



REVISTA LATINOAMERICANA DE
METODOLOGÍA DE
LA INVESTIGACIÓN
SOCIAL

**Enseñantes y aprendices
en las metodologías de
la investigación en
Ciencias Sociales**

Nº10 – AÑO 5

OCTUBRE 2015 - MARZO 2016

PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA SEMESTRAL

ISSN 1853-6190

ReLMIS
.com.ar

10

Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social



www.relmis.com.ar

Directoras de Publicación:

De Sena, Angélica | CIES / Fac. de Cs. Soc. UBA, Argentina
Magallanes, Graciela | UNVM / GESSyCO/ CIES, Argentina

Consejo Académico

Barriga, Omar | Universidad de Concepción, Chile

Cohen, Néstor | Fac. de Cs. Soc. UBA, Argentina

Ferreira, Andre | Univ. Federal de Pernambuco, Brasil

Henríquez, Guillermo | Univ. de Concepción, Chile

Magallanes, Graciela | UNVM / Red-Met, Argentina

Mutzenberg, Remo | Univ. Federal de Pernambuco, Brasil

Piovani, Juan | Univ. Nacional de La Plata, Argentina

Rivera, Manuel | Univ. de San Carlos de Guatemala

Sautu, Ruth | IIGG. UBA, Argentina

Zacarías, Eladio | Univ. de El Salvador, El Salvador

Boito, María Eugenia | CIECS (CONICET-UNC) / UNC, Arg.

De Sena, Angélica | CIES / Fac. de Cs. Soc. UBA, Argentina

Hamlin, Cynthia | Univ. Federal de Pernambuco, Brasil

Hernández, Marisela | Univ. Simón Bolívar, Venezuela

Mejía Navarrete, Julio | Univ. Nac. M. de San Marcos, Perú

Padua, Jorge | COLMEX - CONACYT, México

Riella, Alberto | Universidad de la República, Uruguay

Salvia, Agustín | Fac. de Cs. Soc. UBA, Argentina

Scribano, Adrián | CIECS (CONICET-UNC) / CIES, Argentina

Edición y coordinación general:

Cervio, Ana Lucía | CONICET-CICLOP-UBA/GESEC-IIGG-UBA/CIES, Argentina

Colaboradores:

Boragnio, Aldana GESEC-IIGG-UBA/ CIES, Argentina	D'hers, Victoria IIGG - UBA / CIES, Argentina
Chahbenderian, Florencia CEPED. UBA, Argentina	Ferreras, Juan GESEC-IIGG - UBA / CIES, Argentina
Del Campo, Natalia Fac. de Cs. Soc. UBA, Argentina	Lisdero, Pedro CIECS (UNC-CONICET), CIES, Argentina

Diseño de Tapa:

Lucila Salvo

Enseñantes y aprendices en las metodologías de la investigación en Ciencias Sociales.

Nº 10. Año 5. Octubre 2015 – Marzo 2016.

Una iniciativa de:

Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES)

Programa de Estudios sobre Acción Colectiva y Conflicto Social. CIECS (CONICET-UNC)

Nodo Villa María (Argentina) de la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales

relmis.com.ar

Publicación electrónica semestral



CIES - ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS EDITORA. Billinghurst 1260 Piso 4, Dpto. A (1413) Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina | TEL: 011-4963-0561 | Email: correo@relmis.com.ar | ISSN 1853-6190

Contenido

. Presentación

- . **Enseñantes y aprendices en las metodologías de la investigación en Ciencias Sociales..... 4**
Por Graciela Magallanes

. Artículos

- . **Requisitos formales teórico-metodológicos para la construcción del marco teórico de una investigación en Ciencias Sociales..... 7**
Por Ruth Sautu (Argentina)

- . **El uso del estado del conocimiento en investigación educativa y su relación con las tradiciones de investigación como ejes orientadores. Una sugerencia analítica..... 21**
Por Armando Ulises Cerón Martínez y Alma Epifanía López Quiterio (México)

- . **Permanencias, cambios, tensiones y ausencias en las clases universitarias de investigación educativa..... 35**
Por Ana Isabel Iglesias y Gabriela Orlando (Argentina)

- . **Enseñanza e institucionalización de la metodología de la investigación social en la carrera de Sociología en Guatemala..... 51**
Por Jeanie Maritza Herrera Nájera (Guatemala)

- . **El análisis de datos cualitativos asistido por programas informáticos. Notas desde experiencias de enseñanza en posgrados en Ciencias Sociales 63**
Por Ana Lucía Cervio (Argentina)

. Reseñas de publicaciones

- . **Reseña: Sobre la reflexividad, la teoría y la metodología. Una práctica guía introductoria al proceso de investigación en Ciencias Sociales..... 80**
Por Juan Ignacio Ferreras (Argentina)

Presentación:

Enseñantes y aprendices en las metodologías de la investigación en Ciencias Sociales

Graciela Magallanes

Sin tener la menor pretensión de dar cuenta del campo vasto de la enseñanza de la metodología de la investigación en Ciencias Sociales, de su legado socio-histórico y, con ello, de las múltiples perspectivas en las que se tramaron ideologías y paradigmas que, de un modo u otro, colaboraron en la constitución del campo, la décima edición de RELMIS –en sus cinco años de vida– pretende volver a poner en agenda la trama de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la metodología.

Con la intención de no naturalizar, neutralizar o petrificar el conjunto de lo dicho sobre esta temática, apelamos a ese punto de vista, de algún modo incómodo, que pueda vitalizar –si fuera posible– las prácticas acerca de estos temas.

La complejidad de sus inscripciones, condicionantes, posibilidades y limitaciones se tornan en los artículos que siguen en un desafío de búsqueda de configuraciones epistemológicas, teóricas y metodológicas a los fines de colaborar en comprender e intervenir en los procesos de construcción, transmisión, apropiación del conocimiento y sus modos de enseñanza. El conocimiento reflexivo y crítico del conjunto de las múltiples determinaciones que atraviesan esas prácticas abogan por ampliar el sistema de consideraciones para el abordaje, apelando a la articulación creativa de diferentes dimensiones de análisis.

Los problemas y perspectivas de la enseñanza de la metodología de la investigación en Ciencias Sociales se diversifica y especializa, conjugándose componentes estrictamente disciplinares (según contenidos), procesos psicológicos (atento al desarrollo cognitivo) y didácticos (en relación a los modos de transmisión según los objetivos que se esperan lograr) ligados a la enseñanza en un horizonte amplio y complejo (Carretero, 1997).

Las investigaciones y desarrollos de los últimos diez años han supuesto importantes transformaciones con los campos antes mencionados. Quizás, una de las consideraciones relevantes en estos procesos es la conciencia respecto a las limitaciones y dificultades para abordar los múltiples problemas que se avizoran en la actualidad. La versatilidad de los campos y sus desarrollos, conjuntamente con la multiplicidad de los procesos de institucionalización en los que se inscriben esas formas, dejan abierto un espectro de oportunidades para seguir buscando nuevas respuestas a nuestros predecesores y contemporáneos, en diálogo en lo que refiere a la comprensión y su vinculación con la enseñanza.

La metamorfosis de las ciencias en sus procesos históricos y las perspectivas acerca de su enseñanza y metodología, han preocupado a la historia de la humanidad, y en particular a los distintos niveles educativos. La educación superior ha tomado la “posta” en el desarrollo de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje de quienes se inician en la práctica investigativa. ¿Hacia dónde van las preocupaciones en estos campos?, ¿cuáles son las construcciones sociales que favorecen u obstaculizan esa enseñanza?, ¿qué colonizaciones se encarnan en esas prácticas?, ¿cuáles prácticas, *ethos* tecnológicos, construcciones teóricas, epistemológicas y metodológicas en transformación la hicieron posible? (Scribano, Gandía, Magallanes y Vergara, 2007).

Las históricas alianzas en las formas de enseñar la metodología de las Ciencias Sociales ha sufrido rupturas; los avances científicos y los procesos de azar han colaborado en interrogar los modos de comprensión y la enseñanza. Las transformaciones, los diálogos y las fluctuaciones en esa complejidad de prácticas ponen en tensión múltiples racionalidades en las que persisten respuestas inconclusas. Se hace necesario volver a repensar esas prácticas y los modos de emancipación de esos saberes que se ligan, desligan, religan en el tiempo, o entran en convulsión.

Con la intención de afrontar los tiempos de cambios y/o continuidades en las prácticas y tomar posición, los artículos que siguen aportan –con algunos sistemas de referencia y desde distintas perspectivas– acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la metodología de la investigación en Ciencias Sociales. Los filamentos de esos procesos abren surcos de posibilidades en prácticas, muchas veces paradójicas, en las que se hace necesario intervenir siendo incisivo en lo próspero, en lo adverso y en las fuerzas tensionales. A tal fin, se invita a los lectores a transitar por esos itinerarios de experiencias que intentan habilitar oportunidades en la condición de enseñante y/o aprendiz en las metodologías de las Ciencias Sociales.

El eje convocante lo constituyen los múltiples filamentos de las estrategias metodológicas que ponen sobre el tapete problemáticas de enseñantes y aprendices en lo que respecta a los dispositivos de análisis para el abordaje de distintas fases del proceso de producción de conocimiento. Las tomas de posición de los autores en el conjunto de escenas, dan visibilidad a múltiples superficies de las estrategias metodológicas, intentando, una y otra vez, dar viabilidad al diseño de modos de apropiación y a la construcción de materiales para la enseñanza.

Bibliografía

CARRETERO, M. (1997) *Construir y enseñar las ciencias sociales y la historia*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.

SCRIBANO, A.; GANDÍA, C.; MAGALLANES, G. y VERGARA, G. (2007) *Metodología de la investigación social. Una indagación sobre las prácticas del enseñar y el aprender*. Córdoba: Buena Vista Editor.

Autora.

Graciela Magallanes.

Universidad Nacional de Villa María, Grupo de Estudios sobre Subjetividad y Conflicto (GESSYCO). Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES), Buenos Aires, Argentina.

Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Magíster en Educación Superior (UNC). Licenciada en Ciencias de la Educación (UNR). Directora de ReLMIS. Profesora de Metodología en las Ciencias Sociales en la UNVM. Investigadora del Grupo de Estudios sobre Subjetividad y Conflicto (GESSYCO). Investigadora del Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES).

Email: magallanesg@yahoo.com

Citado.

MAGALLANES, Graciela (2015). "Presentación. Enseñantes y aprendices en las metodologías de la investigación en Ciencias Sociales". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°10. Año 5. Octubre 2015 - Marzo 2016. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 4-6. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/163>



Requisitos formales teórico-metodológicos para la construcción del marco teórico de una investigación en Ciencias Sociales

Formal theoretical-methodological requirements for the construction of the theoretical frame of a Social Sciences research

Ruth Sautu

Resumen

El propósito de la nota de investigación es discutir con ejemplos tres temas claves que deben ser tenidos en cuenta cuando se construye el marco teórico de una investigación. Primero, la perspectiva macro o micro-social del estudio. En este apartado se diferencia la perspectiva teórica macro/micro del abordaje metodológico del diseño en el cual se definen el nivel y las unidades de análisis. Segundo, el papel que se asigna a la estructura social y a la agencia humana en la explicación de los resultados del análisis de los datos. Tercero, el planteo del diseño de la investigación desde el observador o desde los actores sociales. Estos temas están precedidos por la discusión de lo que se define como problema de investigación y por la construcción de un estado del arte.

Palabras clave: Marco teórico; Perspectivas micro/macrosocial; estructura y agencia.

Abstract

This research-note discusses with examples of three key issues that should be taken into account in the specification of the theoretical framework of a research. First, the macro or micro-social perspective of the study. We difference between the theoretical approach and the methodological definition in the research design of the level and unit of analysis. Second, the role assigned to the social structure and the human agency in the explanation of the study results. Third, the design of the research from the perspective of the observer or of the actor. These issues are preceded by the consideration of a research problem and the construction of a state of art.

Keywords: Theoretical frame; Micro/macro social perspectives; Structure and agency.

Introducción

Sautu, Boniolo, Dalle & Elbert (2005) en el capítulo 1 del Manual de CLACSO analizan la construcción del marco teórico en la investigación social y su relación con la formulación de los objetivos y elección de la estrategia metodológica. El propósito de esta nota no es repetir los contenidos de ese trabajo. La idea es retomar y discutir con ejemplos tres temas que se plantean en la construcción del marco teórico y que son centrales para la elaboración de un diseño, y por ende para un proyecto, de investigación. Primero, el planteo de la problemática que dará lugar a la elección de un objeto de estudio. Segundo, la construcción del estado del arte. Tercero, las cuestiones epistemológicas y metodológicas centrales a tener en cuenta en la construcción del marco teórico. Nuestro propósito aquí es armar una guía para maestrandos o doctorandos. Por lo tanto, no abordaremos el tratamiento en profundidad de las discusiones teóricas y epistemológicas a que han dado lugar estos temas.

El problema de investigación. Contexto socio-histórico

Existen varios caminos para elegir a un tema de nuestro interés; en particular cuando estamos cursando una maestría o doctorado. Mencionaremos los tres más importantes. Primero es el que emana de nuestra experiencia de vida, que incluye nuestra trayectoria laboral, y sus intereses personales. Segundo, la problemática tratada por los equipos de trabajo de los cuales formamos parte. Y tercero, temas de interés dentro del esquema propio de valores o de pertenencia política-ideológica. Cualquiera sea el origen de nuestros intereses es importante recordar que en el momento de plantear la investigación deben primar los requisitos formales teórico-metodológicos.

Comenzaremos con un ejemplo en educación. Uno de los problemas que con frecuencia se presenta a los docentes es como potenciar su labor frente al aula (de los varios ciclos) para alcanzar los mejores resultados de aprovechamiento entre los alumnos.

El problema tiene varias aristas; mencionaremos algunas. Primero, mirar a todas las cuestiones formales curriculares en las cuales se ubica nuestra tarea. En segundo lugar, describir la población de la cual forman parte los alumnos. Quienes son sus familias, cuáles son sus condiciones básicas de existencia; en el caso de niños y adolescentes, que grado de compromiso e interés tienen los padres u otros miembros adultos en el trabajo escolar; el barrio, etc. Tercero, describir la escuela o institución como funciona, quienes la componen, etc. Cuarto, describir estrategias de enseñanza aprendizaje, en general y si se tienen datos de ese ciclo o materia en particular.

Todos los temas no necesitan (sería imposible) ser tratados. Lo importante es que de esta discusión surjan situaciones problemáticas, inquietudes por conocer, deseos de buscar soluciones. En el marco de sus intereses, el/la investigadora hace una selección de aquellas cuestiones que considera más relevantes para esbozar un objeto o tema de investigación.

En el área de educación, otro ejemplo frecuente se relaciona con temas vinculados a las políticas o programas educativos. Los problemas, las ideas, inquietudes, que pueden llevar a elegir este área temática son numerosas. Frecuentemente la discusión del problema ronda alrededor de las circunstancias históricas en las cuales se originan las políticas o programas, las poblaciones destinatarias y las metas que las políticas buscan alcanzar. Este constituye el contexto dentro del cual se define un objeto, tema de investigación.

Existen áreas disciplinarias en las cuales la discusión sobre el problema o temas no tiene, mejor dicho, no se les da el espacio de reflexión que tiene en educación, sociología o estudios culturales. Tal es el caso de la investigación en demografía y en economía. En estas disciplinas algunos investigadores se plantean directamente preguntas de investigación porque ya han decidido desde el inicio su objeto de estudio. Ejemplos de esta situación serían preguntas tales como las siguientes. ¿En la última década, cómo las políticas económicas han afectado la distribución del ingreso?; ¿Qué grupos o conjuntos poblacionales se han beneficiado o perjudicado?; ¿Cuáles han sido los cambios sectoriales en la distribución de la población económicamente activa? ¿Qué explica la mayor participación económica femenina de la última década? ¿En qué actividades se insertan preferentemente las mujeres, según su nivel educativo?

¿Cuáles han sido los movimientos migratorios limítrofes en la última década?; ¿Qué tipos de trabajos han desempeñado los migrantes de los distintos países?

La inclusión en un proyecto o en una tesis o informe de investigación de la discusión del problema o el planteo de preguntas de investigación depende mucho de la decisión de los investigadores; o de los requerimientos de las instituciones en las cuales se someten/presentan los estudios o proyectos. El planteo del problema sería en síntesis una discusión de aquellas situaciones que nos provocan inquietudes de conocimiento. ¿Por qué las cosas son como son? ¿Cuáles son los antecedentes o las condiciones socio-históricas con las que las asociamos? Éstas y preguntas semejantes formarán parte de la descripción del contexto socio-histórico y nos servirán de guía en la búsqueda bibliográfica.

Los textos clásicos de metodología de la investigación social dan por sentado que los investigadores han reflexionado sobre los problemas y han decidido que estrategias teórico-metodológicas seguir. La discusión de qué constituye un problema social es tratada manera específica por algunos autores; sin embargo lo más frecuente es que los propios investigadores reflexionen sobre sus propios intereses.

En el área de educación existe una amplia bibliografía en la cual se discuten políticas o problemas educativos desde una perspectiva prescriptiva. Son trabajos en los cuales sus autores expertos en las cuestiones que plantean analizan la situación, proponen medidas y soluciones, elaboran estrategias. Definimos a estas publicaciones como prescriptivas porque no se proponen llevar a cabo una investigación en sentido estricto sino que describen un problema y ofrecen soluciones. Por ejemplo, ¿Qué hacer con la violencia en la escuela? ¿Cómo deben proceder los directivos y docentes? ¿Por qué la ley Federal de Educación tenía falencias? ¿Cuáles eran? ¿Cómo debía ser reformada? Sobre éstos y otros temas existe una amplia bibliografía que discute problemas y plantea soluciones desde la experiencia de los autores.

Algunos intereses por problemas o temas posibles de investigación pueden surgir de la lectura de documentos históricos o de testimonios de protagonistas de la historia. Por ejemplo, en el tema de las migraciones limítrofes recordamos los artículos periodísticos y algunas opiniones que llevaron durante el gobierno militar a aprobar una ley migratoria discriminadora y persecutoria. En ella se establecía que las escuelas no podían inscribir niños si sus padres no hacían el trámite de residencia, tampoco los hospitales podían atenderlos. Afortunadamente nunca fue implementada; y el buen sentido de justicia de docentes e instituciones de salud hizo que nunca se aplicara. La ley actual de migraciones está planteada sobre nuevos principios. Muchos autores han discutido ampliamente esta problemática (por ejemplo, Susana Novick (2014), en el Instituto de Investigaciones Germani), más allá que se hayan o no llevado a cabo investigaciones en estos temas.

La utilidad de discutir el problema y plantear preguntas es que contextualiza la investigación y ubica al lector en el tema de manera más amplia. Tiene además otra ventaja, sirve para elaborar el contexto histórico, las situaciones sociales, dentro de las cuales debe ser interpretada la investigación. Designaremos como objeto de investigación esa conjunción entre la problemática que nos preocupa, el tema específico que queremos abordar, y su caracterización espacio-temporal. Lo diferenciaremos de los objetivos generales y específicos de la investigación porque estos, como veremos en esta nota, son definidos en el marco de una teoría especificando los supuestos epistemológicos que subyacen a la misma, sus proposiciones y conceptos directamente vinculados y que contribuyen a delimitar el objeto de investigación.

La construcción de un estado del arte que sirva de base para construir el marco teórico y formular los objetivos

Como veremos en el próximo punto el marco teórico es específico a aquel aspecto de la problemática o pregunta de investigación que deseamos responder. A esto lo designamos como objeto de estudio, para diferenciarlo de los objetivos de la investigación propiamente dichos,

En temas en los cuales el/la investigadora ya trabajó antes, individualmente o como de un equipo, ya están familiarizados con las diversas líneas de investigación que predominan en el área temática. Por esto entendemos las teorías disponibles y las estrategias metodológicas que las

acompañan. Esto es lo que generalmente denominamos tradición teórico-metodológica. Por ejemplo, en la investigación de la movilidad intergeneracional se han desarrollado modelos estadísticos que son utilizados por aquellos que trabajan ese tema. Otro ejemplo, en el análisis de la estructura de clase predominan básicamente cuatro tradiciones (Featherman, Jones & Hauser; Wright; Goldthorpe; y Bourdieu) que dan lugar a criterios de categorización de las ocupaciones y concepciones sobre las clases sociales. Los investigadores se inclinan generalmente por una u otra tradición. Lo que denominamos estado del arte ya está disponible; si por esto entendemos individualizar y resumir las principales líneas teórico-metodológicas predominantes en un tema o problemática dada.

Existen publicaciones especializadas en las cuales expertos en un tema ofrecen una síntesis de las líneas disponibles y los hallazgos a que han dado lugar. Lo mismo puede encontrarse en los numerosos compendios editados por las principales editoriales del mundo. De manera sintética ellos nos ofrecen sobre una cuestión acotada el estado del conocimiento disponible.

En las tesis de maestría y en especial en las de doctorado se suele pedir a los tesisistas que incluyan un capítulo sobre el estado del arte en su tema de investigación. Esta etapa es importante porque obliga a la lectura sistemática y el registro de la bibliografía existente. Permite también avanzar en la construcción del marco teórico componente crucial de cualquier investigación.

Es aconsejable trabajar en el estado del arte a lo largo de toda la primera etapa del diseño de su investigación. Subsecuentemente a medida que se avanza en la realización del estudio es conveniente que se continúe completándola.

El estado del arte completo no se incorpora al proyecto sino a la tesis de maestría o doctorado como un capítulo. La razón es que la construcción de un estado del arte demanda más tiempo que la elaboración de un proyecto; en éste se mencionan las principales líneas teórico-metodológicas identificadas hasta ese momento.

Para comenzar a trabajar en el estado del arte sugiero el siguiente procedimiento:

1. El estado del arte requiere como primer paso definir el o los ejes temáticos que serán analizados. Estos ejes sirven de guía para la búsqueda de bibliografía que constituye el soporte del estado del arte. La definición de los elementos claves del problema constituyen la primera guía para la definición de los ejes temáticos. Una estrategia posible es comenzar enunciando los conceptos más directamente vinculados con el interés del investigador/a. Una vez identificados los primeros conceptos, proposiciones e ideas teóricas es necesario abrir un archivo para cada uno.

2. Para cada concepto o idea hay que armar en el archivo una pequeña bibliografía, comenzando por los *Journals* internacionales y revistas nacionales y libros más conocidos. En algunos temas será necesario incluir la referencia a libros, artículos de compilaciones, y publicaciones de organismos nacionales e internacionales, directamente vinculados al tema del estudio y que traten el concepto, o idea de nuestro interés.

3. Para las revistas es aconsejable consultar cinco años hacia atrás pero se puede extender si es necesario. En cada archivo, para cada artículo/documento seleccionado es necesario resumir: i) de la introducción y discusión teórica, los principales conceptos e ideas. ii) cómo dice el autor que fueron estudiados, con qué metodologías y qué datos. iii) detenerse en la parte que el autor define sus propios conceptos e hipótesis, es decir donde especifica sus objetivos de investigación. iv) hacer un breve resumen de los datos que utiliza, sus fuentes. (en los *Journals* aparecen como *Data & Methods*).

4. Una vez que se completó el resumen de la bibliografía (es útil usar Internet u otras fuentes de bibliotecas) hay que identificar a aquellos autores más citados en la bibliografía consultada. Buscarlos y resumirlos.

5. Siempre que sea posible y ya con la experiencia ganada seleccionar los resúmenes que tienen mayor interés, en opinión del investigador. Construir cuadros sinópticos y proponer esquemas deductivos. Ellos se harán evidentes en un cruce entre los artículos, sus citas y conceptos. Mirada en conjunto la bibliografía consultada mostrara las superposiciones, coincidencias y discrepancias.

6. Retornando los conceptos e ideas de los cuales se cuenta ya con algunos esquemas-resumen, hay que tratar de conectar los conceptos e ideas de cada archivo, teniendo en cuenta los niveles de abstracción de los conceptos (ejemplos en Manual de CLACSO, 2005: 70, 76, 93)

7. La estrategia es entonces: leer y resumir bibliografía sobre conceptos o ideas, cada uno separadamente en un archivo. Armar un esquema unificador de todos esos archivos. Algunos materiales no servirán o se verá que no son compatibles con el conjunto. Desecharlos.

8. En la construcción de ese esquema unificador es conveniente comenzar por conceptos y teorías más abstractas e ir bajando hacia lo más empírico. El resultado tiene que ser una exposición de las principales líneas teóricas y de investigación vinculada con la problemática de su interés, una de las cuales o una combinación de ellas será el insumo para elaborar el marco teórico y formular sus objetivos.

Un esbozo de ejemplo podría ser el tema de la influencia de la familia en el rendimiento escolar de niños que asisten al ciclo de educación primaria. Sabemos al inicio que existen escuelas de gestión pública y de gestión privada en el área territorial de nuestro interés. Sabemos también que existen diferencias entre las escuelas según la clase social de los niños que concurren a ellas; también sabemos que el equipamiento de las escuelas y la formación de los docentes pueden ser también diferentes. Estos datos los tendremos en cuenta al diseñar nuestra metodología. Ahora, centrándonos en las familias y su posible role en el aprovechamiento que los niños hacen de las enseñanzas de la escuela.

Comenzaremos por abrir un archivo que incluya bibliografía sobre la influencia del tamaño y composición demográfica de la familia. Tendremos también en cuenta el género de los niños para saber si existen trabajos que mencionen diferentes comportamientos del hogar respecto de varones y mujeres.

El segundo archivo importante es resumir bibliografía sobre la influencia del nivel económico, y sus características (ejemplo ingresos); la existencia de libros, computadoras etc.

Tercero, resumir bibliografía sobre características socio-culturales del hogar y sus miembros. El nivel de educación es uno de ellos, aunque en esta parte será interesante tener en cuenta los comportamientos, los valores, y las disposiciones hacia el conocimiento en general y la escuela en particular; por ejemplo la participación en cuestiones escolares, el compromiso con la formación del niño, el convencimiento de su utilidad. Muchos autores señalan que el hogar transmite modelos de lo que debe ser el comportamiento que el niño/a debe asumir respecto de sus docentes y compañeros; el de sentirse parte de, ni confrontación ni sumisión.

Finalmente los resúmenes y cuadro sinópticos deberían ser integrados conectando conceptos entre sí, por ejemplo como la clase social afecta o se asocia con los otros conceptos. Se pueden construir más de un esquema resumen, según los contenidos y orientaciones de los resúmenes finalmente incorporados al estado del arte.

La multiplicidad de esquemas permite seleccionar una perspectiva y un potencial objetivo de investigación. En esta etapa del diseño de la investigación la revisión bibliográfica le ha permitido al/ la investigadora depurar ideas, reflexionar sobre sus intereses y también evaluar los medios materiales con los que cuenta. Existen investigaciones, como las encuestas aleatorias, que requieren de recursos financieros; o estudios etnográficos en los que el acceso al campo debe ser evaluado al inicio; al igual que investigaciones demográficas o análisis secundario de datos estadísticos en educación que demandan el acceso a las fuentes de datos. La viabilidad material de un posible proyecto debe ser tenida en cuenta.

La construcción del marco teórico teniendo en cuenta la formulación de los objetivos de investigación

El Manual de CLACSO, el artículo de Freidin (2007), y Sautu (2005) nos sirven de guía para discutir la construcción del marco teórico. En este documento retomaremos los cuatro ejes que entendemos deben ser tenidos en cuenta en esa tarea. Tal vez no sea necesario en algunos temas específicos considerarlos a todos, pero si es importante que el/la investigadora los tenga presentes (aunque no los incluya en su disertación). Ellos son en primer lugar el área disciplinaria

específica en la cual se ubica el tema ya acotado en la etapa anterior. Segundo, la perspectiva macro o micro-social en la cual se postula tienen lugar los sucesos, situaciones, fenómenos que nos interesa investigar. En este punto, separadamente trataremos la diferencia que existe entre la perspectiva epistemológica macro y micro-social y la cuestión metodológica del nivel y las unidades de análisis. Tercero, el análisis del enfoque en el cual se postulan implícita o explícitamente relaciones de causalidad, antecedentes, condiciones o circunstancias que dan cuenta/explican las regularidades, pautas o resultados de la investigación. Así en este punto discutiremos el papel explicativo que se le asigna a la estructura social y/o a la agencia humana en la emergencia, rasgos o desarrollo de los procesos, situaciones o fenómenos bajo estudio. Y finalmente, el carácter del estudio que se plantea desde la perspectiva de los propios actores sociales o desde la perspectiva del observador.

Disciplinas y formatos de marcos teóricos

Cada disciplina en el campo de las ciencias sociales ha creado con el paso del tiempo una tradición, un estilo (o varios) de presentar y discutir el marco teórico. Si tuviéramos que sugerir una tipología de formatos de marco teórico propondríamos la siguiente:

1. El formato típico de las investigaciones que utilizaran una metodología cuantitativa. Las teorías, o teoría, en las cuales se sostienen son de las denominadas sustantivas porque están directamente vinculadas al objeto de estudio. A partir de ellas se enuncian deductivamente proposiciones que contienen términos teóricos relacionados entre sí. Este formato da lugar a la formulación de los objetivos en los cuales se incluyen variables, se define el universo y las unidades de análisis que subsecuentemente servirán de base a la propuesta metodológica.

2. El formato típico de investigaciones que utilizan metodologías cualitativas cuyo diseño se apoya en entrevistas y/u observación. El marco teórico incluye generalmente una discusión sobre los fundamentos epistemológicos del estudio, y define conceptualmente el objeto de investigación. Si bien este formato no tiene el nivel de estructuración del formato anterior, esto no significa que no haya demandado una lectura bibliográfica intensa. Por el contrario suele ocurrir que la demanda de revisión bibliográfica puede llegar a ser más crítica que en las investigaciones cuantitativas.

3. El formato de los análisis de documentos, políticas y programas, o sistemas normativos puede consistir en la construcción de una grilla analítica con criterios clasificatorios teóricos, en una vertiente influida por los paradigmas cuantitativos. Así el marco teórico consistiría en una serie de proposiciones que contienen conceptos y categorías, los cuales eventualmente serán utilizados en la categorización de cada documento. Puede en cambio apoyarse en paradigmas interpretativos en los cuales se busca comprender el significado de los contenidos, símbolos, o rituales. En este caso el marco teórico incluirá un análisis del propio paradigma así como de los elementos claves conceptuales que guiarán el análisis. En general los denominados estudios culturales se apoyan en este último formato.

4. El estudio de la acción colectiva y de la construcción interpretativa de significados colectivos requiere de marcos teóricos en los cuales se especifiquen circunstancias, contenidos, y comportamientos colectivos. El formato requiere la sistematicidad del primer modelo (el de estudios cuantitativos) y la flexibilidad y profundidad del segundo formato propio de las metodologías cualitativas.

5. Las disciplinas en las cuales existe una tradición sedimentada de construcción teórica y de investigación empírica, como son la economía y la demografía, asumen implícitamente las discusiones teóricas más generales. El formato es breve y consiste en la enunciación de las variables y sus relaciones.

La tipología de formatos de marcos teóricos da un panorama general. Cada estudio es una pieza única en su elaboración y realización. Los principios teórico-metodológicos guían los procedimientos. La creatividad del o las investigadoras pone los contenidos en los formatos de marcos teóricos, diseño de instrumentos, construcción de la evidencia empírica, y análisis de resultados.

Las perspectivas macro y micro-sociales

La diferenciación macro y micro-social tiene dos significados: el primero es ontológico y establece el locus y la naturaleza de los procesos y situaciones objeto del estudio; el segundo es metodológico y se refiere al nivel de análisis en que son planteadas las investigaciones.

El primer paso en la construcción del marco teórico es postular cuál es el estatus de los procesos, situaciones o fenómenos que serán investigados. Las teorías, proposiciones y conceptos que constituirán el marco teórico deben ajustarse a esa definición. Mientras los procesos históricos de desarrollo y cambio social pertenecen al dominio macro-social, la interacción social y los comportamientos y orientaciones de personas y familias o entidades como empresas o escuelas, pertenecen al dominio micro-social. La regla es el enfoque macro o micro establece la selección de teorías que deben ser compatibles en su enfoque con el objeto de investigación. Llevado al absurdo: interpretar una revolución por la conducta o valores de su líder.

Con el propósito de mostrar la diferencia macro-micro-social tomaremos ejemplos de varias disciplinas de las ciencias sociales.

La economía no tiene problemas en definir si se trata de macroeconomía o microeconomía. La primera, se refiere a los procesos históricos de cambio y desarrollo, del análisis de los mercados y de los procesos de inversión y de distribución del ingreso. Incluye asimismo los cambios sectoriales en la distribución de las actividades económicas, el empleo, y su localización espacial. La segunda tiene como propósito analizar a las organizaciones económicas, empresas y comportamientos económicos individuales.

En demografía en la perspectiva macro-social se analizan por ejemplo los cambios en los patrones de natalidad, fecundidad, mortalidad, los movimientos migratorios, el crecimiento poblacional y su distribución espacial. Son estudios longitudinales históricos. Por su parte el análisis de las conductas reproductivas de personas o familias que pertenecen a diversos conjuntos poblacionales requiere que se lo plantee teóricamente desde un enfoque micro-social.

