

Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales

María Mercedes Di Virgilio, Cecilia Fraga, Carolina Najmias,
Alejandra Navarro, Carolina M. Perea y Gabriela S. Plotno

Cátedra de Metodología de la Investigación Social

Facultad de Ciencias Sociales, UBA

Abstract

En este artículo reflexionamos sobre la formación de jóvenes investigadores en Ciencias Sociales en estudios cualitativos con trabajo de campo, a partir de la experiencia de las autoras como docentes de la Cátedra Sautu de Metodología de la Investigación Social, UBA. El artículo retoma el concepto de competencias para ordenar las prácticas de investigación propuestas por la Cátedra y, a partir de pensar al estudiante como “agente activo” en el proceso de enseñanza-aprendizaje, recupera las experiencias en el aula para evaluar la propia actividad docente.

Palabras clave: Investigación cualitativa, Etnografía, Trabajo de campo, Formación, Competencias.

In this article we reflect about the formation of young researchers in social sciences in qualitative studies with field work, starting from the experience of the authors as professors and teaching assistants of Research Methods in Social Sciences, under the direction of Dr. Ruth Sautu, at the University of Buenos Aires. The article resumes the concept of competences to put in order the research practices proposed by the team and, starting from thinking of the student as an “active agent” in the teaching-learning process, recuperates the classroom experiences to evaluate our own activity as teachers.

Keywords

Qualitative research – field work – formation – competences, ethnography

Introducción

La investigación científica en el campo de las Ciencias Sociales puede ser planteada desde diferentes perspectivas y con diversos propósitos. Desde nuestra experiencia de investigación y docencia en la Cátedra de Metodología de la Investigación Social en la Carrera de Sociología (Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires)^[1], abordamos la investigación como una forma de conocimiento que se caracteriza por la construcción de evidencia empírica –apoyada en un cuerpo teórico–, a partir de la aplicación de reglas de procedimiento rigurosas y explícitas (Sautu, 1997: 180)^[2]. Tal como señala Sautu (2003), hay tres elementos presentes e interrelacionados en todo proceso de investigación social: teoría, objetivos y metodología. Estos tres elementos deben estar articulados entre sí y no es posible afrontar una investigación sin tener presente la estrecha relación existente entre ellos.

El presente artículo se inscribe en el ámbito de la práctica docente para la formación de jóvenes investigadores en Ciencias Sociales, específicamente en estudios cualitativos con trabajo de campo. La perspectiva cualitativa que postulamos implica un acercamiento interpretativo y naturalista al mundo, en la búsqueda de dar sentido o interpretar los fenómenos en los términos de los significados que las personas les dan (Denzin y Lincoln, 2005: 3). Asimismo, la investigación cualitativa se caracteriza por la utilización simultánea de diversos métodos y técnicas de recolección de evidencia empírica, por lo cual el trabajo de campo involucra el enfrentamiento a una variedad de fuentes y materiales significativos, cuya combinación brinda riqueza y profundidad a la investigación. Lo que pretendemos desde la Cátedra es que los estudiantes logren apropiarse de estas ideas y las pongan en práctica en su desarrollo profesional.

En este artículo, en primer lugar, describiremos brevemente las actividades que en la investigación sociológica son definidas como parte del trabajo de campo cualitativo, haciendo hincapié en el método etnográfico. A continuación, nos detendremos en la importancia de la formación de investigadores idóneos y reflexionaremos acerca de las competencias necesarias para llevar a cabo estudios empíricos. En tercer lugar, presentaremos el modo en que, desde la Cátedra, entrenamos a los alumnos en la práctica de investigaciones cualitativas, a partir de una experiencia de campo, a fin de que desarrollen las competencias previamente presentadas. En cuarto término, recuperaremos la perspectiva de los alumnos a partir de sus intervenciones y

^[1] La Cátedra tiene a su cargo el dictado de tres cursos de Metodología. El primero se orienta a presentar aspectos metodológicos generales vinculados a la investigación en Ciencias Sociales, el segundo se centra en el desarrollo de estrategias cuantitativas de investigación y el último curso revisa las estrategias cualitativas.

^[2] La autora señala que en su contenido la investigación es temporal-histórica, acotada, acumulativa, sujeta a inexactitudes y refutable.

devoluciones realizadas durante las clases, lo cual nos permite destacar que –desde nuestro punto de vista– la interacción docente-estudiante constituye el eje para la construcción de conocimiento, es decir, consideramos que el intercambio de experiencias forma parte constitutiva de nuestra propia práctica de investigación y docencia. En consonancia, en el último apartado, presentaremos una serie de prácticas de investigación reflexivas, realizadas en conjunto por docentes y alumnos.

Investigación cualitativa y etnografía

Cuando en Ciencias Sociales hablamos de *trabajo de campo*, hacemos referencia a investigaciones que implican en su desarrollo la comprensión de fenómenos sociales en sus escenarios naturales, mediante la combinación de diversas fuentes de información, tales como observación y entrevistas. Esta forma de trabajo frecuentemente es asimilada al método etnográfico –que tiene sus orígenes en la antropología–, cuyo desarrollo implica un entrenamiento para recoger la información y una mirada abierta y flexible para su sistematicidad y análisis holístico: los datos son analizados como una totalidad y no como partes separadas. Según Creswell (1998: 60-61), el etnógrafo intenta describir el sistema cultural o grupo social tanto como sea posible y construir una mirada global de la escena a partir de la interconexión de todos los aspectos aprendidos, buscando mostrar su complejidad. Algunas veces se considera a la etnografía como sinónimo de investigación cualitativa; al respecto, Bernard (1995: 16-17) hace un llamado de atención: “Etnografía, como sustantivo, significa la descripción de una cultura o una parte de una cultura; como verbo (hacer etnografía), significa recolección de datos que describen una cultura”. En este sentido, es un multimétodo, y las técnicas para constituir el registro etnográfico pueden ser tanto trabajo de campo como recolección de documentos; métodos cualitativos como cuantitativos.

