transición o nudo metodológico, el segundo de lo explícito a lo implícito, el tercero sobre el trinomio metodológico, y el cuarto de la investigación al diagnóstico social, síntesis para la intervención. Considero que lo común a cualquier estrategia didáctica se basa en el principio de introducir a los estudiantes en una actividad, matizada por el principio de aprender y hacer, éstas pueden constituir pistas para guiar, orientar la enseñanza. Sin embargo, cada docente de manera natural conjuga en la práctica, sin duda, más de una estrategia.

La primera estrategia didáctica que abordaremos pretende enseñar a realizar la transición metodológica de un tema de investigación. Para ello se deben situar los elementos centrales que conforman la temática y ubicar sólo aquellos aspectos que pueden ser motivo de la investigación. Toma lugar entonces, la delimitación, ese corte que se establece entre lo que deseo conocer y la especificación de lo que es posible investigar, expresado en lo esencial y significativo, en función del interés personal y de la importancia disciplinar.

Lo puedo enunciar bajo tres verbos; el comprender, situarse y actuar, todo ello bajo una orientación cuidadosa; en la cual se coloca una mirada inicial de indagación, sobre la realidad social y cuya finalidad, reside en ubicar situaciones, de todo aquello, que provoca el interés por llevar a cabo la investigación. Me parece importante pensar en una especie de deconstrucción del concepto –problema de investigación– trabajarlo, nombrarlo, para generar una fusión de aprendizaje significativo.

La estrategia didáctica sugerida para lograr esta transición recurre en primera instancia a la lectura de los diarios, para ubicar cuáles son los temas más recurrentes que se abordan para lo social, cómo se maneja la nota, cuáles son los conceptos que se mencionan, cuáles son los datos. Representa una lectura global y orientada para ubicar un contexto de descubrimiento, cuyo propósito, es que los estudiantes adviertan a través de una serie de reflexiones, dos aspectos centrales, sobre qué se investiga y para qué se investiga. Implica, advertir la emergencia de las problemáticas sociales a la vista de un propósito de investigación, algo diferente a cómo percibimos éstas de manera cotidiana. De lo que se

trata es de propiciar de manera grupal, momentos de indagación y dar lugar a la interrogación e interpelación de eso que aparece, en algunos casos, como natural.

Considero que la labor de enseñanza de la investigación y la Metodología implica contagiar esa posibilidad de construir respuestas para posicionar, desde la investigación social, la importancia de ésta como referente y evaluación de diversos aspectos de orden público. He trabajado este importante aspecto, a través de un ejercicio breve que consiste en que los estudiantes inicien con la observación de su entorno, calle, colonia, alcaldía, para pasar a la descripción de lo que ven y situar la problemática social. Así procuro trabajar lo que denomino contexto de descubrimiento: acudir a lo cercano, lo próximo a través del análisis del lugar donde viven, para lograr la indagación y develar, aspectos esenciales de las problemáticas sociales.

La segunda estrategia didáctica que se propone busca trabajar con los estudiantes para identificar aspectos implícitos y explícitos en los proyectos de investigación, revisando con los estudiantes algunos proyectos de investigación generados en las facultades sobre las diferentes líneas de investigación. Antes que recurrir a bibliografía o a la lectura de artículos de otras universidades, leer y analizar los que se generan en nuestra universidad. Consiste en realizar una lectura para lograr dos propósitos: el primero es advertir de manera general la estructura, y el segundo se basa en ubicar el contenido, bajo una lectura que permita identificar los elementos que conforman el proyecto de investigación. Además, posibilita conocer formas particulares y específicas de hacer investigación, así como los estilos de comunicarla. Encuentro en esta actividad varios propósitos:

- Lectura analítica
- Ubicación de la conceptualización
- Acercamiento a la forma de referir y plasmar ideas acotadas a un tema en particular

Una tercera herramienta empleada en las aulas con fines didácticos es la de abordar como un trinomio las demarcaciones de la población, el espacio y el tiempo del objeto de investigación. La población, el espacio y el tiempo constituyen un eje presente en cualquier investigación. Los matices y formas de ser abordados obedecen a una delimitación que sintetiza el enfoque, el tema de investigación, y la problemática a estudiar. Paralelamente, subyace la teoría y la Metodología, con especificidades propias que permiten advertir la articulación

con otras áreas del conocimiento, a través de un diálogo que da como resultado una visión de aspectos particulares.

A manera de ejemplo para el concepto población, es viable trabajar con los estudiantes en la desagregación de este y situarlo desde la demografía, como construcción de las unidades de análisis a partir de variables (socioeconómicas, de género, entre otras) que permiten especificar hacia quiénes se dirigirá la investigación, por ejemplo: jóvenes, adultos, adultos mayores, niños. Para el caso de la intervención, este aspecto resulta fundamental e indisoluble de una Metodología específica del Trabajo Social como disciplina, sus formas de abordar las problemáticas sociales, las cuales se materializan en modelos de intervención.

En general, para introducir este trinomio en un protocolo recomiendo de forma previa la búsqueda de información en sitios especializados, cuya finalidad tiene un doble propósito, iniciar la investigación documental y aproximar a los estudiantes en sitios especializados de información. Representa una oportunidad para trabajar fuentes de información y análisis, y paralelamente se trabajan otras habilidades. Es importante considerar que cada estrategia puede cubrir más de un propósito, además, se puede recurrir al uso de la TICs, ello abre todo un camino que acompaña el proceso de investigación. En cada actividad hay una serie de subactividades que incrementan una formación integral.

Para el concepto de espacio social las estrategias pueden ser diversas. Considero que en sí mismo, este concepto engloba una riqueza para abrir la reflexión sobre lo cercano, lo propio, pero también para dimensionar la apertura a los enfoques macro, micro y meso que antes se definieron. Su importancia reside en que permite ubicar un horizonte único y fundamental en el trabajo de investigación, es indisoluble del contexto de descubrimiento. Representa ese lugar, en donde tienen una manifestación en particular las prácticas sociales; y puede ser la calle, el barrio, la colonia, la alcaldía, la comunidad indígena. Concebir el espacio como el lugar, en el cual se materializan las problemáticas sociales y, a su vez, constituido por una especie de contención socioespacial y soporte de la situación-problema, permite ver una integralidad y fusión de aspectos diversos.

Por último, una cuarta estrategia didáctica consiste en favorecer un salto de la investigación, a un diagnóstico que sirva de base a la intervención. Este punto es fundamental en el Trabajo Social y su enseñanza, implica abrir todas las posibilidades del análisis y la reflexión sobre aspectos particulares identificados en la investigación. Abordarlos, específicamente, bajo una reconstrucción de la situación problema, misma que se sintetiza en el diagnóstico social. En

este se pondera lo modificable, en función de estrategias, de la planeación, con objetivos acotados a la intervención y cuya finalidad, es generar las transformaciones establecidas en dichos objetivos.

Desde mi experiencia lo más significativo y útil para los estudiantes es poder aplicar el conocimiento generado con la investigación, construir y desencadenar a partir de éste el proceso interventivo. Implica contagiar la maravillosa experiencia que la investigación y la Metodología comparten de permitir ubicar retos a partir del estudio de las problemáticas sociales. De tal forma que la Metodología les permite transitar desde el enunciado del tema hasta el resultado final de la investigación. En este sentido, como proceso gradual, se caracteriza por un trabajo permanente y secuencial. La Metodología es por tanto desde donde se abre la pauta para construir desde el Trabajo Social esa investigación aplicada, cuya máxima intencionalidad se encuentra en la modificación de los problemas sociales de la población a través de la intervención.

### **Trabajo social e intervención: binomio determinado por el equilibrio con la investigación.**

Si partimos de la siguiente idea: el Trabajo Social posee una característica particular determinada por la intervención, se hace fácil comprender que esto no sólo genera una relación indisociable con la investigación y sus procesos metodológicos, sino además con el carácter aplicado que esto puede adquirir. Ello, nos lleva a plantear la siguiente interrogante ¿es posible pensar en un equilibrio entre la investigación y la intervención? Lo anterior, a su vez, nos lleva a reconocer la importancia de la investigación como un proceso holístico. Éste se inicia con la observación e indagación de la realidad social, cuyo momento de partida, se ubica en la denominada problematización; esa parte del proceso, en el cual surgen una serie de interrogantes resultado de la necesidad de explicar, aquello que se presenta como un problema social.