Un tercer ejemplo puede ser el de las ciencias de la educación. La expansión de la educación en sus diversos ciclos, la incorporación de niños y jóvenes de diferentes clases sociales, etnias, o residencia tienen lugar en el tiempo. Son procesos macro-sociales al igual que el diseño e implementación de políticas de inclusión, o de la fundación de escuelas o universidades. Ahora bien, si deseamos investigar en esas instituciones como se aplica la normativa de equidad e inclusión, esto implica la perspectiva micro-social. Algunos autores prefieren asignarles la denominación más precisa de meso-social para utilizar como micro-social lo relativo a los comportamientos y orientaciones de las personas.

La investigación de la cultura (que no coincide exactamente con lo que denominan estudios culturales) desde una perspectiva sociológica y psicológica-social sociológica es más difícil de encasillar que otras disciplinas de las ciencias sociales porque siendo muy específica, en realidad las abarca a todas. La cultura es la dimensión simbólica de la vida social; construida colectivamente en la interacción social deviene un tool-kit (Swidler, 1986) de pautas y modelos que se movilizan en la interacción social. Son esquemas accesibles usados para la categorización e interpretación de sucesos, objetos, situaciones y personas (Collect & Lizardo, 2014). La cultura involucra así además de normas, valores e ideas generales, los significados que una sociedad, grupos, o clases sociales le asignan a situaciones, objetos, comportamientos, rituales, etc. Estos significados forman parte del tool-kit con que se maneja la gente.

Los esquemas de categorización e interpretación, los valores y significados sociales en tanto construcción colectiva de pautas culturales pertenecen al dominio macro-social. Las personas los hacen propios, los incorporan a sus modos de pensar y actuar; este proceso subjetivo de elaboración y expresión de la cultura pertenece al dominio micro-social.

Un ejemplo es el sistema normativo (incluye leyes, reglamentos, reglas de convivencia, etc.) vigente en las instituciones escolares. Las normas y políticas públicas pertenecen al dominio macro-social porque ellos emergen, se consolidan y cambian en un proceso colectivo histórico. Las personas portan psicológica-socialmente esas normas. Las cumplan o no, ellas regulan sus interacciones y comportamientos, lo cual pertenece al dominio micro-social. Así la investigación de la manera como una escuela implementa la normativa educacional y la aplica al funcionamiento

de la institución debe ser abordada desde una perspectiva micro-social, mientras que el estudio de las leyes y reglamentaciones en sí mismas, requieren de un abordaje macro-social.

Otro ejemplo podría ser el sistema tributario, los principios en los cuales se fundamenta, el funcionamiento de la institución fiscal son fenómenos macro-sociales. El cumplimiento o no de las obligaciones fiscales de parte de personas y empresas, sus interpretaciones de la equidad del sistema así como las disposiciones subjetivas al cumplimiento o no pertenecen al dominio de los hechos micro-sociales.

Finalmente, siempre en el tema de la construcción simbólica de significados culturales, los medios de comunicación, el poder que subyace a su monopolización constituyen parte de los procesos macro-sociales históricos. Un ejemplo es la construcción mediática de las noticias, ideas e interpretaciones. El grado de aceptación de esas ideas de parte de la gente es un fenómeno micro-social. Son también procesos micro-sociales ya sea la lenta incorporación subjetiva de esas ideas o su rechazo profundo como ajenas al propio modo de sentir y pensar del actor social.

El consumo de productos culturales que hacen distintas clases sociales o distintos grupos de edad o género, etc., sus preferencias y modos de consumirlos e interpretarlos pertenece al dominio de los comportamientos y orientaciones micro-sociales. Los modelos sociales que subyacen a esos productos culturales, las ideas acerca de su prestigio o bondades, o su rechazo y estigmatización, son construcciones colectivas sedimentadas históricamente en el largo plazo.

Nivel de análisis y unidades de análisis en el diseño de una investigación

Como señalamos la definición macro o micro-social del objeto de estudio establece condiciones en la selección de las teorías, proposiciones y conceptos que permitirán formular los objetivos de la investigación que nos proponemos diseñar. Avanzando sobre la etapa de definición de la metodología a utilizar señalaremos que existe otra dimensión macro-micro a tener en cuenta: el nivel y las unidades de análisis.

Siempre el propósito de la investigación es conocer patrones, regularidades, y relaciones que caracterizan a una sociedad, a grupos, clases o categorías sociales. Aun cuando el estudio utilice a personas como unidad de análisis su meta es conocer lo que caracteriza al conjunto. También es así cuando usamos unidades de análisis agregadas, por ejemplo escuelas, empresas, distritos electorales. En estos casos, por ejemplo, puede interesarnos conocer cómo impacta el uso de la informática en la calidad del aprendizajes de los alumnos; cuanto invierten las empresas en I&D (investigación y desarrollo) y su efecto sobre la productividad; o cual es la probabilidad que distritos donde predomina la clase obrera voten a un determinado tipo de partido político. El interés de la investigación es conocer pautas de la asociación entre diversas estrategias de uso de la informativa y sus efectos en el aprendizaje. De manera similar la asociación estadística entre porcentajes de inversión en I&D y tasa de incremento en la productividad de las empresas. Y finalmente, a nivel de los distritos, si se observa que a mayor proporción de inscriptos de clase obrera en un padrón será mayor el porcentaje de votos que obtenga un determinado partido.

El nivel de análisis y las unidades es un rasgo del diseño de la investigación. En las investigaciones que debido a su objeto de estudio utilizan teorías macro-sociales el nivel de análisis es siempre macro-social. Es el caso de los procesos de desarrollo económico/tecnológico, el nivel en que se lleva a cabo la investigación es macro-social, como lo son cada uno de los sub-procesos que analizamos.

La construcción de patrones y regularidades macro-sociales a partir de investigaciones que utilizan unidades individuales (que se denomina individualismo metodológico) merece ser discutido en detalle. Utilizaremos dos ejemplos, la participación económica femenina y la movilidad social/ocupacional inter-generacional.

En todas las sociedades, en general, se espera que los varones inicien su vida laboral al alcanzar la edad en que finalizan su formación y permanezcan en el mercado de trabajo hasta la edad del retiro (aproximadamente los 65 años). Si para una fecha dada graficamos las tasas de participación económica por grupos quinquenales de edad (cociente entre los activos de esa edad sobre la población masculina de ese grupo de edad) veremos que la curva tiene la forma una u

invertida. Las tasas de participación crecen desde los primeros grupos de edad, se mantiene en alrededor del 90/95% hasta la edad del retiro que comienzan a descender. El patrón de comportamiento masculino que muestra ese gráfico es, como dijimos, que en esa sociedad los varones, solo con algunas excepciones, permanecen en el mercado de trabajo toda su vida adulta. Recordemos que los activos incluyen los ocupados y los desocupados que buscan trabajo, por lo cual el gráfico sirve como proxy de la oferta laboral masculina.

El comportamiento económico femenino difiere del masculino. Si graficamos como lo hicimos con los varones las tasas de participación económica femenina por edad veremos que cambian a lo largo del tiempo (Recchini de Lattes, 1980). En el caso de Argentina, después de la Segunda Guerra Mundial el patrón de participación femenina en el mercado laboral mostraba que un alto porcentaje ingresaba y permanecía hasta la edad en que se casaban y tenían hijos; a partir de allí la absoluta mayoría permanecía inactiva. En los años setenta se observa que un porcentaje de las mujeres que se habían retirado por casamiento e hijos comenzaban a re-ingresar cuando sus hijos alcanzaban la edad escolar. En los censos recientes se observa que aquellas que ingresan al mercado laboral al concluir el periodo de formación tienden a permanecer hasta la edad del retiro. Se observa además que década tras década crece el porcentaje de mujeres que se incorporan al mercado de trabajo y permanecen hasta que se retiran. Las curvas de participación por edad son un proxy de la oferta femenina en el mercado de trabajo.

El comportamiento económico femenino a nivel de las personas se investiga, y trata de explicar, con teorías micro-sociales. La más conocida es el costo de oportunidad que sostiene que el costo de una acción está dado por el valor de la acción alternativa. El costo de oportunidad de permanecer en el hogar es el ingreso que podría obtener si estuviera empleada. Por lo tanto el costo de oportunidad para las mujeres con educación universitaria puede ser muy alto si existe demanda y el mercado de trabajo remunera alto su formación.

Por su parte, la explicación de los cambios en las curvas de participación económica femenina requiere de teorías macro-sociales que expliquen los cambios en los comportamientos de los mercados laborales; entre ellas teorías sobre el desarrollo económico-tecnológico. O que expliquen la expansión de la educación universitaria entre mujeres.

Otro ejemplo muy conocido es el patrón de movilidad social intergeneracional que se construye a partir de datos de encuestas entre individuos residentes en un área geográfica. La encuesta recoge datos de la ocupación actual de la persona encuestada y la de su padre (generalmente) cuando la persona tenía 15 años. Las ocupaciones son categorizadas y agrupadas en estratos o en clases sociales. Las tablas de movilidad que comparan para todos los encuestados el estrato o clase de origen (padre) y el propio actual permiten estimar diversas medidas de movilidad intergeneracional para diversos subconjuntos, clases, género, generación etc. Estas medidas son rasgos societales, es decir se pueden comparar distintas fechas para una misma sociedad o varias sociedades, o subconjuntos.

La investigación por encuesta es planteada a nivel micro-social, las unidades de análisis son individuales, las variables son atributos de las personas o sus hogares, de su barrio, o de la empresa en la cual trabaja. El patrón de movilidad que se estima a partir de esos datos es un rasgo de la sociedad. La interpretación de esos patrones demanda que se tengan en cuenta los cambios (o no) macro-sociales que han ocurrido en el periodo considerado. Las chances de movilidad de una clase o fracción de clase, de un grupo ocupacional dependen de las oportunidades que ofrece la estructura económica, la expansión de la educación, y/o las posibilidades de desplazamientos territoriales. No obstante, si nos preguntamos por qué en una clase o grupo algunos ascienden/descienden o no cambian, para responder a esta pregunta debemos recurrir a teorías micro-sociales que involucren la agencia humana. Es decir, las oportunidades de ascender se generan en la estructura, ¿Quiénes toman la ventaja? Aquellos que encontrándose en el tiempo y lugar en que las oportunidades ocurren, se apropian de ellas; poseen las capacidades y cualidades requeridas, entre las cuales la capacidad de agencia es central.

En los estudios comparativos longitudinales de un mismo país o transversales de varios países, para explicar las diferencias en los patrones de movilidad se recurre a teorías macro-sociales históricas referidas al desarrollo económico tecnológico, la expansión de la educación y los desplazamientos poblacionales (Sautu, 1980). Justamente, cuando se analizan

comparativamente países se recurre a aquellos de economías industriales avanzadas. Las hipótesis que explican semejanzas y diferencias en los patrones de movilidad son deducidas de teorías macro-sociales (Breen, 2004).

Estructura social y agencia en la interpretación de la interacción social y comportamientos individuales

Sin ser iguales, existe una superposición entre las perspectivas teóricas macro o micro-sociales y la focalización de la investigación en la estructura o la acción social. Mientras la perspectiva teórico-metodológica nos permite ubicar el nivel de análisis en el espacio histórico-espacial-temporal en el que se postula tienen lugar los procesos o fenómenos estudiados, el enfoque posicionado en la estructura o en la agencia humana implica privilegiar su papel en la explicación de las relaciones sociales, las pautas de comportamiento y/o en general en las regularidades o asociaciones encontradas en el análisis de los datos del estudio. Antes brevemente recordaremos algunas definiciones.

La estructura social es en general definida por las localizaciones en un todo de diversos conjuntos poblacionales de acuerdo a la pertenencia y/o posesión o no de determinados atributos o rasgos. En razón de la pertenencia existen interacciones sociales observables o simbólicas entre sus miembros y con miembros de otros subconjuntos. Por lo tanto en las investigaciones las estructuras sociales se caracterizan por las distribuciones de las partes o subconjuntos en relación a los atributos o rasgos que las definen y por las relaciones que se postulan entre las partes y de cada una con el todo.

La agencia es la capacidad de las personas y familias para modelar las circunstancias de su vida, y en ese sentido se asienta y expresa en las relaciones sociales; la agencia es performativa, e implica un proceso subjetivo interpretativo en base a la información disponible. Psicosociológicamente involucra un sentido de control sobre el entorno, de allí que lo que Bandura (1997) denomina *self-efficacy* sea, a nuestro criterio, un componente importante de la agencia humana.

Un ejemplo clásico de la articulación entre la agencia y la estructura es el mercado de trabajo. La estructura del empleo establece márgenes dentro de los cuales cada ocupación o grupo de ocupación muy probablemente obtendrá un ingreso. La suma efectivamente percibida estará influenciada, dentro de ese tramo, por los saberes y desempeños de los actores sociales, en los cuales la agencia juega un papel. El punto que deseamos señalar es que no todo se explica por las condiciones estructurales y no todo depende de las cualidades agenticas de los seres humanos.

En el caso de los comportamientos o valores de las clases sociales la delimitación es menos sencilla. ¿Cuánto es explicado por la inserción estructural de clase y cuánto por las motivaciones, autonomía y creatividad de los agentes sociales? El análisis de la movilidad social mencionado más arriba es un caso de interés; en una perspectiva micro-social, cuánto de la movilidad experimentada por un conjunto de personas, o cada persona en particular, se explica por la influencia de las características estructurales del desarrollo económico y el entorno político-social y cuanto por la agencia humana que toma (o no) las oportunidades que la estructura ofrece.

En un análisis teórico como en el planteo de una investigación científica la decisión acerca de la perspectiva macro-micro-social y el enfoque explicativo, ambos están presentes ya sea de manera explícita o implícita. La manera como posicionamos los fenómenos o procesos estudiados en el espacio de la sociedad, las poblaciones que postulamos están involucradas, el contexto histórico-social-político en que los ubicamos, definen la perspectiva desde la cual tratamos de describirlos e interpretarlos. Asimismo en la enunciación de las interpretaciones/explicaciones que ofrecemos en nuestros análisis nos dicen a qué posición teórico-epistemológica estamos adhiriendo.

Combinado perspectiva y enfoque podríamos sugerir algunas reglas de oro de la investigación científica en ciencias sociales. Primera, los antecedentes, causas o factores, que postulamos dan cuenta, explican (en todo o parte) un proceso o fenómeno macro-social son siempre ellos mismos procesos macro-sociales. Segunda, los comportamientos, orientaciones psicosociales o culturales de las personas o conjuntos de personas categorizadas por un

rasgo/atributo siempre se explican por variables/rasgos/situaciones/experiencias que se expresan a nivel micro-social. Tercera, los procesos y estructuras macro-sociales constituyen márgenes/corchetes, rasgos de situaciones o eventos que definen las probabilidades de ocurrencia de comportamientos/fenómenos que tienen lugar en el nivel micro-social. Cuarta, la comprensión de las influencias e interconexiones macro-micro y estructura-agencia requieren de la formulación de conceptos y proposiciones teóricos específicos a la situación/problemática estudiada.

Desde el observador o desde el actor social

Depende del objeto de estudio; existen cuestiones que deben ser planteadas desde el observador y temas, preguntas de investigación que deben ser respondidas desde los actores sociales. Sin embargo el mundo social es muy complejo para ser dicotomizado; la combinación de planteos es la situación más frecuente.

El actor social siempre está presente en ciencias sociales; de manera abierta o indirecta. Aun en los documentos históricos o en las estadísticas u objetos culturales de manera remota está presente un actor o actores sociales productores de la fuente de datos.

En las encuestas y entrevistas el actor social actúa de informante, sobre sí mismo, su entorno, o sobre sucesos o situaciones de las participó o fue testigo. El investigador analiza e interpreta esa información.

Diferente es cuando el actor social habla de sí mismo y relata e interpreta sus propias experiencias o las situaciones o circunstancias sociales que lo rodean. Esto es su manera de entender sus propias acciones y las de los otros y por lo tanto de organizar las sucesos en un todo significativo y apreciando sus consecuencias en el tiempo (Chase, 2005). El/la investigadora aquí actúa de traductora/narradora de los significados subjetivos de la acción social y de los procesos históricos.

La cuestión ¿de quién es la voz hablante? es objeto de discusiones epistemológicas y metodológicas en las cuales se plantea el papel del investigador en la construcción social de conocimiento y en su carácter de narrador. *“Desde que todo conocimiento esta socialmente construido, el investigador, como instrumento de la recolección e interpretación de los datos, juega un rol central en crear ese conocimiento”* (Foltz & Griffin, 1996). De allí que se haya planteado la necesidad de incorporar la visión del actor social y el imperativo del investigador reflexivo.

En la elaboración del mapa de la investigación narrativa Clandinin & Rosiek (2007) sostienen que su rasgo más definitorio es que aborda el estudio de la experiencia tal como ha sido vivida, agregando que tiene en cuenta la temporalidad, su carácter social, y su localización espacial.

Los relatos o narrativas condensan el punto de vista de los actores sociales ya sea hacia el presente, el pasado o futuro. Esto establece requisitos a la definición del abordaje teórico-metodológico el cual dependerá del contenido sustantivo del objeto de investigación. Las historias de vida, la interpretación de experiencias traumáticas, la percepción de la exclusión y estigmatización, o la reconstrucción de sucesos históricos como la desaparición de personas, cada uno requiere un planteo teórico para abordarlo desde la perspectiva de sus protagonistas.

Un ejemplo es el estudio de Armstrong (1991) sobre un grupo de *football hooligans* basado en información etnográfica. Su interés es el significado y la motivación ubicados dentro de la perspectiva neo-Weberiana de la *Verstehende* – tratando de pensarse uno mismo inmerso en las situaciones de la gente– reconociendo que los fenómenos sociales e históricos van más allá que cualquier simple causa identificada y tratando de dar sentido al punto de vista de los actores sociales. Escuchar y observar actuando y hablando al grupo de hooligans fue su estrategia de investigación.

Síntesis y conclusión

La construcción de marco teórico es una etapa crucial en el diseño y realización de la investigación. En su forma más acabada (que no siempre se cumple) es necesario tener claro los supuestos epistemológicos que subyacen a nuestra decisión de investigar una determinada problemática recortando y acotando ciertos aspectos o elementos que entendemos son cruciales no solo para describirlas sino también para interpretarlas. El marco teórico en realidad consiste en un proceso deductivo que vincula las ideas y concepciones teóricas más abstractas con conceptos o ideas más específicos, que son los que provienen de las denominadas teorías sustantivas. Estas al tener un nivel más bajo de abstracción (son más concretas, menos generales) permiten plantear observables (indicadores) que son los se utilizaran para la construcción de la evidencia empírica (ver Manual de CLACSO, 2005: 35, 40/43).

Existen varias rutas deductivas que no necesariamente se hallan completamente explicitadas en todos los artículos que uno/a analiza en la búsqueda bibliográfica. En los hechos una exhaustiva sistematización bibliográfica sirve para descubrir cuál es la práctica usual para la construcción del marco teórico en la disciplina y tema de Interés. En términos generales es conveniente respetar el *estilo de presentar el marco teórico* que prevalece en cada área disciplinaria. Como señalamos, algunos autores dedican parte de la discusión teórica a plantear cuestiones epistemológicas, otros en cambio inician su artículo a partir directamente de cuestiones vinculadas a su medición; este es el caso de las formulas y modelos algebraicos presentados al inicio de algunos artículos, por ejemplo en economía.

En la discusión del problema/tema a investigar, en la elaboración del estado del arte, y por supuesto en la construcción del marco teórico están presentes tanto los objetivos generales y específicos como la metodología que utilizaremos. Esto significa que el diseño de una investigación no es un proceso de etapas sucesivas abordadas secuencialmente. Por el contrario, marco teórico, objetivos y metodología se van pensando de manera conjunta interactivamente aunque en su redacción final sean presentados como etapas sucesivas interrelacionadas.

En las investigaciones cualitativas, lo que denominamos marco teórico, es decir el andamiaje de conceptos e ideas que sostienen nuestro argumento, es al inicio más escueto y en los hechos se lo sigue elaborando a lo largo de todo estudio. En las *investigaciones cuantitativas* en general, el marco teórico es discutido al inicio y se lo ve diferenciado del resto del trabajo. El argumento consiste en un conjunto articulado de párrafos conectados entre sí que contienen las definiciones de los conceptos que luego constituirán el armazón del marco teórico. Estos conceptos son seleccionados y devienen en las variables que posteriormente serán parte del armazón metodológico del estudio (Manual de CLACSO, 2005: 46).

Tanto en la elaboración de un proyecto como en la redacción del informe final en el cual se presentan los resultados es necesario *diferenciar* entre lo que constituye en *marco teórico* y el *contexto histórico-institucional del estudio*. Este es en parte elaborado utilizando información recogida cuando discutimos el problema/tema que dará lugar a la construcción del objeto de estudio. Recordemos que es un recorte de toda la problemática a partir de la cual se plantearán la búsqueda bibliográfica para la construcción del estado del arte y subsecuentemente el marco teórico. Como el nombre lo indica el contexto histórico-institucional de una investigación consiste en ubicar el objeto de estudio espacial y temporalmente.

Para finalizar es pertinente recordar que *los objetivos de investigación* se deducen del marco teórico. Algunas reglas. Primero, los objetivos de investigación se deducen del marco teórico; los conceptos ideas y argumentos utilizados en el marco teórico deben aparecer expresados en los objetivos. Segundo, el objetivo general de la investigación debe encuadrar a todos los objetivos específicos, ya que constituye un paraguas que los contiene. Los objetivos específicos deben mostrar coherencia teórica entre ellos. Tercero, la metodología propuesta está al servicio de los objetivos, por lo tanto debe mostrar de qué manera los procedimientos metodológicos permitirán responder a los objetivos.

Bibliografía

- ARMSTRONG, G. (1991) "Like that Desmond Morris?", en: Dick Hobbs & Tim May (eds.) *Interpreting the Field. Accounts of Ethnography*. Oxford: Claredon Press.
- BANDURA, A. (1997) *Self-Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman
- BREEN, R. (2004) "The Comparative Study of Social Mobility", en: Richard Breen (ed.) *Social Mobility in Europe*. Oxford: Oxford University Press.
- CHASE, S. E. (2005) "Narrative Inquiry: Multiple Lenses, Approaches, Voices", en: Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) *The Sage Handbook o Qualitative Research* (Third Edition). Thousand Oaks: Sage.
- CLANDININ, D. J. & ROSIEK, J. (2007) "Mapping a Landscape of Narrative Inquiry: Boderland Spaces and Tensions", en: Clandinin, D.J. (Ed.) *Handbook of Narrative Inquiry. Mapping a Methodology*. Thousand Oaks: Sage.
- COLLECT, J.L. & LIZARDO, O. (2014) "Localizing Cultural Phenomena by Specifying Social Psychological Mechanisms: Introduction to the Special Issue", *Social Psychology Quarterly*, 77/2 Thousand Oaks: Sage (pp. 95-99).
- FOLTZ, T.G. & GRIFFIN, W. (1996) "She Changes Everything She Touches. Ethnographic Journeys of Self-Discovery", en: Ellis, C. & Bochner, A.P. (Eds.) *Composing Ethnography. Alternative Forms of Qualitative Writing*. Walnut Creek: Altamira Press.
- FREIDIN, B. (2007) "El proceso de construcción del marco teórico en el diseño de una investigación cualitativa", en: Sautu, R. (Comp.) *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa. Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*. Buenos Aires: Lumiere.
- NOVICK, S. (2014) "Cómo trabajar con textos jurídicos en Ciencias Sociales", Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. Documento de Trabajo N° 69 (70 páginas). Disponible en: <http://webiigg.sociales.uba.ar/iigg/documentos.php>
- RECCHINI DE LATTES, Z. (1980) "La participación económica femenina en la Argentina, Bolivia y Paraguay." *Revista Paraguaya de Sociología*, N° 47 (pp. 7-34).
- SAUTU, R. (1980) "The Female Labor Force in Argentina, Bolivia and Paraguay." *Latin American Research Review*, N° 15, Vol. 2 (pp. 152-161).
- SAUTU, R; BONIOLO, P; DALLE, P. & ELBERT, R. (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos de investigación y elección de la metodología*, Buenos Aires: CLACSO.
- SWIDLER, A. (1986) "Culture in Action: Symbols and Strategies." *American Sociological Review*, N°55, Vol. 1 (pp. 273-286).

Autora.

Ruth Sautu.

Instituto de Investigaciones Gino Germani; Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

Ph.D. (Economics) Sociology, The London School of Economics and Political Science. Profesora Emérita y Titular Regular de Metodología de la Investigación Social, Carrera de Sociología (UBA). Investigadora del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales (UBA).

E-mail: rsautu@fibertel.com.ar

Citado.

SAUTU, Ruth (2015). "Requisitos formales teórico-metodológicos para la construcción del marco teórico de una investigación en Ciencias Sociales". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°10. Año 5. Octubre 2015 - Marzo 2016. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 7-20. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/154>

Plazos.

Recibido: 01/04/2015. Aprobado: 19/04/2015



El uso del estado del conocimiento en investigación educativa y su relación con las tradiciones de investigación como ejes orientadores. Una sugerencia analítica

The use of the state of knowledge in educational research and its relationship to the traditions of research as guiding shafts. An analytic suggestion

Armando Ulises Cerón Martínez y Alma Epifania López Quiterio

Resumen

¿Qué lugar ocupa el estado del conocimiento en el proceso de investigación educativa y cuál es su utilidad? Antes que una compilación y glosa desarticulada de textos puede ser rescatado como un apartado donde se detecte el *modus operandi* en tales investigaciones echando mano de tres paradigmas dominantes en investigación educativa, pues toda investigación opera bajo alguno de ellos como eje rector de todo el proceso. El artículo hace una breve reflexión sobre la ciencia, la investigación científica y el estado del conocimiento y su relación con los tres componentes de una investigación educativa para después dar un ejemplo de cómo se realizó un ejercicio analítico respecto al tema de la identidad, y finalmente concluir. Si Sócrates decía que una vida que no se cuestiona no merece ser vivida, se podría extender la idea para decir que una investigación educativa no reflexionada epistemológicamente no merece ser discutida en el seno de la comunidad científica, al menos seriamente, pues de otro modo estaríamos contribuyendo a la institucionalización de un sentido común científico.

Palabras clave: Investigación educativa; Estado del conocimiento; Tradiciones de investigación; Paradigma; Vigilancia epistemológica.

Abstract

What's the place of the state of knowledge in the process of educational research and what is its use? Instead of a compilation and a disjoint set of texts it can be rescued as a section that detects the *modus operandi* in such research making use of three dominant paradigms in educational research, as all research operates under any of them as guideline of the whole process. The article is a brief reflection on Science, scientific research and the state of knowledge and its relation with the three components of an educational research to then give an example of how an analytical exercise on the issue of identity was performed, and finally conclude. If Socrates said that *a life that is not questioned does not deserve to be lived*, the idea could be extended to say that *an educational research that is not thoughtful epistemologically does not deserve to be discussed at the heart of the scientific community*, at least seriously, because in other way we could be contributing to the institutionalization of a scientific common sense.

Keywords: Educational research; State of knowledge; Research traditions; Paradigm; Epistemological vigilance.

Introducción

Cuando no se tiene claridad sobre lo que es un Estado del Conocimiento y para qué sirve en el proceso de investigación educativa a nivel posgrado puede llevar, como dicen Sautu y otros (2005), a confundirlo con el marco teórico como sucede en muchas investigaciones. Para Sautu, este forma parte del estado del arte, pues su propósito es expresar el grado de desarrollo sobre un tema, ya que requiere revisar, evaluar y sintetizar el conocimiento producido por otros para construir el punto de partida de un estudio, es útil en su carácter panorámico, porque permite seleccionar elementos para construir el propio eje temático o para describir la situación. Por tanto, consideramos que si el estado del conocimiento no posee ciertas orientaciones metodológicas en su construcción y sobre todo si no se le encuentra un sentido útil, este solo puede transformarse en un inventario. De ahí que la propuesta para tal fin sea realizar un análisis epistemológico de las investigaciones que se revisaron con respecto al tema de la identidad.

La heterogeneidad del campo para la formación en investigación educativa y la falta de consenso. La lógica de las partes y el todo

La hermenéutica es auxiliar para comprender la interacción entre las partes y el todo. De esta manera, el estado del conocimiento es parte de una tesis, que a la vez es producto de un proceso de investigación dentro de un contexto académico ajustado a políticas institucionales y a las exigencias de organismos externos a las mismas universidades. Por eso es importante reconocer que no todos los posgrados educativos en México poseen orientación investigativa, pues también los hay de tipo profesionalizante. Estos focalizan herramientas, estrategias y técnicas que contribuyan a realizar mejor las actividades educativas a nivel del aula, gerencial o administrativas. Por contraste, un posgrado educativo con orientación investigativa tiene por objeto desarrollar las habilidades y competencias científicas, cuyo trabajo objetivado es una tesis que pasa por varios procesos antes de llegar a su defensa ante un sínodo a fin de otorgar el grado correspondiente. De este modo, la cuota de salida de un posgrado de estas características es una tesis producto de una investigación científica.

Pero surge un doble problema. En años recientes en México la forma de titulación a nivel superior (pregrado) ya no es de forma exclusiva por una tesis, sino que hay modos alternos, y la tesis es una de las raras elecciones de los alumnos, lo que significa que al ingresar al posgrado la gran mayoría de ellos carecen de una experiencia investigativa previa, por lo que la tesis de posgrado se constituye en su primera experiencia en este rubro. El otro problema radica en los perfiles profesionales de los agentes en los posgrados en educación con orientación investigativa. En el caso de los docentes, prácticamente se encuentran educadores, pedagogos, sociólogos, ingenieros, filósofos, politólogos, administradores, veterinarios, psicólogos, abogados, entre otros. En el caso de los estudiantes el perfil también suele ser muy abierto pues lo que generalmente se pide es que sean *“egresados con título de licenciatura en cualquier disciplina o rama del conocimiento, con nociones básicas en el campo educativo en cualquiera de sus niveles o ámbitos de acción y todo lo relacionado con este, con actitud crítica y propositiva, así como con capacidad para desarrollar trabajo en equipo”*, (UAEH, 2013, subrayado nuestro) lo que lleva a tener visiones y prácticas muy amplias y heterogéneas acerca de lo que son los problemas educativos y los criterios de científicidad para la realización de trabajos investigativos, y que en dos años y medio es complicado corregir. La elaboración de un estado del conocimiento no es la excepción de esta ambigüedad. En el mejor de los casos se forman “buenos estudiantes”, no necesariamente investigadores educativos (Cerón, 2008: 59-60). Con estos perfiles se dificulta generar un consenso sobre lo que es la ciencia y la investigación educativa.

Historicidad y sentido actual de la ciencia y la investigación

En la misma lógica de las partes y el todo, ¿cómo entender qué es la ciencia? *Grosso modo* hay que recordar que en cuanto a su historicidad hay al menos dos maneras de detectarla: la ciencia moderna y la anterior a ella. La llamada ciencia moderna, la que en términos generales nos rige actualmente, tiene su reconfiguración desde el siglo XVI en Europa con base a las

aportaciones de Galileo Galilei y de Johannes Kepler, y cuaja con las concepciones mecanicistas de Newton sobre el universo (Mardones, 2003).

Pero las prácticas científicas no han tenido siempre el mismo sentido. Weber (1999) menciona al menos cinco caminos o sentidos por los que históricamente ha pasado la ciencia en occidente: a) *como camino al ser verdadero*, cuando se inventa la noción de “concepto” con Platón, pues el concepto es más real que lo que los sentidos captan (recuérdese la parábola de la caverna); b) *camino a la verdadera naturaleza*, o sea, que quien sabía de ciencia sabía de la naturaleza y eran manejadas como sinónimo; c) *camino al verdadero arte*, cuando la técnica y el método se hacen parte de la práctica científica en la época renacentista; d) *camino al Dios verdadero*, al considerar que Dios se había revelado a Sí mismo en sus obras y el lenguaje en el que escribió todo era el lenguaje matemático, y quien manejaba las matemáticas estaba en condiciones de entender y “hablar” con Dios, y e) el *camino a la felicidad verdadera*, cuando la ciencia se presenta como la promesa para solventar los males de la humanidad en todos los ámbitos de la vida humana a fines del siglo XIX. Esto nos permite comprender que si la sociedad es dinámica y cambiante, también lo es la ciencia. Y rescatando las mismas inquietudes weberianas con él podemos preguntar sobre el sentido actual que tiene la ciencia.

En el caso de México hay una clara centralización sobre las reglas vigentes del juego con respecto a la investigación educativa ya que las instituciones que las regulan se hallan en la Ciudad de México y su Zona Metropolitana: la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el Instituto Politécnico Nacional (IPN) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), pues no solo albergan al mayor número de investigadores (Colina, 2012: 131-132) sino que por el reconocimiento institucionalizado hacia ellos, terminan imponiendo el perfil de lo que debe ser un investigador, como dice Bourdieu (2003: 112): “Los dominantes imponen, gracias a su mera existencia, como norma universal, los principios que introducen en su propia práctica”. En otras palabras, el perfil solicitado no es más que la descripción de las características de quienes ya lo poseen por la posición de ventaja que ocupan, y como dioses profanos tienen el poder de crear a otros a su imagen y semejanza cuanto más cercanos estén a ellos como colaboradores o simpatizantes; el resto es parte de los espectadores que les elogian en los foros educativos o simplemente no existe.

Si a esto se le suma la propuesta del Programa de Mejoramiento del Personal Académico (PROMEP) que impone un perfil de profesor, investigador, tutor y gestor de recursos, ahora por la magia del contrato laboral los docentes contratados bajo esta figura son “investigadores”, lo que convierte un oficio en una profesión.