Así, existen múltiples definiciones y modos de abordar los estudios etnográficos. Algunos autores los definen como “el estudio descriptivo de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales, bajo la perspectiva de comprensión global de la misma” (Aguirre Baztán, 1995: 3). Otros, destacan el registro de conocimiento cultural (Spradley, 1980), el análisis holístico de las sociedades (Lutz, 1981) y la investigación detallada de patrones de interacción (Gumperz, 1981)^[3]. Más allá de la definición en la cual se inscriba cada investigador, siempre se mencionan aspectos relacionados con la dimensión cultural y un análisis detallado y profundo de elementos del escenario (comunidad, escuela, barrio, etc.). Asimismo, supone que los

^[3] Todos citados en Hammersley y Atkinson (1994).

investigadores “participan, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que dicen, preguntando cosas, recogiendo todo tipo de datos accesibles para arrojar luz sobre los temas que se han elegido” (Hammersley y Atkinson, 1994: 15). De este modo, a los efectos de nuestra práctica, entendemos a la etnografía como un método que posibilita retratar una cultura o grupo social a partir de la reconstrucción de las actividades y perspectivas de los actores, así como verificar la comprensión de los fenómenos estudiados, en base a un diseño flexible y emergente que pueda modificarse en función del desarrollo de la investigación, considerando tanto hallazgos empíricos como aportes teóricos. Además, en este enfoque resultan fundamentales las ideas de reciprocidad y reactividad entre investigador e investigado: algo debe devolverse a las personas estudiadas a cambio de su información y siempre se debe reflexionar sobre el propio impacto del investigador en el escenario y sobre los fenómenos analizados (Creswell, 1998: 60). El carácter reflexivo de la investigación refiere a reconocer que somos parte del mundo social que estudiamos (Hammersley y Atkinson, 1994: 38-37)

Denzin (2003: 33) plantea cinco tipos de etnografía. La *etnografía tradicional* expresa los intentos de escribir e inscribir la cultura con el fin de aumentar el conocimiento y la conciencia social. La *performance ethnography* representa y actúa rituales de la vida cotidiana, utilizando la actuación como un método de representación y comprensión. La *autoetnografía* incluye reflexivamente las experiencias biográficas del investigador en el proyecto de la *performance ethnography*. La *performance ethnography crítica y reflexiva* sitúa dialécticamente al investigador y a aquellos que son estudiados dentro de la cultura capitalista en un diálogo, en un intercambio. La *performance ethnography radical* crea un espacio narrativo en contra de las poéticas cotidianas de la agencia, el encuentro y el conflicto. De estos distintos estilos de hacer etnografía, desde la Cátedra se propone a los estudiantes, como primera experiencia, trabajar con el enfoque tradicional, por el hecho de que resulta más pragmático y accesible, además de que permite el entrenamiento en la utilización de observación y entrevistas como métodos de recolección de datos.

Trabajo de campo: complejidades y desafíos

Para el desarrollo de toda investigación social es necesario tener en cuenta cuestiones metodológicas que deben ir resolviéndose. En términos generales, en estudios con trabajo de campo, una vez formulados los objetivos y seleccionada la estrategia de recolección de evidencia empírica, es necesario definir el escenario y el rol que asumirá el investigador, así como el tipo de información sobre el estudio que se

brindará a los actores involucrados. Es fundamental, también, resolver el acceso al campo tanto en lo que refiere al ámbito físico como a los datos con los cuales responderemos a nuestros objetivos, ya que la posibilidad de acceder a la información no se resuelve simultáneamente con la entrada física: no todos estarán abiertos a ser observados ni a dialogar. El acceso es mucho más que una cuestión de presencia o ausencia física y/o un permiso; supone comprender la organización social propia del lugar y algunas de las características de los actores a estudiar, advirtiendo los obstáculos que dificultan el acceso y también los medios efectivos para sortearlos (Patton, 2001). En ese marco, el acceso debe ser constantemente negociado.

Entre las múltiples fuentes que utiliza la investigación cualitativa encontramos la observación y la entrevista semi-estructurada y sin estructurar. En los párrafos que siguen, pasaremos revista a cada una de ellas y a sus características principales, para en la próxima sección analizar las actividades propuestas *vis a vis* con las competencias que buscamos que desarrollen los estudiantes, en el marco de nuestro curso de Metodología.

La *observación* ofrece a la tarea de investigar una manera distinta de mirar la realidad y de recolectar los datos. No se basa en lo que las personas dicen que hacen o piensan, en sus relatos, sino en la evidencia directa que obtiene el investigador como testigo (a veces participante) de la situación: se contemplan diversas situaciones de la vida social, procurando no manipularlas ni modificarlas. A diferencia de la observación cotidiana –actividad que realizan todos los individuos–, la observación como herramienta de la investigación social debe: I) orientarse, enfocándose en un objetivo concreto de investigación; II) planificarse sistemáticamente en fases, lugares, aspectos y personas; III) relacionarse con proposiciones y teorías sociales, y IV) someterse a controles de veracidad, objetividad, confiabilidad y precisión^[4].

La guía de observación es el instrumento que el investigador elabora para ayudar en la tarea. En su redacción es fundamental tener en claro el objetivo de la investigación, así como el rol que se asumirá. No siempre el investigador llega al escenario con un listado fijo de dimensiones a observar; por lo general, el instrumento se reelabora en la medida en que se permanece en el campo; el investigador debe ser flexible para incorporar los nuevos aspectos que emergen como relevantes. En el proceso de observación del escenario, Silverman (1993) sugiere: I) elaborar un croquis del espacio y preguntarse qué actividades se permiten y cuáles no; II) prestar atención al uso de los espacios y a las actividades que en ellos llevan a cabo las personas (sus

^[4] Este último punto tiene que ver con la noción de validez, y en este sentido cabe aclarar que algunos autores, como Wolcott (1990, citado en Cho y Trent, 2006: 320), desestiman este término pues consideran que distrae de la realidad que se pretende estudiar y que el propósito de la investigación social se centra en comprender y no en convencer.

formas de comunicarse, la distancia que mantienen entre sí, etc.), y III) buscar diferencias en el modo de comportarse, teniendo en cuenta si las personas están solas o acompañadas.

La *entrevista*, entendida como una situación de interacción social, es similar a una conversación cotidiana pero con ciertos matices: el propósito es generar datos para la investigación. En la entrevista hay reglas explícitas e implícitas (Valles, 2000: 180). Por un lado, la participación del entrevistado y el entrevistador implica expectativas explícitas: el uno de hablar y el otro de escuchar. Por el otro, el entrevistador debe animar constantemente al entrevistado para que narre su historia, procurando no inducir ni sesgar el relato. Finalmente, debe ser él el encargado de organizar la conversación (no dirigirla), ya que si el entrevistado se adueña y maneja la situación se corre el riesgo de que la entrevista no cumpla con su propósito: recoger la información necesaria para responder a los objetivos de la investigación (Najmias, Fraga, Agüero, Alegría, Ghiglione y Ghirimoldi, 2006). En el marco de estas mutuas expectativas y reglas, a partir de una pregunta inicial surge una narración espontánea de experiencias que adquieren vida y autonomía propias. Nos encontramos en una situación de interacción social en la que el entrevistador busca que su entrevistado "desentierre de la memoria parte de su vida y de su experiencia, que tiene marcados contenidos emocionales" (Sautu, 1999: 43).