De tal forma que: observar, caracterizar, analizar, reflexionar y generar supuestos, constituyen aspectos de un proceso global, el cual responde a una intención, basada en la necesidad de conocer y generar explicaciones, en definitiva, de un conocimiento específico de la realidad social. La vía para lograrlo es a través de la investigación. En este proceso, el equilibrio se plantea también entre el aspecto a intervenir y el cambio esperado, por lo cual el empleo de la Metodología y la contrastación con la realidad regula que entre ambos polos

exista una relación armoniosa. En el caso de Trabajo Social, este proceso, se conjuga de manera directa y única; al ejecutar, a través de las estrategias de intervención, todos aquellos aspectos identificados en el diagnóstico.

Intervenir implica trabajar de manera directa con los sujetos sociales, con la finalidad de transformar las condiciones y circunstancias en función de la problemática social que éstos enfrenten. Representa un momento fundamentalmente de acción y ejecución; antecedido, por la investigación, y enmarcada en el diagnóstico social. Se trabaja con la finalidad del cambio, desde cualquier condición social, bajo un principio de la transformación, individual, grupal, y/o comunitaria para el bienestar social.

Situar la importancia de la investigación en la intervención, o para lograr la intervención, este juego de palabras encierra una complejidad determinada por los procesos que ambos términos demandan. En este sentido podemos pensar si son complementarias, o preguntarnos si existen momentos en que la intervención pueda ejecutarse, sin la investigación. Al reconocer que se trabaja en un entorno social, que debe ser perfectamente conocido por el profesional, ello determina una relación directa con la investigación. Desde otra perspectiva, la investigación es *“una dimensión constitutiva del trabajo social, que le permite ser consistente con su aspiración de transformación de las estructuras que generan y reproducen la opresión”* (De Souza Moraes, 2015).

¿En qué momento se cierra esa articulación entre investigación e intervención? ¿existe una retroalimentación permanente? ¿qué lugar ocupa la investigación una vez que se llega a la intervención? ¿qué sucede posteriormente en el proceso? En estas preguntas se representa esa síntesis de los aspectos específicos con los que debe lidiar la disciplina; en aras de una retroalimentación adecuada entre la intervención y los hallazgos de la investigación.

Termino estas líneas con algunas ideas que permiten advertir la importancia de la investigación y su función como parte de lo público. La investigación puede considerarse una base para la difusión de las diversas problemáticas sociales, y una palanca para reafirmar compromisos sociales en torno a ellas, por tanto, su importancia trasciende el lugar de la enseñanza y las aulas. En algunos casos, este compromiso se materializa en acciones para la política pública. Y, en otros, se convierten en hallazgos para seguir develando pistas en la generación de conocimiento.

## A manera de conclusión

¿Cómo pensar y reflexionar en la intervención desde el Trabajo Social, asumiendo la importancia de la investigación? A lo largo de los párrafos que anteceden estas líneas he colocado algunos aspectos a considerar, en la relación que existe entre la investigación y la intervención, situar los momentos de encuentro representa un ejercicio que se emprende al decidir, qué problema social será motivo de la intervención y por ende constituirá esa construcción metodológica, en cuyo proceso toma lugar la especificidad del Trabajo Social.

La investigación como medio para conocer las problemáticas sociales de forma rigurosa y científica implica un gran compromiso para los docentes a cargo de la enseñanza de materias metodológicas. En este sentido, el trabajo docente y las funciones de la universidad –enseñanza, investigación, y difusión– trascienden al ámbito de lo público. La vía para lograr habilidades de investigación con el estudiantado es a través de la construcción de estrategias didácticas, determinadas por el contenido a trabajar y la forma de abordarlo. Ello implica pensar en tiempos, recursos y conjugar mediante un ejercicio pedagógico, esa aproximación del estudiante a la teoría, los conceptos, pero también a la aplicación de éstos al estudio de la realidad social.

## Referencias

- Campos, I. (2011). El núcleo pedagógico: una experiencia integradora de investigación. Docencia y acción en la Escuela de Trabajo Social. Consultado en <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/9239>
- Carballada, A. (2012). *La intervención en lo social, exclusión e integración, en los nuevos escenarios sociales*. 1a. Edición. Cuarta Reimpresión. Edit. Paidós.
- Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (2005). *Manual de metodología*. Red de bibliotecas Virtuales en Ciencias Sociales de América Latina y el Caribe de la red CLACSO.
- Castro, M. L., Rodríguez, M. J., Urteaga E.. (2016). Abrir las aulas: el vínculo entre docencia, investigación y vinculación comunitaria. *Revista Brasileira de Educação*. 66. Consultado en: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000300737&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782016000300737&script=sci_arttext)
- De Sousa Santos, B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO.
- Escuela Nacional de Trabajo Social. (2009). Teoría del trabajo social. *Revista de trabajo social. Nueva época*. Universidad Nacional Autónoma de México. Escuela Nacional de Trabajo social. México.

- Fernández Riquelme, S. (2012). Trabajo social y desarrollo humano. Reflexiones sobre la sostenibilidad del bienestar social. *Revista de Fomento Social*, (67), 251-275.
- Garza, A. (1981). *Manual de técnicas de investigación*. El Colegio de México.
- Lima, B. (1976). *Epistemología del trabajo social*. Editorial Humanitas. Buenos Aires.
- Padua, J. (1987). *Técnicas de investigación social aplicada a las ciencias sociales*. El Colegio de México, Fondo de Cultura Económica.
- Pardinas, F. (1988). *Metodología y técnicas de investigación en ciencias sociales*. Siglo veintiuno editores.
- Sampiere, R. (2008). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Toledo, U. (2004). ¿Una epistemología del Trabajo Social? *Cinta de Moebio*, (21). Fecha de Consulta 25 de Julio del 2021. Disponible en: <https://www.redalyc.org/oa?id=10102105>
- Estrada, V. (2011). Trabajo social, intervención en lo social y nuevos contextos. *Prospectiva*. *Revista de Trabajo Social e Intervención Social*. (16) Pag. 21-53.



---

LA URGENCIA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL  
SOBRE CAMBIO CLIMÁTICO: UN ENFOQUE DESDE  
LAS CIENCIAS POLÍTICO-ADMINISTRATIVAS



*Israel Felipe Solorio Sandoval*

*Solía pensar que los principales problemas ambientales del mundo eran la pérdida de biodiversidad, el colapso de ecosistemas y cambio climático. Pensaba que con treinta años de buena ciencia podríamos resolver esos problemas, pero estaba equivocado. Los principales problemas ambientales son el egoísmo, la avaricia y la apatía. Y para lidiar con ellos necesitamos una transformación espiritual y cultural. Nosotros los científicos no sabemos cómo hacer eso.*

GUS SPETH, ex-asesor de cambio climático del gobierno de Estados Unidos, 2013.

## Introducción

Hace algunos años, en un estudio sobre las ciencias sociales frente al cambio climático, Kelly Levin y sus colegas (2012: 123) plantearon el siguiente problema: mientras que la ciencia del cambio climático está sólidamente establecida, es relativamente coherente tanto en términos teóricos como metodológicos y tiene la capacidad de medir, analizar y evaluar los impactos del cambio climático, su contraparte social es más reciente, continúa estando lejos de ser coherente y carece de un consenso tanto de sus bases epistemológicas como sustantivas. Si bien la última década ha sido testigo de un creciente número de investigaciones sociales orientadas al estudio de la política climática y sus implicaciones en la sociedad, a partir tanto de perspectivas convencionales como críticas, la emergencia climática que enfrenta el planeta nos indica que las ciencias sociales se han quedado cortas en contribuir a los cambios socio-políticos requeridos.

Contrario a nuestros colegas de las ciencias duras, los científicos sociales estamos en la posición de contribuir a los cambios (espirituales y culturales) a los que Gus Speth hacía referencia. Lo cierto, sin embargo, es que este reto implica repensar la forma en que desde las ciencias sociales se investiga el cambio climático. Con este telón de fondo, el proyecto PAPIIT “La política nacional de cambio climático: retos institucionales para la gobernanza ambiental en México (ClimaMex)” se planteó como objetivo desarrollar una línea de investigación, desde un enfoque político-administrativo, que abordara los problemas de coordinación interinstitucional que afectan a la gobernanza climática en México.