Con esto en mente se debe considerar que entonces hay distintos grados de relacionarse con la ciencia institucionalizada: o como un experto, un especialista, un aficionado o un espectador, entre otros. Y antes que una ontología social, cada una de estas categorías significa ocupar una posición social en un campo social específico, en este caso, el de la investigación educativa. El compromiso con el campo entre uno u otro tipo de posición difiere también en los efectos y los beneficios que derivan de ello.

Pero como toda institucionalización, tiene sus perversidades; la institucionalización de la investigación educativa mexicana no es la excepción. La más evidente de ellas es la prosecución de indicadores cuantitativos impuestos por organismos externos al campo educativo, con lo que se pretende “garantizar la calidad educativa”. Pero lo que debiera convertirse en un medio para alcanzar esta se convierte en un fin en sí mismo, lo que lleva al investigador educativo a ser propiamente un maquilador de artículos, libros y otras evidencias semejantes que le otorguen o le ratifiquen el reconocimiento como investigador, so pena de “no salir en la foto”, como se dice coloquialmente en México.

Componentes de un objeto de estudio científico

Las categorías burocráticas institucionalizadas distinguen entre investigación básica e *investigación aplicada*, la primera considerada como meramente teórica, especulativa y la otra más práctica, óptima para los laboratorios en las ciencias naturales. Pero esta clasificación no es sino la objetivación de la división social del trabajo intelectual donde unos teorizan desde la

comodidad del escritorio y otros van a ensuciarse las manos al terreno de investigación al realizar cosas prácticas (construcción y aplicación de instrumentos de registro como encuestas, sondeos, transcripción de entrevistas, etc.). El carácter eminentemente discursivo de las ciencias sociales y humanas tiende a reforzar esta distancia burocrática. Pero este es un efecto de la falta de consenso de lo que es una investigación propia de las ciencias sociales y humanas, y en particular, en educación. En efecto, si se toma la idea de la “cocina de la empiria” de Pierre Bourdieu (2005: 63) se rescata que muchas veces lo que se presenta al lector son los resultados, no necesariamente cómo se llegó a ellos. Para disfrutar de un pastel no basta tener los ingredientes necesarios: se requiere prepararlo. Tener azúcar, harina, huevos, mantequilla, leche, etc., por más juntos que estén los ingredientes, si no se les prepara en las cantidades y los procesos adecuados (mezclado y batido, tiempo de horneado, etc.) jamás harán un pastel. De manera similar, un trabajo de investigación que presente una introducción, un marco teórico, un estado del conocimiento, un apartado metodológico, etc., tampoco asegura que sea un objeto científicamente construido, una investigación educativa propiamente dicha, pero es algo que ocurre.

Entonces, ¿qué asegura que un trabajo que pretende transmitir resultados sea en realidad una investigación científica en educación? Así como en la teoría del color hay una tríada de colores que dan origen a los demás colores (rojo, verde y azul), o en la música sus componentes son armonía, ritmo y melodía, y en física los fenómenos ocurren en el tiempo, la materia y el espacio, proponemos que una investigación científica social requiere también de una tríada íntimamente relacionada, operando simultáneamente aunque son cualitativamente distintas: una *dimensión temática*, una *dimensión empírica* situada y fechada en la que suceden las prácticas de la temática en cuestión, y una *dimensión teórica* desde la que se interpretan tales fenómenos.

Digamos que se desea investigar sobre deserción escolar en educación básica en zonas marginales (dimensión temática). Lo que hay que hacer es informarse de la manera más adecuada sobre la temática: algunas definiciones sobre la deserción y la marginalidad; conceptualizar la educación básica en zonas marginales, todo esto a la luz de investigaciones sobre el tema; esto es lo que en términos generales algunos llamarían el “estado del conocimiento”. Lo que suele hacerse después es ir al “campo” empírico y describir sistemáticamente lo que ocurre. Con esos componentes lo que se tiene es algo parecido a una investigación periodística, pero no científica. Lamentablemente hay investigaciones que se contentan con estos componentes, con hacer presente la voz del sujeto investigado y hacer una descripción de su contexto, cayendo en espontaneísmos insulsos llenos de anécdotas pero vacíos de insumos objetivos que contribuyan a la construcción de un objeto científico.

Quizá la maldición de las ciencias del hombre sea la de ocuparse de *un objeto que habla*. En efecto, cuando el sociólogo quiere sacar de los hechos la problemática y los conceptos teóricos que le permitan construirlos y analizarlos, siempre corre el riesgo de sacarlos de la boca de sus informantes. No basta con que el sociólogo escuche a los sujetos, registre fielmente sus palabras y razones, para explicar su conducta y aun las justificaciones que proponen: al hacer esto, corre el riesgo de sustituir lisa y llanamente a sus propias preconociones por las preconociones de quienes estudia o por una mezcla falsamente científica y falsamente objetiva de la sociología espontánea del "científico" y de la sociología espontánea de su objeto (Bourdieu et al., 2002: 57).

Se puede asegurar que lo que eleva a un rango de objeto científico en la investigación científica una práctica es el uso adecuado de una cultura teórica y su aplicación metodológica; de ella se derivan los problemas, la estrategia de construcción y aplicación de los instrumentos así como la interpretación de los registros que convierten al hallazgo en dato científico. “Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una *problemática teórica* que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados”. (Bourdieu et al., 2002: 54)

De estos tres componentes, sin lugar a dudas el más difícil de aprehender adecuadamente es el teórico. El manejo pertinente de una cultura teórica es una competencia que se esperaría adquirieran los posgraduantes en educación en su proceso formativo. Parte de ello depende de la educación investigativa recibida de la cultura científica dominante en el programa de adscripción.

Con esto en mente es comprensible considerar que el uso del lenguaje y la terminología científica no ocupan un lugar menor en la producción científica, por lo que requiere especial atención este rubro. Pero, ¿de dónde salen los conceptos y los términos de la ciencia? Fundamentalmente de sus teorías. El término teoría viene del griego *θεωρία*, que se refiere a contemplar algo detenidamente, de la manera que un observador de las estrellas lo hace, o como un marino en alta mar se detiene a mirarlas para orientarse en su viaje (Gadamer, 2000). En términos prácticos, una teoría es una manera de ver el mundo, de comprometerse y accionar en él. Por ello, todo acto investigativo nunca es teórico o práctico, sino teórico y práctico a la vez. Una buena teoría conduce a una observación particular de la realidad estudiada, donde a la vez es probada para de nuevo retornar en forma de insumos conceptuales que se agregan a la teoría que les originó o la modifican. Con Bachelard (en Bourdieu, 2002: 55) hay que recordar que el vector epistemológico va “de lo racional (teórico) a lo real (empírico)”. Esta es una forma de hacer avanzar en el conocimiento científico.

¿Cómo pensar lo “educativo” no educativamente? Sin lugar a dudas la noción de “problema” en la investigación educativa en sí misma es problemática por su uso abierto y genérico en el sentido común de la vida cotidiana. Dado que no es nuestro objetivo ahondar en esto es importante señalar al menos que una adecuada vigilancia epistemológica debería llevar a distinguir entre un *problema social* y un *problema educativo*, tarea no fácil en el marco de ámbitos escolarizados donde también se intenta hacer investigación para “mejorar” la práctica. El *problema social* es un objeto preconstruido que lucha por existir como objeto sociológico. Para los propósitos aquí perseguidos, diremos que cualquiera de las tres dimensiones mencionadas (temática, empírica y teórica) puede ser una puerta de entrada para la generación de un problema para la investigación educativa.

El estado del conocimiento y su relación con las posturas paradigmáticas

Si son tres los componentes de un objeto de estudio científico en la investigación educativa, ¿hay un orden cronológico en su uso? De entrada diríamos que no. Una arqueología del conocimiento científico nos llevaría a pensar en los niveles implicados en los procesos de investigación y a la vez justificar la respuesta. Yendo de lo más abstracto a lo más tangible detectamos una *dimensión epistemológica*, de la que se deriva una *dimensión teórica*, y una consecuente *dimensión metodológico-instrumental* que permite arribar a la *dimensión empírica* a analizar. Y es precisamente la dimensión epistemológica la que sirve como un eje ordenador que orienta de forma consistente los actos investigativos. Esta dimensión se aproxima a lo que Thomas S. Kuhn llamó un *Paradigma*:

[...] me he valido del término "paradigma" en dos sentidos distintos. Por una parte, significa toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada. Por otra parte, denota una especie de elemento de tal constelación, las concretas soluciones de problemas que, empleadas como modelos o ejemplos, pueden remplazar reglas explícitas como base de la solución de los restantes problemas de la ciencia normal (Kuhn, 2004: 269).

Así, un *Paradigma* es un eje rector que da coherencia a los actos investigativos a lo largo de todo el proceso, de forma implícita o explícita, no solo un elemento requerido en la investigación. Del mismo modo que un buen católico tiende a representar a la deidad por medio de imágenes tanto en el templo como en su casa, por contraste el judío ortodoxo así como el protestante las excluyen de sus cultos. De manera similar quien actúa bajo el influjo de un paradigma manifiesta procesos relativamente regulares y homogéneos en todos sus actos investigativos. De ahí que Jürgen Habermas (1990) identifique estas regularidades a través de tres lógicas o *intereses cognitivos*: técnico, práctico y emancipatorio, que corresponden a tres tipos de ciencia respectivamente: empírico-analíticas, hermenéuticas y críticas. Quien se conduzca a lo largo de una investigación con miras a “resolver problemas” por medio de la intervención o la aplicación de estrategias con el objetivo de “mejorar” las cosas modificando las causas para incidir en resultados racionalmente previstos con antelación, se mueve bajo un *interés técnico*. Por contraste, quien se rige en la investigación con la idea de comprender al sujeto investigado en su propio contexto y rescatar sus significados, estará guiado por un *interés de un entendimiento*

práctico. Y quien se proponga develar las estructuras objetivas que sustentan las asimetrías sociales y los procesos de dominación en los que los dominados contribuyen a su dominación, estará bajo un *interés emancipatorio*.

Esto es lo que Bourdieu y su equipo pretendían de algún modo cuando hablaban de la “teoría del conocimiento de lo social” como el gran *corpus* ordenador de los actos investigativos que permite estar de acuerdo respecto al objeto de desacuerdo:

El problema de la filiación de una investigación sociológica a una teoría particular acerca de lo social, la de Marx, la de Weber o la de Durkheim por ejemplo, es siempre secundario respecto del problema de la pertenencia de esta investigación a la ciencia sociológica: el único criterio de esta pertenencia reside, en realidad, en la aplicación de los principios fundamentales de la teoría del conocimiento sociológico que, en tanto tal, de ningún modo separa a autores a los que todo aleja en el plano de la teoría del sistema social. Aunque la mayoría de los autores han llegado a confundir su teoría particular del sistema social con la teoría del conocimiento de lo social que abrazaban, por lo menos implícitamente en su práctica sociológica, el proyecto epistemológico puede permitirse esta distinción preliminar para vincular autores cuyas oposiciones doctrinarias ocultan el acuerdo epistemológico (Bourdieu et al., 2002: 16).

Desde finales del siglo XIX la ciencia social moderna se sustenta en tres *Paradigmas* o modos particulares de practicarla e igualmente reconocidos: en su versión Positivista, Hermenéutica o Crítica, que corresponden a la vez a los tres intereses cognitivos planteados. La primera “descubre” los problemas que pretende “resolver” al detectar las causas que inciden en el objeto a investigar y cosifica a los sujetos sociales al tratarlos como engranes de la maquinaria social; de ahí que sus métodos y técnicas sean más cuantitativos. La segunda rescata los motivos, las esperanzas, las razones, las percepciones y el sentir de los agentes que viven esas condiciones y privilegia los aspectos más cualitativos de la investigación social. La perspectiva crítica pretende superar ambas perspectivas del mundo al entenderlas, no como excluyentes una de la otra sino como complementarias, como dos momentos, objetivista y subjetivista, respectivamente en la investigación social (Mardones, 2003). Si algo ha caracterizado a estas tres maneras de hacer ciencia es su explícita rigurosidad en la manera de desarrollar investigación, pero sobretodo contra las prenociones de sentido común que inundan las consciencias de los sujetos sociales.

En esta misma lógica Sautu y otros (2005) utilizan el término de *paradigma* para referirse a estas *tradiciones epistémicas*, las cuales proponen la orientación general que define el modo de practicar la ciencia y su contenido sustantivo. Dichos paradigmas poseen supuestos ontológicos, epistemológicos, axiológicos y metodológicos, los cuales constituyen un andamiaje en la producción científica y son decisivos en la construcción de un objeto de investigación, porque proporcionan un conjunto de conceptos teórico-metodológicos que el investigador asume como un sistema de creencias básicas que influyen en el modo de orientarse y mirar la realidad. Estos supuestos ayudan a construir el objeto de estudio, los objetivos y las estrategias metodológicas para abordarlos. No obstante, es preciso no perder de vista que la epistemología no quiere imponer recetas ni dogmas científicos, sino reflexionar de forma consistente sobre ellas para buscar respuestas distintas a las conocidas. “No son —dice Max Weber—las relaciones reales entre «cosas» lo que constituye el principio de delimitación de los diferentes campos científicos sino las relaciones conceptuales entre problemas. Solo allí donde se aplica un método nuevo a nuevos problemas y donde, por lo tanto, se descubren nuevas perspectivas nace una «ciencia» nueva” (Bourdieu y otros, 2002: 51).

Por tanto, reconocer que existe una pluralidad de enfoques que pueden emplearse para tratar de describir y explicar fenómenos educativos, pero sobre todo contribuir a su comprensión teórica además de tener claros los presupuestos epistemológicos de una investigación, ayudará a eliminar los sesgos que afectan la validez de dichas indagaciones.

Una propuesta de análisis del estado del conocimiento

Procedemos entonces a presentar un breve análisis paradigmático de las publicaciones que integraron un estado de conocimiento versado sobre la *identidad personal* considerando las

posturas analíticas que proponen Mardones y Ursúa (2003). Se consultaron 4 libros, 3 capítulos de libro, 17 artículos arbitrados, 8 ponencias en memorias, 6 ensayos, 8 tesis y un Estado del Conocimiento, y se organizaron por temática, tipo de producción (ensayos, investigaciones, etc.), y posturas epistemológicas, desde las que se analizaron congruencias e incongruencias teórico-conceptuales.

Se aclara que para este artículo solo se recuperan algunas de estas producciones con el objeto de mencionar algunos elementos significativos y también señalar que si bien no todas las publicaciones expresan explícitamente dichas posturas, estas se ubicaron de acuerdo a los presupuestos implícitos y a sus formas de trabajo, mismos que sirvieron como marco de análisis.

Perspectiva positivista

En esta perspectiva ubicamos el estudio de Ramos (2011, 2013). No obstante, varios estudios que se ubicaron en la perspectiva hermenéutica, también podrían ser susceptibles de ser catalogados como positivistas, situación que se analizará más adelante. Este estudio busca explicar por qué los docentes no aplican el programa educativo intercultural bilingüe, bajo la hipótesis de que "...al contar con una identidad positiva, los maestros indígenas van a promover y desarrollar de manera adecuada el programa de educación intercultural bilingüe" (Ramos, 2013: 18). Ya que esta investigación emplea la teoría de las representaciones sociales desde la perspectiva de Abric, se enfoca en los procesos cognitivos y por excelencia recurre a las técnicas experimentales en donde se trata de demostrar cómo ciertas modificaciones situacionales pueden cambiar o no las representaciones sociales preexistentes (Araya, 2002). Consideramos de acuerdo con Mardones y Ursúa (2003) que las características del proceso de investigación corresponden a una visión positivista puesto que las explicaciones científicas buscan verificarse a partir de "datos" concebidos como válidos y confiables los cuales imprimen cierto control a este tipo de estudios al emplear una metodología lógico-deductiva.

Perspectiva hermenéutica

Con relación a esta postura podemos señalar que 40 de los trabajos revisados en el análisis original se ubicarían en esta perspectiva. Incluso, de acuerdo con la presentación de sus resultados, algunas investigaciones podrían bien adscribirse a la postura positivista, porque buscan explicar el actuar de los docentes en relación con su identidad debido a su proceso de socialización primaria (Berger y Luckmann, 2001). Así, dichos estudios plantean que la valoración de su cultura en esta etapa influye positivamente en su práctica pedagógica, lo que a todas luces refleja una relación causal entre variables; pues además agregan, que este proceso en casos en donde ha sido negativa, puede revertirse aun cuando las situaciones de formación inicial y pedagógica han sido contradictorias, pero que gracias a su capacidad de resiliencia y de agencia, el sujeto es capaz de generar prácticas autonómicas. Esta última idea posee un alto sentido conductista, pues la influencia activa, externa y primera del objeto de conocimiento en un sujeto cognoscente es esencialmente pasivo (Hernández, 1998). En congruencia con ello, el empoderamiento podría ser visto como el estímulo que transformará las "conductas identitarias". (Podestá, 2012).

Además, la percepción que se tiene de la identidad llámese individual o colectiva, es que esta genera sentido de pertenencia, y con este supuesto los estudios aquí analizados plantean de facto que esto generará un modo de actuar. Pero lo que dejan de lado es que si bien la identidad es un proceso de construcción en el que influyen varios factores como el género, la cualificación, la clase, la etnia, la formación profesional o laboral y la forma de ingreso a determinada profesión (es decir, la trayectoria social por la cual los sujetos transitan a lo largo de su vida), esto no significa que dichas condiciones sean determinantes para que un sujeto actúe de la misma forma que otros, a pesar de que hayan atravesado por los mismos procesos como expresan Bourdieu y Passeron (1996: 256) "...categorías de profesores, que no difieren demasiado entre sí en lo que concierne a las condiciones de existencia y a la situación profesional, pueden divergir (sic) en sus actitudes profesionales y extraprofesionales por una serie de diferencias que son irreductibles a oposiciones de intereses categoriales y que remiten más allá de la pertenencia de clase, a la clase de origen".

Destacamos entonces que dichas investigaciones responden a planteamientos en donde existe un exceso de racionalidad por parte de los actores, es decir, proponen que las acciones de los agentes se reducen a decisiones de los individuos; suponen que con la aplicación de un modelo educativo, las actitudes de todos los sujetos cambiarán de la misma forma, dejando de lado las condiciones sociales, históricas o culturales. Es decir, hay un abordaje lógico-deductivo en donde los factores individuales son determinantes para que el accionar sea unidireccional. Así, en concordancia con Mardones y Ursúa (2003) hay una ilusión del saber inmediato, se piensa que se está ante un fenómeno fácil de comprender y explicar, por tanto existe una relación de causa y efecto. Al respecto también podemos señalar que si bien en algunas investigaciones se consideran las diversas condiciones estructurales en las que se encuentran los sujetos investigados esto simplemente alude a describir cuáles son estos procesos pero no logran articularlo con los resultados finales (Cepeda, 2009; Machuca, 2008; Jordá, 2002) y solo hacen una serie de recomendaciones olvidando el análisis contextual previo. Un trabajo que consideramos sí logra esta articulación es la tesis de Jiménez (2005), pues no únicamente se concreta a describir sino a comprender e interpretar a partir de un análisis crítico de los datos, en donde integra la diversidad de relaciones que se establecen entre cultura, meta-cultura e identidad con el propósito de diferenciar sus procesos de producción y reproducción.

Mientras que en otros casos se deja entrever que existe crisis identitaria en los sujetos debido a la incongruencia que hay entre la formación que se les demanda y la que poseen; pero uno se pregunta si todos los sujetos entran en crisis o simplemente es una generalización que no puede aplicarse a otras condiciones. Existe por tanto, una sobrevaloración y determinismo sobre el accionar de los sujetos, en donde se evidencia una fragmentación analítica, teniendo poca consideración por el papel que como actores sociales, tienen los sujetos en la construcción de su propia identidad y profesionalidad (Martínez, 2009). En esta revisión encontramos que las investigaciones solo reflejan el papel de una serie de "conceptos" e ideas del tema específico a investigar. Por ejemplo se utilizan "intentos de categorías", sin que sean construidas o definidas como tal, a saber: identidad social, identidad laboral, identidad profesional, identidad cultural, identidad étnica, identidad personal, identidad docente, identidad indígena, etnicidad, políticas y crisis identitaria, entre otros, lo que no denota la postura teórica de donde emergen dichos conceptos, es decir no hay una distinción del sentido teórico en que se emplean:

[...] al rigor analítico y formal de los conceptos llamados "operatorios" se opone el rigor sintético y real de los conceptos que se han llamado "sistemáticos" porque su utilización supone la referencia permanente al sistema total de sus interrelaciones. Un objeto de investigación, por más parcial y parcelario que sea, no puede ser definido y construido sino en función de una problemática teórica que permita someter a un sistemático examen todos los aspectos de la realidad puestos en relación por los problemas que le son planteados (Bourdieu y otros, 2002: 54).

Así, al poner el acento en el carácter operacional de los conceptos se corre el riesgo de asumir una simple terminología clasificatoria. De tal forma que se confunde la realidad con las categorías formuladas para captarla, registrarla o describirla, y el trabajo de investigación se reduce a la aplicación del modelo que funciona en un contexto específico o a reiterar una serie de fórmulas, que por ende reflejan las leyes del funcionamiento social como si fueran naturales y ahistóricas.

Ahora bien, con relación al análisis metodológico este nos permitió realizar un diagnóstico sobre la consistencia lógica de las investigaciones revisadas, es decir, si los investigadores emplean una teoría y métodos analíticos que respondan a sus objetivos de investigación en relación con la evidencia empírica, pero sobre todo que haya una articulación entre el marco teórico, los objetivos de investigación y la metodología. Es decir, si bien mencionan ubicarse en una postura epistémica, solo toman los registros como datos sin disertación teórica, lo que manifiesta un fetichismo metodológico e instrumental en su uso (Cerón, 2008: 71).

Por ejemplo, encontramos que hay una confusión entre *historias de vida*, *testimonios* y *relatos de vida*. La *historia de vida* es el relato autobiográfico del entrevistado, es una investigación en la que se emplean diversas fuentes orales y documentales para realizar una crítica y contextualización del relato autobiográfico con miras a analizar su contenido y la relación que se establece entre el sujeto y el investigador. Mientras que los *testimonios* son relatos con relación a

las vivencias personales sobre algún suceso histórico o medio social del cual fue testigo, los *relatos de vida* corresponden solo a la versión que un individuo da sobre su vida (Rojas, 2008).

En este análisis epistemológico encontramos que algunos estudios privilegian la utilización de la *técnica biográfica* por encima de un planteamiento teórico y la construcción del problema de investigación, e incluso no justifican su pertinencia. Notamos que, por ejemplo, se emplea la técnica biográfica y se menciona que para el análisis de los datos se utilizará al interaccionismo simbólico pero esto solo queda en el plano intencional y discursivo (Cepeda, 2009). Como señala Reséndiz (2008), la técnica biográfica constituye un proceso complejo y como enfoque, incluye múltiples perspectivas y posiciones teóricas, así como estrategias de construcción, pero como todo recurso metodológico, su fertilidad y potencialidad derivan de una adecuada articulación entre teoría, método y realidad. Por ello, este ejercicio insiste en la importancia de la toma de postura paradigmática desde donde se estudia cualquier fenómeno social, pues de acuerdo a ella, asumida consciente o inconscientemente, será el tipo de explicación o interpretación que se hace, y dependerá la utilización de ciertos procedimientos que tienen que ver con las técnicas de recolección y análisis de la información.

El análisis de los trabajos aquí revisados se realizó en primer lugar desde la perspectiva de los autores y después con relación a lo que implícitamente expresaban, pero al hacer una exploración más detallada y sistemática se fueron observando algunas inconsistencias. Entre ellas, que la ubicación de una mayor cantidad de estudios en la perspectiva hermenéutica responde más a una incomprensión de esta perspectiva de investigación, ya que si bien emplea como método “la comprensión” para captar el significado y la intencionalidad, y proponga el uso de la metodología cualitativa, *lo que se observa es solo la aplicación de una serie de técnicas desvinculadas de dicha metodología*. Tarrés (2008: 12) al respecto señala que: “La opción cualitativa involucra un gran conocimiento de la teoría, pues ahí se encuentran las claves para desentrañar el significado de las observaciones derivadas de las palabras, narraciones o comportamientos que recoge el investigador”.

Por tanto, el tratamiento de la identidad personal en estas investigaciones busca conocer cómo el sujeto la construye en un contexto específico, al argumentar que *la identidad para sí*, implica complementarse social y relacionalmente con la confirmación de los otros, y se parte del supuesto de que para conocer cómo el sujeto construye su identidad es preciso conocer su historia de vida. Y por ende, se piensa que con tan solo utilizar la entrevista se resuelve el problema. De ahí que al realizar la revisión de estas investigaciones, uno da cuenta de que frecuentemente se cae en un fetichismo instrumental, en donde el resultado de la aplicación de los instrumentos únicamente proporciona registros sin referencias teóricas. Esto manifiesta la falta de rigurosidad en el desarrollo de las investigaciones de este tipo, y que al pretender contribuir al conocimiento con su investigación, se incurra en una teoría sensualista cuando se toma sin más al hecho como un dato, perdiendo de vista el proceso de *transformación fenoménica* que va de *una realidad dada* caóticamente a los sentidos a una *evidencia empírica observable* (percepción selectiva), y de esta a un *registro* (obtenido de preguntas de investigación operando en instrumentos de cuestionamiento) del cual surgen los *hallazgos* relacionados al problema de investigación (o señalando nuevas rutas a seguir) con los que se elaborará un *dato construido* con el auxilio de herramientas analíticas derivadas de la teoría en uso.

Perspectiva crítica

En esta revisión y desde nuestro análisis, ubicamos las investigaciones de Bonal (2011); Gutiérrez (2007) y Baronnet (2009) en esta perspectiva, en las cuales se nota una relación entre las dimensiones empírica, temática y epistemológica. En congruencia con Cerón (2010) la construcción de un objeto de investigación contiene tres dimensiones: epistemológica, empírica y temático-social. La dimensión epistemológica, conlleva el carácter teórico-científico de la investigación, desde el cual el investigador se posiciona en una determinada tradición investigativa o paradigma desde donde construirá el objeto como ya se ha mencionado.

Dichas dimensiones deben estar estrechamente vinculadas y correctamente vigiladas para no caer en ciertos riesgos investigativos como la *disertación teorícista*, en la que solo se articula un problema con determinada teoría sin ir a la realidad conmensurable y se magnifican los conceptos

sin contenido empírico (e.g., hablar de “capital cultural” sin nunca explicarlo ni referenciarlo empíricamente de forma situada y fechada), o por el contrario, caer en el *fetichismo metodológico e instrumental*, donde lo importante es el instrumento y su aplicación, sin considerar la teoría que hay detrás de los instrumentos e ignorar las condiciones sociales de su aplicación olvidando que su aplicación es ya una relación social asimétrica entre investigador e investigado, o bien *la glosa enciclopédica y acrítica* basada en la cita de los autores revisados en la dimensión temática para el estado del conocimiento (Cerón, 2008).

Desde el punto de vista metodológico los trabajos citados utilizan metodologías y técnicas que se justifican por los propósitos investigativos. Como ejemplo, tenemos la investigación de Bonal (2011) que utiliza conceptos de Bourdieu para comprender el sentido que los sujetos dan a su acción político-educativa, y la importancia que tienen aspectos como el *habitus* o la identidad en las disposiciones educativas de los alumnos. Asimismo explora el lugar que los sujetos ocupan en el campo de la educación indígena caracterizando las posiciones y disposiciones sociales de los actores que interactúan a nivel local para construir alternativas educativas desde las políticas de la subjetividad. En tanto que la tesis de Baronnet (2009) tiene como propósito conocer cómo la experiencia autonómica indígena desafía la política educativa del Estado-nación mexicano al crear, consolidar y transformar sus propias escuelas de acuerdo a su *habitus*, identidad cultural y política. Así, busca analizar las relaciones sociales, los discursos y prácticas político-educativas. Por ello utiliza entrevistas individuales y colectivas, pero al considerar que esto no es suficiente hace uso también de la observación participante alrededor de sus actividades sociales, productivas y, sobre todo, las educativas, esto aunado a los testimonios que constituyeron relatos biográficos sobre cómo se ejercen las funciones en las escuelas combinándolos con fuentes escritas.

Por otro lado, la tesis de Gutiérrez (2007) parte de solidificar los campos interpretativos y con base en ellas conducir las estrategias de recuperación de la información con el propósito de dar cuenta de la repercusión e impacto de las políticas públicas han tenido en la construcción identitaria de los indígenas. Así, para analizar el vínculo existente entre desigualdad social y sistema de creencias utilizó entrevistas semi-estructuradas, observación participante y análisis del discurso. Además para poder comprender cómo los indígenas de una comunidad específica perciben la educación oficial y cómo se reproduce la conquista dóxica se apeló a la entrevista semi-estructurada en profundidad, cuyo objetivo fue analizar y generar el discurso de los actores. Aquí encontramos una adecuada congruencia entre postura paradigmática, nociones conceptuales y el instrumental metodológico, lo que es difícil de hallar en otros trabajos.

Conclusiones

En el artículo se ha sugerido que los elementos fundamentales que constituyen una investigación educativa son una *temática* (el qué de la investigación) delimitada espacio-temporalmente (la *ocurrencia empírica* entre quiénes, cómo, dónde y cuándo de la temática) y *tratada paradigmáticamente* (desde donde se problematiza y se elabora el entramado conceptual e instrumental de cuestionamiento y aproximación a esa realidad y su respectivo análisis). En el desarrollo de estas dimensiones el Estado del Conocimiento, vinculado directamente a la dimensión temática, corre el riesgo de llegar a convertirse en una glosa de textos y autores cuya inclusión en el trabajo escrito, si bien es una investigación documental, sin un adecuado análisis podría aparecer desvinculado del objeto de estudio y no constituye la investigación en sí, sino que solo es un insumo referencial para el desarrollo de esta.

Conviene mencionar que no todos los programas de posgrado educativo con orientación investigativa en México demandan como un apartado el “Estado del Conocimiento”. Pero hay otros que de forma explícita lo tienen como un producto parcial de la investigación. Esto evidencia que no es algo tan regulado como sucede con la estructura de los proyectos de investigación (un planteamiento del problema, preguntas de investigación, objetivos, etc.) y se convierte en un “problema” el construirlo y hacer algo con él. De ahí la importancia de sugerir caminos y rutas. Un análisis del Estado del Conocimiento desde las tradiciones de investigación dominantes y la detección de su coherencia lógica o no dentro de las investigaciones compiladas es nuestra propuesta.

Así como el estudiante de medicina al observar las primeras radiografías en el laboratorio de prácticas solo mira manchas en ellas, bajo la guía del médico experimentado se desarrollará su ojo para discernir entre manchas “normales” y “anormales”. De manera similar, la comprensión general de los tres paradigmas científicos que devienen de la tradición alemana (Positivista, Hermenéutico y Crítico), guiará la manera como los trabajos consultados para el Estado del Conocimiento han operado y permitirá un meta análisis de los mismos, sacando mayor provecho que la simple glosa descriptiva. Una experiencia meta analítica de este tipo evitará errores sustanciales y redundará en aportaciones más efectivas para la construcción del propio objeto de estudio en el curso de una investigación educativa. Por ejemplo, se encontraron una serie de inconsistencias en algunos trabajos, *en donde se asume que por el solo uso de técnicas cualitativas su investigación será de facto hermenéutica*, lo cual es un craso error. Detectar esto reflexivamente ayudará a evitarlo en la propia investigación.

Todo trabajo de investigación educativa, de manera explícita o implícita, opera bajo una de los tres paradigmas comentados o de manera mezclada. La importancia de discutir estos temas es generar una autorreflexión del investigador (experto o no) que mira e indaga la realidad educativa para dar cuenta de qué y cómo está realizando los actos investigativos y con ello contribuir a alcanzar una consistencia en los productos investigativos y salvaguardarse del nuevo fenómeno que puede considerarse como un *sentido común científico* que es producto de las prisas de las instituciones educativas en México tras la conquista de “indicadores” cuantitativos. El segundo Wittgenstein decía *“Dime cómo buscas y te diré qué estás buscando”*.

Bibliografía

ARAYA, S. (2002) *Las representaciones sociales. Ejes teóricos para su discusión*. Costa Rica: FLACSO.

BARONNET, B. (2009) *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de las cañadas de la selva lacandona de Chiapas*. México 2009. Tesis doctoral, Disponible en: http://www.cedoz.org/site/pdf/cedoz_886.pdf. Fecha de consulta: 30/05/2012.

BERGER, P. y LUCKMANN, T. (2001, [1968]) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.

BONAL, X. (2011) *Habitus, identidad y política educativa: reflexiones para una nueva agenda de reformas*. Buenos Aires: IIFE. Disponible en: <http://www.buenosaires.iife.unesco.org/sites/default/files/Escuela%252C%2520identidad%2520y%2520discriminacion%2520final.pdf>. Fecha de consulta: 16/10/2012.

BOURDIEU, P. (2003) *El oficio de científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. España: Anagrama.

BOURDIEU, P. y PASSERON, J.C. (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.

BOURDIEU, P; CHAMBOREDON, J.C. y PASSERON, J.C. (2002 [1975]) *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI.

BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

CEPEDA, N. (2009) *Diversidad cultural de los maestros peruanos: un potencial para una educación intercultural*. Tesis de maestría. Pontificia Universidad Católica del Perú.

