

UNA PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN SOCIAL EN EL NIVEL DE POSGRADO¹

Catalina Wainerman

Centro de Estudios de Población – Universidad de Belgrano

Buenos Aires

Resumen

Propuesta de una estrategia para la enseñanza de la metodología de la investigación en el nivel de posgrado. Su núcleo consiste en enseñar a “leer metodológicamente” investigaciones publicadas en Ciencias Sociales. Su objetivo, que trata de sustituir la práctica misma de la investigación, es enseñar a los alumnos a detectar y a reconstruir el esqueleto metodológico de investigaciones empíricas. Estas varían en la naturaleza del objetivo (exploratoria, descriptiva, explicativa), diseño (encuesta, experimento, etc.), unidades, instrumentos de recolección de datos, etc.

I. Reflexiones de un docente

Lo que voy a presentar en estas páginas es resultado de mi experiencia de enseñar Metodología de la Investigación Social en el nivel de posgrado a lo largo de los últimos quince años. Se trata de un conjunto de reflexiones y de sugerencias para superar el déficit que he detectado sin excepciones en toda mi trayectoria docente.

El universo de estudiantes sobre los que baso mis reflexiones está integrado predominantemente por graduados en Sociología y, muy secundariamente, por graduados en Psicología, Psicología Social y Ciencias Políticas. La mayoría de los graduados a que me refiero provienen de la universidad argentina de los últimos veinte años, tanto en la esfera oficial como en la privada, en Buenos Aires, Posadas, Santiago del Estero y San Juan.²

Mi conclusión se ha reiterado vez tras vez: los alumnos -todos graduados- no saben plantear una investigación, menos aún elaborar una respuesta fundada a un problema. Se trata de personas que han tomado desde un curso hasta cinco y seis de

¹ Ponencia presentada al II Simposio Interdisciplinario sobre Metodología de la Investigación en Ciencias Humanas y I Congreso Argentino sobre Enseñanza y Aplicación de la Metodología de la Investigación Social, Córdoba, septiembre de 1982.

² Me refiero a cursos de Metodología y seminarios de investigación que he dictado en la Universidad de Belgrano (Doctorado en Sociología y Doctorado en Psicología Social), en el Instituto Torcuato Di Tella, en el Instituto de Desarrollo Económico y Social, en la Escuela de psicología Clínica de Niños, en la Dirección de Estadística y censos y en la Secretaría de Planificación de la Provincia de Misiones y en dependencias del Ministerio de Economía de las Provincias de Santiago del Estero y de San Juan.

metodología, técnicas, epistemología y estadística. Se trata de personas que han leído las obras “clásicas” y, algunos hasta las menos clásicas.

Las razones a que obedece esta falla de la enseñanza de la metodología son múltiples. Aquí quiero extenderme sobre dos de ellas. Por una parte, los manuales de metodología ponen más énfasis en las técnicas (construcción de instrumentos de recolección de datos, elaboración de escalas, diseño de muestras), que en la lógica del abordaje de un problema a investigar y en el diseño del camino para responder al mismo. De hecho, el conocimiento acerca de cómo se construye una escala Likert o de cuáles son los requisitos básicos que deben cumplir los ítems de un cuestionario o un sistema de categorías está más codificado y es, por lo tanto, más fácilmente transmisible que el conocimiento acerca de aspectos más relacionados con la creatividad y con la adecuación entre las preguntas sobre la realidad y los procedimientos para abordarla. Este tipo de conocimiento es el que está presente en el cómo surge un problema de investigación, cómo se lo ha de plantear y de dimensionar para que sea empíricamente abordable, cómo formular el objetivo general y cómo pasar de él a los objetivos específicos, o qué criterios utilizar para decidir qué diseño –encuesta, experimento de laboratorio, estudio con datos secundarios, etc.- es más adecuado en función de la naturaleza de los objetivos –exploratoria, descriptiva, explicativa-. Éste, que es un tipo de conocimiento menos codificado (y codificable), habitualmente no es transmitido por los textos. Su menor grado de codificación tiene que ser suplido mediante la transmisión de abundantes experiencias tomadas de la práctica de la investigación. La propia experiencia en investigación del profesor es aquí fundamental.