Haciendo uso del marco analítico sobre integración de políticas, este proyecto describió los problemas de integración de los diferentes sectores y niveles de gobierno en la política climática mexicana, el limitado funcionamiento de los instrumentos organizacionales de integración y la falta de un liderazgo político al más alto nivel que impulse los cambios institucionales requeridos (Solario y Miranda, 2019; Solario *et al.*, 2020; Solario, 2021). Partiendo de esta experiencia, el objetivo de este texto es presentar la forma en que el ClimaMex detonó una línea de investigación innovadora en México sobre la relación entre la política climática y los retos político-administrativos. Este capítulo también reflexiona sobre la importancia de la investigación social aplicada (ISA) enfocada en problemas prácticos como el cambio climático. Empleando el caso de la ISA en relación con el cambio climático, este texto tiene como propósitos: (i) fomentar en los estudiantes el aprendizaje de habilidades de investigación aplicada y (ii) analizar las principales ventajas y desventajas que la ISA presenta para los estudiantes a nivel licenciatura (con un énfasis especial en los estudiantes de la FCPYS).

Este texto está estructurado de la siguiente manera: la siguiente sección contextualiza la investigación sobre cambio climático en México, en general, y en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en particular. Tras ello, se explica la forma en que se definió el tema y enfoque de investigación de ClimaMex. Posteriormente se explica cómo, en el marco de este proyecto, se aplicaron los métodos cualitativos al estudio de la política climática mexicana. Enseguida se evalúan los problemas de la investigación social aplicada a la política climática mexicana. El capítulo cierra con unos comentarios finales que reflexionan sobre la importancia pedagógica de la ISA para el aprendizaje metodológico de los estudiantes.

## La investigación de cambio climático en México

Paralelamente a la institucionalización de su política ambiental, en México desde mediados de la década de 1990 se comenzaron a desarrollar a nivel nacional las bases para el conocimiento científico sobre el cambio climático. En la trinchera académica, este proceso incubó una generación de científicos mexicanos especializados en el tema –siendo quizá el químico Mario Molina el nombre más reconocido nacional e internacionalmente–. Como no podría ser de otra forma la UNAM, a través del Centro de Ciencias de la Atmósfera, fue pionera en la investigación científica del cambio climático –asesorando desde entonces al gobierno mexicano en temas de cambio climático y participando en los trabajos del Panel Intergubernamental sobre Cambio Climático (IPCC, por sus siglas en inglés) desde su creación–.

Con la intención de abordar este tema desde una perspectiva interdisciplinaria, en 2010 la UNAM creó el Programa de Investigación en Cambio Climático (PINCC), el cual se ha consolidado como un importante paraguas para diversas iniciativas provenientes de los diferentes campos disciplinares. Aunque en las publicaciones del PINCC es posible encontrar trabajos de académicos adscritos a centros como la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales (FCPYS), el Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades (CEIICH), el Instituto de Investigaciones Sociales (IIS) o el Instituto de Investigaciones Económicas (IIE), una simple ojeada a la lista de autores revela la predominancia de las ciencias duras frente a las sociales.

Por si esto fuera poco, es también notorio que el desbalance entre ambos campos de conocimiento descrito por Levin y sus colegas (2012) se repite en el caso mexicano. En términos generales, pues, es posible notar que las investigaciones sociales se caracterizan por su pluralidad epistemológica –con un relativo dominio por parte de los enfoques interpretativistas (para una revisión sobre los diferentes paradigmas de las ciencias sociales ver Solorio, 2019). Adicionalmente, la mayor parte de contribuciones consisten en trabajos descriptivos-argumentativos que tienen como rasgo distintivo el no utilizar todo el potencial analítico y metodológico que ofrecen las ciencias sociales. Si partimos del universo de la FCPYS, es difícil argumentar que el cambio climático sea un tema inexplorado. Desde el Centro de Estudios Sociológicos se han publicado diversos trabajos que incursionan en la temática ambiental (ampliamente entendida) desde una aproximación sociopolítica (Rubio Carriquiriborde, 2017; Paz Salinas, 2017). Dicho claramente, este tipo de estudios han centrado su atención en el estudio de las resistencias

socioambientales que existen en México. Como no podía ser de otra forma, el Centro de Relaciones Internacionales ha dirigido principalmente su atención al estudio del régimen internacional de cambio climático o bien a explorar la interrelación entre los acuerdos internacionales y la política nacional (ver Chanona y Sosa, 2014; Quintana, 2019). Otras académicas de relaciones internacionales han orientado sus energías hacia estudiar, desde una perspectiva crítica, el sistema internacional y sus implicaciones ambientales (Islas Vargas, 2017). No deja de sorprender, sin embargo, que este tema no haya sido investigado con mayor vigor ni desde las trincheras del Centro de Estudios Políticos ni desde el Centro de Estudios en Administración Pública.

### La integración de políticas como aproximación a la política climática

A partir de 2012 México goza de una Ley General de Cambio Climático (LGCC), siendo el tercer país a nivel internacional en tener una ley de su tipo –sólo detrás de Reino Unido (2008) y Austria (2011) (Solorio et al., 2020)–. Desde entonces la política climática mexicana ha capturado la atención de académicos y analistas a nivel internacional (Benson y Lorenzoni, 2014; Averchenkova y Guzmán, 2018; von Lüpke y Well, 2019), contrastando este interés con la insuficiente profundidad de análisis de ésta que ha sido objeto en México (Sosa-Rodríguez, 2015: 6). En años recientes, la vulnerabilidad de México ante el cambio climático ha sido vastamente documentada, no así los alcances y límites de la respuesta institucional frente a este fenómeno. Es en este contexto que, apoyándose en algunas investigaciones existentes (ver, por ejemplo, Mejía y Rebolledo, 2016; Villamizar, 2016, Sosa, 2017), se concibió a ClimaMex como un proyecto orientado hacia desarrollar una agenda de investigación política-administrativa en torno a la política climática mexicana.

Tomando en cuenta el carácter complejo de cambio climático como problema público y considerando que la LGCC delinea a los principios de integralidad y transversalidad para la implementación de la política climática de México, la selección del marco analítico de integración de políticas (climáticas) supuso una decisión relativamente sencilla. En las últimas dos décadas, diversas investigaciones en Estados Unidos y en Europa habían seguido este camino para estudiar la forma en que los gobiernos incorporan las preocupaciones ambientales en los procedimientos de toma de decisión gubernamental (Lenschow, 2002; Jordan y Lenschow, 2010; Tosun y Solorio, 2011; Solorio, 2011). En años

más recientes, como resultado de la cambiante agenda medioambiental a nivel internacional (Solorio et al., 2013), el énfasis de esta agenda de investigación se puso en el cambio climático o lo que ha sido conocido como Integración de Políticas Climáticas (IPC, ver Dupont, 2016).

La contribución científica de ClimaMex se puede entender tanto por sus aportes teórico- analíticos como por sus hallazgos empíricos. Por un lado, es de llamar la atención el escaso interés que la academia mexicana le ha prestado a la integración de políticas. En este sentido, es de rescatar contribuciones como la de Cejudo y Michel (2017), quienes usaron este marco analítico para estudiar la política social de México. De igual manera, resalta Fernández (2014) por ser el único trabajo en aplicar este enfoque al sector ambiental, mientras que Domínguez (2010) sobresale por ser el único intento por entender las implicaciones de los principios de integralidad y transversalidad para la gobernanza ambiental en México. Para subsanar este vacío en la literatura, Solorio y Miranda (2019) adaptaron al marco analítico de integración de políticas al sector ambiental mexicano y trazaron el camino hacia una agenda de investigación para las ciencias político-administrativas. Concretamente, en este texto se plantearon las futuras líneas de investigación que deben desarrollarse para aprovechar el potencial analítico y normativo de la literatura sobre integración de políticas.

Con relación a los hallazgos empíricos, el proyecto ClimaMex se centró en analizar el funcionamiento del Sistema Nacional de Cambio Climático (SINACC) y la Comisión Intersecretarial de Cambio Climático (CICC) como principales instrumentos organizacionales encargados de promover la coordinación interinstitucional horizontal (entre sectores) y vertical (entre niveles de gobierno) dentro de la gobernanza climática en México. A grandes rasgos, los hallazgos pueden resumirse en la incapacidad tanto de la CICC como del SINACC para integrar a los diferentes sectores y niveles de gobierno relacionados con la política climática mexicana (Solorio et al., 2020). De igual forma, se describieron los principales obstáculos para que los instrumentos organizacionales de coordinación faciliten la integralidad y transversalidad de la política nacional de cambio climático (Solorio *et al.*, 2020; Solorio, 2021).

