colección
amalgama

MATERIAL
de cátedra

Herramientas de Metodología para la Investigación en Salud Mental

Claudio Staffolani (comp.)
Bárbara Correa
Carmela Ferreira
Eugenia Leguizamón
María Laura Leiva
Martín Siebenhar
Ana Clara Solari
Verónica Vlasic

EDITORIAL UADER

Libro Universitario Argentino

REUN
RED DE EDITORIALES DE UNIVERSIDADES NACIONALES

UADER | FHAyCS

colección
amalgama

Herramientas de Metodología para la Investigación en Salud Mental

Claudio Staffolani (comp.)
Bárbara Correa
Carmela Ferreira
Eugenia Leguizamón
María Laura Leiva
Martín Siebenhar
Ana Clara Solari
Verónica Vlasic

EDITORIAL UADER

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE ENTRE RÍOS

Abog. Luciano Filipuzzi | RECTOR

Esp. Ing. Rossana Sosa Zitto | VICE RECTOR

Antonella Canoza | Responsable EDITORIAL UADER

Herramientas de metodología para la investigación en Salud Mental / Claudio Staffolani... [et al.]; compilación de Claudio Staffolani. - 1a edición para el alumno - Paraná: Editorial Uader, 2021.
Libro digital, PDF - (Amalgama)

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-9581-68-5

1. Psicología. 2. Salud Mental. I. Staffolani, Claudio, comp.
CDD 362.202

© Claudio Staffolani, 2021.
©EDITORIAL UADER

Edición y corrección: Vanesa Borgert
Diagramación de tapa e interiores: Alfredo Molina

EDITORIAL UADER
Razón social: UADER/Editorial UADER
Avda. Ramírez 1143, E3100FGA
Paraná, Entre Ríos, Argentina
editorial@uader.edu.ar
www.uader.edu.ar

Hecho el depósito que marca la ley 11.723
Prohibida su reproducción total o parcial
Derechos reservados

ISBN 978-950-9581-68-5
9 789509 581685

Índice

CAPÍTULO I

Introducción al campo científico y a la investigación en Psicología

¿Para qué sirve una investigación científica? 8

Psicología e Investigación: "Juntas y a la Par" 25

La escritura científica académica como construcción y transmisión de conocimiento 38

Actualizaciones del concepto de paradigma 56

CAPÍTULO II

Pasos iniciales para la planificación de una investigación

Inicio del proceso de investigación: elaboración de antecedentes 72

El equipo de investigación 89

Investigaciones, tesis y direcciones. Semejanzas y diferencias 111

El marco teórico 128

Diseños de investigación en Psicología 143

Construcción de la pregunta: problema, objetivos e hipótesis 163

CAPÍTULO III

Herramientas metodológicas

Aplicación de los métodos de análisis cualitativos 181

Triangulación metodológica de datos 199

Definición de la muestra cuantitativa y cualitativa 210

CAPÍTULO VI

Pensar la investigación en Psicología

¿Proyecto, anteproyecto...? ¿Cuál es la cuestión? 224

Enseñanza de la metodología de la investigación científica en Psicología 237

CAPÍTULO V

Sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias como herramienta de producción de conocimiento 252

Orígenes de la sistematización de experiencias. Implicancias en el campo de la Salud Mental 268

CAPÍTULO I

Introducción al campo científico y a la investigación en Psicología

¿Para qué sirve una investigación científica?

Eugenia Leguizamón

La felicidad no se encuentra en el conocimiento,
sino en la adquisición del conocimiento.
Al aprender constantemente,
somos infinitamente bendecidos;
pero saberlo todo, sería una maldición.
Allan Poe, 1978

Todo comenzó mirando al cielo

Este texto parte de una pregunta, cuya intención final es la reflexión en torno a ella más que responderla. Como estudiante de psicología, más de una vez me he encontrado con pares haciendo el siguiente planteo: ¿para qué investigar si ya todo se encuentra dicho en los libros? Dar respuesta a este interrogante tampoco fue tan fácil como suponía, porque al tenerlo tan naturalizado no lo cuestionaba demasiado. Entonces, tras largas reflexiones sobre por qué me era tan difícil comunicarlo de forma clara, entendí que hablar de ciencia también es hablar desde un lugar de privilegio ya que no es accesible a todos por igual. Y este interrogante, no de cómo ni de por qué, sino de para qué me pareció fascinante.

Carl Sagan (1997) solía decir que la ciencia, más que un cuerpo de conocimientos es una manera de pensar; se le podría agregar también que es una forma crítica de ver al mundo y que ha sido el motor, a lo largo de nuestra historia como especie, para buscar respuestas cada vez más sofisticadas y complejas con el fin de comprender

lo que nos rodea. Dicho de otra manera, ha sido nuestra infinita curiosidad la que nos ha impulsado a sobrepasar los límites de lo que creíamos posible.

Partiendo de lo general a lo particular, podemos empezar cuestionándonos por la ciencia, aquel sistema bajo el cual la investigación científica, valga la redundancia, se lleva a cabo. Pero responder qué es ciencia dependerá del momento histórico donde nos encontremos ya que no siempre ha sido concebida de igual manera: al ser un proceso mediante el cual se puede llegar a acceder al conocimiento de la realidad, o más bien, interpretarla, dependerá en muchas ocasiones de cómo percibimos dicha realidad. Así pues, este concepto es bastante dinámico al ser el contexto histórico y social lo que lo define en gran parte. Probablemente, teniendo en cuenta el singular momento que estamos atravesando mientras se edita este libro, la pandemia del COVID-19 ocasionada por el SARS-CoV-2, nuestra concepción de ciencia antes del advenimiento del coronavirus hasta la actualidad probablemente haya cambiado.

Pero si la ciencia no siempre existió tal y como se la concibe actualmente, entonces, ¿cómo se embarcaban en la búsqueda de conocimientos acerca del universo nuestros antepasados que no contaban con los sofisticados elementos actuales? De la misma manera en que lo seguimos haciendo desde que nacemos: cuestionándolo todo.

Es probable que lo primero que esos humanos miraron para obtener respuestas fueran las estrellas en el vasto cielo nocturno. A partir de la observación continua del movimiento de los cuerpos celestes, identificaron patrones a partir de los cuales generaron relaciones que pudieran explicar fenómenos y predecir eventos, por supuesto, no sin antes investir de leyendas estos descubrimientos para que tuvieran más sentido. A grandes rasgos, podemos decir que utilizando una característica propia de nuestra especie, lograron aplicar conocimientos específicos con un fin determinado: la supervivencia. Nuestros antepasados miraron a los cielos y allí encontraron seguridad a preguntas angustiantes, porque tanto ellos antes como nosotros ahora, necesitamos de certezas para poder vivir y no pensar en los peligros constantes a los que estamos expuestos. Esos cielos se convirtieron en una garantía de seguridad al ser tan cotidianos, porque, como en infinidad

de oportunidades hemos plasmado en la literatura, el terror siempre proviene de lo desconocido, aquello que sobrepasa nuestro entendimiento.

Sin embargo, que algo nos genere seguridad y responda al sentido común no necesariamente lo vuelve una herramienta veraz, sino cómo explicamos todas las veces que hemos creído ver rostros en manchas de humedad, o que por no seguir una cábala nuestro equipo de fútbol haya errado un penal; esto responde a que somos llevados a establecer relaciones causa-efecto allí donde muchas veces solo hay coincidencias. Entonces, sucede que correlación no implica causalidad y que nuestros sentidos nos engañan. Sin embargo, nos encanta buscar coincidencias, y más aún si estas coinciden con lo que creemos. Somos esclavos de nuestros propios sesgos, pero lo bueno es que a lo largo de los siglos hemos pulido (más no llegado a la perfección) métodos para poder contrastarlos; uno de ellos es el método científico.

Pero si todo comenzó mirando el cielo y las estrellas, resulta primordial, como estudiantes, que enfoquemos nuestras miradas en quienes nos rodean, en nuestros iguales, y empecemos a escuchar sus voces y necesidades para impulsar la actividad científica en pos de su desarrollo y bienestar. Un investigador jamás trabaja solo, sino con su equipo de pares, sus profesores, con todas aquellas personas que alguna vez abrieron la puerta de la curiosidad en nuestras vidas y la dejaron trabada para que nunca más vuelva a cerrarse. Al fin y al cabo, como dijo Isaac Newton allá por el 1600: “Si he logrado ver más lejos, ha sido porque he subido a hombros de gigantes".

¿Para qué creer, si puedo conocer?

Hemos preparado una civilización global en la que los elementos más cruciales “[...] dependen profundamente de la ciencia y la tecnología. También hemos dispuesto las cosas de modo en que nadie entienda la ciencia y la tecnología. Eso es una garantía de desastre” (Sagan, 1997:4 4).

En efecto, para inferir el propósito o la relevancia de una investigación científica, primero debemos organizar nuestras ideas sobre lo que concebimos como ciencia.

Carlos Sabino (1992), sociólogo argentino, aportará que la ciencia es una actividad social, debido al carácter histórico que tiene todo conocimiento científico al ser un proceso cuyo producto será el conocimiento parcialmente acumulativo acerca de la sociedad y la naturaleza. Al ser este desarrollado a lo largo del tiempo, no se concibe como un producto perfecto y terminado sino como perfectible. Asimismo, la investigación científica se distinguirá por su forma particular de indagación: el método científico, y se caracterizará por la racionalidad y la sistematicidad; es decir, la organización coherente de la información obtenida. El investigador, contrario a lo que se cree en el imaginario popular, no estaría cumpliendo con la pretensión de objetividad si se aislara del mundo y se desvinculara de la realidad. Muy contrario a eso, al sabernos atravesados por distintos sesgos y subjetividades, debemos poder identificarlas y tomar posturas lo suficientemente claras para que nuestros objetos de estudio se vean más beneficiados que perjudicados por los sesgos que podamos reproducir al interpretar la realidad.

Apuntando a lo mismo, la divulgadora argentina Agostina Mileo (2018:1 27), sostiene que la ciencia debe servir para desmantelar mitos y explicar el origen de nuestras creencias. Sin embargo, la división entre ciencia y cultura no siempre es una frontera clara, por lo cual las cosas que la cultura da por ciertas se meten en el conocimiento científico sin ser cuestionadas. ¿Qué queremos decir con esto? Que la ciencia también es un lugar donde se disputa poder y desde donde se legitiman discursos, y que lo que una sociedad no se cuestiona no se convierte en objeto de investigación. Para empezar a pensar como investigadores ante todo tenemos que tener una postura crítica, dado que va a exigir de nosotros un esfuerzo por intentar contrastar y cuestionar los saberes cotidianos o conocimientos vulgares que manejamos en nuestro día a día y que incluso hemos sostenido durante toda nuestra vida.

Los debates que se den en torno al método dentro del campo, serán llevados a cabo mayormente por los miembros de la comunidad científica, y serán al mismo tiempo debates epistemológicos y disputas políticas. Tal como señalara Bourdieu:

> [...] los conflictos epistemológicos son siempre, inseparablemente, conflictos políticos: es por eso que una investigación sobre el poder en el campo científico podría comprender sólo cuestiones de tipo epistemológico. (1994: 133).

Este autor, especializado en sociología de la ciencia, dirá que el universo de cualquier ciencia es un campo social como cualquier otro, con sus relaciones de fuerza, sus monopolios, sus luchas, sus intereses y ganancias.

Entonces, resulta un buen ejercicio poder preguntarnos sobre nuestras creencias más férreas: ¿qué tan seguros estamos de lo que sabemos? ¿cómo y cuándo adquirimos esos saberes? ¿han cambiado con el paso del tiempo? Muy probablemente tras hacer estas reflexiones, podamos discernir que no todo lo que conocemos nos ha sido dotado por el sistema educativo formal porque no hay un solo tipo de conocimiento; por eso debemos diferenciar el saber vulgar, caracterizado por ser espontáneo, socialmente determinado, subjetivo y asistemático, del saber crítico, el cual es metódico, fundamentado, sistemático y con pretensiones de alcanzar la objetividad (Carpio, 1982). Por lo tanto la ciencia se basa justamente en este saber crítico. En ese sentido, Karl Popper (1980), en su libro *La lógica de la investigación científica,* postulaba que las observaciones y resultados experimentales son siempre interpretaciones a la luz de otras teorías. Es decir, siempre pensamos a partir de sistemas de conocimientos previamente establecidos y la vigencia que estos tengan será determinante.

Hemos observado que no todos los caminos conducen a los mismos resultados, de modo que podemos preguntarnos: ¿Qué es la investigación científica? Sencillamente, es la actividad que conduce a la obtención y producción del conocimiento científico. Cuando hablamos de investigación nos referimos a la actividad, no nos referimos a su aplicación, porque dicha tarea es correspondiente a lo que llamamos tecnología, la cual toma postulados científicos y los adapta a fines

prácticos, y si bien son conceptos relacionados e interdependientes tienen una clara separación.

Toda investigación nacerá de una pregunta ante un problema sin resolver, y tal como solía decir Bunge (1972: 46): "El sabio moderno, a diferencia del antiguo, no es tanto un acumulador de conocimientos como un generador de problemas". Por su parte, las investigadoras Catalina Wainerman y Ruth Sautu (2001), definen a la investigación en ciencias sociales como una forma de conocimiento caracterizada por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de la teoría, aplicando reglas de procedimiento explícitas. En su contenido, la investigación es temporal-histórica, acotada y acumulativa, está sujeta a inexactitudes y por lo tanto, es parcial o totalmente refutable.

Cuando nos preguntamos por la investigación en el campo de la salud mental, pensamos en la posibilidad de proporcionar un marco teórico basado en evidencia sólida y que conduzca al desarrollo de terapias con demostrada efectividad y eficacia. La investigación permite saber qué funciona y cómo lo hace, lo cual habilita acceder a un conocimiento que, con una apropiada aplicación, puede maximizar la eficiencia de los resultados que se obtienen en la práctica clínica.

Pero, ¿cómo nos aseguramos de obtener resultados lo más confiables posibles? Para tal fin contamos con los métodos nucleados en lo que llamaremos "el método científico". Este quedó consolidado a principios del siglo XX, gracias al establecimiento de los dos criterios esenciales que determinan la validez de los resultados de una investigación: la reproductividad y el falsacionismo de Karl Popper.

La reproductividad, indica que toda afirmación nueva o nuevo conocimiento alcanzado solo puede ser reconocido si es replicado, de manera independiente, por otro conjunto de personas ajenas al experimento y con el mismo procedimiento de investigación (Soria Aledo, 2012).

El concepto de falsacionismo, por su parte, establece que toda nueva teoría es siempre aceptada de manera provisional, es decir, con el ideal de verificarla y/o contrarrestarla a futuro a medida que se consiga nueva evidencia. Por lo tanto,

una teoría o hipótesis que no tenga forma de refutarse por ningún suceso concebible no puede ser clasificada como científica, ya que deja al descubierto que si nos enfocamos en buscar confirmar una idea y no se utilizan métodos de contrastación basados en evidencia y sistematización, la veremos replicada en todos lados. Si nos dejamos deslumbrar por una idea, la veremos replicada cual espejismo en todas partes. La conclusión de Popper es que toda buena teoría científica implica una prohibición de que sucedan ciertas cosas, por lo cual mientras más prohíbe una teoría mejor es. Lo que él hace es analizar distintas hipótesis que bajo ciertos dogmas resultaban irrefutables, es decir, eran capaces de aplicarse en todo momento y ocasión. Para tal fin, la propuesta del autor será someter a toda conjetura a un exhaustivo testeo para demostrar si son falsas. Pero como sabemos, desligarnos de un saber del cual nos apropiamos y creíamos verdadero es sumamente difícil, por lo cual en muchas ocasiones se recurrirá al sesgo convencionalista para poder seguir sosteniendo una teoría a costa de rebajar su status científico (Popper, 1983).

Esto es porque el método científico no garantiza la obtención de la verdad, pero sí facilita la detección de errores (Bunge, 1972). En consecuencia, lo que estamos diciendo es que si no hay métodos infalibles, los resultados no pueden ser estáticos e incluso pueden llegar a cambiar cuando contemos con mejores herramientas para obtenerlos. Por lo tanto, si quienes investigamos somos humanos imperfectos y nuestros métodos también lo son, no podemos más que mantenernos humildes y hacernos la idea de que, por más corazón y garra que le pongamos a la defensa de una idea, muy probablemente en el futuro encontremos que esta no era tan correcta o directamente quede descartada.

Recapitulando: conocimiento científico e investigación científica van de la mano por la necesidad de constante actualización de todo sistema que quiera considerarse como tal. ¿Quiénes aportan a este saber? Será una compleja red de retroalimentación entre la cultura y las esferas científicas. El conocimiento será perfectible a través del desarrollo de nuevos y mejores métodos y herramientas, sin ellos la buena voluntad del aprendizaje puede verse desviada en su fin. No basta la buena fe, sino una postura epistemológica sólida que sirva de base para el

procedimiento, una metodología confiable para actuar en el campo y escepticismo crítico para analizar resultados.

Por otro lado, conviene subrayar que no es cuestión de menospreciar otros tipos de saberes, puesto que las formas en las que se llega a adquirir conocimiento no son equivalentes. Por supuesto que no vamos a pretender ser mejores cocineros leyendo un libro de química, o aprender a montar bicicleta leyendo libros de física; sobre todo en el campo de la salud mental, todos contamos con competencias que hemos adquirido a lo largo de nuestra vida y son sumamente valiosas a la hora de comprender a nuestros semejantes. Pero a nivel epistemológico, tendrá más fuerza hablar de conocimiento perfectible en cotejo con nociones guiadas por la intuición, conceptos propios de nuestros antepasados quienes recurrían al pensamiento mágico por no contar con mejores fórmulas. Hoy en día, llamamos relativismo epistemológico a ese "todo vale" preponderante en la posmodernidad, para alcanzar saberes sobre el universo en el que vivimos, o "relativismo gnoseológico", donde se sostiene la creencia de que no hay verdades objetivas (Barrera, 2017). Esto es sumamente llamativo de señalar en un contexto donde se propagan no solo ideas anticuadas tales como la "planitud" de la tierra, sino que pueden llegar a resultar como caldo de cultivo para reavivar enfermedades desterradas del continente americano como el sarampión, a partir de la difusión de las ideas del movimiento antivacunas.

Ser crítico con la ciencia implica ser crítico en todos los aspectos de nuestra vida y no dejarnos sorprender por espejos de colores o palabras que suenen profundas. Para tal fin, el escepticismo científico es una herramienta para ver al mundo con otros ojos, no solo ante discursos que nos incomoden, sino también ante aquellos que nos agraden. Porque lo cierto es que todo postulado, para considerarse "verdadero", deberá estar sostenido por los pilares de la evidencia científica. Y esta será la acumulación de información, obtenida por métodos fiables y reproducibles. Para esto, tal como menciona Lilienfeld (2005), será necesario distinguir entre escepticismo y cinismo. El escepticismo implica dos actitudes que podrían llegar a considerarse contradictorias: por un lado una apertura suficiente para aprender de nuevas afirmaciones y por el otro, una disposición para someter estas

afirmaciones a un escrutinio incisivo. Así, el escepticismo contrasta con el cinismo que sostiene directamente la obstrucción mental ante cualquier novedad.

No obstante, debemos distinguir que no existe un método sino métodos científicos, realidad que podemos verla ejemplificada en el estudio de las ciencias sociales. Ciertamente, el esquema observación, hipótesis, verificación, teoría y ley universal, resultan hoy en día una fórmula por demás simplista de lo que puede llegar a ser una investigación; la realidad es mucho más compleja que eso. Por supuesto que la impronta personal de cada investigador condicionará sus decisiones metodológicas, y ante esto se debe tener mucho cuidado para no dejarnos guiar por afinidades o preferencias particulares, ya que haremos peligrar el curso de la investigación por no reconocer a tiempo nuestras posiciones. Tampoco será posible aplicar los mismos métodos a objetos diametralmente diferentes, sino que se deberá buscar o crear metodologías que se adapten a las particularidades del objeto de estudio.

Para cerrar este apartado, resulta oportuno traer al epistemólogo Mario Bunge (1972: 77), quien supo decir: "No existen respuestas definitivas, y ello simplemente porque no existen preguntas finales". Procuremos que a nosotros las preguntas nunca nos falten.

La investigación en salud mental

Dentro de las ciencias sociales, y especialmente dentro de la psicología, la investigación científica es una opción a la cual dedicarse profesionalmente, y también es una de esas posibilidades que muchas veces quedan relegadas. Se sabe que hay investigadores y que producen pero, en nuestra posición de estudiantes, ¿estamos lo suficientemente empapados del tema como para comprender cómo funciona una investigación, o mejor dicho, para qué funciona? Podemos identificar dos situaciones particulares que intervienen en este debate dentro del contexto psicológico argentino: una de ellas es la escasa formación en investigación y epistemología de las carreras de psicología; y otra, el problema de demarcación del objeto de la psicología.

Argentina es el país que cuenta con la mayor cantidad de psicólogos y psicólogas por cantidad de habitantes –228 psicólogos/as activos por 100.000 habitantes al 2014– (Alonso y Kilnar, 2016). A pesar de la superpoblación de psicólogos, uno de los problemas que se plantean sobre la formación científica actual de estos, parte de su recorrido académico. Al respecto, Luciano García (2009) de la Universidad de Buenos Aires, analiza el informe de AUAPsi (Asociación de Unidades Académicas de Psicología de Gestión Pública de Argentina y Uruguay), donde se muestra que las áreas de psicología básica (cognición, desarrollo, conducta, aprendizaje, lenguaje, conciencia, etc.) están muy desatendidas, lo que representa un serio problema ya que son contenidos necesarios para comprender fenómenos psicológicos en general y desarrollar prácticas efectivas. Además, el informe releva la insuficiente formación ofrecida tanto en metodología de la investigación como en filosofía de las ciencias.

Por otra parte, los resultados arrojados tras una encuesta sobre hábitos de lectura de estudiantes de psicología de la Universidad de Buenos Aires, retrataban que el 50 % no tiene interés en mantenerse actualizado sobre su disciplina, un 18,1 % leía revistas científicas o de divulgación, y tan solo el 3,3 % participaba de alguna investigación (Benito y Elmasian, 2009). García, por su parte, plantea que la falta de actualización bibliográfica supone un desajuste entre los problemas actuales y específicos que los psicólogos deben resolver, además del desconocimiento de las revisiones necesarias y exhaustivas que se han hecho de los clásicos, y del poco acceso a la producción reciente y renovada en la materia.

Otro de los grandes problemas al cual se enfrenta la psicología para su desarrollo como disciplina científica, es el de la demarcación de su objeto de estudio. ¿Qué estudia la psicología? Es una pregunta enrevesada a la hora de responder, ya que dependiendo de las distintas corrientes o escuelas se alegará por un objeto diferente. Por tal complejidad, los debates se han ampliado mucho y tomado diferentes referencias a la hora de delimitarlo. La elección del objeto está intrínsecamente relacionada con los movimientos socioculturales que se desarrollen en el momento histórico en que indaguemos y con las bases epistemológicas de cada sector. Esta premisa es necesaria para comprender que, si bien en psicología el

objeto es complejo y difícil de definir, no por ello es imposible, ni tampoco implica que cualquier objeto y método para abordarlo esté sostenido por evidencia sólida.

Por su parte, los profesores universitarios Staffolani, Correa y Leiva (2006), encontraron que los estudiantes de psicología ingresaban y finalizaban la carrera prácticamente sin haber ampliado demasiado el espectro con el cual ingresaron: la pretensión de ejercer la profesión desde la clínica privada y asistencial. A esta situación, dirán los autores, se le sumaba una fuerte identificación con algunas líneas teóricas que en muchos casos funcionaban como "barrera" a la posibilidad de incorporar otras miradas sobre la realidad. Esta postura resultaría contraproducente al cercenar la posibilidad de lograr nuevos conocimientos por el riesgo de contradecir lo ya aceptado como verdad incuestionable.

De la misma manera, similar fenómeno se repite en las universidades españolas, según cuenta Juan Ignacio Pozo:

> En cada área, casi diría en cada asignatura, se ofrece a los alumnos un conjunto de conocimientos, generalmente cerrados, que se agotan en sí mismos y se justifican en sí mismos, pero cuyo diálogo con otras materias, con otras áreas o niveles de análisis del saber psicológico está lejos de estar definido, por lo que queda en una zona ambigua, nebulosa. Como nosotros no somos capaces de conciliar las diversas "psicologías" que proporcionamos a los alumnos, dejamos que sean ellos quienes lo hagan. (Pozo, 2006: 82)

Ante tal disyuntiva, Fierro, Lacovella y Toselli (2015), sostienen que sin una incorporación activa de investigaciones actualizadas y de calidad en psicología clínica, es factible que en la formación universitaria se prioricen como contenidos materiales obsoletos, como por ejemplo, casos clínicos anecdóticos en calidad de evidencia y de corroboración de los marcos teóricos de los profesionales que imparten las clases.

Poder generar esta discusión puede enriquecer el terreno de la formación universitaria, ya que la exigencia de una formación y prácticas científicas son sostenidos tanto desde la FEPRA (Federación de Psicólogos de la República Argentina) en su Código de Ética, como en la Ley General de Educación N° 26.206, donde

se solicita: “Promover el aprendizaje de saberes científicos fundamentales para comprender y participar reflexivamente en la sociedad contemporánea” (art.11).

Nos encontramos ante una gran encrucijada, ya que si en las facultades no se enseña la psicología como una ciencia, no puede esperarse que se ejerzan prácticas basadas en evidencia científica. Si no se instruye al estudiantado a discernir métodos, entonces va a guiarse por la intuición y el sentido común, y en tal caso la práctica profesional podrá llegar a ser iatrogénica en el peor de los escenarios, y placebo en los más leves.

Herramienta para ampliar derechos

Hasta el momento dimos un breve pantallazo ahondando en la relevancia que puede tener una investigación científica si sabemos sacarle provecho y, para cerrar este trayecto, no podíamos dejar de traer a colación una concisa reflexión:

El destino que tome la psicología y el campo entero de la salud mental, está en manos de quienes a día de la fecha son estudiantes y profesionales: sus ambiciones, sus anhelos y posicionamientos éticos van a definir la práctica. Por esa razón, insistimos tanto durante este texto en poder discernir entre la idea de saber de la de conocer. Cuando decimos que es nuestro trabajo cuestionarlo todo es porque el fin último de la investigación científica, al menos para quienes ejerceremos la profesión, deberá ser la búsqueda del desarrollo de los sujetos a quienes les brindemos nuestro tiempo, y para ello será necesario poder generar conocimiento sostenible para potenciar dicha tarea, y batallar, las veces que sean necesarias, contra las aquellas ideas retrógradas que pretenden hacernos retroceder en materia de derechos. A lo largo de la historia hemos presenciado los horrores que la ignorancia puede significar en la vida de un ser humano, y cómo ideas basadas en prejuicios sin sostén alguno pueden condenarnos.

En ese sentido, de la mano de la ciencia y las amplias posibilidades que esta habilita, ofrezcamos siempre progreso y no regresividad, para conquistar derechos

y brindar respuestas ante las necesidades. Porque si podemos estar orgullosos de algún legado, es que, siendo tan insignificantemente pequeños en comparación con el cosmos, somos capaces de comprender el universo entero.

Actividades

1. Elegí una escuela/corriente de la psicología de preferencia. Identificá a los autores "clásicos" de dicha corriente y comparar sus postulados con algún/a autor/a lo más actual posible. ¿Qué tanto han cambiado? ¿Qué considerás que se podría cambiar?

2. Tipos de falacias: aprendamos a identificarlas. Teniendo en cuenta la lista de abajo, indicá cuál creés que corresponde con cada afirmación. No importa si no las conocés de antemano, la idea del ejercicio es poner a prueba nuestro razonamiento:

   "Creo que voy a seguir fumando. Mi abuelo se fumaba 40 cigarrillos al día y murió a los noventa y tantos".

   "Puede ser que eso le pase a los otros. Pero a mí no me pasan esas cosas".

   "Te he golpeado la parte trasera del auto, pero no creo que deba hacerme cargo de todos los daños. Lo más justo sería pagar cada uno la mitad".

   "Si se legaliza la marihuana habrá mucha gente que empiece a consumir crack y heroína, teniendo también que legalizarlas".

   "Más de cuatro mil científicos prominentes cuestionan la existencia del cambio climático".

   "Limitar el derecho a la privacidad solo importa a quien tenga algo que ocultar. El que nada debe nada teme".

   Falacias: Prueba anecdótica - Falacia relativista - Falacia del punto intermedio - Falacia de la pendiente resbaladiza - Apelación a la autoridad - Lógica circular.

3. Una cuestión que pudo tocarse en este texto, fue que aquello que no se cuestiona en una sociedad nunca se convierte en pregunta de investigación. Brindá ejemplos donde, a partir de argumentos sostenidos en evidencia científica, se hayan podido conquistar nuevos derechos.

Bibliografía

Alonso, M., Klinar, D. (Noviembre, 2016). Los psicólogos en Argentina. Relevamiento Cuantitativo 2015. Conferencia llevada a cabo en el VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Buenos Aires, Argentina.

Barrera, S. (2017, 14 de febrero). El método científico como tabú del posmodernismo. *Revista ConCiencia*. Recuperado de https://www.revistaconciencia.com/el-metodo-cientifico-como-tabu-del-posmodernismo/?fbclid=IwAR1We8nUyLrcKtAwVmfDxw8NogfILgi9wponjFhiEOvTBApeyDLqWEuWIRk

Benito, E., Elmasian, M. (2009). Hábitos de acceso informacional en estudiantes de Psicología de la Universidad de Buenos Aires. Conferencia llevada a cabo en las XVI Jornadas de Investigación y Quinto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Buenos Aires, Argentina.

Bourdieu, P. (1994) El campo científico. *Redes: revista de estudios sociales de la ciencia*. 1(2), 129-160.

Bunge, M. (1972). *La ciencia, su método y filosofía*. Buenos Aires: Siglo Veinte.

Carpio, A. (1982). *Principios de la filosofía. Una introducción a su problemática.* Buenos aires: Glauco.

Fierro, C., Lacovella, J. D., Toselli, L. (2015). Las deudas de la psicología clínica del Cono sur. Raíces históricas, limitaciones epistemológicas e intentos resolutivos de un problema formativo y de entrenamiento psicoclínico de los psicólogos argentinos. Conferencia llevada a cabo en el VII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, en XXII Jornadas de Investigación y en XI Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR, Buenos Aires, Argentina.

García, L. (2009). La disciplina que no es: Los déficit en la formación del psicólogo argentino. *Revista Psiencia*, 1 (2).

Lilienfeld, S. (2005). 10 mandamientos para ayudar a los estudiantes a distinguir entre ciencia y pseudociencia en psicología. *Observer*, 18 (9).

Mabbott, T. O. (Ed.). (1978). *The Collected Works of Edgar Allan Poe Vol. III: Tales and Sketches*. Londres: The Belknap Press of Harvard University Press.

Mileo, A. (2018). *Que la ciencia te acompañe*. Buenos Aires: Debate.

Newton, I. (5 de febrero de 1675). [Carta para Robert Hooke.].

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Lumen.

Sagan, C. (1997). *El mundo y sus demonios. La ciencia como una luz en la oscuridad.* Barcelona: Editorial Planeta.

Soria Aledo, V. (Ed.). (2012). *Metodología de la investigación y práctica clínica basada en la evidencia. Programa transversal y complementario del residente*. Murcia: Consejería de Sanidad.

Popper, K. (1980). *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.

Popper, K. (1983*). Conjeturas y refutaciones. El desarrollo del conocimiento científico*. Buenos Aires: Paidós.

Pozo, J. I. (2006). En el principio era el Método: las psicologías dogmáticas, la metodología en crisis, o viceversa. *Anuario de Psicología. Universitat de Barcelona*, 37 (1 y 2), 81-87.

Wainerman, C., Sautu, R. (2001). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires: Lumiere.

Psicología e Investigación: "Juntas y a la par"

María Laura Leiva

El presente texto desarrolla la evolución de la investigación científica académica y no académica dentro de la disciplina de la psicología, el recorrido realizado, la preponderancia de algunas corrientes teóricas y la evolución de la disciplina desde la vertiente investigación. A este efecto, también contemplaremos los avatares políticos, sociales del país y de la región y cómo estos favorecieron o no el crecimiento de la investigación en el campo disciplinar.

La psicología como ciencia debuta en el año 1879 en Liepizig, Alemania, de la mano de Wilhelm Wundt. Hasta ese momento, la psicología entendía el rol de la investigación indagando en el objeto de estudio de la percepción. En ese entonces, el método que lideraba el campo disciplinar en investigación era el empírico basado en experimentación - lógica empírica. No obstante este avance en el campo científico, parte del desarrollo de la disciplina no desistió y continuó utilizando métodos y razonamientos filosóficos que lograron desplegar sus investigaciones tiempo más tarde en espacios extramuros de la academia.

Por su parte, la investigación dentro del laboratorio continuó y avanzó a partir de este famoso método, e incluso hoy podríamos decir que "nada hubiese sido posible sin aquel laboratorio". Continuemos adentrándonos en la psicológica y de cómo la investigación fue contribuyendo al desarrollo de la disciplina y posicionándola ante la mirada de otras de disciplinas del campo científico.

Entre el siglo XIX y el siglo XX se produce un destacado salto para la disciplina en sus desarrollos científicos que accedió e ingresó por la "puerta grande" a los círculos de la academia. Estos primeros pasos en la academia no fue un salto

cualitativo menor, si bien tuvo sus ventajas, también descubrió ciertos límites, entre ellos el tope a algunos objetos de estudio que se pretendían investigar.

> La psicología se trasladó de los claustros filosóficos a los laboratorios experimentales, llevándose consigo los grandes interrogantes de la antigüedad, pero dotados de una identidad completamente nueva. En efecto se produjo una gran restricción en el planteamiento de los problemas de investigación. (Nuria Cortada, 2008: 47)

A partir del siglo XX se desarrollaron vertientes de investigación en el campo de la piscología. Suele denominarse a Wilhelm Wundt como el "padre de la psicología científica", iniciando con el estructuralismo. Luego le sucedieron líneas de investigación que habilitaron diferentes objetos de estudios y avances en el campo investigativo de la disciplina.

La tradición wundtiana en las primeras investigaciones desarrolló estudios centrados en la percepción, empleando el método introspectivo. Se basaban en informes subjetivos de las sensaciones e imágenes de los sujetos experimentales, y si bien tenían cierto nivel de rigurosidad en la validez y confiabilidad no fueron suficientes para las demandas del método científico de la época, propio del paradigma positivista. El método no era capaz en sí de garantizar observaciones directas y cierta replicabilidad experimental. El clima positivista cuestionó así la validez del mismo para el estudio de la percepción, poniendo en crisis el introspeccionismo. Es así como le exigirían métodos con mayor confiabilidad y posibilidad de réplica experimental.

En este contexto deviene la reformulación de la investigación en cuanto al objeto de estudio y sus métodos. Aquí surgen los primeros planteos de la investigación conductista que se ocuparía de estudiar sobre comportamientos observables y adoptaría métodos de análisis y modificación de la conducta - comportamiento. Este enfoque, novedoso para la época, tuvo como objetivo alejarse de la introspección para focalizar su objeto de estudio en comportamientos observables, no solo de los seres humanos sino que también de los animales (Cortada, 2008: 48).

Sin duda, el conductismo hizo un gran aporte al campo de la investigación en psicología y al conocimiento de la disciplina. El mismo constituye hoy el antecedente histórico de lo que actualmente se referencia y conoce acerca del comportamiento de los seres humanos y de la psicobiología de fenómenos psicológicos.

El conductismo comienza a vislumbrar su crisis en el campo de la investigación psicológica próximo a la década del 1940 y 1950. La postura de rechazo absoluto de toda información diferente a lo directamente observable contribuyó desfavorablemente.

> La convergencia de ciertas crisis internas del conductismo con factores externos vinculados al desarrollo de otras ciencias llevo al reemplazo de su marco de referencia por otra propuesta revolucionaria. (Cortada y Macbeth, 2008: 50)

En un mundo aún conmocionado por la segunda guerra mundial, la necesidad de nuevas respuestas a las poblaciones en desarrollo colaboró para que el Conductismo abriera el paso a la segunda gran revolución psicológica del siglo XX: la Revolución cognitiva.

El objeto de investigación de la psicología renueva sus delimitaciones y puja por explicar los procesos mentales internos que determinan comportamientos. Entonces, surge la ciencia de la mente, la cual planteaba a partir de nuevas herramientas de exploración, la oportunidad de investigar y explicar procesos psicológicos no observables (que media en el espacio entre el estímulo y respuesta que proponía el conductismo).

La psicología cognitiva surge como programa interdisciplinario consolidado por el aporte de las disciplinas de la antropología, psicología, neurociencias, lingüística, y la inteligencia artificial, entre otras. El objeto de estudio se trasladaría desde lo observable externo comportamental a los procesos mentales que determinan comportamientos. Aunque el método continuó siendo empírico, se incorporaron herramientas nuevas y diseños experimentales con simulación computacional.

Repasando la evolución de los objetos de investigaciones y sus métodos en el desarrollo de la psicología, es interesante destacar que los saltos y/o revoluciones estuvieron signados fuertemente por las reacciones y crisis del campo disciplinar debido las insuficiencias en los métodos de investigación. O por la aparición de nuevas herramientas que posibilitaban nuevos métodos de exploración de los objetos de estudios. Tal ejemplo puede ser el salto del conductismo al cognitivismo, el cual no está dado por la insuficiencia de los métodos sino por la disponibilidad de nuevos métodos para la investigación. Esta nueva psicología cognitiva habilita la revolución (evolución) del objeto de estudio y con ella la metáfora computacional. La misma utilizaría un razonamiento del tipo analógico, se utilizan las matemáticas para estudiar fenómenos psicológicos. La metáfora computacional entiende a la mente como una computadora. La mente es al cuerpo, lo que el software al hardware. La noción epistemológica se basó en la computabilidad y se nutre de un lenguaje matemático con algunos algoritmos y comandos – (marcación de los inputs y outputs). La mirada aquí estaría centrada en cuanto a los objetos de estudios de los procesos de: memoria, aprendizaje, pensamiento, atención, pensamiento, etc.

Por su parte, otras líneas de investigación y objetos de estudios alimentaron el campo y desarrollo de la psicología por fuera de la académica, esta es la investigación no académica (por fuera de los claustros, e instituciones académicas y laboratorios dedicados a la investigación). La misma también delimitó objetos de estudios propios y herramientas de exploración.

En este punto, resulta interesante recordar a la Dra. Nuria Cortada en su libro *Técnicas de Investigación Científica* (2008), quien refiere que gran parte de los descubrimientos psicológicos ocurrieron fuera de la academia, de los centros oficiales de investigación e incluso fuera del método experimental.

> [...] la historia de la investigación psicológica cuenta, en este sentido, con una historia muy prolífica si se toma en consideración el enorme acervo de teorías no académicas que produjo. El estado actual de la disciplina ofrece así un panorama muy amplio y variado en enfoques y posturas epistemológicas que ha generado intensas discusiones en torno a la unificación de la psicología. Si bien se ha elaborado solidas propuestas para la solución

> del conflicto entre diversas escuelas y modelos teóricos no se ha logrado avanzar aun de manera significativa en tal dirección. (Cortada, Macbeth, Alonso, 2008: 52)

La investigación no académica prosperó y evolucionó por fuera de los claustros universitarios, laboratorios y centros de investigación realizando sus desarrollos investigativos y delimitando sus objetos de estudios. Los mismos encontraron asidero científico en los posteriores paradigmas que convivieron y conviven hoy en el campo disciplinar de la psicología. En sus comienzos se consolidaron por fuera de los muros que contenían la investigación académica; con el tiempo sus desarrollos consolidaron espacios nuevos de investigación académica. Tal es así como: psicoanálisis, con Sigmund Freud; los humanistas, con Carl Roges y Abraham Maslow (psicología transpersonal), y los existencialistas con Victor Frankl.

El psicoanálisis es propuesto como un método de investigación en sí mismo e incluso el mismo Sigmund Freud postuló un método para la investigación de procesos anímicos inaccesibles de otro modo. Así, cuando la subjetividad fue tomada como paradigma se recuperó (o se habilitó) el lugar del científico como sujeto.

En lo que implica la evolución de la investigación en la vertiente no académica, la psicología humanista encontró sus mayores exponentes a finales de 1950 junto a Abraham Maslow. Las primeras investigaciones se realizaron en 1962 en el Esalen Institute en California, Estados Unidos, donde se propone de la mano de Abraham Maslow una psicología del ser focalizando sus objetos de estudio en un ser humano con una mirada no patologizante. Aquí cobra fuerza esta línea de investigación ligada a la psicología humanista y es así como se desarrollaron conceptualizaciones primordiales de la mano de William James, Roberto Assagoli, Carl Jung y otros destacados.

En este campo de investigación, los objetos de estudios estarían centrados en aquellos que el conductismo por su particularidad de estudio (animales) no daban cuenta. Hasta aquí, las vertientes de investigación conductistas centraban sus objetos en estímulos – respuestas y recompensa – castigo. Esta línea en su vertiente humanista surge destacando el énfasis en la capacidad de los seres humanos

a ser dirigidos y motivados por ellos mismo para obtener la autorrealización y alcanzar potenciales humanos.

Así es como surgirían objetos de estudio en investigación, a saber: el amor, la autoconciencia, la moralidad, la determinación propia, la libertad, el arte, ambición, poder, crueldad, etc.

América Latina

La psicología en Latinoamérica obtuvo su desarrollo más importante a mitad del siglo pasado (SXX). Los "enfoques" o "escuelas psicológicas" que arraigaron las principales áreas de investigación y aplicación fueron las siguientes:

- Psicometría y evaluación
- Psicoanálisis
- Análisis experimental del comportamiento
- Psicología cognitiva
- Psicología social y transcultural
- Psicología política

Las características más relevantes que connotaron a la psicología latinoamericana a medida que fue desarrollándose en sus áreas de investigación y formación fueron: la orientación científica, el carácter dependiente de la disciplina, la escasa originalidad, la relevancia social y la permeabilidad política.

La orientación científica impulsó el interés por desarrollar y desplegar la empiria en la psicología, fortaleciendo la psicología experimental y liberándola de la filosofía. Se divulgó el método científico, utilizando la estadística.

Es de destacar que otra relevante característica es el carácter dependiente que tuvo la misma en su desarrollo de investigaciones tanto académicas como no académicas. Así es que utilizó doctrinas y teóricas importadas en su devenir histórico; a saber, el racionalismo de Descartes, el empirismo de Locke, el sensualismo de Condillac y el vitalismo de Bergson. También se sumó el positivismo lógico y psicología angloamericana en sus vertientes teóricas variadas.

Otra de las características más relevantes fue la escasa originalidad en su primera etapa en América Latina, pues solo se limitó a la adaptación de test.

La relevancia social y la permeabilidad política destacada por Ardila es otra cualidad. En general, las investigaciones destacaron el interés de los psicólogos latinoamericanos por la orientación hacia objetos de estudios ligados a la dimensión social. El objetivo compartido en investigaciones fue hacer una psicología socialmente relevante. Esto involucró el compromiso a la investigación – acción, al desarrollo del área de la psicología social, comunitaria y sanitaria sumando también a la psicología política.

Los avances y las investigaciones de psicología en América latina enfatizaron en la investigación aplicada, tendientes a la solución de problemas, utilizando técnicas y estudios más bien correlaciónales que experimentales. Muchas de ellas se destacaron por poner foco al ser humano como problema central en el objeto de estudio.

En este punto, Ardila, reconocido psicólogo investigador colombiano, en sus recopilaciones, estudios de la evolución de la psicología e investigaciones en Latinoamérica destaca que las mismas buscaron comprender, describirlo y explicar:

> Es posible que estas características de la psicología en América Latina tengan diferentes énfasis en distintos países y en distintas épocas. Por ejemplo el activismo político y la

> psicología comunitaria predominaron en el decenio de 1980. El carácter dependiente fue característico de la etapa formativa de la psicología latinoamericana, y era algo inevitable dado que las principales ideas psicológicas se habían propuesto en Europa y en Estados Unidos; sólo cuando existió una "masa crítica" de investigadores y profesionales, se pudieron hacer contribuciones originales a la psicología, procedentes de Latinoamérica. (Ardila, 2014: 12)

Argentina: psicología e investigación

En Argentina, el desembarco de las ideas y corrientes a fines a la psicología se sucedieron a través del establecimiento de laboratorios de corte experimental y algunos más osados de tipo psicofisiológicos.

Los primeros laboratorios se organizaron en diferentes puntos del territorio nacional. En 1891 en la provincia de San Juan se consolidó el primer laboratorio coordinado por el educador Víctor Mercante. Este era un representante de la psicopedagogía positivista de la época con elementos comtianos, influenciados por Ribot y que provenían del grupo de la escuela Normal de Paraná. Posteriormente en 1901 el médico Horacio Piñero fundó el segundo laboratorio en la ciudad de Buenos Aires en el Colegio Nacional de esta ciudad.

En un comienzo los espacios de laboratorios eran ocupados por criminólogos, forenses y pedagogos, caracterizados por un corte experimental y buscando dar respuestas a problemáticas de la época.

Tiempo más tarde, se consolidaron los primeros cursos de psicología en Argentina. Muñoz y Rivarola, dos juristas reconocidos de la época, plantearon la necesidad de dar respuestas a problemáticas relacionadas con la criminalidad desde el ámbito de la psicología. Este fue un vital impulso para los tiempos posteriores en cuanto a desarrollos académicos y de investigación de la disciplina. Aproximadamente entre 1901 y 1908, Horacio Piñero dictó Cursos de Psicología en el ámbito universitario médico, con un carácter de corte experimental. José Ingenieros, Víctor Mercante y Horacio Piñero fundan luego la Sociedad Argentina

de Psicología que dará a luz las primeras publicaciones científicas denominadas "Anales de Psicología" entre 19015 y 1930.

Respecto a la creación de las carreras de psicología es importante destacar que no surgen por una demanda o necesidad de la sociedad o desde políticas institucionales que expresaran necesidades de aportes de la disciplina. Más bien fue un proceso estimulado por la inquietud de unos pocos profesores universitarios relacionados a la temática. Ninguno de ellos con formación psicológica específica ni una dedicación científica. Provenían de la medicina, filosofía y pedagogía.

Es así como se gestó la fundación de la carrera de formación de orientadores profesionales psicotécnicos. Tiempo más tarde, en San Luis, se asistirá a la carrera de asistentes psicotécnicos durante la década del 50:

> Hacia mediados de la década de 1940, todos los pioneros de la psicología en Argentina habían fallecido su edad era muy avanzada y en su gran mayoría estaban ya retirados de la actividad académica y sus emprendimientos habían cesado. El espíritu científico que los motivó y que cimentó su intento de posicionar a la psicología en el escenario intelectual y científico como una ciencia esencial para la comprensión y solución de los problemas humanos se fue perdiendo aceleradamente. (Saforcada, 2008: 470)

Comenzaron a surgir algunos centros o institutos en ámbitos laborales y de la educación (sobre todo universitaria) dedicados a la orientación vocacional, la psicotecnia aplicada a la evaluación de personal y, en muy raros casos, a la investigación, como fue el caso del Instituto de Psicología Experimental fundado por Horacio Rimoldi en 1942 en la Universidad de Cuyo, en Mendoza, donde el año anterior había puesto en marcha la cátedra de Psicología Experimental; este Instituto se cerró en 1946 cuando Rimoldi se ausentó del país. Es por esta época y por un decenio que la psicología pierde notoriamente el relieve que había tenido en los ámbitos académicos y eruditos.

En paralelo a todos estos acontecimientos de la época en el Río de la Plata se formaliza (entre 1943-1949) la Asociación Psicoanalista Argentina, por lo que se produce un gran arraigo local del psicoanálisis y de otros enfoques con aplicaciones

y requerimientos de la época. Posteriormente a estos movimientos académicos e intelectuales, se organizó en 1954 el primer Congreso de Psicología en Tucumán donde se postuló la necesidad de dar a la Psicología una formación autónoma en la Facultad de Humanidades mediante un plan de carrera y tesis doctoral.

Tiempo más tarde devienen las creaciones de las carreras de psicología de Rosario (1955), Buenos Aires (1957), Córdoba (1958, La Plata (1958), San Luis (1958), Tucumán (1959) y Mar del Plata (1966).

Aquí se iniciaron los espacios de formación e investigación que en sus comienzos, dio inicio a líneas y corrientes de investigación experimental, y posteriormente el psicoanálisis introduce su línea en la formación clínica del perfil de los egresados.

Es interesante connotar en palabras de Enrique Saforcada el análisis histórico que el autor narra respecto a lo sucedido en Argentina en las carreras y su formación:

> En un borde de la fisura, el del pasado, está presente un conjunto de intelectuales sólidos y comprometidos con la psicología, en el otro borde, el dispuesto a poner en marcha las carreras universitarias, salvo raras excepciones, está un grupo de aficionados a la psicología y las asignaturas de las currículas son asumidas por Profesores que, para lo que era en ese momento la ciencia psicológica en el mundo, carecían del nivel académico y científico mínimo aceptable. Lo acaecido en la Universidad Nacional de Rosario y en la de Buenos Aires fue un ejemplo de ello, pues ahí se incorporaron médicos de mucho renombre del campo psicoanalítico, la gran mayoría de ellos integrantes de la Asociación Psicoanalítica Argentina fundada en 1942, pero que desde el punto de vista de los que era la psicología científica en el mundo en ese momento no pasaban de ser simples aficionados e, indudablemente, poseer un hobby no es suficiente para insertarse en un ámbito académico a fin de formar, desde universidades públicas, los profesionales que de una ciencia determinada necesita un país. Se resalta especialmente esto de "que necesita un país", una nación, no un grupo o una institución o una corriente de pensamiento. (Saforcada, 2008: 465)

Entre 1976 y 1983, diferentes hechos políticos como gobiernos de factos en Argentina obstaculizaron el crecimiento y producción científica de la disciplina.

La psicología pasó a ser considerada como amenaza del gobierno de facto y llamada "Ideología exótica". Se produjeron los cierres de inscripción de las carreras de psicología, la quema de libros, y también la persecución y muerte de muchos docentes e investigadores. En sí fue una etapa que fracturó el desarrollo y progreso de la disciplina pues sumado a estos acontecimientos se inhibió a los profesionales el ejercicio de profesión. Es en al año 1983 que se recupera el ejercicio legal de la profesión a partir de la Ley de ejercicio de los psicólogos en República Argentina, lo cual les devuelve la autonomía y legalidad para ocupar aéreas de incumbencias profesionales. Paralelamente se reabren las inscripciones a las carreras en el país.

> Es importante tener en cuenta que en 1930 Argentina inauguró su prolífico espectáculo de frecuentes golpes militares fuertemente apoyados siempre por partidos políticos, sectores de la sociedad civil y la Iglesia Católica, apoyo recibido desde las sombras unas veces y otros a plena luz del sol. En los interregnos de las democracias militares o de las democracias formales, débiles y siempre jaqueadas por las oligarquías irresponsables que han caracterizado a la Argentina, cuando no por las burocracias sindicales corruptas, surgieron o resurgieron muchos potentes desarrollos Académicos y científicos en los campos de la biología, la química, la física en sus diversas ramas incluyendo la nuclear, las matemáticas, la ingeniería, la astronomía, la sociología, etcétera. Estos enclaves de la ciencia estuvieron fuertemente vinculados con centros de Investigación y formación universitaria del más alto nivel de los países desarrollados. Es importante tener en cuenta que Argentina es el único país de América Latina que tiene premios Nobel en ciencias. Curiosamente o no tanto, desde 1930 en adelante nunca emergió un proyecto sólido y entramado con lo que disciplinariamente se daba en el resto del mundo en los casos de la antropología y la psicología. (Saforcada, 2008: 468)

Hacia 1991, se consolidó la Asociación de Unidad Académica de Psicología de Argentina y Uruguay (AUAPSI). Con la representación de siete unidades académicas (Facultad de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, Escuela de Psicología de la Universidad Nacional de Córdoba, Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de La Plata, Escuela de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Departamento de Psicología de la Universidad Nacional de San Luis y Escuela de Psicología de la Universidad Nacional de Tucumán),

se decidió, como consta en el acta de la reunión, impulsar la constitución de un ente que agrupe institucionalmente a los departamentos, escuelas y facultades de Psicología de las universidades estatales hasta la fecha.

El desarrollo de la investigación en psicología no se puede proponer deslindado de la formación en las universidades. Las políticas de investigación establecidas a nivel nacional con respecto a las problemáticas más acuciantes son un tanto escasas y poco rigurosas.

La investigación básica es poca e incluso se carece de ella en algunas universidades, mientras las líneas de investigación que aportan conocimiento son la neuropsicología y la psicometría. Aún hay dependencia en cuanto a las líneas (propuestas) de investigación con Estados Unidos. Sin embargo, resulta importante y necesario plantear una soberanía nacional en cuanto a las investigaciones, con sus fundamentos teóricos. Existe una riqueza de diversidad cultural sobre todo por lo proveniente de los pueblos originarios que no es aprovechado por la piscología argentina, ni en la región en su totalidad.

Aún estamos en un proceso de construcción de la identidad en la investigación de la psicología en contextos latinoamericanos y argentinos.

Bibliografía

Cortada, N. Macbeth, G. Alonso, A. L. (2008). *Técnicas de investigación Científica*. Lugar: Buenos Aires.

Saforcada E. (2008). La psicología en Argentina: desarrollo disciplinar y Realidad Nacional. Revista Interamericana de Psicología. 42 (3) pp 462-471.

Ardila R. (2003) Psicología Latinoamericana ¿Cuáles son los principales logros y aportes de medio siglo de actividad científica y profesional? Perspectivas Psicológicas. 3(4).

Alonso. M (1999) Psicología en Argentina. Psicodebate, Psicología, Cultura y Sociedad. 1 (1).

La escritura científica académica como construcción y transmisión de conocimiento

Bárbara Correa
Carmela Ferreira
Verónica Vlasic

Introducción

En este texto se presentan algunas coordenadas que pretenden ser orientadoras respecto a cómo abordar la escritura de un texto científico académico. Para ello es menester considerar las características del lenguaje científico, reconocer la especificidad según el campo de conocimiento dentro del cual se trabaja y explorar los diferentes tipos de textos existentes en el ámbito académico para presentar experiencias o resultados de investigaciones.

El trabajo de investigación tiene como fin generar información novedosa acerca de un tema específico sobre el cual un científico o intelectual puede considerar que todavía hay aspectos por conocer. Además de sumergir al escritor/a en la experiencia de construir y transmitir un conocimiento científico válido para el propio campo de saber, la tarea de escribir, en el marco de la comunicación académica, es parte del proceso de investigación y tiene como fin último **informar** los resultados alcanzados.

En este trabajo pondremos de relieve algunas consideraciones sobre los diferentes textos que el ámbito académico científico –la universidad– reconoce como válidos para dar a conocer, presentar, informar y comunicar. En este orden de cosas,

las tesis de grado, tesinas o los trabajos integradores finales suelen considerarse como trabajo de iniciación a la investigación, de manera que resulta imperioso posibilitar que estas primeras experiencias de escritura puedan presentar los hallazgos obtenidos de manera clara y ordenada y que sea posible advertir la relación con los objetivos propuestos en la indagación realizada. También, en este artículo se abordará una breve historización de la escritura científica académica, ubicándola en su contexto de surgimiento, para luego desarrollar algunas de sus características principales y la vinculación entre escritura y pensamiento. Luego se describirán de manera sintética tres de los modelos de informes habituales en el campo de investigación de la psicología. Al finalizar, se cierra con la importancia que tiene en la formación universitaria la escritura científico académica.

Historizando la escritura científica

En el tercer capítulo del libro *Reflexiones acerca de la escritura científica*, Temporetti (2005) sitúa algunas referencias bajo las cuales se escribe un texto de carácter científico. El autor comienza situando el modo en que se trabajaba con los textos en la Edad Media. En aquel momento histórico, la interpretación de los mismos era amplia y diversa, lo que fue modificándose durante varios siglos a medida que se transformó y consolidó la actividad científica. Por otro lado, la institucionalización de un paradigma (establecimiento de lo que Kuhn llamó "ciencia normal") propuso gradualmente una particular "lectura científica", es decir, un cierto modo de interpretación que fue contrario a aquella manera caótica de leer los textos. Así, se determinó que los textos científicos son tales cuando en su misma estructura integran algunas "pruebas" de la validez de lo que se comunica. Esto significó que parte del trabajo del desarrollo de lo que conocemos como ciencia también implicase la creación de lenguajes técnicos. Simultáneamente, estos lenguajes tenían ciertos parámetros, entre los cuales vale destacar el rol de lo matemático sobre el lenguaje ordinario. Así, y a la luz de estas pretensiones, se fue transformando el arte de pensar y de escribir en el ámbito de los científicos. Entre el fin de la época medieval y la modernidad, lo que se perseguía era,

entre otras cosas, limitar al máximo la subjetividad de quien comunicaba sobre aspectos de la ciencia.

Aun así, este complejo y multidimensional pasaje tuvo tantas aristas y consecuencias como puedan pensarse si se considera el progresivo traspaso del poder de la autoridad de la Iglesia a las autoridades de la Educación. Con el tiempo se siguieron construyendo y normalizando ciertas formas de escribir, ciertas formas de pensar y de investigar científicamente que se volvieron gradualmente hegemónicas. De esta manera, "un pensamiento único para un método también único" fue una nueva creencia que reemplazó a otras previas. Estos esfuerzos dieron innumerables frutos en múltiples campos de saber interesados en conocer y dominar la Naturaleza, con lo que queda claro que esta inspiración positivista no tuvo sus logros por casualidad. Sin embargo, en el campo de la psicología, todavía hay muchas preguntas que no tienen respuestas satisfactorias. ¿Cómo dar cuenta de la subjetividad, ese ingrediente tan intrínsecamente psicológico? En materias incluidas en el plan de la carrera, como por ejemplo Corrientes de la Psicología Contemporánea II, es posible advertir que las distintas teorías psicológicas elaboradas durante el siglo XX con el afán de construir objetos de conocimiento abordables –tales como "una psicología sin mente"–, como pretendió el Conductismo, o una "mente sin intención ni deseo", –como pensaron los computacionistas–, dejaron muchas preguntas esenciales sin consideración.

Es fundamental considerar seriamente el tema de la escritura y los modos de producción de escritos científicos porque acceder y formar parte de una determinada comunidad científica implica una forma específica de participar de la cultura escrita de dicha comunidad. Por eso la importancia de conocer y estar de acuerdo con las "reglas del juego".

Características de la escritura científica-académica

La escritura científica-académica se caracteriza por su rigor y claridad. En este trabajo utilizamos el binomio "científico-académico" para dar cuenta de que las producciones escritas que circulan en la universidad pueden tener dos orígenes: por un lado, derivados de textos o documentos investigativos elaborados por científicos, y por el otro lado, textos producidos para el acceso y circulación del conocimiento de los y las estudiantes y de la comunidad académica en general.

Cada campo de conocimiento tiene su particular modo de generar saberes nuevos y de presentarlos en variados géneros. Por consiguiente, no se escribe de igual manera un informe final de una investigación que una ponencia para un evento científico o un artículo que se publicaría en una revista especializada. Algunas de estas diferencias pueden deberse al público destinatario de dicha comunicación: no es lo mismo redactar un texto destinado a colegas o profesionales de un campo que a un público que recién se inicia en esa materia. En ambos casos, el uso del lenguaje técnico tendrá un tratamiento escritural diferente.

Por otro lado, el aprendizaje de la escritura académica está fuertemente influida por el modo de producción científica de cada comunidad disciplinar; este proceso de aprendizaje se inicia con la lectura de los textos que se producen en los distintos ámbitos científicos, algunos de los cuales se incluyen en la bibliografía o en los programas de las distintas asignaturas de las carreras de grado y posgrado. Considerando el proceso de aprendizaje de cualquier materia, además de la lectura, la escritura en su función epistémica también aportará a la comprensión de los temas y conceptos.

