

Métodos de investigación cualitativa para alumnos de un doctorado en Desarrollo Humano en la Ciudad de México.

Graciela Galindo Orozco
galindo.corazon.graciela02@gmail.com
María Elena Figueroa Díaz
marielenafd@gmail.com

Resumen: Este artículo examina los resultados de un estudio sobre el interés de una comunidad académica de doctorandos (as) de un doctorado por la metodología cualitativa en el ámbito del Desarrollo Humano (DH); e indaga sobre sus preferencias por los métodos relevantes para sus proyectos de investigación. Se presenta además una propuesta de aproximación metodológica ajustada a la naturaleza y necesidades del DH como campo de convergencia transdisciplinar. En concreto, se analiza la pertinencia del Programa de Doctorado en DH de una universidad privada de la Ciudad de México; a partir de un diagnóstico basado en la reflexión colegiada sobre metodologías cualitativas para el DH, a fin de proponer métodos adecuados a esa área. El método para la reflexión, adoptado aquí, fue de corte constructivista con la participación de audiencias interesadas (estudiantes, docentes y expertos). Los resultados muestran que: (a) los estudiantes no logran seguridad para elegir el método apropiado porque no alcanzan a desarrollar las competencias requeridas, y (b) el docente debe diseñar un curso original para cada generación de estudiantes, según los objetivos y preguntas de su investigación.

Palabras clave: desarrollo humano, metodología, curriculum, diagnóstico.

Abstract

This document presents the results of a study on research methods in human development within the curriculum of a doctoral program, as well as a proposal for a methodological approach that fits the nature and needs of this area of

knowledge. The curriculum of the PhD in Human Development at the private University in México City was analyzed to perform a diagnosis based on collegial reflection, which was nurtured with the analysis of qualitative methodologies in the social and human sciences, in order to propose an appropriate methodological approach to this area. The method used was constructivist based on dialogue, consensus and negotiation with the participation of interested audiences as students, teachers, experts and academics.

Key words: human development, methodology, curriculum, diagnosis.

1. Introducción

Si partimos de la idea de que el Desarrollo Humano es un enfoque transdisciplinar (Segrera, 2006), que se ha nutrido de diversas disciplinas (Psicología, Antropología, Sociología, entre otras) y que privilegia el abordaje del ser humano desde constructos tales como el sentido, la motivación, la realización, las relaciones interpersonales, la comunicación y el vínculo, la metodología acorde con esta aproximación que coloca la subjetividad en un lugar privilegiado, no necesariamente será una de corte cualitativo y, aún con todo ello, aquella será la enfatizada en esa línea de indagación. Se trata de una aproximación que da cuenta de la complejidad, la experiencia, la convergencia transdisciplinar y la posibilidad de intervención. De entrada, asumir así dicha cuestión parecería que bastaría con disponer (y operar a partir) de una serie de métodos cualitativos que ayuden a realizar una investigación. No obstante, resulta fundamental corroborar esa posibilidad, sobre todo si se piensa en la formación a nivel de doctorado de investigadores y/o consultores especializados en desarrollo humano.

En efecto, en el ámbito de la investigación aplicada a las ciencias sociales se cuenta con suficientes métodos cuantitativos y cualitativos, que permiten diseñar cursos de metodología sobre métodos cualitativos a nivel doctorado. Sin embargo, no hay consenso sobre cuáles son los temas y subtemas de metodología de la investigación pertinentes y útiles para un programa de doctorado en Desarrollo Humano; tampoco se ha establecido un posible orden en el cual se enseñen y compartan diversos contenidos relativos al tema. Al ser un área de convergencia transdisciplinar, a los posgrados en desarrollo humano llegan personas formadas en diversas disciplinas, y con unos bagajes teóricos y metodológicos distintos y variados en profundidad. Por ello resulta fundamental, a nuestro parecer, hacer un análisis de la forma cómo se enseña metodología (y de cuáles hasta ahora son los métodos propuestos) a los doctorandos de un programa en desarrollo humano, así como eventualmente reforzar/proponer una aproximación metodológica acorde con la naturaleza del enfoque y con las

necesidades, siempre cambiantes, de los actuales y futuros investigadores y/o consultores en desarrollo humano.

En términos prácticos, se pretende dar mayor solidez al Programa de Doctorado en Desarrollo Humano de una universidad privada de la Ciudad de México, a partir de la valoración de las opiniones y la experiencia de profesores, académicos y expertos involucrados en la enseñanza de la metodología y los métodos, así como también de las opiniones de alumnos y las de expertos independientes. Esta acción contribuirá a que las Universidades interesadas que impartan un posgrado de Desarrollo Humano o afín, cuenten con un eje de cursos de metodología y métodos sólidos que permitan a los y las alumnas avanzar de manera firme en la elaboración de su investigación terminal. Más allá de dicho objetivo, se pretende profundizar y consolidar una manera específica de abordar las realidades humanas desde la perspectiva del desarrollo humano.

Hasta el momento de escribir este artículo está por concluir la primera generación de doctorandos y en proceso la segunda. Esto supone que la Dirección Académica a cargo del programa, por un lado, tiene una valiosa oportunidad para sistematizar los logros y dificultades encontradas, y cuenta con información relevante sobre el desempeño de los alumnos y los profesores y, por el otro, cuenta con información sobre la experiencia de los profesores acerca de las dificultades y ventajas de la impartición de los cursos en su versión original. La participación de dichas audiencias interesadas, a propósito de un estudio como el que aquí se presenta, permitió reunir sugerencias que hagan más viable y comprensible los temas y sus contenidos para los alumnos y alumnas, y la Universidad referida pueda posicionarse en la comunidad académica de desarrollistas humanos como referente en la formación de investigadores y/o consultores sólidos. Este trabajo supone, además, revisar de manera general los programas oficiales de la Secretaría de Educación Pública (SEP) y proponer mejoras para elevar la calidad y la formación que se obtiene en dichos cursos, y presentarlas en la revisión del doctorado.

Se pretende así abordar los temas para el diseño curricular de la asignatura de metodología de manera holística, es decir, integral; de tal forma que sea posible abarcar una gama amplia del espectro de involucrados en el fenómeno a diseñar y evaluar como, por ejemplo, la opinión de doctorandos y docentes y la opinión de académicos independientes. Así mismo, el diseño curricular temático de metodología pretende desarrollar y proponer lo siguiente: temas, subtemas y, para cada uno, la profundidad y el alcance, la secuencia, la consistencia (lógica interna de cada curso), la coherencia (lógica externa de los cursos entre sí) y la pertinencia de los temas de acuerdo al perfil de egreso.

Se considera que los proyectos curriculares involucran una serie de procesos complejos y entrelazados, ya que sus características así los definen. Estos proyectos y procesos se distinguen porque son dinámicos, además de que discurren en paralelo con los cambios del momento y promueven la participación de los involucrados y las involucradas. Por ello, hoy en día, estos procesos demandan nuevas formas de abordarlos, si queremos reconocer su calidad, impacto y posibilidades de permanencia y consolidación. El doctorado en Desarrollo Humano de una Universidad privada católica –como el que constituye el referente empírico del presente estudio–, con menos de un decenio de vida institucional, es un programa en constante revisión interna, pues se adapta a las características de la temática de los proyectos de investigación y necesidades del perfil de alumnos que van ingresando una vez al año. Por otro lado, es de suma importancia, como se planteará más adelante, seguir la línea del Enfoque Centrado en la Persona (ECP), como sustento epistemológico, ético y también teórico de las investigaciones, pero también en otro nivel con respecto a su carácter de eje que centra la enseñanza en los intereses de los doctorandos.

