

LA TRASTIENDA DE LA ENSEÑANZA DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL

Evangelina Odorizzi y María Laura Pagani
Universidad Nacional de La Plata (Argentina)
mlpagani76@gmail.com; evaodorizzi@hotmail.com

Resumen

Este artículo tiene como objetivo aportar algunas reflexiones y consideraciones acerca de la enseñanza de la metodología de la investigación social, a partir de nuestra propia experiencia como docentes de la materia Metodología de la Investigación Social I, de la Licenciatura en Sociología de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP. Se sistematizan las dificultades más frecuentes relevadas en proyectos de investigación realizados por alumnos de la materia respecto de: elaboración del marco teórico, planteo de la problemática y objetivos, proceso de operacionalización, elaboración del cuestionario. Esperamos que la reflexión sobre estos casos concretos sea un aporte para futuros estudiantes en su propio camino de aprendizaje y para las docentes detenernos a sistematizar y analizar las dificultades de la materia nos brinda una visión general de dónde profundizar y detenernos en las explicaciones y brindar ejemplos como los aquí expuestos con el convencimiento de que se aprende en este arduo proceso, donde se aprende investigando. También implica una reflexión y revisión de nuestra práctica para mejorar la tarea docente.

Palabras clave: proceso enseñanza-aprendizaje, dificultades, metodología de la investigación social.

Introducción

Este artículo tiene como objetivo aportar algunas reflexiones y consideraciones acerca de la enseñanza de la metodología de la investigación social, a partir de nuestra propia experiencia como docentes de la materia Metodología de la Investigación Social I, de la Licenciatura en Sociología de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP.

Como docentes nos incorporamos en la cátedra siendo aún alumnas (en 1999) y año a año fuimos generando cambios en el programa, la bibliografía, los trabajos prácticos, los modos de evaluación, etcétera, a fin de ir superando algunas dificultades que fuimos observando en el proceso de enseñanza-aprendizaje y como modo de actualización y perfeccionamiento de nuestra práctica docente.

En el año 2007 comenzamos a sistematizar cuáles eran los obstáculos y dificultades más habituales de los alumnos en el proceso de aprendizaje de los contenidos y escribimos un trabajo para presentar en unas jornadas que se realizaron en la UBA. En esa oportunidad participamos en un taller sobre encuestas y observamos que nuestras preocupaciones eran compartidas por docentes de esta materia en otras facultades. El intercambio producido en aquella oportunidad nos incentivó a seguir avanzando en el tema, pues consideramos que la reflexión sobre las problemáticas que subyacen a la enseñanza de la materia, así como la sistematización y el análisis de las dificultades más frecuentes, pueden contribuir a realizar ajustes en la modalidad de enseñanza que enriquezcan y mejoren nuestra tarea docente.

Esperamos contribuir con estas líneas al espacio de debate, e intercambio a fin de continuar reflexionando sobre las principales dificultades que se presentan en el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta materia, práctica que Scribano (2008) denomina “el hacer del enseñar metodología”.

Asimismo, coincidimos con Rodríguez Zoya (2008) en que no puede generarse una estrategia de solución de un problema de enseñanza si éste no ha sido pensado, conceptualizado y elaborado. Determinar la existencia de un obstáculo pedagógico es condición necesaria para concebir su solución.

Algunas consideraciones iniciales sobre la materia

Como bien señala Cohen (2008), la enseñanza de la metodología de la investigación social ha adquirido en las carreras de grado y formación de posgrado, un carácter autónomo respecto al resto de los contenidos curriculares.

En el plan curricular de la Licenciatura en Sociología/Profesorado (2001) esta materia es intermedia en el área temática “metodología”. Por ello, resulta adecuado retomar algunos de los aspectos específicos de asignaturas anteriores (Socio-estadística y Epistemología y Metodología de las Ciencias Sociales) con el fin de articular los conocimientos ya adquiridos con los del presente programa. Los contenidos del programa de nuestra materia se orientan predominantemente al abordaje cuantitativo, y su correlativa (metodología II) al cualitativo. Asimismo, la materia prevé el desarrollo de contenidos y aptitudes para abordar el diseño y realización de proyectos de investigación que serán retomados en los talleres de investigación que los alumnos deben acreditar hacia el final de la carrera.

En el actual plan de estudios (2001), el campo de las materias “metodológicas” tuvo un aumento porcentual en el espacio curricular respecto de la totalidad de materias con relación al plan anterior 1991 (pasa del 20% al 26%). Los principales cambios cualitativos de este avance fue que la materia “estadística”, que se cursaba en la carrera de psicología, pasa a ser propia del departamento de sociología con el nombre de “socio-estadística”, y en “metodología II” se reconoce un espacio específico para la formación en el enfoque cualitativo.