Una característica fundamental de la escritura académica científica a considerar es qué *es un "lenguaje científico"* (Rivera, en Díaz, 1997) que posee ciertas peculiaridades y usos diferentes al lenguaje coloquial. En primer lugar, respeta la norma lingüística, posee precisión al codificar contenidos y claridad en la exposición. En segundo lugar, es necesario también que el autor pueda comunicar sus ideas incorporando en su texto el uso de palabras y expresiones propias del tema o campo

al que pertenece. Es decir, que use lenguaje técnicos propios del campo. Como dijimos más arriba, este punto además debe ser tenido en cuenta de acuerdo al público al que va dirigido el texto, sin perder la especificidad de lo que se pretende comunicar –que sigue siendo académico– por lo que deberá tener especial cuidado en la escritura al pensar a qué tipo de comunidad destinaria va dirigida: especialistas, estudiantes universitarios, público en general, etc.

En tercer lugar, otra característica propia del lenguaje científico es la objetividad/imparcialidad, en tanto que el carácter expositivo de dicha escritura persigue la objetividad destacando los hechos y datos y, por otra parte, diluyendo la importancia del sujeto en el acto de comunicar. Esto contribuye a una cuarta especificidad: el lenguaje científico que estamos tratando de caracterizar es universal, es decir, que puede ser comprendido por cualquier miembro del área científica al que se dirigen.

Las características antes mencionadas son construidas en el sedimento y acumulación de un modo de entender cómo "se hace ciencia", es decir, son aspectos, normas, acuerdos realizados dentro de una comunidad. Son los procesos históricos de cada campo de saber los que le dan particularidad a cada característica de la escritura científico académica.

Escritura y desarrollo del pensamiento

Si bien la escritura en el ámbito de la investigación es el medio para realizar la comunicación, también requiere del desarrollo de la capacidad para pensar, un asunto no menor que apuntala la complejidad de la tarea de escribir. En el ámbito universitario, el trabajo inicial de aprender requiere comprender, mediante la lectura y la incorporación de nuevos términos (algunos que acrecientan nuestra cultura general y otros más específicos), el lenguaje técnico del campo de saber del que se trate. Este trabajo intelectual favorecerá el desarrollo permanente de habilidades cognitivas tales como argumentar, hacer comparaciones o analogías, poder hacer una síntesis, interpretar, describir, etc. Sin duda, una habilidad

fundamental en el ámbito científico es saber preguntar: "todo conocimiento comienza con la pregunta, comienzo por la curiosidad" (Freire, en Mancovsky y Moreno Bayardo, 2015).

En el trabajo sobre formación para la investigación de Mancovsky y Moreno Bayardo (2015), las autoras señalan como necesarias ciertas "habilidades" para quienes se inician en la tarea investigativa. Entre ellas incluyen siete: las primeras son las habilidades de percepción (sensibilidad a los fenómenos, percepción selectiva); las segundas son las denominadas instrumentales (dominar formalmente el lenguaje y operaciones cognitivas tales como inferencia, análisis, síntesis, observación, saber preguntar); las terceras de ellas son las habilidades de pensamiento (el cual debe ser crítico, lógico, reflexivo, autónomo y flexible); las cuartas habilidades son las relativas a la construcción conceptual (apropiarse y reconstruir ideas de otros, organizar lógicamente, exponer y defender ideas, problematizar, etc.). Las quintas habilidades incluidas por las autoras son las de construcción metodológica (construir un método de investigación, elaborar observables, etc.), mientras que las sextas son las de construcción social del conocimiento (trabajar en grupo, socializar el proceso de construcción de conocimiento, socializar conocimiento, comunicar). Por último, las séptimas son las habilidades metacognitivas (objetivar la propia relación con el objeto de conocimiento, autorregular los procesos cognitivos durante la generación de los conocimientos, etc.). De estas habilidades, las relativas al dominio el uso del lenguaje, las de pensamiento, y las de construcción social del conocimiento son las que más claramente se ponen en juego a la hora de aprender a elaborar un texto científico-académico, porque apela tanto al compromiso del estudiante para poner a jugar sus propios recursos, sus propios conocimientos, como de los docentes (u otros referentes) para poder enseñar esta tarea a otros.

El desarrollo pleno del lenguaje es vital para un estudiante universitario y a lo largo de la formación tendrá muchas ocasiones en las que el grado alcanzado se pondrá en juego: cada trabajo práctico o evaluación (parcial o final, escrita u oral) expone el manejo del lenguaje de un estudiante. Dominar el propio idioma permite comunicar los temas que es necesario exponer en una clase o en un examen, pero también es necesario a la hora de poder hacer preguntas en las clases.

Simultáneamente, el uso eficiente del idioma favorece la tarea de leer. Adquirir la capacidad de hacer una lectura comprensiva requiere de un lector dispuesto a interactuar activamente con un texto. Lectura activa es lo opuesto a una lectura mecánica entendida como un simple acto de decodificación. Incluso, es indispensable entender que no siempre se lee con los mismos propósitos: a veces la atención estará centrada en identificar información específica, otras veces el objetivo consistirá en comprender la posición de un autor sobre un cierto tema para compararlo con otro referente, etc.

La escritura también podría considerarse de manera estrecha con todo lo que puede aportar a la capacidad de pensar. Dicho en otras palabras, escribir requiere traducir en palabras escritas claramente articuladas nuestro pensamiento que muchas veces es fugaz, dinámico, y difícil de asir. Para poder afrontar este ejercicio, podrían seguirse algunos lineamientos, pero independientemente del referente o experto en escritura que se tenga en cuenta, todas las propuestas incluyen el trabajo de escritura en etapas en las que se va reformulando, completando y revisando lo que se va escribiendo. En este sentido, aunque la redacción es un aspecto a tener en cuenta, también lo es la planificación de lo que se necesita comunicar a través de un texto.

Dicho de otro modo: un estudiante deberá, además de asimilar conocimientos, dar cuenta de la comprensión que va alcanzando respecto de los mismos. La forma más habitual es la presentación de trabajos prácticos y exámenes. Estas tareas habituales en el trabajo de un estudiante universitario requieren cuanto menos de un trabajo de elaboración de conceptos y relaciones entre ellos. Además, implica tener en cuenta una serie de condiciones para esa presentación (una determinada consigna de trabajo) y un determinado auditorio (los profesores ante quienes se presenta el trabajo o la exposición oral). Esta tarea exige considerar temas, autores, organizarlos de modo ordenado y claro, y muchas veces se recurre a la escritura para estos fines. Se escriben resúmenes, se hacen mapas conceptuales, y demás herramientas que permiten considerar los elementos imprescindibles sobre los que se apoyará lo que se pretende o se necesita comunicar.

En el caso particular de quien encara un trabajo escritural de mayor envergadura, como el que exige un proceso de investigación o alguna otra manera sistemática de generar conocimiento nuevo, se comienza a escribir desde el momento inicial del trabajo. Siguiendo a Carlino (2006), podemos reconocer dos tipos de escritura: la privada y la pública. La primera refiere a esa escritura propia de los momentos iniciales del proceso de elaboración de un proyecto de investigación o de otro tipo de textos. La misma, inicialmente, es incompleta, presenta ideas o expresiones preliminares y quizás un poco desordenadas aún. Sin embargo, esta escritura posiblemente tendrá distintas intenciones: en un momento puede colaborar con ordenar el pensamiento, en otro, recordar ideas, o tal vez ensayar algunas relaciones entre temas, etc.

En cambio, la escritura pública es aquella que obliga a desarrollar una escritura ordenada, donde ya es posible comunicar con claridad y precisión a otros nuestras ideas. Podría considerarse que es la escritura que ayuda a resolver problemas y crea contenidos nuevos. Sin embargo, alcanzar estos niveles es una tarea que requiere de tiempo y de práctica. Asimismo, si se contara con acompañamiento en el aprendizaje de este oficio, eso sería sumamente enriquecedor. No obstante, con o sin acompañamiento, esta es una tarea que cada persona debe emprender a conciencia pues no es algo que se pueda heredar o adquirir de ninguna forma que no sea construirlo individualmente.

Como ya se mencionó, volverse parte de una comunidad científica o profesional es un proceso que se inicia en la formación de grado. En ese recorrido, el estudio de los corpus teóricos de las carreras universitarias es el puntapié inicial para el aprendizaje del modo en que se escribe en una determinada comunidad disciplinar. Esos textos de referencia de la formación inicial ponen de relieve las particulares maneras de construcción del conocimiento de cada campo de conocimiento. De este modo, el esfuerzo por comprender los conceptos articulados en cada perspectiva teórica favorecerá la adquisición del lenguaje técnico mientras que la lectura impactará en la forma en que se expresen los profesionales de distintas áreas de conocimiento. Por ejemplo, los abogados no hablan como los ingenieros mecánicos, ni los arquitectos se comunican como lo hacen los psicólogos. Lectura y lenguaje técnico tendrán influencia en el modo en que se elaborarán los textos

mediante los cuales los profesionales comunicarán sus producciones escritas. En resumidas cuentas: leer es un primer acercamiento al aprendizaje de la escritura científica y académica.

Otra clave situacional que demanda de las habilidades de escribir es la elaboración de trabajos durante la formación universitaria. En cada caso, la consigna de un trabajo práctico puede especificar el formato en que se pide presentar la información. Así es que a veces habrá que elaborar una monografía o en un informe de lectura y otras veces habrá que escribir un ensayo. Cada una de estas modalidades tiene sus características, ventajas y limitaciones.

Tipos de textos en el campo académico y científico

Monografías, artículos científicos y ponencias

En este apartado caracterizaremos brevemente cuatro géneros de uso frecuente en el ámbito académico y científico. Puntualmente, se brindarán algunas referencias sobre la monografía, las ponencias y los artículos científicos. Con mayor detalle se abordará el género denominado informe de investigación, en sus tres versiones (Temporetti, 2005): el informe de investigación, el ensayo científico y el relato de experiencias propios de la comunicación en el campo de la Psicología.

Monografía

Un tipo de trabajo que se solicita con mayor frecuencia durante la formación universitaria (de grado y posgrado) es la monografía. Asimismo, este género puede ser material de lectura también entre los estudiantes, por eso es importante conocer este género.

Una cuestión sobre la que distintos autores acuerdan es que generalmente se identifican en ella tres partes: introducción, desarrollo y conclusión. A estas habría que agregarle siempre las referencias bibliográficas, es decir, la información precisa sobre los textos utilizados para realizar el trabajo. Podría incluirse también, dependiendo del tipo de trabajo realizado, un anexo.

Se espera de este tipo de escritos cierta originalidad, la cual se puede apoyar en el recorte bibliográfico y en el tipo de análisis que se realiza. En cuanto a la extensión, lo más habitual es que las monografías tengan entre diez y cuarenta páginas, dependiendo del nivel de formación que esté cursando el autor (Ramírez Gelbes, en Fernández Fastuca y Bressia, 2009) y del tema seleccionado.

La monografía requiere hacer una indagación bibliográfica sobre un tema específico. En ese sentido, Temporetti (2005) señala que habría dos tipos: en una de ellas mayormente se presenta una recopilación bibliográfica donde se presentan las ideas de los autores. En este caso, las fuentes consultadas determinarán la calidad de la información sobre el tema presentado. También es menester que el autor produzca un análisis crítico de los materiales bibliográficos trabajados. Un segundo tipo de monografía sería aquella en la que se realiza una tarea de indagación mediante la lectura de varias fuentes, y que a partir de ello se ofrezcan respuestas sobre el tema que se esté estudiando; esta segunda forma conlleva una mayor reelaboración de la información por parte de quien escribe.

Para Ander-Egg (en Fernández Fastuca y Bressia, 2009), este género puede ser definido como "... una descripción, narración o exposición explicativa, sobre una determinada parte de una ciencia, disciplina, tecnología o sobre un asunto en particular, tratando un tema de manera circunscripta". Dicho de otro modo, la trama de este texto es mayormente expositiva y argumentativa.

Artículo científico

Por su parte, un artículo científico se escribe para presentar resultados alcanzados en una investigación científica ya finalizada. Específicamente, es una investigación destinada a pares sobre un tema indagado. Son textos más bien breves, dependiendo de las pautas de publicación del medio en el que se vaya a dar a conocer.

Sus objetivos son informar y persuadir, por lo que se debe convencer al lector de la importancia y la validez de los resultados obtenidos. El artículo científico o artículo de investigación presenta una estructura invariante que la hace fácil de ser reconocida. Es más, la estructura de este género se conoce como "IMRyD", que significa: Introducción, Métodos, Resultados y Discusión. Esta misma sigla a veces puede ser encontrada de este otro modo: "IMRyC"[1]. En este caso, la palabra "Discusión" es reemplazada por el término "Conclusión". Los dos apartados son importantes y generalmente en un artículo científico están presentes ambos.

En los "Resultados" se describe lo hallado tras el trabajo de recolección de información y su posterior análisis. Por su parte, el apartado "Conclusión" es una especie de resumen de lo que se ha presentado en todo el artículo buscando ratificar la idea presentada. Allí se evalúan los hallazgos e incluso se puede hacer alguna evaluación de los mismos, sugerir futuras líneas de investigación y hasta aplicaciones de los conocimientos alcanzados.

Además de estas partes, estos artículos incluyen información sobre los autores del trabajo, un "Resumen"[2] donde se concentra el contenido fundamental del trabajo, las "Palabras claves", que también apuntan a que se conozca de un vistazo el alcance de la investigación. Y al final del mismo, se incluyen las referencias bibliográficas, pudiendo incluir también algún anexo.

Ponencia

La ponencia puede tener una estructura similar a la del artículo científico, pero la diferencia está en que es expuesta oralmente por el "ponente" en eventos científicos como jornadas, seminarios, congresos, etc., aunque también se entregan por escrito para ser incluidas en las actas de estos mismos encuentros de especialistas.

---

1 Para mayor información sobre la estructura de los informes científicos se puede consultar el trabajo de González y Mattar, ¿Formato IMRaD o IMRyD para artículos científicos? Revista MVZ Córdoba, 15(1),1895-1896.[fecha de Consulta 6 de Marzo de 2020]. ISSN: 0122-0268. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=693/69319041001, 2010.

2 Este resumen, dependiendo del medio en el que se publique puede ser seguido de una misma versión del resumen en otro idioma, generalmente, el inglés.

Para auxilio de la oralidad del ponente o expositor, se suelen utilizar diapositivas o presentaciones en Powerpoint o Prezi. Según Ramírez Geldes (2013), dependiendo de la especialidad, la exposición de la ponencia puede durar entre cinco y veinte minutos. Es oportuno considerar que cada página incluye aproximadamente unas cuatrocientas palabras y su lectura demanda tres minutos o más. En general, lo que se espera es que los ponentes comenten su trabajo, más que exponerlo en detalle. En caso de que esto sea lo solicitado, conviene recurrir a alguna sinopsis o guía para aprovechar el tiempo disponible.

Modelos de informes habituales en el campo investigativo psicológico

En el campo de la psicología, los modelos de informe de investigación pueden circunscribirse en tres: el informe de investigación, el ensayo científico y el relato de experiencia. La elección de un modelo u otro dependerá de la pregunta que se haya planteado el investigador, de la naturaleza específica del tema investigado, de las cuestiones epistemológicas que lo sustentan, así como de las decisiones metodológicas tomadas y los criterios dominantes de la comunidad en la que esta investigación se lleva a cabo. La manera de ordenar la textualización constituye una marca del modo de pensar, de argumentar, de discutir, de relatar.

Siguiendo lo expuesto por Temporetti (2005), a continuación se expondrán algunas características propias de cada uno de los tipos de textos científicos propios del campo de la Psicología.

Informe de investigación

El *informe de investigación* es un modo de pensar y proceder clásico; desde esta perspectiva, este tipo de texto da cuenta de la producción de conocimiento llevada adelante a partir de una experiencia delimitada para probar y comprobar hipótesis. Si bien es un tipo de texto utilizado inicialmente desde la investigación de corte positivista, actualmente numerosos estudios científicos realizados desde la perspectiva cualitativa también utilizan este formato para comunicar sus conclusiones. Este tipo de escrito puede dar cuenta de una investigación en su

totalidad o en forma parcial. La comunicación sobre parte de una investigación se conoce también con el nombre de *papers* en la cultura científica anglosajona.

El informe de investigación debe tener el rigor de un documento con carácter de proceso concluido, ya que está destinado a la discusión principalmente con la comunidad científica. Dicha publicación se denomina "artículo científico", que es un escrito que comunica por primera vez los resultados de una investigación.

La estructura básica y clásica de un informe suele ser un "Resumen" con una breve sinopsis del contenido del artículo, una "Introducción" donde se exponen el propósito y la importancia del trabajo, luego le sigue la metodología donde se caracterizan los procedimientos técnicas y materiales utilizados en la investigación. Los "Resultados" suelen constituir otro punto del informe, pues allí se exponen los datos a los que se accedió. Por último, se ubica la "Discusión", donde se explican y comparan los resultados con el conocimiento preexistente al mismo. Al terminar, no deben faltar además las "Referencias bibliográficas" utilizadas.

Es importante recordar que en la escritura de un informe de investigación se evita el uso de las primeras personas del singular y del plural (no se suele escribir utilizando "yo considero" o "nosotros comprendemos"). En cambio, el tipo de escritura sugerida es el de tercera persona. Precisión y claridad son dos principios básicos en la escritura académica en general y del informe de investigación en particular. La precisión hace referencia a tratar de comunicar con la mayor exactitud posible lo que se quiere informar. La claridad significa que el texto pueda ser entendido fácilmente, siguiendo un orden lógico y un lenguaje sencillo que atienda siempre al público al que va destinado.

Ensayo científico

Este tipo de texto es considerado por Temporetti (2015) como otro de los formatos válidos para la producción y presentación de conocimientos científicos. El ensayo científico en el campo de la Psicología aborda, en su desarrollo, un problema teórico o práctico relacionado con algún aspecto de la disciplina. Como todo texto académico, el ensayo científico mantiene esta relación antes desarrollada sobre el pensar y el escribir. El ensayo, a diferencia del informe, tiene mayor flexibilidad

en su configuración, es decir, es más abierto y libre en la forma de presentar las ideas. No tiene un formato rígido que lo organice, es más bien como lo indica su nombre, un ensayo, una respuesta provisoria en torno a un saber en construcción. "Un ensayo científico puede dar cuenta de un trabajo intelectual en el cual se ha integrado la observación sistemática, las lecturas rigurosas, la discusión que contrasta y la escritura que favorece la reflexión..." (Temporetti, 2015: 63).

El ensayo científico se caracteriza por proponer una mirada crítica sobre un objeto en particular, una mirada que desafía lo dicho, lo pensado, lo ya narrado, estableciendo una ruptura que permite seguir pensando. Expone y comunica un saber que pertenece al ámbito académico. Pero, siguiendo al autor, el ensayo también toma características propias del ámbito literario recurriendo, a diferencia del informe, a una serie de recursos literarios que articulan de manera ingeniosa los argumentos presentados. Este tipo de textos no presenta reglas fijas para su organización y presentación, se privilegia la prosa y su extensión "está dada por su unidad [...] que surge de la articulación entre la unidad de la argumentación –o de significación– y la unidad literaria" (Temporetti, 2015: 64).

El propósito de un ensayo no se reduce solamente a proporcionar soluciones a problemas concretos de la disciplina, sino también a reflexionar sobre posibles nuevas miradas sobre dicho objeto. Se pueden encontrar ensayos en formatos de libros, con sus divisiones clásicas de capítulos. El ensayo hizo su aparición como alternativa a la escritura científica de corte positivista que encontramos en el informe, brindando a quien escribe la posibilidad de exponer ideas, pensar y producir conocimiento científico de una forma más libre y atrevida. Suele ser utilizado con mayor frecuencia en el campo de las ciencias sociales, y especialmente en Psicología y Psicoanálisis.

Relato de experiencia

En tercer lugar, tenemos el Relato de experiencia que constituye una forma de comunicar conocimiento científico tras la implementación de Plan, Proyecto o Programa de intervención, a partir de una estructura narrativa. Se asocia a los diseños que se denominan Investigación-Acción o Investigación-Transformación, y para el campo de la Psicología, se asocia a lo que suele denominarse como

intervención o estrategia clínica. Desde el punto de vista epistemológico, el Relato de Experiencia se posiciona en un enfoque cualitativo y se relaciona con un paradigma interpretativo.

Un aspecto que lo caracteriza es que no sigue pasos fijos o estrictos en el proceso de investigación. Si bien identifica problemas, plantea objetivos, supuestos, releva y analiza información, establece categorías, etc. : "[...] la investigación se transforma en una construcción narrativa, participativa, de carácter grupal, que alienta la diversidad de miradas e interpretaciones..." (Temporetti, 2015: 66).

La escritura en el relato de experiencia asume una dinámica espiralada desde la problematización, su valoración diagnóstica, la ejecución de una propuesta de acción, nuevamente la evaluación de esta última, y las conclusiones de lo realizado, que a su vez puede devenir en nuevas problematizaciones. El objetivo fundamental en la investigación-acción es la de resolver un problema y transformar la realidad. Confluyen aspectos propios de la intervención profesional –buscando resolver un problema o dar respuesta a una demanda– con aspectos de producción científica –descripciones a partir de regularidades de hechos o ideas ordenadas y presentadas en teorías–.

Para finalizar, es importante resaltar que la escritura de un texto riguroso y sistemático, como se espera sea un texto académico-científico, requiere de tiempos que permitan sucesivas reelaboraciones hasta llegar a la producción final. Como ya dijimos anteriormente, exponer las ideas que vamos haciéndonos sobre los temas de estudio implica la transformación permanente de nuestras ideas al respecto. Es en este sentido que el trabajo de escribir contribuye con la clarificación de las mismas. Además de recoger información en textos ajenos, para hacer un escrito propio hay que comprender ese tema e identificar los puntos de vista de los autores de los propios. La comunicación del conocimiento, más concretamente la divulgación científica está orientada por pautas que hay que conocer. Las reglas de juego de cada comunidad disciplinar ya están planteadas, para ser miembros de la misma, volverse parte de ese colectivo requiere que las aprendamos.

Reflexiones finales

Ahora bien, ¿por dónde empezar cuando se es un estudiante universitario? Lo expuesto anteriormente da cuenta de la construcción y comunicación del conocimiento científico en el ámbito académico, espacio donde el estudiante universitario se está iniciando, y que requiere de cierto trabajo intelectual poder apropiarse de los modos de comunicar.

La escritura científica en el ámbito de la formación universitaria implica, por ejemplo, conocer las *normas de presentación* de distintos tipos de textos, trabajos prácticos, informes finales, relevamientos de intervención etc. Los formatos que cada uno de estos textos tiene, su forma de organización y presentación hacen la diferencia respecto a qué es lo central que se quiere comunicar y a quién va dirigido. Otro aspecto a tener en cuenta es que el *estilo de escritura* nunca será coloquial, sino más bien académico y utilizando términos propios de la disciplina en cuestión, por lo que resulta imprescindible incorporar de manera apropiada los términos específicos al objeto de estudio, siempre que su uso sea el apropiado. Por otra parte, el *orden en la argumentación* es indispensable para la comunicación eficaz de las ideas, y dará cuenta del orden intelectual que el autor tenga. Por último, el *uso adecuado de las citas* según las normas en vigencia es un punto al que muchos recién iniciados en este tema desatienden, pero constituye un punto central en la comunicación científica.

Como afirma Temporetti: "Acceder y participar en el ámbito de una comunidad científica lleva implícita una forma de participar en la cultura escrita, particular, de dicha comunidad. De ahí la importancia de conocer y estar de acuerdo con las 'reglas del juego' " (2015: 56). Esta es una tarea que requiere de un trabajo intelectual y compromiso para la construcción y transmisión del conocimiento como parte de una comunidad científica y particularmente académica. Escribir implica pensar, escribir significa transmitir, escribir es una tarea creativa que posibilita a su vez movimiento en el campo de conocimiento y por ende en la enseñanza y aprendizaje del mismo.

Consigna de trabajo

Buscá tres eventos académicos científicos (congresos, jornadas y/o seminarios) del propio campo realizados durante los últimosdos años y realizá las siguientes consignas:

a. Copiá los datos generales del nombre del congreso, lugar y fecha de realización.

b. Copiá las normas de presentación de resúmenes y trabajos de cada uno de los eventos académicos científicos seleccionados.

c. Elegí una producción propia o grupal (monografía, ensayo, parcial, trabajo práctico o final) realizada para alguna cátedra.

d. Elaborá el resumen del trabajo (seleccionado con anterioridad) según las normas que pautan los tres eventos académicos científicos seleccionados.

Buscá en revistas de investigación del campo de la Psicología, e identificá cuáles son las normas de publicación para la presentación de trabajos. ¿En qué se diferencian y/o tienen continuidad con las pautas de los eventos científicos académicos que hallaste en la consigna 1?

Realizá una indagación a través de la página de http:uader.edu.ar.

a. Buscá la editorial de la universidad.

b. Revisá cuales son las “pautas para la presentación y estilo” para la publicación de textos.

c. ¿Por qué te parece que es necesario realizar dichas indicaciones?

Bibliografía

Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad: Una introducción a la alfabetización académica*. 1° edición. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Carlino, P. (2006) La escritura en la Investigación. Ponencia. Conferencia pronunciada el 12 de Noviembre de 2005 en el ámbito del Seminario Permanente de Investigación de la Maestría en Educación de la UdeSA. Universidad de San Andrés, Argentina.

Fernández Fastuca, L. y Bressia, R. (2009) Definiciones y características de los principales tipos de texto. Universidad Católica Argentina. Facultad de Psicología y Educación. Departamento de Educación. Recuperado en: file:///C:/Users/Carmela/Documents/METODOLOGÍA%20DE%20LA%20INVESTIGACIÓN/2020/LIBRO%20de%20la%20cátedra/Material%20artículo%20E%20del%20A/Fernández%20Fastuca%20Textos%20académicos.pdf

Mancovsky, V. y Moreno Bayardo, M. G. (2015) La formación para la investigación en el posgrado. 1° edición. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico, NOVEDUC. CABA, Buenos Aires.

Menin, O. y Temporetti, F. (2005) Reflexiones acerca de la escritura científica. Cap. 3: Escritura y producción científica en Psicología. Ed. Homo Sapiens. Rosario.

Ramírez Geldez, S. (2013) Cómo redactar un paper. La escritura de artículos científicos. Colección Universidad. NOVEDUC, Buenos Aires.

Rivera, S. Lógica y lenguaje. En: Díaz, E. (1997) Metodología de las ciencias sociales. Buenos Aires: Ed. Biblos.

Actualizaciones del concepto de paradigma

Claudio Staffolani

El campo de reflexión sobre el conocimiento científico se conforma a partir de una serie de disciplinas enraizadas en otros tantos campos teóricos, como son la Filosofía, la Psicología, la Sociología y la Historia.

Forman parte del campo de la Filosofía, la Gnoseología y la Epistemología. Ambas disciplinas centran su reflexión en el conocimiento, siguiendo una tradición que se remonta hasta la Grecia Antigua[1]. En el siglo XIX, estas disciplinas diferencian su objeto de estudio, asociándose la primera a la psicología, ciencia que en ese momento histórico tenía como objeto de estudio la *psique*, la psiquis, desde una mirada individual. Así, se fundamenta el estudio particularizado de la psiquis aislada del soma, y la separación entre *res cogita* (cosa pensante) y *res extensa* (cosa que ocupa volumen) inaugurada por Renato Descartes[2] a partir de su "El discurso del método", obra que será considerada el origen de lo que hoy llamamos conocimiento científico o más ampliamente Ciencia, en oposición a las verdades a las que se llega por medio de la fe. En cambio, la segunda, la Epistemología, analiza el tema del conocimiento desde el punto de vista colectivo, disciplinar, a partir de los resultados a los que se llega en los diferentes campos científicos, como hecho grupal y fruto de una tradición.

Otra disciplina que aporta al conocimiento científico desde el campo de la Filosofía es la Lógica, ubicada dentro de las ciencias formales al igual que la Matemática, no por abordar un objeto de estudio concreto, sino las formas que adquieren

1 Gnoseología; νυς – λογος, palabra reflexiva sobre el origen del conocimiento. Epistemología: επιστεμε - λογος, palabra reflexiva sobre el saber de las cosas.

2 Descartes, R (1974). *El discurso del método.* Buenos Aires: Ed. Losada.

los signos (expresados a través de los números, letras o palabras) para estructurarse como un discurso que transmite información con valor de verdad. Estos discursos se expresan por medio de las llamadas inferencias lógicas, reproducidas en la historia a través de las corrientes filosóficas: el Racionalismo asociado a la "deducción", el Empirismo a la "inducción", el Idealismo a la "analogía" y el Pragmatismo a la "abducción", que a su vez se reproducen por medio de los razonamientos lógicos: *modus ponens*, *modus tollens,* silogismo hipotético, silogismo disyuntivo, falacia de afirmar el consecuente, etc.

A partir de la lógica, se desarrolla otra disciplina que reflexiona sobre la ciencia como es la Metodología de la Investigación Científica, desde la cual se aborda como objeto de estudio los métodos y metodologías apropiadas para la construcción de nuevos conocimientos por medio del análisis de los datos, siguiendo las formas de razonamiento que aseguran el valor de verdad de las hipótesis planteadas. Cabe aclarar que en este caso, hablamos de metodología de la investigación científica desde una perspectiva puramente crítica, quedando la reflexión sobre su aplicación particularizada a cada objeto de estudio, a las disciplinas específicas, como puede ser el caso de la Etnografía en la Antropología.

Siguiendo en el campo filosófico, a partir de la llamada Filosofía del Lenguaje, que aborda como objeto de estudio las consecuencias éticas del lenguaje a través del análisis de la relación entre los signos y sus significados, impulsada fuertemente por el grupo de autores reunidos en el emblemático Círculo de Viena[3], con la pretensión de llegar a un lenguaje libre de falsas interpretaciones que pueda transmitir las "verdades" construidas por la ciencia, se desarrollan como disciplinas autónomas la Lingüística (limitada a los signos lingüísticos) y la Semiótica (que aborda el estudio de todos los signos), sobre los avances producidos por Ferdinand de Saussure[4] y Charles Peirce[5].

3 Lecour, D. (1989). *El orden de los Juegos.* Buenos Aires: Ed. De la Flor.

4 Saussure, F. (1986). *Curso de lingüística general*. Barcelona: Ed. Planeta-Agosti.

5 Peirce, C. (1988). *El hombre, un signo.* Barcelona: Ed. Grijalbo.

Desde otro campo, la Sociología, han surgido dos subdisciplinas que abordan la temática de la ciencia. La Sociología del conocimiento y la Sociología de las ciencias que, con algunos matices teóricos brindados por sus autores originarios, Karl Mannheim[6] en el primer caso y Robert Merton[7] en el segundo, abordan la ciencia como una institución, como un conjunto de normas que rigen el comportamiento organizado de los miembros de la comunidad científica, y cómo este impacta sobre la producción de conocimiento.

Por último, desde la Historia surge otra disciplina que aborda como objeto de estudio amplio la ciencia, la Historia de la Ciencia, que a su vez se diferencia en las dos tradiciones científicas emblemáticas, las Ciencias Naturales y las Ciencias Sociales, por lo cual se puede hablar de una Historia de las Ciencias Naturales y una Historia de las Ciencias Sociales. La primera surge casi "naturalmente" a partir de la exclusiva relación, que por mucho tiempo se creyó que existía, entre "modelo científico" y ciencias naturales. En cambio, la segunda apareció en contraposición a la primera, a partir de la necesidad de demostrar que las disciplinas sociales también poseen entidad científica. Esta polémica también fue tema de discusión en la primera parte del siglo XX, centrada sobre la cientificidad de las metodologías de investigación inauguradas por las ciencias sociales, a partir de su particular objeto de estudio.

En el marco de la Historia de las Ciencias Naturales, es donde el autor que abordaremos para analizar el concepto de paradigma, alcanza renombre como teórico de las ciencias. Thomas Kuhn desarrolla el concepto de paradigma con el objetivo de explicar la sucesión inconexa de los modelos implementados históricamente en la ciencia, para comprender los elementos y los fenómenos de la realidad. A su vez, este concepto traspasa el ámbito histórico para fundamentar una visión epistemológica, al constituirse en un fuerte argumento a favor la visión discontinuista de la producción de conocimiento científico que defendiera

6 Mannheim, K. (1973). *Ideología y utopía.* Madrid: Ed. Aguilar.

7 Merton, R. (1997)- *La sociología de la ciencia.* Madrid: Ed. Alianza

Gastón Bachelard[8], y en oposición a la sostenida por Charles Singer[9] que postula un proceso continuo en la producción de conocimiento científico. Además, el concepto de paradigma impacta en la reflexión sociológica de la ciencia, ya que la constitución de un paradigma implica un proceso de estratificación entre los integrantes de la comunidad científica, tal como lo analiza Pierre Bourdieu[10] a partir del concepto de campo científico.

Dos son, entonces, las características que hacen controvertido el concepto de paradigma: el primero es presentar a los modelos de la ciencia como inconmensurables[11] unos con otros, y el segundo, es la discontinuidad en la construcción del conocimiento científico que lleva necesariamente a una reorganización de los integrantes de la comunidad científica.

Basados en el concepto de paradigma enunciado por Thomas Kuhn[12] como: realizaciones científicas universalmente reconocidas que durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica, y acotando también, siguiendo al autor[13], que esas realizaciones se basan en un conjunto de normas que no cierran en forma absolutamente conexa el objeto de estudio, pero que logran acaparar las voluntades de la comunidad científica del momento, podemos deducir que existen elementos que van más allá de las cuestiones científicas, que como acontecimientos históricos y políticos intervienen sobre las mencionadas realizaciones.

Esto nos lleva a reflexionar sobre la composición de elementos que posibilitan la cohesión de la comunidad científica tras de un paradigma, más allá de ciertas inconsistencias. Uno de esos elementos son los principios o axiomas sobre los que

8 Bachelard, G. (1978). *La filosofía del no*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.

9 Singer, C. (1934). *Historia de la biología.* París: Ed. Gallimard.

10 Bourdieu, P. (1994). El campo científico*, Revista Redes*, 1 (2), 131-160.

11 No se puede evaluar un paradigma desde otro paradigma.

12 Kuhn, T. (2004). *La estructura de la revolución científica.* México: Ed. FCE, pág. 331.

13 Idem ant., pág. 81 y ss.

se basa todo paradigma, es decir, elementos reconocidos como verdaderos y fundantes de un fenómeno sin que se lo haya demostrado con evidencia científica, es decir a partir de datos organizados por medio de la utilización de las inferencias lógicas reconocidas con valor de verdad, (deducción o inducción). La aceptación de un axioma no es más que un acto de fe inducido desde el momento histórico y político en el que se forma el paradigma.

Nos dice también Kuhn que los paradigmas proporcionan modelos de problemas y soluciones, lo que nos lleva a que un nuevo paradigma implica la definición de un nuevo objeto de estudio (problema) para la disciplina de la que se trate, y también el desarrollo de una nueva estrategia metodológica (soluciones) para abordar ese objeto de estudio.

Por último, que la aceptación del paradigma implica la incorporación a una determinada organización de la comunidad científica.

Sintetizando la propuesta conceptual de Kuhn, podríamos diferenciar en las nuevas realizaciones científicas de las que habla, la creación de un nuevo objeto de estudio, basado sobre una nueva propuesta axiomática, normativa y metodológica, que implica una reorganización dentro de los integrantes de la comunidad científica, que tiene consecuencias sobre el resto de la comunidad, y que todo esto se da en el marco de un proceso histórico.

Una vez analizada la significación del concepto de paradigma, nos resta mostrar cómo dicho concepto puede actuar como una herramienta válida para comprender la historia de la ciencia en general y la de las disciplinas científicas en particular, haciendo la salvedad de que el desarrollo de Kuhn fue pensado para las ciencias naturales y que tiene ciertas características determinadas por su tipo de objeto de estudio. En cambio, en las ciencias sociales, los paradigmas, en vez de sucederse los unos a los otros a partir de su mayor poder explicativo, como es en el caso de las ciencias naturales, se da una coexistencia de paradigmas determinado fundamentalmente por el factor humano y social que vuelve más compleja la relación sujeto objeto. La coexistencia de los paradigmas en las ciencias sociales se justifica en el hecho de que las creencias (o también teorías) no solo actúan

a nivel de los científicos, sino también del objeto de estudio. Además, los procesos sociales tienen una dinámica de variación mucho más alta que los procesos de naturaleza no humana.

Aplicando el concepto de paradigma al análisis de la historia de las ciencias naturales, Kuhn habla de un período pre-científico o de ciencia inmadura, marcado por la coexistencia de varias teorías incompletas que tienen dos características: "[...] sus logros carecen de precedentes como para atraer a un grupo duradero de partidarios alejándolos de los aspectos de competencia de la actividad científica" y "[...] son lo bastante incompletas para dejar muchos problemas para ser resueltos por el redelimitado grupo de científicos"[14]. Este período precientífico implica una situación caótica sobre el objeto de estudio, los axiomas, las metodologías y la organización de los intelectuales implicados en el tema.

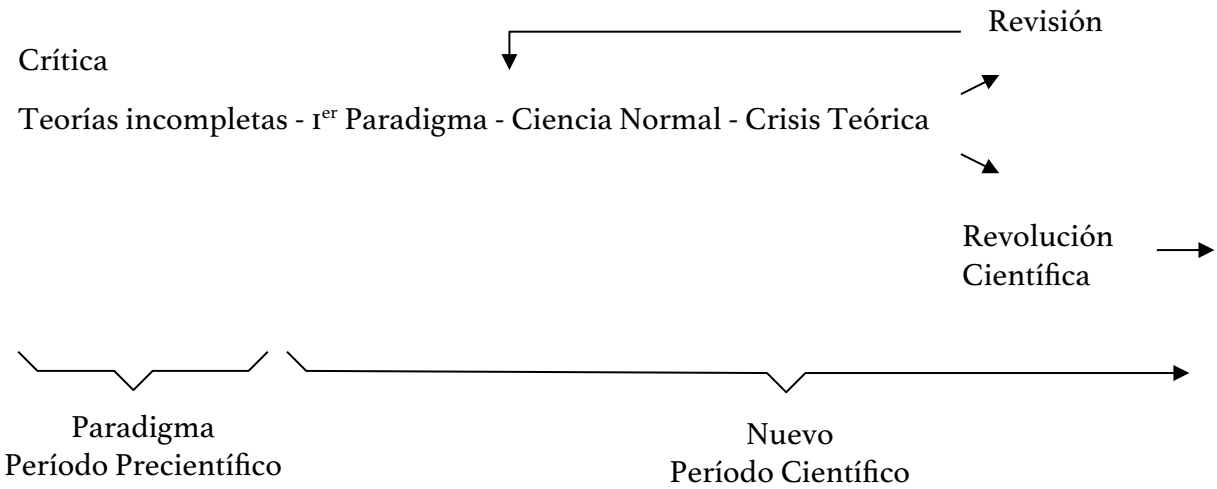
A partir de la instalación de un paradigma se construye un cosmos (un orden) que revierte las características marcadas anteriormente y da comienzo al período científico o de ciencia madura. Desde este momento, el devenir de una disciplina científica queda marcada por la sucesión de los paradigmas que producen un aumento del poder explicativo sobre el tema, siempre en el contexto de los acontecimientos históricos y políticos que definen el carácter circular de los paradigmas respecto de la comunidad científica. El carácter circular hace alusión a que desde la comunidad científica se desarrollan los paradigmas, y a su vez el paradigma sostiene la permanencia de la comunidad científica a través de su identificación con este.

Una vez instalado un paradigma comienza el período de lo que Kuhn llama Ciencia Normal, es decir, la aplicación de dicho desarrollo teórico a cada hecho particular de la investigación disciplinar. En este período, es fundamental el poder no solo explicativo, sino también político del paradigma, dado por la estructuración jerárquica de la comunidad científica que se basa fuertemente en el supuesto de la veracidad del citado desarrollo teórico.

14 Idem ant., pág 33.

Con el tiempo, los aspectos inconexos o contradictorios que forman parte de todo paradigma, asociado con los cambios contextuales históricos que permiten hacer evidente las contradicciones, posibilitan el desarrollo de una crisis teórica que motoriza la búsqueda de soluciones a los aspectos oscuros o inconexos del paradigma vigente. En este orden de cosas, dos son las posibilidades que se abren a partir de dicha crisis, una es un proceso de revisión crítica de alguno de los elementos que motivó el conflicto, pero dentro de la misma estructura conceptual lo que permite, con alguna enmienda, la continuidad del mismo paradigma. La otra posibilidad es el desarrollo de una revolución científica que se completa con la instauración de un nuevo paradigma, lo que trae aparejado una transformación en el objeto de estudio, el anclaje de la nueva teoría sobre otro axioma, un nuevo desarrollo metodológico para abordar los nuevos problemas científicos y un reordenamiento de los integrantes de la comunidad científica.

El proceso descrito anteriormente podría graficarse de la siguiente manera, siguiendo una visión evolutiva y occidental del tiempo y el conocimiento científico que Kuhn no ha abandonado.



Siguiendo el análisis desarrollado por Thomas Kuhn para interpretar la Historia de las Ciencias Naturales, se intentará describir como ejemplo los acontecimientos que llevaron a la Epidemiología a dilucidar la forma en que se originan y transmiten los procesos de salud-enfermedad a nivel poblacional.

En un primer momento o de período precientífico, a partir del desarrollo de la llamada Medicina Racional inaugurada por Hipócrates y el conjunto de sabios reunidos en la isla de Coz, que conformaron el grupo conocido como Corpus Hipocrático, surge una primera teoría explicativa de producción y transmisión de las patologías, llamada Teoría Miasmática. Dicha teoría expresada en el trabajo "Aire, aguas y lugares", se basa en la asociación entre los síndromes y las características del medio ambiente en el que vivían sus portadores. En tal sentido, quienes vivían en lugares cercanos a las aguas malas estancadas desarrollaban determinados procesos de afección característicos.

Otra explicación imperante desde la antigüedad, es la Teoría Contagiosista impulsada desde la medicina galénica, que defiende la producción de las enfermedades a partir del contagio de persona a persona.

Estas dos teorías, si bien hacían alusión a una realidad cotejable a partir de la observación, no daban una explicación de la forma en que se transmitían las patologías desde los miasmas a las personas o de las personas a las personas. Sin embargo, su aceptación en determinadas zonas geográficas fue utilizada para justificar posiciones en el marco de ciertos acontecimientos históricos.

Una de esas aplicaciones se da a partir del descubrimiento, conquista, saqueo y genocidio de América, que permitió el traslado de grandes cantidades de oro a Europa y casi exclusivamente al Reino de España. Esta situación trajo aparejado un proceso inflacionario en Europa por el aumento del circulante de oro que, en gran medida, estaba en manos de los Reyes de España. La posesión del oro aumentó el comercio de productos manufacturados desde los demás reinos europeos al de España. Para limitar este fenómeno, el Reino de España implementó restricciones aduaneras basándose en la Teoría Contagiosista, que imponía cuarentena de los barcos en los puertos, lo que favorecía el proceso de putrefacción y aumento de costos de los productos para defender la manufactura y el comercio local. Los demás reinos, con el objetivo de defenderse de la situación desventajosa planteada, se basaban en la Teoría Miasmática, que proponía que los habitantes del Reino de España se enfermaban producto de los miasmas entre los que vivían, y no por el contagio de los marineros extranjeros. Es al día de hoy que en

Inglaterra, siguiendo esta tradición, se sigue denominando al estado gastroenterocolítico que puede transformarse en miasma, como "estómago español".

El período científico de la Epidemiología comienza con Luis Pasteur, por medio del desarrollo de la Microbiología a partir del invento del microscopio, en el marco de una fuerte crisis económica motivada por la disminución de la producción pecuaria en Francia, fruto del impacto del ántrax, que determinó la búsqueda de una solución al problema. Este contexto permitió el surgimiento del paradigma biológico, basado en el aislamiento de los agentes causales, entidades biológicas responsabilizadas axiomáticamente como únicas causas de las enfermedades. Desde este momento, a la aparición de una nueva enfermedad le sucede la búsqueda y aislamiento de su agente causal como proceso de ciencia normal. Fue tal la importancia económica y política de Pasteur ejercida desde su laboratorio, a partir de su trabajo sobre el ántrax y el desarrollo de la primera vacuna artificial, además de otros trabajos no menos importantes, que sin ser un prócer o libertador, es quien acumula el mayor número de calles en las poblaciones de su país[15].

El Paradigma Biológico ordenó la comunidad epidemiológica a partir de la definición de un nuevo objeto de estudio (los agentes causales) y una metodología marcada por la microbiología en un período de la epidemiología llamado bacteriológico[16]. En este momento, los bacteriólogos se posicionaron en la cúspide de la jerarquía científica de la epidemiología.

En el despliegue del período de ciencia normal, basado en la relación unívoca entre los agentes causales y las enfermedades, conocido como Modelo Monocausal, con el tiempo se encuentran algunas contradicciones que dispararán una crisis teórica del Paradigma Biológico. La contradicción es enunciada por Robert Koch (seguidor de Luis Pasteur), quien encuentra que, tanto los tuberculosos como los que no desarrollan la enfermedad, conviven en su interior con un bacilo conocido como "Bacilo de Koch", lo que hace replantear el modelo Monocausal, ya que

15 Latour, B. *Dadme un laboratorio y moveré el mundo*, en: IRANZO, J.M. y otros (1995). *Sociología de la ciencia y la tecnología.* Madrid: Ed. CSIC.

16 Najera, E. en: Buck, C. y otros (1990). *El desarrollo de la Epidemiología*. Washington: OPS, pág. 8.

al parecer la presencia del agente causal es condición necesaria pero no suficiente del desarrollo de un proceso patológico. A partir de esta crisis, se despliega una revisión crítica que postula la incorporación del medio ambiente y el huésped a la causalidad de las enfermedades. Ahora, el sistema triádico constituido por el agente causal, el medio ambiente y el huésped, son definidos como condición necesaria y suficiente para causar las enfermedades en el postulado teórico denominado Modelo Multicausal, de la Tríada Ecológica, o en su variante estadística, de Múltiples Factores Asociados[17].

Esta revisión crítica, si bien con algunos cambios, mantiene el mismo axioma, ya que las causas de las enfermedades –ahora la interacción del agente causal, el huésped y el medio ambiente–, siguen siendo analizadas solamente desde la perspectiva biológica, manteniendo el mismo objeto de estudio y la misma metodología basada en la microbiología. Sin embargo, la incorporación del medio ambiente como factor causal de los procesos patológicos hace posible la aparición, en el campo, de una nueva jerarquía en la investigación epidemiológica liderada por el Movimiento Higienista. Este movimiento no posibilitó el surgimiento de un nuevo paradigma, mas bien una readaptación teórica del Biológico, que integra los aspectos miasmáticos del medio ambiente, las características inmunitarias del huésped y la condición *sine qua non* de presencia de los agentes causales. El desarrollo del Movimiento Higienista y del Modelo Ecológico de la Epidemiología coincide históricamente con las grandes migraciones poblacionales en el mundo, tanto entre los continentes como entre las zonas rurales y urbanas. Este acontecimiento histórico, que hizo desmejorar las condiciones de hacinamiento en las poblaciones y aumentó la frecuencia de las enfermedades transmisibles, movilizó a la epidemiología a buscar nuevas causas y soluciones para las enfermedades.

Más allá de estas adecuaciones teóricas planteadas por el Modelo Multicausal, se siguen dando en el campo de la epidemiología ciertas zonas grises que no pueden dar explicación a determinados procesos de salud-enfermedad como son aquellos relacionados con la salud mental, los hábitos culturales, o las diferencias en la forma

17 Este último, a partir de una evaluación estadística, define el porcentaje de causalidad de cada elemento de la tríada para determinada enfermedad.

de enfermar y morir marcado por las diferencias económicas y sociales. Por otro lado, si bien el Paradigma Biológico puede explicar el "cómo" se transmiten las enfermedades, sin embargo no puede explicar el "por qué" se desarrollan las mismas.

En el contexto de un proceso histórico marcado por el desarrollo económico que necesitaba mano de obra sana para la producción, el reconocimiento científico de las ciencias sociales y la irrupción de una nueva mirada desde el punto de vista de la administración gubernamental dada por el llamado Estado de Bienestar, que en el caso específico de América Latina posibilitó cierto proceso de independización económica y política allanado por el acontecimiento de la segunda guerra mundial, surge como respuesta a la crisis explicativa del por qué se desarrollan los procesos de salud-enfermedad, una nueva perspectiva teórica. El modelo económico y político que se desplegó en gran parte de América del Sur como respuesta al contexto internacional, conocido como Desarrollismo, se tradujo en el campo de la epidemiología y las ciencias de la salud en el Modelo de la Medicina Social definido teóricamente por el venezolano Pedro Luis Castellanos[18], y que recupera algunos postulados del alemán Rudolf Virchow y el francés Daniel Guerin de mediados del siglo XIX, en el marco de una mirada filosófica dialéctica basada en Georg Hegel[19].

El Modelo de la Medicina Social implicó para la epidemiología una revolución científica y la aparición de una nueva perspectiva de abordaje de los procesos de salud-enfermedad a nivel poblacional, denominado paradigma social. El modelo de la Medicina Social incorpora el aspecto histórico y los comportamientos sociales como base de los procesos de salud-enfermedad, evaluados desde una sucesión de determinación entre los niveles general, particular y singular. Estos niveles analizan respectivamente las características del Estado en sus aspectos estructurales y superestructurales, como las políticas que se impulsan a través de su ideología (nivel general), que determinan las condiciones objetivas de existencia (trabajo, vivienda, educación, recursos económicos, etc.), las representaciones

18 Castellanos, P. L. (1989). *Sobre el concepto de salud-enfermedad. Descripción y explicación de la situación de salud.* Boletín Epidemiológico OPS, 1 (4): 1-7.

19 Hegel, G (1993). *Ciencia de la lógica.* Buenos Aires: Ed. Solar.

y las prácticas sociales que definen los comportamientos de la comunidad (nivel particular), que a su vez impulsan los procesos de salud-enfermedad biológicos y psicológicos (nivel singular), como concreción última de un proceso social determinado históricamente.

El Modelo de la Medicina Social cambia el axioma del que parte la epidemiología a un principio de determinación social, que hace necesaria la triangulación de metodología de las ciencias naturales y sociales para abordar el nuevo objeto de estudio, que incorpora en al análisis de los procesos de salud-enfermedad en las poblaciones, los aspectos políticos e históricos, integrando en un mismo fenómeno, las fases biológicas y sociales.

Por último, se produce una reorganización de la comunidad científica, cambio en el cual se encuentra inmersa actualmente la epidemiología con la aparición del Modelo de la Medicina Social y el desarrollo del Paradigma Social, que con el tiempo llevará a alguna caracterización de quienes lideren la jerarquía de los integrantes de este campo, fruto de la necesidad de la historia de la ciencia de producir una nomenclatura epocal.

Sin embargo, el Paradigma Biológico –más allá de los avances que aún hoy sigue originando sobre el cómo se producen las enfermedades y la prevención de algunos procesos patológico, por ejemplo a partir de la vacunación–, no permite asumir el cambio cualitativo de los problemas científicos relacionados con saber el por qué se producen los procesos de salud-enfermedad a través de los determinantes que inclinan la vida hacia la salud o la enfermedad, y los condicionantes que limitan las estrategias de promoción de la salud y prevención de las enfermedades para hacerlas más efectivas.

Asimismo, la innovación en el estatuto científico de la epidemiología repercute sobre todo el campo de lo que hoy denominamos ciencias de la salud. El hecho de poder comprender, no solo el cómo, sino además, el porqué se desarrollan los procesos patológicos a nivel poblacional dentro de un contexto histórico y social, es lo que permite intervenir prospectivamente en ese proceso, a partir de la identificación de regularidades sociales relacionadas con las biológicas, desde

las cuales se pueda operar para definir las estrategias de promoción de la salud y prevención de las enfermedades, tratamiento y rehabilitación, que permitan mejorar la salud pública.

Por último, más allá de ser contemporáneos del desarrollo del Paradigma Social en la Epidemiología, podemos identificar una característica que se vislumbra hacia el futuro. La epidemiología está tomando la configuración de las ciencias sociales, por lo cual se podría pensar para su porvenir que no será una sucesión de paradigmas y revoluciones científicas que mejoren el poder explicativo en la búsqueda de soluciones luego del análisis de los orígenes y devenir de los procesos de salud-enfermedad a nivel poblacional, sino la coexistencia de paradigmas explicativos que, con algunas diferencias axiomáticas y metodológicas, determine la perpetuación de diversas tradiciones epidemiológicas dentro de las cuales se organicen jerarquías científicas con un mismo objeto de estudio.

Esta situación que podemos prever nos aleja del concepto estricto de paradigma hablando en términos kuhnianos, pero nos acerca a una realidad de la historia de las ciencias, en este caso de la epidemiología, que el concepto de paradigma nos permite comprender.

Bibliografía

Bachelard, G. (1978). *La filosofía del no*. Buenos Aires: Ed. Amorrortu.

Bourdieu, P. (1994). *El campo científico,* en Revista Redes, 1 (2), 131-160.

Buck, C. y otros (1990). *El desarrollo de la Epidemiología*. Washington: OPS.

Castellanos, P. L. (1989). *Sobre el concepto de salud-enfermedad. Descripción y explicación de la situación de salud,* Boletín Epidemiológico OPS 1 (4), 1-7.

Descartes, R. (1974). *El discurso del método,* Buenos Aires: Ed. Losada.

Enria, G. y Staffolani, C. (1997). *De cómo ha evolucionado lo que nunca cambió. Modelos de causalidad y epidemiología*, Módulo del Nivel II de la Cátedra de Medicina Sociedad.- Fac. de Cs. Médicas - UNR.

Hegel, G. (1993). *Ciencia de la lógica.* Madrid: Ed. Solar.

Iranzo, J.M. y otros (1995). *Sociología de la ciencia y la tecnología,* Madrid: Ed. CSIC.

Kuhn, T. (2004). *La estructura de la revolución científica,* México: Ed. FCE.

Lecour, D. (1989). *El orden de los Juegos,* Buenos Aires: Ed. De la Flor.

Mannheim, K. (1973). *Ideología y utopía.* Madrid: Ed. Aguilar.

Merton, R., (1997). *La sociología de la ciencia,* Madrid: Ed. Alianza.

Peirce, C. (1988). *El hombre, un signo,* Barcelona: Ed. Grijalbo.

Singer, C. (1934). *Historia de la biología,* Paris: Ed. Gallimard.

Staffolani, C. (1991). *Paradigma,* Artículo del Módulo II de la Cátedra de Medicina y Sociedad.- Fac. Cs. Médicas - UNR.

CAPÍTULO II

Pasos iniciales para la planificación de una investigación

Inicio del proceso de investigación: elaboración de antecedentes

Carmela Ferreira

Introducción

Este texto tiene como objetivo ofrecer a los estudiantes una guía para elaborar el "estado del arte", también conocido como "estado de la cuestión" o "antecedentes". Para ello es necesario primeramente conocer algunas características de este componente fundamental de un proyecto de investigación. Según entienden los autores que han escrito sobre el estado del arte[1], este trabajo forma parte del punto de partida de la elaboración de un proyecto de investigación.

En ese sentido, el rastreo de investigaciones actualizadas sobre el tema que se considera indagar –mejor dicho, que en ese momento inicial se está tratando de definir– es sumamente enriquecedor en varios aspectos para el investigador novato (tesista de licenciatura).

En primer lugar, una vez esbozado un tema de interés, van identificándose aspectos constitutivos del mismo sobre los cuales resulta imprescindible que el estudiante conozca con el mayor detalle posible. Por su parte, la lectura de informes de investigaciones actualizadas favorece el conocimiento inicial de quien se encuentra frente al desafío de elaborar un proyecto de investigación. Esto permitirá identificar aquellos aspectos que han sido estudiados respecto del tema de interés, qué conceptos teóricos y perspectivas teóricas han sido útiles para ese

1 (Infesta Domínguez, 2005; Sabino, 1998; Hernández Sampieri, Baptista Lucio y Fernández Collado, 2010, entre otros).

fin, qué enfoques y diseños metodológicos han permitido a otros investigadores abordar los distintos objetos de estudio que se han construido, etcétera.

Un segundo aspecto a destacar es que el rastreo de los antecedentes permite identificar a los referentes sobre el tema, es decir, aquellos investigadores que tienen trayectoria en dicho campo de conocimiento y que en la actualidad están generando aportes en esa línea de trabajo. Asimismo, identificar a quienes investigan en el presente fenómenos relativos a un determinado aspecto de la realidad permite la comunicación con estos. Además del nombre y apellido de los autores y la pertenencia institucional de los mismos, muchas veces se publica la dirección de correo electrónico de los investigadores. El motivo de ello es posibilitar a interesados en el tema –colegas, tesistas u otros– el intercambio de información académica y de referencias varias que pueden ser de utilidad. Incluso, este contacto podría permitir ubicar especialistas a los que solicitar acompañamiento durante la elaboración de la investigación que se pretende desarrollar.

En el intento de dar cuenta de la función que cumple el armado de los antecedentes, o estado del arte, o también llamado "estado de la cuestión", se brindarán algunas características del mismo, y se propondrá una manera de elaborarlo.

También sería interesante mencionar la disciplina desde dónde investigan ya que también nos permiten pensar en los nexos que hay entre nuestro campo y el de otros sobre el mismo tema de interés.

¿Qué es un estado del arte?

Es un texto que describe los resultados alcanzados por investigaciones recientes sobre el tema que el estudiante se propone investigar. Esta descripción puede incluir tanto información cualitativa (desde qué teorías o posiciones epistemológicas se han producido esos conocimientos, qué diseños de investigación se han elegido, qué resultados ofrecen esos estudios, etc.) como cuantitativa (cuántos estudios

se incluye, cuántos trabajos se realizaron desde tal o cual enfoque de investigación, cuántos son nacionales y cuántos son internacionales, etc.).

Es una síntesis de la revisión de estudios recientemente publicados. Elaborarla requiere de un trabajo previo de búsqueda y selección de informes de investigación que han abordado aspectos relativos al tema que interesa conocer. Dada la multiplicidad de perspectivas teóricas desde las cuales considerar un fenómeno de interés y las distintas opciones metodológicas, las publicaciones que se puede hallar en este rastreo serán heterogéneas. No es menester tampoco que los estudios previos sean similares al punto de vista desde el cual un tesista se plantea hacer su trabajo de investigación, ni tampoco interesarse por el mismo grupo poblacional, por mencionar algún otro aspecto en el que se podrían diferenciar los estudios.

Sin embargo, lo que tienen en común es el haber indagado sobre un determinado tema, auque sus alcances o motivaciones, no necesitan ser coincidentes. Asimismo, otra cuestión que se debe considerar es que esta síntesis de los estudios identificados debe presentar información precisa sobre ciertas cuestiones. Fundamentalmente podemos señalar las cinco siguientes: quién realizó la investigación, en qué lugar, cuándo, qué se investigó, y mediante qué metodología de trabajo.

Primeramente, además de conocer los nombres de los investigadores de algún estudio en particular, interesa también conocer su pertenencia institucional, así como la disciplina de formación[2], nivel de titulación alcanzado, universidad en la que trabajan, o centro de investigación que representan. El fin de las comunicaciones científicas es dar a conocer los nuevos conocimientos disponibles dentro de un específico campo de saber, y poner a consideración de colegas y estudiantes dichos hallazgos. Este es el motivo por el cual en muchos informes de investigación se publica el correo electrónico de los investigadores, lo cual permitiría

2 Para la elaboración de los antecedentes, los trabajos de investigación no necesariamente deben ser todos del mismo campo del saber. Es decir, se podrían considerar estudios sobre el tema a investigar desde el campo del derecho, de la sociología, de la antropología, la educación, etc. Cada disciplina tiene sus límites, se funda sobre paradigmas diferentes. Por ejemplo: la psicología tiende a analizar los fenómenos desde el punto de vista individual mientras que la sociología privilegia aspectos estructurales.

contactar a los autores de esos trabajos para solicitar mayor información, así como otro tipo de cuestiones relevantes para obtener una comprensión más cabal sobre el tema sobre el que se pretende proyectar una indagación. Por ejemplo, si el investigador cuyo estudio ha sido publicado es de la localidad se lo puede contactar de manera directa; si no se podría establecer contacto por medios electrónicos.