Los proyectos curriculares, por lo tanto, son procesos en movimiento constante, en los cuales intervienen distintas “miradas” y “voces dialogantes”, porque buscan impactar y transformar la realidad; en este sentido, la realidad se construye a la par de unas necesidades sentidas, complementándose y

transformándose con el concurso de todas las audiencias involucradas. Estos procesos curriculares manifiestan así novedad y creación constantes, e igualmente implican temporalidad. De ese modo, la epistemología de la complejidad no se direcciona hacia lo observado sino, más bien, a las dinámicas reflexivas. Por tanto, el reto más importante de esta investigación es lograr diseñar una propuesta curricular de las asignaturas de metodología acorde a la epistemología y al sentido del enfoque de Desarrollo Humano, en sus vertientes más importantes como son: el Enfoque Centrado en la Persona, el Enfoque Humanista y el Enfoque Culturalista.

En este texto, plantearemos un marco contextual que dé cuenta de la problemática de la enseñanza de la metodología en el ámbito de las ciencias sociales, de la naturaleza del desarrollo humano, así como de las características del programa de estudios que nos permitió hacer una aproximación empírica. Más adelante se plantea una fundamentación teórica que aclara las raíces de la necesidad de una metodología con ciertas características acordes al desarrollo humano. Los resultados dan cuenta de las necesidades sentidas en el grupo de doctorandos y docentes, como base para un diagnóstico que permita construir la propuesta, siempre abierta y dinámica, pero ajustada a una realidad diversa y compleja, y a las necesidades, inquietudes e intereses de los investigadores.

2. Objetivo y preguntas de investigación

El objetivo de esta investigación es elaborar una evaluación diagnóstica y un análisis del curriculum de un programa en funcionamiento—un doctorado en desarrollo humano de una universidad privada de la Ciudad de México—y plantear al respecto una reflexión desde la propia experiencia; esto con el fin de poder construir una propuesta curricular metodológica pensada para el enfoque del desarrollo humano— en concreto, para la formación de investigadores en programas de doctorado en dicho enfoque—.

Las preguntas específicas que plantea este trabajo son:

- ¿Cuáles serían las características generales de una aproximación metodológica para el desarrollo humano, que concuerde con los supuestos teóricos y epistemológicos del mismo, y que responda a las necesidades actuales de las y los investigadores en formación?
- ¿Qué métodos son valiosos de enseñar hoy en día para un programa de doctorado en Desarrollo Humano?
- ¿Cuáles son los contenidos pertinentes a impartir sobre metodología de la investigación en un doctorado en Desarrollo Humano para fortalecer la práctica de una convergencia transdisciplinar desde el Enfoque Centrado en la Persona?
- ¿Cuáles son los contenidos pertinentes a impartir sobre desarrollo de habilidades de investigación académica y de consultoría en un doctorado en Desarrollo Humano para fortalecer el ejercicio transdisciplinar desde el Enfoque Centrado en la Persona?
- ¿Cuáles son los contenidos temáticos suficientes para que un alumno de un nivel de doctorado desarrolle competencias de investigación y consultoría correspondientes a ese grado académico en Desarrollo Humano?

3. Marco contextual

Partimos de la idea de que toda formación académica orientada a la investigación o a algún tipo de intervención en la realidad (por ejemplo, a través de consultoría) requiere una formación metodológica relevante y sólida. En ese sentido, desde mediados de los años ochenta, ha existido gran preocupación sobre la enseñanza de la metodología en educación superior, principalmente en áreas de la Psicología y la Sociología (García, 1985). Uno de los debates que continúa dándose al respecto consiste en la ubicación de la metodología dentro del mapa curricular; es decir, recae en si las materias metodológicas deben ir al inicio del curriculum o al final. Frente a ello, como se verá, nuestra propuesta plantea un continuo a lo largo de todo el programa de formación.

De acuerdo con Guzmán:

Los rasgos distintivos de la educación universitaria lo constituyen el desarrollo de la investigación y sus productos: teorías y conocimiento que buscan describir o explicar la realidad del mundo natural y/o social la resolución de problemas prácticos mediante la investigación aplicada. Esto implica que los principales actores universitarios, docentes y estudiantes, se vean involucrados en procesos que tienen que ver de alguna manera con la investigación. (2014, p. 238)

Piñera (2002), por su parte, enfatiza que las causas de la baja eficiencia terminal universitaria se deben al hecho de que los egresados no se titulan, debido principalmente a que no adquirieron las competencias investigativas que les permitan escribir su tesis, aun cuando hayan cursado diversos cursos de metodología e, incluso, concluido los cursos de titulación.

Por otro lado, y en el mismo sentido, Aiello (2009) analiza las dificultades teóricas encontradas en los estudiantes de una asignatura de metodología. Tales dificultades confluyen en dos categorías: aquellas que provienen de no poseer los requisitos necesarios para abordar los nuevos aprendizajes, y dificultades relacionadas con la deficiente comprensión de los conceptos fundamentales vinculados a cada uno de los temas del programa de la materia.

Es pertinente, además, caracterizar las actitudes hacia la investigación de los docentes de metodología de la investigación, de acuerdo con la investigación de Aldana y Joya (2011). Por un lado, estos autores encontraron que el docente puede llegar a convertirse en modelo para los futuros doctores y doctoras, y también en un obstáculo para la consolidación de una cultura de la investigación. Si el docente no muestra una actitud positiva hacia la investigación, entonces se presenta una disonancia cognoscitiva, es decir no hay coherencia entre acciones, opiniones y valores (Festinger citado por Rodrigues, Assmar y Jablosnki, 2002).

Por otra parte, Bunge (1976), citado por Aldana y Joya (2011), argumenta que el estudio de la ciencia como objeto se aborda en dos sentidos: el estudio de la epistemología, que se ocupa de la investigación científica –esto es, la lógica de su discurso–, y las implicaciones filosóficas del método y de los resultados. En

este punto el autor concuerda en que un punto crucial es cuidar la lógica del discurso, y que la filosofía del método también merece toda la atención. Uno de los problemas en el abordaje del ECP como campo transdisciplinar consiste precisamente en el discernimiento sobre la filosofía del método. Bunge argumenta en torno a una metodología general o clásica, y no en términos de especificidades y necesidades individuales de un área transdisciplinar. Asimismo, el estudio externo se ocupa de los orígenes y del desarrollo de la investigación en lo individual y lo social. En este punto los métodos aplicados a las ciencias sociales son numerosos. Pero, ¿cuáles son los métodos aplicables a un área transdisciplinar como el ECP? ¿Cuáles son más pertinentes que otros en esa línea de indagación, reflexión e interacción?