CERÓN, U. (2010) "Los estudiantes de sociología de la FES Aragón: entre posición social y disposición práctica", en: Cerón, U. *Producción y reproducción de posicionamientos. Habitus, elección e indeterminación en los estudiantes de la carrera de sociología de la FES Aragón-UNAM*. México: UNAM (pp. 1-23).

CERÓN U. y RAMOS Y. (2008) "Una aproximación a los procesos de producción de posgraduantes en educación desde el ámbito escolar en dos universidades del estado de Hidalgo. Prácticas y riesgos" *Revista semestral Xhimai* N° 6. Disponible en: http://www.lasallep.edu.mx/ulsaweb/index.php?option=com_content&view=article&id=102&Itemid=209 Fecha de consulta: 16/10/12.

COLINA, A. y DÍAZ, Á. (2012) *La formación de investigadores en educación y la producción de conocimiento*. México: Díaz de Santos.

GADAMER, H. (2000) *Elogio de la teoría*. España: Ediciones Península.

GUTIÉRREZ, D. (2007) *Sistema de creencias y desigualdad social: un estudio socio-histórico sobre la desigualdad social en las regiones indígenas de México, el caso de los otomíes del estado de Querétaro*. Tesis doctoral. México: COLMEX.

HABERMAS, J. (1990) *Conocimiento en interés*. Buenos Aires: Taurus Humanidades.

HERNÁNDEZ, G. (2006 [1998]) *Paradigmas en psicología de la educación*. México: Paidós.

JIMÉNEZ, Y. (2005) *El proceso cultural en educación escolarizada: Educación Bilingüe Intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México*. España: Universidad de Granada.

JORDÁ, J. (2002) *Ser maestro bilingüe en suljaa: lengua e identidad*. Tesis de maestría. México: UPN.

KUHN, T. (2004) *La estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

MACHUCA, A. (2008) *La identidad profesional de los sociólogos*. Tesis de maestría. México: FLACSO.

MARDONES, J. y URSUA, N. (2003 [1999]) *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. México: Fontamara.

MARTÍNEZ, B. (2009) "Trayectorias que influyen en la construcción de la identidad del profesor". *Tiempo de Educar*, N° 19. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=311113164003>. Fecha de consulta: 15/05/2012.

PODESTÁ, R. (2012) "Experiencias de empoderamiento: re-construyendo positivamente las culturas". *Currículo sem Fronteiras* Disponible en: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/siri.pdf>. Fecha de consulta: 29/08/2012.

RAMOS, J. (2011) "Conflicto identitario en maestros indígenas (México)", en: Hetch, A. y Loncon E. (coord.) *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Santiago de Chile: Equitas. Disponible en: <http://www.isees.org/documentos/descargas/EIBALYC.pdf>. Fecha de consulta: 15/10/2012.

_____ (2013) "Identidad y Educación Intercultural". *Boletín de Antropología y Educación*, N° 5. Disponible en: http://ica.institutos.filo.uba.ar/seanso/pae/boletin/numeros/n05/bae_n05a02.pdf. Fecha de consulta: 23/01/2014.

RESÉNDIZ, R. (2008) "Biografía: procesos y nudos teórico-metodológicos", en: Tarrés, M.L. (Coord), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa, COLMEX y FLACSO (pp.135-170).

ROJAS, M. (2008) "Lo biográfico en sociología. Entre la diversidad de contenidos y la necesidad de especificar conceptos", en: en: Tarrés, M.L. (Coord), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa, COLMEX y FLACSO (pp.171-197).

SAUTU, R.; BONIOLO, P.; DALLE, P. y ELBERT, R. (2005) *Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO. Disponible en: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/campus/metodo/metodo.html>. Fecha de consulta: 22/04/2013.

TARRÉS, M.L. (2008) *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social*. México: Porrúa, COLMEX y FLACSO.

UAEH (2013) "Perfil del aspirante a la maestría en ciencias de la educación, México". Disponible en: http://www.uaeh.edu.mx/campus/icshu/oferta/maestrias/proceso_admision/2013/Maestria%20en%20Ciencias%20de%20la%20Educacion.pdf . Fecha de consulta: 05/03/2014.

WEBER, M. (1999) *La ciencia como vocación*. México: Ediciones Coyoacán.

Autores.

Armando Ulises Cerón Martínez.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), México.

Sociólogo y Doctor en Pedagogía por la UNAM. Profesor de tiempo completo en la UAEH.

E-mail: shlm12@hotmail.com

Alma Epifania López Quiterio.

Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH), México.

Maestra en Ciencias de la Educación y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación de la UAEH.

E-mail: aelopezq@hotmail.com

Citado.

CERÓN MARTÍNEZ, Armando Ulises y LÓPEZ QUITERIO, Alma Epifania (2015). "El uso del Estado del conocimiento en investigación educativa y su relación con las tradiciones de investigación como ejes orientadores. Una sugerencia analítica". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°10. Año 5. Octubre 2015 - Marzo 2016. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 21-34. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/104>

Plazos.

Recibido: 21/03/ 2014. Aceptado: 28/07/2014



Permanencias, cambios, tensiones y ausencias en las clases universitarias de investigación educativa

Permanences, changes, tensions and absences in educational research university classes

Ana Isabel Iglesias y Gabriela Orlando

Resumen

Proponemos una reflexión sistemática sobre una experiencia didáctica desarrollada durante tres años consecutivos en la materia Investigación Educativa de la Licenciatura en Educación de la UNSAM. Se procura mejorar la enseñanza desde perspectivas consonantes con la investigación-acción. Identificamos como una de las dificultades centrales la escasa formación previa de los estudiantes sobre teoría metodológica y prácticas en investigación. Reflexionamos sobre las alternativas de resolución encaradas considerando críticamente el diseño curricular y la implementación de la materia en función de los conceptos de permanencia, cambio, tensión y ausencia desde la perspectiva del equipo docente y desde la opinión de los estudiantes.

Palabras clave: Investigación Educativa; Enseñanza de la Metodología; Didáctica Universitaria; Aprendizaje Grupal; Reflexión Crítica.

Abstract

We propose a systematic reflection on a didactic experience developed for three consecutive years in the field of Educational Research of the UNSAM Education Bachelor career. It tries to improve teaching in accordance with perspectives of action-research. We identify one main difficulty: the poor previous experience of the students in methodology theory and research practice. We critically think alternative solutions taking into consideration curriculum design and the implementation of the subject based on the concepts of permanence, change, tension and absence from the perspective of the teachers and the students' opinion.

Keywords: Educational Research; Teaching Methodology; University Didactic; Group Learning Critical Thought.

1. Introducción

El presente trabajo propone una sistematización y reflexión crítica acerca de una experiencia pedagógica desarrollada durante tres años consecutivos en la materia Investigación Educativa (abreviado IE, en adelante) de la Licenciatura en Educación de la Universidad Nacional de San Martín (en adelante, UNSAM), Argentina.

El enfoque teórico asumido presupone un marco epistemológico fundante, por un lado, de nuestra visión respecto del objeto de estudio de la IE, de los participantes del proceso (estudiantes y docentes), y del desarrollo de la materia. Asimismo, dicho marco es el que define ontológicamente la realidad analizada en esa particular comunidad pedagógica.

El objeto de estudio de la IE puede caracterizarse como una articulación de criterios, conceptos y procedimientos propios de la *educación* y de la *metodología de la investigación*. El proceso epistemológico de construcción de dicho objeto puede concebirse como el entramado de una red en la que circulan e interactúan elementos humanos y no humanos por medio de sucesivas y progresivas traducciones y adaptaciones sujetas a controversias que, durante su análisis, debiesen considerarse de igual importancia (Latour, 1997). Así, por ejemplo, la construcción de los antecedentes teóricos, o las dificultades de los estudiantes, o las dinámicas comunicacionales son considerados durante nuestro análisis como elementos de igual jerarquía que, atravesados *ad hoc* por los conceptos de permanencia, cambio, tensión y ausencia configuran los cuadros del apartado 4.

Las decisiones curriculares que enmarcan el diseño de la materia IE son: la inclusión de la dimensión estética y expresiva, la incorporación sistemática del análisis de la actividad áulica, el desarrollo del trabajo grupal y del espíritu comunitario, la búsqueda de articulaciones entre el campo educativo y la realidad social local, la incorporación de una mirada crítica e histórica. Estas decisiones, durante el desarrollo de las clases, permitieron reconocer que el poder del conocimiento teórico y práctico está en concebirlo simultáneamente como resultado y como impulso transformador de la realidad y, también, como generador de esquemas de discriminación e integración durante la construcción del objeto de estudio (Alba, 1995; Ibáñez, en Pérez Rubio, 2012).

Consideramos que los participantes principales de los procesos formativos en la materia IE (estudiantes y profesores) son *actantes* con capacidad de agencia (Latour, en Pérez Rubio, 2012), pues cada actor constituye una red y, como tal, sus acciones llevan consigo la modificación de la red toda. Por ello, no puede establecerse con precisión la fuente de la acción viéndose comprometida una serie de actantes que ponen en movimiento una fuerza colectiva.

Las autoras de este escrito –y equipo docente de IE- entendemos la enseñanza de la materia como la transmisión de un oficio, de un saber hacer en el cual uno de los requisitos principales es conocer los saberes, experiencias y creencias previas de los estudiantes para tratar, luego, de articular colectivamente la teoría epistemológica y la práctica investigativa. Así, nos ubicamos en clara línea con la concepción artesanal para la enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales que sostienen Barriga y Henríquez (2004).

El enfoque de la materia y de este trabajo es consonante con la investigación-acción pues procuramos mejorar la enseñanza a partir de comprender y diagnosticar las dificultades de las prácticas en “*un contexto de contingencias mutuamente interdependientes*” que permiten agrupar, naturalísticamente y desde la perspectiva de los actores, los hechos sucedidos como un “guión”. Así, tanto la problematización de los hechos como el despliegue de alternativas implementado -y descrito en el ítem 3- son evaluados colectivamente constituyéndose en instancias dialógicas de validación (Elliott, 1997: 23).

Desde las concepciones expresadas, muchas de las dificultades de aprendizaje de los estudiantes en materias del área de investigación pueden relacionarse con que en la enseñanza siguen prevaleciendo criterios positivistas con encuadres teóricos que relegan el pensamiento crítico y las prácticas enraizadas en los problemas actuales y locales del campo socio-educativo. También, con que las actividades propuestas en los trabajos de campo suelen orientarse hacia la aplicación de técnicas para obtener información sobre problemas que no construyen los estudiantes o, que en caso de serlo, son problemas vinculados más con sus experiencias

personales que con la indagación sistemática de antecedentes teóricos y contextuales del campo socio-educativo.

Asimismo, la enseñanza de la metodología de la investigación, sus potencialidades y dificultades, ya han sido abordadas en estudios realizados en el marco de diversas carreras universitarias. Así, por ejemplo, estudios realizados en la carrera Trabajo Social de la UNLP relacionan los obstáculos y desafíos en la enseñanza de la metodología de la investigación con las expectativas –algunas negativas, como el tedio; otras, positivas: la investigación como herramienta profesional- de los estudiantes respecto de la investigación (Cuenca *et al.*, 2012). Otros estudios que incorporan los puntos de vista de los estudiantes de la carrera de Sociología de la UBA, refuerzan estas miradas (Seid, 2012). Más allá de sus singularidades, estos trabajos coinciden en señalar la *percepción de dificultad de los estudiantes*, tanto para hacer investigación como para cursar las materias metodológicas. Así, son los mismos estudiantes quienes asocian tales dificultades con un conocimiento incipiente o con carencias teóricas y epistemológicas que les permitirían comprender y explicar ciertas realidades. También, los estudiantes vinculan la incompreensión de temas del programa con limitaciones para asociar los planteos teóricos con la resolución de situaciones prácticas, entre otras cuestiones (Scribano *et al.*, 2006; Cuenca *et al.*, 2012).

Este texto se inscribe en la necesidad de compartir nuestras preocupaciones por la enseñanza de la IE y la búsqueda de soluciones que hemos encarado durante tres años consecutivos.

2. Contexto socio-educativo, institucional y curricular de la materia Investigación Educativa

La UNSAM se encuentra en el Partido de General San Martín, al noroeste de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, en la región denominada Conurbano Bonaerense¹. Como casi todas las localidades de la región, ésta se encuentra densamente poblada y, aunque se denomina la “capital de la industria”, no quedó ajena a los procesos de desindustrialización y empobrecimiento provocados por el neoliberalismo en la Argentina de los ´90. El cierre de casi todas las industrias de la zona elevó peligrosamente los niveles de pobreza y desocupación que aún hoy persisten por la insuficiente reactivación de la actividad industrial que no llega a alcanzar los niveles previos a la crisis de los ´90.

El campus universitario, construido sobre los antiguos terrenos del ferrocarril, cuenta con importantes edificios terminados y en construcción que combinan diseños arquitectónicos de última generación con la conservación patrimonial. La UNSAM recibe estudiantes del mismo distrito o de otros alrededores y, en menor medida, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

La fundación de la UNSAM se enmarca en las políticas de educación superior de los años ´90 tendientes a crear universidades públicas en el Conurbano Bonaerense. Al respecto, en su historia publicada en la página web institucional, puede leerse que la creación de esta universidad responde tanto a la necesidad de descentralizar las grandes universidades como al deseo de la comunidad de San Martín de contar con una universidad en su territorio.

Sus inicios, a mediados de los ´90, marcan una primera organización por escuelas, institutos y centros vinculados con otros ya existentes, como la CONEA, el INTI, etc. Posteriormente, en 1999, se fundaron otras escuelas como la Escuela de Humanidades (EH en adelante). En un principio se estimuló el desarrollo de carreras cortas de pre-grado (tecnicaturas) y de posgrado (especializaciones y maestrías); luego, a medida que la Universidad fue creciendo en matrícula y demandas, comenzaron a ofrecerse –con ciertas restricciones de recursos- carreras de grado, nuevos posgrados y doctorados. Aunque estas “marcas de origen” comenzaron a superarse –sobre todo, en los aspectos edilicios de las especialidades científico-tecnológicas- cierta heterogeneidad y dispersión de estilos siguen atravesando la actividad académica.

¹ El Conurbano Bonaerense forma parte del Área Metropolitana de Buenos Aires. Presenta una alta densidad poblacional y en su territorio se alternan zonas de desarrollo económico desigual.

La Licenciatura en Educación es una de las carreras de grado que ofrece la EH. Inicialmente fue propuesta como carrera de grado para los egresados de secundaria y como espacio de postulación para quienes ya poseían título docente. Después de 10 años la carrera se reorganizó agregándose el Profesorado en Ciencias de la Educación. El plan de estudios vigente para la Licenciatura y el Profesorado incluye un Área de Investigación cuyas materias -Epistemología, Metodología, Investigación Educativa y Seminario de Tesis- son correlativas. Este formato ha tenido diversas transformaciones en las condiciones de correlatividad y de inscripción de los estudiantes. Así, en los grupos que cursan IE conviven estudiantes con requisitos y conocimientos sobre investigación muy diferentes que suelen generar dificultades y tensiones durante la enseñanza. Vale mencionar también que, actualmente IE es una de las pocas materias con trabajo de campo que no puede rendirse libre.

En la UNSAM, IE es de cursada obligatoria, está ubicada en el séptimo cuatrimestre del plan de estudios y forma parte del ciclo de formación específica de la Licenciatura en Educación con una carga horaria de 128 horas cuatrimestrales. Para poder inscribirse, los estudiantes deben tener cursadas las materias Metodología de la Investigación y Epistemología que pertenecen al ciclo de formación inicial denominado Diplomatura en Ciencias Sociales².

En cuanto al perfil de los estudiantes que cursaron IE durante los tres últimos años y de acuerdo a nuestro análisis basado en el cruce entre los registros de la primera actividad de la materia (presentación oral) y de las planillas de inscripción de alumnos, sobre un total de 25 inscriptos (n=25): el 80% tienen entre 25 y 30 años, el resto son mayores. Aprobaron aproximadamente diez materias de la carrera. 90% vive con su familia, 30% tiene hijos, 80% trabaja. No todos provienen de ámbitos vinculados con la educación, salvo su experiencia como estudiantes. Es decir, los grupos son heterogéneos en las trayectorias personales, familiares, laborales y educativas. Sin embargo tienden a asemejarse en las carencias conceptuales: casi ningún estudiante estuvo vinculado con la investigación así, aún aquellos que han cursado materias del área, presentan saberes previos -acerca de la investigación- teñidos de sentido común y lógica positivista.

El tamaño de los grupos y la asistencia en las cohortes han ido variando durante el período analizado: en 2011 y 2012 encontramos combinaciones de baja cantidad de inscriptos con altas tasas de abandono (14 inscriptos, 10 abandonaron). En cambio, en 2013, hubo 11 inscriptos y abandonó 1.

El equipo de cátedra está conformado por una profesora adjunta y una jefa de trabajos prácticos regulares. La estabilidad en los cargos permitió la constitución de un equipo de trabajo³. Este equipo concibe a la materia IE como un ámbito de trabajo y estudio que integra diferentes niveles de análisis teórico, epistemológico y metodológico con instancias protegidas de trabajo empírico desarrollados en tres espacios articulados: la clase, el trabajo de campo y el ateneo.

Aspectos principales del diseño curricular

- La enseñanza de la IE pone en juego -al menos- dos disciplinas, la Educación y la Metodología de la Investigación: la Educación interviene como disciplina sustantiva pues propone conocimientos que aluden a objetos pedagógicos y la Metodología funciona como disciplina instrumental pues ofrece herramientas para producir conocimientos científicos en el campo educacional (Borsotti, 2009).

- Los *propósitos* apuntan a que los estudiantes comprendan, expliquen y apliquen criterios, conceptos y procedimientos científicos de indagación sobre problemáticas educativas contextualizadas. Por ejemplo, se procura superar las limitaciones en la formación previa de los estudiantes sobre la construcción de antecedentes teóricos mediante la implementación de

² La Diplomatura en Ciencias Sociales es un ciclo compartido entre varias carreras de las escuelas de Humanidades y de Política y Gobierno.

³ Los equipos de trabajo en carreras de Educación de la UNSAM son excepcionales: no todas las materias los poseen.

recursos como la denominada “UVE” de Gowin⁴ (Novak y Gowin, 1988: 76) para la estructuración del material bibliográfico; o también, el desarrollo de tareas de indagación en campo para la construcción antecedentes empírico-sociales. Finalmente, la materia pretende articular dialécticamente tres dimensiones de cognición: la primera referida al análisis de fundamentos conceptuales y de estructuras teórico-metodológicas; la segunda orientada al trabajo de campo; y la tercera centrada en la reflexión epistemológica, axiológica y praxiológica sobre las otras dos.

- El *abordaje y la construcción de los principales conceptos* epistemológicos y teórico-metodológicos se asientan en: la motivación de los estudiantes mediante la elección de un tema de interés personal de indagación, el reconocimiento de la estructura de buenas investigaciones a través del análisis de fuentes primarias, la simulación de algunas fases del proceso investigativo a partir de prácticas en el campo educativo, y la producción continua de textos académicos.

- La *clase* combina las exposiciones docentes con el desarrollo y análisis de actividades propuestas a los estudiantes. El *trabajo de campo* recupera aspectos prácticos del conocimiento y guía exhaustivamente la realización de tareas empíricas de investigación en educación. El *ateneo*, ámbito de discusión entre estudiantes y docentes, articula problemáticas de la clase y del trabajo de campo mediante actividades que promueven la profundización de criterios, conceptos y habilidades necesarios para la investigación social.

3. Dificultades detectadas en el abordaje de la IE y propuestas de enseñanza tendientes a resolverlas

Como señalamos en la introducción, la enseñanza de la IE es concebida como un proceso de transmisión artesanal de saberes teórico-metodológicos que necesariamente requieren partir de los conocimientos previos, experiencias y obstáculos identificados para el aprendizaje de los estudiantes. Por ello, y en consonancia con el enfoque de investigación-acción con que encaramos la asignatura, partimos de indagar las dificultades cognitivas de los estudiantes sobre los contenidos de la materia -mediante un test inicial- y desarrollamos la enseñanza proponiendo las actividades orientadas a superarlas, que describe este ítem.

La principal dificultad cognitiva de los estudiantes es la escasa formación sobre teoría metodológica y prácticas en investigación. Otra dificultad -de orden sociocomunicacional y observable desde el inicio del curso- proviene de la inexperiencia de los estudiantes para integrarse a un grupo de estudio y trabajar colectivamente.

Tratando de resolver dichas y otras dificultades proponemos una serie de actividades teóricas, metodológicas y empíricas como las que se presentan a continuación. Interesa describirlas porque es a partir de ellas y de las ideas planteadas en la introducción que analizaremos, en el próximo apartado, los cambios, permanencias, tensiones y ausencias del proceso didáctico, aunque algunas cuestiones comiencen a esbozarse aquí y luego aparezcan mencionadas en las voces de los estudiantes.

Resaltamos la corrección y devolución sistemática que realizamos de toda la producción de los estudiantes pues es en el marco de estos procesos colectivos de *negociación de significados* donde se inicia la integración socio-cognitiva de los grupos y se potencia la comprensión conceptual y metodológica.

Iniciamos cada curso con una *fase de presentación*: de estudiantes y docentes mediante juegos, y de la asignatura mediante la explicación del programa de la materia. Luego realizamos un *diagnóstico de ideas y conocimientos previos* sobre cuestiones generales de epistemología y metodología de la investigación. Este diagnóstico ha permitido -a docentes y estudiantes- identificar y compartir algunas de las dificultades previamente mencionadas a la vez que obtener información acerca de sus trayectorias y condiciones de vida, entre otras cuestiones.

⁴ El esquema heurístico denominado la “UVE de Gowin”, por su forma de “V” mayúscula, es un gráfico que proponemos a los estudiantes para que reconozcan las estructuras de investigaciones científicas publicadas mediante la descripción y articulación de los dominios teórico, metodológico y empírico que incluye dicho esquema.

El curso prosigue con el *desarrollo de guías de estudio* sobre textos de teoría metodológica. En el período analizado, las *guías* propuestas variaron en su forma pero mantuvieron los propósitos de reinterpretar y ampliar las bases gnoseológicas y epistemológicas que presentan los estudiantes sobre investigación promoviendo el establecimiento de relaciones conceptuales fundamentadas con otras asignaturas de la carrera y del Área de Investigación –particularmente Epistemología de las Ciencias y Metodología de la Investigación. Aquí solicitamos la realización en clase de un mapeo conceptual bajo la consigna de diseñar un *póster artístico grupal* para presentar, luego de analizar, una selección de breves textos epistemológicos y metodológicos introductorios. Observamos que la producción del *póster artístico grupal* fue muy bien recibida por los estudiantes y promovió la construcción de relaciones conceptuales interesantes en un marco colectivo y lúdico que derivó en la conformación de grupos estables desde los inicios del curso. Interpretamos que esto sucedió así pues los grupos debieron leer, discutir y decidir cuestiones ideológicas importantes en un breve tiempo de juego compartido que permitió reconfigurar esquemas previos –cognitivos y sociales- y facilitó los primeros vínculos entre los participantes/actantes de una nueva red grupal (Latour, en Pérez Rubio, 2012).

Otra de las actividades propuestas es la *construcción de un glosario y de una bitácora*. El glosario opera como diccionario de elaboración personal sobre los principales conceptos teóricos y metodológicos desarrollados en clase y en la bibliografía propuesta. La bitácora se construye como un diario de viaje y pretende que los estudiantes registren procesos, hallazgos, dudas y, también, el desarrollo de las clases con el objeto de iniciarlos en la observación crítica de situaciones educativas basada en datos empíricos. En todos los cursos analizados, la bitácora favoreció la realización de tareas cognitivamente más complejas que la toma de apuntes pues, ante el requisito de registrar lo temático y lo dinámico de cada clase, el estudiante incorpora no solo conceptos sino que construye valoraciones sobre el propio aprendizaje y sobre la enseñanza. Además, esta información es la que cada uno utiliza al finalizar la cursada para la evaluación de la enseñanza y del propio aprendizaje.

Desde las primeras clases solicitamos que cada estudiante elija un *tema de investigación educativa de su interés*. En los cursos precedentes a 2013, una vez que cada estudiante presentaba por escrito el tema elegido y se le proponían ajustes si era necesario, explicábamos en una misma clase cómo analizar antecedentes teóricos mediante la “UVE” de Gowin (Novak y Gowin, 1988: 76) y fichas bibliográficas tradicionales requiriéndoles, luego, iniciar la *búsqueda y análisis individual de fuentes*. En 2013 cambiamos: así, una vez que cada estudiante eligió un tema, propusimos que constituyeran grupos tendientes a integrar dicho tema en una temática colectiva. Una vez lograda tal integración, presentamos y explicamos los instrumentos mencionados -UVE y fichas- para analizar fuentes primarias. Luego, propusimos la búsqueda bibliográfica, primero individualmente en publicaciones y bibliotecas digitales; luego colectivamente en publicaciones y bibliotecas físicas. Ambas búsquedas requirieron un trabajo grupal intenso y novedoso para los estudiantes. El haber variado la secuencia propuesta, si bien presentó dificultades, pensamos que ayudó a los estudiantes a involucrarse y sentirse sostenidos por el propio grupo durante la pesquisa bibliográfica y, también, a complejizar los procesos reflexivos por la deliberación continua y la toma de decisiones conjuntas.

El trabajo con fuentes bibliográficas se fue articulando con actividades de diseño e implementación de las fases que caracterizan la dimensión epistemológica de una investigación. A partir de la *construcción de los antecedentes teóricos* cada grupo logró precisar una temática de investigación y luego iniciar la descripción de una situación problemática (Borsotti, 2009) vinculada con dicha temática que denominamos *construcción de antecedentes empírico-sociales*⁵. A este respecto, señalamos cambios en las distintas cursadas: en los primeros cursos y con la intención de generar trabajos de campo en espacios próximos a la cátedra y a los alumnos, procurábamos ajustar los temas a situaciones posibles de desarrollar en la universidad. En 2013, los temas de investigación grupales focalizaron problemas relacionados con el contexto socio-educativo interno y externo a la universidad.

⁵ Durante las clases distinguimos entre *antecedentes empírico-sociales*, vinculados con la situación problemática y *antecedentes teóricos*, vinculados con el estado del arte.

La familiarización y descripción de una situación problemática vinculada al tema construido grupalmente permitió a los estudiantes aproximarse a: la *formulación de un problema de investigación* (preguntas, objetivos, justificación), el *bosquejo de un marco teórico* y al *diseño de instrumentos para la obtención de información empírica* en el marco del trabajo de campo.

Luego, cada grupo realizó tareas de reelaboración e integración conceptual mediante la explicitación de relaciones fundamentadas entre cuestiones teóricas, metodológicas y empíricas considerando todos los procesos y actividades previamente desarrollados. Ello dio lugar a la *producción de un informe final grupal* que incluyó: recopilación y reelaboración integrada de las tareas propuestas; análisis del material empírico registrado tendiente a responder las preguntas de investigación planteadas y, además, redacción de un informe institucional que funcionó como devolución de resultados provisionales para las instituciones educativas donde se realizó el trabajo de campo. En una ocasión, la elaboración del informe final se combinó con la asistencia de los estudiantes a un congreso que requirió colaboraran en la preparación y presentación de una ponencia. La promoción de actividades de comunicación académica todavía se mantiene, aún cuando los estudiantes hayan aprobado la materia.

También se realizaron actividades de *elaboración y presentación grupal de monografías* sobre distintos enfoques en investigación cualitativa como estudios de caso, investigación-acción y etnografía. En 2013 esta tarea también tuvo variantes respecto de los cursos precedentes. En las cursadas previas proponíamos escribir una monografía sobre uno de los enfoques mencionados, por el contrario, en 2013 propusimos que cada grupo elija, analice y compare críticamente dos enfoques. La introducción del análisis crítico y comparado de materiales teórico-metodológicos, además de implicar una novedad y cierta dificultad que luego la mayoría superó, constituyó el criterio principal de exposición en la instancia oral del examen final de la materia.

Finalmente, los estudiantes debieron *autoevaluar su actuación y evaluar la enseñanza* a partir de los datos registrados en sus bitácoras. En 2013 esta actividad también varió pues los estudiantes tuvieron que considerar, además de los datos registrados, el póster artístico realizado durante la primera clase. Este cambio transformó la evaluación individual en una actividad de evaluación colectiva entre grupos y equipo docente que propuso como ejes de análisis los conceptos de *permanencia, cambio, tensión y ausencia* sin aclaración previa respecto de sus significados teóricos.

4. Análisis de la materia IE desde los conceptos de permanencia, cambio, tensión y ausencia

Este apartado contiene cuatro cuadros que presentan y comparan la opinión del equipo docente y la de los estudiantes⁶ sobre el proceso desplegado en IE desde los conceptos filosóficos de *permanencia, cambio, tensión y ausencia*, desarrollados a continuación. Cabe mencionar que al enfocar el proceso como una investigación-acción necesitamos introducir estos cuatro *conceptos transversales* para poder establecer un mejor distanciamiento entre la *acción* docente implementada en las clases y la posterior *investigación* sobre dicha acción.

Cada cuadro enfoca uno de los conceptos transversales y las siguientes *relaciones didácticas* (abreviado RD, en adelante):

RD 1) Entre docentes, objeto de estudio y contexto institucional, donde incluimos cuestiones sobre el diseño curricular de IE en el marco de las carreras de la UNSAM.

RD 2) Entre estudiantes, objeto de estudio y contexto socio-educativo, donde observamos dificultades y facilitaciones del aprendizaje en el marco socio-educativo de una universidad del Conurbano Bonaerense⁷.

RD 3) Entre docentes, estudiantes y experiencias de enseñanza, donde consideramos cuestiones socio-comunicacionales en el marco de las clases.

⁶ Los entrecomillados presentes en los cuadros constituyen palabras textuales de los estudiantes. Estas fueron seleccionadas de los registros de la evaluación final de la cursada, ya mencionada en este trabajo.

⁷ Descripto en el Apartado N° 2.

Permanencia: El concepto de *permanencia* lo consideraremos, como propone Ferrater Mora (2004: 1846), equivalente al de inmanencia, es decir, como aquello que se opone a lo transitivo en el agente. En este sentido, una actividad, situación o aprendizaje permanece en el agente cuando tiene en él “su propio fin”.

Quando refiramos a las *permanencias* del proceso desarrollado en IE consideraremos aquellos aspectos que se mantuvieron en el tiempo y, también, a los que como docentes procuramos que permanezcan.

En los cuadros que presentaremos a continuación los conceptos de *permanencia*, *cambio*, *tensión* y *ausencia*, vale recordarlo, fueron utilizados por docentes y estudiantes, en forma diferente. Los grupos del 2013, como fue mencionado, realizaron la evaluación de su cursada aplicando las cuatro nociones sin definir previamente, mientras que nosotras, como equipo docente, las hemos conceptualizado filosóficamente y luego las aplicamos a situaciones desarrolladas a lo largo de tres cursos consecutivos. Sin embargo, la prevalencia de continuidades nos permitió comparar relaciones y nociones desde las perspectivas de estudiantes y profesoras.

Cuadro 1: Permanencia

Relación entre:	Desde el equipo docente, hubo permanencias en:	Desde los estudiantes, hubo permanencias en:
<p>1. Docentes, objeto de estudio y contexto Institucional</p>	<ul style="list-style-type: none"> -Impulsar la toma de decisiones respecto de los enfoques teóricos, el diseño de una investigación, el trabajo autónomo. -Concebir y desarrollar la materia como la integración de tres espacios curriculares: la clase, el ateneo y el trabajo de campo. -Desplegar criterios, conceptos y procedimientos vinculando metodología de la investigación y educación. -Articular dialécticamente distintas dimensiones de cognición: el análisis de fundamentos teórico-metodológicos; la experimentación protegida y la reflexión epistemológica, axiológica y praxiológica sobre las otras dos. -Tratar de resolver las dificultades diagnosticadas a partir del despliegue de una vasta serie de actividades de carácter teórico, metodológico y empírico, de complejidad creciente y con control, corrección y devolución individual y colectiva permanente. -Utilizar el esquema denominado “UVE” de Gowin para el análisis de la estructura de investigaciones. 	<ul style="list-style-type: none"> -El trabajo y el estímulo de los docentes para desarrollar los procesos grupales como instancia formativa central.
<p>2. Estudiantes, objeto de estudio y contexto socio - educativo</p>	<ul style="list-style-type: none"> -La escasa o nula vinculación previa de los estudiantes con procesos y textos metodológicos relativos a la investigación en general y a la investigación en educación en particular. -La heterogeneidad de los estudiantes tanto en sus trayectorias educativas como en las personales y laborales. -Sostener el aprendizaje teórico- metodológico enraizado y configurado mediante: la realización de auténticos trabajos de campo sobre problemas socio-educativos actuales, y la formación de grupos estables de estudio y trabajo. 	<ul style="list-style-type: none"> -La continuidad de los integrantes del grupo: “No hubo deserción”. -El humor, como atributo de los grupos: los estudiantes sostienen que estuvo presente a lo largo de toda la cursada y aún en momentos críticos. Opinan que el trabajo se vio facilitado cuando pudieron tomarse las tareas con humor. -La observación sistemática como forma de conocer. -La consideración del campo educativo como disputa de intereses. -La necesidad de tomar decisiones coherentes entre: disciplinas, diversas corrientes teórico- metodológicas y cuestiones empíricas. -La comprensión y aprobación de la materia que consideran indispensable para poder luego realizar la tesina de grado.