En segundo término, considerar el lugar en que se realizó un estudio resulta de interés porque el estado del arte no debe restringirse a la zona en que el tesista vive o dónde haría su propio estudio. Es decir, no hay barreras geográficas a la hora de seleccionar estudios. Por ejemplo, aunque un tesista sea argentino y estudie en este país, puede incluir estudios de otros países latinoamericanos e incluso españoles. En este caso, todos los estudios habrían sido publicados en idioma castellano. Asimismo, en el caso de que quien está reuniendo material para elaborar unos antecedentes sobre un tema dominara otros idiomas, podría incluso incorporar informes de investigaciones publicados en idiomas extranjeros.

Este es un dato de referencia que puede contribuir también con otros propósitos a la hora de presentar la información, dado que un modo de organizar los estudios seleccionados podría ser dividirlos en "estudios nacionales/locales" y "estudios internacionales".

En tercer término, cuando aludimos al tiempo que debemos considerar respecto de las publicaciones que pueden ser antecedentes de un estudio, el "cuándo" hay que tener en cuenta dos aspectos: el primero es el año en que se publicaron los resultados del estudio –lo cual ocurre una vez finalizada la investigación y aprobado[3] el informe final surgida de ella–. El segundo es el momento en que la investigación fue realizada. En caso de que no se mencione exactamente en qué

3 Toda investigación se inició como un proyecto que debió ser evaluado por alguna autoridad o comité evaluador. Luego de la finalizada la tarea investigativa se escribe el informe final en el que se presentan los resultados alcanzados (nuevos conocimientos sobre el tema indagado). Este documento será evaluado por una autoridad competente. Finalmente, el informe final de la investigación puede dar lugar a la escritura de nuevos documentos mediante los cuales se comparten los hallazgos en la comunidad científica. Estos nuevos textos pueden ser ponencias que se presentan en congresos y diversos eventos científicos, o artículos especializados y los propios informes de investigación a partir de los cuales nuevos investigadores escribirán antecedentes para próximos estudios.

año un estudio fue realizado es posible inferir que esto podría haber tenido lugar entre un año o dos antes de la publicación de los resultados obtenidos.

Por otra parte, la importancia de considerar el tiempo del estudio como algo relevante radica en que los estudios siempre se comienzan a planear a partir de la lectura de otros estudios precedentes. La búsqueda de antecedentes sobre el tema que interesa conocer más y mejor hará que el investigador se encuentre con el acervo de conocimientos más actualizados, y con los referentes en esa materia en especial. Esto es lo que Merton (1997) llamó "comunismo" o "comunalismo", término con que refirió que el conocimiento científico debe ser compartido por el conjunto de la comunidad científica, con independencia de qué parte de los descubrimientos han sido alcanzados por unos u otros científicos. Así pues, todos los científicos deberían tener el mismo acceso a los bienes científicos y debería haber un sentido de propiedad común al objeto de promover la colaboración. Por el contrario, mantener los descubrimientos en secreto es lo opuesto a esta norma o prescripción respecto del modo de trabajo de la comunidad científica, puesto que aquel saber que se oculta, que no se hace público, dificulta el cumplimiento del fin último de la comunidad científica: que el conocimiento certificado, sistemáticamente construido, crezca.

Volviendo a la idea anterior: todos los investigadores inician el trabajo de elaboración de un proyecto de investigación deben considerar los estudios precedentes, lo que aporta otra cuestión sustancial consistente en permitir identificar lo que se conoce sobre el tema en la actualidad. Que los estudios a incluir sean los más actuales posible permite distinguir claramente qué es lo que se sabe sobre un tema, y al mismo tiempo, qué no se ha indagado todavía, lo cual va a abrir posibles aspectos a considerar como valiosos para ser abordados, y que favorecen la posibilidad de construir un problema de investigación original.

En cuarto término, otra información que se debe incluir respecto de los informes que a presentar como antecedentes es el "qué": el objeto de estudio. Cómo ha descripto ese espacio preciso de la realidad que fue investigado. Esto implica considerar el enfoque teórico desde el cual se planteó el interrogante principal de investigación. Inclusive, será menester incluir los objetivos de investigación

propuestos y los resultados alcanzados, es decir, qué es lo que se puede conocer luego de haber cerrado la investigación sobre el tema.

Finalmente, en quinto término, es imprescindible ubicar la metodología de la investigación que se propusieron quienes investigaron. Esto significa conocer el enfoque metodológico (cualitativo, cuantitativo o mixto), algunas características generales del diseño del estudio, las herramientas y técnicas de recolección de la información, la selección de los sujetos o casos y el modo de acceder a ellos (estrategias de muestreo) y el modo en que analizaron los datos.

Conocer todos estos aspectos de cada uno de los estudios contribuirá gradualmente a que quien está pensando un proyecto de investigación se "nutra" de una serie de consideraciones hechas por investigadores de mayor trayectoria, y le aportará orientaciones valiosas en varios sentidos. Una, muy importante, es identificar qué preguntas son posible plantearse respecto de una determinada cuestión. Qué perspectivas teóricas proponen conceptos teóricos a partir de los cuales describir la situación que se pretende problematizar. Qué medios utilizan los que investigan en determinado campo de saber, etcétera. En todo tema se encuentran diferentes corrientes de pensamiento, ideologías, escuelas, etc. Quien debe emprender un trabajo de investigación no debería desconocer esto porque es menester comprender que toda tradición impone objetos de estudio, técnicas, referencias que van trazando ciertas limitaciones. Por ejemplo, la creatividad humana podría estudiarse como un acto individual, aunque también podría ser provechoso considerarla desde el aspecto colectivo, y promover una actitud más transdisciplinar, o al menos, multidisciplinar (Gómez Mendoza, Alzate Piedrahita y Deslauriers, 2015).

El sentido crítico con el que un estudiante puede elaborar una revisión de bibliografía no consiste solamente en señalar desacuerdos con algunas posturas. Se pueden desmenuzar puntos de vista y estar de acuerdo con ellos, en todo o en parte. Se pueden aceptar algunos aspectos teóricos y no otros. En caso de pretender estudiar desde una cierta perspectiva un tema de actualidad, tal vez la teoría que data de décadas atrás no brinde todos los elementos conceptuales que la definición del tema exige. En ese caso, justificar la definición de un tema de estudio, y un determinado objeto de conocimiento puede requerir considerar

aportes de más de una perspectiva teórica e incluso de más de un campo disciplinar. Cuando esto sea necesario, la clarificación de la singular posición de ese investigador podría requerir un entramado artesanal de elementos provenientes de orígenes diversos.

Pasos para iniciar la elaboración del estado del arte

Es oportuno recordar que toda investigación surge de identificar una situación que, por distintos motivos, puede haber conmovido al investigador. Haber captado una situación que promueve en el investigador su curiosidad lo llevará a leer y a pensar al respecto, y potencialmente a encontrarse con lo que se sabe en relación a ese fenómeno. Así pueden comenzar algunas lecturas de documentos de distinta índole, como pueden ser artículos que presentan reflexiones teóricas tanto como resultados de investigaciones hechas sobre ese aspecto de la realidad que aparece como desconocida y digna de ser abordada. En este primer momento del proceso de investigación, comienzan a identificarse algunas referencias que progresivamente se irán definiendo y precisando, y de las cuales es posible que se extraiga la pregunta principal o problema de investigación. Pero en este estadio del trabajo, las ideas con las que va entrando en contacto un investigador son más bien vagas, ambiguas, poco estructuradas e incompletas.

Esta situación de imprecisión, este momento en el que predomina la incertidumbre se irá despejando a partir de identificar referentes de la materia de la que se trate. Estos referentes serán autores teóricos tanto como investigadores que en la actualidad investigan sobre el tema. Entonces, otro aspecto que es imprescindible poner de relieve, para que se comprenda más pronto que tarde la importancia del armado de los antecedentes, es que es una tarea mediante la cual se irán despejando muchas de las inquietudes iniciales del investigador. Esto ocurrirá porque se irá conociendo cabalmente qué se sabe al respecto: qué se ha investigado, dónde, cuándo, en qué población, cómo, etcétera. Esta información permite

alejarse de un “caos original”, de un terreno más bien incierto, y tender puentes hacia una posición cada vez más informada.

Incluso estas primeras lecturas permitirán identificar áreas temáticas, dentro de áreas de saberes dentro de distintas disciplinas, dentro de los cuales se van ordenando diversos temas de investigación cercanos al que el investigador está considerando.

Recapitulando, estas primeras actividades permitirán ubicar un tema específico sobre el que se elaborará el estado del arte. Sin embargo, es bueno aclarar que en esta etapa de trabajo todavía este “tema” inicial de investigación puede sufrir variadas modificaciones, las que irán ocurriendo al calor de las lecturas que el investigador vaya realizando.

Definir un tema de investigación contribuye a identificar “descriptores de búsqueda”. Estos son generalmente los conceptos claves de la investigación, aunque también estos pueden evolucionar conforme se avanza en el proceso de clarificación temática y del enfoque. Un criterio de orientación para la búsqueda documental es ubicar trabajos de no más de cinco años de publicados. Sin embargo, esta prerrogativa temporal no debe ser exclusiva porque para algunos temas eso puede ser no oportuno. Las “palabras claves” son términos a los que se arriba ya iniciado el trabajo de búsqueda. No surgen espontáneamente. Tener en cuenta que se inicia la búsqueda con unas palabras claves provisorias condice con la necesidad de recordar permanentemente que se está en una etapa de definición del tema a investigar, de construcción de algún problema de investigación, es decir, que no hay un piso firme que exima de proceder con un buen grado de incertidumbre todavía.

Estas palabras claves pueden ser varias, incluso entre diez o más. Para no olvidar las combinaciones de búsquedas que se están realizando es conveniente tomar nota de las distintas alternativas que se han considerado.

La habilidad para identificar trabajos de investigación pertinentes se va agudizando con la propia actividad de búsqueda y selección de material: buscar investigaciones. La curiosidad y la creatividad del investigador para obtener información

valiosa puede llevarlo a lugares insospechados. No está demás recordar la noción de *serendipia*: descubrimiento por accidente o astucia de cosas que no se buscaban que puede proveer de asombro y felicidad[4].

Pero, ¿dónde se realiza esta búsqueda? Primordialmente los resultados de los estudios se encuentran en un tipo de publicaciones denominadas "ponencias". Estas consisten en escritos que dan cuenta de los nuevos conocimientos surgidos tras una investigación. Incluso una ponencia puede detallar los avances de un trabajo de investigación todavía en curso, es decir, pueden compartirse con colegas los estadios intermedios de un estudio en proceso. Las memorias de congresos o ponencias contenidas en ellas pueden ser locales, nacionales o internacionales, como mencionamos anteriormente. La mayoría están digitalizadas y disponibles en la red, y aportan información valiosa. Además los congresos, simposios, coloquios, están organizados mediante mesas temáticas que facilitan la búsqueda al investigador.

También las revistas especializadas en el área de interés publican investigaciones destacadas (Apuntes de Psicología, Avances en Psicología Latinoamericana, Cuadernos de Psicología del Deporte, Informes Psicológicos, entre tantas otras). Asimismo, las bases de datos electrónicas ponen a disposición del investigador una variada información organizada con resúmenes analíticos. En psicología, algunas de las más importantes son: Redalyc, Scielo, PsycINFO, entre otras. También, grandes bibliotecas digitales y diversos tipos de instituciones académicas y científicas también tienen suscripción mediante la cual se puede solicitar este tipo de información.

Finalmente, las tesis de grado (licenciaturas) y posgrado (maestrías y doctorados) reportan los resultados de investigaciones realizadas para la obtención del título. Sin embargo, estos documentos se encuentran en menor medida en formato electrónico, por lo que es necesario realizar una indagación personal biblioteca

4 Gómez Mendoza, M.A., Alzate Piedrahita, M.V., y Deslauriers, J.P., *Cómo dirigir trabajos de grado, tesis de maestría y doctorado. Representación, proceso y oficio*. Cap. 6: La revisión documental en tesis de maestría y doctorado, pág. 141.

por biblioteca en las instituciones en donde están a su disposición las tesis de los estudiantes egresados.

Como es posible advertir, la cuantiosa información que surge de una búsqueda hecha a conciencia puede volverse difícil de ser abordada en su totalidad, por lo que es imprescindible plantearse algún criterio para elegir los documentos que se leerán en profundidad. Sin esta lectura en detalle de los trabajos de investigación que se van identificando no se puede advertir la importancia que pueden tener para ser considerados antecedentes de una potencial indagación.

Resulta vital que recordemos que esta lectura será de la que surjan los criterios a partir de los cuales el investigador tomará muchas de las decisiones que constituyen un proyecto de investigación. O dicho de otro modo: un proyecto de investigación es una serie de decisiones tomadas por un investigador dirigidas a emprender un trabajo mediante el cual generar un nuevo conocimiento.

En esta etapa del trabajo ya se puede ir haciendo el fichaje de los antecedentes. Todo este proceso de selección de textos y lectura de los mismos lleva tiempo, pero sin embargo dedicarse a esta tarea redunda en el beneficio de clarificación conceptual del tema de indagación. Al mismo tiempo, hay que estar advertidos y no perder de vista cuál es la inquietud original que nos mueve para evitar entusiasmarnos o confundirnos con algunos trabajos muy interesantes que desvíen nuestra atención momentáneamente. El distanciamiento crítico y la objetividad con que realicemos esta etapa de trabajo nos permitirá adquirir una visión global y un real avance del conocimiento en el tema.

Estado del arte y problema de investigación

Considerando que la elaboración de un estado del arte propicia la construcción de un problema de investigación, resulta pertinente hacer una digresión y recuperar la distinción que Samaja (2010: 228) ofrece sobre el término “problema”. Este relevante investigador y docente señala que este término puede utilizarse

para referirse a distintas cuestiones. En este trabajo se distinguirán tres sentidos que puede tener este término a los fines de poner de relieve la necesidad de ubicar los trabajos de investigación previos sobre un tema, es decir, identificar los antecedentes con que se cuenta.

En primer lugar consideraremos como "problema real" a ese aspecto de la realidad que el investigador ha identificado y que le resulta significativo por distintos motivos: este observador instruido en alguna perspectiva teórica ha advertido, en alguna área de la compleja dinámica social y humana que hay algo que le resulta inquietante, que le preocupa, o que simplemente juzga interesante. En este sentido, el término "problema" tiene un fuerte anclaje en la realidad.

Una vez identificada la situación que le ha generado interés, el investigador iniciará un proceso de reflexión sobre el mismo mediante la lectura de distintos tipos de materiales; este acercamiento a distintas aristas sobre la cuestión de interés le permitirá adquirir elementos conceptuales y metodológicos mediante los cuales comenzar a transformar las primeras ideas sobre el tema en otras más elaboradas, más precisas y claras.

Muchas veces estas situaciones son consideradas por el investigador como generadoras de algún grado de malestar o padecimiento para los sujetos implicados, lo cual muchas veces se inicia un intento de comprensión del mencionado fenómeno a los fines de resolverlo, de dar solución a lo que acontece. El intento de resolver la situación considerada insatisfactoria (para el investigador, a veces también para los propios sujetos implicados) es lo que lleva al investigador a buscar información actualizada, rigurosa, que permita actuar eventualmente sobre el "problema real". Aquí es cuando se agrega el segundo sentido que puede tener este término: "problema de conocimiento". Las preguntas que los investigadores se hacen en torno a un determinado fenómeno son los puntos de partida para planificar investigaciones de diversa índole. Esto inicia un trabajo de recuperación recién mencionado, muchas veces publicados mediante informes de investigaciones previamente realizadas sobre aspectos más o menos cercanos a la realidad social o humana que se pretende conocer en mayor detalle.

Sin embargo, falta considerar un tercer sentido del término problema. En términos del propio Samaja:

> [...] cuando un problema de conocimiento posee alguna relevancia para alguno o todos los miembros de la comunidad científica respectiva, y en sus conocimientos acopiados previamente no se encuentran respuestas satisfactorias, dicho problema de conocimiento posee condiciones mínimas como para ser considerado un *problema científico*.
> (Samaja, 2010: 230)

Entonces, una de las tareas fundamentales que luego permitirán elaborar un proyecto de investigación consiste en ubicar qué se ha indagado previamente en determinado campo de conocimiento sobre cierto tema. Conocer los resultados alcanzados por otros investigadores orienta la comprensión del fenómeno y al mismo tiempo, los vacíos de conocimiento al respecto.

Cómo comenzar el rastreo del material pertinente

Mediante la búsqueda en internet, publicaciones especializadas y en bibliotecas o consultando a especialistas se puede acceder a informes de investigaciones, a tesis (de grado y posgrado) o ponencias de congresos, etc., que presentan resultados de estudios sobre la temática elegida (empíricos o teóricos) desarrollados en el país o fuera de él. Este tipo de material se caracteriza por presentar una estructura invariante. El formato de los artículos científicos es fácil de reconocer a poco tiempo de leer varias publicaciones especializadas. Esto se debe a que los informes finales que se elaboran como última etapa de las investigaciones científicas se difunden en medios especializados, que solicitan hacerlo cumpliendo con lo que se conoce como "pautas de publicación". Cada campo de conocimiento cuenta con variados medios especializados mediante los cuales se difunde la información novedosa, gran parte de ella relacionada con investigaciones. Esta es la manera habitual de comunicar y compartir los avances de la ciencia.

Publicar informes de investigaciones requiere un trabajo previo de edición que examine si se ofrece en este documento toda la información necesaria sobre el

nuevo conocimiento que se pretende dar a conocer. La edición y examen del material científico no solo atiende a los imperativos de la escritura científica de claridad y precisión, sino que la información a incluir es específicamente definida. A saber (González T. y Máttar, 2010): el título del trabajo, el o los autores, la organización en la que estos trabajan; un resumen, en el que se menciona *grosso modo* en qué consistió la investigación, incluyendo los objetivos de trabajo planteados, de qué manera se realizó el proceso y a qué información novedosa se arribó. Seguidamente se incluye un apartado que se llama "Palabras claves"[5]. A continuación, se encontrará una "Introducción" en la que se presentará de manera sucinta el problema de investigación y los objetivos de conocimiento planteados. Podrían incluirse también algunas alusiones al motivo que dio origen a esa indagación. Luego aparecen dos títulos: "Métodos" y "Resultados". Bajo el título "Métodos", los autores refieren en general al tipo de diseño de investigación utilizado, caracterizan la muestra con la que trabajaron, el modo de recolección de la información, y la técnica o herramienta en que se procesó la información recogida.

Podría decirse que los "Resultados" son el material más preciado, dado que es la información novedosa que interesa compartir con los colegas de la comunidad en la que se está trabajando. Teniendo en cuenta los objetivos específicos de investigación que guiaron el trabajo se presentan los hallazgos en una secuencia lógica. La validación de esos resultados, mayormente en el enfoque cualitativo, se hace precisamente mediante la exposición ordenada de las afirmaciones y los argumentos que se están presentando.

Una vez presentados los resultados, se presenta la "Discusión" que es el apartado del trabajo en que se comparan los resultados de ése estudio con los de otros precedentes. Finalmente, el autor presenta las conclusiones que ha podido elaborar sobre el tema a la luz de los nuevos conocimientos alcanzados. Y, finalmente, se incluyen las "referencias bibliográficas" y los "Apéndices" o "Anexos".

5 Las palabras claves describen el contenido de un texto. Son importantes para las publicaciones porque son utilizadas en bases de datos de artículos para rastrear otros trabajos con temáticas específicas. Así, elegir buenas palabras clave permite encontrar con facilidad lo que se busca en estas bases de datos.

De algunos de estos apartados se toman las letras IMRD (Introducción, Métodos, Resultados y Discusión) para referir la estructura de este tipo de textos. También puede encontrarse esta sigla escrita "IMRyD" o "IMRaD".

Sistematizar y elaborar un escrito con la información recabada

Elaborar el estado del arte para un proyecto de investigación concluye con la sistematización de toda esa información recopilada. Este escrito presentará algunos ejes mediante los cuales se ordenará la síntesis que se pretende comunicar. Estos ejes temáticos podrían ordenar los trabajos por el origen (nacionales, internacionales, etc.), o en relación con los conceptos fundamentales que los vertebran (estudios sobre tal aspecto o tal otro). Del mismo modo, el tipo de enfoque investigativo o las características metodológicas de los mismos podrían ser criterio para la presentación de la información. Igualmente, si los estudios considerados como relevantes se distinguen por la perspectiva teórica desde la que fueron abordados, este podría ser la razón de proponerse un determinado ordenamiento. Generalmente, se utilizan más de estos criterios combinados. Estos ejes temáticos pueden dar lugar a los subtítulos que ordenen el contenido del escrito.

Es menester recordar que, respecto de la escritura del estado del arte, el autor deberá está sensible a lo que el propio material de trabajo le vaya dictando. No es menos importante considerar que la fluidez de la escritura del mismo estará relacionada con la experticia escritural del autor. Esta es una habilidad que requiere ser tenida en cuenta porque será parte del aprendizaje del proceso de investigación.

La actualidad de los trabajos incluidos es otro punto de referencia fundamental. Dependiendo del tema de que se trate y la abundancia o escasez de estudios sobre la temática de interés podrán incluirse estudios de los cinco últimos años o será conveniente ampliar el margen temporal. La fecha de publicación de los trabajos es parte de la información crucial a incluir.

De los estudios considerados como aquellos más provechosos para el proyecto de investigación en elaboración, es conveniente hacer un fichaje consignando ciertos aspectos de los mismos, a partir de los cuales se escribirá la síntesis en la que se señalen los conocimientos producidos hasta el momento. Estas fichas facilitarán la posterior integración de la información en los párrafos incluidos bajo cada uno de los subtítulos. La información a indicar en la ficha de cada estudio debe incluir desde el nombre del trabajo y los autores (así como su pertenencia institucional y formación disciplinar de los investigadores), pasando por la pregunta de investigación planteada, los objetivos propuestos, referencias a los conceptos teóricos en el marco conceptual, algunas características de la metodología de investigación utilizada, hasta algunas consideraciones sobre los resultados. No sería ocioso tampoco, según recomienda Infesta Domínguez (2005), mencionar las limitaciones con que se encontraron los autores de esos estudios.

También es interesante mencionar qué tipo de documentos se utilizaron distinguiendo entre informes finales, ponencias presentadas en eventos científicos, artículos en revistas especializadas (Hoyos, en Londoño Palacio y otros, 2014).

Otro aspecto de interés a informar en un estado del arte son, junto a la pregunta de investigación y los resultados alcanzados, las limitaciones de ese trabajo y las lagunas o vacíos, ya que estos aspectos también pueden contribuir a la toma de decisiones relativas a la investigación que se pretende llevar a cabo.

Respecto de las características metodológicas de los antecedentes es interesante poner de relieve, además de los enfoques investigativos, los tipos de diseños que resultaron apropiados, las estrategias de muestreo consideradas, las herramientas o técnicas mediante las cuales se extrajo la información de los sujetos de la investigación y los procedimientos de análisis de la información que permitieron describir los hallazgos.

Para concluir

El estado del arte es una indagación documental que se realiza en la primera etapa de elaboración de un proyecto de investigación. Es la primera actividad a desarrollar de cara a iniciar un proceso de investigación. Acotadamente podríamos decir que es el recorrido que permite ir desde las vagas ideas iniciales a la elaboración de un interrogante de investigación, y la clarificación de las hipótesis o supuestos del investigador. El objetivo de esta revisión es recuperar el conocimiento acumulado para comprender cabalmente un fenómeno sobre el cual se iniciará un nuevo estudio. El análisis de la revisión bibliográfica finalizará en la escritura de una descripción orientada por las características principales del nuevo objeto de estudio.

Bibliografía

Gómez Mendoza, M. A., Alzate Piedrahita, M. V., y Deslauriers, J. P. (2016), *Cómo dirigir trabajos de grado, tesis de maestría y doctorado. Representación, proceso y oficio*. Cap. 6: La revisión documental en tesis de maestría y doctorado. 1° edición, ECOE Ediciones, Bogotá.

González T., Marco, &Máttar V., Salim. *¿Formato IMRaD o IMRyD para artículos científicos?* Revista MVZ Córdoba, (2010) 15(1),1895-1896.[fecha de Consulta 6 de Marzo de 2020]. ISSN: 0122-0268. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=693/69319041001.

Infesta Domínguez, G. *La elaboración del Estado del arte: qué y cómo escribirlo*. UNL, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Maestría en Ciencias Sociales Seminario-taller de investigaciones en ciencias sociales.

Hernández Sampieri, R., Baptista Lucio, P. y Fernández Collado, R. (2010) *Metodología de la Investigación*. Ed. MCGRAW-HILL, Bogotá.

Henderson García, A. (2014) *El arte de elaborar el estado del arte en una investigación*. Serie técnica de manuales prácticos para el investigador. Instituto Tecnológico de Costa Rica.

Londoño Palacio, O. L., Maldonado Granados, L. F., Calderón Villafáñez, L. C. (2014), *Guía para construir estados del arte*. International Corporation of Networks of Knowlegde, Bogotá.

Merton,. R., *La sociología de la ciencia*. (1997) Cap. XIII: La estructura normativa de la ciencia. Editorial Alianza, Madrid.

Sabino, C. (1998). *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*. Lumen Humanitas, Buenos Aires.

Samaja, J. (1996). Epistemología y metodología. Editorial Eudeba, Buenos Aires.

El equipo de investigación

Carmela Ferreira
Claudio Staffolani

Introducción

Entre los principios que propone Robert Merton para regular el comportamiento de los científicos (*ethos* de la ciencia),"el comunismo" (1997: 362-365) o comunitarismo tiene un rol fundamental para pensar la tarea científica como una construcción necesariamente colectiva, donde el individuo es una parte más de un juego de engranajes sociales que integran actores que trabajan de forma mancomunada, por lo general reconocidos con nombre y apellido, pero también otros que solo han dejado su legado en forma anónima a partir de haber participado en la formación de los futuros investigadores en alguno de los niveles de educación formal. Forman parte también de estos engranajes habitualmente poco visibles las organizaciones y gestores institucionales de los ámbitos donde se desarrollan las investigaciones. Aunque mucho se predique respecto de los aportes individuales, estos no podrían realizarse sin la participación necesaria de otras figuras que en ocasiones se pueden identificar y en otras no.

Si nos restringimos al grupo que participa formalmente de una investigación, podemos encontrar alguna variedad respecto de la conformación de los equipos de investigación. Estos se organizan con diferentes tipos de actores. Así, en el caso de las investigaciones formales presentadas en las instituciones que se encargan de su gestión, podemos encontrar equipos conformados por pares investigadores[1] que pueden depender de dicha institución (ejemplo: universidades, institutos o

1 Existe la figura del Técnico de Investigación, que sin ser considerado un Investigador, en ocasiones forma parte del equipo porque es idóneo en alguna técnica o procedimiento necesario.

centros de investigación que dependen del CONICET o doble dependencia universidad/CONICET), también por pares investigadores que pertenecen a distintas instituciones, en este caso se denominan equipos de investigación multicéntricos (ejemplo: CICYTTP CONICET Diamante - UADER/Instituto de Tecnología de Massachusetts de EE.UU / Sociedad Max Planck para la Promoción de la Ciencia de Alemania) que se integran para un desarrollo científico o tecnológico que requiere de un trabajo colaborativo (por ejemplo para el desarrollo de test diagnósticos, vacunas o tratamientos para Covid-19); otra posibilidad es la conformación de equipos de investigación integrados por investigadores y estudiantes de grado y/o postgrado. Por último, también es posible pensar que la relación que se establece entre director y tesista/tifista, o director/co-director y tesista/tifista conforma un equipo que con toda razón puede denominarse de investigación.

En todas las posibilidades mencionadas de conformación de equipos de investigación, necesariamente se establecen jerarquías más o menos rígidas que permiten ordenar el trabajo de investigación. En el caso de las investigaciones formales habitualmente dichas jerarquías se relacionan con la experiencia previa, que además se suele asociar con la categoría que cada uno de los integrantes del equipo ha logrado en el Sistema Científico[2] al que pertenece[3]. En el caso de las tesis de los diferentes niveles (grado o postgrados), las jerarquías dependen del grado académico al que aspira el tesista/tifista, donde el director y co-director por lo general deben contar al menos con el mismo grado universitario del tesista/tifista.

---

2 Se entiende por un Sistema Científico a aquella organización que se encarga de la gestión de los ingresos, continuidad y ascenso de los investigadores que los conforma y también regula las investigaciones a desarrollarse y dispone de recursos de apoyo y económicos para la realización de las mismas.

3 En Argentina existen varios Sistemas Científicos que funcionan en forma paralela, en ellos se inscriben o pertenecen los investigadores argentinos nativos o por opción: a) CONICET que depende del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación; b) Programa de Investigación y Desarrollo (PID) que depende del Ministerio de Educación de la Nación; c) UBACIT de la Universidad Nacional de Buenos Aires (UBA), CIUNR de la Universidad Nacional de Rosario (UNR) y CIUNT de la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) y d) CIC que depende de la provincia de Buenos Aires. Otras Instituciones desde donde se producen investigaciones, si llegar a ser sistemas científicos porque no generan categorizaciones de los investigadores es el Instituto Nacional de Tecnología Agropecuaria (INTA), el Instituto Nacional de Tecnología Industrial (INTI) y el Instituto Nacional del Cáncer (INC), aunque financie sus investigaciones con recursos propios.

La integración de cada uno de los actores que forman parte de los diferentes tipos de equipos de investigación puede tener varias motivaciones: prestigio a partir de la adquisición de capital científico o simbólico (Bourdieu, 1994: 135) que permite el acceso al sistema científico o académico y también el ascenso en el mismo, el económico[4] o los requerimientos de las instituciones de pertenencia[5]. Por último, hace al "*ethos* de la ciencia" (Merton, 1997: 257-358) el interés que subyace a todos los anteriores, que es el de producir nuevos conocimientos.

Una práctica que recorre el debate actual sobre la conformación de los equipos de investigación, es la integración de estos por investigadores que provienen de diferentes disciplinas. En la breve historia de la ciencia que hace Rolando García (2006), para fundamentar su posición respecto de la importancia de la tarea científica interdisciplinar, señala como tendencia la integración y diferenciación de los saberes disciplinares para mejorar la comprensión de las realidades. Cabe mencionar también que la ciencia, poco a poco, va cambiando una tendencia a priorizar lo disciplinar, por otra que –por imperio de los nuevos conocimientos– avanza hacia una integración de saberes que a su vez permite la diferenciación de nuevos. Ponemos a colación algunos ejemplos: el desarrollo de la teoría atómica por parte de la Física permitió explicar las combinaciones químicas, dando lugar al surgimiento de la Fisicoquímica. Un proceso análogo de Integración y diferenciación de saberes dio lugar a nuevos saberes como los que se desprenden de la Biofísica, la Antropología, la Gerontología, la Etnolingüística, la Etnomatemática, la Etnobotánica y una lista que podría extenderse ampliamente.

Este mismo camino han seguido las ciencias del ambiente y de la salud integrando y diferenciando saberes cada uno por separado, en el primer caso la Zoología, Ictiología, Herpetología, Ornitología, Ecología, etc., en el segundo Medicina, Enfermería, Psicología, Veterinaria etc. También las nuevas realidades han determinado

4 Más allá del ideal principista de Merton, la realidad es que los investigadores necesitan como cualquier otro trabajador solventar su vida y tener aspiraciones de mejora.

5 Este requerimiento puede ser condición para el trabajo como docente universitario, o como es el caso de las tesis para la obtención de una titulación de grado o postgrado. También puede ser requerimiento para trabajar en el INTA, INTI, INC.

la necesidad de integrar los saberes de las ciencias del ambiente y de la salud en un mismo dominio epistémico, sumando saberes profesionales como los que se desprenden de las Ingenierías Eléctrica, Agronómica, Sanitaria, Ambiental, etc.

Siguiendo estas ideas compartidas por autores como Francisco González (1996) y Daniel Vidart (1986) sobre la necesidad del trabajo interdisciplinar, es necesario trasladar esta tendencia irreversible de integración y diferenciación de saberes a la producción de conocimientos a partir de una praxis interdisciplinar para aprender y transformar las realidades que lo requieran.

Equipo de investigación profesional

Las jerarquías dentro de los equipos de investigación tienen como correlato funciones que van desde lo burocrático y la administración de los recursos hasta las propiamente científicas. Estas pueden ser más estrictas o elásticas según las características de los integrantes del equipo y del perfil o tipo de liderazgo de quién o quiénes lo conducen. A continuación se describen los cargos y funciones en el caso de los equipos profesionales de investigación.

El Director

Habitualmente es el responsable de la convocatoria[6] para integrar un equipo de investigación a partir de una propuesta temática, aunque también se pueda redefinir el tema con mayor claridad como una primera actividad del nuevo equipo. Debe tener la categoría de investigador necesaria[7] y capital simbólico sobre el tema (antecedentes). Es quien asume las relaciones burocráticas entre el equipo

6 En ocasiones, el director es convocado para conformar el equipo por sus antecedentes o *expertise* en un determinado tema que ya ha sido definido.

7 La categoría necesaria la define cada Sistema Científico.

de investigación y la institución[8] en la cual se enmarca la propuesta, entre otras vale mencionar la responsabilidad sobre el rendimiento y justificación de los recursos económicos (que pueden ser provistos por la institución de pertenencia u otorgados por otras instituciones, fundaciones, empresas u organismos nacionales o internacionales), los sueldos y/o certificaciones de los integrantes del equipo, e incluso en algunos casos también la administración del lugar en que trabaje el equipo. Es quien propone las ideas fuerza desde el punto de vista teórico y metodológico, la división de tareas y la secuencia en las que se deberían desarrollar para el logro de los objetivos, e incluso puede también asumir alguna de esas tareas. Por último, es el responsable de la publicación de los resultados de la investigación a partir de la presentación de ponencias en eventos científicos, publicaciones en revistas científicas o libros y presentación del informe final ante las autoridades institucionales.

Co-Director

Su primera función es la de poder reemplazar al director ante una eventualidad una vez que ha sido acreditada la propuesta de investigación, por lo tanto le cabe las funciones descritas en forma colaborativa tanto en la gestión como en la ejecución de actividades. Este cargo también podría ser ocupado, como fruto de un acuerdo, por un investigador perteneciente a una institución diferente a la del director.

Investigador

Su función primordial es la ejecución de las actividades concretas de investigación[9]: recolección y análisis de datos, escritura y presentación de resultados, e incluso en equipos numerosos, los investigadores con mayor categoría o experiencia pueden asumir responsabilidades en una subdivisión del equipo de investigación

8 Puede entenderse por institución a universidades, facultades, institutos y centros de investigación o laboratorios.

9 Podría dividirse esta función entre Investigador Interno e Investigador externo.

con una tarea específica. Podría hacerse una subdivisión entre investigadores internos, aquellos que forman parte de la institución donde se presenta la investigación, e investigadores externos, aquellos que a partir de un acuerdo o convenio con otra u otras instituciones participan del mismo equipo de investigación.

Auxiliar de investigación

La función de los auxiliares puede ser cubierta por un Técnico (ver referencia[1]), y también por un estudiante de grado o postgrado. Su tarea es colaborar en las actividades concretas de investigación siempre bajo la supervisión de los investigadores. En el caso de los estudiantes, se entiende que su participación en los equipos de investigación tiene como principal interés el de la formación (es más, se identifica dicha formación de los estudiantes con la formación de recursos humanos en investigación). La formación de nuevos investigadores es uno de los propósitos más importantes de una investigación conjuntamente con la generación de nuevos conocimientos.

Nuestro país tiene una amplia trayectoria en carreras universitarias surgidas con el perfil napoleónico y todavía mantiene nexos con este modelo que pone el énfasis en lo profesionalista y en el nivel de grado. Sin embargo, en la década del 90 muchas carreras adquirieron el carácter de licenciaturas con tesis, y los estudios de posgrado se volvieron parte de las demandas del sistema. Camilloni (2002), por su parte, refiere la importancia de que las universidades formen profesionales pero a su vez investigadores, lo que considera responsabilidad no solo de las instituciones educativas sino también del Estado. Esta docente señala que la existencia de los estudios de posgrado expone el hecho de que el grado no es suficiente en la actualidad para mantener los conocimientos necesarios a lo largo de toda la vida. Y precisa que al mismo tiempo todos los conocimientos necesarios para el desempeño de las profesiones se tienen que enseñar en los estudios de grado (Camilloni en Suárez, 2002, p. 31). Así, la autora entiende que el espíritu de la investigación debería transmitirse desde el nivel de grado, estableciendo de esta manera un modelo de "universidad investigativa" donde los estudiantes se preparen para la investigación académica y la resolución de problemas profesionales.

Equipo de investigación de tesis o trabajo integrador final (TIF)

Las carreras de grado conducen a títulos de Licenciatura o equivalentes (psicólogo, abogado, arquitecto) y solo pueden ser otorgados por universidades. Requieren de un mínimo de cuatro años y 2.600 horas reloj. Muchos de esos títulos se logran con la producción de un trabajo de investigación, la tesis o TIF, cuyo objetivo final es presentar un informe que otorgará el acceso al título. En otros términos, las tesis son un requisito legal para finalizar el grado universitario. Además, en determinadas casas de estudios se ha incorporado como alternativa la figura del TIF como requisito para obtener la acreditación[10].

Las tesis de grado, tesinas o TIF son trabajos que desarrollan una explicación sobre un tema o conocimiento concreto, congruente con las materias de la disciplina, a nivel licenciatura. Esta investigación permite conocer a fondo un tema específico dentro de la gama de áreas o materias de la carrera de grado. Permiten hacer un aporte, recopilación o experimentación de un conocimiento disciplinar específico dentro de una carrera profesional. Así también, prepara al alumno para el estudio, la investigación y el desarrollo de un tema concreto, permitiéndole adquirir experiencia en ese sentido. En síntesis, todo esto da cuenta de la relevancia del trabajo de elaborar una tesis o TIF.

En las carreras de grado, el conocimiento producido no suele ser innovador, pero sí permite movilizar conceptos y posturas, lo que implica poner en juego significaciones construidas en el recorrido previamente realizado. Por eso se considera a esta etapa final formativa, dado que conlleva aprendizajes específicos. En ese sentido, es importante remarcar que no es un mero trámite formal, sino que es un proceso complejo donde los tesistas/tifistas producen nuevas significaciones y amplían sus redes conceptuales.

10 Es el caso reciente de la Carrera de Licenciatura en Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la Universidad Autónoma de Entre Ríos.

En el equipo de investigación que se genera en este caso, la conformación y las funciones de cada uno de sus integrantes ronda a partir del objetivo central que es la obtención de una acreditación de grado o postgrado por parte del estudiante. Además, otra diferencia con el equipo profesional es que en el caso de existir la provisión de recursos económicos, estos son entregados a los tesistas o tifistas a través de subsidios o becas que pueden ser provistas por las mismas instituciones educativas, fundaciones, empresas u organismos nacionales o internacionales.

Tesista o tifista

Es el principal responsable de la ejecución de las actividades de investigación en lo relacionado con la planificación, recolección de datos, análisis de los mismos y la escritura del informe final, y en ocasiones también es el encargado –por exigencia institucional– de la presentación de resultados parciales o finales en eventos científicos o publicación en revistas científicas. Respecto del tema de investigación, suele ser elegido por el tesista o tifista o también definido por el director y/o co-director. En este último caso la decisión se deriva de la participación del estudiante en un equipo de investigación profesional que ya tiene una línea de trabajo definida, donde el tema de la tesis o TIF podría ser una continuidad o derivación de la investigación de marras[11]. También habitualmente es su responsabilidad, a menos que haya una imposición institucional, la elección del director y/o co-director, siempre teniendo en cuenta que estos puedan cubrir los requerimientos metodológicos y teóricos para llevar a buen fin todo el proceso de investigación.

En el marco de la realización de una investigación que permita el acceso al título de grado, el/la estudiante deberá realizar muchas actividades que le resultarán novedosas. Es relevante ubicar que esta última instancia de aprendizaje tiene sus características particulares. La tesis/tesina/TIF supone una reformulación de la

11 Es recomendable esta última opción, ya que el tesista o tefista puede aprovechar la experiencia, antecedentes y apoyo de todo el equipo profesional, más allá de quién ocupe la función de director y/o co-director de la tesis o TIF entre los integrantes del equipo profesional.

situación de aprendizaje a partir del pasaje de la hetero a la autorregulación (las regulaciones pasan del plano externo al interno); quien guía esta etapa de trabajo podrá brindar asistencia, pero es el estudiante quien generalmente marca el rumbo y, al fin y al cabo, toma las decisiones. En este orden de cosas, el/la tesista o tifista se adentra en una nueva cultura, la cultura de la investigación o de la sistematización de conocimientos; los modos de leer y escribir no son equivalentes en todas las disciplinas y el proceso por el cual se los incorpora es paulatino y requiere un acompañamiento constante por parte de los "expertos" en las diversas "culturas disciplinarias" (Valesi, en Ferreira, 2016).

Por otra parte, un párrafo aparte merecen los aspectos de empatía del tesista o tifista con el director y/o co-director o entre estos últimos si fuera el caso, teniendo en cuenta que el proceso de tesis o TIF tiene una duración prolongada. Por lo tanto, el desconocimiento previo de las características personales de el o los directores implica asumir un alto riesgo para la culminación con éxito del proceso, ya que el trabajo de investigación implica la superación de diferencias que en principio podrían comenzar siendo metodológicas y/o teóricas pero que pueden llevar a cuestiones personales. Sin una disposición personal adecuada de los implicados esta experiencia puede adquirir ribetes incómodos, o incluso precipitar el final de la relación antes de terminar el proceso que culmina con la presentación del informe final.

El director y co-director de tesis o TIF

El director o equipo de directores pueden tener distintas ideas respecto de lo que implica su función, y esto tendrá relación con el modo en que ese docente ejerce su rol pedagógico. Cada director tendrá su manera de concebir el trabajo que debe hacer él mismo y el que debe hacer quien está iniciando su proceso de tesis o de TIF. También es particular la posición que tiene respecto de ese/a aprendiz de oficio y el tiempo que le demanda desarrollar su aprendizaje. Considerar las características particulares personales y académicas del director/a de tesis, su estilo de trabajo, es relevante porque su estilo, su impronta, marcará radicalmente el proceso de trabajo, el modo y el tiempo del acompañamiento, la dedicación a

la tarea docente implícita en la dirección de tesis, la manera de proponer los ajustes necesarios en los avances del trabajo, su disponibilidad intelectual.

Se espera de la función del director, sobre todo, el acompañamiento en el desarrollo de la tesis o TIF. Este no es aquel que podría realizar un par del tesista o tifista –que podríamos calificar de acompañamiento moral–, sino el que es posible a partir de la transmisión de una experiencia alcanzada a través de un recorrido en dos planos, sobre el tema de la tesis y el que emerge de la práctica de la investigación y las direcciones de tesis o TIF previos. Es dicha experiencia acumulada la que opera con una mayor posibilidad de éxito para que la tesis o TIF pueda ser concluida en tiempo y forma, alcanzando la calidad de resultados esperados. En cambio, de la función de co-director, sin desconocer los aportes específicos que pueda realizar, se espera que transite una experiencia que pueda capitalizar para utilizarla en la dirección de futuras tesis o TIFs. Es posible que entre director y co-director se acuerde una división de funciones: por ejemplo, que uno acompañe sobre los aspectos metodológicos y otro sobre los teóricos, siempre que se tenga en cuenta lo ya planteado *up supra* (ver referencia[12]).

Respecto del acompañamiento es interesante considerar que el mismo debe contemplar espacios de trabajo individual del tesista/tifista. Es importante poder diferenciar entre estar solo, por elección o por fuerza mayor, y tener capacidad para la soledad. Al estudiante o tesista/tifista le resultan necesarias dos cuestiones: ser visto por su profesor/director "haciendo su trabajo" y tener la posibilidad real de realizar intercambios con él. Y no una cosa en vez de la otra.

Por otro lado, tener acompañamiento no implica transitar todo el proceso trabajando codo a codo con el otro. Parte del desarrollo del aprendizaje del tesista/tifista/autor tendrá lugar en tanto pueda encontrar su propia posición respecto del tema que está investigando. Y algo de eso debe producirse en ese momento donde para encontrar la propia voz –imprescindible como autor de su proyecto o su informe final– el estudiante debe poder estar consigo mismo. Bajo el término soledad, se pueden advertir tonalidades muy diversas; sin embargo, generalmente se alude al matiz doloroso asociado con el abandono. Hirigoyen (2008), por su parte, señala que existen diversas maneras de estar solo: al lado de la soledad

sufriente hay una soledad rica y serena. Ejemplo de esto es la existencia de grandes pensadores y creadores que eligieron con frecuencia la soledad a fin de generar condiciones propicias para su desarrollo espiritual, intelectual o artístico. En la medida en que el estudiante pueda desarrollar su capacidad para la soledad, esto se convierte en un recurso que pone en contacto al sujeto con su dimensión creativa. Las experiencias de soledad pueden promover experiencias de aprendizaje y favorecer el encuentro del sujeto con su deseo en relación con esa investigación que es la tesis. La consideración por estos distintos momentos de trabajo podría constituirse en una coordenada para el desarrollo de su función como orientador del trabajo del estudiante o tesista/tifista.

En otro orden de cosas, es necesario considerar que el rol de director o co-director generalmente se desarrolla de manera autodidacta. Aunque habría algunos aspectos que podrían adquirirse en el marco de una formación específica a tal efecto, por lo general un tutor aprende a "dirigir, dirigiendo". Si bien pone en juego su experiencia personal, va aprendiendo y conformando un estilo propio para dirigir, es decir, va desplegando su tarea de formador. Según Mancovsky (2009), la experiencia del tutor se puede convertir, a partir de sus sucesivas experiencias de dirección, en un acompañamiento sutil y a la vez profundo, donde más que el modo de dar y transmitir un determinado saber, se comparte el modo que el tutor se interroga sobre aquello que sabe y lo vuelve transparente al estudiante. Al hacerlo, no impone un saber o un modo de pensar porque el objetivo del acompañamiento es ayudar al estudiante a construir un saber nuevo y propio. Un verdadero tutor "deja marca de libertad", señala esta autora. La exigencia y la empatía, la crítica y el aliento, son elementos con los que el tutor puede construir una distancia óptima que permite dar lugar a los cambios y procesos que acontecen en el estudiante. Finalmente, la investigadora señala que, a pesar la asimetría entre director y dirigido, un tutor de tesis siempre aprende.

Asimismo, es importante situar el rol del director en el marco de los procesos de tesis, y el contexto institucional en que tiene lugar. La ausencia de regulación y de acompañamiento institucional de la relación director-tesista en Argentina fue señalada por Carlino (2004) en un estudio que analizó las prácticas sobre dirección de tesis en el nivel de posgrado. La investigadora planteó que la dirección

de tesis en nuestro país no es reconocida ni en tiempo, ni en remuneración y aparece como una relación privada entre tesista y director instalándose en cada caso algún tipo de contrato implícito entre las partes que no cuenta con guía ni apoyo institucional.

La importancia de dirigir el interés a la práctica de la dirección de tesis reside en que esta es un factor decisivo para el aumento de la tasa de graduación, y para acotar el tiempo empleado en ello. En nuestro país el vacío legal de las universidades, como así también del organismo que evalúa y acredita los estudios universitarios (CONEAU), se hace evidente en la ausencia de procedimientos detallados relativos a la dirección de tesis. Esto genera prácticas desarrolladas a partir del interés, la voluntad y los conocimientos particulares de cada docente que ejerce el rol de director. Más aún, esto contribuye a que en las apreciaciones de muchos tesistas sobre sus experiencias de tesis predominen las representaciones negativas.

Relación entre el director, co-director y tesista/tifista[12]

La dirección de tesis no es una tarea remunerada y reconocida como parte de la actividad académica desde el punto de vista de la carga horaria, aunque incrementa el trabajo del profesor universitario, repercutiendo negativamente en la calidad de la productividad académica de las universidades y disminuyendo el impacto en la difusión del conocimiento. Sin embargo, autores como Pedro Rangel y Elsi Jiménez (2011) plantean que la relación que se establece entre estudiantes y directores para la realización de una tesis es parte del proceso de investigación científica, y que en esta actividad están involucrados factores emocionales, cognitivos y contextuales que determinan las acciones que han de llevarse a cabo para el logro de la meta: proyectar y desarrollar una investigación en el área de

12 En este apartado se transcribe con algunas pequeñas modificaciones una parte de la publicación de Staffolani y Otros (2017), que presenta algunos de los resultados del Proyecto de Investigación denominado "La dirección de Tesis ¿Una práctica invisible? FHAyCS-FCG UADER (2015-2017).

especialidad como requisito de grado o postgrado. Entre los factores que fortalecen o debilitan la realización del trabajo resaltan las particularidades del director, del tesista/tifista y el marco institucional universitario que regula dicha actividad.

En el ámbito nacional, Julio Moyano (2009) plantea que el director no debe remplazar el trabajo del tesista. Sus tareas son las de colaboración en la delimitación de la problemática, la recomendación de bibliografía, la detección y delimitación –tanto en el proyecto como en el proceso de trabajo–, la sugerencia de líneas de acción y la realización de una primera evaluación del resultado. Asimismo, expresa que es esperable que director y tesista mantengan un contacto regular.

En el ámbito internacional, Rosas, Flores y Valarino analizaron las opiniones de estudiantes de grado sobre sus experiencias con sus tutores ("Rol del tutor de tesis: competencias, condiciones personales y funciones", 2006). Este trabajo expuso claramente el hecho de que enfrentarse a la tarea de dirigir una investigación, sea tesina o TIF, requiere del director condiciones personales, competencias y conocimiento del rol. Los resultados alcanzados pusieron de relieve algunas características relevantes organizadas en tres grupos: condiciones personales, competencias y función del rol. Las condiciones personales de los directores incluyen la motivación personal en el proceso o el tema de investigación y la estabilidad emocional. Las competencias necesarias incluyen preparación académica (experiencia, conocimiento de metodología de investigación), responsabilidad (cumplir sus funciones), destrezas cognitivas, experiencia investigativa, organización y planificación, entre otras), destrezas emocionales (apertura a nuevas formas de abordar un tema, apertura a expresar emociones y relación con el estudiante, etc.) y destrezas sociales tales como la habilidad para manejar las relaciones interpersonales efectivas durante el proceso de trabajo. Por su parte, la función del rol se asocia con el ofrecimiento de apoyo constante, la dedicación semanal a lo largo de todo el proceso, el aporte de ideas y sugerencias constructivas, la facilitación de información actualizada y el conocimiento de sus funciones, entre otras.

Lo recién mencionado permite considerar que tanto la formación de un investigador-tesista/tifista como de un director de tesis es el resultado de un proceso acumulativo, de naturaleza muy personal y que transita diversas etapas. Si bien se

pueden aprender ciertas habilidades, es más difícil desarrollar los aspectos motivacionales vinculados con la práctica de la investigación. Cabe tener en cuenta que la elaboración de una tesis es una situación altamente estresante debido a que existen deficiencias en el entrenamiento previo y que exacerba condiciones emocionales preexistentes.

También en el ámbito provincial también hay aportes para reflexionar respecto de este tema. Sobre la dirección de tesis, Virginia D`Angelo Gallino (2013) aporta su mirada sobre el proceso de tesis a partir de su experiencia como directora de diez tesinas de grado. Prioriza tres aspectos: la relación directora tesista, el proceso de construcción de tesis y las estrategias institucionales fortalecedoras del proceso. En relación con el primero de estos aspectos, identifica elementos que contribuyen a una mejor relación entre directores y tesistas. Algunos de ellos refieren a: la necesidad de que el director conozca personal y académicamente al tesista, al igual que el estudiante tiene que conocer el sistema de trabajo de su director desde el comienzo de la relación; la relación entre ellos requiere de un acuerdo previo (modalidad de trabajo, compromisos asumidos, periodicidad de encuentros, etc.); el director media entre las dimensiones teórico-disciplinares y metodológica; la necesidad de hacer conciente que director y tesista ponen en juego sus subjetividades.

En el mismo sentido Beatriz Massuco (2007), vinculando la tarea de dirección de tesis con el proceso de construcción de la tesis, profundiza en tres direcciones: trayectorias, reglas de producción y comunicabilidad. Las trayectorias son los caminos recorridos por los tesistas para construir un producto en situación de acompañamiento: a su vez, estos procesos presentan diferentes duraciones y ritmos, continuidades y discontinuidades, mayor o menor calidad de producción y singularidades propias en cada caso. Sobre las reglas de producción, la autora considera que los directores deben comprender y enseñar las reglas de producción que hacen científico un informe de tesis y que el tesista construye sus avances interactuando permanentemente con la cultura académica, la disciplinar y la institucional. En relación con la comunicación, la dedicación del director se centra en las dificultades provenientes de la redacción académica; por ejemplo, la necesidad de consolidar en la escritura un hilo conductor y diferenciar un

proyecto de acción de uno de investigación. Respecto de las estrategias institucionales que considera útiles para el acompañamiento y persistencia en el proceso de tesis, algunas de ellas son: la definición y desarrollo de líneas de investigación institucionales; la promoción e incorporación temprana de los alumnos en prácticas investigativas; la promoción y coordinación de relaciones intercátedras; el trabajo institucional con los directores; la revisión del reglamento de tesis, en especial, la intervención del director en el tribunal y el diseño de un sistema institucional de monitoreo que permita el seguimiento del vínculo director-tesista.

Es importante conocer en mayor medida el rol que les compete a ambos protagonistas del proceso de tesis/TIF para que los intercambios entre director y tesistas aporten a las conversaciones sobre el trabajo que se está realizando. Por ejemplo, la etapa de escritura del informe final suele ser exigente para el estudiante de grado debido a la complejidad de abordar ese género académico sin experiencia sustantiva previa. En ese momento, la capacidad para tomar decisiones sobre la información a presentar, el modo de organización de las ideas, etc., podría servirse en mucho de los intercambios con un lector calificado como es un docente o profesional que acompaña al estudiante como director de su investigación. Escribir es un acto social porque la negociación de significados siempre se da con otros, y es una práctica que se aprende en contexto, lo que implica negociaciones con interlocutores reales o imaginarios. Las relaciones con los otros funcionan como una caja de resonancias que permiten mejorar no solo la escritura académica, sino también la formación profesional (Colombo, 2013).

Una mirada desde los directores/co-directores

En 2016, algunos integrantes de la cátedra participamos de un Proyecto de Investigación y Desarrollo Acreditable[13] que buscaba describir las fortalezas y debilidades en la construcción de la relación director-tesista y en la producción de la tesis. Mediante entrevistas a docentes que ejercen el rol de directores de tesis de grado y posgrado se identificaron aspectos relevantes que permitieron nuevas reflexiones sobre esta práctica. La información recabada orientó la organización de los datos agrupados en torno a tres aspectos que facilitaban el trabajo de dirección de tesis, o que por el contrario, lo volvían más difícil.

El primero de estos aspectos o dimensiones fue la asociada al trabajo entre director y tesista. Los directores mencionaron como provechoso que los estudiantes tuvieran un buen desempeño académico previo y que estén comprometidos con su propio trabajo; en ese sentido, resulta favorable para el trabajo de los directores que los estudiantes hayan desarrollado la capacidad de reelaborar y producir información, y que tengan una comprensión del género académico que van a producir: el informe final. También señalaron como importantes los aspectos relacionales, tal como es la capacidad de comunicación.

Desde la mirada de los directores, todos estos elementos ayudan a que el proceso sea exitoso, pues la profundización en la comprensión de conceptos metodológicos durante el cursado de los Seminarios de Tesis/TIF contribuye a la elaboración del proyecto para la tesis/TIF posterior, en el caso de que el estudiante utilice la optimización del cursado de esa asignatura.

En referencia a los obstaculizadores, los directores describen el desconocimiento de aspectos metodológicos y de escritura. En esos casos, el proceso resultó dificultoso en términos metodológicos; esta falencia en el conocimiento del estudiante dificulta encontrar y definir un tema de investigación y construir un objeto de estudio.

13 PIDAC "La dirección de tesis: ¿una práctica invisible?". Dirigido por el Prof. Staffolani y codirigido por la Dra. Bartolini, relevó experiencias de directores de tesis de grado y posgrado de distintas unidades académicas de la Uader y de otras universidades.

Asimismo, los entrevistados señalaron problemas para la elaboración del marco teórico y la falta de comprensión de este apartado y su vinculación con la empiria; por último, se encontró que según los relatos de los directores, muchos alumnos establecen una relación de extrema dependencia con el director y no pueden dar un paso si no tienen el soporte o la contención o la guía o la afirmación del director de tesis/TIF.

La segunda dimensión sobre la que se informó fue la relativa al propio director. Así, se pudo saber que los directores ven como un facilitador que el tema de la investigación les sea afín. Trabajar operando como soporte del tesista/tifista, no como "el polo activo" del proceso también fue mencionado como favorecer del desarrollo de la función de orientación. Además, mencionaron que la formación y la experiencia son dos factores que ayudan a llevar adelante el proceso. Muchos de los directores mencionaron la expectativa de crecimiento mutuo, y que con el paso de las experiencias, algunos se volvieron "más selectivos", lo que los lleva a considerar el desempeño previo del estudiante, por ejemplo.

Otra situación que favoreció el proceso de dirigir una tesina es que el docente haya tenido la experiencia de ser parte de un equipo de investigación, pues vuelve más fácil la tarea de guiar el trabajo del estudiante.

Por último, surgió la consideración sobre la capacidad del director de ponerse en el lugar del estudiante: a algunos entrevistados no les resultó indiferente el hecho de conocer las dificultades para que un estudiante tenga quien dirija la formación en esta etapa final de la carrera.

Respecto a los obstaculizadores para la realización de la tarea, los directores hicieron referencia al tiempo personal disponible, que suele ser escaso teniendo en cuenta que la tesis exige tiempo y dedicación. Hubo algunos casos donde los directores manifestaron limitaciones propias, haciéndose cargo por ejemplo de errores en la comunicación interpersonal. El tema de la comunicación merece subrayarse, ya que también se mencionaron posiciones teóricas divergentes entre colegas, por mencionar un ejemplo, entre quienes dictan materias y quienes dirigen a los estudiantes, que en algunos casos son consideradas insalvables

produciendo consecuencias negativas para el proceso de elaboración del proyecto de investigación o del informe final. A veces, el alumno también aporta una mirada sesgada sobre el tema a investigar o sobre aspectos teóricos y resulta desafiante convocarlo a que amplíe sus consideraciones.

En este orden de cosas, algunos directores mencionaron como otro aspecto obstaculizador la falta de alguna contraprestación acorde al esfuerzo, sobre todo luego de haber dirigido varias tesis de grado, momento en el cual dirigir una tesis más, no repercute ni siquiera en su puntaje. En estos casos, quienes siguen aceptando dirigir tesis/TIF solo estarían motivados por su propia iniciativa y vocación.

La tercera dimensión fue la asociada a cuestiones institucionales. Los relatos inicialmente describieron una diferencia muy marcada entre los procesos de tesis que tuvieron lugar los primeros años de funcionamiento de la UADER. Se expresó que en aquel momento ellos mismos, como miembros del cuerpo docente, "no estaban preparados para dirigir tesis y enseñar metodología". Además de que se encontraban con que "el alumno tampoco venía con la idea de que había que hacer una tesis". En términos amplios, ese hecho contribuyó a que en los comienzos del funcionamiento institucional se produjeron situaciones insatisfactorias, mayormente para los estudiantes, que se vieron abandonados a la hora de realizar ese trabajo intelectual de cierta complejidad.