Los autores García Garduño (1985), Ruiz y Torres (2002), y Ball y Pelco (2006) citados por García, G, (20016)

Demostraron que existe poco interés de los estudiantes en las materias de investigación y ciencia. Por tanto, el haberlas cursado no garantiza que adquieran las competencias investigativas necesarias para su desarrollo profesional. Esto se ve reforzado por el hallazgo de Ramos (2014), en relación a la motivación y dificultades de los alumnos que inician o están en proceso de llevar a cabo su investigación de grado. Ellos, a pesar de asistir a cursos de métodos o técnicas de investigación, generalmente se sienten desubicados y limitados para preparar un estudio que les permita titularse. Esto sucede sobre todo en alumnos que ingresan al doctorado en Desarrollo Humano y que no provienen de instituciones de investigación, o bien que no cuentan con una formación sólida dirigida a la investigación, y que sí llegan de áreas afines al Desarrollo Humano; sin embargo, estas hasta ahora no los han dotado de recursos suficientes para llevar a cabo una investigación. Sin embargo, en el análisis de la desmotivación, también podemos comentar que parecería que a los alumnos les faltara intuición, interés o creatividad. Pero en el análisis los Programas, los responsables de ese ejercicio no suelen “escuchar” a los estudiantes y no generan espacios idóneos de análisis

hacia el aprendizaje para vincularlo con la sabiduría o saberes de los estudiantes, de modo que así encuentren el para qué, el cómo y el hacia qué, y determinar qué quieren investigar.

Además de necesitar una buena formación metodológica se requiere, según Ramos (2014), una actitud positiva para investigar; además de intuición, valentía para tomar decisiones y mucha creatividad para enfrentar sorpresas. En este punto vale la pena definir qué entendemos por materias de metodología. Cáceres y García (2016, p.53) nos ofrecen la siguiente definición: son aquellas que desarrollan en los alumnos la capacidad general para el estudio y el manejo de recursos instrumentales y metodológicos para la elaboración de trabajos científicos durante su formación en el posgrado. Estos mismos autores señalan, además, que existen cinco determinantes que están detrás del éxito o del fracaso en la enseñanza de metodología de la investigación: determinantes epistemológicos, creencias y actitudes hacia la investigación, determinantes curriculares, determinantes docentes y determinantes didácticos. En ese estudio se abordaron principalmente los determinantes epistemológicos, que se refieren a la disociación entre el método y la metodología. Es decir, cuando los docentes imparten de manera separada métodos y técnicas de investigación, sin establecer que los métodos y las técnicas necesariamente derivan de la teoría (Cáceres y García, 2016). Por otra parte, también se revisan los determinantes curriculares.

Los hallazgos encontrados por los estudios arriba citados pueden muy bien reflejar una situación que se presenta en el ámbito del desarrollo humano.

El Desarrollo Humano es parte de las ciencias sociales, y está concretamente ligado a la Psicología, la Antropología y las Ciencias de la complejidad. Así, en tanto ciencia social, el Desarrollo Humano es una transdisciplina científica de contexto, de carácter histórico, que no responde a un solo paradigma sino a varios, a diferencia de las ciencias exactas o nomológicas (Giménez, 2004). Además de lo anterior, se caracteriza por ser un campo de intersección, de carácter interdisciplinar y transdisciplinar, en donde convergen

saberes provenientes de diversas áreas del conocimiento y la acción (Segrera, 2006). De este modo, el Desarrollo Humano, en su carácter transformador de la realidad, es consistente con fundamentos epistemológicos y metodológicos propios de las ciencias sociales, y en particular de aquellas que no solo se limitan a la producción del conocimiento científico o académico, sino a la intervención dirigida al cambio, siempre en un modelo de trabajo conjunto con las personas. Por ello resulta fundamental la revisión, propuesta y evaluación de asignaturas metodológicas que respondan a ese espíritu y que puedan dar lugar a una formación idónea y sostenida de investigadores e interventores en Desarrollo Humano.

Segrera (2016) establece los siguientes criterios como plataforma para “pensar” el Desarrollo Humano: es una transdisciplina, tiene un origen psicológico y psicoterapéutico, es profesionalizante y define al egresado como promotor y agente de cambio que se desempeña con el modelo de la intervención individual, grupal y comunitaria. El ECP funciona como eje y fundamento del trabajo académico y profesional: por su propuesta de relación de no directividad, condicionalidad, y centrarse en el otro. En cuanto a las áreas temáticas en las cuales se pueden ubicar los criterios antes mencionados, propone las siguientes: personal íntima, educativa, organizacional, social y trascendente. Por último, propone un conjunto de campo teóricos en los cuales ubicar las líneas de investigación: clásica del ECP, experiencial, experiencial procesal, fenomenológico existencial, trascendental, expresiva, analítica, operacional y sistémico caótica. Con este conjunto de criterios, ámbitos y líneas de investigación, debidamente decantadas y articuladas, se pueden ubicar las propuestas de investigación de los doctorandos en Desarrollo Humano.

Lafarga (2015) delimita los alcances del desarrollo humano al proponer una definición que tiene las siguientes características: un origen psicológico y psicoterapéutico, un carácter de movimiento cultural, de promotoría e intervención, cuyo eje, al igual que lo postula Segrera, es el ECP.

El Desarrollo Humano, como disciplina y como profesión, existe en nuestro país desde hace poco más de cuarenta años. Se inició con un programa de Desarrollo Humano, a nivel posgrado en la Universidad Iberoamericana –cabe recordar también que fue aquí donde se creó un programa de doctorado en Desarrollo Humano, el cual después fue cerrado–. En 2015, Juan Lafarga conceptualizó el Desarrollo Humano en un artículo a propósito de su obra publicada con el título *Desarrollo Humano. 50 años de Agua Viva*:

[...] el desarrollo humano puede ser conceptualizado como una filosofía del hombre y sus relaciones interpersonales en el contexto social. Esta visión enfatiza la autodeterminación y se manifiesta en una disciplina académica enraizada en la experiencia y en la búsqueda. [...] Tiene en su centro a la persona en todas sus dimensiones. Un modo de ser que es también el horizonte ético de todas las disciplinas. En el ámbito educativo se presenta como centrado en el estudiante, en el placer derivado del proceso de aprendizaje más que en la mera transmisión de conocimientos...donde los maestros emprenden día a día la aventura del aprendizaje junto con sus alumnos. En el ámbito comunitario se entiende como el impulso de los sistemas autogestivos en las comunidades. Por último en el campo de salud se centra [...] en la promoción mediante la prevención y la prevención de riesgos [...] con conciencia para generar un compromiso responsable con uno mismo y con el entorno. (pp. 16- 18)

En la actualidad, existen en este campo maestrías, cursos y diplomados, impartidos por universidades, así como por numerosos institutos profesionales y de educación superior a lo largo y ancho del país.

Sin embargo, es hasta hace poco más de dos años que una Universidad privada de la Ciudad de México asumió la tarea de abrir un doctorado de investigación y consultoría con una mirada profesionalizante de alta calidad en dichas áreas. Este programa está dirigido a aquellos profesionales interesados en dedicarse a la investigación o a la consultoría. Sin duda alguna la investigación (con una orientación hacia la aplicación profesional), la consultoría humanista en los ámbitos social, empresarial, educativo, ambiental, entre otros, y los procesos que ellas generan, constituyen la columna vertebral del programa, y por ello es necesario reforzar la investigación y la formación metodológica orientadas a nutrir

tales ejercicios. Los egresados de las maestrías en Desarrollo Humano de diversas instituciones de Educación Superior en México no contaban hasta ahora con una opción de doctorado para concluir con su formación. En respuesta a ello, la universidad privada –ámbito de referencia de nuestro estudio– está tratando de aprovechar la demanda y nicho de oportunidad que deriva de lo anterior, y que hasta ahora no ha sido ocupado por otro doctorado similar.

