Cinta de Moebio
E-ISSN: 0717-554X
fosorio@uchile.cl
Universidad de Chile
Chile

Henríquez A., Guillermo; Barriga, Omar A.
La Presentación del Objeto de Estudio
Cinta de Moebio, núm. 17, septiembre, 2003, p. 0
Universidad de Chile
Santiago, Chile

Disponible en: http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10101702

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

CINTA DE MOEBIO

La Presentación del Objeto de Estudio
Reflexiones desde la práctica docente,

Omar Barriga. Departamento de Sociología, Universidad de Concepción (Chile).
Guillermo Henríquez. Departamento de Sociología, Universidad de Concepción (Chile).

Abstract

One of the most difficult things to present in a social research methods class is the "construction of the research Object". This essay is the result of a series of reflections on how best to deal with the subject: 1) what is the pedagogical objective of training in research methods?; 2) from where does this Object emerge?; 3) what is a research Object?; 4) how does one define the research Object that one wants to build?; 5) what role does this Object play in our research process?; and 6) what is the constructed Object?. This presentation reviews the way in which we are currently broaching the issue and the reasoning behind it. Finally, we present additional questions suggested by our initial reflections.

Keywords: Research Object, pedagogy, methodology, teaching

Resumen

Uno de los aspectos más difíciles de tratar en una clase de Metodología de la Investigación Social es "la construcción del Objeto". Este trabajo parte de un conjunto de reflexiones que hemos hecho en torno a diferentes formas de enfrentar el tema: 1) ¿cuál es el objetivo pedagógico de una formación metodológica?; 2) ¿de donde surge el objeto de estudio?; 3) ¿qué es un objeto de estudio?; 4) ¿cómo se delimita el objeto a construir?; 5) ¿qué rol cumple el Objeto en el proceso investigativo?; y 6) ¿qué es el Objeto construido?. Lo presentado resume la forma en que actualmente estamos presentando la construcción del Objeto y las reflexiones que nos han llevado a esas posturas. Finalmente presentamos algunas interrogantes sugeridas por estas reflexiones.

Palabras clave: Objeto de estudio, pedagogía, metodología, enseñanza

Uno de los aspectos más difíciles de tratar en una clase de Metodología de la Investigación Social es "la construcción del Objeto". La mayoría de los textos, al igual que la mayoría de los profesores de la materia, rara vez logran definir claramente lo que es un Objeto de Estudio y mucho menos alguna forma de construirlo. Este trabajo parte de un conjunto de reflexiones que hemos hecho en torno a diferentes formas de enfrentar el tema. Lo presentado resume la forma en que actualmente estamos presentando la construcción del Objeto, pero se reconoce que esto es una obra en ejecución.

Nuestra primera reflexión comienza por una crítica a la poca importancia que se le otorga a los "objetivos pedagógicos" en el contexto universitario. La escasa formación pedagógica que la mayoría de nosotros hemos experimentado nos deja en una posición de debilidad frente a las dificultades de la docencia. En muchos casos preparar clase se convierte en un ejercicio de síntesis de lo que los autores "clásicos" han dicho sobre un tema específico. En el mejor de los casos, esa síntesis es sucinta y ordenada; en el peor, es un conjunto de ideas incongruentes. Es decir, nuestra forma de preparar clase a menudo comienza por revisar todo lo dicho sobre un

tema y procesarlo para poder entregárselo al alumno. Esta forma de trabajar refleja una visión relativamente anticuada del rol del docente en el contexto universitario.

En la actualidad, el discurso sobre el "cómo" de la formación universitaria se centra en el proceso de construcción del conocimiento por parte del alumno con apoyo por parte del profesor. Esto debería implicar, desde nuestra perspectiva, una mayor importancia otorgada al "cómo" de la investigación social desde la perspectiva de un investigador activo. Es decir, enseñar metodología ya no es presentarle a los alumnos lo que dijeron Lazarsfeld, Hernández Sampieri, Ruiz Olabuénaga, Taylor y Bogdan o Cea D'Ancona si no, más bien, presentarles a los alumnos cómo nosotros, en tanto investigadores activos, nos enfrentamos al proceso investigativo apoyándonos sobre los clásicos. Es importante que el alumno se dé cuenta que el proceso de investigación es un constante proceso de construcción, reflexión y, en muchos casos, improvisación ante lo imprevisto.