Coincidimos con Cohen en que este reconocimiento de la importancia de la formación en metodología de la investigación social no sólo se da en el ámbito de generación del conocimiento, sino también en la reproducción de este, ya que en los proyectos, informes y artículos de investigación suele explicitarse cuáles fueron los métodos de investigación utilizados como legitimación de la producción académica. Asimismo, observamos en distintos encuentros, congresos y jornadas de disciplinas de las ciencias sociales un espacio específico sobre “metodología” y, en los últimos años, se identifica como eje o mesa de estos encuentros académicos, la enseñanza de la metodología con un espacio propio. En efecto para la mesa de las VI Jornadas de Sociología que se desarrollarán en nuestra facultad se recibieron cerca de cuarenta resúmenes. Por su parte, los alumnos de la carrera de sociología de la UNLP y de la UBA (Piovani, 2008) reconocen en un 90% la relevancia de la formación en metodología de la investigación social, el 91% de ellos señaló que es imperioso tener más práctica de investigación y el 54% manifestó que era necesario incorporar más contenidos de reflexión teórico metodológico.

Esta valoración de los contenidos de nuestra materia nos motiva a seguir trabajando día a día para brindar a los alumnos conocimientos sobre las herramientas metodológicas y técnicas, que permitan la reflexión y análisis de la realidad social, a fin de desarrollar capacidades y habilidades que posibiliten un eficaz abordaje del objeto de estudio. Asimismo son objetivos de la materia, en cuanto expectativas de logro en el

aprendizaje, que los alumnos conozcan las corrientes teórico-metodológicas que constituyen el acervo de la sociología, que comprendan la importancia de la relación existente entre teoría y metodología, que desarrollen una actitud crítica y reflexiva frente a las diversas estrategias metodológicas de la investigación social, reconociendo sus alcances y posibilidades de aplicación y, por último, que los alumnos adquieran los conocimientos necesarios para elaborar un proyecto de investigación en el que integren y apliquen las nociones de la materia.

Más allá de la importancia de aplicación de estas nociones en la investigación “académica”, nos proponemos transmitir la metodología de la investigación como organizadora y generadora del conocimiento, aplicable a distintos ámbitos (estatal, privado, organizaciones sociales).

Para alcanzar estos objetivos el programa de la materia se desarrolla de la siguiente manera. En la primera parte, se presentan las etapas del proceso de investigación social y los distintos diseños. Para su desarrollo se trabaja a partir de ejemplos de investigaciones publicadas. En la segunda parte se abordan las estrategias de investigación cuantitativas. Aquí se retoman conocimientos de la materia Socioestadística (tales como: los elementos de teoría de la medición, el concepto de variables y sus niveles de medición, el análisis univariado y bivariado) para trabajarlos en el marco de la lógica de una investigación. Además la materia desarrolla contenidos propios como el proceso de operacionalización de las variables, la elaboración de instrumentos de recolección de información, el uso de fuentes secundarias, la organización del trabajo de campo y la elaboración del informe de investigación.

La enseñanza de la metodología: nuestra experiencia y propuesta

La propuesta de aprendizaje que se plantea en el programa es analizada año tras año con la intención de generar un espacio para reflexionar sobre la práctica docente, debatir temas, estrategias didácticas e incorporar bibliografía. En este sentido coincidimos con Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1992) acerca de la oportunidad que posibilita el diseño de un programa de estudio al que denomina como “destreza” ya que “el desarrollo de cualquier tema o unidad implica seleccionar informaciones que proponer al alumno, ordenarlas (lo que exige saber apreciar el valor de un contenido dentro del contexto de la especialidad a que pertenezca), conocer algo de su evolución histórica, relacionarlo con las derivaciones que ha tenido en otros campos, posibles aplicaciones a la vida cotidiana, etcétera” (1). Dentro del marco de lo que exige el plan de estudio de la carrera, muchas de las modificaciones que realizamos al programa se relacionan con la experiencia de nuestra propia práctica profesional y con los aportes que realizan los propios alumnos cuando finalizan la cursada, a partir de una encuesta anónima de evaluación a fin de relevar sus opiniones acerca de la materia (distribución del tiempo entre teoría y práctica, temas de interés, aplicabilidad para la práctica profesional, los temas que presentan mayor dificultad), los docentes (predisposición para responder inquietudes, consultas, conocimiento sobre la materia, claridad en las explicaciones, responsabilidad, dinámica grupal) y las consideraciones acerca del proceso de elaboración del proyecto. La encuesta también incluye un ítem donde los estudiantes se autoevalúa respecto de las lecturas que realizaron a lo largo de la cursada, participación en clase, asistencia, cumplimiento de plazos en la entrega del proyecto, realización de ejercicios prácticos.

Como ya hemos aclarado, los contenidos del programa de nuestra materia se orientan predominantemente al abordaje cuantitativo, y su correlativa (metodología II) al cualitativo. En este punto creemos que radica una de las dificultades de la enseñanza de nuestra materia, la de trabajar separadamente los paradigmas y abordaje metodológicos. Respecto a este tema coincidimos en que esta división es cuestionable y criticada por numerosos autores y colabora en la reproducción del “cisma entre los métodos” a los que se refieren Cook y Reichardt (1986). Por ello proponemos en el inicio de la materia, cuando se abordan contenidos referidos al proceso de investigación social y los diseños de investigación, presentar este debate y la reflexión acerca de las potencialidades y beneficios del empleo conjunto y articulado de los enfoques.