Actualmente, dicho Doctorado se ofrece a egresados de todas las maestrías; especialmente a maestros en Desarrollo Humano o a personas egresadas de áreas afines, aceptadas a juicio de la comisión de admisión. Así mismo se ha podido observar en la generación que está por terminar, su dispar competencia investigativa. Ello nos lleva a plantear la necesidad de revisar los cronogramas temáticos de investigación para proponer temas acordes al enfoque transdisciplinar del Desarrollo Humano y a las necesidades de los doctorandos –que resulten pertinentes como tópicos de estudio e intervención–.

Es importante señalar que los ámbitos en los que los egresados pueden poner en práctica sus conocimientos y habilidades en desarrollo humano son principalmente la investigación en desarrollo humano (vinculado o no con otros ámbitos y disciplinas de carácter social, cultural, artístico, entre otros), la consultoría, la supervisión y los procesos de intervención y facilitación grupal. Se espera, además, que incidan en la solución de problemáticas sociales específicas, colaboren en la erradicación de la violencia, promuevan el respeto a los derechos humanos y la paz, y puedan así sugerir estrategias de mejora ante los niveles existentes de pobreza, exclusión y desarrollo sustentable desde el ámbito en el que cada doctorando participa.

4. Fundamentación teórica

La teoría en la que se sustenta esta investigación, cuyo foco es una evaluación diagnóstica, es de carácter constructivista. A partir de la década de 1960, Egon Guba (1985) comenzó a plantear la pertinencia teórico-metodológica de la

evaluación constructivista. Desde los inicios de esta tarea, rechazó de manera clara los principios de aleatorización, control y manipulación experimental de variables. Más tarde, en la década de los ochentas, Lincoln y él propusieron denominar a esta aproximación de la evaluación como una “de la cuarta generación” para diferenciarla de las posturas tempranas en este campo –como la evaluación por objetivos, la evaluación descriptiva y la evaluación por juicio de expertos – La propuesta de Guba y Lincoln se basó en incorporar en el diseño, conducción, aplicación y reporte –esto es, como un componente clave, de manera prioritaria, en el proceso evaluativo– a las partes interesadas mediante el empoderamiento de las audiencias con contención (Guba y Lincoln, 1989).

La aproximación constructivista en la evaluación de programas es una tarea filosóficamente orientada y conducida a través de su paradigma. Este paradigma rechaza la postura de la lógica positivista y, en su lugar, incorpora la fenomenología y la teoría crítica. Rechaza también la existencia de una única realidad y propone incorporar la subjetividad. En esta línea discursiva se puede decir que “sujeto” quiere decir algo así como referencia a sí mismo, reflexividad. De la misma manera que en la naturaleza, los estados o procesos de cambio tienen lugar sobre lo que permanece invariable, así también el cambio de las representaciones descansa sobre el hecho de que pertenecen a un yo permanente. En suma, este es el marco histórico-conceptual dentro del cual se produjo el paso de la sustancia hacia el sujeto (Gadamer, 1995).

Se considera que los conocimientos adquiridos se derivan de una o más construcciones sociales, psicológicas, incalificables y, a menudo, múltiples, siempre problemáticas y cambiantes. De acuerdo con Lincoln, las construcciones son “significados mentales, valores, creencias, sentido de las estructuras adoptadas en las cuales el ser humano se involucra para darle un sentido a eventos, contextos, actividades y diversas situaciones en sus vidas” (Stufflebeaum y Shinkfield, 2007).

Las construcciones obtenidas de este paradigma pueden ser tratadas de manera holística y analítica, con el fin de dar a conocer y estudiar los valores que subyacen en las creencias y actitudes. La evaluación constructivista pone al evaluador y a las partes interesadas en el proyecto en cuestión en el centro del proceso de investigación, utilizando a las evaluadoras y a los evaluadores como los instrumentos humanos de la evaluación. De ese modo, sus actividades centrales son la recolección, el análisis y la evaluación de las construcciones (Stufflebeaum y Shinkfield, 2007).

Cabe señalar que, bajo este enfoque, el uso de la metodología primero es divergente y luego convergente con la finalidad de acercar horizontes. Para realizar esto, es útil la hermenéutica, ya que el papel del evaluador consiste en recoger y describir alternativas de posibles construcciones individuales, mediante una pregunta de evaluación o el tema, asegurando que cada interpretación de las representaciones cuenta con la aprobación de los interesados (Stufflebeaum y Shinkfield, 2007).

La epistemología que nos ocupa es propia de las ciencias sociales, cercana a las líneas interpretativistas –ya que dentro del Programa mencionado se intenta posicionar a los doctorandos en la comprensión y sentido que tiene para el otro la experiencia (Creswell, 1994) –, y enfatiza a la comprensión como un proceso dialógico, implicando tanto al investigador como a las audiencias en su condición de sujetos del proceso. En el análisis de lo social, nos ubicamos en el paradigma de la comprensión y no de la explicación; esto equivale a plantear que los científicos sociales conocemos lo que estudiamos a partir de nuestras posibilidades de recrear lo que los individuos y grupos sociales piensan, creen y sienten. Asimismo, la búsqueda de significaciones se realiza considerando al lenguaje no como medio de comunicación, sino como expresión de lo social; es decir, como su materia prima. Además, no hay que perder de vista que, para reconstruir sus posibles significaciones, el punto de partida son las expresiones de los actores sociales (Kornblit, 2007). Más aún, tal como observa Geertz (2003)

desde la antropología fenomenológica, se trata de hacer interpretaciones de un mundo descrito e interpretado por los individuos que lo constituyen y lo viven; a la vez que se opera en el proceso investigativo dando cuenta de las experiencias, procesos y posturas del propio investigador o investigadora.

Abordar la metodología de una manera seria e integral, implica no equipararla a un conjunto de métodos o técnicas de recabo, sistematización o análisis de los datos, sino asumir que se trata de un diseño que implica una aproximación con supuestos ontológicos, epistemológicos y axiológicos, además de las decisiones, herramientas, recursos y procesos propiamente metodológicos (Creswell, 1994). En este diseño, de acuerdo con Creswell (1994), que también sigue la línea de Guba y Lincoln, habría cinco niveles en todo diseño metodológico: 1) la postura personal del investigador(a), 2) los paradigmas o grandes marcos de referencia, 3) las estrategias de investigación, 4) los métodos específicos, y 5) el arte, las prácticas y las políticas de interpretación. De este modo, con esas orientaciones y habilidades, se trata de configurar una estrategia integral, reflexiva, acorde y coherente con las líneas epistemológicas y éticas del desarrollo humano y de las metodologías interpretativas, consistente con los problemas y las preguntas de investigación, y vinculada, en nuestro caso, a las premisas del Enfoque Centrado en la Persona. En consecuencia, este enfoque, más que como una teoría acerca de las condiciones para el desarrollo pleno de las personas, se convierte en una plataforma de actuación, a partir de asunciones fundamentales de carácter antropológico, epistemológico, ético y político, incluyendo el activismo, al mismo tiempo que se toma en cuenta la aceptación y los saberes de cada quien.