Nuestra incapacidad de trasmitirle a los alumnos que la investigación es un proceso artesanal (1) y no un simple recetario está en el centro de esta reflexión. Por lo tanto, la reflexión inicial que planteamos es: *¿Cuál es el objetivo pedagógico de una formación metodológica?* Desde nuestra perspectiva hay dos grandes respuestas a esto. Por un lado, existe la perspectiva enciclopédica que ve en el proceso de enseñanza el traspaso de conocimientos, a menudo estériles, desde profesor a alumno. El otro lado de esta distinción se centra en entregarle al alumno una suerte de orientación básica que le facilite una forma de trabajo, una forma de enfrentarse al trabajo investigativo, que le permita hacerse las preguntas necesarias para asegurar la rigurosidad necesaria para "hacer buena ciencia". Debería quedar más que claro que esta distinción no establece modalidades mutuamente excluyentes, sino orientaciones de fondo. Es obvio que los elementos de una formación enciclopédica son importantes en el momento de entregar las herramientas para enfrentarse a la investigación. Por otro lado, la postura artesanal preparada para enfrentar imprevistos es esencial en el momento que nuestros objetivos científicos no son fácilmente alcanzados con recetas extraídas de "los clásicos".

Nuestra respuesta a la primera inquietud planteada tiende a enfatizar el desarrollo de una perspectiva activa frente a la investigación. Esto, por extensión, sirve como el eje orientador de nuestra experiencia docente en metodología y nos lleva a plantearnos la segunda gran interrogante: *¿De donde surge el Objeto de Estudio?* Esta pregunta no es el resultado de una inquietud metodológica o epistemológica, sino pedagógica. ¿Cómo presentar al alumno la génesis del Objeto de Estudio de una forma que le permita aprehender la conjugación de fuerzas que nos lleva a realizar investigación científica?

La primera distinción que hacemos aquí es destacar las diferencias entre los que hemos denominado el *objeto artesanal* v/s el *objeto prefabricado*. Esta distinción refleja, en nuestra opinión, una diferencia fundamental en el quehacer de la investigación social y dice relación con el origen de las inquietudes que impulsan la investigación: nuestras o ajenas. El objeto artesanal es aquel que nace desde nuestros propios intereses científicos, cualquiera que sea el origen de estos. El objeto prefabricado, al contrario, es el objeto que nace de los intereses de otros actores sociales, como son organismos gubernamentales, empresas, organizaciones sindicales y gremiales, organismos financiadores de investigación, etc., y cuyo estudio es demandado a los científicos sociales. En último análisis el objeto prefabricado, que rara vez es reconocido como un objeto de naturaleza diferente al artesanal, es el más común en el quehacer profesional del sociólogo. El desarrollo de este trabajo se centra en la presentación del objeto artesanal por ser el más tradicional desde el punto de vista pedagógico. Sin embargo, sería interesante volver a tomar, en otro momento, el tema de esta distinción para ver cómo la diferencia en el origen influye sobre la forma de abordar el Objeto.

La segunda distinción que hacemos es romper con la forma tradicional de presentar el Método Científico, como un conjunto de procedimientos a realizar, y reemplazarlo por una visión un poco más amplia y pluralista que enfatiza no la actividad, sino las preguntas que la Ciencia nos lleva a hacer. Para presentar esta nueva forma de "pensar científicamente", destacamos 4 preguntas que todo científico se debe hacer al enfrentarse a la investigación social, sea al momento de leer sobre investigaciones realizadas o al formular investigación a realizar:

CINTA DE MOEBIO

1) ¿Qué sabemos?

2) ¿Cómo llegamos a saberlo?

3) ¿Cómo se explica/interpreta el hallazgo?

4) ¿Qué supuestos hay por detrás de las respuestas a las 3 preguntas anteriores?

Como se puede ver, estas cuatro preguntas definen lo que podríamos llamar los aspectos empíricos, metodológicos, teóricos y epistemológicos de la investigación. También vale destacar que esta formulación es relativamente neutra en cuanto a los debates metodológicos (cuanti v/s cuali) pero destaca la congruencia lógica de la investigación que es, en nuestra opinión, lo fundamental para definir buena y mala ciencia. De cierto modo, al presentar estas preguntas como el núcleo de la ciencia, se le entrega al alumno el "poder" para decidir sobre la calidad de la investigación. Buena ciencia ya no es una actividad que cumple con ciertos pasos previamente definidos "por aquellos que saben", sino una actividad que puede ser evaluada por cualquier lector informado en función de la coherencia inherente en el trabajo en torno a 4 ejes centrales para la ciencia. Finalmente, las respuestas a las 4 preguntas nos indican, de forma transparente, la forma en que el investigador construyó su objeto de estudio.