Por otra parte, es un hecho generalizado que los egresados de Sociología, Ciencias Políticas y Psicología en la Argentina y en gran parte de América Latina han tenido muy poco contacto a lo largo de carrera con investigaciones empíricas a través de la lectura de informes de investigación o de artículos contenidos en publicaciones periódicas. Esto contribuye a la disociación entre teoría y metodología, entre los conocimientos y los procedimientos utilizados en su producción. A diferencia de los aberración que fácilmente puede llevar a formar teorizadores que, temerosos de la “cuantofrenia” hagan poesía, metafísica o una utilización acrítica de los sentimientos viscerales como fuentes de evidencias, o bien empiristas puros, productores estudiantes de Química, Física o Biología, acostumbrados a leer materiales teóricos que incluyen elementos de la práctica de su producción, los estudiantes de Sociología y, ni que hablar de Psicología, están expuestos a materiales disociados. En efecto, el caso de estas disciplinas es de los pocos, si no únicos, en los que el curriculum incluye cursos de metodología como elementos aislados. (Y no es que los estudiantes de

Química, Física o Biología no se formen en investigación, es que lo hacen junto con la formación en el ámbito de la teoría). En Sociología, y eventualmente en Psicología, la teoría y la metodología se enseñan recíprocamente disociadas. Esto es una de conocimiento estadístico significativo y sustantivamente irrelevante.

2. Algunas evidencias

En un curso que estoy dictando en la actualidad para graduados en Sociología (alrededor de ochenta personas egresadas entre 1969 y 1982 de la Universidad de Buenos Aires, de la Universidad Católica, de la Universidad del Salvador) pedí como primer trabajo práctico elaborar un objetivo general de investigación y uno o dos específicos en una de seis áreas problemáticas fijadas por mí. Sólo media docena escasa de trabajos respondieron adecuadamente a la tarea. Los demás trabajos revelan los siguientes problemas: confusión entre la tarea de investigación y formulación de políticas o de recomendaciones para la acción, ausencia de relación entre los objetivos específicos y el general, vaguedad conceptual, propuesta de problemas no susceptibles de investigación empírica. Para ilustrar lo dicho, basten los siguientes ejemplos.

1. Objetivo general: lograr una mayor eficiencia y adecuación de los servicios médicos y asistenciales en procura de un alto nivel de vida espiritual y material del sector (población anciana).
Objetivo específico: propender a la mejora del régimen de protección al anciano a través de la creación de centros geriátricos de bajo costo, la generalización de una pensión mínima al anciano sin recursos, la creación de centros de orientación.
2. Objetivo general: averiguar en qué medidas el aumento del índice de dependencia potencial incide en la capacidad de desarrollo económico.
Objetivo específico: establecer si el incremento de población anciana es sólo consecuencia de una mejora en la situación sanitaria general o por el contrario es un indicador de la medida en que los servicios esenciales alcanzan a la totalidad de la población.
3. Objetivo general: probar si los comportamientos sociales ante situaciones de crisis pueden llegar a modificar el orden normativo.
Objetivos específicos: a) en qué sentido los comportamientos sociales pueden variar ante situaciones de crisis; b) qué situaciones son las que más influyen en los comportamientos; y c) qué grado de crisis se necesita [sic] para influir en un comportamiento social.

El primer ejemplo ilustra la confusión (no infrecuente) entre producción de conocimiento y elaboración de políticas y planes de acción para operar sobre la realidad. Los otros dos ejemplos adolecen de falencias similares: los objetivos generales son demasiado amplios y conceptualmente vagos como para permitir iniciar la investigación de la realidad. En el caso del tercero, por otra parte, los tres objetivos específicos no guardan relación con el general. El a) y el b), además, no son susceptibles de investigación empírica. En efecto, los “sentidos” en los que puede variar y las “situaciones” que pueden influir sobre los comportamientos son variados los unos y potencialmente infinitas las otras. Sin mayor delimitación del universo de situaciones que interesa investigar es imposible elucidar el problema de los comportamientos sociales en respuesta a las situaciones de crisis.

3. Una estrategia docente

Las falencias detectadas en la formación de los graduados podrían superarse de modo ideal mediante la práctica de la investigación realizada como parte de los cursos de Metodología de la Investigación. Tal aspiración parece irrealizable dada la estructura de la educación superior en la Argentina (ausencia de estudiantes y profesores de tiempo completo, de bibliotecas, de archivos de datos, etc.). Tratando de acercarme a obtener los beneficios, si no iguales aproximadamente similares a los que se derivan de la práctica de la investigación, desde hace aproximadamente diez años he desarrollado una estrategia de enseñanza basada fundamentalmente en la “lectura metodológica” de investigaciones empíricas publicadas. Este tipo de actividad procura hacer que los alumnos detecten el esqueleto metodológico de diferentes investigaciones. Al hacerlo, tienen que reconstruir en parte el proceso recorrido por el investigador-autor pensando la investigación desde dentro.