Por otra parte, dentro de los facilitadores institucionales mencionados por los directores, se ubican algunas herramientas y dispositivos tales como talleres para tesistas. Esto dio cuenta "una apertura institucional", que se sumó a la progresiva experiencia en dirección de tesis de los docentes.

Al mismo tiempo, los directores señalaron algunos obstaculizadores institucionales tales como la falta de líneas de investigación promovidas por la propia institución, o la ausencia de una propuesta y coordinación de un horizonte de trabajo para las tesis que articule los trabajos de los distintos actores institucionales abocados a este fin. Cuando los responsables de la enseñanza de la metodología de la investigación, quienes evalúan los proyectos de tesis/TIF y quienes son convocados para conformar los jurados de informes finales no comparten algunos

criterios generales, las producciones de los estudiantes tienen mayores riesgos de ver su proceso obstaculizado por cuestiones inherentes al propio trabajo o por cuestiones ajenas a esa producción.

La falta de algunas referencias fundamentales al respecto generan incertidumbre respecto de los criterios de trabajo con los estudiantes. Incluso algunos docentes se consideraron ellos mismo puesto en tela de juicio en algunas ocasiones. Una vez propuestos algunos parámetros respecto de la extensión de los trabajos, su profundidad u originalidad, el trabajo a realizar se volvió paulatinamente más claro.

La gestión del proceso de tesis fue otro punto que generó comentarios de los directores. La explicitación de las ventajas o desventajas de considerar a un director de tesis parte del tribunal evaluador es desconocida por muchos docentes, y puede aportar resquemores en ellos. Por último, sobre la falta de directores, una de las propuestas planteadas fue la posibilidad de dedicarse con exclusividad a dirigir tesis. Todos estos relatos apuntaron a la asociación que los propios docentes hacen sobre el fracaso de los estudiantes.

Finalmente, también se mencionó como un factor relativo a lo institucional la falta de espacio adecuado para los encuentros entre directores y tesistas. Muchos de los docentes reciben a los estudiantes en otros lugares de trabajo (los docentes de la Licenciatura en Psicología muchas veces reciben a los tesistas/tifistas en sus consultorios), o es frecuente tener reuniones en un bar. La ausencia de un espacio físico podría fomentar la dificultad para dar estatuto de importancia a esta etapa final de la formación de una carrera universitaria.

Al momento de realizarse el estudio mencionado, había pocos equipos de investigación en actividad, en consecuencia, la gran mayoría de las tesis se realizaban fuera de un marco de mayor contención, capacitación y guía.

Considerando varias carreras y varias unidades académicas, la lectura, la escritura y la producción científica no están presentes formalmente en el transcurso de la formación, y es frecuente que no se plantee la necesidad de desarrollar estas habilidades en las devoluciones de los trabajos prácticos que se suelen solicitar

al estudiantado en las distintas cátedras. Asimismo, las materias metodológicas se presentan desarticuladas y escasas de contenidos en los planes de estudios, etc. Esta característica puede ser observada en un sinnúmero de situaciones que derivan en las dificultades manifestadas en los relatos por parte de los directores.

Bibliografía

Bourdieu, P. (1994). *El campo científico*. Revista Redes, 1 (2). 129-160.

Carlino, P. (2005). Prácticas y representaciones de la escritura en la universidad. Los casos de Australia, Canadá, EE.UU. y Argentina. Este trabajo forma parte del Proyecto de Investigación Plurianual 2005-2006. PIP 5178. Leer y escribir en la universidad: perspectivas de alumnos y docentes en asignaturas de Ciencias sociales, financiado por CONICET.

Colombo, L. (2013). Bitácora de viaje de una tesista en tierras lejanas: articulación de teoría y práctica. Primer Congreso y VI Simposio Virtual Las Tres T. Tesis, tesistas y tutores. Enviado por e-mail durante el Sexto Simposio Las tres T [t] (tesis, tesistas y tutores [+ tiempo]). 16 al 20 de septiembre de 2013.

D'Angelo Gallino, V. (2013). *Tesis de grado: la experiencia como director y algunas sugerencias para ejercer la tarea*. Revista Tiempo de Gestión (15). 69-82.

Ferreira, C. (2016). Tesina: "Situaciones de Angustia durante la elaboración de la Tesis y modos de atravesarlas". Paraná, Entre Ríos, Biblioteca UADER-FHAyCS, Lic. En Psicología, tesis.

García, R. (2006). *Sistemas complejos*. Barcelona: Ed. Gedisa.

González, F. (1996). *Reflexiones acerca de la Relación entre los Conceptos de Ecosistema, Cultura y Desarrollo*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

Hirigoyen, M. (2008). *Las nuevas soledades. El reto de las relaciones personales en el mundo de hoy*. España: Paidós.

Massuco, B. (2007). *Los relatos en la odisea del tesista*. Publicado en el Tercer Simposio Electrónico: Las tres T: tesis, tesistas y tutores. Disponible en: www.sai.com.ar/metodologia/simposio3.htm

Merton, R. (1997). *La sociología de la ciencia*. Madrid: Ed. Alianza.

Moyano, J. (2009). *La tesina de grado: su lugar en el proceso-aprendizaje*. Consultado el 2/6/2015 en http://juliomoyano.wordpress.com/files/ 2009/09/las-tesinas-y-surol-en-el-proceso-de-ensenanza-aprendizaje1.doc

Rangel P. J. y Jiménez, E. (2011). *La tutoría de investigación en la Universidad Simón Rodríguez*. Caracas, Disponible en: ww.anuies.mx/e_proyectos/html/pdf/tutorías/197.PDF

Rosas, A.K., Flores, D. y Valarino, E. (2006). *Rol del tutor de tesis: Competencias, condiciones personales y funciones*. Investigación y Postgrado. 21 (1), 153-181.

Staffolani, C. y Otros (2017). *La dirección de tesis de grado ¿Una práctica invisible?* En: Ciencia y Tecnología 2016: divulgación de la producción científica y tecnológica. Rosario: UNR Editora

Valesi, E. (2009). La tesina, ese oscuro objeto de la comunicación (diario de un tesista). Enviado por e-mail durante el Cuarto Simposio Las tres T [t] (tesis, tesistas y tutores [+ tiempo]). 11 al 30 de setiembre.

Vidart, D. (1986). *Filosofía Ambiental: Epistemología, praxiología, didáctica*. Bogotá: Editorial Nueva América.

Investigaciones, tesis y direcciones. Semejanzas y diferencias

María Laura Leiva

Dirigir no dirigir: características de la cuestión

La producción de tesis en las carreras de posgrados y grado ha cosechado una abundante literatura e investigación que cobra una importante relevancia actual a partir de la fuerte expansión de los posgrados en Latinoamérica. Así lo expresan las investigadoras Catalina Wainnerman y Lorena Fernández Fastuca (2013), quienes afirman que la dirección de tesis viene sumando eventos en el campo de las investigaciones en relación con el tratamiento del tema y sus diferentes actores: estudiantes-tesistas, directores, instituciones.

En este orden de cosas, Wainerman –quien tiene una vasta trayectoria en la temática– refiere que en los años noventa del siglo XX y en la primera década del siglo XXI, en Latinoamérica se produjo un incremento importante del sistema de posgrados, lo que aumentó de forma significativa la demanda de docentes-investigadores para conducir talleres de tesis y su dirección, integrar jurado de las mismas, evaluar proyectos, solicitudes de subsidios y de becas de investigación, etc. Asimismo, ambas autoras destacan que en este proceso de producción de tesis participan varios factores, a saber: la relación con el director, la complejidad de la transición de estudiante a tesista, la necesidad de acompañamiento psicosocial y la calidad de la organización y estructura que ofrece la institución.

En ese sentido, Wainerman y Fernández Fastuca (2013) plantean que el director asume distintos estilos de dirección según los objetivos que para él adquiera la dirección de la tesis, y que desde allí se relaciona con el tesista. Asimismo, observan

que en la literatura suelen aparecer características de orientaciones que van desde el extremo "director sobreprotector" al "director ausente o indiferente". En el primer caso, el director asume la toma de decisiones respecto de la investigación mientras que el tesista se convierte en un ejecutor y adquiere las habilidades propias de un técnico más que de un investigador. En el segundo, el director es una figura solo a modo de presentación para luego no abordar el trabajo.

En relación a los modos en que los directores y los tesistas entienden la dirección de tesis, las autoras sostienen que pueden identificarse tres maneras distintas. Así, el primer modo se encuentra centrado en la tesis y el foco del trabajo de los directores consiste en ayudar a sus tesistas a desarrollar su producción de manera sólida y dentro de los parámetros académicos.

El segundo modo, por su parte, se centra en finalizar la tesis lo más eficientemente posible y en la obtención del grado académico. En este caso, el director es responsable del trabajo y considera el proceso desde una visión atomística en tanto solo se preocupa por la investigación y la adquisición de las habilidades necesarias para dicha investigación por parte del tesista. Este modo de entender la dirección de tesis pone más el acento en la orientación profesional –los directores ven su tarea como un proceso de enculturación de los tesistas en la comunidad académica–.

El tercer estilo de dirección de tesis se caracteriza por una orientación personal en la cual el director se compromete con la totalidad de la persona apoyándola tanto en los aspectos académicos como en aquellos que no lo son. El director-orientador colabora en la investigación a cargo del tesista, y es así como el proceso de investigación se transforma para este en un proceso de exploración y de interés personal donde el director es un orientador y guía. En cuanto a las funciones que debe realizar el director de tesis, Wainerman y Férnandez Fastuca plantean cuatro de ellas: asesoría académica, socialización, apoyo psicosocial y apoyo práctico.

La primera de ellas refiere a la orientación que otorga el director para el conocimiento profundo y desarrollo del nuevo conocimiento. En este orden de cosas, el

director ofrece andamiajes, enseña métodos de investigación específicos, brinda información actualizada y ofrece fuentes de información.

En relación con la socialización, implica la transmisión de la cultura académica en todo aquello referido a normas y costumbres de la comunidad. Así también, refiere a la motivación para participar en actividades propias de la vida académica como congresos, jornadas científicas, publicaciones, etc.

Respecto del apoyo psicosocial, las autoras entienden que es función de los directores ofrecer un sostén indispensable en lo social y emocional, a fin de poder favorecer la culminación del trabajo. Por último, el apoyo práctico hace alusión a la posibilidad de ofrecerle acceso a cuestiones concretas tales como el uso de espacios y herramientas de las instituciones, recursos e incluso hasta posibles contactos académicos.

En relación con las direcciones de tesis y producciones de las destacadas investigadoras Dora Luján Coria y Beatriz Massuco (2011), estas refieren en *Las propuestas Integrales Tres "T"* que es necesaria una interacción colaborativa en la relación tutor-tesista. En palabras de las autoras:

> [...] Este diálogo interactivo se verá dinamizado si la tutoría puede realizarse en equipo y así favorecer las miradas interdisciplinarias que abran las decisiones que necesariamente tendrá que tomar el tesista en el marco de la complejidad actual que transversaliza la producción académica. (Coria y Massuco: 2011)

Las autoras plantean una perspectiva de direcciones abierta al diálogo interactivo donde se contemplen de manera solidaria el tiempo, el espacio y las características de los procesos. En ese sentido, postulan la necesidad de ofrecer estrategias alternativas para las interacciones que se habilitan en los procesos de direcciones de tesis y no un recetario formalizante del proceso.

En esta línea, proponen abordar el concepto de herramienta desde la mirada de Foucault entendiendo la teoría como una caja de herramientas, planteando no un sistema, sino un instrumento que favorezca búsquedas de una reflexión

histórica y contemple los horizontes disciplinares y las decisiones contextuadas que se juegan constantemente en las tomas de las decisiones que deben realizar directores y tesistas.

Las autoras piensan la propuesta de las Tres "T" (t) y remiten a la posibilidad de que el tesista adquiera herramientas para la toma de decisiones lógicas, metodológicas y de vivencias que le permitan ir solucionando problemas y modificando ideas en un proceso dinámico-participativo, con el objetivo de que la construcción que se logre sea de una auténtica integración realizada por el sujeto cognoscente. En sus investigaciones, proponen como herramientas de abordaje de las decisiones lógicas, metodológicas y escriturales las siguientes variables: interpelar, totalizar, destotalizar, relacionar e integrar. En sus producciones, interpelar es definida como aquella:

> [...] acción que requiere de la observación densa, interesada que alterne con la focalización de la mirada; de la lógica interrogativa que recupere obviedades gramaticales para resignificarlas en el marco de lo estudiado que facilite entrar en comunión con lo otro y avanzar en nuevos horizontes de sentido a través de la práctica transformadora que implica producir conocimiento. (Coria y Masuco: 2011)

Así también, totalizar implica "[...] aportar una mirada ecológica de la problemática en estudio" (ídem), mientras que destotalizar es definido como "[...] desorganizar los componentes de la totalidad en un movimiento de acción reflexivo que les vuelva a encontrar resignificados con una nueva construcción de totalidad" (ídem); relacionar se refiere a "[...] favorecer articulaciones de conocimientos y saberes dinámicos, fluidos que provisoriamente queden estáticos para poder avanzar en la construcción de conocimiento" (ídem); y finalmente, integrar es mencionada como aquella variable que favorece:

> [...] la búsqueda sistemática, la apropiación conceptual y operativa crítica en el diálogo interdisciplinario participativo, en un producto comunicable desde las normas académicas mediante un proceso en el cual el sujeto cognoscente detecta las relaciones que determinan a un concepto, y lo habilita para aplicarlo a situaciones teóricas y/o prácticas. (Ídem)

Estas herramientas mencionadas se encuentran aplicadas en una serie de instrumentos nominados por las autoras como orientadores (vale destacar que también existen organizadores y fichas metodológicas) cuya utilidad reside en acompañar procesos de direcciones y producciones. Los mismos permiten un abordaje en la producción desde una lógica de integración para el tesista, y en la que a medida que avanza el proceso va integrando y reciclando su producción, es decir que no responden a una linealidad sino a una integración.

Dentro de los autores que abordan la temática de las tesis, directores y tesistas, resulta interesante el planteo de Carlos Ruíz Bolívar (2005) quien propone el modelo Sistema de Mediación Tutorial (S.M.T.) y afirma que las dificultades para aprender a investigar en la formación de grado se relacionan con la escasa o poca competencia de los directores y la falta de infraestructuras y políticas académicas por parte de las instituciones.

En su estudio, Ruiz Bolívar menciona que un tutor debiera ser un:

> [...] docente especialista con experiencia como asesor académico y pedagógico, quien conociendo los recursos internos y externos del estudiante es capaz de diseñar y desarrollar un plan estratégico que le permita atender las necesidades específicas del estudiante y estimular su desarrollo. (2005: 63)

El Sistema de Mediación Tutorial (S.M.T.) propuesto se caracteriza por contemplar dimensiones en las que se produce el encuentro entre tesistas y directores, es decir, se tiene en cuenta una perspectiva secuencial y sistémica integral-interactiva que contempla una dimensión temporal en la que existen tres momentos: entrada, transformación del proceso y salida. Por otro lado, incluye también una dimensión estructural cuyos componentes son el estudiante, el director y el contexto.

En el S.M.T., elaborar el trabajo de tesis para acceder al grado implica una instancia de crecimiento profesional y personal que involucra activamente al estudiante en el proceso de construir y aprender el oficio de investigar y, por añadidura, en el proceso de realización de su trabajo de tesis.

Es así que se propone un rol por parte del director que se caracteriza por realizar intervenciones de manera sistemática con el fin de ayudar al tesista a gestionar y resolver sus propias debilidades académicas y personales y a:

> [...] que tome conciencia acerca del uso regular y control de los procesos de pensamiento que debe emplear y autorregular para lograr cada una de las submetas implicadas en la elaboración de su trabajo. (Ruiz Bolívar, 2005: 66)

De esta manera, este pasará de una máxima dependencia (control externo) –sobre todo en los inicios– a una situación cada vez más independiente y de autogestión de su proceso.

De este modo, el tutor se caracteriza con un doble rol: por un lado, como estratega y por otro, como mediador. Como estratega, por su parte, prevé una evaluación de las condiciones internas y externas al tesista para realizar o no el trabajo de tesis, facilitándole de esta forma la toma de conciencia de su realidad y analizando condiciones. En el segundo rol –el de mediador– el director intercede entre el tesista y el contexto de investigación para que pueda crecer cognitivamente, anticiparse a problemas y planificar soluciones. De esta manera, pondrá la mirada en otorgarle estrategias cognitivas y metacognitivas apropiadas.

Dentro del desarrollo de S.M.T., Ruiz Bolívar refiere que la:

> [...] competencia tutorial es un conjunto de acciones técnicas – académicas y científicas comunicacionales y profesionales mediadas por factores cognitivos, meta cognitivos y afectivo emocionales del tutor, que este pone en práctica, previo acuerdo con el estudiante, con el propósito deliberado de crear las condiciones apropiadas para que el tesista logre la meta de hacer un buen trabajo de grado, al mismo tiempo que se capacita en el uso de los métodos de investigación. Este constructo está integrado por tres dimensiones, a saber: dominio del área temática o de contenido o de experiencia como investigador y entrenamiento como asesor académico o pedagógico.
> (Ruiz Bolívar: 2005: 71)

En función de cómo se integren las tres dimensiones antes mencionadas, se caracterizarán tres tipos de tutores. El primero de ellos será el experto, con gran dominio del área temática y con probada experiencia como investigador. El segundo tipo es el novato, con escaso dominio del área de contenido y experiencia mínima en investigación. Y por último, el tercer tipo de tutor es el iniciado.

Las hipótesis generales que guían la propuesta del modelo de Ruiz Bolívar sostienen que:

> Los estudiantes académicamente más aptos que sean tutorados por expertos en contextos institucionales favorables tendrán una alta probabilidad de éxito en la elaboración del T.G. a tiempo. Los estudiantes poco aptos que sean tutorados por expertos en contextos favorables tienen una probabilidad moderada de ser exitosos en la elaboración de su trabajo de grado a tiempo. Los estudiantes poco aptos, tutorados por novatos en contextos institucionales desfavorables tienen una baja probabilidad de concluir con éxito. (Ruiz Bolívar: 2005: 73)

Otra autora que ha realizado un exhaustivo recorrido desde la mirada de los doctorandos es la investigadora Ana María Bartolini. En su tesis doctoral titulada "Persistencia y desgaste doctoral. Un estudio en Ciencias de la Educación y Ciencias experimentales" (2013) refiere que las características relevantes en el acompañamiento de los directores versan entre los aspectos humanos y técnicos. En relación con estos últimos, las cualidades destacadas fueron las siguientes: asesoramiento, lecturas y discusiones de ideas, reuniones de trabajo y estancias académicas. En lo que respecta a los aspectos humanos, se destaca la permanencia de la figura del director, el establecimiento de relaciones estrechas con este, la disponibilidad, la dedicación y el apoyo.

En su investigación, la autora destaca que las condiciones que ofrecen las ciencias experimentales brindan mayores facilitadores para realizar sus trabajos de tesis doctorales. En este aspecto, refiere a trabajo colaborativo y cotidiano en los grupos de investigación y de cátedra, y sostiene:

> [...] estos datos coinciden con los del estudio de Carlino (2003) al afirmar que las "ciencias duras" ofrecen un contexto más adecuado para la realización de la tesis. La investigadora individualizó cinco factores para analizar comparativamente las experiencias de los tesistas, y cuatro de ellos estuvieron presentes en la mayoría de las experiencias doctorales de ciencias experimentales: la pertenencia a una tradición disciplinar, la inclusión en un equipo de investigación, la dedicación completa, la dedicación del director. (2013: 201)

Direcciones y tesis en la carrera de Psicología

En relación con las direcciones y tesis en la carrera Licenciatura en Psicología en la Universidad Autónoma de Entre Ríos, la investigación que se presenta a continuación indagó sobre algunas características de las direcciones realizadas por directores/as en dicha carrera. En la misma se profundizó sobre los procesos de elaboración de las tesis tomando en cuenta aspectos tales como la elección temática, la elección del tesista, las estrategias utilizadas, los obstáculos más comunes y las etapas en el proceso de elaboración (consolidación y formulación de problema, perspectiva teórica, aspectos metodológicos y la escritura).

En relación con los resultados arrojados, la investigación evidenció que las direcciones en el nivel del grado (licenciatura en psicología) están caracterizadas por acciones tales como: acompañar, monitorear, supervisar al tesista, y entender la labor en una constante comunicación fluida con el dirigido. No se destacan estilos paternalistas o bien sobreprotectores como lo indican algunos autores, más bien predomina una cierta apertura a la autonomía en las direcciones. Del mismo modo no surgió la noción del "dejar hacer"; al contrario, se evidenció una idea clara de que dirigir es acompañar, orientar y presenciar el proceso de producción.

En general, puede decirse que hay una noción de dirección vinculada a la idea de proceso donde cada etapa tiene diferentes características. Los directores realizan las direcciones de sus tesistas de manera solitaria, individual y con poco o nula asistencia del área Departamento de Tesis (organismo regulador de procesos de

elaboración de tesis en esta institución) para las dudas y/o inquietudes que pueden presentárseles a ellos en la tarea.

En lo que respecta a las etapas de elaboración de las tesis, la investigación destacó una marcada participación de los directores en las etapas de formulación del problema y de análisis de los datos. Ambas instancias se caracterizan en una extensa comunicación, verbal, escrita y se destaca el acompañamiento supervisado.

En relación con la etapa de consolidación de encuadre teórico y defensa oral por parte de los tesistas, los directores no consideran relevante la orientación y asesoramiento, y suelen minimizar la labor que implica aquí su tutoría.

La etapa de la escritura se presentó como la más conflictiva para los directores. Esta implica desgastes y complicaciones importantes que ponen en evidencia las carencias de escritura científica académica por parte de los tesistas de la licenciatura en Psicología.

En relación con las elecciones temáticas por parte de los directores, se evidenció que estos suelen dirigir de forma recurrente los mismos temas de conocimientos y que los tesistas recurren a ellos habiendo ya definido los mismos. Puede decirse entonces que el interés en el tema es el factor que predomina, junto con el bagaje de conocimiento teórico que posean sobre el mismo para definir a la hora de aceptar las direcciones. De modo similar, puede agregarse también que los tesistas son seleccionados por los directores en función de su recorrido académico. Al llegar a este punto, pensar y analizar desde Hugo Zemelman (2001), nos permite aquí abrir el debate epistémico e indagar: ¿qué sucede respecto a la recurrencia de las temáticas a investigar que no pueden ser planteadas o postuladas por fuera de algunos temas ya investigados o referidos solo desde un "pensamiento teórico" o meramente propuestos desde el interés personal y/o académico de los alumnos y el de los directores? El autor plantea –en palabras de Bachelard– que el problema sería cuidarse de dos grandes riesgos. Mientras el primero de ellos implica nominar con nombres viejos a cosas nuevas, el segundo conlleva sostener que porque no tienen nombre en el momento en que se plantean son innombrables. Es interesante repensar aquí temas seleccionados en las tesis a la luz

de Zemelman y cuestionar si desde las direcciones hay un pensar en la realidad histórica concreta contextualizada o es una realidad inventada a la luz de la teoría elegida solo para dar cuenta una vez más de ella."[...] El problema, entonces, está en distanciarse de los constructos, y ese distanciamiento es la función del pensar epistémico..." (Zemelman, Op. Cit.).

Al continuar con el debate que propone el autor surgen diferentes cuestiones tales como las inercias mentales, la capacidad o no para plantearse problemas, los temores, el no atreverse, el estar pidiendo reconocimiento de la autoridad, el estar constantemente refugiándose en la bibliografía, por dar algunos ejemplos. Sin embargo, cobijarse en lo cierto o en lo verdadero es olvidarse de la advertencia de Lakatos[1], quien afirma que si el ser humano ha podido avanzar en el conocimiento ha sido porque se ha atrevido a pensar en contra de todo lo que estimaba verdadero y cierto.

Al respecto, Hugo Zemelman postula que:

> [...] en términos psicológicos esto es algo muy profundo: atreverse a estar en el desasosiego, a perder la calma, a perder la paz interior. Tan simple como eso. Quien no se atreva, no va a poder construir conocimiento; quien busque mantenerse en su identidad, en su sosiego y en su quietud, construirá discursos ideológicos, pero no conocimiento; armará discursos que lo reafirmen en sus prejuicios y estereotipos, en lo rutinario, y en lo que cree verdadero, sin cuestionarlo. (Zemelman, Op. Cit.)

Al continuar con este planteo, lo que se destaca aquí es la capacidad o no de plantearse un problema, dicho en otras palabras, el poder aplicar un razonamiento que no quede atrapado en los conocimientos ya "conocidos". Esto implicaría ser crítico de aquello que nos sostiene teóricamente, esto es, ser capaces de disociarnos por un segundo de los conceptos que nos fundamentan teóricamente.

---

1 Lakatos citado en Zemelman. H. *"Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas"*. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina, México, 2001.

Respecto de la variable o dimensión tiempo en las direcciones, los directores no contemplan ni administran este factor como una posible herramienta para direccionar y orientar las tesis. No es negado, pero tampoco es utilizado de manera consciente a través del ítem del proyecto de tesis, cronograma de trabajo. Se considera al tiempo en relación con factores como la producción, el proceso, y el aprendizaje, como así también a cuestiones familiares, y laborales.

Por su parte, Dora Luján Coria (2017)[2], quien ha abordado en numerosos estudios esta variable, sostiene que bajo esta lógica confluyen varias dimensiones con sus respectivas variaciones de tiempo, a saber: los tiempos del tesista, del director, del reglamento y de la institución. Esta última, si bien tiene patrones de demandas y requisitos de exigencias, suele adaptarse a los tiempos de las carreras que se dictan en la misma. Cada carrera construye significados propios y los tramita en períodos y lógicas diferentes, y así es como todas estas subdimensiones de la variable tiempo intervienen.

Para Coria, pensar la categoría tiempo implicará entonces plantearla en función de los actores intervinientes. Asimismo, surge un tiempo de la vida real que se intrusa cada vez más en aquellos de tipo académicos. Cabe mencionar también que estos últimos son significativos ya que intervienen en los procesos de producción de conocimiento de calidad donde el aprendizaje se concreta en forma relativa al tipo de trabajo final (tesina)[3]. Por otro lado, existen actores, tiempos reales, de ocio, de vida, etc. que participan e influyen en la categoría tiempo.

Es necesario tener claridad a la hora de abordar el tiempo en relación al proceso y al producto que se pretende alcanzar. No es lo mismo un Trabajo Final de investigación –cuyo objetivo reside en demostrar la capacidad del graduante en cuanto a conceptualizaciones, relaciones, pertinencias metodológicas, etc.– que un trabajo de maestría –cuya especificidad de la temática de la maestría debe ser tenida en cuenta en el proceso/producto logrado–. Como se puede observar, los

2 Cfr. Coria. Transcripción de entrevista a la Dra. Doria Luján Coria realizada en diciembre de 2017.

3 Es algo así como tiempos modernos (de Charles Chaplin)

tipos de productos se encuentran asociados a sus procesos: aquí los tiempos de producción están diferenciados y varían unos a otros.

Otra de las dimensiones que arrojó la investigación fue el espacio físico. Es un elemento no relevante en sí pero necesario. Se presentó ausente en las direcciones, pues no hay dónde realizar los encuentros. Si bien esta característica es notable, más aún lo es la ausencia de cuestionamientos o pedidos por parte de los directores a la institución por el espacio para efectuar posibles reuniones con sus tesistas.

En lo que respecta a las estrategias y herramientas para dirigir se destacaron aquellas centradas en el vínculo, y las centradas en el trabajo (tesis). En concordancia con las centradas en el vínculo surgieron características tales como:

–Evitar que el tesista avance sin supervisión, sin lecturas y orientaciones. Aquí se destaca el *feedback* con el tesista.

–Entender el vínculo como un espacio de empatía donde el director tenga la posibilidad de poder calzarse los zapatos del tesista para poder pensar juntos.

En consonancia con las herramientas centradas en el trabajo en sí se destacaron:

- Implementar la búsqueda de información, y exploraciones bibliográficas como herramienta para orientar y direccionar.

- Reunir a los tesistas en encuentros grupales, en los que se aprovecha el intercambio de entre ellos y el director también administra mejor sus tiempos y conocimientos ofrecidos.

- La síntesis como una herramienta que asegura profundidad y recorrido de sus lecturas.

- La mirada en perspectiva es otra de las características en las direcciones, dado que les permite a estos ser estrategas y planificadores en sus direcciones.

- La implementación de un licenciado en Letras o carrera afín que realice un trabajo de corrector y facilite la escritura científica en los trabajos.

Considerando los aportes de Coria y Massuco en *Las propuestas Integrales* (2011), ambas autoras postulan que el planteo sociocultural de Vygotsky en lo que refiere a la zona de desarrollo próximo permite pensar que el acompañamiento del tutor favorecería el proceso de elaboración de la tesis ya que es en este vínculo en donde se obtiene el producto más allá de las decisiones lógico–metodológicas que siempre se encuentran implícitas.

En este abordaje de la propuesta de las Tres T (t) –Herramientas integrales para el acompañamiento de tesistas–, las autoras consideran que la relación requiere un diálogo colaborativo e interactivo –ya sea en la presencialidad como en virtualidad– que permita tanto acciones que avancen en la superación de temores y mitos así como en la elaboración del producto final o tesis.

Del mismo modo, sostienen que si las direcciones se implementan de manera grupal se favorecen miradas interdisciplinares que habilitan decisiones a tomar por el tesista y, a su vez, se transversaliza la producción académica. En palabras de Coria y Massuco:

> Pensar la construcción desde Piaget (1988) nos remite a la necesidad de que el tesista adquiera herramientas para tomar decisiones lógicas, metodológicas, vivenciales que permitan ir resolviendo situaciones problemáticas, modificando ideas y acciones en un proceso dinámico, participativo e interactivo, de tal manera que el conocimiento que produzca en su T.F.I. sea una auténtica construcción de integración realizada por un sujeto cognoscente [...]. Desde esta mirada el tutor acompañará, orientará recorridos específicos que se tensarán con metodologías diversas acorde a la naturaleza del objeto de estudio y a las decisiones lógicas, políticas y éticas que vayan posicionando en el devenir de las acciones a los tesistas. (Coria, Massuco: 2011)

Asimismo, plantean que la condición de tutor no es algo dado, sino que es parte de una construcción, de un aprendizaje que se va gestando en los recorridos de la transmisión de conocimientos desde cierta rigurosidad disciplinar y desde una

comunicación fluida, pertinente y respetuosa de las lógicas posibles. Es interesante y notable cómo destacan la importancia de los encuentros entre directores y tesistas rescatando el intercambio comunicacional que allí se da en el que se plasma una improvisación y circula la socialización de conocimientos y saberes. Es en esos espacios-encuentros en los que:

> [...] se manifiesta una perspectiva clave que facilita la creatividad fundada, trabajada tanto desde la espontaneidad como de la sistematicidad que se andamia en saberes, posicionamientos, vivencias que van a favorecer (si son reconocidos por los actores) a que se trasciendan gran parte los obstáculos de la producción de T.F.I. [...]
> (Coria y Massuco, 2011).

En relación con los obstáculos en torno a los tesistas, en voces de los directores, surgió la producción sin creación, esto es, cuando la repetición inunda los objetos de estudios y emergen recurrentemente los mismos problemas a investigar. En otras palabras, cuando producir no es crear. Se planteó que hay un gran trabajo pero no hay tesis. Por último, otros aspectos relevantes señalados fueron la falta de formación en metodología y escritura científica.

Ante estos últimos obstáculos anteriormente mencionados se destaca la utilización de recursos para las direcciones de tesis tales como: monitorear y supervisar de manera excesiva la producción. Realizando un trabajo artesanal y minucioso con el tesista.

También se destacó como dificultad para los tesistas, la escasa formación en estadística y en métodos de investigación, lo que limita las producciones. Así como las carencias para motivar a los tesistas (por parte de los directores) a problematizar nuevos objetos de estudios. No recurren tampoco al área Departamento de tesis en demanda de soluciones frente a la labor de dirigir.

En relación con la institución, se destacan las ausencias y/o ajustadas políticas en torno a promover actividades científicas donde se sociabilicen las producciones de las tesis, de investigaciones de equipos de cátedras, jornadas de divulgación, etc. Así también, la posibilidad de tener la herramienta Biblioteca y un repositorio

específico para la disciplina Psicología. De modo similar, vale señalar la carencia en dispositivos para acompañar y formar los directores por parte de la institución. La tarea de dirigir es poca y escasamente reconocida desde la institución.

Bibliografía

Bartolini, Ana María (2012). Persistencias y desgastes doctorales. Un estudio en ciencias de la educación y ciencias experimentales. Tesis Doctoral. Universidad de San Andrés. Buenos Aires, Argentina.

Bartolini, Ana María; Vivas, Daniela; Petric, Natalia; Schwab, Brenda; Forzano, Uriel y Ferreira, Carmela (2013). Trayectorias de tesistas de U.A.D.E.R: factores y Protagonistas. Resultados preliminares. Revista Tiempo de Gestión. Número 16. Pp. 99-122.

Coria, Dora Luján y Massuco, Beatriz (2011). Propuestas integrales tres t [t] herramientas integrales para el acompañamiento de tesistas. Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales. https://www.sai.com.ar/metodologia/rahycs/rahycs_v9_n2_02.htm

---------- (2015) ¿Es esto un manual? Propuesta integral Tres T (t) -Herramientas para el acompañamiento de tesistas Editorial La Hendija.

Costa, Leticia; Perlo, Claudia; De la Riestra, Rosario. (2008). Herramientas para el proceso de diálogo en las organizaciones. INVENIO 11 (21). Pp. 115-128. En http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87702108 (página web consultada el día06 / 05 / 2016)

---------- (2009). Investigar el mal-estar, construir el saber estar para generar bien-estar en nuestros contextos organizativos. Revista I.R.I.C.E.- Nueva Época. Editorial IRICE-CONICET. Buenos Aires, Argentina.

Difabio de Anclat, H. (2011). The Functions of Directors of Doctoral Theses in Education. R.M.I.E. Volumen 16, N° 50. Pp. 935–959. En httpwo.org.mx/scielo.php (página web consultada el día 06/ 06/ 2015).

Farji-Brener, Alejandro (2007). Ser o no ser director, esa es la cuestión. Ecología Austral N° 17. Pp. 287 -292. Asociación Argentina de Ecología. Buenos Aires, Argentina.

Fastuca Férnandez, L. y Wainerman, C. (2013). La dirección de tesis de doctorado: ¿Una práctica pedagógica? Perfiles Educativos. Volumen 156 XXXVII. Número 148. I.I.S.U.E.-U.N.A.M. México.

Gascón, Y. (2008). El síndrome de todo menos tesis T.M.T. como factor influyente en la labor investigativa, Revista Copérnico, Año V, Número 9 en http//www.scielo.org.mx/scielo (página web consultada el día 10/04 / 2016).

Ruíz Bolívar, C. (2005). Enfoque estratégico en la tutoría de tesis de grado: un modelo alternativo para investigar en el Posgrado. Revista Sapiens – Revista Universitaria de investigación. Año 6 - N°6.

Zemelman, H. (2001). Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. Instituto de Pensamiento y Cultura en América Latina, México en http://ipecal.net/publicaciones.html (página web consultada el día 20/11/2016).

El marco teórico
Elementos para su construcción

Martín Siebenhar

Introducción

La construcción de una investigación necesita sostenerse en pilares teóricos-conceptuales que operen como las bases sobre los cuales se edifica el argumento de la misma. La construcción del marco teórico o marco referencial demanda al investigador, necesariamente, ponerse en diálogo con la teoría existente y a partir de ella construir el desarrollo y el interjuego entre las categorías referenciales para su pesquisa, sin perder de vista al problema de la investigación y su objeto de estudio.

En el presente texto se pretende aproximar al investigador a las herramientas elementales que debe tener en consideración para la elaboración del marco teórico de su investigación, entendiendo que dicha construcción es un proceso en sí mismo, con una fuerte impronta artesanal en la concreción de cada una de las instancias que se propone.

El marco teórico en la investigación

Debemos partir considerando que la investigación, y en particular la investigación en el campo de lo social, constituye un proceso de producción de conocimiento caracterizado por la construcción de evidencia empírica elaborada a partir de la teoría, pero no de una manera deliberada, sino aplicando reglas de procedimiento

explícitas. Siguiendo esta perspectiva, podemos sostener que en toda investigación están presentes cuatro elementos que se articulan entre sí: marco teórico, pregunta de investigación, objetivos y metodología. Estas etapas del proceso investigativo generan una influencia mutua, y en la pragmática de la investigación se piensan en conjunto.

Lo dicho anteriormente nos lleva a considerar que toda investigación científica en el terreno de lo social se inicia con la teoría, la cual es utilizada por el investigador para la construcción de su objeto de estudio, ya despojado del conocimiento común y del saber inmediato acerca del tema a investigar. En tal sentido la investigación se estructura, como dice Bourdieu, "en torno de objetos construidos que no tienen nada en común con aquellas unidades delimitadas por la percepción ingenua" (Bourdieu et al., 1975: 52).

En ese sentido, la teoría le permite al investigador poder procesar la ruptura epistemológica, estructurar el problema de investigación y delimitar su objeto de estudio. De allí en más, estará presente en cada una de las etapas del proceso de trabajo, esto es, en las instancias de planteamiento, en la selección de las técnicas de recolección de información, en la contrastación empírica y en el análisis de los resultados.

Ahora bien, para poder aproximarnos a qué podemos entender por teoría y cómo podemos definir a la teoría para la investigación, nos encontramos con un modo restrictivo de entenderla y con una concepción más amplia sobre la misma. Si pensamos a la teoría en términos restrictivos podemos definirla como "el conjunto de proposiciones lógicamente interrelacionadas del cual se derivan implicaciones que se usan para explicar algunos fenómenos" (Johnson, 1997, en Sautu, 2005).

Siguiendo esta perspectiva, se puede decir que la teoría se postula como un:

> [...] grupo de proposiciones lógicamente interconectadas de las que pueden deducirse uniformidades empíricas, siendo sus componentes básicos los conceptos, las proposiciones y los axiomas o leyes. (Merton, 1993, en Perelló Salvador, 2009: 68)

Esto muestra que Merton distingue entre las teorías generales y teorías de alcance medio. Mientras las primeras cuentan con un mayor nivel de abstracción, son poco contrastadas empíricamente, sirven de guía para el proceso de investigación y proporcionan explicación a los hallazgos, las segundas son limitadas a aspectos concretos de la realidad social y posibles de ser contrastados empíricamente (Perelló Salvador, 2009: 68).

Avanzando hacia una perspectiva o concepción más amplia y pragmática sobre lo que implica la teoría en la investigación y retomando el aporte de Sautu (2005), podemos sostener que cuando hablamos de teoría en investigación no se la está limitando exclusivamente a lo que habitualmente se denomina de ese modo (en este caso teoría social), sino que incluye supuestos paradigmáticos, teorías generales de la sociedad y el cambio histórico, teorías sustantivas vinculadas a la temática que se investiga y teorías referidas a la observación, medición y construcción de evidencia empírica. En síntesis, podría decirse que la teoría está imbricada en todo el proceso de la investigación.

Lo mencionado anteriormente cobra fuerza cuando ahondamos en la perspectiva de Sautu (2005) en su planteo de que la teoría, cuando es definida en el contexto de una investigación, impregna a la totalidad del diseño, incluyendo obviamente la construcción del marco y los supuestos teóricos que sostienen la utilización de modelos estadísticos o una estrategia cualitativa de análisis (Sautu, 2005: 42). Mostrando de esta manera la presencia constante del constructo teórico en el proceso investigativo como un elemento de alta significatividad para el investigador.

En tal sentido, dentro de una investigación (y como veremos más adelante) el marco teórico se constituye a partir de un corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción articulados y relacionados entre sí que orientan la forma de conocimiento o de comprensión de la realidad. Dicha forma de aprehensión de la realidad incluye supuestos y categorías de carácter general acerca de los fenómenos de la realidad social o del funcionamiento de la sociedad y la teoría sustantiva o conceptos específicos sobre el tema que se pretende analizar. En el nivel más general de la teoría, encontramos el paradigma que constituye un conjunto de conceptos teóricos epistémicos y metodológicos que el investigador

asume como un sistema de creencias básicas que determinan el modo de orientarse, posicionarse y mirar la realidad (y sus fenómenos) que pretende conocer. Estos principios no son puestos en cuestión por el investigador en su práctica cotidiana: más bien funcionan como supuestos que orientan la selección misma del problema o fenómeno a investigar, la definición de los objetivos de investigación y la selección de la estrategia metodológica para abordarlos.

Ampliando lo dicho, podemos mencionar que la teoría general está constituida por un conjunto de proposiciones lógicamente interrelacionadas que se utilizan para explicar procesos y fenómenos del acontecer social. Por lo tanto, esto implica una visión de la sociedad, del lugar que las personas ocupan en ella y las características que asumen las relaciones entre el todo y las partes. Al llevar implícitos los supuestos acerca del carácter de la sociedad, la teoría social, al igual que el paradigma, también tiene un nivel de influencia sobre lo que puede o no ser investigado, condiciona las preguntas que nos hacemos frente a la realidad que pretendemos conocer y el modo en que intentamos responderlas.

Avanzando en el desarrollo y en un nivel menor de abstracción, podemos encontrar la teoría sustantiva, la cual está constituida por proposiciones teóricas específicas o focalizadas en la parte, porción o fenómeno de la realidad social que se pretende estudiar o sobre la cual se va a indagar. Desde ella se definirán los objetivos específicos de investigación y se tomarán decisiones relevantes acerca de otras etapas del diseño de la investigación, como por ejemplo lo referido a la o las técnicas de recolección de los datos, o a los modos en que se sistematizará e interpretará la información que se haya recolectado.

Lo desarrollado hasta aquí muestra como la teoría en la investigación permea todas las etapas del diseño: desde el planteamiento de la pregunta de investigación, la construcción del marco teórico y la formulación de los objetivos, hasta el diseño e implementación de la estrategia metodológica para la construcción de los datos y su posterior trabajo de análisis. Esto también permite mostrar cómo en la investigación social, cada una de estas etapas se conectan entre sí en forma lógica mediante una estructura argumentativa que también es teórica. En tal sentido, podemos afirmar que la teoría se posiciona como el hilo conductor, el andamiaje

que atraviesa y sostiene todas las etapas o instancias de una investigación. Esto supone una conceptualización de teoría no simplemente como marco teórico, sino más bien desde una perspectiva o definición amplia, e incluye también los supuestos del paradigma en el que se posiciona (teórica, epistemológica y metodológicamente) el investigador.

Nociones previas para la construcción del marco teórico

Con lo desarrollado hasta aquí, pretendemos reforzar la idea de que teoría no es sinónimo de marco teórico. El marco teórico es una construcción propia y artesanal que realiza el investigador, que toma como insumos o materia prima de la teoría y la lectura de otro tipo de documentos, así como la incorporación de sus propias reflexiones. En tal sentido consideramos que organizar un marco teórico implica necesariamente: "analizar y exponer las teorías, los enfoques teóricos, las investigaciones y los antecedentes en general, que se consideren válidos para el correcto encuadre del estudio" (Rojas, 2001, en Hernández Sampieri, 2003).

En concordancia con lo mencionado anteriormente, el marco teórico dentro de una investigación cumple diferentes funciones, las cuales fortalecen su lugar dentro de la elaboración del proceso investigativo.

En primer lugar, permite realizar una descripción de los temas y problemas que sostienen y dan sentido a la investigación. En ese sentido, no hay posibilidad de construir un problema de investigación sin que se encuentre un vacío, una insatisfacción (por parte del investigador) en la teoría existente, la cual no logra explicar el fenómeno que se pretende indagar y demanda la construcción de una nueva teoría referencial.

En segundo lugar, es el encargado de otorgarle sentido a los fenómenos o sucesos que se pretenden conocer, e incluso dicho sentido puede variar según el tipo de

teoría que se escoja, ya que una misma categoría puede adoptar diferentes conceptualizaciones dependiendo desde qué paradigma teórico se adopte.

Por último, posee una función integradora del proceso de investigación, ya que es el encargado de articular la contextualización del problema de investigación, los antecedentes, la teoría sustantiva, la elaboración del diseño metodológico y el trabajo con los datos.

Entonces, el marco teórico constituye un corpus de conceptos y definiciones de categorías en diferentes niveles de abstracción, articulados y entramados entre sí, cuya función primordial es orientar la forma de comprender y delimitar la realidad que se pretende estudiar. En tal sentido, contiene también supuestos acerca del funcionamiento y desarrollo de los hechos a estudiar de la sociedad, y conceptos que se desprenden de la teoría sustantiva adoptada sobre el fenómeno que se va a investigar (Sautu et al., 2005).

En palabras de los mismos autores:

> [El] marco teórico de una investigación es en realidad un argumento en el que se entretejen paradigmas (ideas acerca del conocimiento mismo y cómo producirlo válidamente), teorías generales (concepciones generales de la sociedad), y teorías sustantivas (conceptos e ideas del tema específico a investigar. (Sautu et al., 2005: 45)

Con lo dicho anteriormente, no se pretende edificar la idea de que construir el marco teórico implica dar cuenta de todo el conocimiento teórico existente sobre la temática a investigar, ya que dicha tarea sería imposible. Por el contrario, se intenta mostrar que el marco teórico es una construcción que implica una selección de categorías y sus conceptos en función del estado de arte del problema, la justificación de la investigación y el posicionamiento paradigmático del investigador.

Dicho en otras palabras, el marco teórico es de elaboración propia, de construcción artesanal cuyo contenido tal como señala Sautu (2005), es ese corpus de conceptos de diferentes niveles de abstracción, cuya misión implica cumplir varias

funciones en el proceso de investigación. Dichas funciones, desde la perspectiva de Hernández Sampieri (2003) se materializan en las siguientes acciones:

- Conduce a la formulación de hipótesis que serán contrastadas empíricamente.
- Proporciona los principales conceptos que luego serán operacionalizados, de modo que cada uno de ellos cuente con un referente empírico.
- Orienta sobre cómo se realizará la investigación, es decir, sobre la estrategia de la investigación.
- Provee de un marco interpretativo a los resultados de la investigación.

En la construcción del marco teórico, el investigador se embarca en la tarea de desarrollar las principales categorías conceptuales que definen el objeto de investigación. Para llegar a los conceptos adecuados de dichas categorías deberá bucear en los antecedentes más relevantes en la temática. Esto lo llevará a indagar y revisar de manera exhaustiva la bibliografía existente y dar cuenta del trabajo con ella en su marco teórico.

> Indagar en la bibliografía implica llevar adelante una revisión de literatura o revisión bibliográfica, con la intencionalidad de detectar, obtener y consultar la bibliografía y otros materiales que sean útiles para los propósitos que se persiguen en la investigación. Es en este proceso donde el investigador debe extraer y recopilar la información relevante y necesaria que guarde coherencia y relevancia con el problema de investigación y el objeto de estudio. Por lo tanto, "la revisión debe ser selectiva priorizando lo más importante, reciente, y los contenidos más importantes para nuestro problema de investigación" (Hernández Sampieri, 2003: 66-67).

Algunos autores, como Briones (1996), introducen una diferenciación de denominaciones para evitar confusiones que pueden generarse entre el marco teórico y los antecedentes. Dicha aclaración entiende que el marco de antecedentes (o antecedentes) está constituido por el conjunto de conocimientos que otros estudios o investigaciones ya han logrado sobre el tema o el problema de investigación

propuesto por el investigador. Son referencias directas a resultados obtenidos dentro de una misma área de indagación y que poseen validez científica.

A diferencia del marco de antecedentes, el marco teórico consiste en el uso de una o más teorías en las cuales el investigador fundamenta directamente el desarrollo de las categorías que forman parte de su problema de investigación. El marco teórico contiene en su interior al marco conceptual, es decir, una construcción elaborada por el investigador donde propone definiciones, y las categorías conceptuales que utiliza y que tienen relevancia para su investigación. En tal sentido, se podría decir que el marco conceptual es una teorización hecha de manera artesanal por el investigador tomando como referencia las teorías existentes en su campo disciplinar.

La construcción del marco teórico

En páginas anteriores, abordamos algunas nociones esenciales y necesarias para poder comprender (desde un plano teórico) lo que implica el proceso de construcción del marco teórico. En varios momentos se refirió a que la misma es "artesanal" por parte del investigador, pero dicha expresión no es azarosa, ya que se considera que la elaboración de esta instancia de la investigación demanda al investigador un proceso de búsqueda, selección, jerarquización y sistematización de información (bibliográfica) que representa un momento *sui generis*, en el sentido de que no hay dos iguales, es un proceso único y singular para la investigación en cuestión.

En las próximas páginas nos aproximaremos a desarrollar algunos ejes necesarios a tener en cuenta al momento de construir (artesanalmente) el marco teórico de una investigación.

La elaboración del marco teórico en general requiere una serie de etapas: búsqueda y revisión de fuentes bibliográficas y selección, jerarquización y sistematización

de conceptos teóricos de referencia. Siguiendo a Hernández Sampieri (2003), los criterios más comunes para evaluar la selección de una teoría son:

- La capacidad de descripción, explicación y predicción de los fenómenos a los que refiere.

- La consistencia lógica. Las proposiciones que la integran deben estar relacionadas, no deben ser contradictorias.

- La perspectiva. Refiere a la capacidad de abarcar fenómenos a explicar y las posibilidades de aplicación. Cuanto más fenómenos explique y mayor aplicabilidad, mayor perspectiva tiene la teoría.

- La fructificación (heurística). Denota la capacidad de la teoría de generar nuevas interrogantes y por lo tanto de avanzar en el conocimiento científico.

- La parsimonia. Refiere al equilibrio entre la capacidad explicativa y la simplicidad. Maximizando la primera, y procurando la simplicidad a través de un número reducido de proposiciones (Hernández Sampieri, 2003: 90-91).

Para avanzar en el proceso de construcción del marco teórico, luego de haber seleccionado y revisado la bibliografía que se utilizará como referencia y extraída de ella los elementos teóricos que van a adoptarse, resulta pertinente considerar los aportes que Sautu (2005) propone para su redacción:

- Transformar los contenidos sustantivos de cada texto en oraciones en las cuales se postulan: descripciones de sucesos o procesos, relaciones entre conceptos, condiciones bajo las cuales los sucesos o procesos tienen lugar o son modificados.

- Identificar las poblaciones y subpoblaciones sobre las cuales se hace referencia, así como su ubicación espacio-temporal.

- Desarrollar un esquema unificador argumentativo.

- Ubicar en el esquema los conceptos y señalar el papel que juegan en el argumento.

- Completar con nueva bibliografía los conceptos y proposiciones que no pudieron ser vinculados entre sí en el esquema argumentativo.

- Acondicionar el esquema todas las veces que sea necesario.

Estos puntos, arriba mencionados, nos permitirán que al momento de construir el marco teórico, no nos descentremos del problema y objeto de investigación, ya que debemos tener presente que un marco teórico pertinente no es aquel que contiene muchas páginas o una gran extensión, sino que es aquel que trata y aborda con profundidad y solvencia aquellos aspectos relacionados con la problemática de la investigación, y que vincula de manera lógica y coherente los conceptos y las proposiciones existentes en estudios anteriores.

Otro aspecto que se debe considerar es que, al momento de elaborar un marco teórico, este proceso no implica solo reunir o acumular información, sino que el punto central está en poder vincularla e interpretarla otorgándole una lógica en su narrativa y redacción.

Atendiendo a lo mencionado, debemos considerar que una vez extraída y recopilada la información que nos resulta relevante y pertinente para el problema de la investigación, avanzaremos en la elaboración del marco teórico, focalizándonos en el proceso de integración de la información bibliográfica que se ha recopilado. Previamente, hay que realizar un exhaustivo ordenamiento de dicha información para evitar que se desfocalice el eje teórico. Para ello es necesario establecer con uno o varios criterios lógicos y adecuados al tema de la investigación. Algunos autores sugieren ordenar la información en función de temas y subtemas, comenzando con los más generales y amplios, para ir poco a poco centrándonos en la especificad de nuestro tema de investigación.

El lugar de los conceptos en la elaboración del marco teórico

Partamos de la concepción de que los conceptos provienen y forman parte de la teoría, por lo tanto, son abstracciones que son apropiadas en el proceso de construcción de un proyecto de investigación. A partir de estas abstracciones, entonces, se construye el objeto de investigación y será en torno a ellas que se centrarán las siguientes etapas de la investigación.

Comúnmente se afirma que se piensa con conceptos, pero ¿qué refiere esto en la investigación? Esto cobra sentido cuando dimensionamos que ellos (los conceptos) están presentes en todo y en cada uno de los momentos de un proceso de investigación y es necesaria una vigilancia constante para trabajar siempre con conceptos tan precisos y coherentes con nuestro objeto de estudio como sea posible. En ese sentido, Borsotti nos sugiere considerar:

> [...] precisión en relación con su univocidad y con su enunciación o definición, pero también en su relación con la teoría del conocimiento, con las corrientes disciplinarias por las que se ha optado, con el objeto de estudio y con la situación problemática que originó la investigación [...]. Cualquiera sea el objetivo de un proceso de producción de conocimiento, se enfrenta con el problema de la construcción de conceptos unívocos. (Borsotti, 2006: 136)

En tal sentido, dicha precisión no solo debe estar vinculada con la univocidad de las nociones y conceptos, su enunciación o definición, sino también, en su coherencia y correspondencia con la teoría del conocimiento y epistemológica en los cuales el investigador ha decidido sustentar su trabajo. También deberá tenerse en cuenta el o los paradigmas científicos que sostengan la relación entre objeto de estudio y la situación problemática que dio origen a la investigación. Esto es un punto sustancial en la construcción del marco teórico, ya que es lo que le otorga coherencia interna y solvencia en el abordaje de las categorías.

En este punto, es importante detenernos a trazar una distinción que Hugo Zemelman (2001) introduce, cuando en su análisis del pensar epistémico nos advierte

que categoría y concepto no son sinónimos en la investigación. Este autor nos dice respecto a las categorías que:

> [...] a diferencia de los conceptos que componen un habeas teórico, no tienen un contenido preciso, sino muchos contenidos. En ese sentido, las categorías pueden ser posibilidades de contenido, pero no son contenidos demarcados, perfectamente identificables con una significación clara, univoca, semánticamente hablando. También esta es una discusión antigua que no se da solamente en las ciencias sociales, sino también está presente en las ciencias de la naturaleza. Si revisamos, por ejemplo, la historia de la ciencia a lo largo de dos mil quinientos años, nos encontraremos con esta tensión entre las categorías y lo que aquí llamamos conceptos teóricos. Hay categorías que se han mantenido a través de los siglos, aunque con distintos contenidos; incluso en un mismo momento, una categoría puede ser objeto de referencia de construcciones teóricas diferentes.

En este orden de cosas, lo que nos plantea Zemelman es de gran relevancia al momento de pensar la construcción del marco teórico en la investigación. Como ya hemos dicho, la esencia de este es la adecuada selección de las categorías que construirán su cuerpo, pero esta selección no es azarosa, sino que guarda una íntima relación con nuestro problema y objeto de investigación. Luego de la selección de las categorías comienza un arduo trabajo artesanal que es la dotación de sentido y contenido a esas categorías, lo que en Zemelman sería la construcción del concepto que le daría el contenido, la definición a la categoría.

Tomando prestados los aportes presentados por Sautu (2005), podemos rescatar algunas líneas que nos permitirán contar con elementos que nos orienten al momento de construir los conceptos que darán sentido a las categorías de nuestro marco teórico.

- Se utilizan con referencia a procesos, cosas, propiedades, categorías de análisis. Por ejemplo, si nuestra categoría es “la infancia”, el concepto remite a cómo la entendemos desde la teoría, cómo la definiríamos desde el paradigma teórico desde el cual nos posicionemos.

- Son generalizaciones y, por lo tanto, no son lo mismo que el caso o no se ajustan a un caso real.

- Son multidimensionales y relacionales, se interpretan porque son parte de un sistema de términos contenidos en proposiciones.

- Algunos de ellos son propiedades espaciales y/o temporales, o son combinaciones de otros conceptos que nos llevan a construir un concepto nuevo. Existen, por lo tanto, conceptos construidos mediante procedimientos explícitos que elaboran varios conceptos.

A modo de cierre

En un intento de cierre de este texto, se considera oportuno realizar una pequeña recapitulación de algunos aspectos sustanciales del marco teórico que fueron desarrollados. Por lo tanto, al momento de la construcción del marco teórico en la investigación debemos tener en cuenta que el mismo:

- Es un punto de referencia que permite ubicar, a través del uso de conceptos teóricos, un tema y un problema de investigación.

- Le otorga sentido y coherencia al problema de investigación y además posibilita y orienta al diseño metodológico.

- Consiste en una elaboración artesanal del investigador, la cual consiste en una presentación e interrelación coherente de categorías de relevancia para la investigación con sus respectivos conceptos.

- Refleja una toma de decisiones por parte del investigador y una toma de posición teórica, es decir, refleja y muestra desde qué/cuál paradigma teórico se está leyendo la realidad que se pretende conocer.

Actividades

1. Realizá una búsqueda de una investigación ya publicada, que sea de tu interés. Luego enfocate en una lectura y revisión del referencial o marco teórico de la misma, focalizándote en su estructura, en su organización y presentación.

2. A partir del tema de investigación que escogiste, seleccioná aquellas categorías que considerás imprescindibles para poder dar cuenta del mismo.

3. Luego de dicha selección, comenzá a realizar un desarrollo conceptual de las mismas, para ello tené en cuenta los diferentes elementos que fueron enunciados en el presente texto.

Bibliografía

Borsotti, C. (2006). *Temas de metodología de la investigación social en Ciencias Sociales empíricas.* Madrid, Miño y Dávila Editores.

Bourdieu, P., Passeron, J. C. y Chamboredon, J. C. (1975). El oficio del sociólogo. Buenos Aires, Siglo XXI.

Briones, G. (1996). *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales.* Programa de Especialización en teoría, métodos y técnicas de investigación social. Bogotá, Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES).

Hernández Sampieri, R-, Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la investigación.* 3ª. edición, México, Mc Graw Hill.

Perelló Oliver. S. (2009). *Metodología de la Investigación Social.* Madrid, Dykinson

Sautu, R. (2005). *Todo es Teoría: objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires, Lumiére.

Boniolo, P.; Dalle P.; Elbert, R. (2005). *Manual de Metodología. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología.* Buenos Aires, Clacso, Colección Campo Virtual.

Zemelman, H. (2001). *Pensar teórico y pensar epistémico.* México: Publicación del I.P.y C. en L.

Diseños de investigación en Psicología

Ana Clara Solari
Bárbara Correa

Presentación

El presente texto pretende aproximar a las y los estudiantes de la carrera de Licenciatura en Piscología a los diseños de investigación en la disciplina.

Investigar implica tomar decisiones que van desde seleccionar y/o construir una determinada problemática, construir o formular una pregunta de investigación, ensayar una posible hipótesis o no (dependiendo del diseño que se opte), explicitar el marco teórico y las estrategias metodologías. Cada una de estas decisiones se expresan, se plantean en el diseño de investigación, en tanto lo comprendamos como aquel conjunto de pasos o marco en donde el investigador adopta determinadas decisiones para poder contestar la pregunta problema que se formula desde el inicio del proceso de la investigación.

Si bien existen numerosas clasificaciones de diseños de investigación, intentaremos resumir en este texto los más principales a tener presente en una investigación o tesis del campo de la psicología. Es por ello que los y las estudiantes encontrarán en este material de lectura cuatro clasificaciones las cuales se construyeron y organizaron desde los aportes de distintos autores especialistas en metodología de la investigación y psicología. Estas clasificaciones a su vez agrupan distintos tipos de diseño de investigación. En síntesis, la intención primordial de este recorrido teórico es presentar las ideas nodales que les permitan a los y las estudiantes comprender la importancia de la elección del diseño de investigación en sus futuras tesinas.