Pero, *¿qué es un Objeto de Estudio?* Esta tercera pregunta es nuestro tercer objetivo pedagógico, ¿cómo explicar lo que es un objeto de estudio de una forma que sea fácilmente accesible y transferible al trabajo práctico?, ¿cómo establecer la diferencia entre la discusión académica sobre el objeto que tanto nos atrae a los académicos y la discusión profesional sobre el objeto que le interesa al futuro profesional?

La respuesta más simple, y la que nos ha dado mejores resultados en la sala de clase, es plantear el objeto de estudio como *lo que queremos saber*. Esta formulación, de cierto modo, obvia la distinción entre el objeto artesanal y el prefabricado mencionado anteriormente. Desde una perspectiva constructivista, nuestra presentación parte del supuesto que la investigación es *una forma de construir una representación de un fenómeno de interés*. La investigación científica enfatiza la naturaleza transparente y criticable de la forma de construir el objeto. El fenómeno de interés es el objeto de estudio, es lo que queremos saber; la forma de construir su representación es el proceso investigativo, con toda su complejidad empírica, metodológica, teórica y epistemológica. Siguiendo el esquema que hemos ido construyendo hasta ahora, el tradicional procedimiento científico pasa desde la visión de Bunge (citado en Sierra Bravo, 1989; p.42):

1) Descubrimiento del problema a investigar;

2) Documentación y definición del problema;

3) Imaginar una respuesta probable al mismo, o hipótesis;

4) Deducir o imaginar consecuencias de las hipótesis o subhipótesis empíricas;

5) Diseño de la verificación de las hipótesis o del procedimiento concreto a seguir en su prueba;

6) Puesta a prueba o contraste con la realidad de la hipótesis a través de sus consecuencias o mediante subhipótesis empíricas;

7) Establecimiento de las conclusiones resultado de la investigación; y

8) Extender las conclusiones o generalizar los resultados.

Que está fuertemente influenciado por el modelo hipotético-deductivo, a una visión un poco más amplia y abierta:

1) Identificar un tema de interés;

2) Revisar la bibliografía de utilidad para desarrollar una visión de lo que se sabe sobre el tema, cómo se llegó a saber, cómo se interpretó y qué supuestos hay por detrás de esas respuestas. Esto implica una revisión bibliográfica con 4 dimensiones:

a) Lo empírico

b) Lo metodológico

c) Lo teórico

d) Lo epistemológico

3) Desarrollar una discusión bibliográfica en la cual se contrastan las posturas de diferentes autores;

4) Elaborar un "marco referencial" de cómo YO pienso enfrentarme al tema

5) Delimitar el **Objeto de Estudio** a construir;

6) Definir objetivos, generales y específicos, e hipótesis que me permitan construir mi **Objeto Conceptual**;

7) Diseñar un plan metodológico que me permita construir mi **Objeto Empírico**;

8) Recoger la información necesaria;

9) Procesar la información generando, así, *los resultados*;

10) Analizar los resultados, otorgarles sentido dentro de mi marco referencial;

11) Construir el **Objeto de Estudio**; y

12) Elaborar y difundir el *informe de investigación*.

Como se puede apreciar, esta formulación no implica una visión tradicional de lo que constituye la ciencia. Más aún, el uso de la palabra hipótesis en el paso 6 que podría sugerir una visión positivista, no tiene ese sentido, sino el de hipótesis de trabajo, ideas orientadoras que nos ayudan a guiar la investigación ("sensitizing concepts" en la terminología de Herbert Blumer).

El Objeto de Estudio, entonces, es lo que quiero saber; es el recorte de la "realidad" que quiero aprehender de una forma científica. Como tal, vale rescatar que el Objeto de Estudio es el resultado final del proceso investigativo. Pero para lograr esa construcción, el objeto debe ser elaborado. Debe, en primera instancia, delimitarse; en segunda instancia debe elaborarse de forma conceptual; en tercera instancia debe elaborarse de forma empírica; y, en última instancia, debe construirse la interpretación de ese objeto que vamos a plasmar sobre el papel.

En cada una de estas 4 versiones del objeto (a delimitar, conceptual, empírico, construido), el objeto contiene de forma explícita o implícita:

1) una noción del caso o casos que nos interesa observar;

2) una noción de la característica o características que queremos observar de esos casos;

3) una noción de lo queremos hacer con esas observaciones; y

4) una noción del contexto en el cual queremos hacer estas observaciones.