Otro desafío que enfrentamos como docentes de la cátedra es el de superar la dicotomía “teórico” versus “metodológico”. En este sentido, Archenti reconoce que “los alumnos en general se interesan poco por la metodología y se orientan más hacia la teoría, considerando a ambas como independientes y autónomas. Probablemente, una de las grandes responsabilidades de este error provenga del plan de estudios universitario donde, generalmente, las materias son definidas como ‘metodológicas’ o ‘teóricas’ dejando a cargo de los estudiantes la integración entre ambas” (2).

Asimismo, el enfoque que proponemos en la materia es el de reflexionar sobre las estrategias metodológicas de la investigación social, reconociendo sus alcances y posibilidades de aplicación. Teniendo especial cuidado en no caer en aquello que Bourdieu y Wacquant (2005) llaman *metodologismo* o hechicería tecnológica, ni *teoricismo* o la logomaquia conceptual. Por metodologismo, definen la inclinación a separar la reflexión sobre los métodos de su uso real en el trabajo científico y a cultivar el método por el método mismo, como una manipulación técnica de indicadores y observaciones empíricas. Por teoricismo, la institución de la teoría como un dominio discursivo separado, cerrado en sí mismo y autorreferencial, libre de toda conexión con las obligaciones y realidades prácticas del trabajo empírico.

En este mismo sentido, otros autores (Marradi, 2007 y Piovani, 2008) ubican a la metodología en un continuo dialéctico entre la epistemología y la técnica. Si se abandonan los postulados epistemológicos se reduce la práctica a una tecnología que no se controla intelectualmente. Caso contrario nos encontramos en una pura reflexión epistemológica. Fetichismo metodológico, en un extremo, lógica retórica en el otro. Por su parte, De Souza Minayo (1997) también se ha referido a esta dicotomía como divagación abstracta versus cosificación.

Estos debates en el inicio de la materia son retomados al momento de elaborar el proyecto de investigación. Uno de los objetivos principales que hemos mencionado anteriormente es que los alumnos distingan e integren las etapas del proceso de investigación social empírica y conozcan diferentes estrategias metodológicas y técnicas de investigación, aplicándolas a problemas de investigación concretos. Para ello solicitamos a los estudiantes que elaboren en forma grupal un proyecto de investigación. A lo largo del tiempo hemos variado la estrategia pedagógica respecto a las consignas, temas (propuesto por la cátedra, libre elección), integrantes del equipo. Este tiene un constante seguimiento a lo largo del cuatrimestre en las clases prácticas y constituye una instancia de evaluación, además de los parciales presenciales. Los avances de cada grupo son expuestos en clase y compartidos entre los compañeros y docentes. Nuestra

experiencia nos demuestra que en la puesta en común se intercambia información, se discute y se proponen formas de resolver problemas que enriquecen la producción grupal.

En esta práctica enfatizamos que los distintos momentos de la elaboración de una investigación no son etapas inconexas que se siguen como en una receta (primero, segundo, tercero), sino que se van realizando ajustes y que, como afirma Sautú (2003), debe haber un nexo entre el marco teórico, la formulación de objetivos y las siguientes etapas del diseño de una investigación. En este sentido, desde el inicio del curso, se utilizan investigaciones de equipos reconocidos en el campo académico y de temas de interés y relevancia en el ámbito de la sociología (cultura, salud, organizaciones sociales, políticas públicas, etc.) para abordar de manera articulada las etapas del proceso de investigación. Esta modalidad de trabajo permite a los alumnos comprender de forma integral los distintos temas, por ejemplo, cómo el investigador construye y delimita su objeto de estudio, cómo decide la estrategia metodológica en relación con el marco teórico y objetivos, cómo aplica las técnicas de recolección de información e interpreta los resultados, identificar las dificultades más frecuentes que el investigador afronta en el proceso de investigación, etcétera.

Estas investigaciones sirven como ejemplos y guías para la elaboración del propio proyecto en el que los alumnos proponen un tema, formulan el problema de investigación, el propósito y los objetivos. Luego comienzan con la construcción del marco teórico, que van elaborando con nuestras orientaciones y sugerencias. Aquí se produce la primera entrega para la corrección por parte de los docentes.

El siguiente paso en los proyectos de investigación es que los alumnos especifiquen y definan por lo menos tres variables que formarán parte de la hipótesis y mencionen al menos dos variables más que se relacionen con el problema.

Se exige que todas las variables sean definidas teórica y operacionalmente. Al menos una debe tener una complejidad tal que permita/requiera la construcción de un índice o una tipología.

Esta tarea debe ser realizada por los propios alumnos, en relación con su marco teórico, a fin de que no utilicen índices y tipologías formalmente aceptados o elaborados por grupos de investigación, por instituciones académicas o centros de estadística (3), y de esta manera, tengan en cuenta la validez y fiabilidad de sus propios indicadores. Finalmente, la propuesta culminaba con el planteo del tipo de muestreo que utilizarían y el diseño de una encuesta.