<p>3. Docentes, estudiantes y experiencias de enseñanza</p>	<p>-La continuidad de <i>todos</i> los estudiantes de la cohorte 2013 aspecto que no sucedió en las cursadas precedentes por el alto nivel de desgranamiento.</p> <p>-Visualizar la materia como un ámbito de construcción compartida de saberes teóricos y metodológicos con instancias de experimentación protegida.</p> <p>-Procurar que los estudiantes comprendan, expliquen y apliquen criterios, conceptos y procedimientos científicos de indagación sobre procesos educativos institucionalizados y contextualizados.</p> <p>-Sostener un encuadre de implementación protegida durante la construcción de la situación problemática, la formulación del problema de investigación y el diseño y aplicación de instrumentos para la obtención de información en el campo.</p> <p>-Proponer la elaboración de monografías con distintos enfoques en investigación cualitativa.</p> <p>- Acompañar exhaustivamente la producción individual y grupal de los estudiantes.</p> <p>-Propiciar instancias frecuentes de evaluación y autoevaluación.</p>	<p>-La fluidez y el compromiso en los modos de interacción entre pares y con los docentes a lo largo de todo el cuatrimestre. Piensan que esto contribuyó a mantener el grupo íntegro, sin desgranamiento.</p> <p>-La construcción compartida de saberes entre pares y con los docentes.</p> <p>-La pertinencia de los materiales bibliográficos y en la presentación y distribución de los contenidos principales mediante Power Point.</p> <p>-El acompañamiento docente tanto en el desarrollo como en la devolución de trabajos individuales y grupales.</p> <p>-El enfoque de investigación desplegado por el equipo docente que requirió que los grupos tomen constantemente decisiones sin interferir en sus propias idas y vueltas y "tambaleos".</p>
--	--	---

Cambio: Según Ferrater Mora (2004) cuando se produce un *cambio* todos los asuntos implicados en el proceso pueden vincularse con el término *devenir* pues –en un sentido filosófico– permite por un lado, indicar aquellos modos del acontecer en que alguien –o algo– llega a ser, va siendo o va modificándose y, por otro, admite diferenciar la idea filosófica de *cambio* con la idea física de *movimiento*.

En este trabajo, el *cambio* o el *devenir* de los procesos didácticos presenta diferencias cuando es analizado desde la perspectiva de los estudiantes o desde la nuestra: los estudiantes comparan sus vivencias y aprendizajes en la materia IE respecto de otras, mientras que el equipo docente considera las estructuras y formas del *acontecer* didáctico que se operaron durante tres años de dictado de la asignatura.

Cuadro 2: Cambio

Relación entre:	Desde el equipo docente, hubo cambios en:	Desde los estudiantes, hubo cambios en:
1. Docentes, objeto de estudio y contexto Institucional	<p>-La cursada 2013 respecto de algunas actividades y en la bibliografía, como por ejemplo:</p> <p>-La búsqueda de fuentes primarias y su análisis mediante la UVE de Gowin estuvo ligada, a los propios temas de interés de los grupos de estudiantes.</p> <p>-La realización de una monografía estuvo vinculada a la comparación crítica de dos enfoques metodológicos de investigación, a elección de los grupos.</p>	<p>-La profundidad del trabajo grupal. Según expresó un estudiante: “ésta es la 1° cátedra de la carrera en la que el trabajo grupal es tan intenso, constante y profundo”.</p>
2. Estudiantes, objeto de estudio y contexto socio- educativo	<p>-La cantidad de estudiantes inscriptos y que finalizaron y aprobaron la cursada (2013).</p> <p>-Los modos de aprender y trabajar, de individual a grupalmente, cuestión a la que no están habituados en otras materias de la carrera.</p>	<p>-En las vivencias en IE respecto de lo vivido en otras materias. Afirman que el trabajo grupal les permitió sostenerse entre sí y mantener la cursada.</p> <p>- El disfrute y la diversión experimentada durante el aprendizaje grupal que les facilitó el trabajo. En algunas oportunidades esto se vinculó con la realización de reuniones los fines de semana en las que compartían, además de las tareas para la asignatura, otras actividades como cenar, merendar, “comer mucho” y conversar sobre cuestiones personales. Consideran que cuando realizaron las tareas con ese “clima” consiguieron también “dejar de sufrir”.</p> <p>- Los modos de construcción de conceptos respecto a otras asignaturas. En IE fueron generando la idea de una constante vinculación entre teoría y práctica, y de necesitar “ir de la teoría a la práctica y de la práctica a la teoría”.</p> <p>-Los conceptos y procedimientos respecto de los saberes previos.</p>
3. Docentes, estudiantes y experiencias de enseñanza	<p>- La incorporación del humor que favoreció la resolución de situaciones vividas por el grupo como angustiantes y permitió la generación de aprendizajes valiosos.</p> <p>-El tamaño del grupo y la regularidad en la asistencia de los estudiantes durante el 2013 permitió profundizar el trabajo y la producción grupal.</p>	<p>-La caracterización de la asignatura por parte de los estudiantes al proponer desarrollarla anualmente, en lugar de hacerlo en un cuatrimestre, dada la profundidad existente en el abordaje de sus conceptos y procesos.</p>

Tensión: Para Deleuze (s/d: 7), todo acontecimiento o manifestación de algo en la realidad se produce en un campo de fuerzas en constante relación y tensión. Según este autor, una tensión es la expresión de algo que *“tira en dos sentidos a la vez”*. En la edición electrónica de *“Lógica del sentido”*, Deleuze no define pero ejemplifica una idea de *tensión* que interesa recuperar para nuestro análisis pues: *“Pertenece a la esencia del devenir avanzar, tirar en los dos sentidos a la vez: Alicia no crece sin empequeñecer, y a la inversa. El buen sentido es la afirmación de que, en todas las cosas, hay un sentido determinable; pero la paradoja es la afirmación de los dos sentidos a la vez”* (Deleuze, s/d: 7).

Cuadro 3: Tensión

Relación entre:	Desde el equipo docente, hubo tensión por:	Desde los estudiantes, hubo tensión por:
1. Docentes, objeto de estudio y contexto Institucional	<ul style="list-style-type: none"> -La propuesta de enseñanza que estimuló tanta diversidad de estrategias y de dinámicas de trabajo. -Las relaciones y la participación de los estudiantes dentro de sus grupos durante el trabajo de aproximación y formulación del problema de investigación. -La escasez del tiempo con que contamos para poder llevar adelante y sostener todas las actividades propuestas. 	<ul style="list-style-type: none"> -“Los cambios de dinámica” de trabajo propuestos por la cátedra para impulsar el pensar y la búsqueda de nuevas estrategias cuando el grupo recién empieza a sentirse cómodo con las estrategias conocidas. -La escasez de tiempo para realizar todas las actividades propuestas por el equipo docente.
2. Estudiantes, objeto de estudio y contexto socio - educativo	<ul style="list-style-type: none"> -Alentar la toma de decisiones grupales relativas a sus producciones cuando los estudiantes no están habituados a trabajar en grupo ni a producir colectivamente. -Las limitaciones en los saberes previos de los estudiantes y la necesidad de apropiarse de abundantes conceptos teóricos y metodológicos relativos a la investigación y la educación para aplicarlos continuamente en las actividades propuestas. -Los requisitos de precisión, exhaustividad y fundamentación que las actividades presuponen en relación con las posibilidades y los tiempos de realización con que cuentan los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Llegar a “acuerdos mutuos” y tener que tomar decisiones compartidas cuando no lo han hecho previamente en otras asignaturas. -“El desconocimiento” y la necesidad de incorporar muchos conceptos en poco tiempo. -La “asunción de criterios propios” en el marco de las producciones individuales y grupales, tanto en lo conceptual como en lo metodológico. - La “exigencia y autoexigencia” generadas por expectativas de investigar que mitifican el proceso de investigación transformándolo en situaciones inalcanzables durante la cursada de una asignatura. -Concebir a la investigación en educación como una actividad muy exigente.
3. Docentes, estudiantes y experiencias de enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> -La formulación de un problema de investigación que requiere de los estudiantes manejar una vasta serie de saberes que pocos han logrado construir previamente. - La apropiación de un gran volumen de contenidos y la realización de variedad de actividades en un cuatrimestre. -El estímulo constante a la reflexión y a la precisión conceptual y metodológica, como requisitos fundamentales para la investigación en educación. -La generación de instancias de verdadero trabajo compartido entre docentes y estudiantes donde la conceptualización, negociación y toma de decisiones metodológicas debieron lograrse colectivamente. -El desarrollo de reflexiones individuales y grupales fundamentadas tendientes a generar rigurosidad y coherencia en los planteos y producciones de los estudiantes. -La coordinación del trabajo de campo y la administración de los tiempos, con la necesidad de concebir y experimentar que lo que se realice en el campo tiene relación epistemológica y metodológica con el problema de investigación planteado. 	<ul style="list-style-type: none"> -La cantidad de saberes a incorporar en una cursada cuatrimestral y la escasa posibilidad de vincularlos con saberes previos que la mayoría no poseía. - La aceleración en las demandas de las docentes que provoca la permanente sensación de no contar con el tiempo necesario. -La propuesta de aprender de los “errores” pues requiere más tiempo para revisar y volver a hacer las actividades tratando de no equivocarse.

Ausencia: Ferrater Mora (2004: 1165) propone relacionar el concepto de *ausencia* con el de *“in existencia”* y a su vez, como sugiere Brentano (en Ferrater Mora, 2004: 1880), con el de *“inexistencia intencional”* pues permite establecer vínculos entre las nociones de *ausencia* e *intencionalidad* de los actos psíquicos.

Desde el análisis pedagógico que realizamos, como equipo docente nos interesa rescatar el significado de *ausencia* como *inexistencia intencional* de objetos y de acciones en las prácticas de enseñanza. Mientras que para los estudiantes, la *ausencia* es percibida como carencia propia o como diferencia entre la enseñanza de esta asignatura y la de otras de la carrera.

Cuadro 4: Ausencia

Relación entre:	Desde el equipo docente, hubo ausencias:	Desde los estudiantes, hubo ausencias:
1. Docentes, objeto de estudio y contexto institucional	- De tiempo para una adecuada elaboración conceptual y empírica de variedad de aspectos vinculados con procesos específicos de investigación educativa.	- De saberes previos relacionados con hacer investigación: desde la elaboración de un proyecto hasta la escritura de informes académicos. -De uso previo de bibliografía metodológica. - De experiencias previas de búsqueda de fuentes bibliográficas.
2. Estudiantes, objeto de estudio y contexto socio - educativo	-De experiencia en el cursado de asignaturas con intenso trabajo de campo y con dinámica grupal. -De información adecuada para los estudiantes acerca de la organización administrativa de la materia generándoles desconcierto y desorganización en el trabajo individual y colectivo.	- De conceptos, categorías, supuestos, herramientas y técnicas metodológicas previas. - De conocimientos previos para poder partir de ejemplos propios. -De experiencias previas de trabajo de campo.
3. Docentes, estudiantes y experiencias de enseñanza	-De análisis de alguna fuente primaria mediante la UVE de Gowin que operara como ejemplo para todos. La sugerencia de los estudiantes respecto de esta actividad indica que fue insuficiente el reanálisis en clase de las "UVES" producidas por cada estudiante sobre sus temáticas individuales. -De críticas al equipo docente y/o a la institución: todas las ausencias y dificultades detectadas por los estudiantes son vistas como de origen exclusivamente de ellos.	-De tiempo grupal dentro de la clase para la resolución de actividades, y/o para organizar acuerdos sobre las tareas a ser abordadas fuera de la clase. -De criterios para identificar fuentes primarias y reconocer sus estructuras. A partir de allí sugieren: 1) tomar una misma fuente primaria y analizarla colectivamente mediante una misma UVE de Gowin para que luego, cada uno, pueda hacer lo mismo con otras fuentes. 2) que la cátedra formule "preguntas organizadoras" para facilitar el análisis de la estructura de una fuente primaria.

5. Algunas notas para concluir

Luego de una revisión de los planteos y supuestos que enmarcan teóricamente este trabajo y del análisis comparado de las opiniones de profesoras y estudiantes, a partir de los cuatro cuadros, señalamos una serie de cuestiones que invitan a seguir pensando en las formas que asume la enseñanza de una materia, como es la Investigación Educativa en una universidad pública.

-No todos los egresados se dedicarán a la investigación y, quienes lo hagan, posiblemente combinen actividades de investigación y de docencia en distintos niveles y ámbitos de la educación. Así, la enseñanza de la investigación en general y de la investigación en educación en particular, no constituye el único propósito de incorporar la asignatura en las carreras de Educación. Aunque aproximar a los estudiantes a la investigación sea el objetivo central, la inclusión de la IE en la Licenciatura se justifica en la necesidad de formar profesionales críticos, capaces no solo de realizar investigaciones en distintos ámbitos socioeducativos, sino también, de rastrear en el conocimiento científico disponible y de utilizar las propuestas que resulten valiosas. La asignatura IE, desde esta perspectiva, constituye un espacio que brinda herramientas para examinar críticamente las fuentes disponibles y para seleccionar con criterio profesional aquellas que resulten científicamente válidas y confiables.

-Consideramos necesario trabajar por una "buena" enseñanza de la investigación educativa que module la tradicional formación académica y docente con sus improntas positivistas, individualistas y poco vinculadas al contexto socioeducativo actual. Las estrategias didácticas que

diseñamos y analizamos –como aquellas que estimulan la producción colectiva de saberes, de textos y de experiencias grupales en el campo- se sostienen desde esta perspectiva. Al respecto resultó positivamente valorada por los estudiantes, la propuesta de actividades que transformaron formas de estudio individuales en grupales. Ello requirió un gran esfuerzo del equipo docente – tendiente a proponer, sostener y acompañar estas formas de construir saberes- como también de los estudiantes. Asimismo, esto generó tensiones que, como queda expresado en los cuadros, fueron resolviéndose mayoritariamente a lo largo de la cursada.

-Los cuadros presentados tuvieron como objetivo la comparación entre la perspectiva del equipo docente y la de los estudiantes en torno a cuatro conceptos que operaron como ejes de análisis -*permanencia, cambio, tensión y ausencia*- del desarrollo de la materia IE.

-Las relaciones y cuestiones con que se organizó cada cuadro fueron construidas luego de analizar las opiniones de los estudiantes y tomando a éstos como guía en su calidad de *actantes principales* con capacidad de generar cambios Latour (en Pérez Rubio, 2012). Así, los estudiantes sugirieron ajustes en los modos de realizar algunas tareas, como por ejemplo “presentar la UVE de Gowin mediante un ejemplo general y con preguntas orientadoras”. Sin embargo, en cuanto a las *ausencias*, su propia consideración como actantes parece diluirse y solo mencionan aquellas relacionadas con el tiempo y sus saberes previos pero no con respecto a la enseñanza. Tampoco nosotras habíamos observado tantas ausencias previamente a los comentarios de los estudiantes.

-El equipo docente reconoce limitaciones de tiempo para que los estudiantes elaboren en profundidad ciertos aspectos conceptuales y empíricos específicos de la IE pero pensamos que los puentes y el camino han sido cuidadosamente construidos como para que puedan seguir transitándolos. La materia IE involucra diversidad de procesos complejos que, para poder apropiarse de ellos, requieren a los estudiantes formar parte de proyectos y de equipos de investigación. Nuestra decisión de dedicar la tercera parte del cuatrimestre a cuestiones de epistemología y metodología de la investigación, en vez de utilizar todo el tiempo para desarrollar la especificidad de la IE, trata de superar dificultades vinculadas con la formación previa de los estudiantes en teoría y práctica de la investigación como así también busca desarrollar aspectos metodológicos que, consideramos, deben manejar los estudiantes antes de iniciarse en actividades de investigación en el campo educativo.

-Al observar los cuadros como un entramado en red de variedad de aspectos pero sin priorizar ninguno sobre otro (Latour, 1997: 114), pudimos reconocer estrechas vinculaciones entre los conceptos considerados. Así, la introducción de *cambios* en las actividades propuestas tendientes a superar algunas de las *ausencias* diagnosticadas ha contribuido a la generación de *tensiones*. En la medida en que tales tensiones fueron resolviéndose, los cambios introducidos fueron valorados de manera positiva tanto por los estudiantes como por el equipo docente.

-Respecto de las *tensiones*, aquellas que coincidimos en poner de relieve, docentes y estudiantes, están vinculadas con:

- La vasta cantidad de contenidos involucrados con la investigación en educación y que es preciso que los estudiantes se apropien.
- El requisito de gradualidad y progresiva complejidad en la presentación y estudio de tales contenidos y saberes.
- Los tiempos personales, los grupales y los curriculares requeridos para que la apropiación de todos esos saberes sea fructífera.

-También reflexionamos sobre la posibilidad y necesidad de resolver todas las tensiones en el transcurso de un cuatrimestre. Pensamos que, en la medida que algunas tensiones vayan cediendo, otras pueden persistir e incluso aparecer nuevas, aún cuando la cursada hubiera concluido. Los procesos de enseñanza y aprendizaje siempre generan tensiones pero lo deseable es que no sean paralizantes ni supongan desafíos imposibles de ser asumidos y resueltos con la ayuda docente.

-En las *permanencias* es donde encontramos las mayores diferencias entre las apreciaciones de los estudiantes y las nuestras. Mientras que ellos se remiten a las acciones propuestas y desarrolladas en la cursada del 2013, nosotras lo hacemos rescatando lo “esencial”

de la enseñanza como por ejemplo: la inclusión de la dimensión estética y expresiva a través del póster colectivo, la incorporación del análisis crítico de la actividad áulica, el desarrollo del espíritu comunitario a través del trabajo grupal, la búsqueda de articulaciones entre educación y realidad social, o la incorporación de una mirada histórica del currículum y la carrera (Alba, 1995; Ibáñez, en Pérez Rubio, 2012). Es decir, rescatamos la permanencia de criterios y elementos que tiendan a desarrollar aprendizajes genuinos de la IE en nuestros estudiantes.

Finalmente, enfatizamos la necesidad de compartir y discutir con otros colegas las preocupaciones detectadas y la búsqueda de soluciones instrumentadas porque pensamos que el principal significado de comunicar experiencias académicas como la relatada está en orientar cambios en la formación científica de futuros profesionales e investigadores sociales a partir del estudio colectivo de casos empíricos.

Bibliografía

ALBA, Alicia (1995) *Curriculum: Crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

BARRIGA, O. y HENRÍQUEZ, G. (2004) "Artesanía y Técnica en la Enseñanza de la Metodología de la Investigación Social." *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales* N° 20, p. 126-131.

BORSOTTI, Carlos (2009) *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.

CUENCA, Adriana; LOZANO, Susana; MARTELLO, Vanesa; DIMARCO, Mariana; GIANFRANCISCO, Julieta; BRANCA, María; COROMINAS, Cecilia; CLEVE, Agustín y CARREÑO, Soledad (2012) "Desafíos en la enseñanza de la investigación: reflexiones de docentes y estudiantes de la carrera de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata. Argentina", en: Juan Piovani, María Teresa Carreño y Juan M. Castellanos (Eds.), *Memorias del III Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS) Métodos alternativos o críticos de la investigación en ciencias sociales. Construcción de opciones metodológicas para las ciencias sociales contemporáneas*. Manizales: Universidad de Caldas/Universidad de Manizales/RedMet. pp. 860-871.

DELEUZE, Gilles (s/d) *Lógica del sentido*. Traducción de Miguel Morey, Universidad ARCIS, Disponible en: [http://www. Philosophia.cl/Escuela de filosofía](http://www.Philosophia.cl/Escuela de filosofía). Fecha de consulta, 29/06/2013.

ELLIOTT, John (1997) *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.

FERRATER MORA, José (2004 [1999]) *Diccionario de Filosofía. Tomo I, II, III y IV*. Barcelona: Ariel Filosofía.

LATOUR, Bruno (1997) *Jamais fomos modernos*. Sao Paulo: Editora 34 Ltda.

NOVAK, Joseph y GOWIN, Bob (1988) *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca.

PÉREZ RUBIO, A. M. (2012) "Sobre el Constructivismo: construcción social de lo real y práctica investigativa." *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales* Año 2 N° 2, Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5652/pr.5652.pdf. Fecha de consulta, 18/10/2013.

SCRIBANO, A.; GANDIA, C. y MAGALLANES, G. (2006) "La enseñanza de la "metodología de la investigación" en Ciencias Sociales." *Ciencias Sociales Online*, Marzo Vol. III No. 1, Disponible en: http://www.uvm.cl/csonline/2006_1/pdf/ense%F1anza.pdf. Fecha de consulta, 02/04/2014.

SEID, Gonzalo (2012) "Las particularidades de las asignaturas metodológicas desde las perspectivas de los estudiantes", en: Juan Piovani, María Teresa Carreño y Juan M. Castellanos (Eds.), *Memorias del III Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS). Métodos alternativos o críticos de la investigación en ciencias sociales. Construcción de opciones metodológicas para las ciencias sociales contemporáneas*. Manizales: Universidad de Caldas/Universidad de Manizales/RedMet. pp. 846-859.

Autoras.

Ana Isabel Iglesias

Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín.

Doctora en Educación, Profesora de Matemática y Física y Psicóloga Social. Profesora adjunta regular de la Licenciatura en Educación.

E-mail: anabeliglesias1@yahoo.com.ar

Gabriela Orlando

Escuela de Humanidades. Universidad Nacional de San Martín.

Licenciada y Profesora en Ciencias de la Educación. Jefa de Trabajos Prácticos regular de la Licenciatura en Educación..

E-mail: orlandogabriela@gmail.com.

Citado.

IGLESIAS, Ana Isabel y ORLANDO, Gabriela (2015). "Permanencias, cambios, tensiones y ausencias en las clases universitarias de investigación educativa". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°10. Año 5. Octubre-Marzo 2015. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 35-50. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/107>

Plazos.

Recibido: 14/ 03/ 2014. Aceptado: 09/08/2014.



Enseñanza e institucionalización de la metodología de la investigación social en la carrera de Sociología en Guatemala

Teaching and institutionalization of methodology of social research in the career of Sociology in Guatemala

Jeanie Maritza Herrera Nájera

Resumen

El debate y la producción académica alrededor de los procesos de enseñanza-aprendizaje en metodología de la investigación social en América Latina han cobrado especial relevancia en los últimos años. En países como Argentina, Chile, Brasil o México, la tendencia e importancia asignada a este tipo de investigaciones es cada vez más notoria, problematizando los contextos formativos e investigativos, los esquemas interpretativos, la inserción laboral, entre otros. No obstante, en el caso de Centroamérica, y específicamente en Guatemala, el estudio y problematización de la metodología de la investigación desde la óptica sociológica, sigue siendo limitado.

El presente artículo, traslada un primer acercamiento al contexto de formación y producción del conocimiento dentro de la carrera de Sociología en Guatemala, con el objetivo de analizar, desde una perspectiva histórica, el lugar asignado a la metodología de la investigación dentro de las instancias formativas, los planes de estudio y sus procesos de institucionalización.

Palabras clave: Metodología; Educación; Enseñanza; Sociología; Currículo.

Abstract

The debate and academic production around the teaching-learning processes in social research methodology in Latin America have become particularly important in the past few years. In countries like Argentina, Chile, Brazil and Mexico, the tendency and importance given to this type of research is increasingly noticeable, problematizing the educational and research contexts, the interpretative schemes and job placement, among other themes. Nevertheless, in the case of Central America, and specifically Guatemala, the study and problematization of the methodology from a sociological perspective continues to be limited.

This article makes an approach to the formation and production of knowledge within the career of Sociology in Guatemala, with the objective of analyzing the place assigned to the methodology within the educational entities, the study plans and its processes for institutionalization from a historical perspective.

Keywords: Methodology; Education; Teaching; Sociology; Curriculum.

1. Introducción

Durante los últimos años, el análisis y la producción académica sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje en metodología de la investigación en las Ciencias Sociales en América Latina, han cobrado distintas vertientes de análisis, entre ellas, las referidas al alumno, sus esquemas interpretativos y el conocimiento de la disciplina; la construcción del objeto de estudio; las representaciones de la práctica; y el rol del docente en el proceso de construcción del conocimiento. Por otro lado, se ha analizado la relación entre las prácticas docentes y las perspectivas de los estudiantes, algunas orientadas a la inserción laboral y otras enfocadas al análisis de los contextos de producción académica (Cohen *et.al.*, 2008; Scribano, Gandía y Magallanes, 2006; Scribano, *et al.*, 2007; Gandía y Magallanes, 2013; De Sena, 2011, 2013).

El presente artículo, resalta la importancia de (re)pensar el lugar y valor asignado a la enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación social, dentro de las instancias formativas y los contextos de producción del conocimiento (Moreno y Morales, 2014; Pioviani *et al.*, 2012; Morales y Jontef, 2014; Pagani y Ventura, 2013; Cendrán *et al.*, 2014; Arce y Boix, 2012), con la finalidad de caracterizar y comprender de manera más amplia los efectos de la educación sobre la formación de los estudiantes, sobre la producción del conocimiento y cómo ésta incide en la inserción laboral de los nuevos profesionales.

Se presenta un análisis y caracterización de los procesos institucionalización sobre metodología de la investigación que se reproducen y naturalizan a partir de la educación superior (principales enfoques y contenidos). De esta forma, en la primera parte del artículo, se hace énfasis en el contexto en el que surgen las Ciencias Sociales en Guatemala (años '70), con la finalidad de comprender el marco social y político que incidió en la conformación de la disciplina y su desarrollo. Posteriormente, se describe y analiza el plan de estudios de la carrera de sociología, creado en el año 1978, con dos reformas curriculares llevadas a cabo en 1998 y 2014.¹

2. Institucionalización de las Ciencias Sociales en Guatemala: Educación superior y sociología

Cuando se habla de educación superior, se hace referencia a una educación formal, que apunta al proceso educativo jerárquicamente estructurado y cronológicamente graduado, donde se da una programación especializada a cargo de profesionales técnicamente capacitados (Fainholc, 1979). La universidad es la encargada de la enseñanza disciplinaria, la producción y la circulación del conocimiento (Krotsch, 2001).

Los principales estudios relacionados con la universidad, analizan la transición de “universidades de élite” a “universidades de masas”, es decir, el acceso democrático de la población a los estudios de educación superior, y no únicamente cierto grupo privilegiado, así como los debates en torno al rol de la universidad frente al mercado y la inserción laboral, perspectivas que son abordadas por los enfoques neoliberal y reformista. El primer enfoque, privilegia el mercado como ente que define la construcción de saberes y la creación de profesionales, mientras que el segundo se orienta a la democratización de la sociedad (Pérez Lindo, 2008; Zoppi, 2008).

La importancia de analizar los procesos de institucionalización de las disciplinas, así como problematizar desde una perspectiva crítica los postulados predefinidos dentro de las instancias formativas, permite identificar y debatir las posiciones epistemológicas y discursivas orientadas a la reproducción estructural del mundo de la vida y su normalización (Habermas, 2002; Giroux, 2013).

En el caso de Guatemala, la máxima instancia de educación superior, encargada de la investigación, docencia y extensión, es la Universidad de San Carlos de Guatemala (en adelante, USAC), creada en el año 1676. Se inscribe como institución rectora de carácter público, caracterizada como “universidad de masas”.

¹ Cabe resaltar que uno de los principales retos para el análisis, es la diversidad de criterios que se utiliza en cada plan de estudio, ya que no son homogéneos dentro de las reformas curriculares.

En ese marco, los estudios de Ciencias Sociales dentro del ámbito universitario en Guatemala, surgen en la década de los años '70, con la creación de la Escuela de Ciencia Política (en adelante, ECP) y la Escuela de Historia. Los estudios de ciencia política con carácter de extensión universitaria iniciaron en 1968, pero fue hasta el año 1973 cuando se empieza a impartir la carrera de Ciencia Política con grado de licenciatura. En 1978, se aprueba el primer plan de estudios de la carrera de Sociología con grado de licenciatura. La ECP fue adscrita inicialmente a la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, siendo hasta el año 1996 que obtiene autonomía plena como escuela no facultativa.

El surgimiento de las Ciencias Sociales en Guatemala coincidió con el período de conflicto armado en el país, el cual inició en 1960 y concluyó con la Firma de los Acuerdos de Paz en 1996. A finales de los años '70, la represión en contra de estudiantes, dirigentes estudiantiles y profesores universitarios se incrementó, con lo cual muchos tuvieron que irse al exilio. Asimismo, el período 1978-1985 se consideró el más violento de todo el enfrentamiento armado, el cual incluyó masacres a poblaciones indígenas y campesinos (CEH, 2004).

De este modo, la institucionalización de las Ciencias Sociales dentro del ámbito universitario, se produce con un retraso significativo respecto de la creación de la educación superior universitaria en el país, y surge en medio de procesos históricos de fuerte complejidad social. Así, las Ciencias Sociales en Guatemala se articulan con una fuerte focalización temática en estudios sobre la transición democrática y de connotación socio-política (Cazali, 2001; Thesing, 2002; Cabrera, 2003).

3. Enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación social en la carrera de Sociología

En los procesos de enseñanza-aprendizaje, la transmisión de conocimiento supone un proceso donde por lo menos existen dos agentes (un transmisor y un receptor) y un contenido que se desea transmitir (Tenti Fanfani, 2007). Este último puede ser comprendido en términos del lenguaje en el que inciden los sistemas de ideas que permean la formación y la circulación del conocimiento, en el cual los agentes (alumnos-maestros) están inmersos en procesos de comunicación orientados al consenso y a la validez de sus postulados (Habermas, 2002; Giroux, 2013).

En este contexto, la institucionalización de la Sociología y de la Metodología de la Investigación, se encuentran permeados por visiones externas que inciden en el dominio de la racionalidad formal y se naturalizan. El análisis de los planes curriculares, permite establecer un primer acercamiento a los procesos formativos, no obstante, es importante comprender además la perspectiva de los actores inmersos dentro de los procesos comunicacionales asociados a la enseñanza-aprendizaje.

En este marco, el plan de estudios de la carrera de Sociología constituye el núcleo central que integra los contenidos para la formación de nuevos profesionales y juega un papel destacado en la reproducción cultural. La importancia radica en las implicaciones de su naturalización/institucionalización frente a las competencias y nuevos conocimientos que integra/crea y articula en torno a la investigación social (Krotsch, 2001; Moreno y Morales, 2014). Dentro del ámbito curricular, se pueden establecer reformas orientadas a modificar las condiciones existentes mediante la incorporación de nuevas materias, cambios jerárquicos, entre otros (Litwin, 2008).

Por tanto, el análisis curricular de carácter histórico, tiene la finalidad de identificar y problematizar el lugar e importancia que ha sido asignada a la formación en metodología de la investigación dentro de la USAC; indagar qué se enseña (contenidos que se imparten, bibliografía utilizada) y la orientación de la enseñanza-aprendizaje (vinculación con la práctica investigativa, perfil de egreso).

En las Ciencias Sociales, cuando se habla de metodología se precisa en la "lógica interna de la investigación", la cual está conformada por procedimientos o métodos para la construcción de la evidencia empírica. Se apoya en los paradigmas, y su función en la investigación es discutir los fundamentos epistemológicos del conocimiento (Sautu *et al.*, 2005: 37). Por tanto, el

conocimiento académico se produce conforme a “métodos”, “técnicas” y “procedimientos” objetivados (y sujetos a una renovación permanente) que son propios de determinadas tradiciones disciplinarias (Tenti Fanfani, 2007: 203).

Cada uno de los planes de estudio y programas de metodología de la investigación, traslada los ejes centrales que permiten comprender las aristas y enfoques priorizados dentro del campo de la enseñanza-aprendizaje desde una perspectiva institucional. Tres momentos destacan dentro del proceso de institucionalización de la metodología de la investigación dentro de la carrera de Sociología en Guatemala. El primero, el momento fundacional de la carrera en 1978 y la creación del primer plan de estudios. El segundo, la primera reforma curricular en el año 1998; período posterior a la Firma de los Acuerdos de Paz y posterior a la obtención de la autonomía plena por parte de la ECP-USAC. Y finalmente, el tercer momento remite a la segunda reforma curricular; si bien ésta se concreta en el año 2014, comienza a debatirse a partir del año 2010 (Ver Tabla 1).

Tabla 1:
Materias asociadas a la formación metodológica (Licenciatura en Sociología, USAC).
Comparación planes de estudio 1978, 1998, 2014

Plan de estudios	Escuela de Ciencia Política									
	Licenciatura en Sociología									
	Pensum introductorio				Área profesional					
Pensum 1978	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
	307. Técnicas de investigación bibliográfica y documental		317. Matemática I	321. Introducción al estudio de la metodología	350. Matemáticas II	354. Estadística II	337. Técnicas de investigación social			348. Seminario de Tesis
				322. Estadística I	327. Metodología de las ciencias sociales I	332. Metodología de las ciencias sociales II				
Pensum 1998	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
Área Metodología y técnicas de investigación	405. Lenguaje y técnicas de estudio e investigación	406. Lógica		419. Introducción al Estudio de la metodología	605. Metodología de las Ciencias Sociales I	610. Técnicas de Investigación Social	615. Epistemología			630. Seminario de Tesis
		410 Matemática	415 Estadística I	420 Estadística II						

Pensum 2014	1°	2°	3°	4°	5°	6°	7°	8°	9°	10°
Área Tecnológica	005. Metodología de las ciencias sociales I	010. Metodología de las ciencias sociales II	015. Metodología de las ciencias sociales III	018. Metodología de las ciencias sociales IV	024. Análisis de experiencias de investigación sociológica I	030. Análisis de experiencias de investigación sociológica II	036. Epistemología de las Ciencias Sociales	043. Diseño de investigación de tesis I	050. Diseño de investigación de tesis II	055. Informe de Tesis
								040. Sociología del conocimiento		

Fuente: Elaboración propia con base en datos de ECP, 1978, 2010, 2013.

a. Contexto institucional

La cursada de la carrera de Sociología, a cargo de la ECP, tiene una duración de cinco años, divididos en diez ciclos semestrales (febrero-junio y julio-noviembre). Los requisitos previos a la obtención del título de licenciatura contemplan sustentar un examen general de grado o realizar un Ejercicio de Práctica Supervisada (EPS), comprobar el manejo de idiomas y presentar un trabajo de investigación (tesis de grado). El plan de estudios es cerrado, es decir, no se pueden adelantar materias sino que se debe seguir la cursada en el orden y tiempo establecido dentro del *pensum* educativo.