5. Metodología

Si bien se cuenta ya con líneas fundamentales para hacer la propuesta de una metodología para la investigación en desarrollo humano, se consideró indispensable y pertinente hacer un acercamiento empírico a una realidad concreta en la que el proceso de enseñanza-aprendizaje en la formación de

doctorantes en desarrollo humano significa un reto y una oportunidad para mejorar la propuesta, incrementar su eficiencia, y ofrecer una curricula que no solo cumpla con los estándares de todo buen investigador, sino que además cubra las necesidades de los propios doctorandos –debidamente recuperadas y examinadas–.

El primer paso fue enviar una convocatoria vía correo electrónico a los alumnos inscritos en el doctorado y a los docentes que impartían en ese momento o habían impartido la asignatura de metodología en cualquiera de sus modalidades que se enseña en el doctorado de Desarrollo Humano en una universidad privada en la Ciudad de México, para contar con su participación. También fueron consultados algunos académicos expertos en metodología a nivel de doctorado (unos formados en Desarrollo Humano, otros en Antropología, Educación y Psicología). Al mismo tiempo hay que señalar que, buscando integrar los procesos previos, se trabajó de manera colegiada entre cuatro docentes y la directora académica. En efecto, a los alumnos y a los docentes se les consultó mediante una encuesta, que luego fue analizada.

En una segunda etapa, se convocó e invitó a los profesores que impartieron las materias de metodología para que asistieran a sesiones de diagnóstico y análisis, así como de discusión y diálogo para diseñar los cronogramas temáticos de las materias de metodología, con base en su experiencia y en las respuestas de los doctorandos y docentes a la encuesta.

En conjunto, se trató de una investigación diagnóstica exploratoria, descriptiva, apoyada en un método constructivista y orientado al estudio de dos grupos: uno de siete alumnos y otro de cuatro docentes. Complementariamente, se trabajó con dos expertos en metodología.

Los instrumentos que se utilizaron fueron un cuestionario cerrado: uno para alumnos y otro para docentes, con el fin de recabar información específica que versó sobre la opinión y la experiencia en la impartición de las materias. Se

preguntó también sobre los contenidos, el rendimiento de los alumnos, las dificultades observadas, el perfil de entrada, su interés en la materia. En el caso de alumnas y alumnos, su experiencia en el aprendizaje de herramientas metodológicas en los cursos, sus dificultades, dudas, rendimiento, interés, así como el seguimiento de sus proyectos de investigación.

Se envió el cuestionario por correo electrónico a 7 doctorandos de 8 inscritos. Los ocho pertenecen a dos generaciones. En la primera hay seis, de los cuales se aplicó a 5 y contestaron 3. La segunda generación está integrada por dos alumnos; ambos contestaron el instrumento. A continuación, se presenta el perfil general de los doctorandos que respondieron.

Tabla 1. Perfil profesional y académico de los doctorandos encuestados

Sexo	Rango de Edad	Institución donde colabora	Maestría de origen	Licenciatura de origen	Escribió tesis de maestría	Tema de doctorado	Semestre que cursa
M	46- 49	Pública y privada	Desarrollo Organizacional/ México Creatividad/ Portugal	LAE	Sí	Felicidad laboral	3
F	40 -45	Académica Privada	Pedagogía	Pedagogía	Sí	Pérdidas en las mujeres...	6
M	40-45	Privada	DH	Actuaria	Si/estudio de caso	Liderazgo y sentido de vida en gerentes	3
M	+ de 50	Académica Privada y por su cuenta	DH	Relaciones Industriales	No	La comunidad de diálogo	6

M	+ de 50	Académi ca Pública	Salud en el trabajo	Psicología	Sí	Estrés académico en estudiante s	6
---	---------	--------------------------	------------------------	------------	----	--	---

Fuente: Elaboración propia

6. Resultados

Los resultados provenientes del análisis de las encuestas se dividen en: respuestas de los alumnos y respuestas de los docentes. En conjunto, tales insumos nos permitieron elaborar un diagnóstico que fue la base para construir la propuesta curricular.

Resultados de la encuesta aplicada a los alumnos

Se destaca especialmente que el material empírico recogido permitió identificar dos tipos de resultados, que son de naturaleza diferente:

- Resultados que permitieron *identificar* las dificultades de los estudiantes, a partir de sus *desempeños*.
- Resultados que ayudaron a *comprender* dichas dificultades, a partir del *sentir* y de las *vivencias* de los alumnos.

De entrada, en relación con la pregunta sobre sus actitudes hacia la investigación, los cinco respondieron que tenían una actitud positiva y de agrado.

Los doctorandos tienen un conocimiento general sobre los cinco métodos revisados en clase que son los que, a su vez, propone Creswell: Narrativa, Fenomenología, Teoría Fundamentada, Etnografía y Estudio de caso (2013). Cabe indicar que, no obstante lo antes señalado, no todos esos métodos se relacionan directamente con su proyecto de investigación. En suma, puede decirse que el tema de métodos cualitativos no se resolvió a satisfacción.

En cuanto a la epistemología de investigación propuesta en el doctorado, los encuestados opinaron tener una aproximación hacia ello, pero aún no se sentían seguros de su conocimiento. Es más, están en el proceso de incorporarla en los fundamentos de su trabajo.

También se les preguntó su opinión sobre el proceso de investigación sugerido en clase. Las opiniones, al respecto, fueron variadas. Se apreciaron distintos niveles de apropiación. Un alumno prefirió darle énfasis a la claridad y precisión; otro optó por la metodología cuantitativa de un protocolo clásico; otra alumna, por el proceso de revisión de la literatura, para el diseño, la pregunta y problema; y la última alumna más bien hizo un resumen del contenido de los cursos. Por sus respuestas, parece que no hay un consenso entre ellos sobre este punto.

Otro indicador del cuestionario fue recuperar su opinión sobre sus habilidades profesionales para desarrollar un proyecto. Se apreció la desconexión entre el inicio –con su primera clase de diseños de investigación– y las siguientes materias. El grupo de la generación 1 tuvo un inicio atropellado, ya que en ese momento no estaba claro cómo construir el protocolo para un doctorado en Desarrollo Humano. La generación 2, en cambio, ya se nota un poco más ubicada y con mayor seguridad para elaborar su proyecto de investigación.

Por lo que toca al manejo de la citación bajo el estilo bibliográfico de la APA, respondieron no sentirse seguros de manejarla adecuadamente.

Enseguida se les pidió a los doctorandos que mencionaran al menos dos métodos de los aprendidos en el doctorado que consideraran útiles para su trabajo de investigación. Las respuestas fueron las siguientes en orden de importancia:

1. Estudio de casos (“Ya lo conocía pero me es de utilidad identificar otras aplicaciones”).
2. Procesos reflexivos (“No lo conocía. Fue en otra materia que no es metodología”).

3. Investigación-acción (“Ya lo conocía pero me es de utilidad identificar otras aplicaciones”).
4. Fenomenología.
5. Narrativa.
6. Hermenéutica.