La espontaneidad en la conversación colabora a contrarrestar la concepción del marco del investigador. En ese contexto, la no directividad debe entenderse como el resultado de una relación socialmente determinada, en la cual cuentan la reflexividad del entrevistado y el investigador. También, es necesario incorporar al estudio las condiciones bajo las cuales se produce la entrevista, ya que ésta, como dice Guber (1991), es también una instancia de observación. Asimismo, la reflexividad puede contribuir a diferenciar los respectivos contextos, a detectar la presencia de los marcos interpretativos del investigador y de los informantes en la relación, a elucidar cómo cada uno interpreta la relación y sus verbalizaciones. Por lo tanto, cuando trabajamos con entrevistas y planteamos la necesidad de incorporar y respetar los marcos interpretativos del entrevistado, la pregunta que cabe es: ¿cómo hacerlo? Una propuesta de respuesta desde la Cátedra es la que se esbozará hacia el final del artículo.

En el trabajo con entrevistas, pensando en el acceso previamente mencionado, es importante establecer lo que Ghiglione (citado en Blanchet, 1989: 101) llama *contrato inicial de comunicación*, "al que cada interlocutor se co-referirá para evaluar la pertinencia del diálogo. Está claro que toda ambigüedad a nivel de definición del contrato inicial tiene consecuencias muy importantes sobre el modo de cumplimiento

de este contrato, es decir, sobre la interacción verbal entrevistador-entrevistado". La clara explicitación de los motivos de la entrevista, así como de la selección de los entrevistados, permitirá lograr un buen *rapport*. A partir de este momento es posible iniciar el proceso comunicativo, y la *guía de pautas* es la que permitirá avanzar en su desarrollo. Ésta es un instrumento que permite recoger la información requerida para responder a las preguntas iniciales y contiene los temas y subtemas que deben tratarse. No se trata de formulaciones textuales de preguntas, ni se sugieren las opciones de respuesta, como sucede en el caso del cuestionario en estudios por encuesta, sino que interesa recoger el flujo de la información y contemplar los aspectos que emergen espontáneamente en el relato del entrevistado.

Por último, tanto se trabaje con observación como con entrevistas, es fundamental llevar un registro de todo lo ocurrido, así como de las impresiones y sensaciones de los investigadores. Las *notas de campo* son un recurso necesario, representan el modo tradicional para registrar datos procedentes tanto de la observación como de las entrevistas y permiten captar aspectos no verbales, emocionales y contextuales de la interacción (Denscombe, 1999). Éstas consisten en "descripciones más o menos concretas de los procesos sociales y sus contextos. La finalidad es captar los procesos sociales en su integridad, resaltando sus diversas características y propiedades, siempre en función de cierto sentido común sobre lo que es relevante para los problemas planteados en la investigación" (Hammersley y Atkinson, 1994: 162). Asimismo, es importante registrar toda impresión del investigador y potenciales interpretaciones de los procesos que se están estudiando.

Como vemos a partir de este breve recorrido, el trabajo de campo implica una mirada amplia y flexible acerca de la realidad que se está estudiando y requiere de un entrenamiento para su puesta en práctica. Este entrenamiento es necesario enseñarlo y transmitirlo a los futuros investigadores sociales, en nuestro caso a los alumnos que cursan la materia Metodología de la Investigación Social. Tal como señala Sautu (1997), se aprende a investigar investigando, no basta con leer manuales de Metodología y es fundamental "manejar la teoría y conocer las reglas de procedimiento para producirla" (Sautu, 1997: 31). En este marco y con el objetivo de poner en el centro del análisis la formación en contextos específicos, la primera pregunta que debemos hacernos es ¿hacia dónde es necesario orientar la formación en investigación en Ciencias Sociales (en particular, en el caso de la investigación cualitativa) y qué competencias son las que se requiere poner en juego en su desarrollo?

Formación para la investigación en Ciencias Sociales: ¿qué competencias son necesarias para desarrollar procesos de investigación?

Nuestro propósito en la Cátedra, al proponer prácticas de investigación en el marco de la formación de grado, es que los estudiantes logren producir conocimientos que puedan ser transformados en orientaciones prácticas a partir de la reflexión crítica sobre la acción. Es decir, los dispositivos de enseñanza-aprendizaje se orientan a producir un tipo de información que permita a los estudiantes si no resolver, al menos repensar los problemas que emergen en la práctica de la investigación y que sea insumo para el desarrollo de otras prácticas y de otros procesos similares. En este marco, nos preguntamos: ¿qué cuestiones debería atender el proceso formativo para facilitar efectivamente la propia práctica de investigación?

Según Braslavsky y Acosta (2004: 13), el concepto de competencia ayuda a responder la pregunta. Las competencias pueden definirse como las capacidades que poseen los investigadores, agregadas y complejas, de desempeñarse en los diferentes ámbitos y contextos que hacen a la práctica de la investigación (Braslavsky, 1994). La lógica subyacente a las competencias es la de *saber actuar*. “De acuerdo con Le Boterf (2000), actuar con competencia remite a un saber actuar de manera pertinente en un contexto particular, eligiendo y movilizándolo un equipamiento doble de recursos: personales (conocimientos, saber hacer, cualidades, cultura, emocionales) y externos (banco de datos, redes documentales, redes de experiencia especializada, entre otras). Las competencias residen en el encadenamiento de un conjunto de esquemas operativos articulables para resolver un mismo problema y transferibles a la resolución de otros problemas” (Braslavsky y Acosta, 2004: 14). Las competencias se refieren al conjunto de recursos personales que el investigador debe combinar y movilizar para manejar eficazmente sus *prácticas de referencia*. Dichos recursos pueden leerse como una yuxtaposición de recursos teórico-metodológicos generales vinculados al campo de las Ciencias Sociales, en general, y del problema a indagar, en particular, y específicos, propios de la situación y del contexto en el que se desarrolla el proceso de investigación.

Todas las profesiones definen *situaciones* (Perrenaud, 2000) en función de las cuales identificar las competencias que se ponen en juego. Las “consultas” en medicina, el “caso” para trabajo social, la “clase” para el docente, la “audiencia” para el abogado, “el campo” para los investigadores, son algunas de las situaciones que permiten aproximarnos a una primera identificación de *competencias*. Esta apelación a definir las situaciones o *prácticas sociales de referencia* es crucial en tanto ellas mismas son constitutivas del proceso de generación de las competencias. Es en relación a ellas,

con sus contenidos, contextos y desafíos determinados, que se constituyen las competencias.