En su mayoría los alumnos solicitaban avanzar un paso más y contar con una experiencia de trabajo de campo, con la posibilidad de poder “probar” el instrumento de recolección de información. Por ello, a partir del año 2008 se propuso a los alumnos la opción de efectuar una prueba piloto realizando algunas encuestas.

Ya para el año 2009, recabando la experiencia positiva por parte de los alumnos del año anterior, y con nuestro convencimiento de la gratificación de poner a prueba el instrumento de recolección de los datos (como fase final y producto de todo el proceso de preparación para la salida al campo), se acotó el tema de investigación de dichos proyectos a un tema común (el presupuesto participativo en el municipio de La Plata) y se exigió la prueba piloto con al menos la realización, carga y análisis de 20 encuestas por grupo.

En este proceso de elaboración del proyecto consideramos primordial “superar las falsas e interesadas dicotomías entre teoría y práctica, entre pensar y hacer” que menciona Scribano (2008), y reflexionar sobre

la dificultad que emergen en el proceso de investigación de “conectar lo que se dice que se debe hacer y lo que se hace”, temas que exponemos a continuación.

Dificultades más frecuentes en los proyectos

A lo largo de estos años en los que nos desempeñamos como docentes de esta materia hemos sistematizado problemas o dificultades que surgían de la entrega de los avances del proyecto de investigación. En otros trabajos anteriores hemos reflexionado sobre ellos (Loustau, Odorizzi y Pagani, 2007 y 2008). En esta oportunidad damos un paso más a partir de la incorporación de la nueva experiencia del trabajo de campo realizado por los alumnos en el último año.

a) Elaboración del marco teórico. Anteriormente nos referimos al papel de la teoría y su relación con los objetivos de la investigación y la metodología. Sin embargo, este primer paso no es sencillo ya que los alumnos se encuentran en el segundo año de la carrera y desde el punto de vista de la formación teórica, no cuentan aún con un amplio desarrollo de distintas perspectivas teóricas y enfoques que les permitan fundamentar el recorte de un tema de investigación, el planteo original de hipótesis y un basto abordaje del marco teórico. Asimismo, en los contenidos de las primeras materias de la carrera se abordan contenidos que son complejos para la traducción en indicadores empíricos (Teoría Social Clásica I y II, Teoría Política, Historia Social Contemporánea).

b) Encuadrar problemáticas cuantitativas. Con frecuencia, para los problemas de investigación propuestos por los alumnos, es conveniente la elección de un diseño cualitativo. En estas situaciones re-orientamos la problemática, respetando el interés inicial de los alumnos por la temática, de manera tal de poder abordarlo desde un enfoque cuantitativo.

Por ejemplo un grupo de alumnos proponía investigar la integración escolar de niños inmigrantes en las escuelas públicas primarias de la ciudad de La Plata, y los objetivos apuntaban a reconocer las vivencias y experiencias de los alumnos, y las percepciones de los docentes.

Otro grupo de alumnos proponía ver los cambios producidos en el nivel de compromiso social a partir de la crisis del 2001 en un estudio de caso de las murgas platenses. Tema más apropiado para un análisis cualitativo de la problemática.

c) Delimitación del problema. El primer inconveniente se relaciona con lo expuesto en el punto a). En efecto, las preguntas iniciales de una investigación surgen de lo que los investigadores conocen del tema y debe ser coherente con otras decisiones del diseño. Ya planteamos que los estudiantes se encuentran en el inicio de la carrera y esta es seguramente su primera aproximación a la investigación (salvo de que hayan cursado una carrera anteriormente o que tengan una inserción laboral en relación con la temática). Teniendo en cuenta los criterios que se utilizaban para formular problemas de investigación en estudios cuantitativos: expresar una relación de variables en una unidad de análisis (sea ésta miembro o colectivo); indicar tiempo y espacio; redactarse, preferentemente, en forma de pregunta; posibilitar prueba empírica de las variables;

tener en cuenta la factibilidad para el estudio del problema, etcétera (Canales y otros, 1994); encontramos algunas dificultades:

- La confusión de plantear problemas de investigación como si se tratara de solucionar problemas sociales. Esto suele suceder cuando los alumnos eligen como temas de investigación temáticas de pobreza, salud, minoridad, seguridad y proponen “mejorar la realidad social”

- Falacia de análisis o falacia ecológica: empleo de variables, absoluta, contextual, analítica, global, etcétera (Lazarsfeld, 1973), referidas a unidades de análisis equivocadas, sean éstas individuales o colectivas, que conlleva errores en las conclusiones. Un grupo que trabajó sobre las asambleas participativas platenses presentó el siguiente problema: “Consideramos que el nivel socio económico y el grado de integración vecinal que cada ciudadano tiene influye directamente en su interés por la cosa pública y considerando el espacio abierto por el gobierno para el debate y la discusión en asambleas barriales acerca de cuál es el mejor destino del dinero del presupuesto, cómo una forma democrática y de incentivo para la participación política”. Puede visualizarse como se mezclan distintas unidades de análisis, por un lado el ciudadano; por otro, el gobierno municipal, las asambleas participativas.