Por otro lado, se les pidió que mencionaran al menos dos métodos de los aprendidos que no consideraron útiles para su trabajo de investigación:

1. “La etnografía se aleja un poco del objetivo de mi investigación”.
2. “Lo mismo la teoría fundamentada”.
3. Fenomenología.

Con el objetivo de ahondar un poco más en sus intereses y experiencia con los métodos cualitativos, se les preguntó lo siguiente: “De lo que ahora conoce, ¿qué método le hubiera gustado aprender y no se impartió?”. Sus respuestas fueron las siguientes:

- “Los relacionados con la parte cuantitativa”.
- “Quizá valdría la pena ver aproximaciones visuales”.
- “La diferencia de las historias orales, con historias de vida, con testimonios biográficos”.
- “Me interesa saber más de fenomenología y hermenéutica así como saber categorizar narraciones de personas participantes en la investigación”.

Para contrastar con la pregunta anterior, se preguntó: “De lo que ahora conoce, ¿sobre qué otro tema de investigación le hubiera gustado aprender (incursionar)?”. Las respuestas se dieron de la siguiente manera:

- “La aplicación en grupos, equipos y/o colaboración; tanto a nivel de investigación como en aspectos de resultados”.
- “Métodos visuales”.

- “Me gustaría estudiar ejemplos de Investigaciones de Desarrollo Humano que se hayan hecho y analizar los aciertos y los errores que en su caso se haya tenido”.
- “Profundizar en elaboración de instrumentos a nivel cuantitativo y cualitativo, así como en su validación y confiabilización”.

Para finalizar con el cuestionario, a los doctorandos se les pidió que respondieran sobre la siguiente tabla de actividades que según su opinión el docente promovió. En esta se presentan las frecuencias de respuestas. Como se puede observar, la actividad que se promovió en con menor frecuencia fue la de “Lectura comprensiva”.

Tabla 2. Actividades que los docentes promovieron de acuerdo con la opinión de los doctorandos

Indicadores	ASIGNATURAS				
	Diseños de investigación	Desarrollo de habilidades académicas de investigación	Investigación cuantitativa	Investigación cualitativa 1	Investigación cualitativa 2
Preguntar de manera significativa	X,X,X	X,X,X,X	X,X,X	X,X,X,X,X	X,X,X,X,X
Leer de manera comprensiva	X,X	X,X,X,X,X	X,X,X	X,X,X,X,X	X,X,X,X,X
Escribir	X,X,X	X,X,X,X,X	X,X	X,X,X,X	X,X,X,X
Diseñar	X,X,X,X	X,X,X	X,X,X	X,X,X,X,X	X,X,X,X,X
Desarrollar propuestas de investigación propias	X,X,X	X,X,X,X,X	X,X,X	X,X,X,X,X	X,X,X,X,X

Fuente: Elaboración propia

Nota: La X significa la frecuencia de respuesta

Resultados de la encuesta aplicada a los docentes

Se preguntó a los docentes sobre su percepción en cuanto a las actitudes de los alumnos(as) hacia la metodología. La respuesta en la que coincidieron fue:

- “Todos los estudiantes mostraron interés y una actitud positiva. Sin embargo, a algunos les es difícil lidiar con la frustración que implica las modificaciones a su trabajo. A veces su estructura cognitiva no les permite captar el sentido de esas modificaciones. Asimismo los docentes no siempre podemos vislumbrar la mejor manera de hacerle entender esas limitaciones y cómo superarlas”.

Otro profesor más expresó la siguiente opinión:

- “Al principio mostraron tener grandes expectativas de que en el curso se resolverían todas sus dudas y podrían elegir de manera fácil el método de su tesis.

No fue así. Poco a poco se dieron cuenta que ellos tendrían que hacer lecturas amplias y exhaustivas y que este curso solo era una introducción. Entonces mostraron una actitud neutra”.

También se preguntó sobre su opinión acerca de los métodos cualitativos expuestos y tratados en clase. Sus respuestas fueron las siguientes:

- “Me sentí segura y manejé bien los temas relativos a métodos. Siento que perdí tiempo repitiendo temas que los alumnos ya habían revisado en la materia anterior, y que debían haber manejado ya”.
- “Me di cuenta de la dificultad para elegir los métodos cercanos al Desarrollo Humano. Tomé la decisión de actualizarme para tener mejores criterios de selección, ya que algunos de los métodos que impartí como la etnografía no les hacía sentido a mis alumnas”.
- “Hay quien está cursando el doctorado porque se quiere formar en metodología cualitativa. Y no percibe que es una transdisciplina que tiene un sustento epistemológico, filosófico, político, y pedagógico propio”.

En cuanto a la epistemología, mencionaron: “Me apasiona el tema, y creo manejar bien el tema en lo que respecta a las Ciencias Sociales, y concretamente en la investigación cualitativa. Creo que es un área muy compleja que debemos seguir trabajando”.

Otras opiniones fueron las siguientes:

- “Ahora estoy cierta que hay necesidad de explicitar la epistemología que sustenta al desarrollo humano”.
- “Ahora estoy convencida que para desarrollar las habilidades hay que dar pasos cortos y pedir un producto en cada curso de metodología hasta que en Seminario de tesis completen su proyecto”.
- “La mayoría de los estudiantes tienen dificultades. Gran parte de las mismas se debe a la falta de profundidad en la revisión de la literatura y a las dificultades para escribir de manera académica”.
- “Todavía no estoy clara de cuáles deban ser esos métodos. Es un trabajo de mediano plazo que debemos discutir los profesores de esas materias. También se propuso a los estudiantes que les vendría muy bien un curso de fenomenología, que es el sustento del desarrollo humano”.

Sobre la integración de teoría, método y metodología:

- “En lo personal, me siento capaz de hacerlo, pero no de lograr o contribuir a lograr que en poco tiempo los alumnos lo puedan hacer. Se trata de un proceso de mucho trabajo, esfuerzo, maduración de ideas, elaboración de ‘tejidos’ teórico-metodológicos que implican una inversión de tiempo que los alumnos tendrían que estar dispuestos a hacer”.

Así mismo, la opinión precedente se fortaleció con el siguiente comentario: “Esta triple integración cuesta trabajo a los alumnos”.

Las principales estrategias de aprendizaje que pusieron en práctica los docentes de metodología fueron las siguientes:

1. Una fue hacerles un cuestionario que incluyó reflexiones sobre la presencia y el desarrollo del Desarrollo Humano dentro de su investigación, así como mapas mentales organizadores de sus ideas, esquemas, diagramas, con el fin de utilizar imágenes visuales organizadoras.
2. Otra fue combinar la exposición clásica de un tema con tips y consejos para clarificar, acotar, reunir, combinar conceptos, sobre todo con el fin de insistir en la naturaleza constructiva de la investigación. Insistir en que es una construcción propia.
3. Organizar seminarios de discusión y tratar de analizar cuál método corresponde con su tema de investigación.
4. Tratar de que el grupo leyera los materiales y que investigara con bases en datos sobre experiencias de aplicación de los métodos sugeridos.
5. Que los estudiantes hicieran una revisión amplia de la literatura que también sirviera para familiarizarse con los métodos de investigación empleados en el tema de tesis que eligieron.