Nos aproximaremos, en un principio, a las situaciones de la investigación en Ciencias Sociales, para luego analizar los desafíos específicos que se dan en el campo de la investigación cualitativa. Teniendo en cuenta las etapas del proceso de investigación, se plantean tres *situaciones* o *prácticas sociales de referencia* en función de las cuales pensar las competencias que los estudiantes deben desarrollar. Estas *situaciones* son:

I) el planteo de problemas de investigación y la producción de conocimientos que contribuyan a su mejor comprensión;

II) el diseño y la implementación de estrategias de investigación y de análisis de datos que respondan efectivamente a las características y a las complejidades de los problemas planteados y, por ende, de los objetos analizados, y

III) el trabajo de campo.

Las diferentes *situaciones* o *prácticas sociales de referencia* se abordan dentro de la Cátedra a lo largo del desarrollo de Trabajos Prácticos Aplicados que recuperan las particularidades de los diseños cualitativos.

Ahora bien, teniendo en cuenta esta primera y muy general enunciación de situaciones como punto de partida, cabe preguntarnos ¿cuáles son las competencias que esperamos que los profesionales movilicen en cada una de estas tres *situaciones* (o "*prácticas sociales de referencia*")? Los trabajos que han hecho un esfuerzo por mostrar la trastienda de los procesos de investigación (Wainerman y Sautu, 2001; Sautu, 2007) y las propias experiencias de investigación ponen en evidencia la necesidad de contar con competencias generales que son válidas para las distintas *situaciones* o *prácticas sociales de referencia*. Es necesario destacar que si bien se trata de competencias generales, los desafíos de la investigación imponen la necesidad de ponerlas *en movimiento*, en relación a las particularidades de cada una de las situaciones concretas. Como puede advertirse, esta primera aproximación implica trascender la diferenciación entre conceptos y actitudes, conocimiento y acción, e implican necesariamente *utilizar, integrar y movilizar conocimientos* (Perrenoud, 2000).

Cuadro nº 1: Competencias generales para la investigación social

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Identificar un problema de investigación, propio del campo de las Ciencias Sociales, a partir de interrogar distintos aspectos y recortes de la realidad.2. Fundar un problema de investigación identificando sus aspectos y dimensiones, las relaciones entre dichos aspectos y dimensiones, y reconociendo las distintas perspectivas, tanto teóricas como metodológicas, que contribuyen a su conceptualización.3. Identificar las metodologías, los métodos y las técnicas que resultan (teórica y |
|---|

técnicamente) significativas y pertinentes para abordar dichos problemas de investigación.

4. Fundamentar las decisiones teóricas, metodológicas y técnicas.
5. Producir informes individuales y/o grupales, orales y/o escritos.
6. Valorar el trabajo colectivo en el proceso de generación de conocimiento y reconocer las distintas perspectivas en el proceso de construcción de conocimiento.

Fuente: elaboración propia.

La identificación de un problema de investigación constituye el punto de partida de todo proceso de investigación: “¿Qué es exactamente lo que se desea conocer y, por lo tanto, investigar?” (Piovani, 2007: 77). La identificación del problema da lugar a una pregunta o conjunto articulado de preguntas específicas a ser respondidas a lo largo del proceso de investigación. Dichas preguntas son las que nos ayudan a estructurar nuestro acercamiento a los objetos de investigación, a identificar el núcleo del problema y, por ende, colaboran en la formulación de los objetivos de investigación^[5]. En este recorrido, el investigador identifica y describe los principales aspectos y dimensiones del problema, para posteriormente vincular esa descripción a conceptos que contribuyen a definir teóricamente dicho problema. Estas prácticas están comprendidas en el planteo o fundación del problema y abren el camino a la elección del método. Esta elección está subordinada a las preguntas y teorías que orientan los objetivos de la investigación, así como a las características de la información disponible y/o accesible. Es en este marco que surge la necesidad de fundamentar las decisiones teórico-metodológicas, a fin de dar cuenta de las relaciones existentes entre método, preguntas planteadas y el esquema conceptual definido para su desarrollo. De este modo, *situaciones* o *prácticas de referencia* planteadas anteriormente recuperan la lógica de proceso de producción de conocimiento, reconociendo no sólo sus aspectos críticos sino también la importancia que el trabajo colectivo tiene en su construcción.

En este marco, recuperando la especificidad de estas *situaciones* o *prácticas sociales de referencia*, se considera necesario avanzar hacia una definición de las competencias que se ponen en juego en cada una o en todas ellas.

Cuadro nº 2: Competencias específicas según las “prácticas sociales de referencia”

<i>Planteo de problemas de investigación</i>
--

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Reflexionar sobre los diferentes tipos de problemas y objetos que es posible recortar en el marco de procesos de investigación desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas. Reconocer sus especificidades. |
|---|

^[5] Entre preguntas y objetivos existe una relación de mutua implicación.

2. Construir marcos analíticos que contribuyan al abordaje de dichos problemas.
3. Relacionar conceptos y datos, a fin de avanzar en la descripción del problema.
4. Identificar estrategias metodológicas que permitan abordar dichos problemas, a partir del reconocimiento de sus especificidades teóricas y técnicas.
5. Identificar los requerimientos de información necesarios para el abordaje de los objetivos de investigación.
6. Desarrollar un pensamiento crítico que permita integrar y articular conocimientos de naturaleza variada, así como objetos diferentes.
7. Producir con rigor argumentativo y metodológico textos académicos, así como comunicar articuladamente las propias ideas y discutir las de los demás.

El diseño y la implementación de estrategias de investigación y de análisis de datos

8. Identificar la estrategia metodológica más adecuada para el desarrollo del problema en cuestión.
9. Identificar los distintos componentes del diseño y las relaciones lógicas y cronológicas existentes entre ellos.
10. Identificar los diferentes métodos y técnicas, pertinentes y significativos, para el abordaje del problema de investigación y seleccionar los más adecuados, según los requerimientos del problema a indagar.
11. Diseñar instrumentos de recolección de información.
12. Recoger información con base en trabajo de campo.
13. Articular conocimientos teóricos y técnicos en la construcción de datos.
14. Identificar estrategias de análisis de datos teóricamente pertinentes, según el enfoque (teórico y metodológico) elegido para el desarrollo de la investigación.
15. Producir con rigor argumentativo y metodológico informes de investigación.
16. Producir presentaciones de resultados.