Desde la creación de la carrera, se han implementado dos reformas curriculares al *pensum* base establecido en 1978. En este marco, interesa conocer los principales cambios que se llevaron a cabo en el área de formación en metodología de la investigación y el lugar asignado en cada plan de estudios con la finalidad de problematizar: a) el valor otorgado a la formación del área y b) cómo ésta se institucionaliza y reproduce dentro de la práctica educativa.

b. Plan de estudios del año 1978: creación y desarrollo de la Sociología en Guatemala

El plan o *pensum* de estudios fue aprobado por el Consejo Superior Universitario el 27 de noviembre de 1978. El mismo determina el número de asignaturas y requisitos para la obtención de los grados y títulos. Identifica un total de 48 materias para la cursada de la licenciatura de Sociología, divididas en 5 materias por cada semestre. Dentro de la formación, contempla dos niveles: un nivel introductorio de 2 años (4 semestres), compartido con las carreras de Relaciones Internacionales y Ciencia Política, y un nivel profesional específico para la carrera de Sociología de 3 años (6 semestres). Se identifican dentro de la estructura organizacional de la ECP tres coordinaciones de carrera (una por cada carrera) y dos coordinaciones de área (una para el área de metodología y otra para el EPS).

Dentro de los planes de estudio se identifican seis áreas a través de las cuales se coordinan todas las actividades docentes: Teoría política, Sociología Política, Administración Pública, Relaciones Internacionales, Metodología y Economía (ECP, 1978). En ese marco, se articulan diez materias asociadas a la formación en metodología de la investigación, las cuales representan un 21% del total de materias a cursar (Técnicas de investigación bibliográfica y documental; Matemática I; Introducción al estudio de la metodología; Estadística I; Matemáticas II; Metodología de las Ciencias Sociales II; Técnicas de investigación social y Seminario de tesis). De las diez materias asociadas a la metodología de la investigación, cuatro se ubican en el área introductoria y seis en el área profesional, siendo del cuarto al sexto semestre de cursada donde se encuentra la mayor carga de formación metodológica.

Dentro de sus contenidos programáticos, las materias del *pensum* de 1978 abordan los fundamentos y tipos de conocimiento, los procesos investigativos, las técnicas, tipos y diseño de investigación, así como los usos de la matemática y la estadística dentro de las Ciencias Sociales y la investigación. En lo que respecta a los contenidos mínimos, no se establece una distinción explícita entre la enseñanza de métodos cualitativos y cuantitativos. No obstante, al existir tres materias asociadas directamente con las matemáticas y la estadística, se establece, al menos durante año y medio, una separación entre ambos enfoques.²

c. Plan de estudios del año 1998: primera reforma curricular

En 1998 se aprueba la primera reforma curricular del plan de estudios que se encuentra vigente en la actualidad. A partir del año 2014, éste empieza a ser suplantado por la nueva reforma curricular. Se trata de un proceso de transición paulatino, conforme avanzan las nuevas cohortes de estudiantes. El número de materias totales para la cursada es de 50. La desagregación se mantiene en 5 materias por semestre, y los ciclos introductorio (dos años) y profesional (tres años).

El plan de estudios identifica 8 áreas académicas a ser cursadas dentro de los 10 semestres (filosofía, historia, metodología y técnicas de investigación y sociología, política, relaciones internacionales, economía e instituciones políticas). Cada una de las materias otorga créditos con valor de 5 u 8 puntos, dependiendo si los mismos son cursos matrices, complementarios o de metodología de la investigación, con un total de 270 créditos para los 10 semestres y 132 créditos para el área introductoria.

En el área de metodología y técnicas de la investigación, se contemplan diez cursos con un total de 59 créditos (22% del total), siendo la segunda área académica a la que se le asigna mayores créditos, detrás del área de sociología, la cual contempla 19 clases con un total de 101 créditos (37% del total). El 60% de los créditos asignados al área de metodología de la investigación están en área introductoria, que corresponden a 36 créditos (Lenguaje y técnicas de estudio e investigación, Lógica, Matemática, Estadística I, Introducción al estudio de la Metodología y Estadística II) y 40% en área profesional que corresponden a 23 créditos (Metodología de las Ciencias Sociales, Técnicas de Investigación Social, Epistemología y Seminario de Tesis).

Las materias del *pensum* de 1998 mantienen casi toda la estructura propuesta en el de 1978, fortaleciendo los contenidos programáticos, pero conservando una misma línea de orientación basada en la teorización de los tipos de conocimiento, los métodos y las técnicas investigativas, la aplicación de la estadística y las matemáticas en las Ciencias Sociales y la elaboración de diseños de investigación. Los cambios más significativos son la eliminación de las materias Matemática II y Metodología de las Ciencias Sociales II, y la incorporación de dos nuevas materias: Lógica Matemática y Epistemología. Asimismo, dentro de los contenidos programáticos de la asignatura Metodología de las Ciencias Sociales, se incorpora la problematización sobre la realidad nacional, enfatizando la relevancia del análisis de coyuntura y la investigación participativa como herramientas para el análisis social.

Asimismo, es importante mencionar que hace algunos años se crea un curso extracurricular optativo, orientado a facilitar acompañamiento a los estudiantes en la elaboración de los diseños de investigación y su posterior aprobación con el área de metodología de la ECP-USAC, previo a la elaboración de la Tesis de Grado: Curso-Taller para elaboración y aprobación de diseño de investigación de tesis.

² El catálogo de estudios de donde se recoge el *pensum* de 1978, no establece con precisión los créditos por cada materia, ni tampoco menciona de manera explícita aquellas asociadas al área de metodología de la investigación social. Sin embargo, las mismas se infieren sobre la base de la reforma curricular de 1998 y a los prerrequisitos en cada materia. De esta forma, en el plan de estudios de 1998 se establece un área académica denominada *metodología y técnicas de investigación*, y en el plan de estudios del año 2014, un *área tecnológica*, visible dentro de la red curricular, las cuales hacen referencia a las materias vinculadas a la metodología de la investigación.

En lo que respecta a los requisitos de cursada, en el plan de estudios no se observan instancias prácticas obligatorias (horas de prácticas investigativas y/o pasantías) sino hasta el final de la cursada. Se trata del Ejercicio Profesional Supervisado (EPS), para el cual los alumnos escogen un lugar donde hacer una pasantía. No obstante, este último tenía como opción ser sustituido por el Examen Único de Conocimientos. De esta forma, el área práctica investigativa queda a total discreción del docente que imparte la materia. Esta ausencia entre formación y práctica investigativa, también se visibiliza a partir del año 2008, al elaborarse el plan de estudios de la Maestría en investigación de Política y Sociedad, el cual empieza a incorporar la formación teórica y práctica dentro de la cursada.³

En cuanto al Examen Único de Conocimientos, se realiza a partir de un temario –aprobado en marzo del año 1995⁴– que incluye temas para evaluación escrita y oral. Este examen se divide en 5 áreas: sociología general, sociología contemporánea, sociología aplicada, sociología política y metodología aplicada a la sociología.

Finalmente, el perfil de egreso que contempla el *pensum* de 1998 identifica cuatro competencias centrales para el sociólogo: investigador, docente, profesional, asesor/director (ECP, 2009).

d. Plan de estudios del año 2014: Segunda reforma curricular

En el año 2010, se inicia otro proceso de readecuación curricular, que culmina con la aprobación del nuevo plan de estudios en el mes de marzo de 2014. Esta actualización parte de un diagnóstico sobre el *pensum* de 1998, así como de un estudio de demanda profesional que permitió “determinar el campo laboral en que se desempeñan los egresados y las necesidades de Educación Superior que demandan” (ECP, 2013:2).

De esta forma, entre los principales cambios incorporados al nuevo plan se agrega un nivel de especialización temático, con lo cual se reduce el nivel introductorio a tres semestres, y se incrementa el nivel profesional a cinco semestres. Además, se crean dos especializaciones para la carrera de Sociología, a saber: “Violencia y Paz en Guatemala” y “Género y etnicidad en Guatemala”.

El nuevo plan de estudios se divide en cuatro áreas: social, tecnológica, científica y teoría. Las asignaturas relacionadas con la metodología de la investigación se articulan dentro de la red curricular en el área tecnológica. Se trata de 11 materias: cuatro “Metodología de las Ciencias Sociales”, dos “Análisis de experiencias de investigación sociológicas”, una “Epistemología de las Ciencias Sociales”, una “Sociología del conocimiento”, dos “Diseño de investigación de tesis” y, finalmente, la materia “Informe de Tesis”. En total, las asignaturas asociadas a la formación metodológica otorgan 33 de los 132 créditos requeridos (25%).

El enfoque que sustenta el diseño curricular de la Licenciatura es “constructivista”, con orientación hacia el “holismo”. Este posicionamiento institucional implica que la carrera se encuentra en un periodo de transición entre la planificación por objetivos y la planificación por competencias (ECP, 2013).

Según el informe final de la propuesta de readecuación curricular, “El espíritu de la nueva propuesta se dirige a mejorar la calidad de las tesis y enfocar la realización de estos trabajos finales hacia las especialidades así como estableciendo algunas modificaciones, fundamentándose en que el trabajo de teoría y práctica del nuevo pensum de estudios, se concrete en su investigación” (ECP, 2013:26).

En el área de metodología de la investigación, el diagnóstico y caracterización del plan de estudios vigente, identifica un área de metodología “débil”, con poco aporte a la formación en investigación y a la elaboración de tesis de grado. Asimismo, como aspectos fundamentales de la propuesta de readecuación curricular, identifica la separación entre metodología cualitativa y

³ El Departamento de Estudios de Posgrado entra en funcionamiento en el año 2008. La ECP imparte dos maestrías: en “Investigación en Política y Sociedad, y en “Seguridad y geopolítica”.

⁴ Vigente en la actualidad.

cuantitativa en el proceso de formación metodológica, y resalta la importancia del análisis de experiencias de investigación concretas (ECP, 2013: 153).

De tal cuenta, entre los principales cambios incorporados, asociados a la formación en metodología de la investigación social, en el nuevo *pensum* se encuentran: la estructuración de un amplia área de metodología de las Ciencias Sociales; la incorporación de un área de investigación a continuación de la formación en metodología; la articulación del EPS y el Examen Único de Conocimientos con la elaboración de las tesis de grado; y la propuesta de bibliografía mínima, complementaria y ejemplos tipológicos⁵ para cada área formativa (ECP, 2013).

Tal como se mencionó, en el *pensum* de 2014 las materias abordan de manera explícita la separación entre la enseñanza-aprendizaje de técnicas cualitativas y cuantitativas. Dentro de la reforma curricular, se eliminaron 4 de las 10 asignaturas vinculadas al área de metodología y técnicas de investigación (Lógica, Matemática, Estadística I y II), y se incorporaron materias relacionadas con el análisis de experiencias de investigación sociológica y el diseño de tesis, dentro de las cuales se retoman algunos elementos de las asignaturas eliminadas. Asimismo, la materia de “Sociología del conocimiento” pasa a ser parte de área tecnológica, junto con la “Epistemología”.⁶

Respecto a la bibliografía propuesta para las materias del “Área tecnológica”, se contemplan un total de 201 textos, siendo el más antiguo del año 1956 y el más reciente del año 2009. El 81% de la bibliografía básica y complementaria, ha sido publicado en España, México y Argentina. Asimismo, los autores son mayoritariamente originarios de España, Alemania y Francia (43%), seguidos por Estados Unidos (9%) y Argentina (8%). Por otro lado, el 46% de los ejemplos tipológicos está publicado en Guatemala, el 18% en Estados Unidos y el 11% en Costa Rica, mientras que sus autores son un 50% guatemaltecos y un 18% estadounidenses.

Si bien no se especifica de manera detallada el campo de inserción del sociólogo –tal como lo hacía el *pensum* anterior– el perfil de egreso de las dos especialidades de Sociología está orientado hacia la investigación. Esto puede observarse, a su vez, en la incorporación de tres prácticas investigativas obligatorias a lo largo de la carrera (ubicadas en el segundo, cuarto y sexto semestre) y en la permanencia de asignaturas de investigación, posteriores al dictado de las Metodologías, las cuales presentan una vinculación entre la formación metodológica y las experiencias investigativas. Asimismo, se observa un distanciamiento con la asignatura “Planificación y evaluación de proyectos de desarrollo social”, la cual fue reemplazada en el nuevo plan de estudios por “Análisis de experiencias de investigación sociológica II”, que enfatiza en la investigación cualitativa.

4. Conclusiones y discusión

La carrera de Sociología y su proceso de institucionalización en Guatemala se produce en un momento socio-político complejo, caracterizado por la intensificación del conflicto armado en el país. Asimismo, ante la represión que se perfiló en ámbitos urbanos y rurales, durante el período se registra una importante “fuga” de intelectuales y académicos. Pese a dichas limitaciones, sumado al significativo “retraso” que se verifica en la institucionalización de las Ciencias Sociales en el ámbito universitario guatemalteco, en la década de 1970 se crea la Licenciatura en Sociología dentro de la enseñanza superior de carácter público.

La revisión de los planes de estudio de los años 1978, 1998 y 2014, y su vinculación con las características contextuales asociadas a cada etapa de reforma curricular, permite identificar elementos centrales para comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje. Por tanto, las distintas formas de concebir la metodología de la investigación y su operativización dentro de los *pensum* respectivos, permiten comprender el valor asignado al área dentro de las instancias formativas.

⁵ Investigaciones que pueden servir de ejemplo dado su desarrollo teórico-metodológico.

⁶ Cabe destacar que esta materia estaba presente en los planes de estudio previos pero no había sido considerada como parte del área de metodología y técnicas de investigación.

El análisis del lugar asignado a la metodología de la investigación en la formación universitaria, se traslada como un primer acercamiento para la problematización de procesos y variables que involucran la perspectiva de los actores inmersos dentro de los procesos socio-culturales, económicos y políticos asociados a la enseñanza-aprendizaje. De esta forma, la exploración de los planes de estudio ha permitido corroborar que la formación metodológica ha sido (y sigue siendo) una constante de las propuestas formativas de la carrera de Sociología de la USAC. Así, desde la elaboración del primer *pensum* (1978) hasta la última reforma curricular (2014), se observa que entre el 21% y el 25% de las materias está asociado a la formación en metodología de la investigación. A su vez, a partir del año 2009 se crea un taller extracurricular para apoyar a los alumnos con *pensum* cerrado⁷ en la elaboración de sus diseños de investigación, previo a la elaboración de la tesis de grado.

Asimismo, tanto en la estructura organizacional de la ECP-USAC, como en instancias de evaluación previo a la obtención del grado, el área de metodología se visibiliza como elemento toral, en tanto existe una coordinación general del área, se visibiliza como un área específica dentro del temario del Examen Único de Conocimientos, y se identifica como un ámbito a ser fortalecido en el marco de los procesos de reforma curricular. No obstante, es preciso señalar que la enseñanza de la metodología de la investigación debe a su vez vincularse al estudio de la epistemología y la teoría social (Sautu *et al.*, 2005; Scribano, Gandía y Magallanes, 2006; Moreno y Morales, 2014).

Los cambios suscitados en los tres planes de estudio comentados, permiten observar las orientaciones de los contenidos y sus modificaciones a lo largo del tiempo. Por tanto, resalta la continuidad en la separación explícita de la enseñanza de la metodología cualitativa y cuantitativa, con lo cual debates en torno a la integración y pluralismo metodológico son relegados a un segundo plano, abriéndose poco espacio para la inserción de nuevas perspectivas de análisis social basadas en métodos mixtos (triangulación, etc.). En los dos primeros planes curriculares, se observa la enseñanza de matemática y estadística como materias aplicadas a la investigación social, asociadas a las áreas torales de la metodología. En la última modificación curricular, dichas materias desaparecen y se las integra a la enseñanza de metodología de las Ciencias Sociales.

En el último plan de estudios, la inserción de horas prácticas para la cursada (experiencias de investigación) y la necesidad de repensar la metodología de la investigación y su formación a partir de problemas concretos, permiten analizar experiencias prácticas vinculadas a la realidad social guatemalteca. Este aspecto se visibiliza a partir de la bibliografía asociada a los ejemplos tipológicos, en donde el 50% corresponden a experiencias concretas de autores nacionales.

De esta forma, los cambios asociados a la práctica investigativa, permiten problematizar el papel del docente, el rol del alumno y la vinculación de la enseñanza-aprendizaje de la metodología como un proceso artesanal en el que se aprende-haciendo, es decir, como una instancia en la que la vinculación entre práctica y teoría es uno de los principales supuestos teóricos, metodológicos y epistemológicos que posibilitan “fortalecer” la investigación de cara a la construcción de conocimiento social (Henríquez, 2007; Barriga y Henríquez, 2003, 2004; De Sena, 2011, 2013).

Finalmente, la problematización y el análisis crítico de los procesos de enseñanza-aprendizaje permite (re)pensar las orientaciones e instancias centrales de formación de nuevos profesionales de la sociología. Este elemento es importante para comprender el sentido y enfoque de la enseñanza y la investigación. En este marco, en la última reforma al plan de estudios (2014), llama la atención el peso asignado dentro de las bases de la nueva propuesta curricular a las demandas profesionales y el campo laboral donde se desempeñan los egresados, puesto que remite a la necesidad de analizar si existe una primacía del enfoque neoliberal frente a un enfoque reformista.

⁷ Cursada de materias obligatorias finalizada, pendiente uno o varios de los demás requisitos previos a la obtención del título de licenciatura y a la elaboración de la Tesis de Grado (EPS, Examen Único de Conocimientos y/o Idiomas).

5. Bibliografía

ARCE, M. y Boix, O. (2012) "La enseñanza de la metodología en posgrados universitarios de Ciencias Sociales de México". *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata (5, 6 y 7 de diciembre).

BARRIGA, O. y Henríquez, G. (2003) "La presentación del objeto de estudio. Reflexiones desde la práctica docente". *Cinta moebio*, 17 (pp. 77-85). Disponible en: www.moebio.uchile.cl/17/barriga.htm. Fecha de consulta: 10/10/2015.

_____ (2004). "Artesanía y técnica en la enseñanza de la metodología de la investigación social" *Cinta moebio*, 20 (pp. 126-131). Disponible en: www.moebio.uchile.cl/20/barriga.htm. Fecha de consulta: 28/09/15.

CABRERA, B. (2003) *Consideraciones sobre la Teoría de la Transición como modelo de interpretación social en Guatemala*. Tesis de grado, USAC: Guatemala.

CAZALI, A. (2001) *Historia de la Universidad de San Carlos de Guatemala: Época Republicana. (1821-1994)*. Guatemala: Editorial Universitaria.

COMISIÓN PARA EL ESCLARECIMIENTO HISTÓRICO (CEH) (2004) *Conclusiones y recomendaciones: Guatemala memoria del silencio*. Guatemala: F&G Editores.

CENDRÓN, N.; GARCÍA BOSSIO, M.P.; GARCÍA MARTÍN, S; GUZZO, M. y HERNÁNDEZ, M. (2014). "La enseñanza de la metodología en ciencias sociales de la UNLP. Prácticas y representaciones pedagógicas docentes en la carrera de Sociología". Ponencia presentada en *las VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, Ensenada (3 al 5 de diciembre).

COHEN, N.; AGUILAR, D.; DE SENA, A.; GALVANI, I.; GORDILLO, L.; IUCCI, M.; LAGO MARTÍNEZ; MAURO, M.; MENDOZA, M.; SANTARSIERO, L.; VARELA, S. y VÁSQUEZ, N. (2008) "Problematizando la metodología de la investigación social como campo disciplinar", en: Cohen N. y Pioviani J. I. (Comp.) *La metodología de la investigación en debate*. Buenos Aires: EDULP y EUDEBA (pp. 17-53).

DE SENA, A. (2011) "Sociologando: Cuestiones 'metodológicas', opiniones de los alumnos de la carrera de Sociología". *Boletín Científico Sapiens Research*, Vol. 1, N° 1 (pp. 23-29).

DE SENA, A. (2013) "Estudiantes de sociología: ¿Herederos como siempre?", en: Nievas, F. (Comp.). *Mosaico de sentidos. Vida cotidiana, conflicto y estructura social*. Buenos Aires: Estudios sociológicos editora (pp. 153-170).

ESCUELA DE CIENCIA POLÍTICA (ECP) (1978) *Catálogo de Estudios con contenidos mínimos - Pensum 1978*, Guatemala.

_____ (2009) *Catálogo de estudios con contenidos mínimos - Pensum 1998*, Guatemala. Disponible en: http://sitios.usac.edu.gt/wp_cienciapolitica/wp-content/uploads/2013/05/ccpol.pdf Fecha de consulta: 12/09/2015.

_____ (2013) *Informe final de la propuesta de readecuación curricular de las carreras de licenciatura en Sociología, Ciencia Política y Relaciones Internacionales, con sus especialidades. Guatemala*. Disponible en: http://sitios.usac.edu.gt/wp_cienciapolitica/wp-content/uploads/2013/04/Informe-Final-Readecuaci%C3%B3n-Asociaci%C3%B3nmod.pdf Fecha de consulta: 12/09/2015.

FAINHOLC, B. (1979) *Introducción a la sociología de la educación*. Buenos Aires: Editorial Hvmánitas.

GANDÍA, C. y Magallanes, G. (2013) "La investigación social y las perspectivas en la enseñanza de la metodología". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social*. N°6, Año 3 (pp. 57-72).

GIROUX, H. (2013) "La pedagogía crítica en tiempos oscuros". *Praxis Educativa*, N° 17 (pp.13-26).

HABERMAS, J. (2002) *Teoría de la acción comunicativa I: Racionalidad de la acción y racionalización social*. México: Taurus.

HENRÍQUEZ, G. (2007) "Marco referencial para investigar la investigación sociológica contemporánea". *XXVI Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología*, Guadalajara (agosto).

KROTSCH, P. (2001) *Educación superior y reformas comparadas*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.

LITWIN, E. (2008) "El currículum universitario: perspectivas teóricas y metodológicas para el análisis y el cambio" en: Consejo de Decanos de las Facultades de Ciencias Sociales y Humanas, *Aportes de las Ciencias Sociales y Humanas al análisis de la problemática universitaria*. Buenos Aires: Prometeo.

MORALES, N. y Jontef, E. (2014) "La profundización de la formación metodológica entre los estudiantes avanzados de la Carrera de Sociología de la Universidad de Buenos Aires", Ponencia presentada en las *VIII Jornadas de Sociología de la UNLP*, Ensenada (3 al 5 de diciembre).

MORENO, M. y Morales, N. (2014) "La formación metodológica desde la perspectiva de los estudiantes. Consideraciones alrededor de la sociología, la metodología y la proyección laboral". *Entramados y Perspectivas, Revista de la Carrera de Sociología*, Vol 4, N° 4, (pp. 115-144).

PAGANI, L. y Ventura, M. (2013) "Lugar y significado de la metodología y los métodos en las tesinas de grado de la Licenciatura de Sociología". *X Jornadas de Sociología*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

PÉREZ LINDO, A. (2008). "Principios y aplicaciones de la gestión del conocimiento en la Universidad" en Consejo de Decanos de las Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (2008). *Aportes de las Ciencias Sociales y Humanas al análisis de la problemática universitaria*. Buenos Aires: Prometeo.

PIOVANI, J.; RAUSKY, M. y SANTOS, J. (2012) "La enseñanza de la metodología en posgrados universitarios de Ciencias Sociales de Argentina". Ponencia presentada en *VII Jornadas de Sociología de la UNLP*, La Plata (diciembre). Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.2192/ev.2192.pdf Fecha de consulta: 10/10/2015.

SAUTU, R.; BONIOLO, P., DALLE, P. y ELBERT, R. (2005). *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

SCRIBANO, A., Gandía, C. y Magallanes, G. (2006) "La enseñanza de la "metodología de la investigación en ciencias sociales". *Ciencias Sociales Online*, Vol. III, N° 1 (pp.91-102), Universidad de Viña del Mar, Chile. Disponible en: http://www.uvm.cl/csonline/2006_1/pdf/ense%F1anza.pdf Fecha de consulta: 20/10/2015.

SCRIBANO, A; Gandía, C.; Magallanes, G. y Vergara, G. (2007) *Metodología de la Investigación Social: una indagación sobre las prácticas del enseñar y aprender*. Córdoba: Buena Vista Editores.

TENTI FANFANI, E. (2008) "Escolarización con pobreza: desarrollo reciente de la educación básica en América Latina", en Consejo de Decanos de las Facultades de Ciencias Sociales y Humanas,

Aportes de las Ciencias Sociales y Humanas al análisis de la problemática universitaria. Buenos Aires: Prometeo.

THESING, J. (2002) "La introducción de la Ciencia Política en Guatemala". *Revista Política y Sociedad* N° 40, Guatemala: USAC (pp. 108-117).

ZOPPI, A. (2008) "Los sentidos de la universidad: una reflexión necesaria al cabo de los noventa" en Consejo de Decanos de las Facultades de Ciencias Sociales y Humanas (2008). *Aportes de las Ciencias Sociales y Humanas al análisis de la problemática universitaria.* Buenos Aires: Prometeo.

Autora.

Jeanie Maritza Herrera Nájera.

Escuela de Ciencia Política de la Universidad de San Carlos de Guatemala (USAC), Guatemala.

Licenciada en Sociología por la Escuela de Ciencia Política de la USAC. Maestranda en investigación en Ciencias Sociales por la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

E-mail: jeanieherrera@gmail.com

Citado.

HERRERA NÁJERA, Jeanie Maritza (2015). "Enseñanza e institucionalización de la metodología de la investigación social en la carrera de Sociología en Guatemala". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°10. Año 5. Octubre 2015 – Marzo 2016. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 51-62. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/162>

Plazos.

Recibido: 10/07/ 2015. Aceptado: 15/10/2015.



El análisis de datos cualitativos asistido por programas informáticos. Notas desde experiencias de enseñanza en posgrados en Ciencias Sociales

The qualitative data analysis assisted by informatic programs.
Notes from postgraduate teaching experiences in Social Sciences

Ana Lucía Cervio

Resumen

Este artículo efectúa una aproximación a las posibilidades, problemáticas y desafíos que supone la integración de herramientas informáticas a la investigación cualitativa en Ciencias Sociales. En base a experiencias de enseñanza, se reflexiona sobre el aprendizaje del *ATLAS.ti* por parte de alumnos de posgrado de algunas universidades públicas de Argentina. En primer lugar, se esbozan algunas líneas reflexivas en torno a la incorporación e integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la educación superior. Seguidamente, se puntualiza en el programa *ATLAS.ti*, sistematizando algunas “reacciones” observadas en estudiantes de posgrado cuando éstos se encuentran por primera vez frente al desafío de ejecutar el programa con fines investigativos concretos. A continuación, se explicitan ciertas tensiones/conflictos emergentes durante el aprendizaje de los recursos que ofrece el software aludido, cuya comprensión suele implicar la revisión de una serie de decisiones teórico-metodológicas tomadas por los alumnos con anterioridad. Finalmente, se presentan algunas notas reflexivas sobre la “práctica de creatividad” y la “creatividad práctica” que promueve el uso de herramientas informáticas aplicadas a la investigación cualitativa en Ciencias Sociales.

Palabras clave: Investigación cualitativa en Ciencias Sociales; Tecnologías de la información y la comunicación (TIC); Creatividad; *ATLAS.ti*.

Abstract

This article analyzes the possibilities, problems and challenges that suppose the integration of computerized tools to the qualitative research in Social Sciences. We study the learning of *ATLAS.ti* of postgraduate students of some public universities in Argentina, based on teaching experiences. In the first place, we sketch out some reflective lines around the incorporation and integration of the ICT in the teaching-learning process in the field of higher education. Then, we point out the *ATLAS.ti* Program, systematizing some “reactions” observed in postgraduate students when they first meet the challenge of running the Program with specific research purposes. Next, we explicit some tensions/conflicts that emerge during the learning of the mentioned software. In the practice, their comprehension usually implies a review of a series of theoretical and methodological decisions previously taken by the students. Finally, and as a closure, we present some thoughtful notes on the “creative practice” and “practice creativity” that promotes the use of computerized tools applied to qualitative research in Social Sciences.

Keywords: Qualitative research in Social Sciences; Information and Communications Technology (ICT); Creativity; *ATLAS.ti*.

1. Introducción¹

En las últimas décadas, un nuevo ciclo de innovaciones tecnológicas ha suscitado variadas y profundas transformaciones en las relaciones sociales en su conjunto, redefiniendo complejos estructurales así como el mundo de las interacciones cotidianas de acuerdo a un nuevo esquema comunicativo, tecnológico e informacional. Entre fines del siglo XX y principios del XXI, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se han consolidado como herramientas centrales puestas al servicio de los procesos de producción, administración, socialización y formación en permanente transformación. Desde Internet a la telefonía celular, pasando por los *mass media* y sofisticados entornos multimedia, las nuevas tecnologías posibilitan la selección, uso, organización y tratamiento de la información, favoreciendo el establecimiento de redes de comunicación que potencian la (cada vez más) veloz circulación y consumo de mercancías que requiere la actual fase de acumulación del capital.

La llamada “sociedad de la información”, que resulta de la globalización económica y cultural que persiste como forma de expansión del capitalismo, se revela en prácticas cotidianas tales como revisar el correo electrónico, chatear, opinar, informarse o comprar mediante un *click* o un *touch*. Atendiendo al contexto geo-político y de clase en el que se producen, distribuyen y consumen, estas tecnologías *tienden puentes* entre sujetos, prácticas, espacios y objetos, reemplazando las viejas coordenadas espacio-temporales por otras densidades (más fugaces, virtuales, espectaculares) que hacen de la inmediatez un culto y de la intensidad una norma de la vida social.

Las sociabilidades y vivencias que nacen y renacen al calor de la in-corporación y apropiación generalizada de las TIC en la vida cotidiana a nivel planetario, inciden en las formas socialmente organizadas de las sensibilidades del *ciudadano-consumidor-usuario* del siglo XXI. En tal sentido, así como brindan posibilidades de información, entretenimiento, interacción, formación y consumo, las nuevas tecnologías también originan continuas transformaciones económicas, sociales, culturales y políticas que exigen de los sujetos una permanente adaptación (cada vez más) dependiente de un *know-how* específico. Estos saberes y destrezas, que se multiplican como símbolos de la interconexión global, forman parte de un mercado de experiencias cuyo acceso se encuentra directamente vinculado a las competencias técnicas, económicas y culturales de los usuarios, instaurándose desde allí particulares “brechas digitales” que se actualizan como nuevas formas de desigualdad social.

Acorde a un posicionamiento que liga el uso y la apropiación de las TIC con el “stock” de experiencias que se abre/limita entre “usuarios diferenciales” de los nuevos recursos y dispositivos, en los últimos años se ha extendido en forma vertiginosa la necesidad de una “alfabetización” constante frente a las nuevas formas culturales organizadas en torno a una sociedad hiper-tecnologizada, entre ellas, la hipertextualidad, la navegación abierta, las secuencias flexibles de acceso a bases de datos, las comunidades de aprendizaje virtual, la búsqueda autónoma de información, la participación con contenidos en la web por parte del usuario, etc. (Solomon, 2000; Cisneros Puebla, 2011; Fainholc, 2007; Tejedor, 2003).

Así como las redes globales constituyen la nueva morfología de la “sociedad red” (Castells, 2000), incidiendo sobre las experiencias de los sujetos y transformándose en instrumentos centrales para la producción, la seguridad y la comunicación, distintos tipos de redes y objetos técnicos establecen un nuevo escenario para la vinculación entre la producción de la ciencia, su espacio de uso y la circulación de sus resultados. La generalización de las TIC vuelve necesaria la discusión respecto de las incidencias de las innovaciones tecnológicas sobre las técnicas y estrategias de investigación en Ciencias Sociales, así como en las prácticas de enseñanza-aprendizaje metodológicas. En particular, la utilización de la informática, entornos virtuales, distintos dispositivos multimedia y *software* específicos han invadido definitivamente el mundo de

¹ Una versión preliminar de este artículo fue presentada como ponencia en la *Primera Jornada de los Posgrados de Metodología de la Investigación: “desafíos profesionales y prácticas académicas en el campo de la investigación y la producción metodológica”*, organizada por la Especialización en Metodología de la Investigación, Magister en Metodología de la Investigación y Secretaría de Posgrado, Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER), realizada en la ciudad de Paraná los días 5 y 6 de junio de 2014.

la investigación social cualitativa, transformando dicha estrategia de indagación de un modo rotundo (Sádada Rodríguez, 2012; Scribano, 2008).