- El planteo de problemas de investigación sin especificación de tiempo y espacio. Al respecto, un grupo propuso: “Qué relación existe entre el comportamiento y las condiciones en que se encuentran las personas privadas de su libertad, residentes en una institución total”.

d) La formulación de los objetivos. Al respecto, coincidimos con varios de los errores que identifican Wainerman y Sautú (1997):

- La amplitud de los objetivos: es frecuente en la etapa inicial de los proyectos. Citamos como ejemplo: “Identificar cómo la crisis neoliberal de los 90 afecta el interés de los individuos por las carreras sociales”.

- Un marco teórico que no se relaciona con los objetivos, por lo sintético o por su extensión y complejidad. Esta dificultad se relaciona también con lo que mencionamos en el punto a, del marco teórico. Un grupo de alumnos proponía estudiar si las actitudes religiosas de los estudiantes de la carrera de sociología disminuían a lo largo de esta, pero no habían definido *a qué llamaban actitudes religiosas*. Sautú (2003) también reconoce esta dificultad y agrega que se definen conceptos y objetivos que luego se diluyen o desaparecen durante la realización del estudio o que se incorporan temas que no se relacionan con el resto del diseño.

- Proponer como objetivo un paso de la investigación. Este tipo de error es uno de los más habituales, por ejemplo: “realizar una encuesta para...”, “relevar la normativa...”, “tomar una muestra...”, “realizar una entrevista a un informante clave para...”.

- Partir de un presupuesto que se confunde con una hipótesis. a) Un grupo que trabajó con “tribus urbanas”, propuso como objetivo: “Conocer la existencia de discriminación hacia los jóvenes tatuados en el mercado laboral, es decir, conocer si la condición de tatuado reduce las posibilidades de inserción laboral de los jóvenes”. b) Otro de los grupos planteaba estudiar las condiciones laborales de los jóvenes platenses y en sus objetivos partía del presupuesto que “los jóvenes están precarizados...”.

- Incluir objetivos específicos no incluidos en el general. En un trabajo que tenía como unidades de análisis a los estudiantes universitarios que realizaban pasantías y se proponía como objetivo general analizar cuáles eran los motivos que conducían a estos a recurrir a estas pasantías e indagar acerca de su satisfacción, se planteaban entre los objetivos específicos “analizar el funcionamiento del sistema de pasantías de la UNLP y descubrir las características de los organismos que demandan pasantes”.

- Discrepancia entre objetivos diacrónicos y diseño sincrónico: a) uno de los objetivos del proyecto de investigación referido a las actitudes religiosas era: “Determinar si los alumnos de años avanzados tienen menos convicciones religiosas que cuando ingresaron”. La propuesta de diseño era realizar un estudio transversal mediante encuestas a los estudiantes actuales de la carrera de sociología de todos los años. b) Otro caso tomado del año 2009, un grupo que trabajó con el presupuesto participativo, los alumnos propusieron como objetivo “Identificar en qué medida las obras modificaron la relación entre los vecinos de cada barrio”, sin embargo no contaban con datos anteriores de las relaciones sociales en los barrios y tampoco proponían como variable las percepciones pasadas y diferencias con las actuales.

e) La dificultad de transformar los conceptos en variables empíricamente observables. Aquí se presenta otra serie de problemáticas (correspondientes a la segunda pre entrega del proyecto de investigación). Es entonces donde volvemos a intervenir ayudándolos a: por una parte, relacionar el marco teórico con sus variables y, por otra, hacer “medibles” las variables. El proceso de operacionalización y construcción de índices fue reconocido por los alumnos en la encuesta 2009 como uno de los temas que presentan mayor dificultad en la comprensión en un 43%.

Respecto a lo primero, Sautú (2003) remarca que las variables, sean simples o complejas, no debieran ser separadas de su inserción teórica, sólo tienen sentido cuando se los vincula con la teoría. Nuevamente, hacemos hincapié en la relevancia del marco teórico desarrollados.

Varios autores señalan la dificultad de “medir” en ciencias sociales. Para Mayntz, Holm y Hubner (1980) “el problema básico de la investigación empírica consiste, pues, en encontrar semejantes equivalentes empíricos o indicadores para aquellas dimensiones que, en principio, sólo han sido definidas teóricamente y que han de constituir el objeto de investigación” (pág. 53).

A continuación mencionamos algunas dificultades relacionadas con este punto:

- Indicadores que no son válidos para la medición del concepto que se proponen medir. Un grupo de alumnos que quería medir el *grado de aceptación del aborto en adolescentes platenses*, proponía como dimensión, la *religión* y como indicador de esta, *si adhiere a alguna doctrina*.

- Parcialidad de los indicadores para medir el concepto en su totalidad. a) Uno de los grupos, para medir *nivel de religiosidad*, tuvo únicamente en cuenta la *cantidad de horas que se asiste a la ceremonia del culto*. b) Otro grupo de alumnos para medir *nivel de participación ciudadana* solo tomó en cuenta la *cantidad de asistencias a las asambleas del presupuesto participativo*.