En términos prácticos, ClimaMex encontró que ambos instrumentos organizacionales han servido principalmente como espacios para el intercambio de información entre los participantes y, en menor medida, para la identificación de áreas de oportunidad para impulsar la coordinación interinstitucional. No obstante, sus funciones relacionadas con el desarrollo de capacidades institucionales y la resolución de conflictos entre los actores involucrados han

sido ejercidas de forma mucho más limitada. Lejos están, queda claro, de crear las condiciones para que los diferentes sectores y niveles de gobierno expongan sus diferencias y encuentren valores y objetivos en común. También es notable que falta redirigir esfuerzos para el desarrollo de capacidades institucionales que permitan la atención del cambio climático en las diferentes unidades administrativas y de gobierno. Mientras esto no ocurra, resulta imposible hablar de que se han superado las fronteras administrativas que imposibilitan la atención gubernamental a problemas complejos como el cambio climático.

Los resultados finales de ClimaMex apuntan a un liderazgo desbalanceado (considerando los diferentes tipos de liderazgo: estructural, emprendedor, cognitivo y ejemplar) dentro de la política climática mexicana como un factor que explica la brecha entre la ambición de los objetivos climáticos a nivel nacional y los problemas que se han encontrado en la implementación de la política climática mexicana (Solório, 2021).

### Los métodos cualitativos y la política climática mexicana

La estrategia de investigación del proyecto ClimaMex se puede dividir en tres etapas: (1) revisión de literatura científica; (2) revisión documental y análisis de contenido; y (3) trabajo de campo y entrevistas a profundidad.

Considerando el escaso desarrollo de la literatura de integración de políticas en México, el principal reto respecto a la primera etapa fue hallar los trabajos científicos más destacados a nivel internacional en la materia. La experiencia del investigador principal en esta línea de trabajo facilitó, sin duda, la etapa de revisión de literatura (Tosun y Solório, 2011; Solório, 2011). En aras de actualizar la base de datos con los artículos científicos más relevantes, *Google Scholar* fue una herramienta invaluable. Para ello, se procesaron en el motor de búsqueda las palabras clave “policy integration”, “environmental policy integration” y “climate policy integration”. Adicionalmente, la asistencia del investigador principal a conferencias internacionales con paneles temáticos en la materia facilitó el diálogo de ClimaMex con las investigaciones más recientes basadas en el enfoque de integración de políticas. La retroalimentación por parte de los revisores de los diferentes artículos escritos en el marco de este proyecto también fue fundamental para asegurar que la revisión de literatura fuese lo más amplia y actualizada posible.

La segunda etapa puede distinguirse a su vez en dos fases. En la primera, los becarios del proyecto trabajaron en la elaboración de una base de datos con los diferentes documentos desprendidos de la puesta en marcha de la LGCC, siendo estos descargados de la plataforma electrónica del gobierno federal (gob.mx). Entre ellos se encuentran los Programas Especiales de Cambio Climático, los reportes de evaluación de la política nacional, así como los documentos de trabajos de la CICC y del SINACC. En aras de hacer un estudio comparable, esta investigación se centró en analizar de las minutas de trabajo de ambos instrumentos, omitiéndose del análisis textos relevantes como los programas anuales de trabajo o los informes anuales de trabajo de la CICC (el SINACC no tiene este tipo de registros).

Los documentos arriba mencionados fueron sometidos, en una segunda fase, a un análisis de contenido tanto cuantitativo como cualitativo (Hermann, 2008). Por un lado, se exploraron la regularidad de las reuniones tanto de la CICC y el SINACC, quienes las han presidido y atendido, así como los niveles administrativos en los que ha recaído la representación (para facilitar la comparación entre ambos instrumentos organizacionales, el estudio sobre el SINACC se enfocó exclusivamente en la participación de las entidades federativas sub-nacionales).

Por el otro, con base en un análisis de contenido cualitativo, se estudió la forma en que la arquitectura institucional de la política climática mexicana ha cumplido con los propósitos de los instrumentos organizacionales de integración: (1) el intercambio de información; (2) el desarrollo de capacidades institucionales; (3) la identificación de áreas donde mayor coordinación es requerida; y (4) facilitar la resolución de conflictos entre los actores involucrados. Para ello, el equipo investigador se apoyó en los programas informáticos Voyant Tools y Maxqda con la finalidad de generar una tabla de frecuencias, identificar y clasificar temáticamente las palabras, así como para entender el contexto del discurso. La elaboración del esquema de codificación se desarrolló a partir del consenso entre codificadores (Marradi, Archenti y Piovani, 2010), siendo este elaborado de forma abierta y selectiva. En este proceso se identificaron unidades textuales que describieron con precisión las características del contenido, considerándose los cuatro elementos arriba enlistados como códigos de trabajo (categorías de análisis) mutuamente excluyentes entre sí. Además, se pudieron observar los diferentes temas abordados en las reuniones de trabajo (ver Solorio et al., 2020).

Para contrastar los hallazgos del análisis de contenido, en una tercera etapa se desarrolló el trabajo de campo. Este ejercicio consistió en 22 entrevistas

semiestructuradas con responsables de las diferentes oficinas gubernamentales encargadas de la implementación de la política climática. Los entrevistados fueron seleccionados con el criterio de haber formado parte de las sesiones de la CICC y/o el SINACC, lo que permitió ganar conocimiento sobre el pensamiento de los diferentes actores involucrados en la política climática nacional (Richards, 1996). La mayoría de las entrevistas fueron grabadas, transcritas y anonimizadas, excepto aquellas que se realizaron vía correo electrónico y aquellos casos en que los entrevistados pidieron explícitamente que no se grabara la conversación. El grueso del trabajo de campo se realizó en la primavera-verano de 2018. No obstante, dado que México vivió un cambio de gobierno a finales de ese año, se realizaron algunas entrevistas adicionales vía telefónica con el fin de actualizar el conocimiento sobre el proceso de implementación de la política climática.

### Los problemas de la investigación aplicada a la política climática mexicana

Como plantea el capítulo introductorio de este libro a cargo de Rosa García Chediak, la investigación social aplicada (ISA) favorece el diálogo entre academia y el 'mundo real'. Estudiar temas como la política climática no sólo es encomiable por su relevancia social, sino que además suelen venir acompañados de implicaciones normativas con utilidad práctica (como las descritas en el apartado anterior). Por ejemplo, en el caso de ClimaMex se desprendieron recomendaciones prácticas sobre cómo mejorar la implementación de la política climática nacional bajo los principios de integralidad y transversalidad. Los proyectos de ISA, empero, no están exentos de obstáculos relacionados con las características de la educación superior en México y América Latina.

El mayor obstáculo que presentó ClimaMex para sus investigadores estuvo relacionado con la administración de los tiempos de trabajo. Los resultados prometidos no sólo consistían en la publicación de sus resultados (3 artículos en revistas arbitradas), sino que también existía el compromiso de organizar seminarios extracurriculares para los alumnos y mesas temáticas en diversos eventos como el Congreso Nacional de Investigación en Cambio Climático y la Reunión Nacional de Administración Pública en aras de presentar los avances de investigación. Si a lo anterior se le suma la carga docente que conlleva ser profesor de la FCPyS, resulta claro por qué el tiempo es una barrera de la ISA. De hecho, este dilema se tradujo en la necesidad de posponer la publicación de sus resultados por no poder dedicar el tiempo necesario para la redacción de los productos prometidos ante la necesidad de privilegiar las actividades docentes.



Adicionalmente, la conformación del equipo de investigación representó otro obstáculo que ClimaMex tuvo que sortear. Si bien el presupuesto del proyecto consideró tres becas para los alumnos de licenciatura de la FCPYS, durante el primer año de ejercicio presupuestal fue difícil encontrar perfiles adecuados para integrarlos al equipo. Por el contrario, en parte como resultado de los seminarios extracurriculares organizados por ClimaMex, el segundo año hubo una sobreoferta de perfiles que obligó a la repartición de becas por periodos más cortos de tiempo.