Más aún, en la práctica, se le presenta al alumno que la mejor primera aproximación a un objeto de estudio es en forma de una pregunta:

"¿Cómo afecta el consumo de proteína el rendimiento académico de niños de educación básica en los colegios municipales de Concepción?"

Esto es lo que quiero saber, incorporando las nociones de casos (niños de educación básica), de característica a observar (consumo de proteína y rendimiento académico), de lo que queremos hacer con las observaciones (establecer una relación de causa y efecto) y del contexto (colegios municipales de Concepción). Esta pregunta, reformulada como afirmación, es el Objeto de Estudio a construir:

"El efecto del consumo de proteína sobre el rendimiento académico de niños de educación básica en los colegios municipales de Concepción."

y, mejor aún, es un excelente título para una publicación.

Pero, *¿cómo llego a delimitar el objeto a construir?* Esta pregunta nos trae al cuarto objetivo pedagógico que es, probablemente, uno de los más obviados en la literatura. Nosotros abordamos esta pregunta de la siguiente manera. Suponemos que el investigador tiene alguna inquietud, sea propia o ajena, que lo lleva a definir una cierta temática de interés y a invertir recursos para tratar de resolver esa inquietud. Para la mayoría de nosotros, esa inversión es de tiempo gastado en la ubicación y lectura de textos vinculados al tema de interés. Contrariamente a lo que hemos observado como una práctica usual, nuestra sugerencia a los alumnos es que comiencen su búsqueda bibliográfica con textos empíricos sobre el tema, preferentemente de reciente autoría y publicado en revistas con comité editorial.

¿Por qué? Porque los resultados de investigaciones recientes sobre el tema son la mejor fuente de información sobre lo que se sabe sobre un tema (y, por extensión, lo que NO se sabe), sobre las formas en que se ha abordado el tema (metodológica y teóricamente), los supuestos que sustentan esas aproximaciones y, finalmente, nos permite identificar los textos claves que se repiten en las bibliografías de los trabajos que revisamos.

Ahora, en nuestras clases es común escuchar de los alumnos "¡Profe, fui a la biblioteca y no encontré nada!" Por lo tanto, hemos comenzado a elaborar algunas estrategias para facilitar la identificación de textos relevantes. Una de las más simples se puede resumir en el siguiente diagrama:

	Fenómeno de Interés	
	Mismo	**Similar**
Mismo	Primera Opción	Segunda Opción
Similar	Segunda Opción	Tercera Opción

Obviamente, nuestra primera opción sería buscar publicaciones sobre el tema que nos interesa en el contexto que nos interesa. Si eso es escaso, la segunda opción sería mantener el mismo

fenómeno O contexto y buscar contextos O fenómenos similares. La tercera opción, si la segunda tampoco da frutos, sería buscar literatura sobre fenómenos similares en contextos similares. Digamos, como ejemplo, que me interesa estudiar la vulnerabilidad social en la Provincia de Concepción. Lo "mejor" sería encontrar textos sobre vulnerabilidad social en la Provincia pero, si eso no fuese posible, podríamos buscar textos sobre vulnerabilidad social en Neuquén (mismo fenómeno, contexto similar) o textos sobre pobreza en la Provincia de Concepción (mismo contexto, fenómeno similar). Si eso no da resultado, podría buscar textos sobre la pobreza o distribución de ingresos en Neuquén, Chiapas o Rwanda. También vale destacarle a los alumnos que, a menudo, los aportes más interesantes provienen de fuentes que están, aparentemente, muy alejadas de nuestros intereses.

Habiendo identificado los textos que nos parecen útiles, el segundo paso es ficharlos. Nosotros sugerimos que el fichaje de textos respete, mínimamente, un desglose en 4 grandes áreas: lo empírico, lo metodológico, lo teórico, y lo epistemológico. Más aún, se sugiere un desglose mayor dentro de cada uno de estos 4 rubros. Este desglose secundario va a depender del lector y de sus intereses. Por ejemplo, el rubro de metodología podría subdividirse en: operacionalización de variables, selección de casos, recolección de información, construcción del dato y procesamiento de los datos.

Habiendo fichado los textos, el próximo paso es probablemente el más difícil del proceso investigativo y el más entretenido: la discusión bibliográfica. Al fichar los textos y empezar a contrastar lo que diferentes autores dicen sobre los aspectos empíricos, metodológicos, teóricos y epistemológicos, no nos debería sorprender que no todos ellos concuerden en sus posturas. Es aquí donde tenemos que contrastar estas posturas y argumentar en nombre de estos autores. Ahora, desarrollar esta "discusión bibliográfica" no es solamente un ejercicio intelectual, tiene un objetivo sumamente importante.