Autores como Lazarsfeld (1973) indican la importancia de proponer un conjunto de indicadores dado que “la relación entre cada indicador y el concepto fundamental queda definida en términos de probabilidad y no de certeza” (pág. 38).

- Proposición de varios indicadores que miden dimensiones similares del concepto. Un grupo de alumnos para medir *nivel socioeconómico* propusieron mayoritariamente indicadores sobre *consumo de bienes*.

- Indicadores que plantean una dificultad para medirse empíricamente. a) en un proyecto se proponía como variable “el grado de relación que tienen las pasantías con la formación profesional de los estudiantes” y como indicador se mencionaba si la pasantía saldaba la brecha existente entre formación teórica y práctica. b) otro grupo, en la definición operacional de la variable “condiciones laborales de los docentes” incluyó como uno de los indicadores “la existencia de respaldo o contención por parte de las autoridades”.

- Inconvenientes en el planteamiento del sistema de categorías (que no son mutuamente excluyentes, exhaustivas, ni son precisas). En el trabajo anteriormente citado sobre las murgas, a fin de clasificar a las murgas según el *contenido de los mensajes de las canciones* se proponían como categorías: *conformismo, denuncia, promoción de alternativas*. Aquí las categorías no son precisas, ni son excluyentes ni son exhaustivas. Este error, de no ser corregido durante este proceso, se traslada al diseño del cuestionario.

f) Elaboración del cuestionario. Sin duda el éxito final de una encuesta depende del cumplimiento exitoso de las anteriores etapas. Considerando las más importantes: formulación concreta y clara del problema de investigación; formulación clara y precisa de los objetivos de la investigación; descomposición del fenómeno de estudio en variables y dimensiones; recopilación y revisión bibliográfica a fines complementarios y comparativos; operacionalización de los conceptos a investigar, proponiendo indicadores válidos y mensurables; elaboración del cuestionario; diseño de la muestra y, finalmente, se podrá converger en la realización de la encuesta.

Por lo tanto, el diseño del cuestionario se ubica en una etapa intermedia en el proceso de investigación, se elabora luego de definir el problema de investigación, el significado de los conceptos traducidos en variables y estas en preguntas incluidas en el cuestionario. Es decir, que el cuestionario es la fase última del diseño antes de la salida al campo, donde se tendrá el acercamiento a los datos empíricos, pero es la etapa anterior al análisis de los datos que posibilita de relevamiento de información obtenida en la aplicación del mencionado cuestionario. Por ello, es una etapa fundamental.

Para la elaboración de las preguntas existen criterios aceptados por varios autores (Cea D’Ancona, 1996; Mayntz, 1980 y Hernández Sampieri y otros, 1991) que se traducen en recomendaciones de redacción / formulación de preguntas. A continuación mencionamos en distintos puntos tales recomendaciones y los problemas más frecuentes respecto de cada punto:

- Utilizar preguntas breves y fáciles, comprensibles y adecuadas al perfil sociocultural de la población a la que se la va a administrar y evitar el uso de palabras ambiguas. a) Un grupo que trabajó con el presupuesto participativo platense formuló la siguiente pregunta: “En términos de bueno – malo, ¿qué opina acerca de las medidas intervencionistas llevadas a cabo por el gobierno nacional en los últimos dos años?” Proponiendo como categorías “bueno, malo, n/s n/c”. La pregunta puede no ser comprensible para

todos, presupone que las políticas fueron intervencionistas y no tiene opciones de respuesta intermedias entre bueno y malo. b) Otro grupo que investigó sobre la opinión de los vecinos acerca de la escuela de un barrio preguntó: “¿de qué manera cree usted que impacta el hecho de pagar una cuota en el colegio, de manera positiva o negativa?” En este caso no se comprende el concepto “impacto”, ni sobre qué y tampoco proporciona respuestas flexibles.

- Formulación de forma objetiva a fin de no inducir a la respuesta. Un grupo que trabajó sobre educación privada e inserción barrial preguntó: ¿con qué frecuencia observa que se generan disturbios y peleas callejeras provocados por los alumnos? En este caso la pregunta es tendenciosa, ya que presupone los disturbios o lleva a que el encuestado responda afirmativamente.

- Las preguntas no deben referirse a varias cuestiones al mismo tiempo. Cada pregunta deberá responder sólo a una variable. Un grupo que trabajó con asambleas barriales preguntó: “¿sabe cuándo y dónde se realizaron las asambleas de su barrio?”.

- Evitar el uso de preguntas que obliguen al entrevistado a realizar cálculos mentales. Uno de los grupos al intentar relevar el nivel socio económico, preguntó: “De cuánto es el ingreso total del hogar mensual?” (producto de la sumatoria de los ingresos individuales de cada uno de los miembros, que incluía al jefe de hogar, pareja, hijos y posibilidad de miembros de familia ampliada). Además esta es una pregunta que puede incomodar al encuestado. En diversos estudios se ha demostrado que el informante suele subdimensionar el monto total de los ingresos.