El trabajo de campo

17. Construir teórica y metodológicamente “el campo” en el marco de un proceso de investigación.
18. Identificar las características específicas que definen “el campo” en el marco de procesos de investigación específicos (actores, contextos, situaciones de interacción, etc.).
19. Conocer y ser capaz de dialogar con el contexto (legal, organizacional, cultural, social, económico, político) en el cual se despliega la estrategia de investigación.
20. Diseñar el trabajo de campo, identificando tiempos, espacios y estrategias de indagación adecuados.
21. Participar en procesos de investigación con trabajo de campo.
22. Diseñar y desarrollar instrumentos de registro de la información relevada durante el trabajo de campo, con el objetivo de garantizar la producción de información.

Fuente: elaboración propia.

Las competencias a desarrollar por medio del Trabajo Práctico Aplicado están subordinadas a las *situaciones o prácticas sociales de referencia* identificadas anteriormente. El planteo del problema, el diseño e implementación de estrategias de investigación y de análisis de datos, así como el trabajo de campo, suponen el desarrollo de capacidades y cualidades específicas que les permiten a los estudiantes –futuros investigadores– desempeñarse en una situación de investigación. Estas capacidades y cualidades no se desarrollan sólo en el aula, sino también en el aprendizaje derivado de la experiencia en situaciones concretas de trabajo.

De este modo, el desarrollo de prácticas de investigación, en una situación controlada (como es el caso de las experiencias desplegadas en el marco de asignaturas y/o seminarios de investigación), permite promover el fortalecimiento de las capacidades necesarias para la entrada al campo, suscitar una actitud capaz de monitorear el desarrollo de los objetivos de investigación y las condiciones teórico-metodológicas que se requieren para alcanzarlos, así como enfrentar procesos de toma de decisiones acerca de los diferentes componentes del diseño y evaluar logros obtenidos.

Procurando el desarrollo de competencias para el trabajo de campo en estudios cualitativos

Para lograr que los estudiantes desarrollen en investigaciones cualitativas las competencias mencionadas, en los cursos de Metodología de la Investigación Social planteamos dos espacios de formación: las clases teóricas y las clases prácticas^[6].

Las teóricas consisten en clases magistrales donde se desarrollan los contenidos teórico-metodológicos del programa, entre los cuales se incluye el trabajo de campo cualitativo. En estas clases se da lugar a los estudiantes para que planteen inquietudes y hagan comentarios, tanto respecto de lo trabajado durante la clase como acerca de la bibliografía de lectura recomendada.

En las clases prácticas, los estudiantes realizan una experiencia de investigación, un Trabajo Práctico Aplicado (TPA) grupal^[7] con el cual se pone en práctica lo adquirido en las otras instancias de la materia. Es la forma que encontramos para que los estudiantes se apropien activamente de la información transferida y la transformen en conocimiento subjetivo (Astolfi, 1997)^[8].

Las reflexiones que aquí exponemos se centran en la experiencia del TPA. En una primera etapa, el trabajo consiste en la recolección de datos a partir de la realización de entrevistas semi-estructuradas u observación participante. La

^[6] En Metodología de la Investigación Social I y II se aborda también la enseñanza de metodología cuantitativa, y para ello se genera un tercer espacio: las clases teórico-prácticas, donde se desarrollan contenidos estadísticos, con su correspondiente ejercitación a partir de guías que los estudiantes deben resolver.

^[7] Se arman grupos de 4 ó 5 estudiantes, para que sean lo suficientemente numerosos y la tarea resulte abarcable, pero al mismo tiempo que todos los integrantes trabajen; pretendemos que logren *interdependencia e influencia mutua* (Prendes Espinosa, 2003).

^[8] El Trabajo Práctico Aplicado se lleva a cabo durante la segunda parte de cada curso. En la primera, las clases prácticas consisten en la lectura y el análisis metodológico de investigaciones empíricas. Se entrega a los estudiantes consignas para que las resuelvan de manera individual y en el aula se procede a la discusión de las investigaciones a partir de tales guías. Se pretende que los docentes participen como árbitros del debate, a fin de que los estudiantes intercambien sus propias reconstrucciones metodológicas de los textos y así se dé un proceso de construcción grupal del conocimiento, interrelacionándose, de forma continua, estudiantes, docentes y saber.

segunda fase se orienta al análisis de esos datos y a la redacción del informe final^[9]. Para llevar a cabo esta experiencia, los docentes acompañan y guían a cada grupo de forma personalizada, lo cual permite a los alumnos evacuar sus dudas en forma directa, mediante una relación cara a cara con los docentes. Rescatamos este seguimiento activo como una instancia positiva tanto para los alumnos como para nosotros; consideramos “la enseñanza como un proceso conjunto, compartido, en el que el alumno, gracias a la ayuda que recibe de su profesor, puede mostrarse progresivamente competente y autónomo en la resolución de tareas, en el empleo de conceptos, en la puesta en práctica de determinadas actitudes” (Solé y Coll, 1993: 18).

Específicamente en lo referente a la realización del trabajo de campo, primero se confeccionan las consignas y se las lee en el aula con los estudiantes para que se vayan familiarizando con la experiencia que llevarán a cabo, así como con sus objetivos. Por un lado, se entregan las consignas generales del TPA (pautas formales para la realización de la entrevista u observación; guía de análisis de los datos; guía de redacción del informe) y, por el otro, se presenta la guía de observación o de entrevistas que incluye pautas para tomar notas de campo. A partir de esta presentación de consignas, los docentes procuramos profundizar en todas las cuestiones que consideramos relevantes^[10], así como también en las preguntas que los estudiantes plantean en el momento. Éstos suelen presentar múltiples inquietudes, ya que son estudiantes iniciales e intermedios de la carrera de Sociología y en general no poseen experiencias de campo previas: la que realizan en Metodología de la Investigación Social I es frecuentemente la primera, y en el tercer curso suelen tener como única experiencia previa la realizada en el contexto de la Cátedra^[11].

A continuación los estudiantes llevan a cabo el trabajo de campo y luego se procede a realizar en clase una puesta en común de las experiencias que cada uno tuvo. Esta instancia permite a los estudiantes retroalimentarse y desahogarse, y a su vez a nosotros, como docentes, nos ayuda a repensar cómo enfrentar el

^[9] Tanto los métodos de recolección de datos como los temas sustantivos de los TPA y el nivel de exigencia al momento de la evaluación para con los estudiantes se modifican acorde a si es un curso de Metodología de la Investigación Social I, II o III.

^[10] Los temas que profundizamos están en función de nuestra propia experiencia de campo como investigadores más las problemáticas que otras cohortes de estudiantes nos han planteado.