A continuación, se enlistan los principales criterios que prevalecieron para la selección temática del curso:

- “Constantemente estoy vinculándome en las clases a la experiencia que he tenido, a la investigación para la tesis de doctorado, y otras investigaciones de las que han derivado artículos o capítulos de libros. También lo que yo aprendí como alumna de Desarrollo Humano y del doctorado en Ciencias Sociales son insumos importantes para mis clases. Concretamente, sobre la estructura de una investigación, los procedimientos, la elaboración de los capítulos o textos”.

En cuanto a tomar en cuenta el interés de los alumnos respondieron lo siguiente:

- “Sí hice algunos ajustes sobre la marcha en función de las necesidades y peticiones de los alumnos”.

- “El interés de los alumnos conjuntamente con el objetivo y la teoría para encontrar el método”.
- “Traté de posicionarme en sus temas y en discutir con ellos”.
- “Conocer de forma general el tema de las investigaciones de los alumnos”.

En síntesis, las respuestas dan lugar a un diagnóstico en donde sobresale una necesidad por parte de los alumnos de mayor acompañamiento, quienes tienen una actitud positiva hacia el tema aunque no formación previa que les ayude a comprender con rapidez ciertos procesos; de hecho, se sienten inseguros respecto de algunos puntos. Parecería que hace falta mayor solidez en aspectos formales propios del entrenamiento académico, por ejemplo, en cuanto a cómo citar. Así mismo, queda claro que no todos los métodos o las aproximaciones metodológicas son útiles para sus investigaciones; por ello se hace necesario personalizar las clases con el fin de garantizar que reciban la información y el apoyo en las aproximaciones más útiles para ellos.

En lo que respecta a los docentes, se observa compromiso y actitud positiva y abierta al cambio y a los ajustes que se tengan que hacer para optimizar las clases. Así mismo, se observa la necesidad de que haya continuidad y consistencia entre las diversas materias para garantizar conocimientos y habilidades adquiridas por parte de los alumnos. Los docentes están adecuadamente capacitados para impartir las materias de metodología, pero se asumen a sí mismos como necesitados de ahondar, investigar y trabajar para formular una propuesta adecuada a las especificidades del desarrollo humano.

7. Propuesta curricular temática consensada (Resultados de la segunda fase)

El bloque metodológico del programa de doctorado en desarrollo humano está integrado por cinco materias, además de dos Seminarios de Tesis. Estas materias son:

- 1) Diseños de investigación

- 2) Desarrollo de habilidades académicas de investigación
- 3) Métodos cuantitativos
- 4) Metodología cualitativa 1
- 5) Metodología cualitativa 2

Para los dos primeros cursos de metodología, se trabajó en el diseño de un cronograma temático que superara las deficiencias expresadas por los encuestados.

A continuación, se presenta la propuesta final del primer curso, que se aplicó con la segunda generación. Al final del curso, todos los alumnos concluyeron su pre-proyecto de investigación.

Tabla 3. Asignatura: Diseño de Investigación

Planeación de actividades en clase	Tema/subtema	Objetivos
Exposición de: Proceso de un proyecto de investigación.	Estructura de un Proceso de un proyecto de investigación.	Informar de la propuesta didáctica de trabajo. Visualizar un proceso de investigación.
Exposición de los doctorandos de sus temas particulares.	Antecedentes de un proyecto: Análisis bibliométrico y estado del arte. Problema de investigación e hipótesis de trabajo. Investigación exploratoria.	Reconocer los estudios previos. Apreciar la coherencia entre problema e hipótesis de trabajo. Explorar las posibilidades y limitantes.
Exposición y revisión de componentes básicos para el estudio particular.	Definición conceptual y operacional. Cuerpo teórico y conceptual.	Marcar las bases teóricas conceptuales.
Exposición y discusión de los anteproyectos particulares.	Metodología de investigación. Anteproyecto de investigación.	Establecer la estrategia metodológica de investigación.

Exposición y retroalimentación de los proyectos de investigación.	Defensa del proyecto de investigación.	Exponer y recibir retroalimentación sobre los proyectos.
---	--	--

Fuente: Elaboración propia del Dr. José Luis Ramos Ramírez

A continuación, se presenta la propuesta final del segundo curso. Al final del mismo, durante la primera pre-defensa, los alumnos mostraron la calidad de su investigación.

Tabla 4. Asignatura: Desarrollo de Habilidades Académicas de Investigación

Planeación de actividades en clase	Tema/Subtema	Objetivos
Encuadre y políticas del curso. Revisión y presentación de ante-proyecto. Análisis de textos científicos.	Análisis de textos científicos	Que los estudiantes analicen los elementos metodológicos de su proyecto.
Diseños de Investigación. Búsqueda de artículos en diferentes bases de datos.	Lecturas Bases de datos	Que los estudiantes conozcan y reflexionen sobre los métodos de investigación cualitativa. Que los estudiantes realicen búsquedas en bases de datos científicas de sus áreas de investigación.
Integración de artículos en proyectos de investigación.	Integración de referencias.	Que los estudiantes conozcan y apliquen el sistema APA.
Revisión de texto. Preparación de Primera Pre-defensa.	Elementos visuales. Ensayo oral.	Que los estudiantes preparen y practiquen la defensa de su proyecto.

Fuente: Elaboración propia de la Dra. Nancy C. Mazón Parra

En tercer lugar, se decidió que la materia sobre los métodos cuantitativos quedara como estaba anteriormente, salvo que se revisara más adelante. Se

asumió que es fundamental que los alumnos aprendan y puedan elegir utilizar aproximaciones cuantitativas, si es que la naturaleza de su problema de investigación lo requiere. Asimismo, se concordó en que se puede hacer una investigación con métodos cuantitativos que no por ello se debe seguir una vía positivista, o que vaya en contra de los supuestos fundamentales del desarrollo humano del enfoque centrado en la persona. En ese sentido, se asume que en tal caso los supuestos epistemológicos serán distintos; esta es una cuestión que queda aún pendiente de trabajar.

La aplicación de las propuestas anteriores permitió que los alumnos expresaran su motivación interna por seguir adelante en sus proyectos de investigación y se sintieran orgullosos del esfuerzo. Así mismo, el diseño propuesto permitió corroborar que es posible que en dos cursos de un total de 32 horas, los doctorandos elaboren el primer borrador de su proyecto de investigación y que a partir de este producto sea más accesible incorporar la epistemología del desarrollo humano propuesta por Segrera (2016), para darle sustento a su investigación y esta quede en concordancia con la perspectiva de dicho enfoque. En este punto se organizó la primera pre-defensa de los proyectos de investigación para discutir con el autor cómo introducir la epistemología del desarrollo humano. Para la primera pre-defensa se pidió a los doctorandos que presentarán los tres puntos siguientes: la pregunta, la justificación y el marco teórico. Terminado el proceso, la Dirección Académica junto con el cuerpo docente asume la responsabilidad de asignar al asesor de tesis a cada doctorando y de delimitar las líneas de investigación para esa generación en específico.

Con dichos resultados, el cuerpo académico de profesores de metodología acordamos la siguiente estrategia para la impartición de las metodologías cualitativas I y II: Adaptarse a los métodos elegidos por los alumnos, de tal manera que en cada generación habría un diseño específico para ese grupo. Puede decirse así que los métodos valiosos de impartir y discutir son aquellos que responden a los intereses y al proyecto de cada doctorando. De manera que los

docentes responsables de impartir esta asignatura elegirán los métodos que se adapten a los intereses de los alumnos, dentro de una gama de métodos cualitativos previamente seleccionados y revisados. Hasta la fecha se cuenta con una oferta de 23 métodos distintos.