Acordando sentidos y puntos de partida

En lo que respecta a la conceptualización de *qué es* un diseño de investigación, al revisar la bibliografía en general encontramos que se lo plantea como un plan general, como una estrategia, como una estructura que contiene los elementos, pasos y las decisiones metodológicas que adopta el investigador para llevar a delante la investigación.

En términos de Dannels (2010), el primer pilar del proceso de investigación es el diseño, que puede definirse como un plan que proporciona una estructura para integrar todos los elementos de un estudio empírico de modo que los resultados sean creíbles, libres de sesgo y generalizables. En esa misma sintonía para Sabino (1996), en lo que respecta al diseño de investigación "su objeto es proporcionar un modelo de verificación que permita constatar hechos con teorías, y su forma es la de una estrategia o plan general que determina las operaciones necesarias para hacerlo". Entonces, una vez que se alcanzó claridad sobre el problema, el diseño es la estrategia general de trabajo que orienta y esclarece las etapas del proceso de investigación (Sabino, 1996).

Ahora bien, es preciso aproximar a los y las estudiantes a la temática haciendo foco en la comprensión de que el diseño de la investigación presenta una vasta taxonomía que obliga al metodólogo, investigador o, como es en el caso de nuestros estudiantes, al tesista, a tomar decisiones desde un enfoque metodológico (cuantitativo, cualitativo o mixta) en coherencia con el posicionamiento epistemológico y teórico del campo de la psicología.

Es por ello, que a continuación se les presenta distintos sistemas de clasificación –desde el criterio de diferentes autores– que consideramos pertinentes para el campo de la psicología y que les permitirá conocer las distintas posibilidades de diseños a tener en cuenta a la hora de tomar la decisión para su trabajo de investigación de grado. A tal efecto, se encontrarán con los sistemas de clasificación empírica de Montero y León (2007), de Ato et al. (2013) y de Hernández-Sampieri et al. (2006).

Primera clasificación posible

Montero y León (2007) propusieron un sistema de clasificación que incluye tres grandes grupos: los estudios teóricos, los estudios empíricos cuantitativos y los empíricos cualitativos, que se expone de manera resumida a continuación:

Los estudios teóricos

En esta categoría se incluirá todo trabajo que no aporte datos empíricos originales de los autores. Se considera estudio teórico a trabajos de revisión, actualización y análisis crítico de teorías o modelos; e incluye asimismo dos subcategorías:

- Clásico: en estos estudios se gestionan las revisiones teóricas sin la utilización de estadísticos.

- Meta-análisis: en este grupo se incluyen los estudios que analizan la evidencia acumulada de estudios que no son originales, mediante estimadores del tamaño del efecto.

Estudio empírico con metodología cuantitativa

En esta categoría se incluyen los estudios que presentan datos originales producidos por los autores y enmarcados dentro de una lógica epistemológica de tradición objetivista. Incluyen los estudios descriptivos mediante código arbitrario de observación, los estudios descriptivos de poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas, experimentos, cuasi-experimentos, estudios ex post facto, experimentos de caso único, y estudios instrumentales.

Estudio descriptivo

Mediante un código arbitrario de observación

Componen esta categoría los estudios que utilizan observación sistemática mediante un código arbitrario construido previamente y tienen un objetivo que, a priori, es descriptivo, sin que en su planteamiento se incluyan hipótesis propiamente dichas. Se pueden dar de dos maneras:

- **Natural.** La investigación se lleva a cabo en el contexto habitual en el que se produce el fenómeno y el investigador no interviene en lo que se observa.

- **Estructurada.** La investigación se realiza en el contexto habitual en el que se produce el fenómeno, pero el investigador introduce modificaciones para maximizar la probabilidad de aparición de dicho fenómeno.

De poblaciones mediante encuestas con muestras probabilísticas

En esta categoría los autores incluyen todos los trabajos que han utilizado encuestas con el objetivo de describir poblaciones sin que –como en el caso anterior– en su planteamiento se incluyan hipótesis propiamente dichas. Según la dimensión temporal que adquiere, se pueden clasificar en:

- **Transversal.** La descripción se hace en un único momento temporal.

- **Longitudinal.** La descripción de la población se hace mediante comparaciones en diferentes momentos temporales, bien con distintas muestras representativas de participantes (muestras independientes sucesivas), o bien con el mismo grupo de participantes.

Experimentos

Los autores en su escrito manifiestan que para catalogar una investigación como experimental es necesario que al menos una de las variables independientes

estudiadas haya sido manipulada explícitamente por el investigador. En función de los controles experimentales que se pueden realizar, a continuación proponen una clasificación de diseños experimentales y sus correspondientes subclasificaciones:

<table>
<tr><th colspan="2">Experimentos</th></tr>
<tr><td rowspan="3">Experimentos con grupos distintos (intersujeto)</td><td>Diseños con una variable independiente (VI,) grupos aleatorios: Corresponde a un plan de investigación en el que se manipula una única VI, formando tantos grupos al azar (inter sujeto) como niveles tenga la variable.</td></tr>
<tr><td>Diseños con una VI, grupos aleatorios y una variable bloqueada: Experimentos intersujeto en los que además, se ha controlado una variable extraña mediante formación de bloques (grupos de participantes con valores semejantes en una variable extraña).</td></tr>
<tr><td>Diseño con una VI, grupos ya formados: Experimentos con varios grupos en los cuales los participantes no han sido asignados de forma individual a las condiciones, sino que, al no poderse desligar de su grupo, se adscribieron –al azar– completos a las condiciones experimentales.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Experimento con el mismo grupo (intrasujeto)</td><td>Diseño con una VI, intrasujeto, con ordenación aleatoria simple (completo): En este plan experimental, la naturaleza de la VI ha permitido muchas repeticiones de cada nivel, por lo que la presentación final de los niveles y sus repeticiones se ha hecho de forma aleatoria simple.</td></tr>
<tr><td>Diseño con una VI, intrasujeto, con orden aleatorio por bloques (completo): En este caso, para asegurarse la compensación del efecto de la práctica, la ordenación al azar de los niveles se ha hecho por bloques en los que en cada uno de ellos aparecen todos los niveles. Cada participante ha pasado por el total de repeticiones (completo).</td></tr>
<tr><td>Diseño con una VI, intrasujeto, con orden reequilibrado AB, BA (completo o incompleto): Las tareas correspondientes a cada uno de los dos niveles (A, B) de la VI necesitan un tiempo de ejecución que no permite hacer repeticiones. La mitad de los participantes (al azar) ha realizado el experimento en la secuencia AB y la otra mitad en la forma BA (incompleto). Si el investigador ha usado el diseño completo, ABBA, deberá justificar que los efectos de la práctica sobre la variable dependiente son lineales.</td></tr>
<tr><td>Diseño con una VI, intrasujeto, con orden en cuadrado latino (incompleto): La variable independiente, con tres o más niveles, tiene un tiempo de presentación que no permite repeticiones. Los participantes se han dividido en grupos al azar; cada grupo se ha asignado a cada una de las permutaciones de órdenes de los niveles elegidos para configurar el cuadrado latino.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Experimentos Factoriales: Experimentos con más de una variable independiente, en los que los niveles de las variables se presentan combinados entre sí.</td></tr>
</table>

Cuasi experimentos

Dentro de esta categoría y la de estudios ex post facto se han incluido todos aquellos estudios que, aun teniendo el objetivo de contrastar una hipótesis de relación causal, tienen limitaciones –más o menos serias– para conseguirlo con éxito. Dentro de este primer grupo se incluyen los diseños con intervención en los que se hacen aplicaciones en situaciones naturales, en las cuales es imposible asignar al azar a los participantes o controlar el orden de aplicación de los niveles de la variable independiente. Dentro de los diseños con intervención se pueden dar las variantes que se detallan a continuación.

Cuasi Experimentos	
Pre Post Se toma una medida antes de la intervención y otra después	**Pre post, un grupo:** El tratamiento se ha aplicado aun único grupo.
	Pre post, dos grupos, uno de cuasi control: Además del grupo al que se le ha aplicado el tratamiento, se ha medido en la variable dependiente (VD), en los dos mismos momentos, a otro grupo de participantes similar, no tratado y no formado al azar.
	Pre Post, dos grupos, uno de una cohorte anterior: En este diseño se ha mejorado el control de variables al utilizar como cuasi control un grupo de una cohorte anterior.
	Pre Post, un grupo, con cuasi control en una segunda VD: Al no ser posible utilizar un grupo de cuasi control, el investigador ha utilizado otra medida dependiente para mostrar que la intervención ha sido eficaz.
Solo Post	**Solo Post, dos grupos, uno de cuasicontrol:** El investigador ha utilizado el más simple de los esquemas; un grupo que fue tratado y después medido se compara con otro cuasi control que no fue tratado.
	Solo Post, dos grupos, uno de una cohorte anterior: Investigación cuasi experimental solo post, con dos grupos, donde el de cuasi control se mejora al provenir de una cohorte anterior.
	Solo Post, grupos duplicados, con cuasi control simultáneo: El plan solo post simple se ha mejorado al duplicar tanto el grupo experimental como el cuasi control.
	Solo Post, grupos duplicados, con cuasi control en cohortes sucesivas: Diseño en el cual se ha buscado incrementar la validez, además de la duplicación de grupos, con el control de variables institucionales; por eso, el grupo cuasi control (dividido) se ha tomado en una cohorte del mismo centro.
	Solo post, con dos o más tratamientos: En este plan, el investigador ha trabajado con una VI con dos o más modalidades; en consecuencia se tiene información sobre la VD en grupos que han sido sometidos a diferentes modalidades de tratamiento.

Serie temporal interrumpida La naturaleza de la VD ha permitido tomar repetidas puntuaciones antes y después de la intervención.	**Serie temporal interrumpida, un grupo:** A un único conjunto de participantes se le aplica un tratamiento, pero se toman varias medidas de la VD a lo largo de un periodo previo y a lo largo de un periodo posterior.
	Serie temporal interrumpida, con dos grupos, uno de cuasi control: Igual que en el caso anterior, pero con el añadido de que al mismo tiempo se toman las mismas medidas en otro grupo de comparación que no ha sido formado al azar.
	Serie temporal interrumpida, un grupo, con cuasi control en una segunda VD: En este caso, el grupo de comparación no está constituido por otras personas sino por las medidas en otra VD no sometida a tratamiento.
	Discontinuidad de la regresión: La intervención se ha producido a partir de un valor pre en la muestra y se han estudiado los valores post en el entorno de ese punto.

Estudios ex post facto

En este segundo grupo se incluyen aquellos estudios en los que las limitaciones para el contraste de las relaciones causales vienen dadas por la imposibilidad de manipular la variable independiente. En otros sistemas de clasificación se usa la etiqueta de correlacionales para hacer referencia a algunos de los que se presentan. Aquí se prefiere no utilizarla porque hace mención a un índice estadístico y es imprecisa con respecto a algunos elementos del plan de investigación (por ejemplo, la distinción entre estudio prospectivo y retrospectivo de grupo único). Dentro de esta categoría se han podido seguir los siguientes planes de investigación:

Estudios ex post facto	
Retrospectivos Se comienza estudiando la VD dependiente y después se prueban posibles VI.	**Retrospectivo, un grupo, simple:** Esta categoría implica que el investigador ha elegido un grupo (clave) de participantes por poseer una "característica" (síndrome clínico, historia personal, etc.) cuyas posibles causas se quieren estudiar.
	Retrospectivo, dos grupos, uno cuasi control: En este caso se ha añadido un grupo de participantes que poseen los mismos valores que el grupo clave en un conjunto de variables que se quieren controlar, pero que no poseen esa "característica" cuya causa se estudia.
	Retrospectivo, un grupo, medidas múltiples: Esta categoría implica que el investigador ha tenido la posibilidad de incluir en su muestra participantes que –además de determinados valores en la VD– poseen la mayor heterogeneidad posible en todas las variables potencialmente independientes.
	Estudios Bibliométricos: Estudios que ponen a prueba relaciones entre variables en una situación ya pasada (ex post facto), pero en los que las unidades de análisis no son personas sino objetos (habitualmente documentos).
Prospectivos: Se comienza estudiando una variable independiente y después se mide la dependiente.	**Prospectivo, una VI, simple:** Se ha estudiado el efecto de una única VI que no se manipula sino que ha actuado de forma natural. El investigador se ha limitado a seleccionar participantes por poseer un determinado valor en la misma.
	Prospectivo, con más de una VI, factorial: Se ha estudiado el efecto de una VI, que se presenta combinada con los niveles de otra/s VI sobre una VD. Ninguna de las VI ha sido manipulada, sino que se han elegido grupos de participantes que poseían combinaciones de valores en ellas.
	Prospectivo, un grupo, múltiples medidas: Se ha estudiado el efecto de un conjunto de variables independientes que fueron medidas en una única muestra, la más grande y representativa posible, antes de que aparecieran sus valores en la variable dependiente.
	Prospectivos, con más de un eslabón causal: Se ha estudiado el efecto de un conjunto de VI en, al menos, dos eslabones causales, de tal modo que existen variables que son a la vez independientes con respecto a la dependiente y dependientes con respecto a las que aparecen en un eslabón causal anterior.
Evolutivos Diseños en los que la variable independiente es el paso del tiempo, variable que no se puede manipular.	**Evolutivo Transversal:** Se han comparado grupos que tienen diferentes valores en la variable edad en un único momento temporal.
	Evolutivo Longitudinal: Se ha comparado al mismo grupo de participantes en una determinada variable dependiente según pasa el tiempo.
	Evolutivo Secuencial: Se estudia el efecto de la variable edad combinando un diseño longitudinal con la comparación entre, al menos, dos cohortes distintas.

Experimentos de caso único

En esta categoría se incluirán todos los estudios experimentales en los que un solo individuo es su propio control. Se han recogido ocho variantes.

Experimentos de caso único
Diseño sin retirada, AB: Diseño en el que no se puede retirar el tratamiento.
Diseño de retirada, ABAB: Diseño básico de caso único con retirada del tratamiento y finalización con intervención.
Diseño con dos tratamientos, ABACA: Con este plan se ha comparado la eficacia de dos tratamientos distintos sobre el mismo paciente. En el esquema general B y C representan a los tratamientos.
Diseño con tres niveles de tratamiento, ABAB´ AB´´: Con esta estrategia se han comparado las diferencias en eficacia entre varios niveles de intensidad creciente de una intervención.
Diseño para contrastar la interaccion A-B -A- C- A-B- BC- C: Con este diseño se ha estudiado la interacción de dos tratamientos (B y C en este caso). Cualquier otra variante de este plan debe incluir intervenciones y retiradas de cada terapia, más la presentación conjunta de ambas.
Línea de base múltiple, varias conductas, el mismo paciente: Con esta estrategia, varias conductas comenzaron a ser registradas de forma simultánea; a continuación, de forma escalonada en el tiempo, se intervinieron cada una de ellas. Las comparaciones se realizaron entre las fases tratadas con las que permanecían en línea base.
Línea de base múltiple, varios pacientes, la misma intervención: En este diseño el escalonamiento temporal se ha aplicado a los pacientes, los cuales recibieron la intervención de forma secuencial, mientras los otros fueron registrados en línea base.
Línea de base múltiple, varias situaciones, la misma intervención: En este diseño el escalonamiento temporal se ha aplicado a diferentes contextos. El propósito ha sido observar el cambio en diferentes ambientes, cuando la conducta recibe el refuerzo adecuado. Se puede estudiar tanto a un paciente como a un grupo.

Estudios instrumentales

Se han considerado como pertenecientes a esta categoría todos los estudios encaminados al desarrollo de pruebas y aparatos, incluyendo tanto el diseño (o adaptación) como el estudio de las propiedades psicométricas de los mismos.

Estudios empíricos cualitativos

En este conjunto de categorías se incluyen todos aquellos estudios que presentan datos empíricos originales producidos por los autores y enmarcados dentro de la lógica epistemológica de tradición subjetivista, ya sea fenomenológica, interpretativa o crítica. En general, todos aquellos estudios empíricos parten de la perspectiva de los participantes como lo son:

- Etnografía: Estudio de un grupo en el que se integra el investigador y recoge la evidencia mediante un conjunto de técnicas no estructuradas en las que predomina la observación participante.

- Estudio de casos: Estudios descriptivos no estructurados que se refieren a una única unidad muestral, bien sea una persona, un grupo, una organización, etc.

    - Estudio de caso intrínseco: El investigador se encuentra con él, no lo elige.

    - Estudio de caso instrumental: El investigador lo elige por ser prototípico.

    - Estudio de caso múltiple: El investigador elige varios casos prototípicos que ilustran variantes del fenómeno bajo estudio.

    - Investigación-acción: Estudio de un contexto social donde mediante un proceso de pasos sucesivos en espiral se investiga al mismo tiempo que se interviene.

Segunda posible clasificación

Ato et al (2013), por su parte, propusieron una clasificación pensada fundamentalmente en la experimentación, la cual se vertebra en cuatro clases: Investigación Teórica, Investigación Instrumental, Investigación Metodológica e Investigación Empírica.

Ahora bien, la Investigación Empírica, para los autores antes citados, incluye tres estrategias de investigación que desarrollan a lo largo de la obra, y que se consisten en la estrategia manipulativa, la estrategia asociativa y la estrategia descriptiva:

La **estrategia manipulativa** configura el conjunto de estudios que son habituales en la investigación experimental, es decir, se persigue analizar la relación causal existente entre dos o más variables y puede adoptar tres tipos de estudios: experimental, cuasiexperimental y caso único.

Las otras dos componen un segundo conjunto de estudios que conjuntamente representan la investigación no experimental.

Con la **estrategia asociativa** se persigue explorar la relación funcional existente entre variables y puede adoptar tres tipos de estudios en función de que el objeto de la exploración sea la comparación de grupos (estudio comparativo), la predicción de comportamientos y/o la clasificación en grupos (estudio predictivo) o la prueba de modelos teóricos (estudio explicativo) para su integración en una teoría subyacente.

Con la **estrategia descriptiva** se pretende describir las cosas tal y como ocurren, sin ningún tipo de manipulación de variables, ni comparación de grupos, ni predicción de comportamientos ni prueba de modelos, y puede adoptar dos tipos de estudios: observacional y selectivo.

El trabajo de Ato el al (2013), de esta manera, presenta un total de 71 diseños básicos, con la intención de abarcar un espectro generalizable a todas las opciones de diseños posibles a las cuales puede acceder un investigador, en el marco de una investigación empírica.

Tercera clasificación posible

Hernández Sampieri et al. (2006) en su cuarta edición del *Manual de Metodología de la Investigación*, prefieren hablar de alcances de la investigación (exploratoria, descriptiva, correlacional y explicativa) más que de una clasificación, pues constituye un continuo de "causalidad" del alcance que puede tener un estudio.

Para los autores, el alcance del estudio depende de la estrategia de investigación. Así, por ejemplo, el diseño, procedimiento y otros componentes del proceso serán distintos en estudios con alcance exploratorio, descriptivo, correlacional o explicativo. De manera que los estudios exploratorios sirven para explorar el terreno y por lo común anteceden a investigaciones con alcances descriptivos, correlacionales o explicativos, mientras que los estudios descriptivos por lo general son la base de las investigaciones correlaciónales, las cuales a su vez proporcionan investigaciones para llevar a cabo estudios explicativos, que generan un sentido de entendimiento y son altamente estructurados. En ese sentido, cabe mencionar que las investigaciones que se realizan en un campo de conocimiento específico pueden incluir diferentes alcances en las distintas etapas de su desarrollo.

Los **estudios exploratorios** se realizan cuando el objetivo es examinar un tema o problema de investigación poco estudiado del cual se tienen muchas dudas o no se ha abordado antes. Es decir, cuando la revisión de la literatura reveló que tan solo hay guías no investigadas e ideas vagamente relacionadas, o bien si deseamos indagar sobre temas desde nuevas perspectivas. Sirven para familiarizarnos con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa respecto de un contexto particular, investigar nuevos problemas, establecer prioridades para investigaciones futuras, sugerir afirmaciones y postulados.

Los **estudios descriptivos** buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personalidad, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables) aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar. En un estudio descriptivo se seleccionan una serie de

cuestiones y se mide o recolecta información sobre cada una de ellas, para así (valga la redundancia) describir lo que se investiga. Los estudios descriptivos miden conceptos o recolectan información sobre estos, e incluso ofrecen la posibilidad de hacer predicciones aunque sean incipientes.

Los **estudios correlacionales** tienen como propósito conocer la relación existente entre dos o más variables en un contexto particular. Miden el grado de asociación entre esas dos o más variables; es decir, miden cada variable presuntamente relacionada y después analizan su correlación. La utilidad principal de estos estudios es intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos o casos en una variable, a partir del valor que poseen en la o las variables relacionadas.

Los **estudios explicativos** van más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del establecimiento de relaciones o conceptos; es decir, están dirigidos a responder por las causas de los eventos y fenómenos físicos o sociales. Su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se manifiesta o por qué se relacionan dos o más variables.

Loa autores, en el proceso cuantitativo, proponen una clasificación de diseños que se divide en investigación experimental (pre-experimentos, experimentos "puros", cuasi experimentos) e investigación no experimental (diseños factoriales, diseños longitudinales). En la mencionada clasificación, los pre-experimentos incluyen estudios de caso con una sola medición y diseño de preprueba – posprueba, con un solo grupo. Los experimentos "puros" abarcan: diseño con posprueba, únicamente y grupo de control; diseño con preprueba-posprueba y grupo de control; diseño de cuatro grupos de Solomon (la mezcla de los dos anteriores); diseños experimentales de series cronológicas múltiples; y finalmente, diseños factoriales.

Por otra parte, los diseños no experimentales se tratan de los estudios donde el investigador no hace variar en forma intencional las variables independientes, sino que observa los fenómenos tal como se dan en el contexto natural para después analizarlos; en otras palabras, observa situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación. En esta categoría los autores incorporan

a la investigación transversal o transaccional, la investigación longitudinal, y las encuestas de opinión.

Finalmente, en la clasificación propuesta, desarrollan y tratan a los estudios de caso considerados estos como una clase de diseño a la par de los experimentales, no experimentales y cualitativos, inclusive como una clase de diseño etnográfico, ya que poseen sus propios procedimientos y clases de diseño. Hernandez Sampieri et al. (2006) los define como:

> [...] estudios que al utilizar los procedimientos de investigación cuantitativa, cualitativa o mixta, analizan profundamente una unidad para responder el planteamiento del problema, probar hipótesis y desarrollar alguna teoría (...) la unidad del caso puede tratarse de un individuo, una pareja, una familia, un objeto, un sistema, una organización, un hecho histórico, un desastre natural, una comunidad, un municipio, un departamento o estado, una nación, etc. (p. 224)

Cuarta clasificación posible

En lo que respecta a las investigaciones desde un enfoque cualitativo nos podríamos preguntar: ¿qué sucede con los diseños de investigación en psicología en un abordaje cualitativo?

Para responder a esta pregunta retomamos una vez más los aportes de Hernández-Sampieri et al (2006), quienes sostienen que cada estudio cualitativo es por sí mismo un diseño de investigación. Es decir, no hay dos investigaciones cualitativas iguales o equivalentes sino que surgen a la medida de las circunstancias. Ta es así que puede haber estudios que compartan diversas similitudes, pero no réplicas, como en la investigación cuantitativa. Cabe mencionar que sus procedimientos no son estandarizados, y el hecho que el investigador sea el instrumento de recolección de los datos y que el contexto o ambiente evolucione con el transcurrir del tiempo, hacen a cada caso único. Por lo anterior, continúan los autores, el término diseño adquiere otro significado distinto al que posee dentro

del enfoque cuantitativo, particularmente porque las investigaciones cualitativas no se planean con detalle y están sujetas a las circunstancias de cada ambiente o escenario en particular. En el enfoque cualitativo el diseño se refiere al abordaje general que habremos de utilizar en el proceso de investigación, y el mismo va surgiendo desde el planteamiento del problema hasta la inmersión inicial y el trabajo de campo y desde luego va sufriendo modificaciones.

- **Diseños de Teoría Fundamentada:** surge en 1967, propuesta por Barney Glaser y Anselm Strauss, la cual se asienta en el interaccionismo simbólico. Utiliza un procedimiento sistemático cualitativo para generar una teoría que explique en un nivel conceptual una acción, una interacción o un área específica. Esta teoría se denomina sustantiva o de rango medio y se aplica a un contexto más concreto. El planteamiento básico del diseño de la teoría fundamentada es que las proposiciones teóricas surgen de los datos obtenidos en la investigación, más que de los estudios previos.

- **Diseños etnográficos:** pretenden describir y analizar ideas, creencias, significados, conocimientos y prácticas de grupos, culturas y comunidades. Estos diseños también pueden abarcar la historia, geográfica y los subsistemas socioeconómico, educativo, político y cultural de un sistema social (virtuales, símbolos, funciones sociales, parentesco, migraciones, redes y un sinfín de elementos). La etnografía implica la descripción e interpretación profunda de un grupo o sistema social o cultural. Se propone la clasificación de diseños etnográficos de Creswell (2005).

- **Diseños narrativos:** en estos el investigador recolecta datos sobre las historias de vida y experiencias de ciertas personas para describirlas y analizarlas. Resultan de interés los individuos en sí mismos y su entorno, incluyendo, desde luego, a otras personas. Se usa frecuentemente cuando el objetivo es evaluar una sucesión de acontecimientos. Asimismo, provee de un cuadro microanalítico. Los datos se obtienen de autobiografías, biografías, entrevistas, documentos, artefactos y materiales personales y testimonios. Los diseños narrativos pueden referirse a: a) toda la historia de vida de un individuo o grupo, b) un pasaje o época de dicha historia de vida y c) uno o varios episodios. Más que un marco

teórico, se utiliza una perspectiva que provee de estructura para entender al individuo y escribir la narrativa. Asimismo los textos y las narraciones orales proveen datos "en bruto" para ser analizados por el investigador y vueltos a narrar en el reporte de investigación. El investigador analiza diversas cuestiones: la historia de vida, pasaje o acontecimientos en sí; el ambiente (tiempo y lugar) en el cual vivió la persona o grupo, o sucedieron los hechos; las interacciones, la secuencia de eventos y los resultados. En este proceso, el investigador reconstruye la historia del individuo o la cadena de sucesos, posteriormente la narra desde su óptica y describe e identifica categorías y temas emergentes en los datos narrativos.

- **Diseños de investigación-acción:** la finalidad de la investigación-acción es resolver problemas cotidianos e inmediatos y mejorar prácticas concretas. Su propósito fundamental se centra en aportar información que guíe la toma de decisiones para programas, procesos y reformas estructurales. La investigación-acción construye el conocimiento por medio de la práctica. En los diseños de investigación-acción el investigador y los participantes necesitan interactuar de manera constante con los datos. Las tres fases esenciales de los diseños de investigación acción son: observar (construir un bosquejo del problema y recolectar datos), pensar (analizar e interpretar) y actuar (resolver problemas e interpretar mejoras), las cuales se dan de manera cíclica, una y otra vez, hasta que el problema es resuelto, el cambio se logra o la mejora se introduce satisfactoriamente.

A modo de cierre

De lo expuesto en el presente texto cabe mencionar que respecto de la clasificación propuesta por Montero y León, los autores en primer término buscan ubicar al investigador en una primera decisión respecto del estudio desde el cual se posicionará al momento de plantear un plan de investigación. Esta decisión significa por un lado, una posición epistemológica según el estudio que se opte (teóricos, empírico con metodología cuantitativa o empíricos cualitativos). Por otro lado, decidir a su vez ante la diversidad de diseños que comprende cada estudio.

Dentro de la bibliografía más actual les presentamos la propuesta de Ato y colaboradores, quienes plantean pensar la investigación desde una lógica empírica y proponen un número vasto de diseños, correspondientes a las estrategias que el investigador debe plantearse en primer término al momento de diseñar una investigación científica.

En cambio, Hernández Sampieri et al. (2006) sostienen tradicionalmente una clasificación de diseños de investigación siguiendo una lógica cuantitativa. No obstante, incorpora la investigación cualitativa, proponiendo que no se habla de diseños pues en un enfoque cualitativo la investigación en si misma implica un diseño acorde a un abordaje único e irrepetible.

Ahora bien, hilando de manera más fina, es dable mencionar a los y las estudiantes que a lo que Hernández Sampieri et al. (20069 llaman diseño de correlación, Montero y León (2007) proponen denominar ex post facto ya que de lo contrario se podría prestar a confusión pues su nombre indica una consonancia estadística. Asimismo, los y las estudiantes deben tener presente que un diseño de caso es diferente a un diseño de caso único. Un diseño de caso se enmarca dentro de la lógica experimental cuantitativa y el diseño de caso único hace referencia a una investigación de carácter cualitativo.

En esta instancia es pertinente recuperar el planteo de Sabino (1996), quien nos alerta que estas clasificaciones de diseños son modelos puros, es decir, son abstracciones que en la práctica no se aplican tal cual sino que cada investigador construye su estructura interna en una unidad coherente desde el punto de vista lógico metodológico y entre su propia teoría y las dificultades empíricas.

> Lo importante [...] es apelar al razonamiento lógico y a la experiencia para determinar, antes de la recolección de datos, qué información nos proporcionará un determinado método y qué relevancia y confiabilidad puede asignársele al mismo. (Sabino, 1996)

Para finalizar, retomamos los aportes de Yuni y Urbano (2006), cuando nos plantean que:

> La elaboración del diseño de investigación consiste en ordenar una serie de componentes metodológicos con el fin de elaborar un plan lógico que organice el trabajo de campo y ayuda a evitar los sesgos [...] El diseño en tanto estructura lógica de investigación contiene componentes comunes a las diferentes metodológicas o estrategias metodológicas. Sin embargo estos adquieren particularidades de acurdo a la perspectiva paradigmática desde la cual se posiciona el investigador. (p. 10)

Este aporte nos posibilita sintetizar y presentar la idea nodal de la relación intrínseca entre el diseño de investigación y el enfoque epistemológico que tendrán que tener presente los y las tesistas del campo de la psicología.

Consignas de trabajo

1. Elegí un diseño de investigación de cada una de las clasificaciones presentadas en este texto y elaborá un texto de una carilla donde se establezcan posibilidades y dificultades de los diseños elegidos para una investigación desde el campo de la psicología.

2. Realizá una indagación a través de las páginas de UADER y de la Facultad de Humanidades Ates y Ciencias Sociales para establecer:

   a. ¿Cuántos proyectos de investigación se han realizado y están en curso en la carrera de Psicología?

   b. ¿Qué tipos de diseños de investigación predominan en las investigaciones de la carrera de Psicología?

   c. ¿Qué marcos teóricos se opta en las distintas investigaciones? ¿Cuál predomina?

Bibliografía

Ato, Manuel, & López, Juan J., & Benavente, Ana (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. Anales de Psicología, 29 (3), 1038-1059. [fecha de Consulta 20 de Mayo de 2020]. ISSN: 0212-9728. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=167/16728244043

Dannels, SA (2010). Research design. In G. R. Handcock&R. O. Mueller, (Eds.), The reviewer´s guide to quantitative methods in the social sciences (pp. 343-355). New York, NY: Routledge.

Hernández Sampieri, R.; Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P. (2006). Metodología de la Investigación (4° Ed.). México: Mc Graw Hill.

Montero, I. & León, O. (2007) Guía para nombrar los estudios de Investigación en psicología. International Journal of Clinical and Health Psychology, Vol. 7; N° 3, pp. 847-862.

Sabino, C. (1996). El proceso de investigación. Lumen Humanitas.

Yuni, José A. y Urbano, Claudio A. (2006). Técnicas para investigar: Recursos Metodológicos para la Preparación de Proyectos de Investigación. Volumen 2. Ed. Brujas. 2ª edición. Córdoba.

Construcción de la pregunta: problema, objetivos e hipótesis

Martín Siebenhar
Claudio Staffolani

El camino

El inicio de la planificación de una investigación tiene como logro más importante ubicar con claridad su objeto de estudio, cualquiera sea su tipología (investigaciones profesionales, de iniciación o tesis), e implica un proceso no lineal y caracterizada por sus idas y vueltas (*corsi e ricorsi*), tal como sucede en muchas de las situaciones de la vida e incluso de la historia (Vico, 1941). Campo temático, tema, problema de investigación, objeto de estudio, objetivos y hasta la hipótesis, en un principio se lían hasta que lentamente se van diferenciando de forma conceptual en la escritura del anteproyecto y proyecto de investigación. Luego de algunas ideas preliminares sobre qué investigar, por medio de lecturas sobre ciertas palabras claves comienza un proceso que se tiende inexorable, siempre que se tenga la voluntad de hacerlo, hacia ese momento que nos permite responderles con firmeza a quienes nos preguntan: "voy a investigar sobre tal cosa".

Dichas palabras claves, asociadas en forma amplia con grandes temas que cuentan con un desarrollo histórico conocido, surgen a partir de distintas usinas, de problemas reales observados directamente o recibidos indirectamente a través de noticias periodísticas ("aumento de casos de suicidio en jóvenes"); lecturas ("historia de la locura"); conferencias ("orígenes de la desmanicomialización" o "pánico y postmodernidad"); o también puede ser un temática impuesta por una autoridad institucional a partir de una necesidad concreta ("aplicación de la nueva Ley de Salud Mental por parte de la Dirección de Salud Mental del Ministerio de

Salud de la Nación"); porque hay disponibles incentivos económicos ("Covid-19"); y por último, como fruto de un proceso de negociación entre distintos investigadores que buscan integrar un equipo de investigación (Inserción de los Psicólogos en el Consejo General de Educación de Entre Ríos[1]).

En este proceso inicial, todavía de una forma confusa, las primeras ideas fuerza emergen a partir de uno de los temas que concentran el interés principal, como podría ser la "Planificación Estratégica" (PE), integrada o en relación con otros temas posiblemente conexos: "Atención Primaria de la Salud" (APS), "Gestión en Salud" (GS), "Salud Pública" (SP). La búsqueda de definiciones teóricas sobre cada uno de estos conceptos, que se análoga habitualmente con áreas de conocimiento, permite por un lado diferenciar los ámbitos de cada uno de ellos y sus lazos comunicantes. La lectura de antecedentes (estado del arte) sobre un tema específico, como podría ser PE, además podría permitir encontrar relaciones con otros temas a partir de experiencias de investigación que eventualmente vincularon PE con el ámbito de la salud, del arte de la guerra, de la política, de la economía o de la producción industrial.

Podemos ver, a partir de la profundización en el concepto de PE, que la planificación remite por un lado a la organización de las acciones generadas con visión de futuro inmediato y/o mediato, y que también es un concepto que recorre desde finales del siglo XIX una amplia variedad de disciplinas que observan la necesidad de aplicar las herramientas de la planificación al objeto de estudio y/o intervención de cada una de ellas. Por ejemplo, para pensar la organización misma del Estado[2], la gradación de acciones para la producción industrial[3], las propuestas

1 Modalidad seguida en el equipo de Cátedra de Metodología de la Investigación de la Carrera de Licenciatura en Psicología de la UADER, para presentar una nueva investigación que contemple la multidisciplina e intereses de sus integrantes.

2 Taylor (1994), Fayol (1916) y Weber (1993) son los referentes e iniciadores de este campo de la administración pública.

3 Fordismo y toyotismo, son dos modelos de planificación habitualmente utilizados como íconos de la planificación industrial, que surgieron de dos marcas y fábricas automotrices.

educativas[4], la gestión en salud[5] o el desarrollo económico[6]. Estrategia, en cambio, remite al arte de la guerra e indirectamente a la planificación de las acciones propias de esta actividad, que asociada con táctica son las dos herramientas que marcan las decisiones de los estrategas o generales para lograr los objetivos que impulsaron al conflicto armado[7].

De la búsqueda sobre APS, vemos que surge en el año 1978[8] como una propuesta innovadora desde la Organización Mundial de la Salud (OMS), con el propósito de lograr una mayor efectividad en el cuidado de la salud a través de un cambio de paradigma que ubica a dicho cuidado como centro de las acciones para evitar la enfermedad. Uno de los ejes más importantes de este cambio de paradigma es la transformación de la planificación normativa (PN), hegemónica hasta esos momentos y asociada a una gestión piramidal o vertical por medio del imperio de normas que difícilmente reflejan las necesidades particulares, hacia una PE asociada a una gestión horizontal que planifica a partir de los problemas reales de emergencia local. El fin último que seguía esta propuesta sanitaria conocida como APS, era lograr la Salud Para Todos (SPT). Vemos a partir de la profundización sobre APS su conexión con la PE, y la importancia de esta para lograr la SPT que se esperaba lograr en las décadas de los 80 y 90 del siglo XX y en el comienzo del siglo XXI.

La PE se vincula con una disciplina de mayor antigüedad en el campo de la salud: la Gestión en Salud o Sanitaria (GS), que tiene su origen en las primeras décadas del siglo XIX en Inglaterra asociada con la organización de los Estados Modernos y la necesidad de prever recursos humanos con una vida productiva lo suficientemente

4 Parkhurst (1922) iniciadora del Plan Dalton en EE.UU y Pinkevič (1925) en la URSS.

5 Testa (1986), reconocido médico sanitarista argentino.

6 Matus (1996), Ministro de Economía de Chile durante la presidencia de Salvador Allende. Prebisch (1961) fue creador de la Comisión Económica para América Latina.

7 Tsun Tzu (1990), General Chino de la dinastía Chou (722-476). Von Clausewwitz (1984), General del Reino de Prusia (1701-1918).

8 OMS-UNICEF (1978), reunión celebrada en Alma Ata que dio lugar al documento que presenta la propuesta de Atención Primaria de la Salud.

prolongada para que puedan servir en las empresas que surgieron con la Revolución Industrial. Vemos que, desde su origen, la GS tiene como interés la coordinación de las acciones llevada adelante para el control de las enfermedades. Dicha coordinación se enriquece a finales del siglo XIX con los desarrollos teóricos que se generan desde el concepto de planificación, momento en que el fordismo y el taylorismo le dieron las características normativas que se ponen en cuestionamiento en la década de los 60 y 70 del siglo XX.

Por último, SP nos remite a otra disciplina que de alguna manera contiene a todas las categorías, conceptos o disciplinas mencionadas (APS, GS) que podrían relacionarse con la PE. SP es también un ámbito de reflexión, investigación e intervención que tiene como interés el cuidado de la salud de las poblaciones, por lo que en algunos países se encuentra muy asociada o confundida con la Epidemiología, una disciplina que le permite avanzar a los Estados en el cumplimiento de uno de los Derechos Humanos como es el derecho a la salud.

Vimos en el recorrido sobre las palabras claves, que la SP es el ámbito más amplio e integra a la GS como herramienta para la toma de decisiones sanitarias. También vimos que la APS surge en 1978 para modificar una tradición de gestión que no tenía buenos resultados. Por último, que se recurre a la PE con la intención de mejorar la efectividad de las acciones sanitarias para así cumplir la meta de SPT en al año 2000.

Este repaso a través de lecturas sobre cada una de las palabras claves nos ha dado herramientas para poder ordenar las relaciones y jerarquías entre cada una de ellas, que como hemos visto no son solo palabras sino espacios de pensamiento con una historia. La búsqueda de precisar el objeto de estudio es la tarea primordial en el inicio de la planificación de una nueva investigación, que se insertará en un determinado espacio de pensamiento que es preexistente y tiene sus propias reglas.

En este orden de cosas, nos podemos valer del concepto de "campo científico" desarrollado por Bourdieu (1994) para aclarar la importancia del ejercicio de insertar una nueva investigación en un determinado espacio de pensamiento. Nos dice

el autor que cada disciplina o ámbito de investigación es un espacio que reproduce y genera ciertas características e impone determinadas formas para investigar dentro de ellos, como por ejemplo: tener que remitirnos a ciertos autores referentes del campo, conocer las líneas teóricas que aportan a su objeto de estudio. Existen teorías o paradigmas que son hegemónicas o tienen un peso diferencial en ciertas geografías, países o universidades, que es importante tener en cuenta en los espacios institucionales donde se presentará el proyecto de Investigación o Tesis). Profundizar en las palabras claves es también una forma de comprender estas relaciones de fuerza a partir de la información que nos proporcionan los mismos textos, sobre todo en aquellos que hacen un recorrido histórico de dichas palabras claves, conceptos o disciplinas.

Nos podemos preguntar para qué podría servir conocer las características o formas que rigen en cada campo. Sucede que los proyectos de investigación y de tesis se presentan en ámbitos institucionales y ante evaluadores que forman parte de esos mismos campos científicos, que como integrantes de cada campo participan de la lucha que Bourdieu describe cuando habla de la búsqueda de la hegemonía de poder científico. La evaluación de un proyecto de investigación o tesis es un espacio propicio para hacer valer ese poder, a partir de la regulación de las propuestas para nuevas investigaciones o tesis.

Las partes

Para poder avanzar en el proceso que nos lleva desde el área o campo temático a la hipótesis, pasando por el tema, el problema de investigación, el objeto de estudio y los objetivos, los metodólogos plantean con unanimidad que esta elaboración intelectual no se puede hacer sin una amplia y profunda revisión bibliográfica (Borsotti, 2009; Hérnandez Sampieri y otros, 2007; Severino, 2010; Sautu y otros, 2004; Santalamacchia, 1997; Pineda y otros, 1994; Sabino, 1994, 1992), una revisión que en principio puede ser errática pero que, con la información obtenida de las mismas lecturas, se va aclarando, precisando e identificando lo que se sabe y no se sabe sobre un tema. Podríamos sumar a esta recomendación el necesario

proceso de escritura y reescritura que caracteriza al proceso de definición del objeto de estudio de todo proyecto de investigación y/o tesis.

El tema de investigación

El tema es el ámbito de conocimiento más específico en el que se insertará una nueva investigación. Requiere de un trabajo intelectual para demarcarlo a partir de una o varias ideas iniciales, que generalmente se presentan con escaso rigor. Carlos Sabino plantea que: "Una correcta delimitación permite precisar hacia donde deben concretarse los esfuerzos y resolver, por lo tanto, muchos problemas prácticos" (1992: 49). Como propone el autor, en un mismo tema pueden coexistir una alta –sin temor podríamos decir infinita– cantidad de problemáticas que podrían investigarse. Todo el recorrido espacial de nuestro planeta tierra, del sistema solar, de la vía láctea y de todas las demás posibles galaxias, conjuntamente con toda la historia de la humanidad y del cosmos, podrían conformar el universo de estudio de cada uno de la gran mayoría de los temas posibles de investigación, si es que tenemos los recursos y la tecnología para poder hacerlo en el marco del ineludible principio de realidad.

Delimitar el tema es la posibilidad de lograr claridad sobre lo que se desea investigar, y podríamos agregar como herramienta para este fin lo que Immanuel Kant denomina categorías o conceptos puros de entendimiento (1993), que no son otras que tiempo y espacio. La delimitación del tiempo y el espacio sobre un tema permite ubicarlo en un ámbito que podría ser conocido como por ejemplo en el tema: "cambio del valor social de la vejez en el paso de la edad media a la modernidad en Europa"[9].

Otra posibilidad de delimitación depende del mismo tema; siguiendo con el mismo ejemplo, el valor social de la vejez es una de las infinitas investigaciones que se pueden hacer sobre los valores sociales o colectivos. Aun así, luego de este proceso de delimitación, el tema sigue siendo muy amplio, dado que se podría estudiar

9 Tiempo: Paso de la Edad Media a la Modernidad (Siglos XV al XVII). Espacio: Europa.

desde la literatura de la época, que puede ser desde la poética, moral, teológica o filosófica hasta las artes pictóricas o escultóricas. También se podría investigar el mismo tema desde los comentaristas de la cultura medieval y moderna, desde las biografías de los personajes de la época y seguramente desde muchas otras perspectivas y posibilidades bibliográficas. Esto nos lleva a otra posibilidad para seguir delimitando el tema, que es la formulación del problema de investigación y el objeto de estudio que veremos más adelante.

El campo o área temática

Todo tema se inserta dentro de un área temática que le proporciona las reglas de juego, con una amplitud o cerrazón que depende de cada campo. Habitualmente en las ciencias naturales dichas reglas (que no encontramos como tal escritas claramente) suelen ser más ajustadas que en las ciencias sociales[10]. Las reglas, que se reconocen por lo general a través de la lectura de antecedentes, se relacionan como ya se ha expresado *up supra,* con los autores reconocidos como autoridad epistemológica o metodológica, con las líneas teóricas que lo representan, con los temas que podrían ser aceptados en su espectro como campo de conocimiento.

En este último caso, a partir de ciertas categorías[11] como puede ser la de "trabajo", que recorren transversalmente diferentes disciplinas como la Antropología para estudiar la cultura obrera, la Sociología en relación con las instituciones gremiales, la Economía como un factores de producción, la Física a partir de la relación entre fuerza y distancia (Trabajo w = f x d), la Medicina y Psicología en relación con las enfermedades profesionales. Se podrían también reconocer otras como: pobreza, globalización, patrimonio, planificación, clínica, etc., con las mismas características.

10 Para una mejor comprensión de estas diferencias, se puede consultar el texto de Thomas Khun (1985) y el artículo "Actualizaciones del concepto de paradigma" del cap. 1 de este mismo libro.

11 Se entiende por el uso de la palabra categoría en este caso a aquellos conceptos que recorren o son utilizados por distintas disciplinas, cada una desde su propia mirada epistémica.

Desconocer el campo o área temática puede generar dificultades en varios planos; el primero, es el reconocimiento de la nueva investigación en el campo científico; el segundo, en el mismo proceso de investigación a partir de la utilización de las categorías teóricas y las herramientas metodológicas; el tercero, en la aceptación del informe final de la investigación o la tesis.

En tal sentido, Sabino (1994) nos sugiere que, al momento de escoger un tema de investigación, debemos tener en cuenta que "[las] dificultades se simplifican enormemente si se posee un sincero y auténtico interés hacia el tema sobre el cual se investiga y se escribe" (Sabino, 1994: 85). Es decir, en el proceso de elaboración de la investigación debemos prestarle real y sincera atención a la selección del tema, ya que esto será un aspecto al cual estaremos refiriéndonos constantemente durante el desarrollo del trabajo investigativo.

El problema de investigación

Problema de investigación, pregunta problema, pregunta fundamental o central de una investigación (esta última versión nos hace suponer que otras preguntas menores conforman también la problemática a investigar), son todos términos que habitualmente se utilizan como sinónimos para identificar el mismo significado: aquella cuestión que en un determinado tema se presenta como una vacancia de conocimiento. Con el problema de investigación comienza a verse la originalidad de la nueva investigación, originalidad que implica hacer un aporte novedoso al tema y campo temático al que se adhiere. No tiene sentido investigar lo que ya se sabe, aunque la búsqueda de antecedentes o estado del arte nos permite, entre otras cosas, conocer eso que ya se sabe, pero también aquello que no se sabe, es precisamente sobre lo que no se sabe dónde se debe basar la continuidad de la planificación de una nueva investigación, hasta llegar al objeto de estudio.

Yendo específicamente a las características que debe tener el problema de investigación, podemos recostarnos para esta tarea sobre los aportes de Kerlinger (1975) que son también reproducidos por Hérnandez Sampieri y otros (2007). Como primera instancia, los autores plantean que el problema debe formularse como

una pregunta cuyo enunciado puede estar entre signos de pregunta o redactarse utilizando las posibilidades que nos brinda la semántica y la sintáctica de nuestra lengua española.

Además, diferenciándose de otros tipos de pregunta, debe expresar una relación entre dos o más variables[12]. La relación entre dichas variables, presentada en la formulación de la pregunta, debe dar lugar a una tensión, a una relación que no puede integrarse porque algo falta, y lo que falta es precisamente el conocimiento que el investigador o tesista se compromete a generar a partir de la realización de la investigación y la presentación de los resultados[13].

Otro aspecto a tener en cuenta es que la formulación del problema de investigación debe ser clara y no dar lugar a ambigüedades, porque la vaguedad puede generar en los lectores, que eventualmente también pueden ser evaluadores, la idea o sospecha de que el investigador o tesista no tiene claridad sobre lo que va a investigar –sospecha que se comprueba de manera frecuente–, una situación que conspira sobre la viabilidad de toda investigación que se propone.

Un elemento a tener en cuenta en la formulación del problema, y que también puede poner en duda la viabilidad de la investigación, es la dimensión de los recursos necesarios en términos temporales y económicos que serían necesarios para abordarlo, dado que toda investigación tiene un presupuesto económico acotado (en el caso de las tesis, en la mayoría de los casos es inexistente) y también un límite de tiempo para la presentación de los resultados.

Por último, la formulación del problema debe dar lugar a la generación de información empírica para resolver la tensión entre las variables, lo que nos lleva a los últimos pasos de la planificación que define específicamente lo que se propone investigar, el objeto de estudio, los objetivos y la hipótesis que guiará la búsqueda de información.

---

12 Si bien se lo llama variable no es específicamente algo que tiene la posibilidad de variar o modificar, se utiliza el término variable como si fueran temas, ámbitos de conocimiento, conceptos o dispositivos.

13 Las preguntas que habitualmente formulamos para resolver problemas reales cotidianos, no requieren la generación de nuevos conocimientos como sucede en la pregunta científica.

El objeto de estudio

Cuando se habla de objeto de estudio, no se alude a algo que se presente en forma diferencial o separada del problema de investigación. De hecho, forma parte o está integrado en la redacción de la pregunta que representa el problema de investigación. El objeto de estudio es ese conocimiento que se inscribe en las vacancias de saberes del tema elegido, es el conocimiento que una vez alcanzado, como fruto de una investigación, permitirá resolver la tensión que originalmente impide integrar las dos o más variables que están reflejadas en la pregunta problema. Podríamos decir que formalmente comienza una investigación cuando se ha definido con claridad el objeto de estudio, es recién en este momento cuando se comienza a organizar todas las demás actividades de planificación y de investigación para generar ese nuevo conocimiento. Todos los demás pasos de la planificación dependen o rondan en referencia a dicho objeto de estudio.

Por lo tanto, se puede decir que el objeto de estudio es aquello que queremos conocer o saber sobre un tema; en otras palabras, una situación o un fenómeno que despierta interés o cierta cuota de insatisfacción en conocimiento del investigador.

La hipótesis

Un ejercicio rápido que nos puede ubicar rápidamente en la función de la hipótesis es repasar su etimología. "Hipótesis" es una palabra compuesta por dos raíces: hipo y tesis. Hipo deriva de la palabra griega ὑπό (que puede ser interpretado como pequeño, base o debajo del pie) y tesis que deriva de Θεσις (significa conclusión o acción de poner, posición, tema) (Corominas, 1990). Entonces, podemos inferir partir de sus raíces etimológicas, que una hipótesis es una pequeña conclusión, pequeña posición, o posición que está debajo del pie (tema).

La hipótesis es una posición inicial que al mismo tiempo es una posible respuesta a la pregunta qué es el problema de investigación. Dicha posición inicial tiene la función de orientar la búsqueda de información que permitirá generar la teoría para responder al problema. De la hipótesis (pequeña posición) que se genera al

planificar una investigación, fruto del proceso de investigación se espera llegar a una tesis, a una posición, a una teoría explicativa o descriptiva del objeto de estudio.

Los objetivos

Cuando se habla de los objetivos de una investigación se los debe entender como objetivos de conocimiento, por lo tanto estos están directamente relacionados con el tipo de diseño según los objetivos que se propone en una investigación (descriptivos, correlacionales, explicativos, corroboración de hipótesis o exploratorio). También es importante dimensionar que los objetivos representan el compromiso que asume un investigador o equipo respecto de la producción de conocimientos en una investigación. Otro elemento a tener en cuenta es que cuando más objetivos tienen una investigación, más amplia será, y más tiempo y recursos de todo tipo insumirá.

La redacción del objetivo debe derivarse del problema de investigación (sobre todo los generales) y deben guardar coherencia con este. Su contenido debe iniciarse con un verbo en infinitivo coherente con la propuesta de generación de conocimiento que él mismo se propone. En ese sentido, resulta siempre recomendable diferenciar entre objetivos generales (OG) y objetivos específicos (OE). Mientras los primeros marcan el nivel de amplitud de una investigación respecto de la producción de conocimiento en términos extensivos, los segundos determinan la amplitud en términos de profundidad del conocimiento. Esta amplitud se relaciona con la cantidad de variables o categorías necesarias para producir los datos y que luego permitan cumplir con el conocimiento que propone cada objetivo.

Por otro lado, existe entre un OG y un OE una relación de coherencia y dependencia. Así, el OE se deriva del OG y el verbo en infinitivo que se utilice en sus redacciones debe dar cuenta de ello. El verbo en infinitivo del OG se relaciona directamente con el diseño según los objetivos que se proponga; por ejemplo, si el diseño propuesto según los objetivos de conocimiento es descriptivo, al menos uno de los OGs deben comenzar con el verbo en infinitivo “describir” y sus OEs pueden ser: analizar, indagar, identificar, etc. Esto indica que para poder describir

algo (OG) primero se debe analizar ese algo (separar sus componentes), indagar sobre la existencia de ese algo o identificarlo. El procedimiento contrario sería incoherente, ya que no se podría describir sin conocer aquello que se describirá.

Para el caso de las investigaciones que se realizan para acreditar un título de grado, es recomendable presentar un solo OG y a lo sumo dos o tres OEs para no complicarse y poder cumplir con el fin.

El ejemplo

Campo temático

Salud Pública

Tema

Gestión en Salud

Problema de investigación

1- ¿Cuáles son **los obstáculos** que impiden la aplicación de los principios de la Planificación Estratégica en la gestión de los Centros de Salud del Sistema de Salud Pública de la *provincia de Entre Ríos*, basado en la Atención Primaria de la Salud?

En este primer ejemplo podemos ver subrayadas las cuatro variables que forman parte del problema de investigación, en cursiva el espacio que propone como límite o universo de estudio. También podría funcionar como límite que solo se estudiarán los efectores del Sistema de SP que se basan en los principios de la APS. Por último, a partir de la falta de información, podemos suponer que el tiempo es el presente.

2- ¿Cuáles son **los obstáculos** que impiden la aplicación de los principios de la Planificación Estratégica en la gestión del Sistemas de Salud Pública de la provincia de Entre Ríos, basados en la Atención Primaria de la Salud?

En este segundo ejemplo se limitan las variables a tres manteniendo las mismas características del anterior.

3-¿Cuáles son **los obstáculos** que impiden la aplicación de los principios de la Planificación Estratégica en la gestión de la Atención Primaria de la Salud de la provincia de Entre Ríos?

En este tercer ejemplo se limitan las variables a dos y se mantienen las demás características de los dos ejemplos anteriores.

Objeto de estudio

En los tres ejemplos de problema de investigación se mantiene el mismo objeto de estudio: los obstáculos. Generar conocimiento sobre los obstáculos que impiden la PE, es lo que permitirá resolver la tensión entre las 4, 3 o 2 variables que presenta el problema de investigación.

Hipótesis

Son las resistencias al cambio y la falta de empoderamiento de los integrantes del equipo de salud lo que impide pasar de una planificación normativa a una planificación estratégica.

Objetivo General

Describir los obstáculos que impiden la planificación estratégica en el ámbito de la Atención Primaria de la Salud.

Objetivos específicos

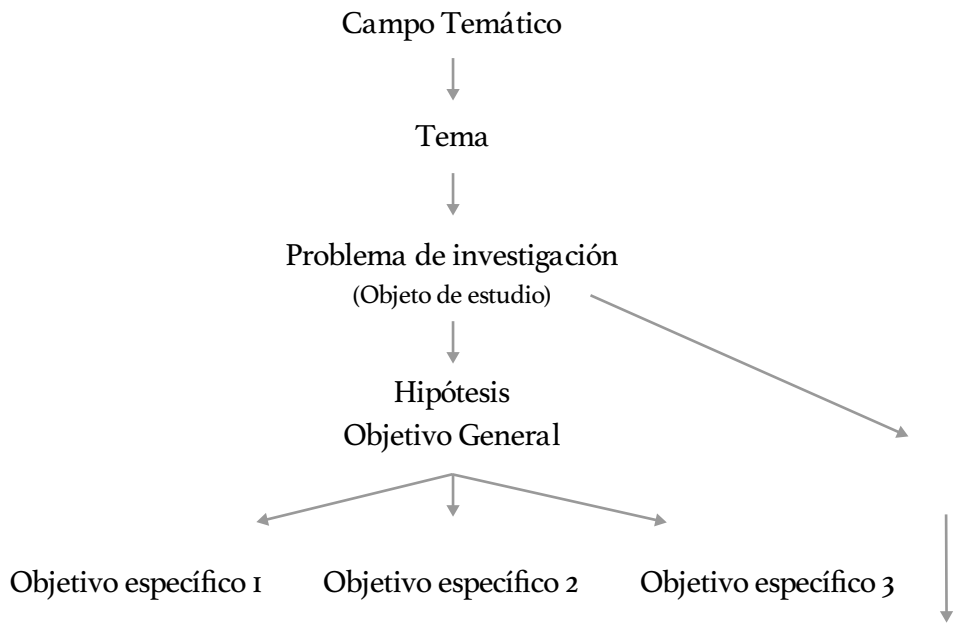
1.1 Analizar la conformación de los equipos de salud y su organización interna en los Centros de Salud.

1.2 Identificar el modelo de gestión de los recursos que se implementa en los Centros de Salud.

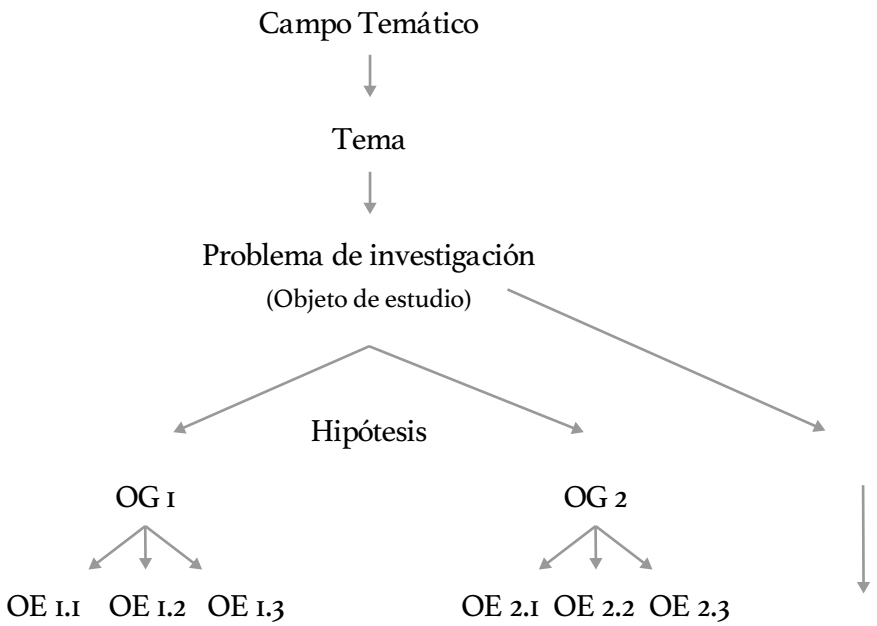
1.3 Indagar sobre los mecanismos de complementación de acciones entre los Centros de Salud y los niveles centrales del Ministerio de Salud.

Diagrama de la planificación de una investigación

Para un objetivo general



Para más de un objetivo general



Bibliografía

Borsotti, C. (2009). *Temas de metodología de la investigación en ciencias sociales empíricas.* Buenos Aires. Ed. Miño Dávila.

Bourdieu, P. (1994). El campo científico. Revista Redes, 1 (2), 129-160.

Corominas, J. (1990). *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Ed. Gredos.

Fayol, H. (1916). Administración Industrial y General. París: Ed. El Ateneo.

Hernández Sampieri, R y Otros. (2007). *Metodología de la Investigación*. Bogotá: Ed. Mcgraw-Hill.