Para que los alumnos se expongan a una amplia gama de “tipos” de investigación, los trabajos seleccionados para analizar “metodológicamente” lo son en función de varios criterios: a) que difieran en la naturaleza metodológica de sus objetivos específicos (exploratoria, descriptiva, explicativa), b) que difieran en su naturaleza temporal (sincrónica o diacrónica), que difieran en el tipo de unidades que investigan (individuos, colectivos), d) que difieran en el tipo de diseño (experimento, encuesta, estudio de campo, estudio con datos secundarios, etc.), e) que difieran en el tipo de instrumentos de recolección de información (cuestionario, planilla de recolección de datos secundarios, etc.). Además de las ventajas obvias de exponer a los alumnos a una gran variedad de tipos de estudios, se procura sensibilizarlos a la

necesidad de elegir el diseño de investigación de manera no ritualista sino en función de la naturaleza metodológica de cada objetivo que se enfrenta.

Como los alumnos llegan a los cursos de posgrado con diferentes tipos y grados de (mal) formación en metodología, el curso tiene que cumplir previamente, antes de lanzarse a la lectura metodológica de investigaciones, a la experiencia de establecer un lenguaje común. Para ello organizo el curso en dos etapas bien diferentes.

En la primera repaso brevemente los contenidos de un curso de Metodología de la Investigación Social organizados siguiendo las etapas del proceso de investigación empírica. Para ello me apoyo en un esquema de las etapas del proceso de investigación social empírica que he desarrollado a lo largo de los años. Dicho esquema recorre en detalle cuatro momentos: 1) el planteo del problema (incluyendo la especificación de los objetivos generales y específicos y conceptualización de su naturaleza metodológica y temporal, selección de las variables, dimensiones, indicadores y categorías, especificación del universo y de las unidades, especificación del universo y de las unidades, especificación de las características de la muestra y elaboración del plan básico del análisis), 2) elección del tipo de diseño e implementación del mismo (elección del diseño, extracción de la muestra, elaboración de los instrumentos de recolección de la información, tareas previas a la recolección de los datos, revisión y control), respuesta al problema (ordenamiento, cuantificación y tabulación de los datos, análisis e interpretación de los mismos) y 4) redacción del informe final y publicación. La tarea de los alumnos consiste en “releer” capítulos de los textos de Metodología en un orden que es función del proceso de investigación. Mi labor consiste fundamentalmente en ilustrar profusamente los diferentes temas con ejemplos tomados de investigaciones empíricas.

En la segunda etapa, establecido un lenguaje conceptual común, la tarea consiste en el análisis de un artículo-informe de investigación por clase. Los materiales están tomados de publicaciones periódicas especializadas. La tarea de los alumnos (que pido sea hecha por escrito) consiste en detectar la estructura metodológica de los trabajos y en evaluar la adecuación entre los objetivos propuestos explícitamente por el autor(es) y los resultados efectivamente alcanzados. Para hacerlo, los alumnos deben utilizar el esquema de las etapas del proceso de investigación social empírica tratando de identificar la mayor cantidad posible de sus elementos (objetivos, naturaleza metodológica y temporal, unidades, variables, definiciones conceptuales y operacionales, diseño, etc.). La tarea demanda leer y releer el artículo o informe de investigación tres y cuatro veces.

Además de lo estrictamente metodológico se busca satisfacer objetivos secundarios adicionales. Por una parte, el pedir que los análisis metodológicos se hagan por escrito, a máquina, sirve al propósito de enseñar a organizar un informe, poner títulos y subtítulos, hacer citas correctamente, etc. Por otra parte, trabajar con investigaciones publicadas pone a los alumnos en contacto con publicaciones periódicas y con trabajos de investigación que, como dije, es una experiencia poco frecuente en la formación que da la universidad en la Argentina.

La experiencia que he recogido aplicando esta estrategia docente en numerosos cursos es similar. Los alumnos encuentran enormes dificultades en leer metodológicamente trabajos de investigación. Se sorprenden frente a las frecuentes dificultades que encuentran en detectar los objetivos de la investigación, las variables y sus definiciones conceptuales y operacionales, las unidades de análisis, etc. Paso a paso, con el tiempo, es visible que se va dando una acumulación de aprendizaje y que, con cada nueva experiencia se va incorporando más y más la lógica de la investigación y de los procedimientos apropiados para producir conocimiento sobre la realidad social.