- Proponer las categorías de respuesta adecuada, debiendo ser exhaustivas, excluyentes y precisas. (Error factible de arrastrarse desde el planteo de las categorías de los indicadores). a) Un grupo que trabajó con condiciones laborales preguntó: “¿A qué se dedica?” proponiendo como categorías de respuesta: empleado, trabajador independiente, ama de casa, otros. b) Otro de los grupos que investigó sobre un grupo de teatro comunitario preguntó: “¿En qué lugares se presentan?” ofreciendo como categorías: escuelas, movilizaciones, eventos privados, otros. En este caso, además de ser insuficientes las categorías, no se especifica que el tipo de respuesta es múltiple (pudiendo marcar más de una opción); o por el contrario debería aclararse el lugar en el que “frecuentemente” se presentan. Tampoco se entiende a qué se refiere la categoría “movilizaciones”.

También existen recomendaciones acerca de la disposición de las preguntas en el cuestionario, a raíz de lo cual mencionamos principales errores:

- En preguntas abiertas, no dejar espacio para la respuesta. Uno de los grupos que trabajó sobre las condiciones de vida preguntó “¿Considera que está bien balanceada la dieta alimentaria del hogar? ¿Por qué?” sin disponer el lugar para la respuesta al porqué.

- Utilizar preguntas introductorias demasiado chocantes. Las preguntas iniciales se usan para “romper el hielo”. Un grupo que relevó opiniones de la gestión municipal comenzaba su cuestionario indagando “¿Qué opinión tiene respecto de la gestión del Intendente?”. Lo mismo sucede con el relevamiento de los datos socio-demográficos, que, dependiendo del tipo de encuesta, se recomienda preguntarlos al final.

Consideraciones finales

Para concluir, podemos clasificar las dificultades identificadas en distintos bloques.

En primer lugar, el desafío de superar, en nuestra propuesta de enseñanza, las dicotomías: “teórico” versus “metodológico” y “metodología cuantitativa” versus “cualitativa”.

Respecto a la primera dicotomía hemos identificado en distintos momentos de este trabajo la relevancia que otorgamos al tema de que debe haber un nexo entre el marco teórico, la formulación de objetivos, la elección de las variables y su medición. Pues consideramos que si bien es una materia que en el plan de la carrera aparece en el área metodológica, y de hecho lleva ese nombre, si no tenemos esto en cuenta caemos en la tentación que señala Sautú de la “datomanía”, es decir, “la tentación de juntar datos es grande, ya se trate de una encuesta, entrevistas en profundidad, observación o datos secundarios documentales o estadísticos. Esto no es un problema en sí mismo, siempre y cuando el propósito de recoger y producir datos esté especificado en el propio diseño de investigación y apoyado en el marco teórico” (4).

Respecto al segundo par dicotómico, hemos expuesto que en la primera parte de la materia presentamos cuál es el debate respecto de la utilización de los distintos enfoques y la reflexión acerca de las potencialidades y beneficios del empleo conjunto y articulado. Al ser una materia cuatrimestral y al estar centrada en el paradigma y metodologías cuantitativas (según el plan de estudios de la carrera en su correlativa se aborda lo cualitativo) nos encontramos limitados a seguir profundizando este tema durante la cursada, aunque creemos que es una consigna pendiente para los años más avanzados en la carrera.

Un segundo bloque estaría conformado por aquellos errores que se cometen por no tener conocimientos sobre los contenidos de la materia (problema de investigación, delimitación y formulación), redacción de objetivos, identificación de variables e indicadores correspondientes a la unidad de análisis, proceso de operacionalización y elaboración de índice, diseño de cuestionario y relevamiento de datos y análisis de los resultados obtenidos) y no tener experiencia en el planteo de proyectos de investigación. Esperamos que la reflexión sobre estos casos concretos sea un aporte para futuros estudiantes en su propio camino de aprendizaje. Coincidimos con Wainerman y Sautú (1997) en que se aprende a investigar investigando. Los proyectos grupales son una manera de acercarnos a ese ideal, un recurso que proponemos año a año, para superar el modo de enseñar la metodología “artificialmente”, es decir, partiendo de conceptos vacíos que se busca “llenar” para hacerlos más comprensibles. La realización del proyecto es valorada en la opinión de los alumnos de la materia que en un 90% señalaron que fue de utilidad para integrar los conocimientos de la materia. Así también evalúan que los temas de encuestas y análisis de resultados son los de mayor interés y aplicabilidad para el futuro desempeño profesional.

Para finalizar hacemos una última reflexión sobre la práctica docente, resaltando la importancia que esta actividad no requiere estrategias de intervención inamovibles sino que es una práctica flexible y creadora. Retomando a Rodríguez Zoya (2008) la tarea del docente puede ser un medio para la transmisión de conocimiento, pero al mismo tiempo obstaculizar y dificultar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta perspectiva, como bien reconoce el autor, concibe al estudiante como un sujeto pasivo y al docente como poseedor de la verdad-conocimiento. Es un modelo trasmisionista del saber que limita la enseñanza de metodología a su nivel teórico. Este modelo es el que intentamos superar año a año centrándonos en la

práctica del “hacer-aprender como un proceso” que proponemos en la materia. Asimismo, decidimos darle “voz” a los estudiantes en la evaluación que ellos hacen de la materia.