Hasta no hace muchos años, las múltiples tareas que conlleva el análisis cualitativo se efectuaban de manera típicamente artesanal. El empleo de lápices de colores, tijeras y otros recursos manuales eran los medios (casi) “inevitables” a los que recurría el investigador para procesar y sistematizar un amplio volumen de datos provenientes de su trabajo de campo (¿cuántas experiencias pueden narrarse respecto a las “voluminosas” grillas de análisis confeccionadas en papel que solían cubrir las paredes de la oficina en la que se reunía el equipo de investigación?). Aunque esta manera no “expiró” totalmente, las transformaciones producidas en las últimas décadas, de la mano de los nuevos recursos técnicos disponibles, han introducido cambios profundos en las formas de construir los objetos, en la operatividad de los procedimientos y en las potencialidades del análisis e interpretación de los datos.

En efecto, a partir de los años '80, la informática comienza a vislumbrarse como un auxiliar para la investigación cualitativa, esencialmente desde las primeras experiencias que tienen lugar en Inglaterra, Australia, Alemania, Países Bajos y Estados Unidos. Pese a las críticas y reservas explicitadas inicialmente por numerosas voces provenientes de la academia (Conrad y Reinharz, 1984; Conrad y Shulamit, 1984; Drass, 1980; Gerson, 1984), los CAQDAS (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis Software*) hacen su ingreso en el mundo de la investigación cualitativa mostrando, desde hace al menos 30 años, un consolidado proceso de expansión, innegable en la actualidad, incluso en los centros académicos del Sur Global.

Los programas informáticos agrupados genéricamente bajo la sigla CAQDAS,² surgen frente a la constatación de los límites que presenta un análisis cualitativo realizado exclusivamente de modo manual: costos, tiempos, dificultades para especificar relaciones analíticas cuando se trabaja con ingentes cantidades de datos, etc. (Teixeira y Becker, 2001). De este modo, abriendo sus puertas a los recursos aportados por la ingeniería informática, la tradicional investigación cualitativa encuentra en estos *software* verdaderos “aliados” cuya asistencia posibilita, entre otros aspectos, ajustar/optimizar los procesos de sistematización e interpretación de importantes volúmenes de datos, transparentar y dejar “huellas” sobre el proceso de indagación seguido por el analista, contribuir a la validez de los hallazgos y facilitar activos intercambios de ideas y reflexiones entre los integrantes de un equipo que no necesariamente comparten el mismo espacio-tiempo de trabajo.³

Aunque estos programas se han desarrollado históricamente en los países centrales, desde hace más de una década en Argentina se han venido posicionando en forma creciente como una referencia central para el desarrollo de estudios cualitativos. Muestra de este consumo receptivo es la proliferación de cursos y seminarios dictados en universidades o centros de capacitación especializados, o incluso la incorporación del aprendizaje de algunos CAQDAS como parte de los requerimientos curriculares de las asignaturas de metodología de la investigación en distintos espacios de formación. En esta línea, frente a la innegable vigencia que esta clase de recursos informáticos detenta actualmente entre la comunidad académica y científica, surgen interrogantes ligados a las problemáticas, posibilidades y desafíos que su utilización impone al quehacer cualitativo en general, y a la enseñanza de metodología de la investigación en particular.

Este artículo tiene por objetivo reflexionar sobre el aprendizaje del programa *ATLAS.ti* por parte de estudiantes de posgrados en Ciencias Sociales de algunas universidades públicas de Argentina. Para alcanzar dicho propósito, se ha seleccionado la siguiente estrategia argumentativa. En primer lugar, se esbozan algunas líneas reflexivas en torno a la incorporación e integración de las TIC en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el ámbito de la educación

² Entre los CAQDAS más difundidos y utilizados por la investigación cualitativa en la actualidad pueden citarse: Nudist, ATLAS.ti, Ethnograph, MaxQDA, QDA Miner, Aquad, HyperResearch, Qualrus, NVivo, TAMS.

³ Más allá de las ventajas operativas y analíticas, la incorporación de los CAQDAS en la investigación cualitativa también ha suscitado una serie de objeciones. Algunas voces reconocen que dichos recursos informáticos pueden extremar el fraccionamiento de la información y perder una visión integrada (Amezcuza y Gálvez, 2002), distanciar al investigador de los datos (Tesch, 1988), o incluso retrotraer los avances logrados en el análisis cualitativo a épocas pasadas (Fielding y Lee, 1998).

superior. Seguidamente, se puntualiza en el programa *ATLAS.ti*, sistematizando algunas “reacciones” observadas en alumnos de posgrado cuando éstos se encuentran por primera vez frente al desafío de ejecutar el programa con fines investigativos concretos. A continuación, se explicitan ciertas tensiones/conflictos emergentes durante el aprendizaje de los recursos que ofrece el mencionado *software*, cuya comprensión suele implicar, en la práctica, la revisión de una serie de decisiones teórico-metodológicas tomadas por los alumnos con anterioridad. Finalmente, y a modo de cierre, se presentan algunas notas reflexivas sobre la “práctica de creatividad” y la “creatividad práctica” que promueve el uso de herramientas informáticas aplicadas a la investigación cualitativa en Ciencias Sociales.

2. TIC y educación superior

A partir de los años '80, el desarrollo de la microelectrónica, la informática y las telecomunicaciones ha generado grandes cambios en todas las esferas del tejido social. Dichas transformaciones, vinculadas a nuevas formas de hacer/pensar/comunicar impulsadas por la generalización de las TIC, también se desplegaron en el campo educativo, redefiniéndolo en términos de sus prácticas y proyecciones. Desde entonces, el acceso a literatura en formato electrónico, la disponibilidad a distancia de catálogos de bibliotecas, la capacitación en entornos virtuales, la búsqueda automatizada de datos y el intercambio de textos, imágenes y sonidos en tiempo real se han venido consolidando –con registros diferenciales de acuerdo a los países y a las instituciones de nivel público/privado– como actividades centrales del proceso de enseñanza-aprendizaje, ocupando (también) un lugar destacado en la definición y medición de los estándares de calidad educativa. Particularmente, en los últimos años la introducción de las TIC en la enseñanza superior ha ido organizando un nuevo escenario de aprendizaje que habilita renovados recursos y posibilidades para la comprensión y producción del conocimiento, dependientes del marco socio-espacial y temporal en el que los usuarios (alumnos/docentes) efectúan sus actividades (Tejedor, 2003; Sangrá y González, 2004; Salinas, 2004; Lion, 2006).

La inclusión de las TIC en ámbitos académicos ha suscitado diferentes tipos de usos asociados, al menos, a tres dimensiones comprometidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, a saber: presentar información (*nivel de transmisión*), operar como recursos para la comprensión de temáticas complejas o bien actualizar información en nuevos contextos (*nivel práctico*) y/u ofrecer elementos para el análisis, la crítica o la transformación de la realidad (*nivel crítico*) (Litwin, 2005). Los usos (y dimensiones de uso) de las nuevas tecnologías en las aulas se torsionan con las epistemologías de las prácticas de enseñanza-aprendizaje y con los componentes sociales, políticos, culturales y de clase involucrados en la experiencia del conocer, lo que redundará en la necesidad de ejercer una continua vigilancia epistémica, metodológica y didáctica respecto a lo que puede lograrse/perderse con la utilización de las TIC.

En este marco, las actividades de formación apoyadas en las nuevas tecnologías suponen renovadas concepciones del proceso de enseñanza-aprendizaje. Observadas de manera integral, dichas concepciones deben responder a las demandas de formación profesional requeridas por la sociedad, al contexto organizacional universitario, a los proyectos pedagógicos tendientes a generar posiciones críticas, y a los cambios registrados en la generación, gestión y distribución del conocimiento social. Tal como afirman diversos autores desde distintas latitudes, las instituciones de educación superior están respondiendo a las demandas sociales actuales mediante programas curriculares y procedimientos institucionales tendientes a la flexibilización e integración de las nuevas tecnologías en los procesos de formación. En esta línea, se advierte sobre la importancia de que las universidades produzcan experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje apoyándose en las TIC, evitando propuestas de formación que enfatizan solo la disponibilidad y potencialidades de los nuevos recursos técnicos, desconociendo los necesarios procesos de innovación en materia docente, didáctica y crítica social que requiere la mejora de la calidad educativa en el siglo XXI (Salinas, 2004; Lion, 2006; Sangrá y González, 2004; Tejedor, 2003).

Siguiendo a Litwin (2005), en tanto soporte de las prácticas de enseñanza-aprendizaje, las TIC presentan una doble potencialidad. Por un lado, operan como *herramientas* que permiten presentar y compartir nuevas informaciones entre docentes y estudiantes, tender puentes para la

comprensión de temáticas complejas, y facilitar el reconocimiento de información en contextos diferentes. Por otro lado, para esta autora las tecnologías utilizadas en ámbitos educativos también constituyen *entornos* que posibilitan a los alumnos cuestionar intuiciones y desplegar acciones en base a informaciones disponibles. En este sentido, la selección y empleo de recursos técnicos y tecnológicos elaborados por dentro y por fuera del aula colabora en la expansión del acto de conocer, enriqueciendo el análisis y la interpretación de la información de acuerdo a diversos patrones socio-culturales y políticos comprometidos en dicho proceso. Desde el pizarrón a un programa informático, en la enseñanza las tecnologías posibilitan *mostrar*, dado que:

[...] aquello que mostramos se transforma en modelo de una forma de razonamiento. El soporte que brinda la tecnología es pasible, pues, de reconocerse como enmarcando una propuesta, limitándola o expandiéndola según el tipo de tratamiento que posibilita y la manera de utilización por parte del docente para el desarrollo de las comprensiones. Desde esa perspectiva, las tecnologías son herramientas y algo más. Constituyen un entorno o área de expansión en el que pasan de ser soporte a dar cuenta de sus posibilidades de utilización (Litwin, 2005: 19).

Pero así como potencian la adquisición de información, la comprensión y la producción de conocimientos, las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza (también) marcan sus límites. Es decir, prescriben las formas de uso más adecuadas e imponen los tiempos que supone “aprender a aprender”, condicionando con ello las experiencias individuales y colectivas comprometidas en el proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo no solo al modo de uso y los resultados esperados, sino también a los sentidos y significaciones que los sujetos otorgan a los recursos tecnológicos en el marco socio-espacial y temporal del aprendizaje institucional (y más allá de él).

Asimismo, la inclusión de las TIC en la educación superior responde en gran medida al perfil profesional socialmente esperable de los recursos humanos en formación. En tal sentido, cuando el ejercicio profesional –crecientemente atravesado por lógicas mercantiles– demanda la incorporación de destrezas asociadas a las nuevas tecnologías, éstas se introducen en la enseñanza como parte del trabajo profesional. Así, por ejemplo, no es casual que en los últimos años algunas carreras de Ciencias Sociales en Argentina hayan comenzado –al menos introductoriamente– a apoyar la enseñanza de estadística utilizando el SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), o que los alumnos aprendan conceptual y técnicamente a mapear información georreferenciada ejecutando el ArcGIS.

En este contexto, las reflexiones que siguen efectúan una aproximación a las posibilidades, problemáticas y *desafíos* que supone la integración de herramientas informáticas a la investigación cualitativa. Particularmente, interesa reflexionar sobre el aprendizaje del programa *ATLAS.ti* por parte de alumnos de posgrados en Ciencias Sociales de algunas universidades públicas de Argentina.

3. La “primera cita” con *ATLAS.ti*

ATLAS.ti es uno de los integrantes de la familia de los CAQDAS más utilizados en la actualidad por la comunidad académica nacional e internacional. Es uno de los *software* más antiguo de los de su clase: fue desarrollado en Alemania por Thomas Muhr (1989)⁴ quien, en el marco de su tesis doctoral, se fijó el objetivo de generar un recurso informático que permitiese sistematizar en forma práctica los principios de la Teoría Fundamentada, propuesta por Barney Glaser y Anselm Strauss en 1967.

En términos operativos, *ATLAS.ti* facilita el desarrollo de las tareas propias de cualquier análisis cualitativo de datos en soporte textual y multimedia (audios, videos e imágenes), y es especialmente apropiado para proyectos de investigación que involucran grandes volúmenes de datos. Dado que el propósito central es *asistir* al investigador (y en ningún caso reemplazar su criterio y decisiones analíticas), este programa ofrece una batería de recursos que agilizan muchas

⁴ En 1993, Muhr lanzó la primera versión comercial del *software* en el marco de la compañía “Scientific Software Development”, ahora llamada “ATLAS.ti GmbH”. Para más información, véase: <http://www.ATLAS.ti.com>.

de las actividades implicadas en el quehacer cualitativo, tales como la segmentación del texto en citas; la codificación de los documentos analizados en función de un sistema categorial; la recuperación selectiva de esos fragmentos en función de las necesidades del investigador; la elaboración de comentarios y anotaciones; la generación de familias de documentos, códigos y memos; la representación gráfica de las relaciones teóricas identificadas y construidas durante el análisis, etc.

Entre las razones que motivan a los investigadores cualitativos (tanto principiantes como experimentados) a familiarizarse e incorporar este *software* como una herramienta de trabajo pueden citarse las siguientes:

- a) **Ahorro de tiempo:** *ATLAS.ti* permite almacenar y acceder a la información de forma inmediata. Es particularmente útil en estudios longitudinales, en los que es preciso recuperar y comparar información recabada a lo largo del tiempo.
- b) **Organización y sistematicidad:** Todos los documentos primarios, citas, códigos, anotaciones, comentarios, familias y representaciones gráficas se almacenan en una Unidad Hermenéutica,⁵ pudiendo el investigador acceder a ese material en forma hipertextual e inmediata, sin necesidad de trabajar en paralelo con otros archivos.
- c) **Exploración de datos:** *ATLAS.ti* ofrece una serie de herramientas que optimizan búsquedas booleanas, semánticas y de proximidad entre códigos, permitiendo al analista explorar relaciones y “jugar” de manera intuitiva con los datos buscando posibles vínculos entre ellos.
- d) **Hipertextualidad e inclusividad:** este programa posibilita conectar el documento que se analiza con otros archivos textuales y/o audiovisuales, produciendo de ese modo un hipertexto. Asimismo, permite establecer enlaces entre códigos, citas y documentos primarios, apoyando la necesaria tarea del investigador de contextualizar sus construcciones teóricas en función de los textos/imágenes/audios originales. En otras palabras, *ATLAS.ti* alienta la proximidad entre los datos y las observaciones empíricas a partir de la inclusión simultánea de los distintos documentos primarios de los que se vale el investigador en el marco de un proyecto específico.
- e) **Representación gráfica:** uno de los “atractivos” de este *software* son las denominadas “Networks”. En tanto recurso central del análisis conceptual, estas redes permiten representar gráficamente los distintos componentes del análisis así como las relaciones que se han identificado y establecido entre ellos.
- f) **Integración de datos cualitativos y cuantitativos:** el programa posibilita importar y exportar datos procedentes de SPSS o Excel, facilitando la integración de información relevante para los objetivos de la investigación en curso.
- g) **Trabajo colaboracionista:** *ATLAS.ti* permite que varios investigadores trabajen sobre un mismo proyecto en forma simultánea, pudiéndose identificar en todo momento quién aporta qué en el proceso de análisis. Inclusive es posible fusionar los desarrollos individuales en una etapa más avanzada del proceso de investigación, a partir de la herramienta “Unión de Unidades Hermenéuticas”.
- h) **Validez y transparencia del proceso:** las operaciones analíticas seguidas en el marco de un proyecto específico quedan debidamente explicitadas en la Unidad Hermenéutica, de ahí que otro investigador pueda replicar los “pasos” efectuados por un colega para contrastar sus hallazgos y contribuir a la validez de los mismos.

No es objetivo de este artículo efectuar un análisis exhaustivo ni sistemático de todos y cada uno de los componentes de este programa ni de las ventajas que trae aparejado su uso para la investigación cualitativa. En todo caso, la descripción precedente opera argumentativamente como un preludeo (o nota introductoria) al interrogante acerca de los desafíos que herramientas informáticas como ésta imponen al quehacer cualitativo en general, y a la enseñanza de

⁵ Se denomina “Unidad Hermenéutica” al fichero en el que se guarda toda la información relacionada con un proyecto de análisis específico (documentos primarios, citas, códigos, anotaciones, comentarios, relaciones, familias y representaciones gráficas). Es el equivalente a un fichero “.doc” (documento de texto), “.ppt” (presentación) o “.xls” (hoja de cálculo).

metodología de la investigación social. Precisamente, esta inquietud es la que enhebra las páginas que siguen, las cuales intentan reseñar, sucintamente, algunas observaciones emergentes de experiencias de enseñanza del programa *ATLAS.ti* destinadas a estudiantes de posgrado en Ciencias Sociales de algunas universidades públicas argentinas.⁶

Luego de la presentación de los asistentes y de efectuar los ajustes de rutina que exige el dictado de un curso en el que se manejan recursos informáticos, la pregunta inaugural de los seminarios es –sin excepción– la misma: “¿cuál es el interés que los movilizó a realizar este curso de *ATLAS.ti*?” A pesar de algunos silencios, las respuestas de los alumnos tienden a ser, a grandes rasgos, de tres tipos: a) “estoy escribiendo la tesis; tengo una interminable cantidad de páginas de entrevistas y no sé qué hacer”; b) “algunos colegas utilizan el programa y me hablaron de sus ventajas; quiero saber de qué se trata” y c) “el/la director/a del proyecto de investigación nos pidió al equipo que aprendiéramos a ejecutarlo porque ahora se viene la etapa de análisis de los datos”.

Representación del programa	Motivación para el aprendizaje y uso de <i>ATLAS.ti</i>	Implicancias teóricas, epistemológicas y metodológicas vinculadas al uso de los CAQDAS
“Talismán”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Resuelve “mágicamente” el trabajo de análisis e interpretación de los datos. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El programa como “asistente” y “facilitador” del quehacer cualitativo. ▪ Nada reemplaza la formación teórica y metodológica del analista.
“Moda”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Otros colegas lo utilizan”. ▪ “Popularidad” del <i>software</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ El <i>software</i> debe “interpretar” los requerimientos teóricos y metodológicos que exigen el problema y los objetivos de la investigación.
“Exigencia institucional”	<ul style="list-style-type: none"> ▪ “Pertinencia” y “urgencia” en base a directrices del equipo de investigación. ▪ El programa como “vía de sentido único” para las tareas que demanda la investigación cualitativa. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Del mismo modo que debe existir correspondencia entre los objetivos de la investigación y las técnicas de recolección de datos seleccionadas, el <i>software</i> escogido debe responder al diseño de la investigación.

Fuente: elaboración propia en base a reflexiones subsiguientes.

Las “clásicas” respuestas ofrecidas por los estudiantes se posicionan en argumentaciones que articulan representaciones acerca de la “magia” que puede hacerse con la información empírica recabada gracias a las operaciones y herramientas ofrecidas por el *ATLAS.ti*, con una suerte de mandato que reza “*está de moda utilizar paquetes informáticos para el análisis cualitativo*”; mandato que, por lo general, suele ser reforzado por diversas “*exigencias institucionales*” a partir de las cuales se decide finalmente aprender a ejecutar el programa.

La primera argumentación, está ligada a una consideración del *software* como una especie de talismán o producto que “hace magia con los datos”, de cuya correcta ejecución pueden esperarse obtener resultados válidos y cualitativamente significativos. En este grupo se ubican

⁶ Específicamente, se trata de cursos de formación dictados en los últimos años en la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de La Plata, y en la Facultad de Trabajo Social de la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco, Comodoro Rivadavia.

algunos alumnos que esperan encontrar en el programa la “llave maestra” que abra las puertas al trabajo análisis e interpretación, resolviendo “mágicamente” el problema de sus respectivos proyectos de investigación.

En la práctica de enseñanza, esta representación supone reforzar –una y otra vez– que ni el *ATLAS.ti* ni ningún otro programa informático de este tipo realiza por sí mismo el análisis cualitativo de forma automática (como ocurre con el *SPPS* y otros *software* diseñados para el análisis de datos cuantitativos), ni tampoco es capaz de tomar decisiones conceptuales. A este respecto, Flick (2007) sostiene que no debe igualarse *ATLAS.ti* (ni ningún otro *CAQDAS*) con programas estadísticos que operan matemáticamente con fórmulas aplicadas a variables. En este marco, el autor argumenta que no existe ningún algoritmo para determinar el entramado hermenéutico, ni cálculo matemático posible que sature el análisis “significativo” de la realidad social.

En efecto, lejos de reemplazar la formación teórica y metodológica del investigador, la función del *ATLAS.ti* consiste en facilitar estrategias analíticas complementarias, tradicionalmente efectuadas en forma manual, tales como separar unidades de texto, codificar, agrupar, presentar y representar información compleja mediante esquemas gráficos de los distintos componentes y relaciones que se han establecido entre ellos (Muñoz Justicia, 2005; Vicente-Mariño, 2009). En suma, en el contexto del curso suele ser necesario advertir/recordar a los alumnos que aunque la investigación se realice correctamente en términos técnicos, los análisis producidos acabarán no teniendo sustancia teórica si solo se descansa en el supuesto “mágico” de los alcances y posibilidades del programa que están “aprendiendo a aprender”.

La segunda argumentación que suele ser esgrimida por los estudiantes, se vincula con la creciente (y extendida) incorporación de programas informáticos en el mundo de la investigación social cualitativa. Como se mencionó, cada vez más analistas utilizan esta clase de herramientas en su trabajo cotidiano. Sin embargo, en la elección de un programa debe primar un criterio analítico (teórico, metodológico y epistemológico) que fundamente su utilidad para las tareas previstas, dejando de lado el mandato que indica utilizarlo “porque otros lo hacen”. En esta línea, frente a la decisión de hacer uso del *ATLAS.ti* como asistente para las habituales tareas implicadas en el análisis cualitativo, es preciso que el investigador considere si el programa “interpreta” claramente los requerimientos teórico-metodológicos que exige el problema y los objetivos de la investigación o si, en cambio, es menester optar por otro *CAQDAS* que se ajuste más satisfactoriamente a las demandas que impone el proyecto.

En otros términos, en la selección de un programa de esta naturaleza es necesario que el investigador sopesa críticamente el tipo de datos a analizar; las herramientas de codificación disponibles; los recursos técnicos para la triangulación con información cuantitativa, cuando ésta es demandada por el análisis; la fluidez para visualizar las relaciones entre conceptos y categorías desarrolladas; la posibilidad de fusionar proyectos; el manejo en simultáneo de fuentes textuales y audiovisuales, etc. (Creswell y Maietta, 2002; Cisneros Puebla, 2011).

Sin embargo, el carácter “amigable” que presenta el entorno de *ATLAS.ti* es uno de los aspectos que lo han posicionado como uno de los *CAQDAS* más “populares” del momento. Aspecto que, como se afirmó, puede contribuir a que el aprendizaje de sus recursos y herramientas sea más una simple moda –derivada de sendas estrategias de mercado que exceden las intenciones del análisis cualitativo en Ciencias Sociales– que una concreta decisión metodológica.

En tal sentido, Litwin sostiene que la elección de un recurso tecnológico por moda o prescripción institucional refiere a uno de los usos más banales de la tecnología que se observa en ámbitos educativos. Estas “imposiciones” –que se plasman en una incorrecta selección, o bien en el uso indiscriminado de algún recurso que ha probado su eficacia en otras situaciones de aprendizaje– “dan cuenta de la inadecuada utilización del medio, en tanto su elección fue una imposición y no una verdadera ayuda o herramienta posibilitadora de mejores comprensiones” (Litwin, 2004: 92).

En conexión con lo anterior, la tercera argumentación que suelen explicitar los estudiantes al inicio del curso está vinculada con exigencias institucionales que prescriben la “pertinencia” y “urgencia” de aprender a ejecutar el *ATLAS.ti* para apoyar el quehacer cualitativo. En términos generales, puede afirmarse que esta consideración se vincula con la creciente mercantilización de

los recursos técnicos destinados al análisis y procesamiento de datos que desde hace varias décadas viene impactando en las prácticas y decisiones de múltiples usuarios a nivel mundial, tales como gobiernos, empresas, la ciencia, la educación y los medios de comunicación. Como afirma Cisneros Puebla: “las estrategias de marketing han sensibilizado las prácticas de investigación” (2011:5). Tal como se mencionó, los países del Sur Global consumen CAQDAS desarrollados mayormente en Europa y Estados Unidos. Aunque existen programas de libre acceso,⁷ los más utilizados en Argentina y en otros países latinoamericanos son objeto de mercado. Así lo acreditan variadas ponencias presentadas en congresos nacionales e internacionales, una vasta nómina de publicaciones científicas especializadas en Ciencias Sociales, los cursos de capacitación (curriculares o extracurriculares) que ofrecen universidades y otros espacios de formación, etc.

Las exigencias institucionales que mencionan algunos estudiantes a la hora de fundamentar la realización del curso de *ATLAS.ti*, ilustra el sesgo que produce insistir en la utilización de una “vía de sentido único” para la específica tarea de análisis e interpretación que demanda un proyecto de investigación particular. En tal sentido, la elección discrecional (generalmente, poco fundamentada en los componentes y herramientas que ofrece el programa) se transforma en un obstáculo metodológico y epistemológico cuando se pasa por alto la necesaria adecuación que debe existir entre el *software* elegido y el diseño de la investigación. Es decir, cuando se fuerza la utilización de un programa específico en virtud del conocimiento que se tiene (o el que se puede obtener tras la realización de un curso de capacitación), por la “facilidad” con que se lo puede aprender, o simplemente porque se considera, *a priori*, que su aplicación agilizará el proceso de reducción/segmentación de la información empírica disponible. En consecuencia, se torna necesario recomendar a los estudiantes (incluso en el marco de un curso de *ATLAS.ti*) que exploren y comparen la variedad de CAQDAS existentes, a fin de seleccionar el “más conveniente” para el trabajo analítico que demandan sus investigaciones. En suma, lo que quiere enfatizarse es que la “popularidad” de los programas informáticos debe ser puesta en cuestión a la luz de los objetivos y diseños de las indagaciones, evitando un uso indiscriminado de los mismos sea por “moda”, o porque se confía “ciegamente” en sus potencialidades técnicas para el trabajo analítico.

4. El uso de *ATLAS.ti* y la revisión de decisiones teórico-metodológicas

Enfrentados con las herramientas, los componentes y el entorno visual que propone *ATLAS.ti*, algunas observaciones obtenidas a partir de experiencias de enseñanza muestran que los estudiantes parecen encontrarse frente al desafío de “tener que usar todo” lo que el *software* ofrece. Se trata de una especie de “saber hacer” que se impone sobre el “por qué y para qué hacerlo”, con todas las consecuencias teóricas, metodológicas y epistemológicas que se derivan de dicho posicionamiento inicial.

Esta reacción, observable de manera evidente cuando los alumnos se encuentran por primera vez frente a la consigna de ejecutar el programa con fines investigativos concretos, pareciera fundamentarse en el hecho de que “lo que está allí” (mediado por botones, menús de contexto y entradas interactivas) representa los procedimientos “típicos” a seguir en cualquier análisis cualitativo. Así, la preparación de los documentos primarios, la selección de fragmentos significativos (citas), la categorización del material y su codificación, el trazado de vinculaciones entre los elementos construidos, y la representación de las relaciones analíticas en diagramas o redes gráficas emergen, en las primeras consideraciones de los alumnos, como los “inevitables pasos a seguir” para lograr un sólido proceso de análisis e interpretación de los datos.

Reforzando teóricamente el carácter flexible y recurrente que distingue a los estudios cualitativos (Sautu *et.al*, 2005; Flick, 2007; Marradi, Archenti y Piovani, 2007; De Sena, 2015; Scribano, 2008), e incluso advirtiendo que el mismo *ATLAS.ti* ha sido diseñado para respetar las constantes “idas y vueltas” entre lo textual y lo conceptual que supone un abordaje de esa

⁷ Entre ellos pueden mencionarse el AnSWR, desarrollado por el CDC (Centers for Disease Control and Prevention) en Atlanta, Estados Unidos, y el OpenCode, creado por investigadores de la Universidad Umea, Suecia.

naturaleza,⁸ se clarifica a los alumnos que los componentes que ofrece el programa están allí para ser utilizados toda vez que el análisis lo demande, lo que no significa que técnicamente se haya estipulado, *a priori*, una procesualidad temporal que deba seguirse para la obtención de resultados sólidos y significativos (Vicente-Mariño, 2009).

En otros términos, éste y otros CAQDAS interpelan al investigador respecto de sus prácticas y experiencias previas. No solo en lo que respecta a sus propias destrezas en el uso de herramientas informáticas sino también, y fundamentalmente, en el estudio de datos cualitativos, pues no se aprende (ni puede aprenderse) metodología simplemente utilizando un *software*. Y aunque esta afirmación parezca obvia entre estudiantes de posgrado, no deja de ser una advertencia significativa en orden a desmitificar la lógica totalizante, instrumental y hasta “desenfrenada” que suele acompañar el “deslumbramiento” de los alumnos/usuarios frente a las ventajas que ofrece este entorno informático.

Técnicamente, el proceso de análisis cualitativo asistido por *ATLAS.ti* se organiza en cuatro etapas. Si bien éstas no siguen una lógica ordinal, por razones argumentativas se exponen de la siguiente manera:

a) *Preparación de documentos primarios*: consiste en editar los documentos (textos, imágenes, audios, videos, etc.) que serán objeto del análisis a fin de que los mismos sean correctamente soportados por el *software*. Además de consideraciones técnicas específicas, esta etapa supone el “(re)encuentro” del investigador con la materia prima de su análisis, lo que significa tomar decisiones concretas respecto a la “significatividad” del material seleccionado en términos del problema de investigación. En esta fase intervienen decididamente las lecturas iniciales que contribuyen a la familiaridad del analista con los documentos.

b) *Selección de unidades de análisis* (citas): Se trata de identificar fragmentos significativos del texto, procediendo a efectuar una primera reducción de los documentos primarios. Posteriormente, las citas construidas pueden ser codificadas, dando lugar así a la construcción de categorías de primer y segundo nivel que patentizan la complejidad que va tomando el análisis en curso.

c) *Codificación*: Es el proceso básico del análisis, e implica un segundo nivel de reducción de los datos. Se trata de comparar y analizar la información empírica disponible, asignando una denominación común (código) a aquellos fragmentos de la realidad social analizada que comparten ciertos rasgos.⁹ En términos analíticos, el proceso de codificación consiste en identificar, crear y etiquetar núcleos de sentido a partir de los cuales se va estructurando y complejizando el análisis. Un código puede estar asociado con diversas citas y con otros códigos, y su contenido puede explicitarse en un comentario que le es inherente. Por su parte, tanto la codificación como las citas pueden complementarse con anotaciones (memos) que posibilitan, entre otras acciones, el registro de reflexiones teórico-metodológicas que surjan durante el proceso de análisis.

d) *Vinculación entre elementos y creación de redes o diagramas gráficos* (*Networks*): Con la finalidad de ir refinando el análisis conceptual, una de las principales operaciones que posibilita *ATLAS.ti* es la vinculación de los distintos elementos que componen la Unidad Hermenéutica (citas, códigos, memos). Se trata de establecer relaciones lógicas entre los elementos mencionados, de modo de ir configurando una relación reticular entre ellos. En línea con lo anterior, las “*Networks*”

⁸ Esta característica se observa concretamente en la posibilidad de añadir documentos primarios en la Unidad Hermenéutica toda vez que el investigador lo considere necesario, así como eliminar otros que ya no responden a los objetivos del proyecto que se analiza. Asimismo, la flexibilidad del *software* queda patentada en la opción de crear/añadir/renombrar códigos, citas y memos a medida que avanza el análisis, respondiendo de esa manera a las necesidades teórico-metodológicas que suponen interpretaciones más refinadas y complejas.

⁹ A partir de diferentes herramientas, *ATLAS.ti* permite llevar adelante la tipología de codificación propuesta por la Teoría Fundamentada (Glaser y Strauss, 1967): “codificación abierta”, “codificación axial” y “codificación selectiva”. De esta forma, presenta al investigador la posibilidad de crear “códigos libres” (*Free codes*), “códigos abiertos” (*Open coding*), “códigos listados” (*Code by list*), “códigos *in vivo*” y “códigos rápidos” (*Quick coding*). Asimismo, el programa ofrece herramientas para la búsqueda de combinaciones o cadenas de texto (*Search*) y la codificación automática de los resultados (*Autocoding*).

representan gráficamente los sistemas de relaciones entre códigos, citas, memos y familias que han sido construidas durante el análisis. Estas redes conceptuales explicitan el trabajo de análisis e interpretación, constituyendo un recurso valioso para esclarecer relaciones e ilustrar proposiciones teóricas en torno al problema de investigación.

Las experiencias de enseñanza a nivel de posgrados en Ciencias Sociales muestran que precisamente la posibilidad de “tener todo allí” –sistematizado y puesto al alcance de la mano en la inmediatez de la pantalla– actualiza entre los estudiantes una serie de tensiones entre el objeto de la indagación, el marco teórico utilizado y el diseño metodológico elaborado. En efecto, se observa que el aprendizaje y comprensión de los recursos que ofrece *ATLAS.ti* suele implicar en la práctica concreta de los alumnos la necesidad de revisar una serie de decisiones teórico-metodológicas tomadas con anterioridad, tales como la definición del fenómeno en estudio y sus variables, los procedimientos escogidos para su indagación y su articulación con el cuerpo teórico seleccionado como mediación para las observaciones empíricas.