^[11] La materia Metodología de la Investigación Social forma parte del conjunto de materias obligatorias de la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Por la estructura de la currícula, generalmente el primer curso de Metodología es realizado durante el tercer cuatrimestre de la carrera (segundo año), y el tercer curso durante el quinto cuatrimestre, aunque en algunos casos también encontramos estudiantes prontos a recibirse.

entrenamiento de los estudiantes para el trabajo de campo en estudios cualitativos en el siguiente curso de Metodología. Las principales cuestiones que surgen en esta instancia son las que procederemos a comentar a continuación.

Recuperando la experiencia de los estudiantes: el aula como lugar de retroalimentación

Desde nuestro lugar como docentes, sólo podemos saber si los estudiantes se apropiaron o no de los contenidos de los cursos a partir de la devolución que ellos nos hacen. Así, consideramos importante rescatar las diversas experiencias de alumnos que han pasado por nuestras aulas, ya que las clases son instancias de aprendizaje tanto para ellos como para nosotros, los docentes.

En este marco trabajamos para que los alumnos logren plantear problemas de investigación. El tema del TPA es propuesto por la Cátedra y luego los alumnos deben plantear los objetivos generales y específicos. Dado que esta es (probablemente) la primera vez que enfrentan el desafío de redactar un objetivo de investigación, esta tarea se desarrolla a lo largo de varias clases, teniendo tiempo para re-elaborarlo junto con los docentes. Se hace hincapié tanto en el contenido como en la formulación de los objetivos. Por lo tanto, el mayor obstáculo a sortear está relacionado con que esta es una experiencia nueva para la mayoría de los estudiantes y deben ir progresivamente apropiándose de los conocimientos y desarrollando las competencias necesarias.

En segundo lugar, con respecto al diseño e implementación de estrategias de investigación y de análisis de datos adecuadas a los problemas y objetivos planteados, los docentes de la Cátedra –como hemos mencionado– elaboramos los instrumentos de recolección de datos que se entregan a los alumnos para que ellos los apliquen. En lo referente a la estrategia de análisis, como estamos trabajando métodos cualitativos, la propuesta es realizar un análisis temático de los datos recolectados. Por otro lado, para construir el marco teórico los alumnos tienen mayor autonomía, pudiendo elegir dentro de un amplio abanico de opciones teóricas el abordaje del problema. Igualmente, al ser una tarea que lleva mucho tiempo y a veces los estudiantes no lo disponen, tratamos de facilitarles bibliografía sobre el tema que están investigando.

Al momento de redactar el informe, se insiste en la elaboración de una sección metodológica en la cual se pretende que los alumnos puedan explicitar cómo la metodología aplicada sirve para responder a los objetivos que hayan propuesto. En relación con este punto, surgen algunas dificultades e inquietudes. Específicamente,

resulta problemático entender cuál es la lógica del análisis temático^[12], sólo una vez que lo realizan terminan de comprenderla.

En tercer lugar, en cuanto a lograr desarrollar las competencias de trabajo de campo necesarias para la realización de entrevistas, una de las mayores dificultades expuestas por los alumnos es la de encontrar potenciales entrevistados. Se suele pedir que se respeten cuotas de edad, sexo y clase social. Esto a los alumnos a veces les resulta dificultoso, por no tener necesariamente una interacción en la vida cotidiana con personas que respondan a las características de la cuota asignada. A pesar de los problemas que esto genera en ellos, los alumnos suelen igualmente rescatarla como una instancia positiva. Tener que encontrar sus propios informantes los enfrenta a una dificultad común a la investigación social: el problema del acceso al campo.

Otra cuestión relacionada con abordar el campo es la utilización de guías de pautas en entrevistas semi-estructuradas. A veces, al leer las desgrabaciones de las entrevistas, nos damos cuenta de que como docentes no conseguimos que los alumnos entiendan estos listados temáticos como meras guías orientativas, en vez de como si se tratara de cuestionarios semejantes a los que se utilizan en estudios por encuesta. En algunos casos esto provoca la formulación de preguntas al entrevistado de manera muy directa y acotada, lo cual algunas veces fue señalado por los alumnos como una circunstancia que no permitió generar un buen *rapport* en la situación de entrevista. Notamos, además, que esta mala comprensión de la función de la guía de pautas va en detrimento de las necesarias repreguntas cuando los alumnos siguen esquemáticamente el orden de la guía. Siendo la entrevista –como mencionamos– un método fundamental para la investigación cualitativa, como docentes procuramos, cuatrimestre a cuatrimestre, mejorar la forma en que explicamos la función de la guía, para minimizar estos problemas.

Retomando el TPA, en la última etapa se plantea una puesta en común de los informes grupales, en la que se comparten resultados y problemas enfrentados. Esto permite que cada grupo pueda aprender de las dificultades y aciertos de los otros. La reelaboración de toda la experiencia sirve para acercarse a posibles futuras presentaciones en congresos o jornadas de investigación.

A pesar de todas las dificultades a las que nos enfrentamos en nuestro esfuerzo para que los alumnos adquieran las competencias suficientes para llevar a cabo una investigación sociológica, en líneas generales frente a la pregunta de hacia dónde es necesario orientar la formación en investigación en Ciencias Sociales y qué

[12] “El uso del análisis temático involucra tres etapas: en la primera se realiza la lectura y familiarización con las transcripciones de las entrevistas; en la segunda etapa se desarrollan los temas y se elaboran los núcleos temáticos, y en la tercera se organizan y comparan los resultados y se evalúan las conclusiones” (Sautu, 1999: 52).

competencias son las que se requiere poner en juego en su desarrollo, creemos que los estudiantes terminan los cursos de Metodología con una idea global respecto de cuáles son los pasos a seguir para realizar una investigación cualitativa en forma rigurosa y competente. Consideramos que la experiencia del TPA permite a los alumnos fortalecer las capacidades necesarias para la entrada al campo y para desarrollar estrategias que logren articular los objetivos de investigación con los marcos teórico-metodológicos.

La práctica de la reflexión en la formación de investigadores sociales

En el marco de la Cátedra de Metodología de la Investigación Social, cohorte a cohorte, como forma de cerrar el ciclo inicial de formación, al aprobar el tercer curso de Metodología se invita a los estudiantes a participar de grupos de investigación, a cargo de docentes, en los que se analiza evidencia empírica por ellos construida. Como producto final se elaboran informes, en forma de ponencia, que son presentados a jornadas y congresos nacionales e internacionales. Como ejemplo, podemos mencionar los dos últimos proyectos en los cuales se llevaron a cabo experiencias reflexivas.