Esta concepción de revisión permanente que implica detenernos a sistematizar y analizar las dificultades de la materia nos brinda una visión general de dónde profundizar y detenernos en las explicaciones y brindar ejemplos como los aquí expuestos con el convencimiento de que se aprende en este arduo proceso, “haciendo camino al andar”, escribiendo y corrigiendo. Entendemos que esta reflexión y autocrítica son retroalimentadoras de nuestra tarea docente.

Notas

- (1) Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Editorial Morata. P. 320.
- (2) Archenti, Nélica (2007). “El papel de la teoría en la investigación social” en Marradi, Alberto, Archenti, Nélica y Piovani, Juan I., *Metodología de las ciencias sociales*, Buenos Aires, EMECE. P. 64.
- (3) El trabajo con instrumentos oficiales se presenta como ejemplo de la clase teórica o práctica para explicar el proceso de operacionalización.
- (4) Sautú, Ruth (2003), *Todo es teoría*. Objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires, Editorial Lumiere. P. 164.

Bibliografía

- Archenti, Nélica (2007). “El papel de la teoría en la investigación social” en Marradi, Alberto, Archenti, Nélica y Piovani, Juan I., *Metodología de las ciencias sociales*, Buenos Aires, EMECE.
- Bourdieu, Pierre y Loïc Wacquant (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires, Editorial Siglo Veintiuno.
- Cea D’Ancona, Ma. de los Ángeles (1996), *Metodología cuantitativa: estrategias y técnicas de investigación social*, Síntesis, Madrid.
- Cohen, Nestor (coord.) (2008). “Problematizando la metodología de la investigación social como campo disciplinar”, en Cohen, Néstor y Piovani, Juan (Comp.), *La metodología de la investigación en debate*. La Plata, EUDEBA –EDULP.
- Gimeno Sacristán, José y Pérez Gómez, Ángel (1992), *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Editorial Morata.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (1991), *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill Interamericana Editores, México
- Lazarsfeld, Paul (1973). “De los conceptos a los índices empíricos”, en Boudon, Raymond y Lazarsfeld, Paul, *Metodología de las ciencias sociales*. Barcelona, Editorial LAIA.
- Loustau, Constanza; Odorizzi, Evangelina y Pagani, María Laura (2007), “Principales inconvenientes en la enseñanza de la Metodología de la Investigación.” Pre Alas Sociología y Ciencias Sociales: Conflictos y Desafíos transdisciplinarios en América Latina y el Caribe; preparatorias del XXVI Congreso ALAS, Guadalajara 2007. Universidad de Buenos Aires.

Loustau, Constanza; Odorizzi, Evangelina y Pagani, María Laura (2008), "Dificultades en la enseñanza de la Metodología de la Investigación Social". Primer Encuentro Latinoamericano de Metodología de la Ciencias Sociales. Universidad Nacional de La Plata.

Mayntz, Renate; Holm, Kart y Hubner Peter (1980). *Introducción a los métodos de la sociología empírica*. Madrid, Alianza Editorial.

Piovani, Juan (coord.). (2008). "Producción y reproducción de sentidos en torno a lo cualitativo y lo cuantitativo en la sociología", en Cohen, Néstor y Piovani, Juan (Comp.), *La metodología de la investigación en debate*. La Plata, EUDEBA –EDULP.

Plan de la carrera 2001 (modificaciones al plan 1991), UNLP.

Sautú, Ruth (2003), *Todo es teoría*. Objetivos y métodos de investigación. Buenos Aires, Editorial Lumiere.

Rodríguez Zoya, Leonardo (2008), "Desafíos pedagógicos de la enseñanza de metodología de la investigación: hacia una reconceptualización antropológica del sujeto de aprendizaje" en *V Jornadas de Sociología de la UNLP y I Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

Scribano, Adrián (2008). "Conocimiento social e investigación social en Latinoamérica" en Cohen, Néstor y Piovani, Juan (Comp.), *La metodología de la investigación en debate*. La Plata, EUDEBA –EDULP.

Wainerman, Catalina y Sautú, Ruth (1997), *La Trastienda de la Investigación*. Buenos Aires, Editorial Belgrano.

MARÍA LAURA PAGANI

Licenciada en Sociología, UNLP. Maestría en Diseño y Gestión de Políticas Sociales, FLACSO. Docente en las cátedras Metodología de la Investigación Social I y Sociología de las organizaciones (adjunta interina), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Profesional de planta permanente en el Instituto Provincial de la Administración Pública (IPAP).

EVANGELINA ODORIZZI

Licenciada en Sociología, UNLP. Docente de Metodología de la Investigación Social en dicha Universidad e investigadora en proyecto de Incentivos, Facultad de Psicología de La Plata. Profesional técnico en Fundación Futuro de Bolívar. Directora de la consultora *Colloquium*.