Al argumentar a favor y en contra de diferentes posturas contradictorias, vamos desarrollando nuestra propia postura frente al tema. Si los hallazgos empíricos son contradictorios, debemos decidir cual de ellos nos parece más acertado y por qué. Si las posturas teóricas son contradictorias, debemos pronunciarnos a favor o en contra de ellas en base a una argumentación fuerte y no simplemente "porque sí". A veces mi aporte es vincular la temática a una postura teórica previamente no contemplada; o sintetizar posturas contradictorias de alguna forma aún no experimentada. Si las metodologías utilizadas son diversas puedo establecer argumentos para defender la aplicabilidad de una u otra metodología para situaciones o temas levemente diferentes. Si las opciones epistemológicas no concuerdan, puedo establecer las implicancias de ello sobre la metodología, la teoría y el hallazgo. Y, mejor aún, puedo optar por una postura epistemológica congruente con mi accionar como investigador y no como un elemento de dogma filosófico.

En fin, la discusión bibliográfica me permite elaborar un *marco referencial* de cómo YO, en tanto investigador, pienso enfrentarme al tema a investigar. Me permite evaluar las opciones disponibles para enfrentar la investigación, las ventajas y desventajas de cada una y la razón de por qué son ventajas y desventajas. Si bien este marco referencial es muy parecido al marco teórico tradicional, hemos constatado en la práctica pedagógica que el concepto de "marco teórico" tiende a ser interpretado por el alumno como solamente teórico y, al ser así, se obvian los debates y opciones metodológicos, empíricos y, a menudo, epistemológicos. El concepto de un marco referencial fuerza al alumno a incorporar en su esquema mental, para abordar la investigación, los 4 grandes aspectos, las cuatro grandes preguntas, de la ciencia.

La elaboración de este marco referencial es fundamental para la construcción del objeto porque, por un lado nos ayuda a identificar exactamente qué es lo que queremos saber (basándonos en lo que se sabe y no se sabe sobre el tema) y por el otro cuál es la mejor forma de abordarlo (los planteamientos teóricos, metodológicos y epistemológicos que más nos sirven); es decir, el marco referencial nos permite delimitar el objeto a construir y nos da algunas ideas de cómo podemos construirlo.

Pero este objeto, o mejor dicho esta delimitación del objeto a construir, debe ser elaborado para ser de real utilidad. Esta elaboración nos trae al quinto objetivo pedagógico o pregunta a hacerse: *¿qué rol cumple el objeto en el proceso investigativo?* Una vez identificado el objeto que deseamos construir, esa delimitación se convierte en el norte del proceso investigativo. La primera utilización de esa delimitación es la elaboración conceptual del objeto (o la elaboración del objeto conceptual). El segundo uso de la delimitación del objeto a construir, al cruzarla con el objeto conceptual, es la elaboración de un objeto empírico. El tercer uso de esa delimitación, al cruzarla con el objeto conceptual y el objeto empírico, es la construcción final de un Objeto de Estudio.

La elaboración del Objeto Conceptual es, en nuestra opinión, la primera aproximación al "cómo" de la construcción del Objeto. Esta etapa se puede dividir en 3 grandes fases. La definición de un Objetivo General que, de manera analógica, presentamos como nuestro destino, lo que debemos hacer para lograr construir nuestro objeto. Es así como la estructura sintáctica del objetivo general siempre comienza con infinitivos (e.g.: describir, analizar, etc.).

El vínculo obvio entre el Objeto (el conocimiento que quiero construir) y el objetivo (la acción que debo realizar para lograr esa construcción) a menudo no le queda claro al alumno. La reformulación del Objeto anteponiendo el infinitivo es una herramienta pedagógica fuerte: *"Describir el efecto del consumo de proteínas sobre el rendimiento escolar de los niños de educación básica en los colegios municipales de Concepción"*. Al lograr la acción concreta de "describir el efecto", yo he logrado la construcción final del objeto.