Además de los métodos a trabajar, las dos materias tendrán que cubrir algunos temas fundamentales requeridos en todo proceso de investigación. A continuación, se presentan algunos de los temas que, integran las dos materias de Metodología cualitativa.

Tabla 5. Temas propuestos para las materias de Metodología cualitativa 1 y 2

Metodología cualitativa de investigación 1	Metodología cualitativa de investigación 2
Fenomenología y hermenéutica como posturas interpretativistas	Marco teórico y estado del arte: sus estructuras, objetivos y alcances correspondientes
Supuestos filosóficos de la investigación en desarrollo humano	Introducción al trabajo de campo
El enfoque centrado en la persona como plataforma para la investigación	Muestreos cualitativos
Premisas humanistas que guían la investigación	Recabo, categorización y procesamiento de los datos
Reflexividad del investigador	La presentación de los hallazgos
	Aspectos éticos de la investigación

Fuente: Elaboración propia

8. Conclusiones

Este documento es resultado parcial de un proceso que sigue su curso. Cabe resaltar que la metodología de investigación para el Desarrollo Humano que se propone aquí no pretende ser una aproximación nueva; de hecho, parte de una larga tradición interpretativista, fenomenológica, humanista y hermenéutica, que da lugar a metodologías fundamentalmente cualitativas. Más bien se trata de generar una propuesta consciente, reflexionada, apegada a las necesidades del enfoque transdisciplinar y complejo del desarrollo humano, a los problemas de

investigaciones concretas y a las necesidades, intereses e inquietudes de los y las alumnas.

Este texto pretende enfatizar la centralidad de una metodología rigurosa como condición sin la cual no es posible hacer investigación. Así mismo, desea señalar que el desarrollo humano no puede quedarse en reflexiones personales, en discursos de recomendación o en expresiones poéticas y descripciones libres (todas ellas muy valiosas), sino que debe asumirse un compromiso crítico con la realidad de mujeres y hombres cuyas vidas pueden ser mejores, y con la tarea de intervenir para generar opciones significativas de vida, para hacer críticas constructivas o para dar cuenta de procesos y prácticas que vale la pena visibilizar, conocer o replicar.

Se impone la necesidad de indagar cuáles son las posibilidades de conocer en Desarrollo Humano. No solamente en términos epistemológicos sino en aspectos y tópicos que tienen una fuerza enorme, cuando uno se abre al sufrimiento de los otros. Es importante, por ello, dar mucho espacio para que los alumnos y alumnas encuentren el sentido de su investigación de doctorado, dentro de un marco institucional y organizacional coherente y propicio para lograr ese propósito.

Finalmente, es importante señalar que para darle mayor fuerza a la información aquí recabada hace falta entrevistar a otros actores importantes; como a aquellos académicos que formen parte de plantillas de posgrados en desarrollo humano en otras universidades (cuya línea de investigación sea la metodología y los métodos en Desarrollo Humano) y también a otros académicos y consultores independientes que nos compartan su experiencia.

Referencias

- Aiello Sindoni, M. (2009). Dificultades en el aprendizaje de la metodología de la investigación. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 2(3), 141-156.
- Aldana, G. y Joya, N. (2011). Actitudes hacia la investigación científica en docentes de metodología de la investigación. *Tabula Rasa*, 14, 295-309.
- Creswell, J. (1994). *Research Design. Quantitative and Qualitative Approaches*. [Aproximaciones cualitativas y cuantitativas] United States of America: Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Creswell, J. (2013). *Qualitative Inquiry & research Design. choosing among five approaches*. [Investigación cualitativa y diseño de investigación. Selección de cinco aproximaciones]. United States of America: CA: Sage Publications.
- Cáceres, M y García G.J. (1996). Determinantes que afectan la enseñanza de la metodología de las ciencias sociales. *Perfiles educativos*, Julio.
- Díaz Barriga, F., González, Ma. L., Pacheco, D., Saad, E. y Rojas, S. (2008). *Metodología de diseño curricular para educación superior*. México: Trillas.
- Gadamer, H.G. (1995). *El giro hermenéutico*. Madrid, Cátedra.
- Galindo, G. (2013). *Modelo constructivista. La evaluación humanista centrada en la subjetividad, en la persona y con enfoque de género para proyectos socioeducativos. A través de las voces en diálogo* (Tesis de doctorado). Colegio de Estudios de Posgrado de la Ciudad de México, Estado de México.
- García G., J. (1985). Obstáculos para la enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales en la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(2), 99-103.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Giménez, G. (2004). Pluralidad y unidad de las ciencias sociales. *Estudios Sociológicos*, 22(2), 267-282.
- Guba, E. G. y Lincoln, I. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. [Evaluación de la cuarta generación] Newbury Park, CA: Sage Publications.

- Guba, E. G. y Lincoln, I. S. (1985). *Naturalistic inquiry*. [Investigación naturalística] Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Guzmán, M. y García, J.M. (2016). Determinantes que afectan la enseñanza de la metodología de las ciencias sociales: un estado del arte. *Perfiles educativos*, 38(153), 51-64.
- Guzmán, M. (2014). *Desarrollo de competencias investigativas en estudiantes de Psicología. Estudio comparativo en dos universidades de Tabasco* (Tesis de doctorado). Universidad del Valle de México, Ciudad de México.
- Kornblit, A. L. (Coord.). (2007). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Argentina: Biblos.
- Lafarga, J. (2015). Desarrollo Humano en México. En J. Lafarga, J. Gómez del Campo y G. Delgado (Comps.), *Desarrollo humano en México. 50 años de Agua Viva*. México.
- Piñera, R. (Coord.). (2002). *La educación superior en el proceso histórico de México*. Mexicali, B.C.: Secretaría de Educación Pública, Universidad Autónoma de Baja California, ANUIES.
- Ramos, J.L. (2014). *Guía para diseñar proyectos de investigación*. (Colección Métodos de Investigación). Ciudad Juárez, Chihuahua: El Colegio de Chihuahua.
- Rodriguez, A., Assmar, E. y Jablonski, B. (2002). *Psicología social*. México: Trillas.
- Segrera, A. (2006). El desarrollo humano centrado en las personas: sus fundamentos teóricos y profesionales. En M.E. Figueroa (Coord.), *Cultura y Desarrollo Humano. Visiones humanistas de la dimensión simbólica de lo individual y lo social* (pp. 25-62). México: CONACULTA.
- Segrera, A. (2016). Nuevas perspectivas de la investigación en desarrollo humano centrado en las personas. En G. Galindo (Presidencia), *Primer Coloquio Transdisciplinar de Investigación en Desarrollo Humano*. (Llevado a cabo en la Universidad Motolinía del Pedregal). Manuscrito no publicado, Ciudad de México, Universidad Motolinía del Pedregal.
- Stufflebeam, L.D. y Shinkfield, A.J. (1987). *Evaluación Sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.

Stufflebeam L.D. y Shinkfield, A.J. (2007). *Evaluation theory, models and applications*. [Teoría de la evaluación. Modelos y aplicaciones]. San Francisco, CA: Jossey-Bass.