De esta forma, puede afirmarse que además de ser un apoyo para las tareas que demanda el abordaje cualitativo, el aprendizaje del *software* es también una “oportunidad” para revisar y ajustar el proyecto de investigación y el trabajo analítico. En el marco de los cursos de *ATLAS.ti*, un ejemplo paradigmático en este sentido surge cuando se solicita a los alumnos que efectúen comentarios a los códigos que componen su Unidad Hermenéutica. Dicha consigna los enfrenta al desafío de “operacionalizar” las categorías de análisis, tanto las emergentes como las que provienen del marco teórico utilizado, a fin de especificar en términos teóricos y metodológicos los núcleos de sentido construidos. Puestos a efectuar esta explicitación, se detecta que muchos estudiantes vivencian la incertidumbre del *qué* (significado, alcances y límites del código) y del *para qué* (pertinencia y correspondencia de cierta categoría o conceptualización en el marco del análisis), las cuales suponen la ocurrencia (y/o concurrencia) de alguna de las siguientes situaciones:

- a) El material empírico señala que el uso de determinada categoría proveniente del marco conceptual escogido es inadecuado para el análisis, siendo menester repensar nuevas categorías, ya sean propias o de algún otro marco teórico.
- b) Las observaciones empíricas obligan a redefinir (y/o re-nominar) códigos preestablecidos, pudiendo el alumno valerse de los aportes de distintas teorías a fin de responder adecuadamente a lo que la realidad en estudio y sus categorías emergentes le señalan como “camino analítico” a seguir.
- c) Una tercera situación que suele surgir tras la consigna de comentar los códigos elaborados por los estudiantes es que se observe el solapamiento de la misma categoría de análisis bajo la rúbrica de diversos códigos o etiquetas. Es decir, la no explicitación de los alcances y límites de una categoría puede conducir a que el mismo concepto esté presente en distintos códigos al mismo tiempo. Esta situación obliga a los estudiantes a efectuar una “limpieza” y ajustar el listado de códigos construidos a fin de que los mismos cumplan con las condiciones de exhaustividad y mutua exclusividad.

El ejemplo anterior muestra una de las aristas fundamentales del proceso de análisis e interpretación cualitativo: el investigador no comienza su trabajo con una teoría preconcebida, excepto si quiere desarrollar/complejizar una ya existente. Por lo general, este tipo de abordaje sugiere que los conceptos y proposiciones teóricas sean construidos a partir de una continua revisión y comparación de los datos (Glaser y Strauss, 1967). En otros términos, el *carácter recurrente del proceso de investigación cualitativa*, obliga al investigador a reflexionar de manera integral e integrada sobre sus propios pasos, lo que muestra un vínculo innegable (y activo) entre la recolección e interpretación de los datos y la selección del material empírico (Flick, 2007; Sautu, et al., 2005; De Sena, 2015; Scribano, 2008).

Como se afirmó, los programas informáticos seleccionados como apoyo al quehacer investigativo jamás pueden reemplazar la capacidad analítica del investigador. Si bien este posicionamiento debe ser una constante a lo largo de todo el proceso, se torna fundamental en las etapas de recolección, transformación, edición y codificación de la información, donde de la reiterada (re)lectura de los textos y de la comparación constante de las observaciones empíricas surgen sistemas de categorías que pueden alterar el listado inicial de las mismas. De este modo,

el ejercicio de comentar, especificando los límites y alcances de cada uno de los códigos que componen la Unidad Hermenéutica, resulta apropiado no solo para que los estudiantes apliquen técnicamente dicho recurso ofrecido por *ATLAS.ti*, sino fundamentalmente para esclarecer, en términos prácticos, la importancia capital que reviste el proceso de definición conceptual de los núcleos de sentido construidos en el marco de una investigación específica.

Por otra parte, la elaboración de “Networks” para pensar y establecer gráficamente relaciones entre códigos, citas, memos y familias construidas en distintos momentos del análisis, es otra opción analítica-operativa que brinda *ATLAS.ti*. Esta herramienta muestra algunas ventajas para reforzar aspectos ligados a la metodología de la investigación cualitativa “mientras” se aprende a utilizar el *software*. En el marco de la experiencia de enseñanza, la Network resulta útil en un doble sentido: por un lado, es un elemento heurístico que posibilita a los estudiantes observar gráficamente los resultados parciales de su trabajo, pudiendo tomar decisiones en torno a la rigurosidad de las construcciones teóricas efectuadas, así como acerca de la validez de las relaciones encontradas entre las categorías que configuran el entramado del análisis. Por otro lado, es una técnica que acompaña la trayectoria reflexiva y comprensiva de los alumnos de cara a su propio problema de investigación, tornándose un medio apropiado para observar de manera integrada los avances del trabajo, así como para elaborar una estrategia de comunicación de los resultados.

De este modo, la elaboración de Networks que den cuenta del estado del análisis, suele operar como una instancia decisiva en términos teóricos y metodológicos, pues implica constatar la pertinencia del esquema gráfico resultante de las operaciones efectuadas tanto a nivel textual como conceptual con el problema de investigación y el cuerpo teórico seleccionado. Y es allí donde las redes conceptuales devienen potentes “aliados” para la revisión de decisiones teórico-metodológicas tomadas con anterioridad. Esto es así, en la medida que su comprensión implica una lectura global del fenómeno en estudio y del proceso analítico desarrollado, poniendo de relieve –gráficamente– las incongruencias que pudieran resultar de un excesivo fraccionamiento de los datos, o de la propia seducción que la herramienta informática ejerció sobre los estudiantes y que los condujo a efectuar simples “operaciones mecánicas” carentes de suficiente reflexividad teórica.

En suma, las “Networks” sintetizan todas las decisiones tomadas a lo largo del proceso de reducción de la información, codificación, análisis e interpretación, de modo que operan como valiosos “*outputs*” que, además de servir para comunicar resultados específicos y plasmarlos en el informe final, representan espacios estratégicos que favorecen (e impulsan) el refinamiento del trabajo analítico, siempre dependiente de la base teórica y metodológica del investigador.

Entre los múltiples ejemplos que pueden brindarse al respecto, los ejercicios de comentar códigos y elaborar “Networks” ilustran cómo el aprendizaje de los recursos ofrecidos por *ATLAS.ti* se constituye en una oportunidad para que los estudiantes revisen decisiones teórico-metodológicas anteriores, en muchos casos asumidas como “definitivas” e “inalterables”. Estos ejemplos, que se patentizan en la experiencia de enseñanza del mencionado *software*, devienen un interesante momento para (re)actualizar entre los alumnos la idea de la *omnipresencia del análisis* que tiene lugar a lo largo de los distintos momentos del trabajo cualitativo. En efecto, en la formulación del problema, en la elaboración del diseño, en el trabajo de campo, en la selección de los documentos primarios, así como en la definición de citas, códigos y redes, la actividad analítica es una constante, no pudiendo justificarse el rigor teórico-metodológico de un proyecto exclusivamente sobre la base de haber empleado un programa informático. Así, el diseño de la investigación, la recolección de la información empírica, el análisis de los datos y el proceso de construcción teórica se retroalimentan en forma permanente, de ahí que todas las decisiones tomadas en los distintos momentos del trabajo analítico incidan sobre productos (en apariencia tan) particulares como los códigos y las Networks.

Observado como un todo integrado, las fronteras entre las fases del abordaje cualitativo se diluyen. La flexibilidad y recurrencia del proceso posibilita (y exige) la reformulación de planteamientos toda vez que las observaciones empíricas pongan en evidencia su falta de propiedad. En esta línea, la ejercitación con *ATLAS.ti* es un momento oportuno para actualizar, en la práctica, y con la mediación de la computadora, una de las máximas que articulan y fundamentan el trabajo cualitativo, a saber:

La principal herramienta para la realización de un análisis es, y siempre lo será, el individuo que investiga. La construcción de hipótesis y modelos de análisis son etapas en las que el protagonismo ha de recaer, necesariamente, en el ser humano y, a pesar de que este tipo de recursos permitan una reformulación constante de estas etapas, siempre es la persona que maneja el ordenador la única capaz de dotar de sentido al edificio analítico que está construyendo (Vicente Mariño, 2009: 102).

5. La “práctica de creatividad” y la “creatividad práctica” en la investigación cualitativa

Las reflexiones anteriores, acotadas a observaciones emergentes de experiencias de enseñanza destinadas a alumnos de posgrado en Ciencias Sociales, muestran que el aprendizaje de un *software* diseñado para apoyar/facilitar el proceso de investigación cualitativo se constituye, al mismo tiempo, en una oportunidad para “volver” sobre el propio trabajo analítico. De este modo, el tránsito que supone aprender a ejecutar *ATLAS.ti* puede potenciar entre los estudiantes preguntas que, vueltas prácticas reflexivas, abren paso a una (necesaria) lectura integral e integrada del trabajo de análisis que habrá de concentrarse en la Unidad Hermenéutica elaborada. La acumulación de los distintos componentes y procedimientos que acompañan el trabajo, mediado por la flexibilidad que caracteriza a este *software*, favorece la aprehensión global de las estrategias analíticas desarrolladas así como de los resultados obtenidos, allanando el camino para visitar decisiones teórico-metodológicas tomadas al momento de formular el proyecto de investigación, en ocasiones asumidas como “definitivas” e “inalterables”.

Con todo, la clave radica en *enseñar desde y a partir de lo que se sabe* reforzando –“con la excusa” del aprendizaje del programa– los distintos momentos involucrados en el abordaje cualitativo. En esta línea, proponer la adquisición de nuevas habilidades supone partir del andamiaje teórico, metodológico y epistemológico que traen consigo los alumnos de posgrado interesados en utilizar *ATLAS.ti*. Sin embargo, se advierte que cuando el aprendizaje de esta herramienta se efectúa solo por “imitación” de los procedimientos técnicos (manejo de menús y aplicaciones disponibles) se cae en una mera repetición que no da lugar a la necesaria creatividad que demanda el análisis cualitativo. En todo caso, la adquisición de destrezas informáticas adviene un camino posterior (y no necesario, a pesar de los mandatos de moda y las exigencias institucionales que señalan en esa dirección) por el que puede transitar el investigador para atender a lo diverso y lo complejo que implica la construcción de conocimiento sobre lo social.

Al facilitar los procedimientos técnicos requeridos por el trabajo analítico, *ATLAS.ti* permite desplegar la creatividad del investigador a la hora de la interpretación de los datos, ofreciendo una batería de opciones que van desde *outputs* que sistematizan los listados de citas vinculados con cada código, pasando por la posibilidad de crear “Supercódigos” que integran categorías construidas en las fases de codificación abierta y axial, hasta la elaboración de “Networks” que representan gráficamente los vínculos establecidos entre los distintos componentes que participan en el análisis. Sin embargo, tal como se enfatizó, la posibilidad de utilizar las opciones técnicas ofrecidas por el *software* no reemplaza el criterio analítico del investigador. El trabajo cualitativo requiere continuas decisiones teórico-metodológicas, por lo que, aun con la asistencia de un CAQDAS, el analista deberá seguir transcribiendo, leyendo e interpretando sus observaciones empíricas de cara a la obtención de resultados teóricamente sólidos y cualitativamente significativos.

Como señala Kaplan (1979), solo se arriba a una buena teoría mediante el ejercicio de la “imaginación creativa”. En efecto, crear proposiciones teóricas, conjeturas y/o conceptualizaciones es *una manera de mirar, organizar y representar* ese fragmento del mundo social que interesa al investigador, integrando flexiblemente procedimientos metodológicos con altas dosis de creatividad.

Etimológicamente, “crear” proviene del latín *creare*, que significa “engendrar, procrear, dar a luz” (Corominas y Pascual, 1984). En su referencia inmediata, el término indica el “nacimiento” de algo nuevo/novedoso; un resultado inesperado. Atendiendo a esta definición, la acción de crear supone también la consideración de las bases que operan en dicho acto, y de cuya combinación particular surge “la cosa creada”. Así, la creación implica la articulación entre presente y pasado,

es decir, entre el contexto de producción y las bases previas (recursos, materiales, impresiones) que hacen posible el acto creativo que “nace” en el aquí y ahora.

Tal como sostiene Vigotsky: “Llamamos tarea creadora a toda actividad humana generadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan únicamente en el ser humano” (2003: 4). Para este autor, crear es “imaginar”, es decir, elaborar imágenes a partir de la experiencia del sujeto con el mundo. De ahí que todo acto creativo sea, en primera instancia, social.

De acuerdo con estas consideraciones, el trabajo cualitativo asistido por algún programa informático requiere la articulación entre la “*práctica de creatividad*” y la “*creatividad práctica*” del analista, en su conexión con el cuerpo teórico seleccionado como mediación de las observaciones empíricas.

Por un lado, la “práctica de creatividad” comprometida en el análisis e interpretación cualitativo refiere al acto mismo de crear e imaginar. Remite a la situación de creación que posibilita proponer y sustentar teóricamente categorías y relaciones conceptuales hasta entonces “extrañas”. Es hacer que lo que se presenta como externo a la mirada del observador sea un *mensaje* de lo que se intuye como interno/propio/particular del comportamiento del fenómeno social objeto de la indagación. En las posibilidades de este “alumbramiento” entran a jugar las bases (materiales y simbólicas) involucradas en el acto de creación. Esto es, los recursos a los que echa mano el analista para proponer y comunicar una “mirada creativa” del fenómeno que estudia inciden sobre lo que éste puede/no puede crear y expresar (Scribano, 2014). De allí que la creatividad analítica no se comprenda como un mero “aparecer de la nada”, sino como una práctica vinculada a “seleccionar” y “hacer uso” de recursos precedentes que dispone el investigador: sus experiencias como agente del mundo social, su bio-grafía, sus intuiciones, su formación teórica, epistemológica y metodológica, etc.

Por su parte, la “creatividad práctica” es aquí definida como un *plus* que ofrecen los programas informáticos diseñados para asistir al investigador en su trabajo cualitativo. En la medida en que estos *software* “resuelven” técnicamente muchas de las operaciones requeridas, permiten al investigador detenerse y desplegar su creatividad en el análisis e interpretación, haciendo uso de diversas herramientas tales como la posibilidad de cruzar datos provenientes de distintos documentos primarios, en orden a generar una hipertextualidad que enriquezca sus hallazgos; definir listados de citas para los códigos creados, a fin de identificar la saturación teórica de las distintas categorías; incluir en un mismo fichero los diversos materiales empíricos, las representaciones gráficas de sus interpretaciones, los códigos, memos y comentarios que fue efectuando en las distintas etapas de su trabajo, pudiendo establecer entre ellos un diálogo interactivo que potencie una mirada innovadora del fenómeno estudiado, etc.

La alianza entre la construcción de conocimiento y las TIC exige usuarios vigilantes, críticos y creativos, no meros “consumidores deslumbrados”. Entendida como *práctica* específica y/o como *posibilidad* puesta al alcance de la mano del investigador a partir de las herramientas técnicas que ofrece un entorno informático como el de *ATLAS.ti*, el trabajo cualitativo requiere que la creatividad opere como una potencia, como un riesgo, como una inversión y como un *plus* puesto en juego por el analista en el camino que se extiende entre el diseño de la investigación y la interpretación del fragmento del mundo social que indaga. De ahí que, más allá de estar (o no) asistido por un programa informático, el abordaje cualitativo demanda –además de un profundo conocimiento del fenómeno en estudio, rigor metodológico y sensibilidad teórica– una constante reflexividad creativa que, como práctica, potencie el trazado de renovados itinerarios comprometidos con la comprensión del mundo social.

6. Bibliografía

AMEZCUA, M. y GÁLVEZ, A. (2002) "Los modos de análisis en investigación cualitativa en salud: perspectiva crítica y reflexiones en voz alta". *Revista Española de Salud Pública*, N° 76 (pp. 423-436).

CASTELLS, M. (2000) *La era de la información (Vol.I) La sociedad red*. Madrid: Alianza.

CISNEROS PUEBLA, C. (2011) "La computación cualitativa en la investigación en ciencias sociales". *La Sociología en sus escenarios*, N°23. Disponible en: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/ceo/article/view/7700/7114> Fecha de consulta: 12/05/2015.

CONRAD, P., REINHARZ, S. (1984) *Computers and qualitative data*. London: Human Science Press.

CONRAD, P., SCHULAMIT, R. (1984) "Computers and qualitative data: an introduction". *Qualitative Sociology*, N° 7 (pp. 3-15).

COROMINAS, J. y PASCUAL, J.A. (1984) *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*. Tomo II. Madrid: Gredos.

CRESWELL, J. W. y MAIETTA, R. C. (2002) "Qualitative Research", en: Miller, D. C. & Salkind, N.J. (Eds.), *Handbook of Design and Social Measurement*. Thousand Oaks: Sage (pp. 143-197).

DE SENA, A. (2015) *Caminos cualitativos. Aportes para la investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: CICCUS/ Imago Mundi.

DRESS, K. (1980) "The analysis of qualitative data: a computer program". *Urban life*, N° 9 (pp. 332-353).

FAINHOLC, B. (2007) "La tecnología educativa en crisis". *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, Vol. 6, N° 1 (pp. 49-66). Disponible en: <http://relatec.unex.es/article/view/305> Fecha de consulta: 12/05/2015.

FIELDING, N. y LEE, R. (Eds.) (1991) *Using Computers in Qualitative Researchs*. Londres: Sage.

FLICK, U. (2007) *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Sage.

GERSON, K. (1984) "Qualitative research and the computer". *Qualitative Sociology*, N° 7 (pp. 61-67).

GLASER, B. y STRAUSS, A. (1967) *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

KAPLAN, A. (1979) *The conduct of inquiry: methodology for behavioral sciences*. Nueva York: Harper.

LION, C. (2006) *Imaginar con tecnologías: relaciones entre tecnologías y conocimiento*. Buenos Aires: Stella.

LITWIN, E. (2005) "La tecnología educativa en el debate didáctico contemporáneo", en Litwin, E. (Comp.) *Tecnologías educativas en tiempos de internet*. Buenos Aires: Amorrortu (pp. 9-12).

_____ (2004) "La tecnología educativa en la práctica de los docentes: del talismán a la buena enseñanza", en De Alba, A. et al. (Comp.) *La formación docente. Evaluaciones y nuevas prácticas en el debate educativo contemporáneo*. Santa Fe: Ediciones UNL (pp. 87-94).

MARRADI, A; ARCHENTI, N. y PIOVANI, J.I. (2007) *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Emecé Editores.

MUÑOZ JUSTICIA, J. (2005) *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible en: www.fcp.uncu.edu.ar/upload/Atlas5_manual.pdf Fecha consulta: 10/05/2015.

TEIXEIRA, A.N. y BECKER, F. (2001) "Novas possibilidades da pesquisa qualitativa via sistemas CAQDAS". *Revista Sociológicas*, Año 3, N°5 (pp.94-113).

SÁDADA RODRÍGUEZ, I. (2012) "Introducción a la investigación social online", en Arroyo Menéndez, M. y Sádaba Rodríguez, I. (Coord.) *Metodología de la Investigación Social. Técnicas innovadoras y sus aplicaciones*. Madrid: Síntesis (pp.197-216).

SALINAS, J. (2004) "Innovación docente y uso de las TIC en la enseñanza universitaria". *Revista Universidad y Sociedad del Conocimiento*, N°1 Disponible en: <http://www.uoc.edu/rusc/dt/esp/salinas1004.html> Fecha de consulta: 02/05/2015.

SANGRÁ, A. y GONZÁLEZ, M. (Coord.) (2004) *La transformación de las universidades a través de las TIC. Discursos y prácticas*. Barcelona: Editorial UOC.

SAUTU, R., BONIOLO, P., DALLE, P. y ELBERT, R. (2005) *Manual de metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos de investigación y elección de la metodología*. Buenos Aires: CLACSO.

SCRIBANO, A. (2008) *El proceso de investigación cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.

_____ (2014) "Indagando sensibilidades: aproximaciones metodológicas desde la expresividad y la creatividad", en: Magallanes, G., Gandía, C. y Vergara, G. (Comp.) *Expresividad, creatividad y disfrute*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora (pp. 103-119).

SOLOMON, D. (2000) "Towards a Post-Modern Agenda in Instructional Technology". *Education Technology Research and Development*, Vol. 48, N° 4 (pp. 5-20).

TEJEDOR, F. (2003) "Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y la investigación educativa". *Ágora Digital*, N° 6 (pp. 1-23).

TESCH, R. (1988) "The impact of the computer on qualitative data analysis", en: Fielding, N. y Lee, E. (Eds.), *Computers in qualitative Researchs*. Londres: Sage (pp. 107-116).

VICENTE-MARIÑO, M. (2009) "Teoría y práctica: un viaje de ida y vuelta. ATLAS.ti y el proceso de investigación cualitativa", en: Salazar, S.F y Sánchez, M.C. (Coords.) *Teoría y práctica de la investigación educativa en la formación de educadores: manual de grado*. San José: AECl, Universidad de Salamanca y Universidad de Costa Rica (pp. 95-122).

VIGOTSKY, L. (2003) *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid: Akal.

Autora.

Ana Lucía Cervio.

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), Universidad de Buenos Aires/ Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos (CIES), Argentina.

Doctora en Ciencias Sociales (UBA). Investigadora Asistente del CONICET, con lugar de trabajo en el CICLOP (FCE-UBA). Docente de la carrera de Sociología de la UBA. Investigadora del CIES. Miembro del Grupo de Estudios sobre Sociología de las Emociones y los Cuerpos del Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA). Editora de la Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social (ReLMIS).

E-mail: anacervio@hotmail.com

Citado.

CERVIO, Ana Lucía (2015). "El análisis de datos cualitativos asistido por programas informáticos. Notas desde experiencias de enseñanza en posgrados en Ciencias Sociales". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°10. Año 5. Octubre 2015 - Marzo 2016. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 63-79. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/161>

Plazos.

Recibido: 10/06/ 2015. Aceptado: 14/07/2015.

Reseña bibliográfica:

Sobre la reflexividad, la teoría y la metodología. Una práctica guía introductoria al proceso de investigación en Ciencias Sociales

Reseña del libro: Scribano, Adrián (2015) *Introducción al proceso de Investigación en Ciencias Sociales*. Buenos Aires: Ciccus/Imago Mundi

Juan Ignacio Ferreras

Editado en 2015 por CICCUS e Imago Mundi, *Introducción al proceso de investigación en Ciencias Sociales* es un libro escrito por Adrián Scribano, en colaboración con Pedro Lisdero, Sebastián Goinheix y Angélica De Sena. Estructurado como un curso de metodología, está concebido como un instrumento y guía para el aprendizaje –introductorio, aclara el autor– de la investigación en Ciencias Sociales. Al finalizar, la idea es que el lector pueda realizar un diseño de investigación con todos sus elementos, además de comprender los supuestos teóricos implicados en el desarrollo de una investigación, así como la familiarización con el diseño y construcción de los procedimientos y técnicas más utilizados en la investigación en Ciencias Sociales.

Antes de desarrollar el curso, Scribano se ocupa de realizar algunas recomendaciones en la introducción. El carácter del escrito es “netamente metodológico”, por lo que el autor sugiere que, antes de aplicar lo que se aprenda leyendo el libro, el investigador tenga un amplio conocimiento sobre los tópicos teóricos más trascendentes de su disciplina (Teoría Social, Teoría Política, etc.). Por otro lado, advierte sobre el carácter instrumental –pero no ingenuo– de la metodología. Así, la elección de una variable para comprender el comportamiento de otra variable, y la decisión de observar la relación de estos fenómenos, involucra la “imagen del mundo social” que posee el investigador. La función de la metodología es que esa relación se formule de un modo correcto, con criterios para definir las variables y las condiciones que debe cumplir el modelo realizado con ellas. En suma, la clave aquí es que los fundamentos sobre los que se basa la elección y se establece la relación entre las variables exceden lo estrictamente metodológico, constituyéndose en una decisión con basamento teórico y epistemológico.

En este sentido, resulta interesante retomar las palabras de Adorno: “A la ciencia escéptica le convendría ser escéptica ante su propio ideal ascético” (Adorno, en De Sena y Magallanes, 2014: 4). A la hora de decidir sobre el modo en que se va abordar una investigación sobre “lo social”, el investigador toma una posición y se compromete de modo reflexivo poniendo en juego su “imagen del mundo social”.

Este libro, que puede ser considerado como un curso de metodología, se divide en diez unidades. Cada una contiene una introducción, una guía de lectura que permitirá profundizar sobre los contenidos presentados en la unidad, fragmentos de publicaciones a modo de ejemplos sobre el tema, actividades que potencian el aprendizaje de los contenidos y, finalmente, un cuadro a completar por el lector con el objetivo de que pueda elaborar su propio glosario.

La primera unidad comienza con la definición y diferenciación de los conceptos de *método*, *metodología* y *técnicas de investigación*. Aclarando que no es posible seleccionar una técnica sin criterios teóricos –aquello que pensamos del mundo social, va a definir nuestro modo de conocerlo– y que en las Ciencias Sociales no existe un método, sino una pluralidad de métodos, el autor lo define como una “forma sistemática, planificada y controlada de aprehender el mundo social que dispone en un momento determinado la comunidad científica” (Scribano, 2015: 20). Por su parte, la *metodología* es concebida como el “estudio y la evaluación de las relaciones entre cuerpo teórico, fenómenos estudiados y las actividades que involucra el método” (2015: 23). Y, finalmente, las técnicas son definidas como “los instrumentos y recursos estandarizados que utilizamos para realizar nuestras observaciones de la realidad social” (2015: 25). Una vez establecidas las diferencias entre dichos conceptos, en el libro se indaga sobre el proceso de investigación –sus fases, etapas y pasos–, se presenta el diseño, advirtiendo sobre los diferentes perfiles que éste puede adquirir, y se precisa la manera de definir los objetivos de indagación.

La segunda unidad está dedicada a la elección del tema y al planteamiento del problema; ambos clave a la hora de elaborar los objetivos generales y específicos. Al referirse al primer contenido mencionado, el autor indica que este momento implica la reducción de la complejidad de los intereses del investigador, disminuyendo al mismo tiempo las expectativas sobre lo que “puede hacerse” frente al fenómeno en cuestión. Una vez elegido el tema, se plantea el problema. Éste debe contener las principales dimensiones de “lo que se quiere conocer”. Ante la complejidad del mundo social, aislar las principales dimensiones del fenómeno y buscar conexiones, es un trabajo arduo que el analista debe efectuar de cara a la identificación y al planteamiento de un problema.

Al tratar sobre conceptos y variables, en la tercera unidad Scribano aclara que es deber del investigador producir una “ruptura” con el saber cotidiano, para poder así objetivar las interpretaciones de la ciencia, evitando que éstas sean “mundo social generalizado”. Los conceptos, que guardan una relación estrecha con los fenómenos –pero *no son los fenómenos*– son definidos “como construcciones que relacionan un término con un objeto o fenómeno determinado” (2015: 71). El autor afirma que la asignación de una relación entre término, fenómeno y significado guardará una vinculación próxima con la selección de los instrumentos y los modos de observación. Por su parte, la variable emerge como un atributo del objeto o fenómeno que puede ser observado bajo ciertas condiciones. Y el modo en que se posibilita la observación empírica del contenido conceptual de una variable, a través de los indicadores, es denominado operacionalización. De esta forma, el *libro-curso* muestra claramente cómo se lleva a cabo el proceso de reconstrucción teórica-operativa del fenómeno, partiendo de las dimensiones del problema hasta la construcción/definición de los indicadores.

Una vez seleccionadas las variables, el analista debe proponer afirmaciones que de algún modo las relacionen, para así poder contestar la pregunta planteada al inicio del recorrido investigativo. Las hipótesis son las encargadas de dicho propósito. En tal sentido, la cuarta unidad se encarga de subrayar la importancia de las hipótesis, remarcando, entre otros aspectos, su cualidad de nexo entre la realidad empírica y la teoría, y de dividir las según su nivel de abstracción. Al caracterizarlas, el autor advierte que el aspecto más importante a tener en cuenta para una correcta formulación de la hipótesis es que el investigador posea una adecuada formación teórica en el tema.

A la hora de relacionar e integrar los conceptos, variables e hipótesis comprometidas en una indagación particular, adviene central la elaboración del marco teórico, en el que se explicitan los supuestos teórico-conceptuales del estudio. En tal sentido, resulta interesante la reseña que propone el autor sobre los distintos tipos de modelos de investigación que puede realizar el analista en la búsqueda de construir una imagen aproximada de cómo funciona la realidad que quiere investigar, proporcionando, al igual que el marco teórico, información para continuar con el diseño del plan de análisis.

La sexta unidad de este *libro-curso* se ocupa de la medición, adentrándose en sus requisitos, sus principios y sus distintas escalas. Luego de definir y diferenciar unidades de observación y unidades de análisis, Scribano afirma que es en la identificación y selección de ambas unidades donde se concreta el proceso de “percibir lo complejo construyendo lo empírico” (2015: 125). Este momento de la exposición resulta clave, pues posibilita observar (nuevamente) el modo en que se relacionan teoría y práctica de la investigación, ya que es la simplificación de la realidad –a través del registro empírico de ciertos atributos específicos del fenómeno en estudio– lo que le permite al investigador aproximarse a la complejidad de lo social.

La séptima unidad se especializa en el proceso de muestreo e inferencia. Específicamente, el autor describe el modo de construir correctamente una muestra para poder crear inferencias lógicas y coherentes sobre la población que se está investigando. En el siguiente capítulo, Scribano se ocupa de las técnicas de investigación, principalmente de la observación, y su papel preponderante como “técnica específica para obtener información sistemática del mundo social” (2015: 153). Describe y diferencia los diversos tipos de entrevista que se utilizan en la investigación social, y luego explica el modo de diseñar y aplicar un grupo de investigación. Este capítulo ilustra de manera especial la practicidad y utilidad que reviste este *libro-curso* para estudiantes e investigadores en formación. En efecto, en este capítulo Scribano se concentra en la técnica de entrevistas, aportando una serie de aspectos conceptuales y operativos involucrados en su realización que tal vez no fueron aprendidas por el investigador-lector durante su paso por la academia. Por eso es que las advertencias y sugerencias esgrimidas en este capítulo facilitan y enriquecen la experiencia de “entrevistar”.

En la anteúltima unidad del libro se aborda la elaboración del plan de análisis de datos y el informe final. Se hace especial hincapié en la “comunicabilidad” y “potencial de intersubjetividad” de la investigación, como uno de los requisitos más importantes del proceso de investigación. En esta línea, el último capítulo complejiza dicho proceso, aportando una guía práctica para la redacción de un artículo científico. Elaborada por Angélica De Sena, esta unidad resulta de gran utilidad para estudiantes y jóvenes investigadores, teniendo en cuenta que en determinados espacios de aprendizaje no suele enseñarse en detalle el modo de elaborar correctamente un artículo científico.

Retomando lo dicho hasta aquí, parte de la riqueza de este libro –estructurado como un práctico curso de metodología de la investigación social– reside en su esfuerzo por superar la antinomia entre investigación cualitativa y cuantitativa, y en apelar a la constante búsqueda creativa tanto de los alumnos como de los docentes. La complejidad del mundo social no solo puede ser tomada, por un lado, como un posible impedimento para abordar la realidad o, por el otro, como un disparador de múltiples temas y problemas de investigación. Su riqueza potencia y despierta nuevas técnicas de investigación para el estudio de diferentes problemáticas que –tal vez, propias del siglo XXI– ya no puedan ser abordadas en toda su diversidad con las técnicas e instrumentos “tradicionales”.

Asimismo, resulta de particular relevancia el hecho de que a lo largo del libro se subraye el modo en que entra en juego la “imagen del mundo” que porta el analista social, destacando la reflexividad del investigador a la hora de tomar decisiones que involucran, en forma simultánea, dimensiones teóricas, epistemológicas y metodológicas. En conexión con lo anterior, se desafía al lector e investigador en formación a decidir (y tal vez cuestionarse) una serie de aspectos que quizá no haya considerado hasta el momento: por qué elige determinado tema y cómo lo abordará; qué lugar ocupa su propia visión del mundo, y de qué modo incide en aquello que investiga y en las técnicas elegidas para hacerlo; etc.

En suma, este *libro-curso* introductorio puede resultar de gran utilidad para quienes se dedican a la enseñanza de la investigación en Ciencias Sociales, así como para quienes están comenzando a transitar su camino como jóvenes investigadores.

Bibliografía

DE SENA, Angélica y MAGALLANES, Graciela (2014) "Presentación: Caminos recorridos en las prácticas de las indagaciones y las enseñanzas metodológicas". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°7. Año 4. Abril-Septiembre 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 04-06. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/110>. Fecha de consulta, 21/10/2015.

Autor.

Juan Ignacio Ferreras.

Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires (UBA), Argentina.

Licenciado en Sociología (UBA). Integrante del Grupo de Estudios sobre Sociología de las Emociones y los Cuerpos, Instituto de Investigaciones Gino Germani (UBA).

E-mail: juanignaciocello@gmail.com

Citado.

FERRERAS, Juan Ignacio (2015). "Sobre la reflexividad, la teoría y la metodología. Una práctica guía introductoria al proceso de investigación en Ciencias Sociales". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°10. Año 5. Octubre 2015- Marzo 2016. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN 1853-6190. Pp. 80-83. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/160>

Plazos.

Recibido: 10/09/2015. Aceptado: 13/10/2015.