El primer proyecto consistió en reflexionar (durante un año, en tres etapas) acerca del rol del investigador social en el trabajo de campo. En octubre de 2004, los estudiantes realizaron entrevistas semi-estructuradas a personas de clase trabajadora con el objetivo de analizar los significados que le asignaban a la democracia y sus definiciones de corrupción. Parte de la consigna era tomar notas de campo en las que describieran la entrada al campo y el primer contacto con la persona a entrevistar; las características del escenario, las personas presentes y los ruidos; la predisposición del entrevistado, y el cierre de la entrevista (actitud del entrevistado, qué pasó una vez apagado el grabador, etc.). Además, se pedía a los estudiantes que mencionaran cualquier otra cuestión que les hubiera resultado relevante.

Inicialmente, la propuesta de la Cátedra fue analizar las notas de campo de las entrevistas con el objeto de I) comprender las problemáticas concernientes a la entrevista sobre las que los alumnos-entrevistadores habían reparado; II) describir los preparativos llevados a cabo para constituir el escenario y cómo percibieron la influencia de éste durante la entrevista, y III) reflexionar sobre las evaluaciones que realizaron acerca del trabajo de campo como situación de interacción. El resultado de este trabajo fue la ponencia “El investigador social en situación de entrevista”

(Asensio, Najmias, Fraga, Paredes, Perea, Plotno, Rodríguez y Torres^[13], 2005), la cual se presentó en el XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS) que tuvo lugar en Porto Alegre (Brasil), en agosto de 2005.

En la segunda etapa del proyecto examinamos las conclusiones de la primera, tomando en consideración la distancia existente entre la escritura del trabajo final, los datos y la realidad social, a partir de la realización de entrevistas-testigo: en septiembre de 2005 se entrevistó a algunos de los alumnos-entrevistadores, a fin de conocer sus interpretaciones acerca de la reconstrucción de la realidad que nosotros habíamos realizado a partir de sus notas de campo. El objetivo específico era reconstruir y analizar la definición de clase trabajadora de los alumnos-entrevistadores durante el trabajo de campo; asimismo, evaluamos cómo se situaban frente a su entrevistado. Las conclusiones de este trabajo fueron plasmadas en la ponencia “La definición de clase trabajadora según estudiantes de Sociología” (Najmias, Fraga, Perea y Plotno, 2005), la cual fue presentada en La Plata, en las IV Jornadas de Sociología de la UNLP, en noviembre de 2005.

Por último, en vistas a la idea de reflexividad, buscamos repensar cada una de las decisiones metodológicas tomadas en los dos estudios previos a partir de una auto-reflexión grupal, debatiendo si no habríamos aplicado directamente las técnicas de sistematización, análisis y validación sin pensar con mayor detenimiento en nuestro propio sesgo e influencia, y los resultados de este esfuerzo dieron lugar a dos escritos: “An Exercise in Self-analysis: Interviewing the Interviewers” (Najmias, Fraga, Perea y Plotno, 2006) y “Problemas de validez en investigaciones que utilizan metodologías cualitativas” (Najmias y Rodríguez, 2007).

En el segundo proyecto con estudiantes, se llevó a cabo en mayo de 2006 un trabajo de campo consistente en entrevistas semi-estructuradas a personas mayores de 40 años que residían en la Argentina durante la hiperinflación de 1989. El objetivo era analizar los recuerdos relatados respecto del período y la relación con la forma en que los actores interpretaban la posibilidad de inflación en la actualidad; se buscaba reconstruir las experiencias vividas y la influencia que podrían ejercer en sus opiniones presentes. Terminado el curso, la propuesta de la Cátedra fue analizar las entrevistas desde un punto de vista metodológico y no sustantivo, buscando ver cómo tal método permitía reconstruir las memorias de los actores respecto de distintos eventos históricos, a partir de un esfuerzo de abstracción: pretendíamos recuperar la forma y no el contenido, prestando particular atención al papel que el entrevistador juega en el

^[13] En esta etapa, cuando comenzó el proyecto, el grupo estaba conformado por dos docentes y seis alumnos. Actualmente, de esos seis alumnos, cinco se integraron a la Cátedra y al equipo de investigación.

desarrollo de la interacción. Específicamente, se plantearon como objetivos I) analizar las problemáticas que la entrevista implica, en cuanto método de recolección de datos y situación de interacción, y III) indagar las estrategias utilizadas por los entrevistados para darle forma al recuerdo a través del relato. Los resultados de la investigación dieron origen a la ponencia “La utilización de entrevistas en la reconstrucción de la memoria” (Najmias, Fraga, Agüero, Alegría, Ghiglione y Ghirimoldi, 2006), presentada en las IV Jornadas Nacionales Espacio, Memoria e Identidad, en Rosario (Santa Fe), en octubre de 2006.

Estos ejemplos muestran cómo el contenido teórico de las clases se concreta en investigaciones empíricas realizadas tanto durante la cursada (en los TPA) así como también una vez finalizada (en ponencias presentadas a congresos). El compromiso de la Cátedra es para con los estudiantes y su formación.

Aceptado: 18 de septiembre 2007

Bibliografía

- AGUIRRE BAZTAN, A. (ed.) (1995), *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Barcelona, Editorial Boixareu Universitaria-Marcombo.
- ASENSIO, N.; NAJMÍAS, C.; FRAGA, C.; PAREDES, D.; PEREA, C. M.; PLOTNO, G. S.; RODRÍGUEZ, S., y TORRES, S. (2005), “El investigador social en situación de entrevista”, presentado en el XXV Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología (ALAS): “Desarrollo, Crisis y Democracia en América Latina: Participación, Movimientos Sociales y Teoría Sociológica”, Porto Alegre, Brasil. agosto.
- ASTOLFI, J. P. (1997), *Aprender en la escuela*, Santiago de Chile, Dolmen.
- BERNARD, H. R. (1995), *Research Methods in Anthropology. Qualitative and Quantitative Approaches*, Walnut Creek, AltaMira Press.
- BLANCHET, A. (1989), *Técnicas de Investigación en Ciencias Sociales*, Madrid, Narcea.
- BRASLAVSKY, C. (1994), “Una función para la escuela: formar sujetos activos en la construcción de su identidad y de la identidad nacional”, en FILMUS, D. (comp.), *¿Para qué sirve la escuela?*, Buenos Aires, Tesis Norma.
- BRASLAVSKY, C., y ACOSTA, F. (2004), “Introducción. La formación para la gestión y la política educativa: conceptos clave y orientaciones para su enseñanza”, en TEDESCO, J. C. (director), *Proyecto de actualización de formadores en gestión y política educativa*, Buenos Aires, IPE/ UNESCO.
- CHO, J., y TRENT, A. (2006), “Validity in qualitative research revisited”, en *Qualitative Research*, Vol. 6, (3): 319-340.