El desdén de los estudiantes por las materias metodológicas representó, de forma poco sorpresiva, otro obstáculo al que este proyecto tuvo que hacer frente. Aunque interesados en la política climática, el grueso de los estudiantes que se incorporaron a ClimaMex carecían de las bases metodológicas necesarias. De esta forma, el proyecto se convirtió no sólo en un espacio para aprender sobre política ambiental sino, sobre todo, en una escuela metodológica para los alumnos que se integraron a ClimaMex. Por ejemplo, la becaria Sandra Carmona plantea lo siguiente:

Los aprendizajes como becaria en ClimaMex fueron vastos, ya que van desde mejoras en elementos básicos de una investigación como la redacción y metodología, hasta el hecho de tomar conciencia sobre la necesidad de generar análisis de políticas ambientales y climáticas como una acción fundamental para preservar la vida en el planeta.

Como queda plasmado en esta cita, la integración de los becarios al proyecto representó una oportunidad para subsanar ciertas carencias que habían arrasado a lo largo de sus carreras. De hecho, en las reuniones de los integrantes del proyecto era frecuente que los becarios comentaran que tenían muchos vacíos metodológicos. Otro elemento a destacar es su aprendizaje en relación de la relevancia de la ISA, en este caso haciendo referencia al análisis de políticas ambientales y climática como “una acción fundamental para preservar la vida en el planeta”. Por su lado Jorge Guzmán, también becario del proyecto, refuerza el argumento de la importancia de la ISA en el aprendizaje metodológico de los estudiantes:

Como asistente de investigación en ClimaMex tuve la oportunidad de aplicar los conocimientos adquiridos en materia de investigación social durante mi trayectoria universitaria. Asimismo, pude profundizar en algunas teorías y métodos novedosos

encaminados al estudio específico del medio ambiente y el clima, de entre los que destaco la utilización de técnicas de orden cualitativo que, a la postre, serían empleados para la producción científica propia como mi tesis de licenciatura y otros documentos publicados o con miras a estarlo.

En una línea similar van las palabras de la becaria Ixchel Guzmán, quien además apunta a la importancia de la ISA para abrir nuevas líneas de investigación que tengan un impacto directo en la sociedad:

El trabajo que el proyecto ClimaMex me ayudó a fortalecer mi formación metodológica para el desarrollo de investigación en la rama de las ciencias sociales. Asimismo, me dio la oportunidad de explorar temas poco recurrentes en la academia de la administración pública en México, como la integración de políticas ambientales (IPA) y la gobernanza climática. Finalmente, a través de este proyecto pude evidenciar las tareas que la administración pública mexicana debe atender para garantizar los derechos indígenas y ambientales en fenómenos tan complejos como la transición energética (*sic*).

Como es posible observar con esta serie de testimonios, la ISA no sólo plantea ventajas como estrategia pedagógica para reforzar el aprendizaje metodológico del alumnado, sino que además refuerza el interés del estudiantado en explorar líneas de investigación que generen un conocimiento útil para su comunidad y el entorno que les rodea.

## A modo de cierre

Con base en la experiencia de ClimaMex, este capítulo ha abordado la importancia de la ISA para reforzar los conocimientos metodológicos de los estudiantes, así como para atraerlos al camino de la investigación social. Para ello, mostrar a los estudiantes la aplicabilidad práctica de la investigación sobre política climática ha sido una pieza fundamental del éxito de este proyecto. En el momento en que los estudiantes asumen el potencial impacto que su trabajo de investigación puede tener en su entorno, su interés crece junto con su voluntad y deseo de superar sus limitaciones técnico-metodológicas.

Como resultado del trabajo colectivo que representó ClimaMex, es posible concluir que la ISA es una herramienta pedagógica necesaria para mejorar la

formación metodológica en las universidades públicas. Como recomendación para colegas investigadores, es importante incluir en el presupuesto de los proyectos suficientes montos para becas estudiantiles a modo de que puedan enfrentar los retos de la ISA en las mejores condiciones posibles. En tanto a los futuros científicos sociales, resulta esencial que encuentren el tema y enfoque que les entusiasme lo suficiente como para aventurarse por los senderos de la ISA. Los integrantes de ClimaMex lo encontramos en la política climática, pero hay un sinnúmero de temas que tienen un impacto directo en el entorno que nos rodea. Lo importante es mover a las ciencias sociales en la dirección de las transformaciones que la sociedad necesita.

## Referencias

- Averchenkova, A. y S. Gúzman (2018), Mexico's General Law on Climate Change: Key achievements and challenges ahead, London School of Economics and Political Science. Disponible en línea en: <http://www.lse.ac.uk/GranthamInstitute/publication/mexico-general-law-on-climate-change-key-achievements-and-challenges-ahead/> (fecha de consulta: 10 de junio de 2019)
- Benson, D. e I. Lorenzoni (2014). Examining the Scope for National Lesson -drawing on Climate Governance, *Political Quarterly* (85) 202-211.
- Chanona, A. y G., Sosa (eds.) (2014), *Tendencias de la política medioambiental en la Unión Europea y América del Norte: ¿Integración o cooperación?*, México: FCPyS-UNAM. ISBN: 978-607-02-6295-1.
- Cejudo, G. y C. L. Michel (2017). Addressing fragmented government action: coordination, coherence, and integration Policy Sciences, Springer, vol. 50(4), pages 745-767, December.
- Domínguez, J. (2010) 'Integralidad y transversalidad de la política ambiental', en: Lezama, J. L. y Graizbord, B. (coord.), Medio Ambiente, México: El Colegio de México, 257-293.
- Dupont, C. (2016), *Climate policy integration into EU energy policy: Progress and prospects*. Routledge.
- Fernández, E. (2014), Integración de la Política ambiental en México: El caso de la Política Agropecuaria, *Gestión y Política Pública*, Vol. 23, 465-505.
- Hermann, M. (2008). 'Content Analysis'. In Audie K., D. Prakash (Eds.): *Qualitative Methods in International Relations: A Pluralist Guide*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 151-167.
- Islas Vargas, M. (2017), La interpretación empresarial del Antropoceno, *Ecología Política*, num. 53, 47-51.

- Jordan, A. y Lenschow A. (2010), Policy Paper Environmental Policy Integration: a State of the Art Review, *Environmental Policy and Governance*, Vol. 20, 147-158, <https://doi.org/10.1002/eet.539>
- Lenschow, A. (2002) Greening the European Union: An Introduction, en: Lenschow, A. (ed.), *Environmental Policy Integration: Greening Sectoral Policies in Europe*, Londres: Earthscan Publications Ltd, 1-19.
- Levin, H. B., Cashore, Steven Bernstein y Graeme Auld (2012), Overcoming the tragedy of super wicked problems: constraining our future selves to ameliorate global climate change, *Policy Sciences*, 45:123–152. DOI: 10.1007/s11077-012-9151-0
- Marradi, A., N. Archenti, y J. Piovani, (2010), Metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires: CENGAGE.
- Mejía Ponce de León, A. y Vieyra, L. Rebolledo (2016), El acuerdo de París. Barreras para la implementación de la política nacional de cambio climático en el ámbito subnacional mexicano, en Rueda Abad, J.; Gay García, C; Quintana Solorzano, F (coords.), 21 visiones de la COP21, *El acuerdo de París: retos y áreas de oportunidades para su implementación en México*, México: PINCC-UNAM.
- Paz Salinas, M. F.(2017), Luchas en defensa del territorio. Reflexiones desde los conflictos socioambientales en México. *Acta Sociológica*. <https://doi.org/10.1016/j.actso.2017.08.007>
- Quintana, F. (coord.) (2019), *Sociedad global, crisis ambiental y sistemas socio-ecológicos*, México: UNAM. ISBN: 978-607-30-1754-1
- Richards, D. (1996). Elite interviewing: Approaches and pitfalls. *Politics*, 16(3), 199- 204. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9256.1996.tb00039.x>
- Rubio Carriquiriborde, I. (2017), Un destino incierto: expansión del turismo, daños riesgos ambientales en la costa de Oaxaca , *Acta Sociológica*, num 73, pp-83-122. <http://dx.doi.org/10.1016/j.actso.2017.08.003>
- Solorio, I. (2021), Leader on paper, laggard in practice: policy fragmentation and the multi-level paralysis in implementation of the Mexican Climate Act, *Climate Policy*, DOI: 10.1080/14693062.2021.1894084
- Solorio, I. (2019), Navegando entre mundos: Una cartografía básica de la fractura metodológica en Ciencias Sociales En Puente, Khemvirg (coord.): *La investigación en ciencias sociales: una introducción* (173-189). FCPYS-UNAM.
- Solorio, I. (2011), Bridging the gap between environmental policy integration and the EU's energy policy: mapping out the “green europeanisation” of energy governance, *Journal of Contemporary European Research*, 7 (3), 396-415
- Solorio, I., Carrillo, A., & Guzmán, I. (2020). La arquitectura institucional de la política climática de México: un análisis desde el enfoque de integración de políticas. *Revista de Estudios Políticos*, 51.
- Solorio, I. y C. Miranda (2019) La integración de políticas ambientales y climáticas en México: El camino hacia una agenda de investigación para las ciencias político- administrativas, *Encrucijada*, (32), pp. 50-73.