Kant, I. (1973). *Crítica de la razón pura*. Buenos Aires: Ed. Losada.

Kerlinger, F. N. (1975). *Investigación del comportamiento: técnicas y metodología.* México: Nueva Editorial Interamericana.

Kuhn, T. (1973). *La estructura de la revolución científica*. México: Ed. FCE.

Matus, C. (1996). *Estrategia y plan*. México: Ed. Siglo XXI.

OMS-UNICEF (1978). Informe conjunto de la OMS y UNICEF sobre Atención Primaria de la Salud (Declaración del Alma Ata). Ginebra - Nueva York: OMS.

Parkhust, H. (1922). *Education on The Dalton Plan*. London: G. Bell & Sons.

Pinkevic, A. (1935). *Science and Education in the USRS*. London: Ed. Gollancz.

Prebich, R. (1961). *Desarrollo económico, planeamiento y cooperación internacional.* Santiago de Chile: CEPAL.

Sabino, C. (1992). *El proceso de investigación*. Buenos Aires: Ed. Lumen.

Sabino, C. (1994). *Cómo hacer una tesis.* Buenos Aires: Ed. Humanitas.

Saltalamacchia, H. (1997). *El proyecto de investigación: su estructura y redacción*. Puerto Rico: Ed. Cuadernos de Kryteria.

Sautu, R. (2004). *Todo es teoría.* Buenos Aires: Ed. Lumiere.

Severino, A. (2010). *Metodología do trábalho científico*. San Pablo: Ed. Cortez.

Sun Tzu (1990). *El arte de la guerra.* Barcelona: Ed Fundamentos.

Taylor, F. W. (1994). *Principios de la administración científica*. Buenos Aires: El Ateneo.

Testa, M. (1986). Tendencias de investigación en Ciencias Sociales para planificación. En: Planificación en Venezuela, Cuadernos del Cendes, n° 5, Caracas: Cendes -Universidad Central de Venezuela.

Vico, G. (1941). *Principios de una ciencia nueva entorno a la naturaleza común de las naciones*. México: Ed. Del Colegio de México.

Von Clausewitz, K. (1984). *De la guerra.* Barcelona: Ed. Labor.

Weber, M. (1993). *Economía y sociedad*. México, Fondo de Cultura Económica.

CAPÍTULO III

Herramientas metodológicas para generar y/o probar nuevos conocimientos

Aplicación de los métodos de análisis cualitativos

María Laura Leiva
Claudio Staffolani

Introducción

La literatura en el campo de la metodología cualitativa narra de forma frecuente que el devenir de las investigaciones que siguen estos lineamientos se construye a partir de un razonamiento de tipo inductivo. Con esto se pretende hacer alusión a que todo el proceso se referencia en las actividades presentes para pensar los pasos posteriores, según lo que los datos van marcando. La emergencia de los datos, lo que dicen a medida que van surgiendo, es el eje central para la toma de decisiones respecto de la continuidad de la investigación, y también de las interpretaciones que marcan el análisis de esos mismos datos.

Como en toda investigación, no importa si es cuantitativa o cualitativa, se parte de hipótesis[1] o al menos de supuestos básicos subyacentes o ideas fuerza, por lo que no es posible el comienzo –y menos la continuidad– de una investigación sin un pre-juicio por más amplio o impreciso que sea al comienzo del proceso. Lo característico de las investigaciones cualitativas es que esas ideas iniciales se irán modificando, reorientando, reformulando a partir de la continuidad de la emergencia de los datos, para transformarse en hipótesis claras que al final de todo el proceso de investigación/reformulación, se consolidará como la teoría que brinde respuesta a la problemática abordada a través del objeto de estudio.

1 *Hipóthesis*: lo que se pone en la base de algo (Corominas, 1987: 565-566).

Lo que los datos aporten y permitan interpretar subordinan las ideas previamente generadas, siendo esta la esencia de lo que se considera razonamiento inductivo en la investigación cualitativa. Los métodos de análisis de datos cualitativos siguen esa característica, por lo que son lo suficientemente elásticos para adaptarse a lo que la realidad de los datos defina en su emergencia.

Cabe una necesaria reflexión específica cuando se dice: "lo que la realidad de los datos marca", que no es otra cosa que lo que el investigador o equipo de investigación interpreta de esa realidad, interpretación que siempre se hace desde algún lugar teórico, social y cultural, lo que nos lleva a una reflexión ética sobre la honestidad intelectual de los investigadores, o los equipos de investigadores, ante la posibilidad de contrastar sus propios posicionamientos previos, para dar la posibilidad al surgimiento de otras nuevas ideas o teorías posibles.

Las nuevas tecnologías han permitido a la metodología de la investigación incorporar nuevas herramientas para la recolección de datos: entrevistas, encuestas y observaciones realizadas en forma remota, grabaciones, fotografías, filmaciones, redes sociales y otras que puedan surgir, pero las nuevas tecnologías no han dado la posibilidad de una innovación similar para el análisis de la información, salvo en aquella que parte de la cuantificación de datos cualitativos, como sucede en la aplicación de programas informáticos para evaluar la frecuencia con que se repiten palabras o frases, lo mismo puede decirse de aquellos programas informáticos que separan párrafos a partir de palabras clave. En cambio sí podemos decir que los métodos de análisis cualitativos han tenido una innovación a lo largo de la historia, más sobre la base de nuevas ideas que sobre la innovación tecnológica.

Lo que hoy denominamos métodos de análisis cualitativo comenzaron con la hermenéutica[2] en la Antigua Grecia, como tantas otras cosas, asociada con la acción de interpretar, teniendo como sinónimo a exégesis[3] con el mismo significado, ambas asociadas con la interpretación de libros sagrados. En el siglo XX la hermenéutica es incorporada como una herramienta para la investigación sobre la producción

2 *Hermeneutikós*: Interpretación, traducción (Corominas, 1987: 318).

3 *Exegesis*: interpretación (Corominas, 1987: 262).

en el campo de la filosofía, entendida como una teoría de la verdad (Gadamer, 1999). Paralelamente, ya desde principios del mismo siglo XX, sin una mención expresa y una descripción precisa, es incorporada en lo que se denomina el método etnográfico por parte de la Antropología, más tarde también con Harold Garfinkel (2006) desde la Universidad de California a partir de la Etnometodología. Pero es a mediados del siglo pasado en la Universidad de Chicago (EE.UU), por medio de figuras como Herbert Mead, Barney Glaser, Anselm Strauss, Herbert Blumer, W. L. Thomas y Robert Park (Forni et al, 1992), donde el análisis de datos cualitativos adquiere la base conceptual que hoy conocemos y ha sido incorporada universalmente por las disciplinas que forman parte de las ciencias sociales.

Fruto de esa nueva base conceptual, surgen también nuevos términos para designar las herramientas metodológicas cualitativas, casi se podría decir que con el solo objetivo de diferenciarse de las cuantitativas. Es así que a lo que se denominaba tradicionalmente variable se lo comienza a llamar categoría, y a dimensión o sub-variable se la identifica como propiedad o propiedad de una categoría. En este punto también es necesario diferenciar el uso que se hace de la palabra categoría como sinónimo de variable, del uso que también se hace de categoría como concepto teórico (categoría teórica), que podemos ejemplificar con categorías como trabajo, adolescencia, ambiente y otros muchos posibles.

Dejaremos de lado, por merecer una reflexión específica, la operación interpretativa denominada habitualmente diagnóstico que se desarrolla como herramienta de la clínica, o en la evaluación de problemáticas colectivas (diagnósticos sociales) para la resolución de problemáticas concretos que requieren de una intervención para su posible resolución (Aguilar Ibáñez y Ander-Egg, 1999).

A continuación, se presenta una batería de herramientas posibles para el análisis de datos cualitativos, asumiendo el criterio de que la metodología de la investigación como disciplina está siempre abierta a la posibilidad de la incorporación de nuevas posibilidades en el marco de los criterios que define el campo científico.

Codificación

La palabra código deriva del latín *codex* (Corominas, 1987: 157), cuya interpretación más actual en el tiempo remite al libro donde los romanos dejaban por escrito las leyes, pero también eran las tablas de madera donde se registraban inicialmente esas normas para darlas a publicidad. El acto de codificar por lo tanto, nos remite a una acción que implica identificar o generar algo novedoso (idea) que debe ser traducido en palabras para poder ser comunicada. Desde el punto de vista metodológico, codificar es conceptualizar aquello que sigue un determinado patrón que se identifica a partir de los datos, estableciendo una nueva categoría o propiedad de la categoría, un nuevo tema sobre el cual prestar atención para la continuidad de la recolección de los datos.

La codificación es una acción que permite al investigador superar el nivel empírico hacia uno más conceptual. El nuevo código (categoría o propiedad de la categoría) le da al investigador una visión condensada, abstracta, abarcando datos que incluyen fenómenos que de otra manera aparecerían dispersos.

Barney Glaser (1993), por su parte, plantea que podrían generarse dos tipos de categorías o propiedades de las categorías (códigos): substantivos y teóricos. Mientras los primeros permiten identificar la esencia empírica del área de estudio, los teóricos permiten conceptualizar a partir de establecer relaciones de las categorías o propiedades con otras categorías o propiedades en forma de hipótesis, para ir integrando los elementos de una teoría.

Podríamos ejemplificar las categorías o propiedades sustantivas y teóricas con una situación que podría ser concreta. Identificamos que uno de los elementos que aparece en una comunidad como elemento de reconocimiento de sus Adultos Mayores, es la "importancia social" (categoría sustantiva) que adquieren a partir de sus antecedentes laborales, y que es esa importancia social la que se pone en juego a la hora de alcanzar "espacios de poder" (otra categoría sustantiva) en las comisiones directivas de las instituciones comunitarias locales.

Estas dos categorías sustantivas (importancia social y espacio de poder) podrían ser codificadas teóricamente, planteando que: "a mayor importancia social, mayores serán las posibilidades de alcanzar espacios de poder en las instituciones comunitarias locales" como una posible hipótesis a seguir.

Por su parte, plantea Glaser que el investigador focalizará más en la codificación sustantiva cuando descubre códigos dentro de sus datos, y más en la codificación teórica cuando clasifica e integra teóricamente a partir de sus avances en la escritura (1978).

La codificación sustantiva a su vez podría diferenciarse en dos modalidades. La primera es la codificación abierta, que propone dejar correr los datos libremente para identificar nuevas categorías o propiedades, a partir de las cuales en algún momento se puedan establecer las codificaciones teóricas que correspondan. En cambio, la codificación selectiva delimita solamente a aquellas categorías o propiedades que se relacionan con el o los temas entendidos como centrales; en este caso, las categorías centrales se convierten en una guía para la recolección de nuevos datos.

A continuación se presentan cuatro pasos relacionados con la codificación de datos a partir de la propuesta de María Campos Redondo y Catalina Labarca Reverol (2009):

a. Codificación abierta de los datos: implica ingresar los datos dentro de categorías metodológicas, dándole nombres en función de agrupar partes de la información. Nombrar las categorías permite captar la complejidad de la relación entre las ideas y los significados. Luego se comparan buscando las diferencias y similitudes, dentro de la información recogida y clasificada. La importancia de esta etapa reside en que permite identificar los principales componentes y organizar sus contenidos jerárquicamente.

b. Codificación axial: el objetivo de este momento es crear un esquema conceptual, seleccionando los temas que son relevantes en el estudio, permitiendo así efectuar una reducción de los datos. Aquí, las categorías son analizadas comparativamente, a la luz de nuevos datos que se estén chequeando, con la intención de identificar aquellas que sean más significativas. Ese proceso

permite reducir el número de categorías a aquellas que se relacionan más ampliamente con la problemática investigada, permitiendo descubrir el núcleo de sentido.

c. Codificación selectiva: en este último paso se concluye el proceso de comparación de las categorías, para determinar las más importantes que permitan generar la teoría. Una vez que se revisa suficientemente y se analiza la relación entre la categoría central y las categorías que la apoyan.

Frases significativas

Esta herramienta de análisis de datos cualitativos tiene dos posibilidades. La primera sigue los lineamientos del razonamiento inductivo, aplicando este análisis a los datos que surgieron, para poder utilizar la información que emerge como bases en la continuidad de la recolección de datos. Otra posibilidad es la de aplicar esta herramienta cuando se cuenta, en forma previa al análisis de los registros, con notas de campo que se han podido obtener y se han acumulado sin un criterio claro o hipótesis sin las reformulaciones que puedan haber guiado el procedimiento realizado.

En este último caso, la acumulación de datos, que se espera contengan aquellos significativos, habitualmente se han opacado por el mismo proceso de almacenamiento acrítico que dificulta la emergencia de elementos claros. Esta situación restringe la posibilidad de tomar decisiones que puedan enriquecer la investigación, quedando limitada a lo que ya hay, y con ello un alto riesgo respecto de poder encontrar sentidos y/o significados.

Yendo al procedimiento, si se codifica por párrafos, resulta aconsejable detectar aquellos que por condensar frases y palabras significativas requieran una codificación adicional en su interior. Este micro-análisis de palabras, frases y/o párrafos permite comenzar a desarrollar conceptos. Mediante la comparación de fenómenos con características similares, se proponen los primeros conceptos, marcando

los fragmentos textuales a los que se les asignan. Para esta operación en particular, el uso de algún programa informático auxiliar para el análisis cualitativo, como Atlas.ti o QDA (Seid, 2016), puede resultar fructífero. Esta operación es análoga a la que se realiza cuando se subraya, señala entre corchetes o resalta en distintos colores las entrevistas impresas en papel, así como cuando se realizan anotaciones al margen, todo lo cual constituye una alternativa igualmente válida para el análisis de las frases. Luego de la identificación de las frases significativas, el paso siguiente es la integración de los elementos codificados marcando las continuidades y discontinuidades entre los diferentes casos de la unidad de análisis, los tiempos y los espacios.

Análisis de discurso

Una primera aclaración merece el hecho de que cuando se hace análisis de discurso no se habla directamente de las ideas, sino de los relatos que circulan socialmente sobre esas ideas. Quizás en el análisis de discurso se evidencia con mayor fuerza algo que recorre a todos los métodos de análisis cualitativos, que es la doble hermenéutica, entendida a partir del hecho de que quien emite una opinión o una información, ya está haciendo una primera interpretación de esa realidad objeto. En tal caso, la interpretación que hace el investigador es la segunda de ellas sobre esa misma realidad. Entonces el supuesto que subyace plantea que el conocimiento del mundo no radica en las ideas sino en los enunciados que circulan, que no es otra cosa que una acción social que interpela la supuesta realidad (Van Dijk, 2000).

También es importante destacar que los discursos no son transparentes, siendo esa opacidad lo que hace imprescindible su análisis, ya que si estos fueran traslúcidos no sería necesario analizarlos, acción que solo podremos hacer a partir de los índices (las palabras o frases) que los hacen visibles (Santander, 2011).

Podremos ejemplificar lo que propone Pedro Santander, a partir de la utilización de la palabra "régimen". Habitualmente en su uso comunicacional (escrito, radial

y televisivo), implica una intencionalidad cuando se la emite para designar al gobierno de un determinado país, entendidos *prima facie* como no afectos a los principios liberales (aquellos identificados como populistas, socialistas o marxistas), y no utilizando las mismas palabras para hacer alusión a gobiernos entendidos como amigables con esos mismos principios liberales (reinos o países del primer mundo), que suelen contar en su haber con hechos aberrantes, justificados genéricamente como daños colaterales. Podemos analizar respecto del discurso que acompaña a la palabra régimen, que solo se utiliza para aludir a determinados gobiernos de países que no aseguran la propiedad privada o las libertad de expresión, pero no son regímenes aquellos gobiernos de países que matan o torturan en defensa de un estilo de vida, o mantienen un sistema colonial de explotación de recursos humanos y naturales en pleno siglo XXI. Podemos encontrar el mismo sentido de régimen para aludir a diferentes gobiernos de un mismo país, más allá de que no se ponga en cuestionamiento la democracia como sistema en esas dispares administraciones. También en libros de historia que hablan de gobierno militar y no de régimen militar a la supuesta "revolución libertadora" (1955-1958), para designar a un gobierno de facto que fusiló a ciudadanos sin juicio previo y bombardeó con misiles aire-tierra a colectivos cargados de escolares primarios en la Plaza de Mayo de Buenos Aires en acciones previas que vehiculizaron el golpe de estado, y denominando régimen al gobierno democrático previo (Halperin Donghi, 2005: 466). Podríamos concluir, entre otras cosas, que en el uso de la palabra régimen para designar a un gobierno, son más importantes las "libertades" que la vida humana.

Respecto de los pasos en el análisis de los discursos, podemos hacerlo desde tres niveles o momentos: a) el análisis textual, de carácter descriptivo, b) el de la práctica discursiva, de carácter interpretativo y 3) el de la práctica social, de carácter explicativo (Fairclough, 1992).

En el ejemplo desarrollado *up supra*, el primer paso (análisis textual) ha sido identificar la reiteración de una palabra o frases en determinados momentos o circunstancias en los medios de comunicación y libros de historia. El segundo momento (práctica discursiva), serían las asociaciones que se hacen entre la palabra régimen y ciertos gobiernos de países o de administraciones en determinados

momentos históricos. Por último, las prácticas sociales que traen aparejadas esas prácticas discursivas: justificación de la intromisión de potencias en la vida política de países soberanos, golpes de estado para impedir la continuidad de gobiernos elegidos democráticamente, discriminación a los migrantes de los países asociados con un determinado gobierno identificado como régimen, etc.

Teoría fundamentada en los datos

La teoría fundamentada en los datos se sostiene en dos grandes estrategias: el método de comparación constante y el muestreo teórico. Ambas serán desarrolladas más adelante.

La TF (teoría fundamentada) utiliza con prevalencia la entrevista como instrumento de recolección de datos; sin embargo, la misma no es excluyente de otras técnicas. Suelen incluirse o utilizarse en forma alternativa la observación, la conversación informal, análisis de documentos, literatura y focus group.

En relación a la cantidad de las entrevistas, Creswell considera que entre 20 y 30 entrevistas serían más que suficientes para trabajar en la saturación, pero no fundamenta este número.

En lo que refiere a las observaciones y las conversaciones espontáneas o casuales, así como las entrevistas grupales que pueden desarrollarse en el campo, los autores acuerdan que deberían indicarse como notas de campo. Y los documentos y literatura específica ser considerados como una fuente más de información.

Comparación constante

Esta propuesta de análisis de datos desarrollada por Barney Glaser y Alselm Strauss en la década del 60 (1967) del siglo pasado, muestra con claridad la aplicación del razonamiento inductivo tanto en el análisis de los datos como en todo el proceso de investigación desarrollado en la aplicación de una metodología cualitativa.

Para el comienzo del proceso es importante contar previamente con algunas categorías que el investigador pueda suponer relacionadas con la problemática a abordar. Con estas herramientas se puede comenzar la recolección de datos a través de un instrumento predefinido (ejemplo: entrevista u observación) o una combinación de ellos (ejemplo: entrevista y observación). Con los datos obtenidos se procede a su análisis, identificando: valores de las categorías, codificación de nuevas categorías y propiedades reconociendo sus respectivos valores. Por medio de la información obtenida se procede a reformular el instrumento de recolección sumando las nuevas categorías y propiedades para aplicarlo al nuevo episodio de recolección de datos. Luego del segundo episodio se procede nuevamente a identificar valores de las categorías, codificación de nuevas categorías y propiedades reconociendo sus respectivos valores. A partir de este momento ya se puede comenzar a identificar diferencias en los valores obtenidos para cada episodio o caso relevado y en cada una de las categorías y propiedades.

Con la misma mecánica se continúa el procedimiento, advirtiendo que es posible que algunas de las categorías iniciales de indagación hayan perdido importancia respecto de la problemática abordada, en detrimento de las nuevas que han emergido de los datos a partir del proceso de codificación.

El fin del proceso de comparación constante culmina con el corte de datos, hecho que puede darse por al menos dos razones: a) no hay más casos o situaciones para relevar dentro del universo planteado, b) se ha saturado la información. En este último caso la saturación puede deberse a que se repiten los mismos valores de las categorías y propiedades sin que emerjan nuevos valores, o también que por la reiteración de los valores ya obtenidos no surja la posibilidad de codificar nuevas categorías o propiedades.

El proceso de reiteración de la recolección-análisis va poniendo en cuestionamiento la hipótesis o supuestos de los cuales se partió, por lo que estos necesariamente se van reformulando de manera sucesiva hasta que se consolide la última reformulación que coincida con el corte de datos: ese es el momento en que lo subyacente (hipótesis) emerge como teoría.

Muestreo teórico

Esta metodología de análisis de datos suele ser la más apropiada para aplicar en investigaciones cualitativas que sigan un diseño según los objetivos de tipo exploratorio, es decir, en aquellos en que no se parte de un problema de investigación que se vehiculiza por medio de una hipótesis. Aunque también es aplicable en diseños descriptivos para encontrar herramientas teóricas que permitan entender aquellas situaciones que así lo requieran. Sin embargo, el objetivo principal es generar una nueva teoría, no probar su nivel de generalización, aunque deba ser fundada a partir de los datos emergentes.

> El muestreo teórico para generar una teoría es el procedimiento por el cual el analista conjuntamente selecciona, codifica y analiza su información y decide qué información escoger luego y dónde encontrarla para desarrollar una teoría tal como surge. (Glaser y Strauss, 1967: 45)

Como plantean los autores, el interés del muestreo teórico, o como se le suele decir también "teoría fundada", es generar una nueva teoría que no necesariamente se va a probar en el proceso de investigación. La teoría fundada adquiere sentido a partir de la emergencia de los datos, lo que la realidad va marcando.

Lo mismo sucede con el ámbito que se estudiará, solo las cuestiones fundamentales, como por ejemplo en una institución universitaria, en la que sabemos de antemano que conviven docentes, no docentes, estudiantes y egresados, a partir de una dirección colegiada (Consejo Superior) y un responsable o equipo de conducción administrativa (Rector y equipo de gestión).

Es posible que durante el procedimiento de muestreo teórico, los datos emergentes indiquen que sea necesario acceder a nuevos grupos de importancia teórica (otras unidades de análisis) para la investigación, incluso también procedimientos de recolección de datos que no habían sido previstos anteriormente.

El muestreo teórico sucede en una selección de casos que el investigador irá seleccionando según el potencial para refinar o expandir los conceptos o teorías ya desarrolladas.

Respecto de métodos específicos de análisis de los datos, son los que ya se han descrito anteriormente, salvo el de inducción analítica que tiene otro propósito respecto del tipo de conocimiento a generar.

Inducción analítica

Este método de análisis de datos cualitativos permite al investigador llegar a generalizaciones respecto de todas las instancias del fenómeno abordado (Denzin, 1978): es el que más se acerca a la posibilidad de probar una hipótesis sin renunciar al razonamiento inductivo. También es el que requiere de un mayor compromiso ético del investigador, sobre todo en relación con la incorporación de los casos que formarán parte de la muestra durante todo el proceso hasta llegar al corte de datos.

A continuación se describen los pasos del procedimiento de inducción analítica, tomados parcialmente de William Robinson (1951:813):

a- Se formula una definición actualizada del fenómeno a estudiar (problema de investigación y objeto de estudio).

b- Se formula una explicación o hipótesis sobre ese fenómeno que permita dar una respuesta al problema de investigación.

c- A partir de esta hipótesis se busca un caso que no se ajuste o no se explique a partir de la hipótesis previamente formulada.

d- Se reformula la hipótesis para que el caso pueda ser explicado y se busca nuevamente un caso que no se ajuste o no se explique a partir de la hipótesis reformulada.

e- Se reitera el mismo procedimiento hasta que no se encuentren nuevos casos que no se ajusten a la última reformulación de la hipótesis, con lo cual esta se transforma en la teoría explicativa o que da una respuesta válida al problema de investigación capaz de ser generalizada al universo estudiado.

Cada sucesiva reformulación de la hipótesis, no implicar crear una nueva desde cero, más bien se trata de ampliar o modificar sus alcances tratando de incorporar lo nuevo que presenta cada caso. Si el problema fuera ¿cuáles son los obstáculos que dificultan la planificación estratégica en el marco de la APS de los efectores del primer nivel de atención de la ciudad de Paraná? Una primera hipótesis podría ser que: "El principal obstáculo es la falta de compromiso de los integrantes del equipo de salud". Luego de formulada esta hipótesis se encuentra un caso (miembro de un equipo de salud del primer nivel de salud de Paraná) que en su historia laboral ha desarrollado numerosos intentos de llevar adelante la planificación estratégica como forma de gestión en salud, pero que sin embargo no lo ha podido sostener por falta de apoyo de la estructura burocrática de salud. La reformulación de la hipótesis entonces podría ser: "El compromiso de los integrantes del equipo de salud depende fuertemente del apoyo de la estructura burocrática de salud, para sostener la planificación estratégica en los efectores del primer nivel de salud de Paraná". A la hipótesis inicial que ponía el acento exclusivamente en los miembros del equipo de salud como obstáculo, un caso permitió abrir las posibilidades de obstáculos que incluyen también a la estructura administrativa por sobre los equipos de salud del primer nivel de salud de Paraná.

Historia de vida

La historia de vida es otro de los métodos relevantes que forman parte de la tradición en el abordaje cualitativo en las Ciencias Sociales. Aborda el relato de los hechos de la vida de un individuo que podría o no representar a un colectivo en sus experiencias vitales. Denzin (1978) la define como el estudio y colección de documentos de vida que describe los puntos cambiantes de una vida individual.

Varios autores refieren como métodos biográficos, incluyendo el género ampliado de los escritos biográficos, a las siguientes: biografías, autobiografías, historias de vida, historias orales.

Es un método cualitativo exhaustivo cuando lo que se quiere es reunir información sobre la esencia subjetiva de la vida entera de una persona. La narración suele ser completa en sí, destacando los aspectos más importantes.

Las ciencias sociales utilizan la historia de vida, no solo a cuenta de obtener información de un sujeto en su devenir personal y subjetivo, sino también buscan expresar a través del relato de una vida problemáticas y temas de la sociedad, o de un sector de esta.

Al momento de realizar una historia de vida es fundamental definir previamente el eje temático, ya que entrevistar a una persona implicará construir el relato de su vida considerando el contexto en el cual se desenvuelve. En sí es relevante en la preparación enfatizar la información acerca de las circunstancias de vida en el contexto de la persona a entrevistar.

> Hablar de la vida de una persona significa mostrar las sociabilidades en las que esta persona está inserta y que contribuye a generar con sus acciones; es hablar de las familias, de los grupos, y de las instituciones a las que está ligada. (Vasilachis de Gialdino, 2013)

El eje temático se definirá en relación coherente con la pregunta central de investigación postulada. Otro elemento fundamental será la guía o guión que se desarrolla en la entrevista. La entrevista es la técnica primordial por excelencia para

desarrollar la historia de vida. La guía es una orientación amable pero no rígida para avanzar, aunque es importante tener muy presente siempre los lineamientos mínimos de la guía para poder escuchar al entrevistado/a en sus idas y venidas sin desatender nuestra guía.

Quien entreviste recurrirá a la re-pregunta con el fin de precisar detalles o solicitarle al entrevistado que desarrolle o profundice temas específicos. Habitualmente una historia de vida se desarrolla a través de varias entrevistas en encuentros pautados, no solo una. Contar la vida es un proceso largo y el entrevistador tiene que respetar los tiempos del entrevistado.

Los estudios de casos

El estudio de casos consiste en el abordaje de lo particular destacando el caso único, donde lo relevante de la particularización reemplazará la validez de la generalización. La elección del caso resultará de la elección temática definida, el caso es definido por el interés en el mismo y el diseño metodológico es secundario.

El objetivo primordial yace en la profundización y el conocimiento global del caso y no en la generalización de resultados.

> Los estudios de casos pueden constituirse a partir del interés en el caso en sí mismo, y el estudio de caso instrumental en teres de un problema conceptual o empírico más amplio que el caso puede iluminar. En ambas perspectivas la elección del caso busca maximizar las posibilidades y la capacidad que las condiciones y características del caso presentan para desarrollar conocimiento a partir de su estudio. (Vasilachis de Gialdino, 2013)

La muestra es radicalmente intencionada en relación los intereses temáticos, conceptuales y diversos criterios que se deberán fundamentar.

La recolección de la información se realiza a partir de una propuesta - plan que girará en torno a respuestas que buscan dar información para las preguntas centrales de información.

Las fuentes pueden ser: entrevistas, observación, documentos, etc.

El análisis de la información recolectada se realiza a partir de la construcción de categorías, y también se suman las instancias de interpretación directa.

El investigador aquí puede participar como observador, entrevistador, evaluador e intérprete.

Bibliografía

Campos Redondo, M. y Labarca Reveron, C. (2009). La teoría fundada en el estudio empírico de las representaciones sociales: un caso sobre el rol orientador del docente. Revista Opción, 25 (60): 41-54.

Corominas, J. (1987). *Diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Ed. Gredos.

Denzin, N. (1978). *The Research ACT: A Theoretical Introduction to Sociological Methods.* New York. Mc-Graw Hill Book Company.

Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.

Forni, F.; Gallard, M. A. y Vasilachis de Gialdino (1992). *Métodos cualitativos II*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Gadamer, H-G. (1999). *Verdad y Método*. Salamanca: Ed. Sígueme.

Garfinkel, H. (2006). *Estudios de etnometodología.* Barcelona: Ed. Ántropos

Aguilar Ibáñez, M. J. y Ander-Egg, E. (1999). *Diagnóstico social. Conceptos y metodología*. Buenos Aires: Ed. Lumen.

Glaser, B. (1975). *Theoretical Sensitivity Advances in the Methodology of Grounded Theory*. San Francisco: University of California.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967) *The discovery of grounded Theory.* Nueva York: Aldine.

Halperin Donghi, T. (2005). *Historia contemporánea de América latina.* Madrid: Editorial Alianza.

Vasilachas de Gialdino, I. (2011). *Estrategias de investigación cualitativa*. Buenos aires: Editorial Gedisa.

Robinson, W. S. (1951). "The logical structure of analytic induction". Review American Sociological, 16 (6): 812-818.

Seid, G. (2016). Procedimientos para el análisis cualitativo de entrevistas. Una propuesta didáctica. V Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales (ELMeCS). Recuperado de: http://elmecs.fahce.unlp.edu.ar/v-elmecs/actas-2016/Seid.pdf

Santander, P. (2011) Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. Revista Cinta Moebio, 41: 207-224.

Van Dijk, T. (2000). *El discurso como interacción social*. Barcelona: Gedisa.

Triangulación metodológica de datos

Verónica M. Vlasic

Introducción

La investigación en el campo de las ciencias sociales requiere de técnicas específicas que son poco conocidas y, por añadidura, escasamente utilizadas por los investigadores noveles: este es el caso de la técnica de triangulación. El trabajo que a continuación se presenta, tiene por objetivo realizar un acercamiento a la triangulación como una opción dentro de las estrategias de investigación. Se abordará el concepto de triangulación, cuándo comienza a cobrar importancia su uso, los diferentes tipos de triangulación posibles, y se centrará la mirada sobre en tanto opción superadora de la tradicional dicotomía de enfoques cuantitativos o cualitativos. Además, se presentarán algunas de sus principales ventajas y posibles usos para el campo de la Psicología.

La investigación en el campo de la Psicología

Para comprender la importancia y los beneficios de la triangulación en un proceso de investigación, es necesario poder ubicarla en un contexto y momento histórico de la ciencia. Desde finales del siglo XIX, la Psicología, al igual que otras disciplinas del campo de las ciencias sociales y humanas, ha luchado por ser reconocidas como científica y aplicado distintas estrategias para tal fin.

Desde sus inicios, la Psicología ha tenido que reacomodar su objeto de estudio y sus métodos de indagación para ser aceptada como ciencia. Vale agregar también que este comienzo estuvo fuertemente marcado por el paradigma positivista y, aunque no ha sido sencillo el camino que le ha tocado recorrer, tras un siglo de investigaciones y teorizaciones ya ha ganado lugar y reconocimiento como un campo de estudio.

Sin pretender ser exhaustivos en la descripción, puede decirse que ha recorrido un camino importante para poder hacerse de un lugar dentro de las disciplinas científicas. Actualmente, llevar adelante una investigación requiere de la toma consciente de decisiones teóricas, epistemológicas y metodológicas por parte del equipo de investigadores. Dentro de estas últimas podemos encontrar: las decisiones sobre el tipo de diseño, los instrumentos de recolección de datos que se utilizarán, la conformación de la muestra y el enfoque desde el cual se realizará el estudio. A su vez, las decisiones metodológicas tienen que mantener la coherencia interna con los objetivos y el problema de investigación antes delimitado.

En la actualidad, la producción teórica de metodología de la investigación critica la idea de un método único y universal (Azcona y otros, 2011) como manera de construir y validar conocimientos científicos. En ese sentido, el campo de la Psicología es un ámbito propicio para pensar desde la complejidad de la realidad y la necesidad de una pluralidad metodológica. Es allí donde la triangulación viene a ocupar un lugar destacado, ya que podría dar respuesta a una mirada superadora de los fenómenos a estudiar. Combinando estrategias que originariamente se pensaban como exclusivas de enfoques cuantitativos o cualitativos respectivamente, es posible realizar un estudio de un fenómeno de manera holística y con un abordaje complejo tanto de lo epistemológico como lo metodológico.

La triangulación: conceptualización

La triangulación, como una opción posible dentro de las decisiones que toma un investigador, se ha hecho más conocida en estos últimos años. Podemos definirla

como el uso de dos o más métodos para la recogida de datos en un estudio, también conocida en la literatura como "métodos múltiples" o "multimétodo" (Cohen y Manion, 1990). Es un proceso de recolección, análisis y vinculación de datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema (Alzás García, 2016). El uso del término *triangulación* proviene de la ciencia naval militar, refiriéndose a un proceso en el cual los marinos tomaban varios puntos de referencia para localizar la posición de algún objeto en el mar (Jick 1979, citado por Hernández Sampieri, 2006: 789).

Si bien la literatura ha abordado el tema desde hace ya varias décadas, su uso recién comienza a ser más conocido en los últimos años, vinculándose con mayor frecuencia a estudios cualitativos. Luego, a partir de los años 90 aproximadamente, comienza a considerarse como una opción de enfoque de investigación mixta (Hernández Sampieri, 2006).

En este orden de cosas, el uso de la triangulación se presenta como una opción superadora de los tradicionales estudios de corte cuantitativo o cualitativo donde la elección por parte del investigador de un enfoque u otro resultaban excluyentes, ya que los fundamentos epistemológicos, ontológicos y metodológicos pertenecían a posturas o perspectivas opuestas, es decir, se ubicaban en paradigmas diferentes. Según Hernández Sampieri "ambos enfoques emplean procesos cuidadosos, metódicos y empíricos en su esfuerzo para generar conocimiento" (Hernández Sampieri, 2006: 4).

El uso de la triangulación para investigaciones en el campo de las ciencias sociales permite explicar de manera más completa la riqueza y la complejidad del comportamiento humano. Es allí donde reside lo sustancioso de la triangulación en estudios científicos. Según Cohen y Manion (1990), la confianza excesiva en un único método puede traer consecuencias en la polarización o la distorsión de los datos, mientras que el uso de la triangulación permitiría que a partir de diferentes métodos de recolección se lleguen a los mismos resultados, dando confiabilidad y solidez al estudio.

Superando la dicotomía de los enfoques cualitativos y cuantitativos

Antes de centrar la atención en las características y los tipos de la triangulación, es necesario revisar algunas características específicas de los enfoques cuantitativos y cualitativos.

Siguiendo la caracterización que plantea de manera detallada Hernández Sampieri (2006), podemos ver que los *estudios cuantitativos* se caracterizan por tener una dinámica de pasos a seguir de forma estructurada, secuencial y probatoria; en otras palabras, se necesita cumplimentar cada etapa para pasar a la siguiente, ya que posee un orden riguroso en sus fases. Parte de una idea, que va acotándose y, una vez delimitada, se derivan objetivos y preguntas de investigación. Se realiza una revisión de la literatura disponible sobre el objeto de estudio en cuestión y se construye un marco teórico delimitando.

Otra característica importante de las investigaciones desde enfoques cuantitativos es la formulación de hipótesis y la determinación de variables que luego se medirán en un determinado contexto. La medición de las variables está determinada por el tipo de instrumento de recolección de datos a utilizar, pues siempre son instrumentos que permiten la cuantificación de los datos. Así también, el análisis de los mismos se basa en la aplicación de cálculos estadísticos a partir de procedimientos estandarizados y aceptados por una comunidad científica. Por consiguiente, los objetivos de las investigaciones que asumen estas características tienen que ver con formular leyes de funcionamiento generales que se puedan aplicar a la población que reúna las mismas características de la muestra estudiada. En el proceso se busca el máximo control para lograr que otras explicaciones posibles distintas o "rivales" a la propuesta del estudio (hipótesis), sean desechadas, se excluya la incertidumbre y minimice el error. Es por esto que se confía en la experimentación y/o las pruebas de causa-efecto. Los análisis cuantitativos se interpretan a la luz de las predicciones iniciales (hipótesis) y de estudios previos (teoría). Utiliza, entonces, un método hipotético deductivo.

Por otra parte, las investigaciones desde *enfoques cualitativos* comparten los mismos pasos o fases de investigación que el cuantitativo, pero tienen algunas diferencias en el proceso. Principalmente, se hace referencia a la flexibilidad en todo el proceso de investigación, dando la posibilidad de ir introduciendo modificaciones a medida que se avanza en dicho proceso. Los estudios que se realizan desde este enfoque tienen a darse en ambientes naturales donde los participantes desarrollan sus actividades. No se busca la manipulación ni el control de las variables. Utilizan un método inductivo, es decir que el investigador se apoya en la observación de los hechos, examinando el mundo social y, en este proceso, desarrolla una teoría coherente con lo que observa que ocurre. Respecto a las hipótesis, en la perspectiva cualitativa pueden estar como no, y el objetivo de ellas no tiene que ver con su prueba o contrastación, sino que operan como guías del proceso y se pueden ir modificando a medida que los investigadores toman contacto con el terreno. En cuanto a la recolección de datos, se utilizan técnicas que no pretenden medir ni asociar las mediciones con números, tales como: observación no estructurada, entrevistas abiertas, revisión de documentos, discusión en grupo, revisión de historias de vida, análisis semántico y de discursos cotidianos, interacción con grupos o comunidades. Por lo tanto la preocupación del investigador procura indagar sobre las vivencias, representaciones, experiencias, interacciones, etc. de los participantes, tal como ellos mismos las relatan y viven. EI proceso de indagación es flexible y se mueve entre los eventos y su interpretación, entre las respuestas y el desarrollo de la teoría. Su propósito consiste en "reconstruir" la realidad, tal como la observan los actores de un sistema social previamente definido. Las indagaciones cualitativas no pretenden generalizar de manera probabilística los resultados a poblaciones más amplias ni necesariamente obtener muestras representativas; incluso, no buscan que sus estudios lleguen a replicarse. Así entonces, el enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible. Es naturalista (porque estudia a los objetos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales) e interpretativo (pues intenta encontrar sentido a los fenómenos en términos de los significados que las personas les otorguen).

Durante mucho tiempo la separación y exclusión entre ambos enfoques se debió a una errónea interpretación que planteaba que un enfoque podía anular al otro.

La superación de esta postura llevó a Denzin (1978) a proponer la idea de "triangulación" (Hernández Sampieri, 2006).

La triangulación es complementaria en el sentido de que traslada enfoques en una misma investigación y mezcla diferentes facetas del fenómeno de estudio. Dicha unión o integración añade profundidad a un estudio y, aunque llegan a surgir contradicciones entre los resultados de ambos enfoques, se agrega una perspectiva más completa a lo que se está investigando. La utilización de la técnica de triangulación favorece en cuanto que los resultados obtenidos en el proceso de investigación suelen ser mucho más completos y complejos a la vez (Hernández Sampieri, 2006).

La triangulación en las ciencias sociales tiene como objetivo explicar de manera más completa la riqueza y complejidad del comportamiento humano. Su surgimiento se da a partir de cuestionamientos o reflexiones sobre la fiabilidad y la validez de los datos: "[...] en este sentido la fiabilidad se alcanza midiendo un mismo rasgo de la realidad mediante métodos similares y la validez se alcanza mediante la medición de un mismo rasgo, por métodos diferentes [...]" (Alzás García, 2016: 640).

De todas maneras, es necesario aclarar que la triangulación no es una solución mágica para la comprensión de la complejidad, sino que sirve como premisa para aumentar la rigurosidad de los estudios que la incorporan, sosteniendo y defendiendo una visión holística de la investigación (Azcona, 2011). A su vez, requiere de un diálogo constante entre estas dos tradiciones tan arraigadas en el campo de la investigación y que durante años se han presentado como contrapuestas. Diálogo que requiere de un manejo y estudio exhaustivo y profundo de la metodología de la investigación.

Tipos de triangulación

Si bien la triangulación más utilizada es la triangulación de datos, a continuación se describirán brevemente otros tipos posibles de triangulación, para luego profundizar en la mencionada.

Por su parte, Denzin y Lincoln en 1970 clasificaron los tipos de triangulación en los siguientes:

- *De investigadores*: consiste en contar con las observaciones de distintos profesionales, formados en distintas áreas del conocimiento, pero especialistas en relación al objeto de estudio. Se puede mencionar aquí, a los equipos de investigación interdisciplinares que estudian un fenómeno, donde cada uno aporta desde su disciplina una mirada y el trabajo conjunto implica reconocer los distintos enfoques o posicionamientos sobre el objeto de estudio.

- *De teorías, ciencias o disciplinas*: suele ser la más difícil de aplicar, pues consiste en incorporar en el estudio a las diferentes corrientes teóricas que explican el objeto de estudio en cuestión, presentando de esta manera una opción superadora de los sesgos que cada una en forma independiente pueda tener.

- *De métodos o metodológica*: se refiere a la aplicación de diversos métodos en la misma investigación para recaudar información contrastando los resultados, analizando coincidencias y diferencias. Su fundamento se centra principalmente en la idea de que los métodos son instrumentos para investigar un problema y facilitar su entendimiento. Consiste en la combinación de métodos cualitativos o cuantitativos de investigación en la medición de una misma unidad de análisis.

- *Triangulación de datos*: hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y fuentes de información sobre una recogida de datos, permite contrastar la información recabada. Aunque es usual en investigaciones del campo de las ciencias sociales seleccionar solo un instrumento de recolección de datos, podemos alegar que la triangulación de datos permitiría combinar diversos instrumentos

para obtener mayor cantidad de datos y de esta manera complementar la información entre sí. Por ejemplo, podemos pensar en la utilización de entrevistas semiestructuradas como instrumento de recolección de dados, pero podemos también combinar esta técnica con la observación no participante. De esta forma los datos que se recogerían en la entrevista son respaldados por la observación directa del fenómeno. A su vez, también es posible combinar instrumentos que pertenecen a los enfoques cualitativos y cuantitativos. Del mismo modo, se puede pensar en la posibilidad de aplicar test estandarizados y combinarlos con entrevistas en profundidad o el análisis de historias de vida. El punto es poder identificar las posibles limitaciones que pueden presentar dichos instrumentos en forma independiente y poder utilizar otros instrumentos que puedan contrarrestar dicha limitación y lograr, de esta forma, la obtención de datos más sólidos para el estudio en cuestión. Incluso la búsqueda de datos en diversas fuentes también posibilita la complementación de los mismos. Por ejemplo, realizar observaciones del comportamiento o interacciones entre niños en un ámbito particular, puede ser complementado con entrevista a los adultos a cargo de los niños. El uso de triangulación de datos implica una apertura mental por parte del equipo de investigadores al uso y combinación de diversas estrategias.

Ventajas y usos posibles de la triangulación en el campo de la psicología

Como se puede observar, la triangulación ofrece algunas ventajas respecto del uso exclusivo de un método. En primer lugar, el campo de las ciencias sociales por su naturaleza misma es complejo, e incluso los fenómenos que se estudian desde esta perspectiva muchas veces necesitan de miradas complementarias para estudiar los comportamientos humanos y las situaciones donde los mismos interactúan. Es allí donde se sugiere por ejemplo utilizar diversos instrumentos de recolección de datos que puedan brindar al investigador diferentes puntos de vista respecto del fenómeno estudiado.

El uso de la triangulación busca otras formas de información que suministre otros tipos de materiales para el análisis cuando se tuviera acceso a ellos. De esta forma

se conduce sin dudas al descubrimiento de fenómenos que, por su complejidad y profundidad, quizás podrían no verse desde la mirada de un único método.

Desde el punto de la coherencia interna del estudio, la triangulación permite ejercer un mecanismo de control en la confiabilidad del proceso de investigación. Su uso posbilita adoptar un enfoque holístico de los aspectos que intervienen en dicho proceso, e incluso esto se ve ampliado también por la multidisciplinariedad que aporta dicha estrategia y el acceso a diversas fuentes y bases de datos (Alzás García, 2016).

Como se puede observar y tomando las palabras de Aguilar Gavira, el uso de la triangulación: "requiere de conocimiento, de tiempo y de recursos para implementarla y luego de gran agudeza para interpretar los resultados en las variadas y a veces contradictorias maneras en que se presenta" (Aguilar Gavira, 2015: 73).

Vasilachis, por otra parte, reconoce que la triangulación incrementa la confianza en los propios hallazgos y posibilita comunicarlos mejor. Tomando sus palabras, "Una vez que una proposición ha sido confirmada por dos o más procesos de medición independientes, lo incierto de su interpretación se reduce en gran medida" (Vasilachis, 1992: 69).

Como en todo proceso de estudio, también existen algunos inconvenientes si la triangulación no se aplica con la suficiente rigurosidad y conocimiento que amerita. Una de las dificultades que menciona Vasilachis (1992) es la multiplicación de los errores que implica la falta de control en los sesgos de cada método. Como se mencionó anteriormente, es necesario un conocimiento y una experticia importante para el uso y aplicación de la triangulación. El desconocimiento de las características y limitaciones de los métodos o técnicas a utilizar, puede llevar a relevamientos de datos que no aportarían a los objetivos de la investigación.

A pesar de las dificultades y complejidades mencionadas, seguimos sosteniendo que el uso de la triangulación para estudios en el campo de las ciencias sociales y humanas, y especialmente para el campo de la Psicología, aportaría numerosos beneficios si es utilizada con rigurosidad.

Consigna de trabajo

1. Teniendo en cuenta el tema que has elegido para desarrollar tu anteproyecto de investigación, reflexioná sobre la posibilidad de incorporar la triangulación dentro de las decisiones metodológicas y de qué manera lo harías. Justificá tu respuesta en un texto breve.

2. Realizá una búsqueda de tesis o investigaciones que utilicen la triangulación en su marco metodológico y señalá qué tipo de triangulación usa y las ventajas que otorga a dicho estudio.

3. Seleccioná una investigación en el campo de la Psicología que no utilice triangulación, y reflexioná si es posible incorporar alguno de los tipos de triangulación mencionados en este artículo y cómo se podría hacer. Escribí un texto breve.

Bibliografía

Aguilar Gavira, S, y Barroso Osuna, J. (2015) *La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación, (47), 73-88. ISSN: 1133-8482. Disponible en: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=368/36841180005

Alzás García, T.; Casa L. M., Luengo R., Torres J.L., Verissimo S. (2016) *Revisión metodológica de la triangulación como estrategia de investigación*. En Revista Investigación cualitativa en Ciencias Sociales Vol 3. Disponible en: http://proceedings.ciaiq.org

Azcona, M; Villarreal, J; Arias, J. y Centineo Aracil, L (2011). *Apuntes para una reflexión epistemológica del concepto de triangulación metodológica. El caso de la psicología*. III Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVIII Jornadas de Investigación Séptimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: https://www.aacademica.org/000-052/101

Cohen, L; Manion, L (1990). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla.

Hernandez Sampieri, R y otros (2006). *Metodología de la Investigación*. Ed. McGraw-Hill. México 4ta Edición.

Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos Cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos.* Buenos Aires. Centro Editor de América Latina.

Definición de la muestra cuantitativa y cualitativa

Claudio Staffolani

Introducción

La definición de la muestra es una actividad permanente de discusión para quienes planifican una investigación, y también para aquellos que tienen la tarea de evaluar la propuesta metodológica aplicada. Tanto la metodología cuantitativa como la cualitativa tienen sus propias reglas, las cuales pueden tener alguna elasticidad en su interpretación pero siempre dentro de un paraguas regulado por las tradiciones metodológicas y el sentido común.

La muestra es una herramienta que permite lograr una generalización explicativa respecto de un universo, sin la necesidad de abordarlo completamente. A partir de trabajar con una muestra del universo, es posible reducir gastos económicos, esfuerzos, tiempo, e incluso en algunas situaciones la posibilidad de realizar una investigación a partir de las complicaciones o elevadas dimensiones del universo.

La muestra, sea cual sea la metodología utilizada, tiene una relación directa con el universo sobre el cual se pretende obtener una generalización explicativa, y por esta razón debe poder representarlo en sus características principales. En otras palabras, muestra y universo tienen que ser análogos, y uno debe poder sustituir al otro sin que ello suscite errores en la información generada con el fin de teorizar.

Cada metodología sigue un tipo de razonamiento que lo define en función de sus características generales. Por su parte, la metodología cuantitativa sigue un

razonamiento deductivo y se rige por los criterios generales de la ciencia estadística. El número de casos y las características de este tipo de muestra se debe definir a partir de la misma planificación y no puede variar a lo largo de la investigación, ya que todos los casos analizados deben ser sometidos a los mismos criterios e instrumentos de recolección de datos (encuesta, test, observación, etc.) sin variación alguna entre cada uno de los casos de la muestra. Es la información sobre la totalidad de los casos de la muestra la que permitirá obtener conclusiones con rigor estadístico que pueda explicar lo particular[1]. Es importante precisar que la información obtenida no modifica las características o número de la muestra cuantitativa, ya que primero se recolecta todos los datos que surgieron de la muestra y luego se los analiza.

La muestra cualitativa, en cambio, sigue un razonamiento inductivo, cuya planificación previa definen algunas de las características que pueden tener variaciones o re-direccionamientos a lo largo de la investigación, todo ello determinado por los datos emergentes. El número final de casos se decide al final de la investigación en un proceso denominado "corte de datos". El criterio general de la muestra cualitativa es que la emergencia de los datos define el criterio por dónde debe seguir la búsqueda de casos y hasta cuándo (número final). El razonamiento inductivo se pone en práctica en tanto es la información que brinde particularmente cada caso en comparación con la información previamente obtenida, la que permitirá generar una teoría aplicable al universo establecido.

Muestra cuantitativa

Podemos diferenciar a la muestra cuantitativa en probabilística y no probabilística: en el caso de la primera, sigue las normas de la ciencia estadística; en cambio, en la segunda se persigue un objetivo instrumental.

1 Se puede ver aquí cómo actúa el razonamiento deductivo que prima en las investigaciones que utilizan metodología cuantitativa.

Muestra no probabilística

Para estos casos se define un número en forma arbitraria, aunque las conclusiones de la aplicación de este tipo de muestra no sirven para un relevamiento poblacional sobre una determinada característica, y menos aún para poder obtener conocimientos concluyentes. Su interés puede generar un conocimiento sobre un determinado contexto que sea útil para encarar la planificación de una investigación; también puede ser probar la validez y confiabilidad de un nuevo instrumento que se utilizará para una investigación, puede ser una encuesta, o aprender a utilizar un test. El objetivo de las muestras no probabilísticas es siempre generar herramientas más confiables para la realización de una investigación formal que pueda tener reconocimiento académico y científico.

En este tipo de muestras se define una cantidad de casos, por ejemplo 50 encuestas de opinión para identificar la presencia de un determinado tema en la población, como podría ser la preocupación por el suicidio de jóvenes. Otra posibilidad puede ser la de probar un nuevo instrumento y para ello aplicarlo en 20 casos.

Muestra probabilística

La muestra cuantitativa tiene dos componentes que hacen a su representatividad respecto del universo, una es el número, y otro es la distribución de cada uno de los casos en el espacio real o virtual en el que se realice la investigación.

Antes de comenzar con el componente número, es importante despejar algunos mitos que suelen estar presentes a la hora del cálculo de una muestra cuantitativa. La cantidad o tamaño del universo (N) no se relaciona necesariamente con el número o tamaño de la muestra (n); entonces, la cantidad de casos de la muestra no es un porcentaje o una proporción del universo, y no necesariamente a mayor tamaño del universo le equivale un mayor tamaño de la muestra. Tampoco valen los criterios cualitativos para definir el número de la muestra “100 casos está bien”, “200 es mucho” o “la mayoría de las investigaciones consultadas tomaron

1000 casos". El cálculo del número de la muestra tiene que ver con razones metodológicas que han sido validadas por la ciencia estadística.

El cálculo del número de la muestra cuantitativa tiene múltiples aspectos, posibilidades y complejidades que han sido abordados –con la profundidad que merece el tema– por diferentes autores (Blalock, 1994; Aguilar-Bartiojas, 2005; García-Garciá et al, 2013), quienes habitualmente diferencian entre muestra para universo infinito (no se conoce el tamaño del universo) y muestra para universo finito (se conoce el tamaño del universo). A continuación se presenta una fórmula simple y de fácil aplicación, que permite el cálculo de muestras cuantitativas con criterio metodológico:

$$n = \frac{Z_x S^2}{d^2}$$

Esta fórmula contempla varios componentes. El primero es la constante estadística 1,96 identificada con la letra "Z", que es el número que la ciencia estadística ha definido para un intervalo de confianza del 95 %.

El segundo componente es la variabilidad de la variable principal del estudio, identificada con la letra "S" y depende de cada circunstancia que se analice. Se puede ejemplificar el rol de S en una investigación concreta, puede ser un sondeo de opinión para el voto a presidente de un país, sobre todo si en ese país en la primera vuelta electoral pueden participar muchos candidatos con poco peso electoral. La muestra debe asegurar que la opinión de los menos (ejemplo: 1 %) y los más (ejemplo: 40 %) votados puedan estar representados para que se identifique el porcentaje que podría tener para aspirar a la presidencia. Si los candidatos en la primera vuelta son 10, el número de S será 10 porque son las 10 opciones (variabilidad) entre las que el votante podrá elegir. Como la S está ubicada en el numerador, a mayor número que corresponda a S, mayor será el tamaño de la muestra necesaria para que todos los posibles valores que adquiera la variable candidato a presidente puedan estar representados en el sondeo de opinión. En cambio, a menor número de S, más chica será la muestra necesaria para que todos los posibles valores queden representados.

El tercer y último componente es el margen de error aceptado que se identifica con la letra "d". El número que represente a d, será una decisión que tiene que tomar el investigador respecto del nivel de confiabilidad que quiere darle a los resultados de su investigación. A menor margen de error d se acercará a 0, sin que sea 0 porque al estar en el denominador podría llevar a que el número de la muestra fuera mayor que el del universo, ya que todo número dividido por 0 (cero) es igual a ∞ (infinito). En tal sentido, 0,01 es un margen de error con un nivel de confiabilidad del 99 %, 0,05 del 95 %, 0,1 del 90 %, por último 0,2 del 80 %, que es el valor razonable en el campo de las ciencias sociales para investigaciones que no estén en juego cuestiones comprometidas con la vida. Es importante tener en cuenta que tanto S como d se elevan al cuadrado para ponderar la posibilidad de un mayor tamaño de la muestra.

Podríamos ejemplificar siguiendo el caso del cálculo de una muestra cuantitativa para una encuesta de opinión de primera vuelta electoral a nivel nacional, con un margen de error del 80 %:

$$n = \frac{Z \times S^2}{d^2} = \frac{1{,}96 \times 10^2}{0{,}2^2} = \frac{1{,}96 \times 100}{0.04} = 490 \text{ encuestas de opinión}$$

En cambio, si estuviéramos en presencia de una segunda vuelta o *balotage,* con solo los dos candidatos más votados, se requerirá una muestra mucho menor, dado que la variabilidad de d se reducirá a 2:

$$n = \frac{1{,}96 \times 2^2}{0{,}2^2} = \frac{1{,}96 \times 4}{0.04} = 196 \text{ encuestas de opinión}$$

Incluso, si fuera el caso que se supusiera que hubiera una diferencia importante entre los dos candidatos presidenciales (Ej: 60 % uno y 40 % el otro), se podría reducir el margen de error al 70 % o más.

$$n = \frac{1{,}96 \times 2^2}{0{,}3^2} = \frac{1{,}96 \times 4}{0.09} = 87 \text{ encuestas de opinión}$$

En cambio, si la diferencia previa se supone muy escueta (Ejemplo: menos del 5 % entre uno y otro), quizás sea conveniente disminuir el margen de error al 90 %:

$$n = \frac{1{,}96 \times 2^2}{0{,}1^2} = \frac{1{,}96 \times 4}{0.01} = 784 \text{ encuestas de opinión}$$

Como se puede notar claramente, la disminución del margen de error se refleja en un incremento importante del número de la muestra.

Hasta aquí se ha cumplido con el primer paso, obtener el número de la muestra, pero aún resta decidir dónde se realizarán las encuestas, tema no menor si lo que pretendemos es que las opiniones sean representativas del universo. Una posibilidad es que salgamos a la calle y realicemos las encuestas a los primeros 490 ciudadanos que pasen por la puerta de nuestra casa. El problema de esta decisión es que la muestra estaría sesgada, ya que habitualmente las personas que viven y circulan por el mismo lugar también pertenecen a una misma condición social, económica, religiosa, etc. Imaginémonos por ejemplo, si hiciéramos la encuesta en la puerta para el ingreso de locales de la cancha de River Plate o Boca Juniors, para preguntarles por su preferencia futbolera a quienes pasen, el 100 % serían de River Plate y Boca Juniors en cada una de sus sedes. Para evitar estos sesgos, se cuenta con algunas herramientas denominadas de muestreo: sistematización, estratificación, conglomerado y aleatoria. Aplicando estas herramientas al número ya calculamos de la muestra, podremos lograr una adecuada representatividad.

Sistematización

Consiste en generar un sistema para poder designar a los casos de la muestra de una forma que resguarde la direccionalidad del investigador. Podría ser elegir a quienes cuyo último número de documento termina en 1, de esta manera nos queda solo el 10 % del universo, lo cual es todavía mucho. Si además del 1 como último número, tomamos también el anterior, como por ejemplo el 2, ahora la muestra estaría integrada por todos aquellos cuyo número de documento termina en 21, de esta forma quedaría el 1 % del universo. Se podría seguir agregando números

anteriores hasta llegar al porcentaje del universo que coincida con la muestra. De esta forma se podría asegurar que no se orienten los casos de la muestra.

Estratificación

Esta herramienta permite dividir el número de la muestra según una característica; por ejemplo, la condición socioeconómica. Supongamos que diferenciamos tres condiciones socioeconómicas: A, B y C, sabiendo que en el universo (podría ser una ciudad, un barrio, una empresa, etc.) el 30 % son de A, el 20 % son de B y el 50 % restante de C. A partir de esta información podemos asignar en el número de la muestra el porcentaje que corresponde a cada condición socioeconómica para asegurar la representatividad de la muestra en relación con el universo.

Conglomerado

En este caso, la herramienta permite cubrir o barrer todo el espacio que forma parte del territorio tomado como universo (ciudad, provincia, país, etc.). Dicho territorio se divide en partes (manzanas para un barrio, barrios para una ciudad, departamentos para una provincia, provincias para un país, secciones para una empresa, sedes para una facultad o universidad) que serían los conglomerados. Estos últimos deben tener el mismo porcentaje de casos del número de la muestra, que de habitantes tenga respecto del universo el conglomerado.

Al azar

La condición que define la ciencia estadística para su aplicación es que todos los integrantes del universo deben tener la misma posibilidad de formar parte de la muestra. La forma de poder implementar el muestreo por azar, es aplicando herramientas mecánicas o informáticas para asignar un número a cada integrante del universo, para luego fortuitamente separar los que correspondan con el número total de la muestra como podrían ser los primeros 490 números que salgan.