- CRESWELL, J. W. (1998), *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing among five traditions*, California, Sage Publications.
- DENZIN, N. K. (2003), *Performance Ethnography. Critical Pedagogy and the Politics of Culture*, California, Sage Publications.
- DENSCOMBE, M. (1999), *The Good Research Guide for small-scale social research projects*, Buckingham, Open University Press.
- DENZIN, N., y LINCOLN, Y. (eds.) (2005), *Handbook of Qualitative Research*, Londres, Sage Publications.
- GUBER, R. (1991), *El salvaje metropolitano*, Buenos Aires, Editorial Legasa.
- HAMMERSLEY, M., y ATKINSON, P. (1994), *Etnografía. Métodos de Investigación*, Buenos Aires, Paidós.
- NAJMIAS, C.; FRAGA, C.; PEREA, C. M., y PLOTNO, G. S. (2005), "La definición de clase trabajadora según estudiantes de Sociología", presentado en las IV Jornadas de Sociología de la UNLP: "La Argentina de la crisis. Desigualdad Social, Movimientos Sociales, Política e Instituciones", Departamento de Sociología, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, noviembre.
- NAJMIAS, C.; FRAGA, C.; PEREA, C. M., y PLOTNO, G. S. (2006), "An Exercise in Self-analysis: Interviewing the Interviewers", presentado en el "Second International Congress of Qualitative Inquiry", Universidad de Illinois, Urbana-Champaign, Estados Unidos, mayo.
<http://www.c4qi.org/qi2006web/archivepaper/Paper%201002.pdf>
- NAJMIAS, C.; FRAGA, C.; AGÜERO, S. S.; ALEGRÍA, D. E.; GHIGLIONE, M. S., y GHIRIMOLDI, F. (2006), "La utilización de entrevistas en la reconstrucción de la memoria", presentado en las "IV Jornadas Nacionales Espacio, Memoria e Identidad", Facultad de Humanidades y Artes, y Facultad de Ciencia Política y Relaciones Internacionales, Universidad Nacional de Rosario, octubre.
- NAJMIAS, C., y RODRÍGUEZ, S. A. (2007), "Problemas de validez en investigaciones que utilizan metodologías cualitativas", en SAUTU, R. (comp.), *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa: Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*, Buenos Aires, Lumiere (en prensa).
- PATTON, M. (2001), *Qualitative Research & Evaluation Methods*, Londres, Sage Publications.
- PERRENOUD, P. (1994), "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de los enseñantes: Una opción discutible", *Faculté de psychologie e de sciences de l'éducation & Service de la recherche sociologique*, Ginebra, Mimeo, DIKER, G. (traductora).

- PIOVANI, J. I. (2007), "El diseño de investigación", en MARRADI, A.; ARCHENTI, N., y PIOVANI, J. I. (eds.), *Metodología de las Ciencias Sociales*, Buenos Aires, Emecé.
- PITMAN, L. (2004), "El análisis situacional de la política educativa: competencia de gestión (APE)", en TEDESCO, J. C. (director), *Proyecto de actualización de formadores en gestión y política educativa*, Buenos Aires, IPE/ UNESCO.
- PRENDES ESPINOSA, M. P. (2003), "El trabajo colaborativo: un método de enseñanza-aprendizaje", en Martínez, F. (comp.), *Redes de comunicación en la enseñanza. Las nuevas perspectivas del trabajo corporativo*, Barcelona, Paidós.
- SAUTU, R. (1997), "Acerca de qué es y no es investigación científica en Ciencias Sociales", en WAINERMAN, C., y SAUTU R. (comps.), *La Trastienda de la Investigación*, Buenos Aires, Editorial Lumiere, Segunda edición 2001.
- SAUTU, R. (1999), *El método biográfico*, Buenos Aires, Editorial de Belgrano.
- SAUTU, R. (2003), *Todo es Teoría: Objetivos y Métodos de Investigación*, Buenos Aires, Lumiere.
- SAUTU, R. (comp.) (2007), *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa: Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*, Buenos Aires, Lumiere (en prensa).
- SILVERMAN, D. (1993), *Interpreting Qualitative Data. Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*, California, Sage Publications.
- SOLÉ, I., y COLL, C. (1993), "1. Los profesores y la concepción constructivista", en COLL, C., et ál. (comp.), *El constructivismo en el aula*, Barcelona, GRAO.
- VALLES, M. S. (2000), *Técnicas Cualitativas de Investigación Social*, Madrid, Editorial Síntesis.
- WAINERMAN, C., y SAUTU, R. (comps.) (2001), *La Trastienda de la Investigación*, Buenos Aires, Editorial Lumiere.

mdivirgilio@fibertel.com.ar

María Mercedes Di Virgilio. Candidata al Doctorado en Ciencias Sociales (UBA). Magíster en Investigación en Ciencias Sociales (UBA). Licenciada en Sociología (UBA). Investigadora del CONICET, con sede en el Área de Estudios Urbanos del Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA. Profesora adjunta regular en Metodología de la Investigación Social, UBA. Fue becaria de iniciación y perfeccionamiento de la UBA y del CONICET. Se desempeñó como Visiting Scholar del Woodrow Wilson Center en la Universidad de Texas, Austin.

cecifrag@yahoo.com.ar

Cecilia Fraga. Estudiante avanzada de Sociología (UBA). Becaria Estímulo en el Área de Estudios Urbanos del Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA. Ayudante de Segunda en Metodología de la Investigación Social, UBA.

carolinanajmias@gmail.com

Carolina Najmias. Cursa Maestría en Investigación en Ciencias Sociales (UBA). Licenciada en Sociología, UBA. Becaria de posgrado del CONICET, con sede en el Área de Estratificación Social del Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA. Ayudante de Primera en Metodología de la Investigación Social, UBA.

alej@infovia.com.ar

Alejandra Navarro. Candidata al Doctorado en Ciencias Sociales (UBA). Magíster en Investigación en Ciencias Sociales (UBA). Licenciada en Sociología (UBA). Investigadora del Área de Estratificación Social del Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA. Jefa de Trabajos Prácticos en Metodología de la Investigación Social, UBA. Fue becaria de iniciación y perfeccionamiento del CONICET.

pereacarolina82@hotmail.com

Carolina M. Perea. Estudiante avanzada de Sociología (UBA). Auxiliar de Investigación del Área de Estratificación Social del Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA. Ayudante de Segunda en Metodología de la Investigación Social, UBA.

gabypotno@gmail.com

Gabriela S. Plotno. Estudiante avanzada de Sociología (UBA). Becaria Estímulo en el Área de Estratificación Social del Instituto de Investigaciones Gino Germani, UBA. Ayudante de Segunda en Metodología de la Investigación Social, UBA.