- Solorio, I., Popartan, L. y Bechberger, M. (2013) The European energy policy and its green dimension: discursive hegemony and policy variations in the greening of energy policy, en Barnes, Pamela y Hoerber, Thomas (eds.), *Sustainable Development and Governance in Europe: The Evolution of Discourse*, USA: Routledge, pp. 91-105.
- Sosa, G. (2017) La arquitectura institucional e instrumentos de política pública para el cambio climático, en: J. C. Rueda Abad, C. Gay García, y B. Ortiz Espejel (coords.). *Gobernanza climática en México: Aportes para la consolidación estructural de la participación ciudadana en la política climática nacional*. Volumen 1: Diagnósticos. PINCC-UNAM, Ciudad de México, pp.75-92.
- Sosa-Rodríguez, F. (2015) Política del cambio climático en México: avances, obstáculos y retos. Realidad, Datos y Espacio. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 6(2), 4-23. Disponible en línea en: <https://www.inegi.org.mx/rde/2015/05/10/politica-del-cambio-climatico-en-mexico-avances-obstaculos-y-retos/> (fecha de consulta: 10 de junio de 2019).
- Tosun, J. e I. Solorio (2011) Exploring the Energy-Environment Relationship in the EU: Perspectives and Challenges for Theorizing and Empirical Analysis, en: Tosun, Jale, and Israel Solorio (eds) *Energy and Environment in Europe: Assessing a Complex Relationship*, *European Integration online Papers (EIoP)*, Special Mini-Issue 1, Vol. 15, Article 7 <http://eiop.or.at/eiop/texte/2011-007a.htm>
- Von Lüpke, H. y M. Well, (2019): Analyzing climate and energy policy integration: the case of the Mexican energy transition, *Climate Policy*, DOI:10.1080/14693062.2019.1648236
- Villamizar, A. (2016) Gobernanza e instituciones para el cambio climático en México. En J. Rueda, C. Gay, y F. Quintana (coords.), *21 Visiones de la COP21, El Acuerdo de París: retos y áreas de oportunidad para su implementación en México*. México: PINCC-UNAM, 135- 146.



---

## COMPETENCIAS BÁSICAS A DESARROLLAR EN LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES



*Eva Escutia Alatorre*

### Introducción

**E**n la actualidad, uno de los retos que enfrentan los docentes en cualquier nivel educativo, y particularmente en la educación superior, es el desarrollo de competencias para la investigación, con el fin de que alumnos y egresados sean capaces de producir conocimiento relevante. Este texto pretende contribuir al desarrollo de habilidades de investigación en los estudiantes, presentando algunas propuestas para el aprendizaje de aspectos como la búsqueda de información, el proceso de escritura y la comunicación del nuevo conocimiento.

No se debe perder de vista que una de las funciones primordiales de la universidad es justamente la investigación, con una necesaria articulación con la docencia y la extensión de la cultura, particularmente en una sociedad donde la producción de conocimiento resulta tan o más relevante que la producción de objetos materiales. Por ello, enseñar a investigar se vuelve un desafío, ¿cómo *transmitir* el entusiasmo por la investigación si a investigar se aprende investigando? La palabra investigación provoca recelo en los estudiantes, porque les causa temor enfrentar retos que creen no podrán resolver; y si a esto se agrega *para la titulación*, se percibe como un trámite complicado y necesario para concluir sus estudios. Esta es una de las razones por las que, en muchas carreras, un considerable porcentaje de alumnos no termina sus estudios o cubre los créditos, pero no obtiene el título profesional. El proceso de formación, especialmente en una licenciatura, se debe llevar a cabo a partir de la reflexión sobre

el conocimiento, que permita al estudiante resignificar la vida y las actividades que en ella se desarrollan. Aunque en ocasiones se considera a la formación como un sinónimo de educación y efectivamente, ambos conceptos están estrechamente vinculados, José Luis Romero advierte que la educación ha sido entendida históricamente como la acción, el medio que induce, preestablece, condiciona y fortalece gradualmente las potencialidades del ser y prepara en cierta medida las del orden afectivo, mientras que la formación representa el fin último de dicha educación; es decir, que el ser humano se convierta en un ser social, dotado de principios y valores, poseedor de conocimientos que le brindan la posibilidad de vivir, crecer, aprender, crear, reproducir y transformar su medio físico, social y su cultura (Romero en Toussaint, 2010, pp. 72-73).

En este proceso, el docente desde una perspectiva constructivista asume el papel de mediador, que acompaña al estudiante en un camino donde enfrentará problemas y situaciones relevantes para adquirir conocimientos y destrezas, con el fin de perfeccionar su desempeño. Para ello, debe organizar situaciones de aprendizaje, gestionar su progresión, implicar al alumno en los aprendizajes, aprovechando las tecnologías de información y confrontándolo con los deberes y dilemas éticos de su profesión, al tiempo que organiza su propia formación continua (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 18).

Lo anterior se traduce en una reflexión por parte del docente, en torno al qué, cómo y por qué de su práctica cotidiana. Si solo se trata de actividades que se repiten periodo tras periodo porque *han funcionado* o realmente toma en cuenta los cambios sociales, económicos y educativos que permiten comprender la relación y aplicación de la teoría con la realidad de sus estudiantes, mediante una enseñanza situada. En ese sentido, la formación para la investigación implica la intervención de los docentes para facilitar y promover el acceso al conocimiento, la internalización de valores, así como el desarrollo de habilidades y actitudes, que requiere la práctica investigativa. Se debe plantear la necesidad entre los estudiantes que no sólo deben saber hacer *algo*, sino comprenderlo y ser capaces de verbalizarlo, mediante actos lingüísticos o textos redactados correctamente; identificarse con el proceso de investigación y analizar las circunstancias que rodean ese proceso, a través de un aprendizaje significativo. De ahí la relevancia de construir competencias que permitan el progreso de una investigación responsable.

Para ello, el profesor también debe desarrollar competencias para dominar los aspectos psicopedagógico, comunicativo, axiológico y socioafectivo, que de acuerdo con Frida Díaz Barriga y Gerardo Hernández resultan útiles “si apoyan



los procesos de formación de los docentes y les permite analizar su práctica, fijarse metas, entender y superar los desafíos que enfrentan” (2010, p.18). Según los autores, se debe propiciar una práctica *docente reflexiva, significativa y situacional*. Esto se traducirá en el análisis del profesor sobre su realidad y las necesidades de los alumnos, así como la elección de estrategias de enseñanza y aprendizaje adecuadas, considerando el contexto, la experiencia, los intereses y los conocimientos previos de los estudiantes, para propiciar el trabajo colaborativo y la autoevaluación, con base en la ética, el respeto y la empatía.

Para comprender la importancia de las competencias de investigación en la educación superior, a lo largo del texto se explicará el concepto y su relevancia en la formación de estudiantes. Posteriormente se abordarán las competencias de búsqueda y organización de la información para la escritura científica y las competencias comunicativas para la exposición de resultados en diversos escenarios.

### **Precisando un marco para entender las competencias**

El tema de las competencias es un asunto que ha cobrado relevancia en las últimas décadas en todos los niveles educativos; específicamente en los estudios de pregrado también se ha convertido en una cuestión que ha generado intensas discusiones. Por ello, es indispensable partir de su conceptualización.