Combinación de tipos de muestreo

Cada una de las herramientas de muestreo se pueden utilizar individualmente o combinadas de a 2, 3 o incluso 4. Dicha decisión debe ser tomada a partir del principio de tratar de lograr la mayor representatividad posible de la muestra respecto del universo.

Como ejemplo de la combinación de tipos de muestreo, se presenta un caso donde el objetivo era conocer la cantidad de personas que habitaban en un barrio que no se adecuaba a una zona censal, por lo tanto no se podía obtener la información a través del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) o de otras fuentes similares. No quedaba otra posibilidad que averiguarlo (Staffolani, 2000) y para poder conocer el número de habitantes de dicho barrio había dos posibilidades, una era golpear puerta por puerta en cada una de las viviendas para preguntarle a sus habitantes la cantidad de personas que vivía en cada uno de los departamentos, hecho que podría insumir un gran esfuerzo y tiempo, dado que en cada una de las viviendas debía haber una persona presente y dispuesta a responder la pregunta: ¿cuántas personas viven en este hogar? La otra posibilidad era generar una muestra de viviendas y de esa forma reducir la cantidad de hogares consultados para hacer la misma pregunta. De esa forma se podría reducir el esfuerzo pero había que maximizar el muestreo para obtener un dato confiable de la cantidad de habitantes.

El barrio estaba constituido por departamentos de 1, 2, 3 y 4 habitaciones, integrados en monoblocks de 3 y 4 plantas, dispersos en 6 manzanas. Para el cálculo de número de la muestra se tomó como variabilidad la cantidad de habitaciones (4) teniendo en cuenta que a mayor cantidad de habitaciones se puede suponer mayor cantidad de convivientes en el hogar. Aplicando una variabilidad de 4 y un margen de error de 0,25 (75 %), se obtuvo un número para la muestra de 502 casos o viviendas donde consultar por el número de habitantes que residían en cada una. La muestra se dividió en los conglomerados por el número proporcional de viviendas en cada manzana, se estratificó por el número de habitaciones de las viviendas, se sistematizó tomando primero la vivienda de la planta baja, segundo del 1er piso, luego del 2do piso y –si el monoblock lo habilita– del 3er piso en cada

monoblock. Por último, dentro de cada piso el departamento a visitar se definía al azar a partir del primero en que hubiera alguien para responder.

Muestra cualitativa

La emergencia de los datos que surgen de la misma investigación, constituye el instrumento utilizado por las metodologías cualitativas para tomar las decisiones que repercutirán sobre la muestra, tanto en sus características como en su número final. Este proceso se puede hacer en las investigaciones cualitativas, dado que la recolección y análisis de los datos se realiza en un continuo permanente según la sucesión de datos en cada caso de la muestra.

Esta característica de supuesta ambigüedad en la concreción de la muestra cualitativa, en realidad es la condición de posibilidad para el abordaje de las temáticas que habitualmente utilizan este tipo de metodologías, siendo la realidad encontrada la que ordenará la búsqueda de datos y los pasos a seguir para poder generar la información. La emergencia de los datos es también la herramienta de validación de las interpretaciones que se generen a partir de los datos, con el objetivo de concretar la información para generar teoría.

Una opción muy utilizada para poder iniciar una investigación, más allá de estas ambigüedades, es la elección de una muestra inicial, denominada también intencional, definida arbitrariamente por el investigador, pero con un criterio metodológico y teórico que se sustente en razones que puedan ser validadas y no en decisiones antojadizas[2].

La muestra cualitativa tiene dos posibles componentes que se relacionan con el número final, el primero son los datos que surgen de los casos individuales que conforman la unidad de análisis (UA), que por sí mismo aportan a la problemática investigada, pero además esos mismos individuos contribuyen con datos sobre

2 No se debe confundir muestra inicial o intencional con un capricho de hacer las cosas a como dé lugar.

los contextos o colectivos capaces de brindar una mayor profundidad para identificar continuidades y discontinuidades discursivas. Los individuos aportan sobre todo a las discontinuidades, los contextos o colectivos a las continuidades. Estos contextos o colectivos se denominan técnicamente grupos de importancia teórica (GIT), entonces la apertura de nuevos GIT implica la adición de nuevos casos, y con ello el aumento del número final de la muestra. Dado que es impredecible conocer la cantidad de casos necesarios a relevar con anterioridad, decisión que dependerá como siempre de la emergencia de los datos, son los datos obtenidos en el proceso de investigación los que permitirán decidir cuáles serán los casos necesarios, dónde y cómo llegar a ellos.

Podemos ejemplificar la relación entre la UA y los GIT, con una investigación a una institución sanitaria. De antemano y a partir de un conocimiento general, podemos definir a la UA como trabajadores del hospital "X", también de antemano podemos identificar algunos GIT que diferencian las funciones de esos trabajadores que pertenecen a la institución: no profesionales, profesionales y directivos.

Esta situación implica necesariamente definir una muestra inicial para poder comenzar la investigación. La muestra inicial es necesariamente intencional (intención que debe ser coherente metodológica y teóricamente con la problemática que se pretende investigar).

A su vez, dicha muestra intencional podría estar constituida por uno o más casos según la diversidad de géneros representados en cada uno de los GIT, en tanto que el o los investigadores suponen importante relevar la categoría (variable) género para poder comprender la problemática. De esta forma, la muestra inicial intencional con sustento teórico y metodológico, podría rondar en un mínimo de 3 (uno por cada GIT si hubiera un solo género, hecho que no permitiría evaluar esta categoría por falta de comparación posible con otras perspectivas de género) y un máximo difícil de establecer con anterioridad a la llegada al campo de estudio, a partir de la amplia variabilidad que define a la categoría género desde la percepción de cada quien (LGTBIQ +, al cual se le puede sumar la opción Otros).

Una vez iniciada la recolección de datos a partir de los tres GIT identificados inicialmente, sería posible codificar (identificar) –a partir de lo que emerge de los primeros informantes– que entre los no profesionales hay una diferencia importante para la investigación entre los administrativos y quienes cumplen actividades de maestranza. Lo mismo podría pasar con el grupo de profesionales, diferenciando universitarios y no universitarios. Por último, los directivos diferenciando entre aquellos que accedieron por designación directa o ascenso por carrera. A su vez, en todos estos nuevos GIT se diferenciarían las perspectivas de género percibido, lo que nos lleva a un número muy difícil de establecer de antemano y que dependerá de la continuidad de la emergencia de los datos, situación que podría llevar a encontrar nuevos GIT, e incluso casos de otros géneros a los encontrados hasta el momento.

Una vez incorporados los datos de cada género encontrado por GIT, resta profundizar en las continuidades y discontinuidades al interior de cada género por GIT.

Como se podrá comprender, los casos que formarán parte de la muestra se van sumando como consecuencia de decisiones fundadas en los mismos datos generados y analizados. A esto se hace referencia cuando se dice que las investigaciones cualitativas siguen un razonamiento inductivo.

Una vez que se comienza a ver que se ha avanzado lo suficiente para comenzar a tener confianza sobre un cúmulo de datos transformados en información y que podrían dar lugar a la generación de una teoría que explique el problema de investigación, la pregunta que se impone es: ¿hasta cuándo se incorporarán nuevos casos en la muestra, incluso nuevos GIT, categoría, propiedades de las categoría y datos? La respuesta nos lleva a tener que tomar una decisión sobre el corte de datos.

La herramienta que permite justificar la decisión de hasta cuándo seguir sumando casos a la muestra, es el de “saturación”. Este es un concepto que ha sido tomado de la Química y hace alusión al punto de máxima concentración de soluto que

puede diluirse en un disolvente[3]. Trasladando el sentido de saturación al campo metodológico, implica que por más que se siga recolectando datos, los mismos repiten los ya obtenidos sin agregar nada nuevo, por lo tanto se han saturado, no se encontrará más datos que los ya obtenidos.

Un ejemplo práctico podría ser, retomando el mismo ejemplo de *up supra* y suponiendo que el método de recolección de datos utilizado es la entrevista, que en las últimas realizadas a trabajadoras del género femenino del GIT de profesionales no universitarios, se repiten los mismos datos sin que aparezca nada nuevo (valores de las categorías, categorías, valores de las propiedades, propiedades). Esta situación se interpreta como que se han saturado los datos sobre la visión del género femenino en profesionales no universitarias del hospital "X" sobre la problemática investigada. Lo mismo debería pasar con los demás GIT. Por último, si se ha saturados los datos sobre los casos, también se han saturado los datos sobre los GIT, ha llegado el momento del corte de datos, el momento de cerrar la muestra.

Es importante resaltar el componente ético que debe primar en estas decisiones para que realmente se haya saturado la información y no primen otros intereses que no se corresponden con el *ethos* de la ciencia (Merton, 1994). Apuros para terminar la investigación y lograr la acreditación a un título, el cierre de los tiempos para publicar los resultados en una revista especializada en el tema, o simplemente porque se han perdido las ganas de seguir investigando, no son razones para forzar la realidad, más allá de la discusión sobre lo que se considere verdad. La confiabilidad de los resultados o hallazgos obtenidos se relaciona directamente con la decisión sobre el corte de datos y con la posibilidad de darle una respuesta pertinente al problema de investigación del que se partió.

En las investigaciones cualitativas, la decisión sobre el corte de datos se relaciona directamente con los tramos finales de una investigación, y también con la posibilidad de poder justificar cada una de las afirmaciones que se hayan presentado para poder respuestas a la problemática investigada.

3 Se puede ejemplificar con la cantidad de azúcar que puede diluirse y aumentar el dulzor de una medida de café, llega un momento en que si seguimos agregando azúcar no aumenta la dulzura y no se diluye, precipitándose al fondo del recipiente, se interpreta este fenómeno como que ha saturado el azúcar en dicha medida de café.

Bibliografía

Aguilar-Barojas, S. (2005). Fórmulas para el cálculo de la muestra en investigaciones de Salud en Tabasco. Revista de la Secretaría de Salud del Estado de Tabasco, 11, (1-2): 333-338.

Blalock, H. (1995). *Estadística Social*. México: Editorial Fondo de la Cultura Económica.

García-García, J.; Reding-Bernal, A. y López-Alvarenga, J. C. (2013) Cálculo del tamaño de la muestra en investigación en educación. Revista Investigación en Educación Médica, 2 (8): 217-224.

Merton, R. (1997). *La sociología de la ciencia*. Madrid: Ed. Alianza.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded Theory*. Nueva York: Aldine.

Hérnandez Sampieri, R, Fenández, Collado, C. y Baptista Lucio, P. (1997). *Metodología de la Investigación,* Bogotá: Ed. MCGRAW-HILL.

Pineda, E.; de Alvarado, E. y de Canale, F. (1994). *Metodología de la investigación*, Washinton: Ed. Paltex.

Taylor, S. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación.* Barcelona: Ed. Paidós.

Vasilachis, I. (2014) *Estrategias de investigación cualitativa.* Buenos Aires: Editorial: Gedisa.

CAPÍTULO IV

Pensando la investigación en Psicología

¿Proyecto, anteproyecto...? ¿Cuál es la cuestión?[1]

Carmela Ferreira

En este texto se intentará caracterizar qué es un proyecto de investigación, se describirán sus componentes principales y se plantearán algunas diferencias con otro término: "anteproyecto de investigación".

En principio, ubiquemos una cuestión importante para los estudiantes. En junio de 2019 se ampliaron las maneras de concretar el egreso de la carrera. Hasta entonces, además de aprobar las materias incluidas en el plan de la carrera Licenciatura en Psicología, el estudiante debía cumplir con el requisito de realizar una tesina para acceder al título de grado.

En ese sentido, es necesario aclarar que, para poder iniciar la elaboración de un trabajo de investigación, una tesina, se necesitan además de conocimientos teóricos algunas herramientas conceptuales relativas a la metodología de la investigación.

Por otro lado, no huelga mencionar que esta condición para alcanzar el egreso en las carreras de grado se estableció hace unas tres décadas.

> Nuestro país tiene amplia trayectoria en carreras universitarias surgidas con el perfil napoleónico y todavía mantiene nexos con este modelo que pone el énfasis en lo

1 El presente trabajo está pensado para aquellos estudiantes que están cursando la materia Metodología de la Investigación y fundamentalmente para ofrecer algunas orientaciones, más o menos generales sobre lo que es un "proyecto de investigación", qué características tiene, sus partes, etcétera y plantear algunas diferencias con otro término que se utiliza con frecuencia, que es "anteproyecto de investigación". No se pretende hacer consideraciones precisas sobre los paradigmas de investigación, ni sobre cuestiones epistemológicas ni teóricas que seguramente incidirían en la elaboración de un proyecto de investigación real y concreto.

> profesionalista y en el nivel de grado. En la década del 90, el modelo neoliberal tuvo entre otras implicancias educacionales que muchas carreras adquirieran el carácter de licenciaturas con tesis, y en que los estudios de posgrado se volvieran parte de las demandas del sistema. (Ferreira, 2016)

Camillioni (2002), por su parte, descata la importancia de incluir la formación en investigación en el marco de las carreras profesionales. La autora argumenta esto de dos maneras: una es la enorme producción de conocimiento disciplinar en constante desarrollo, por lo que no es posible incluir todos estas actualizaciones en los planes de la carreras de formación inicial (carreras de grado); la otra se relaciona con la dinámica de los cambios sociales y humanos que modifican y complejizan las condiciones de trabajo en el campo laboral, dando lugar a una amplia oferta de capacitaciones profesionales que incluyen especializaciones y estudios de posgrado. Estas segundas etapas de formación, al igual que las carreras de grado, incluyen seminarios de investigación porque también el acceso a esos títulos de posgrado requiere de trabajos finales de investigación.

Sin embargo, antes de pensar en una posterior formación, en el nivel de grado es necesario y provechoso complementar los conocimientos incluidos en los núcleos básicos de los programas de cada materia con otro tipo de lecturas. Entre ellos podemos incluir los informes de investigaciones realizadas sobre diversos temas que actualizan la mirada sobre los conocimientos que los estudiantes deben aprender. En ese sentido, estar advertidos de que los saberes de las distintas disciplinas se actualizan permanentemente es un aporte para comprender la importancia de la capacitación continua. La complejidad de la vida humana, de las relaciones interpersonales, de las distintas maneras de padecimiento que la vida actual favorece requiere de profesionales con formación teórica sólida que estén en conocimiento de cómo esas teorías se han ido modificando y enriqueciendo en el continuo afán de comprender las cuestiones que nos interpelan en la práctica profesional diaria.

En relación a las tesinas, su elaboración está regulada en todas las universidades por reglamentos que aportan señalamientos sobre cómo debe ser ese *producto,* léase, la investigación y el informe final que surge de ella, y marca algunas

cuestiones sobre el proceso tanto como algunos roles y tareas de los principales participantes implicados en el mismo: el propio estudiante, el director de tesis, el área académica que intervenga, los evaluadores, entre otros.

Como se dijo anteriormente, en 2019, se aprobó la resolución N° 0663[2] mediante la cual se estipula el Reglamento del Trabajo Integrador Final (TIF) para la Licenciatura en Psicología de nuestra facultad. Este esfuerzo debe lograr objetivos tales como *integrar y profundizar algún tema o dimensión de un tema o de una práctica,* desarrollados en las diferentes materias que incluye la formación de la carrera.

Puntualmente en la normativa con la que contamos en nuestra facultad se explicita en la cuarta página que el TIF es *una producción de conocimiento cuya temática forma parte de alguna de las áreas inherentes al campo de la formación disciplinar y profesional*. ¿Qué objetivos pueden plantearse en este tipo de trabajos? En el artículo 2° se explica que serían dos estos propósitos: el primero "investigar", y el segundo, "sistematizar experiencias". En este punto conviene hacer una aclaración: en el presente texto se van a referir consideraciones respecto de uno de esos tipos de trabajos posibles: aquel que se propone generar conocimiento mediante el desarrollo de una investigación.

A su vez, las investigaciones a desarrollar podrían tener dos variantes. La primera sería la que incluye entre las tareas el llamado *trabajo de campo*, con lo cual el investigador recolectaría información directamente de los sujetos/objetos del estudio, es decir, trabajaría con fuentes primarias. La segunda variante consistiría en desarrollar un *estudio bibliográfico* en el cual se revisa material escrito sobre el tema de interés.

En otro orden de cosas, ya sea que el tema de interés dé lugar a una pregunta de investigación en algún punto original, o que la indagación se centre en recuperar debates sobre aspectos de un tema, o que la propuesta del trabajo a encarar –el TIF– se enfoque en poner de relieve la posición de un autor sobre un determinado

2 Resolución N° 0663 C.D. 20 de mayo de 2019. La misma deja sin efecto la anterior Resolución N° 2069/2010 de la FHAyCS para la Licenciatura en Psicología.

concepto, en todos los casos el proceso comienza con la necesidad de plantear un proyecto de trabajo, esto es, un proyecto de investigación.

La segunda cuestión que propone este escrito es distinguir el concepto de *proyecto* de investigación del *anteproyecto* de investigación. No es posible pensar en hacer algo, un proyecto, sin contar con ideas precisas al respecto. Elaborar un trabajo de este tipo exige al estudiante dar cuenta de sus habilidades para desplegar un tema interesante e inédito, cuya veracidad es demostrada y justificada a través de la exposición de argumentos, ya sean respaldados en datos primarios (propios) o fuentes secundarias (bibliografía). El tema sobre el que verse el TIF debe centrarse en temáticas y problemáticas vinculadas al campo de estudio específicos y sus incumbencias profesionales.

Algo a aclarar, no menor, es que para poder elaborar un proyecto de trabajo, hay que tener la mayor claridad posible sobre lo que es necesario hacer, el tiempo que demandan los distintos momentos del proceso de la investigación y la redacción del informe final que, nada más y nada menos, es el medio a través del cual se expondrán las ideas sobre las que se ha trabajado. Vayamos entonces a considerar lo que algunos autores metodológicos han dicho sobre el proyecto y el anteproyecto de investigación.

Carlos Sabino, inicia su conocida obra *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos* (1998) ubicando la importancia de la escritura como medio de comunicación de quienes conforman la comunidad científica y académica. Esto es relevante porque tanto un proyecto como un anteproyecto se presentan en formato escrito. Aunque la escritura científico-académica es abordada en otro texto incluido en este libro, vale recordar que la escritura científica requiere precisión, claridad, sistematicidad y rigor. Todo esto no solo cuenta para el momento de redactar el informe final, sino que es imprescindible desde el inicio, desde el momento de elaboración del proyecto o del anteproyecto de investigación. Esto nos lleva a pensar que este escrito, cualquiera de ellos, tiene ciertos componentes que deben ser articulados lógicamente para favorecer la comprensión de las ideas en ellos expresadas. Todo el tiempo se va a estar haciendo referencia a cosas concretas, ya sea un determinado grupo de personas, un dispositivo dentro de una determinada

organización, tal o cual fenómeno, determinados conceptos, etcétera. Esto no implica que se exija un grado de objetividad absoluto; sin embargo, sí hay que bregar por una depuración del tema y de las ideas sobre el tema a trabajar. Y en este esfuerzo por depurar un escrito, el tesista o tifista, se va encontrando con esa arista particular sobre la que va a investigar.

En este mismo orden de cosas, la articulación lógica de los componentes de este escrito no solo es para dar a entender el tema a quienes lo evaluarán, también posibilita que el investigador, en simultáneo, vaya clarificando qué es posible indagar sobre este tema. Porque no todo es pasible de ser investigado, por múltiples razones: entre ellas, porque no siempre se tiene acceso al material o a los sujetos de interés, muchas veces las técnicas de investigación presentan algunas limitaciones, o en otros casos porque el investigador no tiene acceso al "campo" que había considerado en sus elucubraciones previas.

Este proceso de decantación, de enfoque, de precisar el tema de investigación con el mayor detalle posible, debe ser acompañado por el trabajo escritural correspondiente, poniendo al estudiante frente a sus habilidades reales de escribir en los términos requeridos, o frente a la necesidad de revisar este aspecto personal y trabajar para aumentar sus habilidades como escritor.

En el segundo capítulo, Sabino describe algunos trabajos académicos entre los que cita a las tesinas, a las tesis y a los "trabajos de grado o trabajos especiales de grado" (Sabino, 1998: 29). De ellos dice que su función académica es similar a las de las dos primeras mencionadas. Sin embargo, en su experiencia, gran parte de esos trabajos no revisten la exigencia asociada al logro de un "aprendizaje significativo". En muchos casos, cuando esto ocurre, se obtienen trabajos amplios, que mayormente resumen ideas ajenas. Quizás hay en este comentario una advertencia para entender que en el caso de los TIF, la elaboración del proyecto o anteproyecto no debe impedir la ocasión de que el estudiante aproveche esta última instancia de estudio y aprendizaje que brinda la carrera de grado, teniendo en cuenta además que en breve conformará una nueva comunidad: la de los profesionales de su área disciplinar.

En la misma página, Sabino propone una definición de "anteproyecto y proyecto de investigación". Los anteproyectos o proyectos de investigación "esbozan las futuras líneas fundamentales de actividades de investigación para desarrollar en un futuro". Expresan un plan de trabajo futuro. Explican sobre qué aspecto trabajarían y de qué modo se proponen hacerlo. La comunicación de esta propuesta de trabajo, fundamentada en distintas ideas y argumentos, requiere la explicitación de las decisiones que constituirán el trabajo de investigación.

Explicitar el trabajo hace necesaria la inclusión de componentes articulados en una lógica interna específica. No es viable organizar una indagación científica de cierta extensión si no se ha realizado un proyecto de la misma en la que se hayan revisado y seleccionado antecedentes, donde se hayan planteado objetivos y se hayan propuesto decisiones en las que sustentarse.

En el capítulo 7, Sabino explicita aspectos operativos de la redacción de este tipo de trabajos. Investigar es una práctica compleja, que reviste variados desafíos y exige un trabajo intelectual sistemático. No es sencillo elaborar conocimientos nuevos sobre un tema porque el procedimiento necesario para esto no consiste en reiterar un trabajo mecánico al que se pueda recurrir sino que la obtención de esos resultados, confiables y rigurosos, es singular en cada ocasión. El método de trabajo a diseñar debe ser una guía que indique el camino, que aporte referencias y que señale el modo de resolver algunas potenciales dificultades, de modo tal que se pueda asegurar el arribo a la meta planteada en los objetivos de investigación que se hubieren definido para un determinado problema de estudio.

La definición del método de trabajo, o la metodología, requiere de la definición de las ideas, de la realización de ajustes (teóricos, conceptuales) que favorezcan la articulación con las acciones investigativas. Es decir, elaborar un anteproyecto o un proyecto de investigación permitirá reflexionar sobre qué trabajo será posible realizar para estar en condiciones de comunicar posteriormente un conocimiento novedoso. Elaborar un proyecto de investigación permitirá identificar los pasos necesarios para que quien inicie esta tarea pueda llevar a cabo su proceso de trabajo. Permitirá clarificar con qué elementos le será necesario contar.

Qué tiempo demandarán las distintas etapas de trabajo. Incluso, permitirá anticipar eventuales obstáculos del trabajo y maneras posibles de resolverlas.

Para que quede claro: un anteproyecto de investigación guarda algunas diferencias en el grado de precisión de las consideraciones mencionadas en el párrafo previo. Podríamos situar en esta cuestión la diferencia más relevante entre ambos. En un anteproyecto se especifica la pregunta de investigación alrededor de la cual se desarrollará el trabajo, y los objetivos que se planteen respecto del mismo; igualmente, es necesario prefigurar los fundamentos teóricos que la sustentan y, finalmente, se debe esbozar la metodología de trabajo posible y necesaria.

En ambos tipos de trabajos es preciso incluir referencias a trabajos investigativos previos sobre el tema de interés, los antecedentes, los cuales son sumamente útiles porque permiten considerar las ventajas y desventajas de las características de esos trabajos previos, las preguntas de investigación previamente consideradas y los resultados alcanzados. Reflexionar sobre los recorridos previos hechos por otros investigadores del mismo tema aporta argumentos y referencias que pueden resultar de mucho provecho.

En el libro *Cómo dirigir trabajos de grado, tesis de maestría y doctorado. Representación, proceso y oficio* (2016), se explica que:

> [...] un proyecto de investigación alcanza un estado suficiente de conceptualización cuando el estudiante da cuenta de manera suficiente sobre lo que ha sido escrito sobre el tema de tesis; cuando determina y discute los principales conceptos y aquellos que serán corolarios; cuando la metodología es suficientemente precisa para poner en marcha el trabajo. Esta etapa da el tono a la tesis: es entonces cuando se llevan a cabo las elecciones teóricas y metodológicas que ponen en marcha el proceso de investigación. Estas elecciones sirven de brújula para la continuación del proceso. (Gómez Mendoza, Alzate Piedrahita y Deslauriers, 2016: 67)

Los autores dejan en claro que esta etapa de trabajo requiere resolver dos cuestiones. Por un lado, adquirir la capacidad de comunicar por escrito y con el lenguaje técnico correspondiente las precisiones relativas al tema de investigación.

Lograr este nivel de comunicación de nivel universitario implicará un esfuerzo considerable que consiste en reescribir, reelaborar los párrafos mediante los cuales se informan las decisiones que el autor va tomando respecto de lo que se propone investigar. No se trata de alcanzar una sofisticación extrema, pero sí lograr la precisión técnica que el tema de investigación exige y la consecuente habilidad para elaborar este tipo de textos académicos. El segundo escollo, también relativo a la precisión perseguida, es que las consideraciones teóricas estén suficientemente comprendidas para el propio estudiante, porque lo que no se comprende difícilmente se comunicará de manera adecuada. Por eso, la elaboración del apartado teórico del proyecto de investigación requiere una amplia y minuciosa lectura de diversos materiales que no solo deben incluir a los grandes referentes y fundadores del campo *psi*, sino también a los sucesores de estos, aquellos que siguen reflexionando sobre sus prácticas profesionales y comparten sus elaboraciones con colegas en forma de libros o de artículos de diversa índole.

Tal como estos autores proponen, la elaboración de un proyecto de investigación implica una etapa de conceptualización y de planificación. Sin embargo, importa tener en cuenta que este reflexivo y detallado plan podrá sufrir modificaciones durante la puesta en marcha de la investigación, si es que el trabajo de campo u otros imprevistos así lo exigen.

Finalmente, respecto de los componentes de un proyecto de investigación, mencionaremos sus componentes principales. En la resolución vigente sobre los TIF, la Resolución N° 0663, se listan algunos de ellos, a saber: este escrito debe tener una carátula que informe el título del proyecto, el autor (DNI, correo electrónico y algún otro medio de contacto), nombre de quien o quienes dirigen el trabajo, el lugar y fecha de presentación del mismo. También se debe precisar de qué modalidad de trabajo se trata (proyecto de investigación o alguna de las otras dos modalidades).

En las páginas siguientes, el autor debe manifestar la situación que dio origen a la definición del tema. Este punto se conoce como "descripción de la situación problemática". Esta debe comunicarse porque no es un contexto objetivo, algo que se sobreentiende, sino que consiste en plantear las coordenadas generales

del trabajo en términos del fenómeno de estudio, lo cual exige explicitar el marco organizacional, normativo, disciplinar, social, etc., donde el estudiante ubica su objeto de estudio. Recordemos que toda investigación surge de la necesidad, vacío o incongruencia detectada por un observador. Un objeto de estudio no es dado, ni encontrado de manera directa sino que es construido por el observador. Y en función de estas primeras explicitaciones, qué se propone conocer el autor respecto de lo que allí ocurre.

Un segundo apartado clave es la pregunta de investigación, el problema, la inquietud que el autor se plantea en relación con ese observable previamente descripto en la situación problemática, y sobre el cual la bibliografía específica no incluye información hasta el momento. En función del interrogante propuesto, el estudiante investigador podrá ir visualizando algunas respuestas anticipadas al mismo, que son orientaciones importantes que contribuyen con la comprensión del fenómeno de estudio. Estas respuestas anticipadas son lo que se conoce como hipótesis o como supuestos de investigación.

Un tercer punto importante es aquel donde se plantean los objetivos de investigación que el estudiante o tifista se propone lograr. Los objetivos de investigación, dicho de forma rápida, son aquellos puntos o aspectos del tema sobre los que el investigador se propone ofrecer nuevos conocimientos, nuevas apreciaciones. Clarificar qué es posible proponer como objetivos de investigación es fundamental para poder considerar y evaluar las decisiones metodológicas incluidas en el proyecto de investigación porque ambos tienen una estrecha relación mutua. En función de lo que se plantea investigar, serán los pasos, los caminos a seguir, para construir ese conocimiento nuevo.

Un cuarto punto es la relación del tema de investigación definido con el debate que se esté dando entre los expertos sobre esa cuestión en el momento en que se inicia la elaboración de un proyecto de investigación. Conocer las posiciones teóricas y metodológicas de los expertos es una orientación fundamental para la inmersión profunda que cualquier investigador debe hacer al inicio de su proceso de elaboración de su plan de trabajo o proyecto de investigación. A partir de estas lecturas se podrán ubicar las perspectivas teóricas y conceptos más prometedores

para considerar, los cuales deben ser explicitados en un quinto punto listado en el artículo 6 de la Resol. N° 0663, esto es, aquel que solicita "fundamentar la perspectiva teórica" de la investigación en ciernes.

El sexto punto o componente de un proyecto de investigación es aquel donde se explicitan puntualmente las decisiones metodológicas del trabajo investigativo a realizar. Dado que el investigador ya tiene claridad respecto de la pregunta de investigación y de los objetivos que respecto de ella se planteó, debe detallar el modo en que se desarrollará el trabajo de investigación. Entre los aspectos imprescindibles sobre los que se debe informar en relación con lo metodológico, el autor necesita dejar en claro el enfoque investigativo y las características del diseño de investigación. Asimismo deben especificarse quiénes serán los sujetos del estudio, qué características deben tener los mismos para ser incluidos en la muestra, dónde es posible encontrarlos, o cómo se los seleccionará y contactará. Igualmente importante es establecer de qué modo se recabará la información necesaria.

Qué herramientas de recolección de información, qué técnicas serán necesarias utilizar en una investigación es clave porque todo este despliegue se orienta a contar con información para analizar, sobre la cual hacer reflexiones y de las que se extraerán las novedades. Es decir que pensar con claridad sobre estas cuestiones asegura en gran medida que se cuente con información valiosa a los fines de los objetivos de investigación planteados. Por último, en el apartado de la metodología se comunica de qué manera y mediante qué procedimientos esa información será tratada, reorganizada, analizada y reelaborada.

Este momento del proceso de investigación, el análisis de la información y la consecuente elaboración de los resultados es el punto culminante del trabajo investigativo, porque a partir de esto, el próximo paso será ordenar la información a la que se arribó sobre el tema de interés, y redactar el informe final.

Los dos últimos componentes de un proyecto de investigación, son el cronograma de actividades y la bibliografía considerada. El cronograma es un cuadro o tabla en la que se reseñan las actividades que se irán desarrollando sucesivamente (Sabino, 1998: 121), las que se ejecutarán una vez aprobado el proyecto de investigación.

Realizar este cuadro informativo es importante para la comprensión de todo el proceso de trabajo pues a la medida que este se organiza, el investigador puede tomar mayor consciencia sobre los pasos a seguir, el orden más conveniente para realizarlos, y los tiempos de todos y cada uno, al menos estimativamente. Este gráfico resumido puede tener distintas formas e incluir más o menos ítems.

Por su parte, la bibliografía es el apartado final de un proyecto de investigación. Debe incluir los textos teóricos, los metodológicos y los informes de las investigaciones previas descriptas en las páginas precedentes. Es decir, no incluye todo lo que el autor necesitó leer para estar acabadamente informado sobre el tema a investigar, sino los trabajos a los que se hace mención en el documento a presentar como proyecto de investigación.

Sumariamente se han incluido los apartados imprescindibles en un proyecto de investigación, y debemos aclarar que la guía para hacer este listado de puntos ineludibles fue seguir las consideraciones incluidas en la resolución que ordena este tipo de trabajos en nuestra facultad para la Licenciatura en Psicología. Esta aclaración se hace porque en otros reglamentos de tesis o documentos similares se pueden observar muchas veces un orden distinto de estos componentes o los mismos pueden ser referidos con nombre en algún grado diferente.

Por último, una reflexión final. Mancovsky y Moreno Ballardo en su trabajo *La formación para la investigación en el posgrado* (2015) entienden que iniciarse como investigador requiere del *desarrollo de habilidades*. Para eso es necesario exponerse a la experiencia de sobrellevar frustraciones, tolerar incertidumbres varias, aprender teoría y metodología de la investigación. En este trance es necesario actualizar herramientas tal vez conocidas e incorporar otras nuevas. Desarrollar ciertas habilidades investigativas fomenta nuestras actitudes y aptitudes para la investigación. Según entienden las docentes mencionadas, ambas con vasto recorrido en formación de investigadores en el grado y en el posgrado, durante la elaboración de un proyecto de investigación se ponen en juego distintos núcleos de habilidades. Así, las autores mencionan las habilidades de percepción (sensibilidad a los fenómenos, amplitud de percepción, etc.), las habilidades instrumentales (entre otras el fuerte dominio oral y escrito del propio idioma), las habilidades

de pensamiento (pensar críticamente, lógicamente, reflexivamente, de manera autónoma...), las habilidades de construcción conceptual (apropiar y reconstruir ideas de otros, organizar ideas, generar ideas propias, por ejemplo). Los últimos tres tipos de habilidades que se ponen de relieve son las habilidades de construcción metodológica (decisiones metodológicas, pertinencia y coherencia interna), las habilidades de construcción social del conocimiento, las cuales que refieren a la necesidad de saber trabajar con otros, de socializar el conocimiento, y las habilidades metacognitivas, es decir, aquellas que permiten objetivar la relación que quien investiga tiene con el conocimiento o las que permiten la autoregulación de un trabajo intelectual, el autocuestionamiento respecto de la pertinencia de las acciones consideradas como adecuadas, etcétera.

Estos aspectos, cognitivos unos y más interpersonales o sociales otros, son necesarios en los distintos momentos de trabajo que implica investigar, cuyo primer tiempo es el de la elaboración, diseño, redacción del proyecto de investigación. Podemos decir, para concluir, que elaborar un proyecto de investigación es generar una estrategia global y anticipada de las acciones y reflexiones de las que espera emerjan nuevos conocimientos. Sin duda, esto requiere de un investigador que conozca con certeza qué es un proyecto de investigación, dado que este esfuerzo es su punto inicial de trabajo.

Bibliografía

Camilloni, A., Sautú, R., Sidicaro, R., Oszlak, O., Cavarozzi, M. (2002). ¿Qué es una tesis hoy? Distintas perspectivas. Condiciones necesarias y suficientes. Dimensiones y aspectos más relevantes. En Suárez, F. (Comps.) *Tesis en maestría y doctorado en saber administrativo*. Buenos Aires: Ediciones Cooperativas.

Ferreira, C. (2016). *Situaciones de angustia durante la elaboración de la tesis y modos de atravesarlas.* Tesina de grado de la Licenciatura en Psicología. FHAyCS, Uader.

Gómez Mendoza, M. A., Alzate Piedrahita, M. V., Deslauriers, J. P. (2015). *Cómo dirigir trabajos de grado, tesis de maestría y doctorado: representación, proceso y oficio.* 1° edición Bogotá, Ecoe Ediciones.

Mancovsky, V. y Moreno Ballardo, M. G. (2015). *La formación para la investigación en el posgrado.* 1° edición NOVEDUC, Buenos Aires, Argentina.

Sabino, C. (1998). *Cómo hacer una tesis y elaborar todo tipo de escritos*. 3° edición, 1° reimpresión. LUMEN/Humanitas, Argentina.

Enseñanza de la metodología de la investigación científica en Psicología

Bárbara Correa
María Laura Leiva
Claudio Staffolani

Introducción

A partir del año 2000, en la provincia de Entre Ríos se dio un proceso de reorganización de los Institutos de Educación Superior que confluyó en la creación de la Universidad Autónoma de Entre Ríos (UADER). En el ámbito de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS), se crea la Licenciatura en Psicología, se da continuidad al Profesorado en Psicología transformándose en Profesorado Universitario y se organizan también las Tecnicaturas en Psicogerontología y Acompañamiento Terapéutico, primero como titulaciones intermedias a la Licenciatura, y luego como carreras con planes de estudios independientes.

Desde el primer momento, la carrera de Psicología concentró gran parte de los estudiantes de la UADER, e incluso en la actualidad es la carrera con mayor matrícula desde su creación y la que cuenta con mayor número de inscriptos en toda la UADER. Es preciso tener presente que al contar con las cuatro carreras del campo de la psicología (Licenciatura, Profesorado y las Tecnicaturas), la mayoría de los estudiantes cursa más de una carrera simultáneamente.

Algunos de los determinantes que llevaron y siguen impulsando esta situación, es la escasa oferta de formación en Psicología en universidades públicas de la provincia y de la región. Otro factor clave es el prestigio de la Psicología como disciplina del campo de la salud y como profesión liberal, así como también la

necesidad de otras carreras como Docencia y Seguridad de mejorar su formación profesional y perspectivas de avance en el escalafón institucional-laboral.

En este orden, es importante recordar que varios años llevó a los encargados de gestionar la organización de la UADER lograr la acreditación por parte del Ministerio de Educación de la Nación y de la CONEAU como organismo competente en el tema. En el caso de Psicología, la decisión de presentar la Carrera como una Licenciatura implicó la obligación de incorporar al Plan de Estudios, la cátedra de Metodología de la Investigación Científica y realizar/aprobar por parte de los Estudiantes una Tesis para acreditar la titulación que habilita para la investigación y la práctica asistencial.

El propósito de este artículo es recuperar el proceso que ha llevado a la conformación de la Cátedra de Metodología de la Investigación científica en el marco de la carrera de Licenciatura en Psicología y describir algunas de las vicisitudes que nos movilizan a nuevos desafíos como equipo de cátedra.

Recuperando retazos de historia: construcción de un visión institucional

Es pertinente iniciar este texto con una breve contextualización que carga de sentido el proceso de construcción de la práctica de enseñanza de la Metodología de la Investigación científica en la carrera de la Licenciatura de Psicología de FHAyCS de UADER.

Partimos de la premisa de que la mayoría de los y las estudiantes que llegan a esta carrera, en gran parte, tienen una mirada fuertemente marcada por la inserción futura en una práctica asistencial, individual, privada o pública, que reproduce en principio –desde una mirada crítica– el modelo médico hegemónico que se basa en la atención de los procesos de salud - enfermedad mental como centro de la actividad profesional.

Teniendo presente lo anterior, es que recuperamos el momento en que llegó al quinto año la cohorte que inició sus estudios de Licenciatura en Psicología con la apertura de la carrera y de la UADER, pues llega con la idea de que el proceso de investigación para la realización de la Tesis de Licenciatura se basaba en la presentación de un trabajo escrito que recopile material teórico sobre un tema (enfermedad o terapéutica) libremente elegido. En esta visión no se expresa solamente una interpretación distorsionada de los y las estudiantes respecto del proceso de investigación, sino también una mirada institucional reproducida desde el claustro docente que, en abrumadora gran medida, en esos momentos iniciales llegó a la docencia universitaria en Psicología a partir del reconocimiento de su práctica profesional en el campo asistencial de la Salud Mental, con muy pocos antecedentes en docencia, investigación y extensión.

Con estos antecedentes, en 2005 se dicta por primera vez la materia Metodología de la Investigación luego de un proceso de concursos que llevó a la constitución de un equipo de cátedra. Los objetivos de la materia impuestos por el plan de estudios eran, por un lado, el aprendizaje de las herramientas de la metodología de la investigación científica y, por otro lado, el desarrollo del Proyecto de Tesis que permita a los y las estudiantes elaborar el Informe Final de Tesis –con el acuerdo del Director de Tesis– para así lograr la titulación de la Carrera de Licenciatura en Psicología a partir de la aprobación del trabajo correspondiente. Podríamos decir que esta primera experiencia implicó el desarrollo de dos materias en una; la primera, basada en el aprendizaje de herramientas indispensables para cumplir con un proceso de investigación, y la segunda, centrada en la planificación de una investigación que implicaba la elección de un tema, su problematización con objetivos de conocimiento, y la presentación de la metodología y cronograma apropiado para el objeto de estudio planteado.

Sumado a lo planteado anteriormente, surge otra cuestión vinculada a la finalización de la carrera: los y las estudiantes de Psicología, como cualquier otro estudiante, tienen la expectativa lógica de recibirse lo antes posible. En relación con este punto, trataremos de analizar algunas circunstancias que dificultaron la posibilidad de la titulación como así también analizar cuestiones relacionadas con la calidad de la formación.

Andando y desandando procesos y sentidos

Para cursar y aprobar la materia Metodología de la Investigación, en el año 2005, los y las estudiantes debían haber aprobado casi el 80 % de las asignaturas. Dentro de estas se incluían la totalidad de las materias centrales al campo de la Psicología, aquellas que los preparan para la práctica profesional asistencial por medio de la incorporación de los y las estudiantes en surcos que marcan el comportamiento, los valores y los conocimientos necesarios para ejercer la práctica asistencial, esto es, la clínica. Más allá de que la carrera de Licenciatura en Psicología de la UADER presente la posibilidad de varias terminalidades de grado vehiculizadas a través de las Prácticas Profesionales Supervisadas: Minoridad y familia, Psicología legal y Psicología Educativa.

Durante los últimos años de la primera década y la segunda de este siglo, los procesos de evaluación de la Carrera de Licenciatura en Psicología ante CONEAU, trajo como consecuencia una serie de cambios. Primero, la incorporación de nuevas materias en lo que se denominó trayecto de Investigación dentro del plan de Estudios, como son el Seminario de Tesis I y II y la elaboración de un Reglamento de Tesis. Las nuevas materias permitieron trasladar todo el proceso de planificación del Trabajo Final, tiempos y partes del Proyecto de Tesis y el Informe Final de la Tesis de acuerdo a lo estipulado por el Reglamento de Tesis. Nuevas revisiones durante 2018 y 2019 trajeron aparejado otro Reglamento y la transformación de la Tesis en Trabajo Integrador Final (TIF) con nuevas posibilidades para las características del trabajo final.

Desde el principio de la Carrera de Licenciatura en Psicología, se da una fuerte identificación con algunas líneas teóricas a las que se incorporan los y las estudiantes de una forma cuasi militante, que en muchos casos funciona como barrera a la posibilidad de incorporar otras miradas sobre las cambiantes realidades que nos propone la historia. En el caso específico del psicoanálisis, se suma la dificultad de seguir algunas generalizaciones axiomáticas que se oponen fuertemente a la lógica de la Metodología de la Investigación y a la posibilidad de ser contrastadas con la realidad, lo que lleva a los y las estudiantes que siguen este marco teórico a dificultades que en muchos casos son imposibles de resolver

para ser encuadradas en una investigación con perspectivas científicas. Esta adhesión acrítica también circunscribe a los y las estudiantes a reproducir aquello que de antemano ya está previsto por la teoría, cercenando la posibilidad de lograr nuevos conocimientos por el riesgo de contradecir lo ya aceptado como verdad incuestionable, hecho que se constituye en un freno para la búsqueda de la originalidad propuesta inicialmente el Reglamento de Tesina (Res. CD N° 2069, 2010) y para el *ethos* de la ciencia que se basa en el escepticismo organizado como motor de los nuevos saberes (Merton, 1997), que fuera dejado de lado en el nuevo Reglamento de TIF (Res. N° 0663, 2019).

Una discusión posible es: si recuperar lo que ya forma parte del estado de los conocimientos es suficiente para dar cuenta del desfasaje que suele darse entre la teoría y las nuevas realidades (Zemelman, 2001), sobre todo para que los nuevos profesionales se incorporen críticamente en las problemáticas que surgen fruto de la dinámica cultural, histórica y social.

Más allá del alineamiento con determinada perspectiva teórica, lo importante de remarcar es que las características que presentan los y las estudiantes se debe a un proceso de formación instalado en el ámbito de la carrera, que los lleva a elegir tempranamente una postura teórica sin contar con las herramientas intelectuales que les permitan hacer las discriminaciones correspondientes. En estos casos, el alineamiento a un marco teórico es más un proceso afectivo que racional, montado sobre la idea de que el nuevo conocimiento se logra mediante un proceso de descubrimiento posibilitado solamente por los marcos teóricos preexistentes y no como una construcción social en la que intervienen muchos otros determinantes, además de la comunión entre el investigador y las línea teóricas previas, como son los acontecimientos históricos, la interacción con otras ciencias y sus perspectivas disciplinares, la emergencia de los datos, etc.

Las cátedras, en este sentido, más que desarrollar ciertos aspectos delimitados del campo de la Psicología, se constituyen en espacios de reproducción de líneas teóricas identificadas claramente que fundamentan su discurso en la oposición a las otras perspectivas teóricas imperantes en la disciplina. Rara vez se presentan los límites que los diferentes marcos teóricos tienen respecto de las posibles

problemáticas; más bien esos temas se omiten como si no existieran o no formaran parte del campo de la Salud Mental.

Las circunstancias planteadas imponen dos procedimientos que impactan negativamente sobre la originalidad y pertinencia de los posibles resultados de la investigación, Tesis o TIF. La primera, es la elección del tema en función del marco teórico, lo que impone una especie de anteojeras que lleva a la consolidación personal de conocimientos ya existentes en la comunidad científica. La segunda, es la imposición de restricciones inadecuadas a la realidad para poder ser abordada. Ambas situaciones alejan a los y las tesistas/tifistas de alcanzar nuevos conocimientos y, sobre todo, que esos conocimientos permitan encontrar nuevas salidas a los problemas reales del campo de la Salud Mental.

Esta característica con que los y las estudiantes de Psicología llegan a la temática de la Metodología de la Investigación y a la elaboración de la Tesis/TIF que permitirá su titulación, se inscribe dentro de otra gran temática que obstaculiza de alguna manera este proceso, que es la falta de una tradición en investigación debido al escaso tiempo de creación de la carrera de Licenciatura en Psicología, pero también se añade el escaso reconocimiento de la investigación como una herramienta de enriquecimiento académico.

A la situación anteriormente descripta, se le suma la escasa actividad relacionada con la investigación al interior de las cátedras, ya sea por motivos económicos, de tiempo, etc., situación que no permite la implicancia del estudiantado.

Los y las estudiantes, de esta manera, quedan excluidos de la posibilidad de acumulación temprana de capital simbólico y, lo más importante, de una lectura científica donde resuene la importancia de nuevos conocimientos en el campo de la Psicología. Equivocadamente, los docentes iniciales de la Materia Metodología de la Investigación, supusimos que leer y comprender publicaciones científicas, *papers*, tesis, etc., era una praxis ya incorporada. Pero, muy por el contrario, nos encontramos con que los y las estudiantes desconocían la naturaleza argumentativa, los razonamientos y los códigos compartidos del conocimiento científico.

La falta de tradición en investigación en general, y del fomento de su desarrollo, impactaron negativamente sobre los primeros estudiantes que llegaron a las instancias finales de acreditación, que al no contar inicialmente con la suficiente cantidad de posibles directores para cubrir el número de tesistas, se veían envueltos en una carrera alocada de "enganchar" a un director para llegar a las instancias finales de la carrera. Si bien la institución habilita para dirigir tesis de Licenciatura a aquellos docentes con cargo igual o superior a Profesor Adjunto Res. CD N° 2069, 2010), sin embargo, una abrumadora mayoría no tenían experiencia en investigación y mucho menos en dirección, hecho que se traducirá invariablemente en la calidad de los futuros trabajos de Tesis. Esta situación se comenzó a revertir, aunque no absolutamente, a partir de la gestión del Departamento de Tesis de la Carrera de Psicología, creado en el año 2009 (Res. CD N° 0107, 2009), a partir de talleres, seminarios de grado y postgrado (Vainstub et al, 2013).

Más allá de las dificultades iniciales, es importante remarcar que se ha logrado instalar el valor académico de la investigación como una herramienta para realzar la institución como tal y a sus integrantes, a partir de otro hecho importante como ha sido el aumento del número de equipos profesionales de investigación, de docentes con post-graduación y categorización en el sistema científico, lo cual ubica a la universidad como espacio natural de la sociedad del conocimiento que debe devolver a la comunidad lo que invierte en ella. En ese sentido, es importante recordar que la universidad tiene dentro de sus roles fundamentales, conjuntamente con la docencia y la extensión, la obligación de crear nuevos conocimientos que puedan mejorar la calidad de vida de la comunidad. Comprometer a los y las estudiantes en este proceso como actores sociales principales en la tarea, sigue siendo uno de los desafíos.

Para que exista una sociedad de conocimientos, es imperioso desarrollar una estructura y tradición de investigación donde los futuros tifistas puedan integrarse de una manera gradual, evitando al final de la carrera encontrarse con una realidad muy diferente a la fomentada durante el cursado de la misma, pero también para que el esfuerzo que implica hacer un TIF tenga una retribución efectiva para el recién graduado de cara a sus actividades futuras.

La investigación y la actualización del conocimiento es la base de la formación universitaria, ya que de otra manera sería solo una institución de reproducción de conocimientos adquiridos en momentos históricos y espacios que no son compatibles con la actualidad y las realidades locales. Quizá sea esta una de las razones por las cuales las propuestas teóricas locales son ninguneadas, o en el mejor de los casos reducidas a propuestas menores respecto de teorías cincuentenarias y centenarias con escaso arraigo en nuestra cultura latinoamericana.

Las oportunidades para iniciarse en la investigación

Varias son los medios con las que cuentan quines tengan como interés iniciar tempranamente su formación en investigación. Casi desde los orígenes de la UADER, cuentan con la posibilidad de iniciarse en investigación a través de su participación en equipos profesionales de investigación en sus varias posibilidades: Proyectos de Investigación y Desarrollo de Inserción (PIDIN), Proyectos de Investigación y Desarrollo Acreditables (PIDAC) y Proyectos de Investigación y Desarrollo de Interés Regional (PIDIR). También, participando de estos equipos de investigación, los y las estudiantes pueden presentar proyectos personales a partir de temas asociados al proyecto marco, en las Becas de Iniciación a la Investigación de la UADER. En todas estas posibilidades, un obstáculo a revisar de la reglamentación es la de exigir un nivel superior al 50 % de las materias de la carrera aprobadas. Por último, otra oportunidad es la de presentar proyectos de iniciación a partir de las Becas de Estímulo a la Vocación Científica que otorga el Consejo Interuniversitario Nacional (CIN)[1]; en este último caso, el obstáculo es para quienes tienen un promedio menor a seis.

Por otra parte, es preciso recordar que la historia de la ciencia y de cada una de las disciplinas científicas nos ha enseñado que la construcción de nuevos conocimientos es una actividad eminentemente comunitaria, y que no es posible llegar a logros

1 Institución que nuclea a todas las Universidades argentinas.

significativos en el plano individual sin la existencia de una comunidad de tradiciones y de conocimientos, desde la cual tomar impulso para proyectarse y crecer.

Las carreras de Psicología, y dentro de ellas, las materias que abordan la temática de la investigación científica, necesitan proyectarse y crecer para el bien de la sociedad a la que nos debemos y financia con sus impuestos nuestra actividad. Para que esta necesidad pueda traducirse en acciones concretas, es imprescindible la integración con otras carreras para abordar las problemáticas regionales y transregionales, un mayor apoyo para las organizaciones de estudiantes investigadores en el campo de la Salud Mental, integración de las bibliotecas y organismos que concentren información y documentación científica, por solo dar algunos ejemplos.

También esta red podría promover en los Estados regionales, la elaboración y el acopio de datos estadísticos y documentales a nivel epidemiológico sobre Salud Mental que puedan servir de insumos para las tesis/tif e investigaciones, permitiendo una mayor integración entre las políticas de Salud Mental y las carreras de Psicología.

Más allá de la carrera de grado

Para aquellas y aquellos estudiantes interesados en desarrollarse profesionalmente en el campo de la investigación, no es necesario esperar a obtener el título de grado para iniciarse. Algunas oportunidades para generar antecedentes fundamentales ya han sido presentadas *up supra*, a los cuales se le pueden agregar otros antecedentes para generar capital simbólico (Bourdieu, 1994). Algunas de ellas se derivan directamente de la participación en una investigación, a las que se agrega: presentación de ponencias en eventos científicos y publicaciones en revistas científicas. Otras posibilidades son: la colaboración en la realización de eventos científicos, la participación en los procesos de concursos docentes, en cargos en el gobierno universitario (miembro del claustro estudiantil de los Consejos de Carrera, Directivo o Superior) y en Proyectos de Extensión Universitaria y Voluntariado Universitario, y la incorporación a las Cátedras como Ayudante Auxiliar

Docente.Por último, como ya se ha mostrado anteriormente, alcanzar durante el desarrollo de la carrera de un promedio de calificaciones lo más alto posible.

Las posibilidades de inserción en los sistemas científicos en el caso de nuestra Universidad son dos, uno dependiente del Ministerio de Ciencia y Tecnología de la Nación a través del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas de Argentina (CONICET) que posibilita Becas de Iniciación para realizar estudios de Postgrado que luego permite el ingreso al mismo. El otro, dependiente del Ministerio de Educación de la Nación a través del Programa de Investigación y Desarrollo (PID).

Representaciones y nociones que tienen los estudiantes de la carrera de Psicología de la metodología de la investigación

Hasta el momento hicimos una mirada institucional, pero ahora nos detendremos un poco en analizar cómo "ven" los estudiantes a la metodología de la investigación. Podemos decir, a partir de las experiencias de enseñanza y aprendizaje compartidas, que nos encontramos con estudiantes que tienen imágenes mentales que no son las más propicias para encarar un proceso de investigación. Estas imágenes, en ocasiones son incorporadas en el trayecto escolar, otras en cambio, como ya se ha dicho, en la misma universidad. Algunas de ellas son:

- lo metodológico "únicamente es aplicable", no tiene sustento epistemológico ni teórico.

- investigar no es importante y es una tarea burocrática. Pocas veces se vincula investigación con creatividad y la construcción de conocimiento.

- la investigación como algo tedioso y aburrido. Pensamos que esto se debe a que ven a la investigación como fases aisladas y no como proceso.

En el intento por comprender la situación, Bruner nos ofrece una mirada alternativa desde la perspectiva culturalista. El autor expone que la cultura da forma a la mente. El hombre utiliza para aprender, para construir su pensamiento, diferentes herramientas que la cultura le brinda, las cuales pueden ser simbólicas y materiales. Esto nos permite hablar del carácter situado de los significados que creamos. Nuestro desarrollo intelectual, depende del contexto cultural, los recursos culturales que brinden ese contexto y las oportunidades que podemos tener. En situaciones de intercambio, pudimos contactar que sus experiencias previas en el sistema educativo son escasas y aisladas y además, en raras oportunidades están vinculadas con el uso de las nuevas tecnologías.

Debido a esto, consideramos que la universidad debe posibilitarle a los y las estudiantes oportunidades genuinas de pensar, esto es, que ellos puedan explicar, ejemplificar, aplicar, justificar, comparar, contrastar, contextualizar, generalizar, entre otras, con los contenidos de la cátedra que estamos enseñando y accionar, en consecuencia, con esos conocimientos.

Investigar es una práctica social, es decir, nos ubicamos en un determinado contexto, con una realidad que nos condiciona y nos interpela, es construir conocimiento con y desde otros, posibilitando el intercambio, la interacción, la comprensión y la producción. Comprensión y producción pensada como un proceso que implica una previsión de una estrategia metodológica. Esto es, los diferentes momentos de la investigación se encuentran articulados y organizados en un esquema anticipado, lo cual no significa ni encorsetamiento ni improvisación. De este modo, entendemos la enseñanza, recuperando lo que plantea Jackson, no desde el modo mimético, sino desde el transformador. Es decir, no existe un conocimiento objetivo, separado del sujeto: en otras palabras, el conocimiento es una construcción situada y la intención de la enseñanza es facilitar esa construcción produciendo una modificación de tipo cualitativo. En este lograr la transformación, reconocemos una necesaria asimetría donde el docente asume la responsabilidad de tener conocimiento sobre su disciplina, pero al mismo tiempo recupera los saberes de los y las estudiantes. Esto lo podemos afirmar en la medida en que la enseñanza y el aprendizaje son dos procesos diferentes. Consideramos que son procesos diferentes porque no siempre una enseñanza implica

un aprendizaje, no siempre lo que alguien intenta enseñar es aprendido de esa manera por "otro", porque si aprender implica de alguna manera construir, no todos construimos lo mismo o de la misma manera. Sin embargo, en el caso de que se aprenda lo que estamos enseñando, sin duda que ese es el propósito; más allá de las diferentes formas de construcción según los sujetos, lo importante es que esa construcción sea verdadera, en el sentido de estar constituida por "imágenes mentales correctas".

Reflexiones finales

Este texto surge de la necesidad de compartir con los y las estudiantes el proceso que ha llevado a la conformación de la Cátedra de Metodología de la Investigación científica en el marco de la carrera de Licenciatura en Psicología y para ello recuperamos algunas de las vicisitudes que nos movilizan a nuevos desafíos como equipo de cátedra. Por ello, iniciamos con una mirada institucional que fue en algún punto encuadrando las prácticas de investigación en la carrera. Pero también, planteamos y reconocemos que las prácticas de enseñanza de la Metodología de la investigación se construyen en la tensión entre los encuadres institucionales, las representaciones de los y las estudiantes sobre la investigación, y los posicionamientos del equipo de cátedra.

Por último, es importante el camino que queda por construir, que esto:

> [...] significa no atarse, no quedarse atrapado en conceptos con contenidos definidos, sino plantearse el distanciamiento respecto de esos contenidos, o de esas significaciones para buscar qué significaciones o contenidos pueden tener las cosas que estamos tratando de pensar. Es la problemática de lo que aquí llamo pensamiento epistémico. (Zemelman, 2001)

Actividades

Leeré atentamente el artículo.

Te proponemos que reflexionés sobre las afirmaciones que se presentan a continuación:

1. La investigación y la actualización del conocimiento son la base de la formación universitaria, ya que de otra manera sería solo una institución de reproducción de conocimientos adquiridos en momentos históricos y espacios que no son compatibles con la actualidad y las realidades locales.

2. Podemos decir, a partir de las experiencias de enseñanza y aprendizaje compartidas, que nos encontramos con estudiantes, que tienen imágenes mentales equivocadas y estereotipadas acerca del proceso de investigación. A partir de diferentes experiencias escolares y extraescolares los y las estudiantes han construidos "imágenes mentales" erróneas. Algunas de ellas son:

    - lo metodológico "únicamente es aplicable", no tiene sustento epistemológico, ni teórico. Podemos relacionar esto, en cómo se enseña o se muestra la investigación.

    - investigar no es importante. No logran vincular investigación con construcción de conocimiento.

    - la investigación como algo tedioso y aburrido. Pensamos que esto se debe a que ven a la investigación como fases aisladas y no como proceso.

    a. Elaborá un texto académico de 800 palabras donde presentés las ideas que te provocaron las afirmaciones del ítem anterior.

Bibliografía

Bourdieu, P. (1994). El campo científico. Revista Redes, 1 (2): 131-160.

Galende, E. (2004). *Psicoanálisis y salud mental.* Buenos Aires: Ed. Paidós.

Klimosky, G. (2004). *Epistemología y psicoanálisis.* Buenos Aires: Ed. Biabe.

Menin, O y Temporetti, F. (1995). *Reflexiones acerca de la escritura científica.* Rosario: Ed. Homo Sapiens.

Merton, R. (1997). *La sociología de la ciencia.* Madrid: Ed. Alianza.

Resolución CD N° 0663 (2019). Reglamento de Trabajo Integrador Final para la Licenciatura en Psicología. Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER.

Resolución CD N° 2069 (2010). Reglamento de Tesina para las Licenciaturas de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER.

Resolución CD N° 0107 (2009) Creación del Departamento de Tesis de la Carrera de Psicología de la Facultad de Humanidades, Artes y Ciencias Sociales de la UADER.

Vainstub, C.; Benedetti, M. G.; Homar, A.; Leiva, L.; Poggio,C. ; Bolzán, C.; Rígoli, A. y Staffolani, C. (2013) Departamento de tesis: un espacio de trabajo y reflexión conjuntas acerca de la construcción de una cultura de Tesis. Ponencia presentada en el I Congreso Nacional y VI Simposio Virtual Tres T [t]. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires.

Zemelman, H. (2001) *Pensar teórico y pensar epistémico*. México: Publicación del I.P.y C. en L.: 1-12.

CAPÍTULO V

Sistematización de experiencias

La sistematización de experiencias como herramienta de producción de conocimiento

Claudio Staffolani

Introducción

El concepto de sistematización de experiencias, según plantea Oscar Jara: "[...] ha surgido en América Latina como producto del esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestra realidad", como propuesta para "[...] romper el esquema de dominación colonial que se impuso a nuestros países desde la conquista española" (2018).

Para introducirnos al tema de la sistematización de experiencias, en principio diremos que por medio de ella se intenta comprender por qué un proceso se ha desarrollado de una determinada manera, o sea, nos permite entender lo que aconteció a partir de su ordenamiento y reconstrucción. Por lo tanto, se parte de la puesta en valor de lo sucedido y el ordenamiento de los distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en su transcurso; para comprenderlo, interpretarlo y así aprender de la propia práctica (Medina y Tommasino, 2018).

Respecto de la concepción de la sistematización como actividad intelectual, diferenciamos dos intereses respecto de su aplicación. En primer lugar, la sistematización de los datos obtenidos en un proceso de investigación, que tiene como objetivo producir un nuevo conocimiento. En este caso, la sistematización tiene que ver con el ordenamiento de los datos como actividad previa y necesaria para poder luego interpretarlos; es un paso más del proceso de investigación, que si

bien es muy importante y necesario, no es en sí producción de conocimiento. Para que esto último sea posible, falta aún interpretar los datos, contrastarlos con los saberes previos y construir con ellos una propuesta teórica que ofrezca un aporte novedoso al campo científico. Si a esta aplicación de la actividad de sistematización tendríamos que identificarla con el tiempo, sería el presente de los datos y el futuro de su proyección, independientemente de la problemática investigada e incluso en aquellas investigaciones de características históricas.

En este trabajo abordaremos el segundo tipo de aplicación de la sistematización de experiencias; el que identificamos con los datos de pasado. Implica la noción de las experiencias como procesos históricos que se distinguen por su complejidad y en las que participan actores diversos. En ese sentido, hacemos referencia a procesos que se ubican en un contexto económico-social determinado y en un momento institucional del cual se ha formado parte. Apuntamos, entonces, a la comprensión del desarrollo del proceso, para interpretar lo que sucede a partir del ordenamiento y reconstrucción de los sucesos (Jara, 2001).

El valor fundamental de esta modalidad reside en el aprendizaje sobre la práctica realizada, puesto que contribuye a la construcción de conocimientos específicos para los actores involucrados e impacta en una mejora de la efectividad, eficacia y eficiencia[1] de las prácticas. Además, su riqueza potencial consiste en la posibilidad de comunicación a la comunidad a partir de producciones que rescaten la experiencia y su relato, en distintas modalidades escritas tales como artículos, libros e informes finales curriculares o bien su presentación en eventos vinculados a la problemática, como congresos, simposios, jornadas.

Resumiendo, mejorar las propias prácticas; compartir los aprendizajes con actores de experiencias similares; contribuir al enriquecimiento teórico por constituir

1 Efectividad: es la relación objetivos/resultados bajo condiciones reales. Eficacia: se refiere a los resultados en relación con las metas y cumplimiento de los objetivos organizacionales. Eficiencia: empleo de los medios de tal forma que satisfagan un máximo cuantitativo o cualitativo de fines o necesidades humanas. Consiste en un buen uso de los recursos, en lograr lo mayor posible con los recursos con que se cuenta (Lam Díaz y Menéndez Ramírez, 2008).

motivación para nuevas investigaciones, son algunos de los fines a remarcar de las sistematizaciones de experiencias.

Motivaciones para la sistematización de experiencias

Existen distintas motivaciones que llevan a la decisión de sistematizar una experiencia. Una de ellas es la que surge de la iniciativa de los actores involucrados al finalizar la experiencia realizada. Otra, parte de los requerimientos formales de la institución en que se realizó la experiencia. Además, existe la alternativa de la sistematización que se decide en el transcurso de la experiencia y, por último, la decisión ligada a la futura socialización con la comunidad. Asimismo, existe la posibilidad de combinar estas motivaciones, dependiendo de las circunstancias, el tipo de institución, el objetivo específico que se quiere alcanzar, el tipo de experiencia que queremos sistematizar y el nivel de participación de los diferentes actores implicados.

Debe señalarse que quienes enfrentan habitualmente la tarea de sistematizar experiencias pueden promover estilos propios a partir de las condiciones objetivas en que estas se realizan. Cada campo de intervención impone sus propios criterios y formas, tradicionales en cada uno de ellos: a) el campo de la salud en general –habitualmente dominado por la perspectiva médica–; b) el de la salud mental; c) la educación; d) la tecnología; e) la cultura; etc. Cada campo delimita subcampos de intervención; como por ejemplo: a1) Experiencia de inmunización en población crítica, b1) Recuperación de adicciones, c1) Educación popular, d1) Aplicación de energías renovables, e1) Salvaguarda de elementos patrimoniales, etc.

Alcances de la sistematización de experiencias

Para determinar cuáles experiencias pueden ser objeto de sitematización y cuáles no lo son, proponemos dos criterios de análisis.

El primero de los criterios refiere a la claridad de la experiencia, o a una porción de ella, esto es, aquella que se va a sistematizar. Para ello, se debe contemplar que el objeto de sistematización sea posible de realizar en el marco de los tiempos, recursos y análisis de los posibles obstáculos y oportunidades que se presenten.

El otro criterio apunta a la relevancia del objeto de sistematización; en otras palabras, que sea significativo para mejorar las nuevas prácticas o experiencias, independientemente de haber sido exitoso, aunque de las experiencias negativas o fracasos también se aprende.

En términos generales, la producción de conocimiento siempre supone una aplicación de las propias capacidades creativas. La sistematización de experiencias no está exenta de la puesta en práctica de dichas capacidades en la búsqueda de objetivarlas, aunque esto no supone ser neutral, más bien lo contrario, ya que su riqueza reside en la posibilidad de reflexionar sobre la propia práctica, con el beneficio de ser el protagonista y contar con todos los elementos recibidos de primera mano.

La subjetividad no inhibe la posibilidad de un proceso riguroso y claro que permita, sin desvalorizar lo subjetivo, objetivar lo vivido. Para ello es necesario una reflexión permanente sobre los elementos que forman parte de la propia subjetividad y que impactan sobre lo que interpretamos. En este sentido, sería importante recuperar el desarrollo de la capacidad de reflexividad que retoma Rosana Guber (2001), de los autores que abonaron la etnometodología (Mauro Wolf, Aaron Cicourel, Alain Coulon, Harold Garfinkel) y el mismísimo Pierre Bourdieu. Dicho atributo/condición implica la posibilidad de reflexionar permanentemente sobre los condicionamientos sociales y políticos que definen nuestra subjetividad: género, edad, pertenencia étnica, clase social e, inclusive en determinados contextos, la pretensión de autonomía y el epistemocentrismo[2] que impera habitualmente en las prácticas intelectuales.

2 Determinaciones inherentes a la postura intelectual misma, entendida como la única o más importante (Staffolani y Enria, 2006).

El desafío de la sistematización de experiencias es el desarrollo de la capacidad de generar un pasaje desde lo descriptivo y narrativo a lo interpretativo crítico. Esto no es fácil, pues no tenemos la costumbre de teorizar, no hemos desarrollado suficientemente nuestra capacidad analítica y muchas veces nuestra formación nos ha empujado a simplemente ser consumidores pasivos de los conocimientos que otras personas quieren transmitirnos (Jara, 2001).

Entonces, sistematizar una experiencia no es solo una descripción de lo ocurrido; es una reconstrucción histórica de lo vivido, pero en clave de interrogarlo para poder comprender porqué pasó lo que pasó. Identificar y describir las etapas, poder explicar el paso de una a otra, como plantea Michel Foucault (2002), identificando las continuidades y las discontinuidades, para poder aprender de lo sucedido.

La sistematización de experiencias, según Oscar Jara (2001):

> [...] es una comprensión de cómo se pusieron en juego los diferentes componentes y factores presentes en la experiencia, para poder enfrentarla ahora con una visión de transformación. Por ello, la interpretación no se puede reducir solo a la particularidad de lo que hicimos directamente, sino que deberá relacionar nuestra práctica concreta con el contexto, los desafíos vigentes, las otras fuerzas en juego, etc., para entonces, pretender comprender más profundamente los aspectos relevantes de nuestra experiencia. (2001: 6)

Ahora bien, aquellos que participan de esta actividad no solo se ocuparán de sistematizar lo actuado; en otras palabras, no serán solo informantes. Serán además actores que pueden aportar a la interpretación, por lo cual resulta de vital importancia poder generar modalidades de trabajo en un marco participativo donde cada integrante de la experiencia logre tener un rol activo. Aquellos que forman parte de la experiencia podrán así participar en la toma de decisiones y proponer miradas o interpretaciones posibles o alternativas.

La sistematización de experiencias no es solo una forma de obtener información: se sistematizan las experiencias para poder, de alguna manera, transformar la realidad. Identificar lo que ha sido adecuado y lo que no, lo que tuvo el impacto

que se podría prever o no, siempre con el propósito de mejorar las prácticas y hacerlas más efectivas, eficaces y eficientes.

Cómo se sistematiza

La primera condición para sistematizar es contar con un método que nos permita prever los pasos a seguir. La manera en que ordenamos el proceso de pensar la experiencia es un procedimiento mental que recorre un camino que se inicia con preguntas, dudas e incertidumbres. Una vez que aprendimos algo más del proceso, iniciamos una segunda tarea o fase que es la de comunicar a otros lo aprendido, para que puedan apreciar el producto final sin que deban atravesar indefectiblemente por todos los pasos de la experiencia.

Inicialmente, cuando se mira para atrás, la experiencia se presenta como un todo caótico y complejo, difícil de abarcar e incluso de describir, más aún de comprender. El primer paso será ordenar los diferentes elementos o procesos que convergen en la experiencia vivida. El segundo paso será delimitar el objeto de conocimiento que se deduce de la experiencia. El tercer paso será la identificación de la información necesaria que permitirá avanzar. El cuarto paso es el análisis de la experiencia. En esta fase se genera una síntesis, relacionando las informaciones con los conocimientos acumulados de otras posibles experiencias, con la teoría, con el contexto. Y, por último, un quinto paso que será precisamente la comunicación de la experiencia.

Primera recuperación y ordenamiento de la experiencia

Recuperar todo lo que ya sabemos de la experiencia es un imperativo para poder comenzar la sistematización. Seguramente se han confeccionado algunos registros a lo largo de la experiencia. Si no se cuenta con ellos, se debe comenzar por reconstruirlos de alguna manera a partir de aquellos materiales o documentos

que sea posible recobrar, como por ejemplo el proyecto sobre el que se basó la experiencia, informes presentados, evaluaciones, actas, estadística generadas, etc.

El interés de este primer paso es sentar las bases para la delimitación del objeto específico de la sistematización, que como ya se ha dicho *up supra,* puede ser sobre la totalidad de la experiencia o solo una parte de ella. Para ello es recomendable realizar un esquema o cuadro que nos permita dar una visión global y/o cronológica de la misma. Se puede llevar a cabo a partir de la recuperación del contexto institucional, local (población, provincia, región) y nacional (estructura y superestructura)[3]. De esta forma arribaremos a la comprensión de los aspectos que afectaron directa o indirectamente a la experiencia realizada.

En este sentido, puede ser de gran ayuda para el ordenamiento y recuperación de la experiencia revisar los objetivos que le dieron lugar, para identificar aquellos inicialmente planteados; inclusive desde la perspectiva de cada uno de los actores o grupos involucrados en la experiencia. Resulta interesante, para el proceso, contrastar los objetivos de la experiencia realizada con los de la institución desde la que se llevó adelante la actividad. Para ilustrar, si la experiencia se realiza en ámbitos estatales; reconocer los objetivos del organismo en cuestión, por ejemplo, o los objetivos del Programa Nacional de Adicciones.

Por último, permite recuperar y ordenar la experiencia desde una perspectiva cronológica: a) las actividades realizadas lo más minuciosamente posible; b) los objetivos de cada actividad; c) los actores que participaron en cada actividad; d) en qué consistió la actividad y los resultados obtenidos; y e) los interrogantes o dudas que surgen de la implementación de la actividad.

Es de suma importancia que a partir de este primer paso comiencen a plantearse interrogantes sobre la experiencia ya que será desde allí que comience a vislumbrarse el camino hacia la identificación del objeto de conocimiento. El peso de estos interrogantes se incrementa si no tienen respuestas obvias, ya que lo interesante

3 Desde la visión marxista, lo que estructura una sociedad es la economía y la superestructura es lo que hace que la estructura se pueda perpetuar en el tiempo: leyes, sistema político de gobierno, tradiciones).

es hacernos preguntas que tengan la suficiente complejidad para promover la reflexión y generar información para hallar respuestas. Un punto de partida posible para estas preguntas podría encontrarse en los obstáculos o eventuales fracasos en el cumplimiento de uno o más objetivos; la aparición de circunstancias no previstas; el desinterés de los receptores de las acciones; las diferencias entre los integrantes que llevaron adelante la experiencia, además de otras posibles situaciones que merezcan ser revisadas y/o superadas.

Delimitación del objeto

Delimitar el objeto a sistematizar de la experiencia, implica especificar con precisión aquello que nos proponemos conocer en términos de recuperación de la experiencia. El objeto de sistematización es el proceso que se desarrolla a partir de un problema que afecta a una experiencia, con el fin de transformar o superar esa situación para el futuro. A diferencia de una investigación, en la que el objetivo es generar un nuevo conocimiento, donde el objeto de estudio está incorporado o forma parte del problema de investigación, en la sistematización de experiencias el objeto de sistematización es el problema.

Delimitar el objeto de sistematización es siempre una tarea compleja, por lo que cumplir una serie de pasos o etapas puede ser una vía de simplificación del proceso:

a. Definición de los objetivos

Si bien toda sistematización aspira a mejorar la acción, también puede tener como pretensión reformular conceptos o prejuicios que puedan haber intervenido en las experiencias para no alcanzar los objetivos previstos inicialmente en la experiencia. Los objetivos de la sistematización pueden cumplir con varios posibles propósitos, dependiendo en parte del campo. En el de la salud: mejorar las prácticas de promoción de la salud, o presentar una experiencia en un evento de profesionales del campo disciplinar. En el educativo: presentar Trabajos Integradores Finales (TIF) o Tesis para acreditar una carrera; trabajos para la discusión interna en una Cátedra o para la promoción de cargos, como puede ser el de los Ayudantes Estudiantes de Cátedra o Adscripciones para los recientes egresados.

Así, por ejemplo, un posible ejemplo de objetivo para mejorar las prácticas de promoción de la salud, puede ser: Identificar las actitudes de los integrantes del equipo interdisciplinario de salud que no alentó, o en algunos casos obstaculizó, la participación activa de la comunidad en la actividad de promoción del uso de preservativos en las prácticas sexuales de todos los géneros percibidos.

b. Recuperación y reordenamiento de los interrogantes

Consiste en revisar y ponderar aquellas preguntas sin respuesta clara que puedan haber surgido de la experiencia, con el interés de jerarquizarlas entre centrales o subalternas. Es posible que algunos de los interrogantes que se recuperen, requieran de una investigación que exceda la experiencia realizada para poder responderlos, y en tal caso corresponde apartarlos para tenerlos en cuenta cuando el interés sea investigarlos. Es esencial limitar los interrogantes a aquellos que sean posibles de responder a partir de la revisión de la experiencia.

Para el propósito de mejorar las prácticas de promoción de la salud, los interrogantes pueden ser: ¿La intervención del equipo interdisciplinario de salud, permitió la participación de la comunidad en el desarrollo de la experiencia de promoción en la utilización de preservativos en las prácticas sexuales de todos los géneros percibidos?, ¿La participación de la comunidad fue activa o subordinada a las propuestas del equipo interdisciplinario de salud?, ¿El equipo de salud trabaja interdisciplinariamente? o ¿Cómo entiende el equipo de salud a la práctica interdisciplinaria?

Es primordial tener en cuenta que estas preguntas no son para evaluar el cumplimiento de los objetivos originales de la experiencia, sino que valen parar identificar las dificultades que pueden haber operado para que no se hayan cumplido dentro de los parámetros previstos.

c. Definición del problema u objeto de sistematización

Toda experiencia permite recuperar una cantidad de problemas u objetos posibles de sistematizar, difícil de predecir. Esto lleva al sistematizador o equipo de sistematización a tomar decisiones que restrinjan y/o recorten al objeto a sistematizar, para que este no se disperse en múltiples componentes difíciles de integrar.

Respecto del ejemplo descrito en los puntos b) y c), posibles problemas u objetos a sistematizar podrían ser: Percepción del equipo de salud respecto de lo que entiende como trabajo interdisciplinar, o percepción del equipo de salud respecto del concepto de participación de la comunidad.

Primer nivel de conceptualización
La actividad de sistematización no puede desconocer los componentes teóricos de todo proceso intelectual. Para el ejemplo de problema u objeto de sistematización identificado en el punto c), la tarea será revisar las definiciones teóricas de los conceptos de interdisciplina o participación comunitaria en salud.

Precisión de las preguntas
A partir de las nuevas herramientas que brinda la revisión bibliográfica de los conceptos, podremos redefinir las preguntas para darles mayor precisión, una vez alcanzada mayor claridad sobre el objeto específico a sistematizar. En nuestro ejemplo: ¿La participación comunidad en salud de la población de referencia, ha estado determinada por la perspectiva que sobre ella tuvo el equipo de salud? ¿Esta determinación, tuvo correlato en la apropiación del uso de preservativos por parte de la comunidad de referencia?

Formulación del objeto definitivo de sistematización
En este momento es imprescindible revisar la coherencia entre las preguntas, los objetivos y el objeto de sistematización. En nuestro caso:

Preguntas
¿La participación comunitaria en salud de la población de referencia, ha estado determinada por la perspectiva que sobre ella tuvo el equipo de salud? ¿Esta determinación tuvo correlato en la apropiación del uso de preservativos por parte de la comunidad de referencia?

Objetivo
Identificar las actitudes de los integrantes del equipo interdisciplinario de salud, que no alentaron u obstaculizaron la participación activa de la comunidad en la

experiencia de promoción del uso de preservativos en las prácticas sexuales de todos los géneros percibidos.

Objeto de sistematización
Percepción del equipo de salud respecto de la participación comunitaria en salud.

Segunda recuperación de la experiencia

El interés principal de este paso es la recuperación de la experiencia para identificar los instrumentos (documentos, estadísticas, memorándum realizados, etc.) que luego constituirán las fuentes de datos para el análisis. Dichos instrumentos serán las bases para generar los conocimientos que habiliten a repensar críticamente la experiencia a sistematizar. La primera actividad consiste en ponderar los instrumentos que se tomarán como fuentes de datos, para organizarlos en función de las decisiones tomadas en los pasos previos respecto del objeto de sistematización (de toda la experiencia o una parte de ella).

Una secuencia factible que permitiría ordenar o comenzar a reconstruir la experiencia, podría ser:

Lugar, momento y duración del objeto a sistematizar: la recuperación del lugar de la experiencia (escenario), implica no solamente describir el espacio, sino también el contexto y los lazos comunicantes con este[4], desde lo socio-cultural, económico y hasta político[5]. En este punto, se enumeran las características de la institución, ONG, grupo, dependencia del estado, etc., desde la que se desprende la experiencia y las circunstancias que motivaron la propuesta de intervención.

4 Una posibilidad es seguir la propuesta de Urie Bronfenbrenner, que propone identificar, a partir del objeto de intervención: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema (Aguilar, Ibañez y Ander-Egg, 1999).

5 Político puede ser tanto lo que se entiende como político partidario pero también lo político institucional, que suele estar documentado a través de normas de procedimiento, incluso también de diferentes visiones internas de los actores sobre el accionar institucional.

Algo similar ocurre con el factor temporal, respecto de los antecedentes históricos que puedan haber determinado los acontecimientos que se proponen sistematizar. Se aprecia también respecto de la duración: si fue la planificada por el proyecto original o tuvo que enfrentar imponderables surgidos de la misma experiencia o del contexto institucional, local, regional o nacional.

Participantes de la experiencia: en este apartado lo que interesa es la descripción lo más exhaustiva posible de las particularidades de los participantes; cantidad, profesiones, roles, percepción de género (si el objeto de sistematización lo amerita), pertenencia institucional, pertenencia a un determinado grupo interno institucional o de la experiencia, actores secundarios y sus características. También pueden formar parte de este punto los acuerdos con otras instituciones o grupos.

Cronograma de desarrollo de la experiencia: lo relevante en este punto es establecer los tiempos de lo sucedido en la experiencia. Es crucial recordar si se trabajará con toda la experiencia o parte de ella para repasar el ritmo de los acontecimientos. La idea no es solo mencionar los hechos, sino describir lo sustancial de lo ocurrido y la concatenación de cada uno de los momentos. Quizás parte de esa información ya ha sido referenciada en alguno de los pasos previos, por ello lo valioso en este punto es completar o complementar con la nueva información generada y realizar una evaluación rápida de: logros, obstáculos y fracasos respecto de la propuesta original.

Análisis

El propósito de este apartado es encontrar los elementos que permitan responder las preguntas que iniciaron el interés de la sistematización. Un paso básico será, en principio, la formulación de preguntas más específicas que las iniciales que son más abarcativas. Como todo proceso de generación de conocimiento, el diálogo permanente con las propuestas teóricas preexistentes allana el camino de la comprensión, evitando la tendencia a forzar la realidad para ajustarla a la teoría. Recordemos que la teoría es una herramienta para la comprensión, no una normativa.

En esta operacionalización de las preguntas y la justificación de las posibles respuestas, es posible que convivan datos cuantitativos y cualitativos que impliquen la utilización de herramientas de análisis que demanden su triangulación para lograr las respuestas en la futura síntesis. Para ello, es necesario identificar previa y claramente las variables o categorías que brindarán los datos.

Síntesis

Este es el momento de presentar las respuestas a las preguntas más generales y específicas, para poder cumplir con los objetivos de sistematización. El interés está puesto en la identificación de los conocimientos que permitirían reformular el proyecto original, o que podrían ser de interés a la comunidad para desarrollar experiencias similares. En este apartado habitualmente hay una continuidad de las discusiones teóricas y quizás también con los resultados de otras experiencias similares realizadas por el mismo equipo u otros.

Es importante tener en cuenta para la comunicación de la experiencia, que estas no son reproducibles de manera automática en otras poblaciones, espacios y momentos históricos, ya que los contextos siempre intervienen de alguna manera.

La sistematización de experiencia como herramienta para la comunicación de prácticas extensionistas y aprendizaje

La propuesta de sistematización de experiencias surgida en las últimas décadas del siglo pasado en Latinoamérica, ha sido tomada como una estrategia para enriquecer las acciones de Extensión Universitaria y darles visibilidad desde el punto de vista de la escritura (Tommasino y Cano, 2016), en el marco de la producción

académica universitaria, y a la par de otras formas de escritura como la que se desprende de la producción científica.

Esta propuesta se basa fuertemente en la denominada Extensión Crítica, tributaria de los procesos emancipatorios vinculados sobre todo con los movimientos obreros y campesinos, y sujeta a las concepciones de educación popular e investigación-acción-participación, siguiendo la perspectiva de Paulo Freire[6]. Su intención es contribuir a una producción de conocimiento que vincule críticamente el saber académico con el saber popular (UDELAR, 2010).

Paralela a estas nuevas miradas, se incorpora también la propuesta de curricularización de la Extensión Universitaria[7], es decir, el reconocimiento dentro de los planes de estudio del aprendizaje generado desde las actividades de extensión, dando un rol activo de construcción de conocimientos y de la propia experiencia a quienes se encuentran en proceso de formación (Staffolani et al, 2006; Petz, 2017; Lonard, 2020). Esta es un mirada que permitiría avanzar hacia otra de las grandes deudas de las universidades, como es la formación interdisciplinaria de pregrado, y el reconocimiento de los créditos generados de esta manera por parte de las carreras universitarias.

6 Educador brasilero (1921/1997).

7 La Extensión Universitaria junto con la Formación Académica y la Investigación Científica, son los tres pilares y actividades de la Universidad Pública Argentina que se derivan de la Reforma Universitaria de 1918.

Bibliografía

Aguilar Ibañez, M. J. y Ander-Egg, E, (1999). *Diagnóstico social. Conceptos y metodología*. Buenos Aires: Ed. Lumen.

Morgan, M. L (1992). *Cómo sistematizar.* Lima: Ed. Centro Latinoamericano de Trabajo Social

Foucault, M (2002). *La arqueología del Saber.* Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

Guber, R. (2001). *La etnografía.* Bogotá: Ed. Norma

Jara, O. (2001). *Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias*. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Costa Rica. Disponible en: http://www.grupochorlavi.org/webchorlavi/sistematizacion/oscarjara.PDF . Version 2001.

Jara, 0. (2018) *La sistematización de experiencia.* Bogotá: Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano.

Lam Díaz, R. M. y Hernández Ramírez, P. (2008). Los términos: eficiencia, eficacia y efectividad ¿son sinónimos en el área de la salud?. Revista Cubana Hematología, Inmunología y Hemoterapia, 24 (2): 1-6.

Lonard, L. I. (2020) Curricularización de la Extensión Universitaria: reflexiones y aprendizajes desde la perspectiva de los/las estudiantes. Perspectivas Revista de Ciencias Sociales, año 5 (9): 884-900

Medina, J. M. y Tommasino, H. (2018). *Extensión crítica.* Rosario: Ed. UNR.

Petz, I. (2017) Jerarquizando la extensión a partir de su curricularización. Revista Redes de Extensión, 3: 1-6.

Staffolani, C. y Enria, G. (2006a) Extensión Universitaria o desde la Comunidad a la Universidad, Revista de la Fac. de Cs. Médicas de la UNR, 21 (1), 59-63.

Staffolani, C.; Enria. G.; Carrera, L.; Echepare, R; Barragán, J y D´Ottavia, A (2006b) "Epistemopatía: Una enfermedad del neoliberalismo", Revista Foro Educativo, (9): 65-74.

Tommasino, H y Cano, A. (2016) Avances y retrocesos de la extensión crítica en la Universidad de la República de Uruguay. Revista Masquedós de la Secretaría de Extensión UNICEM , Año 1 (1): 9-23.

UDELAR (2010) Hacia la Reforma Universitaria, la Extensión en la renovación de la enseñanza. Espacio de formación integra. Montevideo: Ed. Universidad de la República.

Orígenes de la sistematización de experiencias

Implicancias en el campo de la Salud Mental

Bárbara Correa
Martín Siebenhar

Introducción

Durante el año 2019, la Facultad de Humanidades Artes y Ciencias Sociales (FHAyCS) a través de la Resolución Nº 663/19 CD aprueba el nuevo Reglamento de Trabajo Integrador Final (TIF) para la carrera Licenciatura en Psicología. En el mismo se especifica que el TIF "tiene como propósito de que lxs estudiantes "investiguen" o "sistematicen experiencias" acerca de temáticas y/o problemáticas específicas del campo profesional en algunas de las áreas de formación de la carrera, a fin de producir conocimientos u obtener aprendizajes críticos sobre sus propias experiencias de formación"[1] En este orden de cosas, el reglamento establece dos modalidades de producción de conocimiento para realizar el TIF: Investigación (que incluye Investigación de Campo, Ensayo Científico-literario y Ensayo Clínico) y Sistematización de Experiencias. Esta última se introduce como una nueva posibilidad de la que las y los estudiantes conocen poco y nada. En ese sentido, es preciso tener presente que la Sistematización de Experiencias es una modalidad de producción de conocimiento que implica aprendizajes a lo largo de la formación, es decir, experiencias que preparen al estudiantado para poder optar por este modo de construir conocimiento.

1 Capítulo 2 del Reglamento de TIF.

Por lo expuesto anteriormente, queremos compartir con las y los estudiantes de la carrera de psicología un recorrido que se inicia con una breve historia del origen de la sistematización de experiencias, continúa con la presentación de algunas concepciones y conceptualizaciones sobre esta, luego la aborda como proceso de construcción de conocimiento y finaliza con algunas construcciones provisorias sobre cómo pensar la sistematización de experiencia en diálogo con las prácticas profesionales supervisadas, por un lado y por otro, con en el campo de la salud mental.

Al finalizar este texto, las y los estudiantes se encontrarán con algunas actividades que tienen la intención pedagógica de revisar la comprensión lectora sobre el tema.

Breve historia sobre la sistematización de experiencias

El concepto de sistematización de experiencias surge en América Latina como producto del esfuerzo por construir marcos propios de interpretación teórica desde las condiciones particulares de nuestros contextos, es decir, para pensar desde la realidad específica de América Latina y así romper con el esquema de dominación colonial que se impuso a nuestros países desde la conquista española. Esto significó pensar en un modo diferente de construir conocimiento y una metodología que posibilite acumular y transmitir los aprendizajes logrados, haciendo foco en los procesos generados además de los resultados.

Algunos antecedentes de la sistematización se pueden ubicar entre los años cincuenta y sesenta en el campo del trabajo social relacionado con un "metodologismo aséptico" que entendía al término sistematización como "recuperar, ordenar, precisar y clasificar el saber del servicio social para darle un carácter científico-técnico a la profesión y elevar su status ante otras especialidades" (Cáceres y Ayllón en Jara, 2006) Luego, a mediados de los setenta se le atribuye a la sistematización la misión de recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuente de conocimiento de lo social para la transformación de la realidad: esto se

debe a la reconceptualización del trabajo social bajo un enfoque anclado desde una realidad latinoamericana. Este nuevo abordaje de la sistematización:

> [...] se vincula a la preocupación por una intervención más rigurosa, es decir, sustentada, controlada, verificable y sobre todo, también a la posibilidad de extraer conocimiento de las experiencias. En este momento, la sistematización intenta demostrar los problemas y las necesidades latinoamericanas. (Palma, 1971)

Tomando los aportes de Ghiso (2001), podemos ubicar que la sistematización de experiencias y prácticas surge en América Latina en los años setenta en contextos de crisis de los sectores populares y de fragmentación de iniciativas sociales, donde no estaba resuelto el problema de la relación teoría-práctica. Es desde este contexto que se exigen propuestas superadoras y transformadoras del conocimiento, tanto en la producción como en la difusión de las prácticas sociales. Es por ello que la sistematización surge como un esfuerzo consciente de capturar los significados de la acción y sus efectos, lo cual implica lecturas organizadas de las experiencias, así como también teorización y cuestionamientos contextualizados de la praxis social con el propósito de comunicar el conocimiento producido.

Otro de los antecedentes de la sistematización es la metodología de trabajo en la Educación de Adultos y en la Educación Popular. La primera se desarrollaba en América Latina desde hacía un tiempo con la promoción de programas de educación no formal de adultos, con el fin de contribuir a acelerar el desarrollo económico capitalista. En cambio, la Educación Popular o "Pedagogía de la Liberación" se introduce en el campo educativo con una perspectiva política que apunta a la liberación de los oprimidos, su principal referente teórico es el brasilero Paulo Freire. En este encuadre socio histórico, la sistematización de experiencias se posiciona como una metodología de investigación participativa iniciada por colectivos comprometidos con la Educación Popular en América Latina, que luego va expandiendo su impronta de trabajo a otras áreas que posicionan una mirada crítica sobre la realidad social.

Durante la década de los ochenta y principio de los noventa, ante la gran multiplicación de experiencias de educación popular en toda América Latina, se genera la

consolidación del Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL). También se constituyen redes de Educación Popular, Derechos Humanos, de Comunicación Popular, Alfabetización, entre otras. Siendo el enfoque investigativo preponderante la Investigación-Acción-Participativa ya que posibilita la participación de las personas de los sectores populares en el análisis de su propia realidad, con el objeto de promover su transformación social.

Es este proceso histórico el que nos permite comprender porqué en la actualidad el término de sistematización se utiliza de forma ambigua, por un lado como una noción utilitaria, descriptiva y de registro o documentación, y por otro lado más interpretativa y crítica. Sin embargo, es pertinente explicitar que el marco epistemológico predominante no es el positivista sino el dialéctico, interpretativo, crítico e histórico que continúa generando proceso de enriquecimiento y profundización permanente entorno a la práctica de la sistematización de experiencia.

Conceptualizaciones sobre la sistematización de experiencia y su relación con la investigación

Diferentes autores definen y caracterizan a la sistematización desde sus diversos campos o disciplinas como son el trabajo social, la educación de adultos, la educación popular, como así también desde experiencias con movimientos sociales, por lo que se destaca un conjunto de posicionamientos teóricos epistemológicos vinculados a una mirada desde Latinoamérica, es decir, contextualizada y local.

A continuación, presentamos las conceptualizaciones que fueron construyendo los principales representantes teóricos de la sistematización de experiencias, en tanto práctica y las relaciones con la investigación.

En primera instancia recuperamos los aportes de Martinic(1984) quien sostiene que la sistematización es un proceso de reflexión que pretende ordenar u organizar

lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando en tal dinámica las dimensiones que pueden explicar el curso que asumió el trabajo realizado. Luego Martinic profundiza la relación entre sistematización, evaluación e investigación y nos plantea a la sistematización como concepto y práctica metodológica que no tiene un significado único. El autor chileno destaca que la riqueza radica en la diversidad de enfoques que se utilizan, los cuales dan cuenta de la contextualización y sentido práctico que se otorga a la reflexión de la experiencia. Así también, hace foco en el punto de vista epistemológico, donde destaca dos aspectos: por un lado, la disconformidad con categorías que dicotomizan al sujeto que conoce del objeto a conocer. La sistematización intentará, por el contrario, dar cuenta simultáneamente de la teoría y de la práctica o, en otras palabras, del saber y del actuar (Martinic, 1998). También el autor hace referencia a la:

> [...] disconformidad con el lenguaje que describe o interpreta la acción las que, por derivar de enfoques teóricos positivistas resulta externo y ajeno a la acción que quiere representar. La sistematización intenta construir un lenguaje descriptivo propio "desde adentro" de las propias experiencias constituyendo el referencial que le da sentido. (Martinic, 1998)

Por su parte, la autora argentina María Mercedes Gagneten (1990) sostiene que la sistematización es el proceso por medio del cual se hace la conversión de la práctica a la teoría. Gagneten (1987) hace hincapié en la sistematización de la práctica en tanto se supera lo fenoménico e inmediato mediante la guía de ciertos principios teóricos que dan una determinada racionalidad y las técnicas e instrumentos permiten la representación teórica y práctica de esa realidad (Gagneten, 1987). En este sentido, la autora argentina nos comparte que la sistematización es el procesamiento de los movimientos de la realidad misma, de los procesos de transformación o no, generados en ella, desde la práctica, así como los conocimientos que dichos componentes generan en los actores implicados en la tarea (Gagneten, 1987). También avanza en plantearnos la sistematización como una herramienta de construcción de conocimiento, y en esta línea sugiere que:

> [...] sostenida por un criterio ético-político, sistematizar es una modalidad de investigación que en la medida en que investiga y construye conocimientos también

> procura intervenir en procesos de transformación social incidiendo en la realidad de las prácticas, para reorientarlas, ratificarlas, potenciarlas a partir de la construcción de contenidos teóricos. La sistematización como metodología de construcción de conocimientos parte desde la práctica. Desde ella se construyen conceptos, categorías y elementos teóricos, planteando una manera peculiar de andamiar y aprehender la práctica. (Gangente; 2016)

Otro de los referentes es el colombiano Ghiso Alfredo, quien a la hora de conceptualizar la sistematización de experiencia lo hace vinculada a las prácticas sociales a las que entiende como un proceso constructivo y dialógico (Ghiso, 2004). El autor explicita que cuando hace referencia a construir, por un lado se lo asocia a intenciones, intereses, planes para realizar, crear, forjar conocimientos sobre la realidad social. El construir, como toda práctica social humana es contextuado, histórico, condicionado, pertinente a las circunstancias (Ghiso, 2004). También afirma que la sistematización es una práctica social en tanto en ella:

> [...] se construyen comprensiones y explicaciones, nos lleva a pensar en que esta es parte de un proceso, que permite a los sujetos involucrados reconocerse, reconocer, reinventar y reinventarse. La construcción no es iterativa, repetitiva, es una práctica transformativa, artística, dinamizada por las tensiones gnoseológicas y el goce estético que genera el descubrimiento y la creación. (Ghiso, 2004)

Por todo lo expuesto anteriormente es que el autor colombiano avanza articulando la sistematización con la investigación al plantear que:

> [...] la construcción de conocimientos es un proceso en donde el investigador y las personas involucradas reconocen, integran, reordenan y expresan los elementos que componen un sistema comprensivo/explicativo. Lo que nos hace pensar que la sistematización y la investigación social, como prácticas sociales poseen una complejidad progresiva que se expresa en el proceso de develar las múltiples significaciones de lo estudiado, dentro de contextos situacionales y teóricos que permiten la reorganización y recreación conceptual. (Ghiso, 2004)

Otro de los referentes importantes es el chileno Diego Palma (1992), quien sostiene que la sistematización es una práctica que puede diferenciarse de lo que se entiende por evaluación e investigación Por ello, se debe tener en cuenta que los procesos de sistematización, investigación y evaluación contribuyen al conocimiento de la realidad y,aunque son complementarios, presentan diferencias (Palma, 1992). Este autor advierte que:

> [...] todas las propuestas de sistematización expresan una oposición flagrante con la orientación positivista que ha guiado y guía a las corrientes más poderosas en ciencias sociales. Es que todo esfuerzo por sistematizar, cualquiera sea su traducción más operacional, se incluye en esa alternativa que reacciona contra las metodologías formales aplicadas al trato de la realidad de las personas. (Palma, 1992)

Por ello el autor chileno insiste en que la sistematización se incluye en esa corriente ancha que busca comprender desde lo cualitativo la realidad y cada situación particular (Palma, 1992).

Finalmente retomamos los aportes del "peruano costarricense" Oscar Jara Holliday, quien plantea que la sistematización es una interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso, los factores que han intervenido en él, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de ese modo (Jara, 1994). Entonces, en este sentido se puede afirmar que "la sistematización de experiencias produce conocimientos y aprendizajes significativos que posibilitan apropiarse de los sentidos de las experiencias, comprenderlas teóricamente y orientarlas hacia el futuro con una perspectiva transformadora" (Jara, 1994). Este esfuerzo podrá asumir múltiples formas, variantes o modalidades, pero en cualquier sistematización de experiencias nosotros debemos: a) ordenar y reconstruir el proceso vivido, b) realizar una interpretación crítica de ese proceso y c) extraer aprendizajes y compartirlos (Jara, 1994).

También, es pertinente tener presente que este autor –oriundo de Perú que vivió por más de treinta años en Costa Rica– nos alerta que existen dos opciones de concebir a la sistematización, una opción es como sistematización de datos,

sistematización de información, este es el significado más usado comúnmente que hace referencia al ordenamiento y clasificación de datos e informaciones, estructurando de manera precisa categorías, relaciones, posibilitando la constitución de bases de datos organizados. (Jara, 1994). La otra manera de pensar es como sistematización de experiencias, esta opción:

> [...] es menos común y más compleja: se trata de ir más allá, se trata de mirar las experiencias como procesos históricos, procesos complejos en los que intervienen diferentes actores, que se realizan en un contexto económico-social determinado y en un momento institucional del cual formamos parte. (Jara, 1994).

Entonces, podemos afirmar que para el autor:

> [...] sistematizar experiencias significa entonces entender por qué ese proceso se está desarrollando de esa manera, entender e interpretar lo que está aconteciendo, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido en dicho proceso. En ese sentido, sistematizamos nuestras experiencias para aprender críticamente de ellas y así poder: a) Mejorar nuestra propia práctica, b) Compartir nuestros aprendizajes con otras experiencias similares, c) Para contribuir al enriquecimiento de la teoría. (Jara, 1994)

El recorrido por los diferentes referentes nos lleva a plantear que toda intervención sobre una realidad determinada genera, por sí misma, un tipo de conocimiento en quien la desarrolla. La sistematización permite transformar la experiencia en conocimiento ordenado, fundamentado, transmisible a otros. Es decir, la sistematización sería el intento de dar cuenta de la integralidad de una experiencia hecha o en proceso de realización, poniendo en relación la teoría con la práctica, encontrando el sentido y la coherencia de todo ese conjunto dinámico, o de esa "totalidad concreta" pero siempre partiendo de los casos particulares y de los procesos específicos. Al hacer una sistematización, la micro-experiencia deberá ser situada en el tiempo y en el espacio, descompuesta en sus distintos elementos constitutivos, en sus distintas iniciativas y dinámicas, sin dejar de apuntar, en última instancia, a ese proceso de totalización. Se trataría de recoger, en su propia lógica de desenvolvimiento, las múltiples dimensiones de esa realidad en su totalidad más plena y rica de contenido. Se trata de entender las experiencias

desde una lógica material, desde el discurso de los propios actores, según su significación más honda en términos pedagógicos, psicológicos, políticos y culturales. Hay que ubicar esa comprensión en coordenadas espacio-temporales más amplias y complejas, que rebasan a la misma experiencia pero que le otorgan una explicación mayor con respecto a los movimientos estructurales a nivel local, regional, nacional e internacional.

En síntesis, se debe destacar en torno a la sistematización que: se trata de un proceso ordenado, que implica la reconstrucción de las experiencias, que permite la generación de conocimiento, que involucra una reflexión crítica y que supone la comunicación de los aprendizajes.

La sistematización como proceso de construcción de conocimiento

Para iniciar este apartado consideramos pertinente retomar el trabajo de Barbosa-Chacón et al. (2015), donde los autores colombianos nos proponen pensar la estructura del concepto de sistematización de experiencias[2], en tanto:

> [...] parece estructurarse para dar respuesta a tres interrogantes que la circunscriben y que tienen una correspondencia específica: i) el ¿qué?, cuando se define a partir de un término asociado con la experiencia que se sistematiza, por su representatividad como acto investigativo o por su relación con sus participantes; ii) el ¿cómo?, que se muestra al enunciar el abordaje que se hace sobre la experiencia y, en esencia, al denotar principios metodológicos; iii) el ¿para qué?, dado que se pormenoriza lo que se logra, es decir, aquello en lo que la sistematización de experiencia aporta. (Barbosa-Chacón, et al., 2015)

2 El cual se construyó con base en los planteamientos de Hleap (1998); Jara (1998; 2003); Torres (1998); Mejía (2000); Cendales y Torres (2003); Verger (2007); Redondo y Navarro (2007); Barnechea y Morgan (2007); Aranguren (2007); Alves y Contreras (2008); Bickel (2008); Ruiz Botero (2009); Pérez Álvarez (2009) y Sánchez Upegui (2010).

Para hacer más comprensible lo planteado anteriormente retomamos el contenido del cuadro elaborado por los autores Barbosa-Chacón et al. (2015) para presentar el contenido del concepto de sistematización de experiencia donde trabajan sobre los interrogantes *qué y cómo* de manera desagregada:

El QUÉ:

Asociado con la experiencia que se sistematiza:	Asociado con el acto investigativo:	Asociado con quienes sistematizan:
es un proceso de: i) reflexión analítica de la experiencia de acción o de intervención; ii) recuperación de la experiencia en la práctica; iii) tematización y apropiación de una práctica determinada; y iv) documentación, aprendizaje y acción. Es un instrumento de reconstrucción de experiencias. Es un ejercicio de "distanciamiento" sobre la práctica para comprender su sentido. Es una actividad que permite construir y explicar los saberes producidos en una experiencia. Es una escritura reflexiva, ordenada y documentada de saberes acumulados por la experiencia personal y colectiva.	Es investigación social. Es una metodología de investigación participativa. Es una modalidad abierta y flexible de investigación "de" y "en" la práctica. Es un modo de gestión de conocimiento sobre la práctica. Es una investigación socio-crítica orientada por intereses teóricos emancipadores, transformadores de realidades, procesos y prácticas. Es un ejercicio intelectual que permite elaborar conocimientos desde lo cotidiano y explicar los factores de cambio.	Es una modalidad participativa en torno a prácticas sociales y educativas. Es un proceso colectivo de aprendizaje e interpretación crítica. Es una forma de empoderar a los sujetos. Es un proceso de reflexividad dialógica.

El CÓMO

La experiencia es sometida a procesos de:	Y se exploran en ella:	A través de principios metodológicos como:
Ordenamiento y reconstrucción. Objetivación, reconocimiento, reconstrucción, interpretación crítica y comprensión. Observación de lo que se ha producido y dinamizado en sus distintas dimensiones. Confrontación con los supuestos teóricos que la inspiran.	Vivencias, hitos, dinámicas, ritmos, avances, retrocesos, secuencias, tramas, coyunturas, conflictos, sentidos, factores intervinientes, lógicas internas, enseñanzas, riqueza oculta y relaciones entre estos.	• La generación de narrativas y el uso de técnicas de investigación cualitativa. • La formulación de interrogantes y categorías. • La clasificación y ordenamiento de elementos empíricos.

		• El análisis, la síntesis y valoración de acciones. • El reconocimiento de saberes y significados. • La deducción de la relación sistémica e histórica de los componentes teórico-prácticos. • Enfocarse en el desarrollo de la experiencia y no en resultados e impactos. • Contar con el aporte de cada participante, desde su experiencia individual. • Se parte de un modelo que establece acuerdos en donde la investigación asume modalidades particulares, según la propia identidad, trayectoria y necesidades contextuales. • Se debe contar con un proyecto de intervención con objetivos de cambio.

En lo que respecta al ¿para qué?, los autores colombianos hacen referencia, retomando a Rauner (2007) a que la sistematización de experiencias produce conocimiento; conocimiento práctico de carácter situacional y orientado a la acción, el cual se constituye en elemento para intervenir. Este conocimiento cobra tal importancia debido a su carácter multidimensional (sensibilidad, contextualidad, situacionalidad, paradigmaticidad, comunicabilidad y perspectividad) (Rauner, 2007 en Barbosa-chacón et al., 2015).

En este punto es pertinente retomar el planteo de Jara (2001) sobre un dilema complejo cuando nos advierte que no hay una sola manera de hacer sistematización de experiencias, sino una multiplicidad de variedades (Jara, 2001).

Pero también esclarece que frente a:

> [...] este dilema sólo lo podemos enfrentar con una gran capacidad creadora y no esperando ninguna receta: significa que tenemos que tomar opciones ante una gran variedad de modalidades posibles. La única "receta" es que la modalidad depende de las circunstancias, el tipo de institución, el objetivo específico que queremos alcanzar, el tipo de experiencia que queremos sistematizar, el nivel de participación de los diferentes actores involucrados, etc. Se trata, pues, de tomar opciones y de impulsar un estilo propio de sistematizar adecuado a las condiciones reales. (Jara, 2001).

Cabe preguntarnos aquí, frente a este planteo del autor, ¿qué se puede pensar, construir y sugerir para el campo de la salud mental?

Ahora bien, frente a lo desarrollado anteriormente ¿cómo hacemos para realizar una sistematización de experiencia? Oscar Jara Holliday nos brinda algunas orientaciones que retomamos en tanto pasos posibles que se presentan como una guía, no como un recetario, pero sí como un ordenador del proceso y que el autor denomina ¿Cómo sistematizar?, una propuesta metodológica en cinco tiempos (Jara, 2011) y que a continuación compartimos:

A. El punto de partida:

a1. Haber participado en la experiencia.

a2. Tener registros de las experiencias.

B. Las preguntas iníciales:

b1. ¿Para qué queremos hacer esta sistematización?

(Definir el objetivo)

b2. ¿Qué experiencia(s) queremos sistematizar?

(Delimitar el objeto a sistematizar)

b3. ¿Qué aspectos centrales de esas experiencias nosinteresa sistematizar?

(Precisar un eje desistematización)

b.4 ¿Qué fuentes de información vamos a utilizar?

b.5 ¿Qué procedimientos vamos a seguir?

C. Recuperación del proceso vivido:

c1. Reconstruir la historia.

c2. Ordenar y clasificar la información.

D. La reflexión de fondo: ¿por qué pasó lo que pasó?

d1. Analizar y sintetizar.

d.2 Hacer una interpretación crítica del proceso.

E. Los puntos de llegada:

e1. Formular conclusiones.

e2. Comunicar los aprendizajes.

Jara (2011) también nos apunta que hay condiciones que son necesarias para sistematizar experiencias, como son las condiciones personales y las institucionales (nosotros nos detendremos en las personales pensando en la instancia de TIF de nuestros y nuestras estudiantes). Y es en ese sentido que Jara (2001) afirma que las condiciones personales que se requieren son:

> [...] Interés en aprender de la experiencia, valorándola como fuente de aprendizaje. Sensibilidad para dejarla hablar por sí misma, buscando no influir la observación y el análisis con prejuicios o justificaciones. Habilidad para hacer análisis y síntesis, que garantice rigurosidad en el manejo de las informaciones y capacidad de abstracción. (Jara, 2011)

Para finalizar este apartado y comprender porqué los diferentes autores nos brindan algunas orientaciones para realizar las sistematizaciones de experiencias sin establecer pasos predeterminados, rígidos, únicos ni universales tenemos que tener presente cómo se carga de sentido la categoría experiencia. En este sentido retomamos el planteo de Jara (2011) que nos dice que:

> [...] las experiencias son procesos históricos y sociales dinámicos: están en permanente cambio y movimiento. Las experiencias son procesos complejos: intervienen una serie de factores objetivos y subjetivos que están en interrelación: a) Condiciones de contexto o momento histórico en que se desenvuelven. b) Situaciones particulares que la hacen posible. c) Acciones intencionadas que realizamos las personas con determinados fines (o inintencionadas que se dan sólo como respuesta a situaciones). d) Reacciones que se generan a partir de dichas acciones. e) Resultados esperados o inesperados que van surgiendo. f) Percepciones, interpretaciones, intuiciones y emociones de los hombres y las mujeres que intervenimos en él. f) Relaciones que se establecen entre las personas que somos sujetos de estas experiencias. (Jara, 2011)

Por último, el autor finaliza afirmando que:

> Las experiencias son procesos vitales y únicos: expresan una enorme riqueza acumulada de elementos y, por tanto, son inéditos e irrepetibles. Por todo lo anterior, es que es tan apasionante, como exigente, la tarea de buscar comprenderlas, extraer sus enseñanzas y comunicarlas. Buscamos apropiarnos críticamente de las experiencias vividas y damos cuenta de ellas, compartiendo con otras personas lo aprendido. (Jara, 2011)

La sistematización de experiencias en y desde el campo de la Salud Mental

Tal como hemos mencionado en páginas anteriores, la sistematización se posiciona como un modo de conocer la realidad de los fenómenos o hechos sociales partiendo de las propias experiencias. Por lo tanto, es considerado como un proceso que habilita la posibilidad de aprender de la propia práctica, generando un redescubrimiento de lo que se ha experimentado. Tomando lo que plantea Ghiso (2001), la sistematización de experiencias puede entenderse como un proceso de recuperación, tematización y apropiación de una práctica formativa determinada, que al relacionar sistémica e históricamente sus componentes teórico-prácticos permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentidos, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de lo que se ha registrado.

El trabajo de sistematizar cobra vital significatividad en el campo de la salud mental (como en otros campos que abordan la complejidad de la trama de los fenómenos sociales), ya que implica un profundo proceso de elaboración artesanal del conocimiento que no solo reconstruye y ordena la experiencia en forma integradora, sino que también la interpreta, la analiza, la relee. Todo esto posibilita que los sujetos, actores o investigadores involucrados en las experiencias aprendan de ellas y utilicen los conocimientos que han producido para mejorarlas y transformarlas. De allí que este sea un proceso de construcción singular, subjetiva, de producción artesanal por parte de quien la realiza ya que pone en un proceso de resignificación lo vivenciado.

Lo significativo de la sistematización, como metodología que permite la construcción de conocimiento en salud mental radica en que posibilita rescatar la experiencia desde sus propios actores; pero no desde una mera descripción, sino que implica un proceso de interpretación crítica de una o varias experiencias, que a partir de su reordenamiento, muestran la lógica del proceso vivido, los factores que han intervenido en dicho proceso, cómo se han relacionado entre sí y por qué lo han hecho de esa manera. La sistematización permite tener una comprensión

más profunda de las experiencias que realizamos con el fin de comprender y mejorar nuestra propia práctica (Jara, 1994).

Continuando dicha perspectiva, podemos sostener que en el campo de la psicología y la salud mental la sistematización se consolida como un proceso que esclarece y ordena las experiencias que se construyen en el campo de las prácticas, permitiendo generar un movimiento reflexivo, comprensivo e incluso interpretativo de cómo se ha desarrollado la experiencia, e incluso pudiendo confrontar la propia intervención con otras experiencias ya sistematizadas. Por otro lado, otro componente significativo de la sistematización en salud mental es que permite recuperar el protagonismo central a las personas y grupos que participan de la experiencia, hace posible que puedan ver sus esfuerzos, logros y limitaciones, y con ello generar transformaciones en los modos de intervenir sobre los fenómenos.

En tal sentido, se considera al trabajo de sistematización de las prácticas como una instancia fundamental en el proceso de construcción de conocimientos, a partir de la articulación de la práctica con categorías conceptuales y un proceso reflexivo sobre la misma. Es por ello que el trabajo de sistematización en el campo de la salud mental y de la psicología posee un fuerte componente artesanal por parte de quien lo realiza, donde se requiere que la práctica se objetive en distintos soportes de escritura (lo que supone un profundo trabajo de registro de las experiencias y consecuentemente un arduo trabajo de lectura e interpretación de las mismas). Es pertinente mencionar que el proceso de sistematización se desarrolla a lo largo de toda la práctica o experiencia a partir de la elaboración de diferentes tipos de registros de carácter provisorio donde se plasman las experiencias, vivencias, aprendizajes, las voces de los actores involucrados en la comunidad, etc. Esto constituye un insumo que aportará en el momento de elaborar el trabajo de sistematización final.

Por lo explicitado en el párrafo anterior, y tal como plantea Díaz et al (2009), consideramos que el trabajo de reflexión, escritura y sistematización sobre las propias prácticas no es una tarea sencilla, ya que es una propuesta de trabajo que plantea una constante de-construcción de las prácticas, teorías e instrumentos

para pensar, leer, hacer e intervenir sobre la realidad que se pretende conocer, con un fuerte compromiso de acción ética y transformadora con los otros.

El trabajo de sistematización de experiencias en el contexto de la salud mental implica y nos interpela a posicionarnos como interlocutores, frente a los fenómenos o hechos de la realidad que se pretenden indagar, para construir a partir de ellos conocimientos y categorías de análisis que permitan poder abordar la multiplicidad de realidades complejas y dinámicas que caracterizan nuestro campo de intervención. Sin perder de vista que dicho proceso persigue como meta abordar e intervenir en problemáticas y necesidades que atraviesan subjetividades y dinámicas sociales para problematizar categorías conceptuales, metodologías de trabajo y perspectivas de intervención.

Reflexiones finales

Desde sus orígenes se le ha atribuido a la sistematización de experiencias la misión de recuperar y reflexionar sobre las experiencias como fuentes de conocimiento del fenómeno social para la transformación de la realidad. Esto lleva a que el objetivo de esta metodología se focalice en extraer conocimientos de situaciones particulares con el fin de generalizarlas para fundamentar la intervención profesional y/o disciplinar. En tal sentido, el aporte más significativo consiste en que la sistematización se posiciona como un factor que permitiría superar la separación entre práctica y teoría. Esto se vincula fuertemente con el para qué sistematizar, pues el sentido e intencionalidad es comprender cómo un proceso se ha desarrollado de una determinada manera, entender e interpretar lo que está aconteciendo, a partir de un ordenamiento y reconstrucción de lo que ha sucedido en dicho proceso. Por lo tanto, en la sistematización de experiencias, se parte de hacer una reconstrucción de lo sucedido y un ordenamiento de los distintos elementos objetivos y subjetivos que han intervenido en el proceso, para comprenderlo, interpretarlo y así aprender de la propia práctica (Jara, 2001).

Por ello, frente a lo presentado en este artículo cabe preguntarnos en esta instancia sobre: ¿qué posibilidades de experiencia podrían sistematizar las y los estudiantes de psicología? ¿Cuándo en el proceso de formación la academia posibilita la práctica de sistematización de experiencias?

Actividades

Luego de la lectura atenta del artículo:

1- Elaborá un esquema de contenido del texto que dé cuenta de:

- ¿Qué es la sistematización de experiencia?
- ¿Por qué es un modo de construir conocimiento?
- ¿Qué aportaría al campo de la Salud Mental?

2- Elaborá un texto de 400 palabras donde se explique *¿Para qué* la sistematización de experiencias como modalidad de construir conocimiento en psicología?

Bibliografía

Barbosa-Chacón J, Barbosa Herrera J C, Rodríguez Villabona M. (2015). Concepto, enfoque y justificación de la sistematización de experiencias educativas Una mirada "desde" y "para" el contexto de la formación universitaria. Perfiles Educativos | vol. XXXVII, núm. 149, 2015 | IISUE-UNAM.

Díaz, I. Aybar, A. Buffa, S. Carreras, R. Rinaudo, G. (2009) "Prácticas Pre-profesionales en el Contexto Social y Comunitario de la Facultad de Psicología: contribuciones a la extensión y la construcción de conocimientos" en CD-ROM. 3°Foro de Extensión de la Universidad Nacional de Córdoba. Secretaría de Extensión Universitaria- UNC. Córdoba.

Gagneten, M. M. (1987). Hacia una metodología de sistematización de la práctica. Buenos Aires. Humanitas.

Gangente,M. y Colombo, G. (2016) Construcción Colectiva de Conocimiento: una propuesta. Contenido Cultura y Ciencias Sociales. N°7.

Ghiso C., Alfredo (2004) Entre el hacer lo que se sabe y el saber hacer. Una revisión sui géneris de las bases epistemológicas y de las estrategias metodológicas. En Sistematización de experiencias -Propuestas y debates-. Dimensión Educativa. Bogotá.

Ghiso, A. (2001). Sistematización de experiencias en educación popular. Memorias Foro: Los contextos actuales de la educación popular. Medellín

Jara, O. (1994). Para Sistematizar Experiencias: una experiencia teórica y práctica. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, Costa Rica.

Jara H., O. (2011). Orientaciones teórico-prácticas para la sistematización de experiencias. Centro de Estudios y Publicaciones Alforja, San José, Costa Rica.

Jara H, O. (2006). La sistematización de experiencias y las corrientes innovadoras del pensamiento Latinoamericano- Una Aproximación Histórica. Revista La Piragua, N.23.

Jara H, O. (2001). Dilemas y desafíos de la sistematización de experiencias. Presentación realizada en Cochabamba, Bolivia, en el Seminario ASOCAM: Agricultura Sostenible Campesina de Montaña, organizado por Intercooperation.

Martinic S (1998). El objeto de la sistematización y sus relaciones con la evaluación y la investigación. Ponencia presentada al Seminario latinoamericano: sistematización de prácticas de animación sociocultural y participación ciudadana en América Latina.

Medellín, Fundación Universitaria Luis Amigó-CEAAL, agosto 1998.

Mejía, Raúl. La sistematización como proceso investigativo o la búsqueda de la episteme de las prácticas. El texto es una ampliación del publicado en la Revista Internacional Magisterio, No.33. Junio-julio 2007. Bogotá. Forma parte del Módulo sobre Sistematización del CINDE-Medellín (2008-2009).

Palma, D. (1971). La praxis científica en el trabajo Social. Revista Trabajo Social N°3. Universidad Católica de Chile. Santiago.