De acuerdo con Sergio Tobón, las competencias son “procesos complejos de desempeño con idoneidad en determinados contextos, integrando diferentes saberes (saber ser, saber hacer, saber conocer y saber convivir)” (Tobón, 2008, p. 5), a través de acciones dinámicas, con un inicio y final identificables, con carácter multidimensional y una actuación en contextos específicos para resolver problemas con eficacia y pertinencia, pero considerando las consecuencias del desempeño y tomando en cuenta que el aprendizaje es una construcción social y se requiere de la interacción con otras personas. Ana Isabel Mora acota el concepto, al considerar a las competencias como “el conocimiento, las actitudes y las destrezas necesarias para desempeñar una ocupación dada” (Mora, 2004, p.21).

El interés de este texto se centra en las competencias de investigación, que son comunes a cualquier disciplina, ya que tienen como finalidad la producción de conocimientos, que respondan a necesidades sociales e inquietudes profesionales del investigador. “En las tendencias curriculares actuales la investigación constituye una actividad básica en el aprendizaje, genera una

práctica de indagación formativa que debe manifestarse de manera concreta, en el trabajo desarrollado entre los docentes y los estudiantes” (Mora, 2004, p. 22). Esta actividad requiere del investigador diversas habilidades y conocimientos, indispensables para llevar a cabo un trabajo profesional, que le permita regir sus juicios a partir de la racionalidad.

Después de analizar modelos en diversas áreas del conocimiento, Luis Arturo Rivas Tovar propone el modelo LART de competencias de un investigador, que incluye nueve habilidades y conocimientos:

- Plantear un problema de investigación.
- Elaborar un marco contextual.
- Revisar el estado del arte.
- Crear y validar instrumentos de recolección de datos.
- Construir y validar modelos.
- Dominar técnicas de análisis de datos.
- Dominar el estilo de la redacción científica.
- Presentar trabajos de investigación en congresos.
- Conocer otros idiomas, además de poseer sensibilidad sobre arte y cultura universales (Rivas, 2011, p. 39).

Se ha observado que en las asignaturas que tienen como fin desarrollar proyectos de investigación, se privilegia el conocimiento en torno al planteamiento del problema, a la construcción de marcos de referencia, al diseño y validación de modelos y al análisis de datos, indispensables todos; pero desafortunadamente la redacción científica y la presentación de ponencias son las que menos se discuten en el aula o motivan una reflexión, aunque parten de competencias básicas como la comunicación lingüística y el tratamiento de la información, por lo que es el objetivo de este texto, abundar en ello.

### **Las competencias de búsqueda y organización de la información para la escritura científica**

En cualquier investigación se debe partir de una declaración de ignorancia por parte del sujeto que investiga; una reflexión sobre lo que sabe y lo que necesita conocer. Y es que el escrutinio, el razonamiento y la organización en torno a fuentes, datos y teorías es un recorrido muchas veces en solitario, que realiza el investigador para posteriormente ser evaluado por otros.

Desde el inicio es necesario distinguir entre lo que es elemental y lo que es prescindible, para evitar perderse en un mundo de información, que sólo llevará a la confusión y la desesperación; “tenemos la obligación de adjudicar categorías de significado al conjunto de documentos que vamos descubriendo, encontrando, adquiriendo y recopilando para calibrar su importancia relativa” (Perujo, 2009, p. 95). Se da el caso que se localizan textos que al principio parecen interesantes, pero al avanzar en el trabajo pierden interés o se desvían del camino que toma la investigación; resulta doloroso, pero hay que saber discriminar, esto es, seleccionar excluyendo.

Por otra parte, hay que considerar que la investigación es por naturaleza, acumulativa. Se acumulan datos, fuentes, materiales, incertidumbre y estrés. Para evitar los últimos es indispensable archivarlo todo, por orden de importancia, por temática, por capítulo y/o por autor. Otro aspecto muy importante, es respaldar constantemente la información, a través de copias de seguridad “hay que investigar con rigor y trabajar con seguridad”, aconseja Perujo (2009, p. 97). El extraviar información valiosa para la investigación puede significar la pérdida de meses de trabajo. Pero archivar no implica necesariamente recuperar, se requiere orden y disciplina. Si los archivos no cumplen con una clasificación minuciosa de carpetas, existirá el dato, pero al final no será localizado. Las actuales tecnologías han resultado un gran apoyo en ese sentido. Hoy en día se pueden archivar audios, videos, imágenes, documentos que se consultan fácil y rápidamente en la misma computadora donde se está redactando el trabajo.

Y es justamente la escritura, uno de los momentos más temidos durante el desarrollo de cualquier investigación, ya que la redacción académica implica un discurso especializado y específico, basado en una postura teórica y los conceptos que de ésta se desprenden. Se podrán tener anotaciones y un extenso trabajo de campo, pero presentar ideas propias *por escrito* significa hacer una declaración de postura ante el tema y no es cosa sencilla. Hay que defender cada palabra y concepto que se expone en la argumentación. Existen dos momentos al investigar que están atravesados de lleno por la indeterminación y que, de no ser superados con solvencia, ocasionan sendas situaciones de bloqueo que lastran e impiden el desarrollo del resto del trabajo. Hablamos, por un lado, de la elección del objeto de estudio y, por otro, del comienzo de la redacción del documento que, a la postre, sirve para sustanciar el resultado de todo el trabajo. (Perujo, 2009, pp. 75 y 76).

Y es que en la redacción se avanza a partir de momentos de cuestionamiento, de romper estructuras mentales, de confrontar al yo personal con el yo

investigador, de argumentar, de definir, de reestructurar. Se necesita identificar espacios y momentos donde se logre enfrentar a la página en blanco. En un intento por hacer menos angustioso este asunto, Harry Wolcott, evidencia estos conflictos en la investigación y la manera en que los enfrentó en lo que llama *infraestructura para escribir*, donde expone la importancia de trabajar sin interrupciones para lograr una concentración adecuada, la manera en que se debe elegir un horario para redactar el trabajo, un lugar y las condiciones del mismo, la comodidad y la temperatura, la luz, el aire que entra en la habitación, los sonidos deseables e indeseables, el acceso a las obras de apoyo que se requieren en la construcción del marco teórico y de diccionarios para el correcto manejo del lenguaje; el uso de libretas de apuntes para anotar las ideas que pueden enriquecer otros apartados del documento, así como la construcción de rituales (Wolcott, 2003).

Otro conflicto que enfrenta el estudiante es que generalmente no tiene un plan para la redacción del trabajo, esto es la ordenación mental y práctica que implica escribir un texto argumentado. En ese sentido, es conveniente que antes de iniciar esta tarea revise y se apropie de los objetivos del trabajo, que realice una declaración de propósito para sí, en la cual aclare hacia dónde va la investigación y el recorrido que lleva hasta ese momento. El esquema preliminar es la guía para iniciar la tarea, ya que a partir de este puede estimar las páginas que implica el desarrollo de cada apartado, los marcos referenciales que se requieren y la secuencia.

Una vez ordenados los datos, el alumno puede iniciar con un relato sobre sus experiencias en su rol como investigador o describir el contexto del tema investigado, a través de un estilo de escritura metódico. Para ello es importante que identifique claramente, a partir de registros, fichas bibliográficas o de trabajo, los datos y apoyo teórico que resulten importantes para la investigación.

Pero también es indispensable que siga puntualmente las reglas de ortografía y puntuación, que tenga un manejo eficiente del vocabulario, que organice el contenido con títulos y subtítulos adecuados y en general, que presente una organización lógica de las ideas.

Tenga en mente que el lenguaje escrito es muy diferente al lenguaje oral. En el lenguaje oral nos ayudamos con los gestos, las pausas, los cambios de tono. Nada de eso existe en el lenguaje escrito. Por tanto, *no le tema a las explicaciones largas* o aparentemente superfluas. Por otra parte, es necesario *omitir todo lo que se pueda omitir sin alterar el mensaje*. Tratar de expresar la idea de la forma más corta posible, para que al lector no se le escape el sentido al leer un párrafo largo (Behar, 2008, p. 97).

Todos estos aspectos contribuyen al desarrollo de un estilo de escritura en el autor, que cumpla con los requerimientos de un trabajo académico, pero también que sea un reflejo de su personalidad y su rol como investigador.

### Competencias comunicativas para la exposición de resultados en diversos escenarios

Las competencias comunicativas se refieren al empleo efectivo del lenguaje en situaciones específicas de comunicación, considerando siempre las necesidades y demandas del entorno (Hymes, citado por Tobón, 2006, p. 3). Luis Arturo Rivas Tovar alude a esta competencia en una sencilla idea: *usar las palabras adecuadas en el lugar adecuado* (Rivas, 2011, p. 51) y sería conveniente agregar, con los medios y recursos adecuados.

Con el paso del tiempo un científico debe aprender a comunicar no sólo de manera escrita, sino también mediante conferencias, sus ideas y hallazgos. Existe un conjunto de actividades en las cuales participa un científico, que por orden de complejidad son las siguientes: las clases de pregrado y posgrado, los coloquios institucionales, los congresos nacionales, los congresos internacionales, las mesas redondas o de debate y la conferencia magistral (Rivas, 2011 p. 51).

Es probable que el estudiante o egresado de licenciatura no pise algunos de estos escenarios, pero sí es posible que participe en encuentros de investigación y congresos, por lo que debe estar preparado para ello. La presentación en el aula y en foros institucionales de sus avances o resultados es un evento difícil para la mayoría, porque no sabe cómo sintetizar el trabajo de meses o años y una gran cantidad de páginas, en una ponencia de 10 a 20 minutos. Lo más común en las presentaciones es que se abuse de los minutos sin concretar en los asuntos más importantes o que ante la nula administración del tiempo se expongan las conclusiones a toda prisa, ya sea a través de la lectura de un texto o con la ayuda de diapositivas, que muchas veces están saturadas de información.

Hay que considerar que el discurso (oral y escrito) es la base para la exposición de avances o resultados de cualquier investigación y que los científicos han reconocido la importancia del lenguaje en la difusión de sus descubrimientos. En ese sentido, es pertinente advertir que las competencias lingüísticas y paralingüísticas permiten una mejor comprensión de lo que se comunica; éstas comprenden el uso efectivo del lenguaje, la entonación e intención con que se emite el mensaje, el manejo del tiempo y la distancia con los otros, el

movimiento del cuerpo, así como la sucesión lógica y ordenada de las ideas. La tecnología ha permitido también una comprensión eficaz de este discurso, con la ayuda de diversos recursos; entre los más populares se encuentran:

### *Las presentaciones con diapositivas*

Este tipo de presentaciones se ha vuelto la práctica más común en diversos foros de investigación y congresos (desplazando o acompañando a la lectura de textos), pero hay que tomar en cuenta que lo conveniente es mostrar palabras clave o los conceptos más importantes que sirvan de apoyo al discurso del investigador, no que se vuelvan el discurso. Esto es, que en pocas diapositivas se puedan explicar de manera concisa el problema, los objetivos, las hipótesis, los marcos de referencia, el método, los hallazgos y las conclusiones. Para esto, el ponente se puede apoyar en diversos organizadores gráficos, entendidos como representaciones visuales que comunican una estructura lógica de lo que se está exponiendo (Díaz Barriga y Hernández, 2010, p. 140). Estos organizadores pueden ser mapas conceptuales, cuadros sinópticos, diagramas de llave o de flujo, líneas de tiempo, etc., en los que el ponente logra potenciar habilidades como la jerarquización, el establecimiento de relaciones, la representación del conocimiento procedimental y la visualización de eventos en un continuo temporal, además que le permiten analizar conceptos y sintetizar el proceso y logros de su investigación, para explicarlos de manera breve ante el público.

### *El cartel científico*

En las últimas tres décadas ha alcanzado gran popularidad la presencia de carteles científicos en congresos nacionales e internacionales. Esta innovación cambia el paradigma de la atención centrada en el investigador para llevarla a la investigación en su exposición gráfica y ofrece otra ventaja, la interacción con el autor.

El público que se acerca a escuchar a quien presenta un cartel lo hace con disposición y poniendo atención a lo que explica. “Esto permite al investigador platicar con gente interesada en su proyecto, pero en un ambiente más coloquial y personalizado que en una ponencia” (Van’t Hooft, 2013, p. 136), aunque esto requiere una exposición ordenada y un discurso conciso y preciso.

Una vez concluida la presentación, el investigador debe tomar en cuenta que puede recibir cuestionamientos en torno a su trabajo y que tendrá que responder con argumentos sólidos. Esta última parte se convierte, en muchos casos, en el momento más interesante y enriquecedor; una oportunidad de conversar con otros colegas y asistentes para compartir inquietudes, hallazgos y retos en torno al trabajo.

### Apuntes finales

Para concluir, es importante enfatizar en la relevancia de la motivación, ese estado interno que activa y dirige las acciones de los estudiantes, desde lo cognitivo y lo afectivo emocional, como un impulso en el desarrollo de proyectos que analicen, expliquen y aporten nuevo conocimiento sobre las problemáticas sociales en su comunidad y que no se considere un proceso mecánico para cumplir con un trámite; que descubran la utilidad práctica de ese conocimiento en su propio entorno.

La socialización de los avances o resultados de los trabajos de los estudiantes debe convertirse en una práctica constante e indispensable en su formación, para difundir el conocimiento más allá del aula, en un escaparate de su creatividad aplicada a la investigación; y procurar que esa práctica se convierta también en un cimiento de la vida académica, no sólo en información privilegiada que comparte con un grupo reducido en su comunidad.

Desde una visión constructivista, y en concordancia con los objetivos de la Investigación Social Aplicada (ISA) las competencias no sólo suman conocimientos, habilidades y actitudes, sino que los integran para enfrentar situaciones inéditas en la investigación. Por lo mismo, comparten con la ISA una perspectiva más abierta e incluyente de posibilidades metodológicas para percibir, comprender e interpretar la realidad, desde una práctica responsable que enriquezca el que hacer investigativo, con plena conciencia de los diversos alcances que puede tener el conocimiento que se genera.

La difusión del nuevo conocimiento en foros científicos y ¿por qué no? a través de diversos medios de comunicación puede también provocar en los ciudadanos una reflexión sobre el impacto y la utilidad de estos hallazgos para la solución de problemas relevantes en diversas comunidades, que es uno de los objetivos de la Investigación Social Aplicada.

## Referencias

- Behar, D. S. (2008). *Metodología de la investigación*. Editorial Shalom.
- Díaz Barriga, F. y Hernández G. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (3ª. ed.). McGraw Hill.
- Mora, A. I. (2004). La evaluación educativa: Concepto, períodos y modelos. *Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44740211>
- Perujo, F. (2009). *El investigador en su laberinto*. Comunicación social ediciones y publicaciones.
- Rivas, L. A. (2011). Las nueve competencias de un investigador. *Investigación administrativa*, (108), 34-54. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4560/456045339003>
- Tobón, S. (2006). *Aspectos básicos de la formación basada en competencias* [documento en PDF]. <https://maristas.org.mx/gestion/web/doctos/aspectosbasicosformacioncompetencias.pdf>
- Tobón, S. (2008). *La formación basada en competencias en la educación superior: el enfoque complejo* [documento en PDF]. <https://www.researchgate.net/publication/329440312La-formacion-basada-en-competencias-en-la-educacion-superiore-n-el-enfoque-complejo>
- Toussaint, F. (coordinadora) (2010). *Los medios en la educación, la cultura y la política*. Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Van't Hooft, A. (2013). Cómo elaborar un cartel científico. *El Colegio de San Luis*. 11(5), 134-145. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rcsl/v3n5/v3n5a6.pdf>
- Wolcott, H. (2003). *Mejorar la escritura de la investigación cualitativa*. Editorial Universidad de Antioquia.





---

La primera edición electrónica de *La enseñanza de la Investigación Aplicada en Ciencias Sociales: recursos didácticos para el aprendizaje de la Metodología*, realizada por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la UNAM, se finalizó el 15 de agosto, 2022. La producción de esta obra en PDF Interactivo estuvo a cargo de ALDINE EDICIONES, Lázaro Cárdenas 402, E-4 508, Nonoalco Tlatelolco, CP 06900, CDMX. En su composición se utilizó el tipo *ITC Berkeley Oldstyle Std* de 11/13,5 puntos. Corrección de estilo: Margarita González López. Cuidado de la Edición: Departamento de Publicaciones FCPys. Diseño, formación de interiores y portadilla: Marco Antonio Pérez Landaverde.