Ahora, si el objetivo general es nuestro destino, los objetivos específicos son el itinerario; es decir, nos indican las etapas parciales que debemos completar para poder cumplir con el Objetivo General al final del proceso. Hemos encontrado que la analogía de destino e itinerario son muy eficaces en la sala de clase. Si nuestro destino es llegar de Concepción a Santiago, primero pensamos pasar por Chillán, Talca y Rancagua. Si nuestro Objetivo General es *"Describir el efecto del consumo de proteínas sobre el rendimiento escolar de los niños de educación básica en los colegios municipales de Concepción"*, podríamos decir que las etapas intermediarias son:

1) Identificar los casos a estudiar (la unidad de análisis y contexto; el muestreo);

2) Identificar el "rendimiento escolar" de esos casos;

3) Identificar los "niveles de consumo de proteínas" de esos casos;

4) Establecer relaciones entre el "rendimiento escolar" y "niveles de consumo de proteínas";

5) Examinar las relaciones para establecer causalidad.

Adelantándonos un poco, esta formulación de los objetivos específicos es sumamente útil en tanto nos permite presentar el diseño metodológico como la elaboración de un "mapa rutero", las actividades concretas que me permitan cumplir con cada etapa, cada objetivo específico.

La última fase de la elaboración del Objeto Conceptual reside en la elaboración de hipótesis, sean "formales" o "de trabajo". Aquí comenzamos a toparnos con un problema "ideológico" en nuestro quehacer docente. Muchos de nuestros alumnos, para no decir la gran mayoría, tienen sentimientos de animosidad hacia las "metodologías cuantitativas" que los hacen reacios a aceptar la noción de que toda investigación tiene un sustrato hipotético. Si bien es cierto que la hipótesis formal del modelo hipotético-deductivo no es un requisito *sine qua non* de la investigación científica, sí nos parece que el investigador como *tabula rasa* es un mito. Somos de la opinión que el mero hecho de que nos hacemos ciertas preguntas sobre nuestro tema de interés y no otras es evidencia convincente de que tenemos algunas ideas subyacentes de cómo

opera este fenómeno, tenemos nociones que orientan nuestra búsqueda, tenemos planteamientos latentes, tenemos alguna(s) hipo-tesis.

La delimitación del Objeto a construir y la elaboración del Objeto conceptual en objetivos nos permite identificar "por donde pasa nuestra búsqueda". Si logramos identificar ese camino se deberían desprender, basándonos en nuestro marco referencial y reflexiones adicionales, las ideas que sustentan esta elaboración conceptual, sean implícitas o explícitas. De estas ideas se deben definir nuestras hipótesis de trabajo y, si el caso lo amerita, nuestras hipótesis formales.

Habiendo definido el Objeto Conceptual, el próximo paso es llevar esa elaboración a terreno para poder construir el Objeto Empírico; es decir, hacer las observaciones y operar sobre esas observaciones de tal forma que logremos nuestros objetivos y, por extensión, la construcción de nuestro Objeto de Estudio. Teniendo claridad sobre los objetivos, la construcción del Objeto Empírico conlleva el desarrollo de nuestra actividad en terreno y, para guiar esa actividad contamos con el Diseño Metodológico. En otras palabras, el diseño metodológico es el detalle de cómo vamos logrando los objetivos de forma concreta, de cómo construimos un Objeto Empírico.

La definición del diseño incorpora seis componentes básicos:

1) Propósito,

2) Enfoque,

3) Dimensión temporal,

4) Unidad de análisis,

5) Recolección de datos, y

6) Tratamiento de datos.

Es decir, el diseño tiene que tratar al menos estos seis elementos para poder definir claramente los procedimientos que se van a realizar y el por qué de cada uno de ellos.

Por Propósito queremos decir ¿para qué estamos realizando estas observaciones? ¿Para explicar? ¿Describir? ¿Explorar? ¿Evaluar? Nótese que el propósito se define con un infinitivo, al igual que el Objetivo General. Más aún, es común que el verbo utilizado en el Objetivo General sea el mismo que se usa para definir el propósito de la investigación.

El Enfoque tiene que ver con ¿qué aspectos del fenómeno me interesa observar? Para las ciencias humanas este rubro tiene 3 grandes divisiones. En primera instancia nos podrían interesar las características del fenómeno. Estas características definen el elemento estático del fenómeno de interés. En segunda instancia nos podrían interesar las acciones vinculadas al fenómeno; es decir, los aspectos dinámicos del fenómeno de interés. En tercera instancia nos podrían interesar las orientaciones o motivaciones vinculadas al fenómeno; es decir, los aspectos subjetivos en torno al fenómeno de interés. Ninguna de estas 3 opciones es inherentemente superior a las otras ni tampoco mútuamente excluyente. Más aún, se podría decir que la investigación social, como disciplina si no como proyecto de investigación específico, requiere de los 3 enfoques para desarrollar visiones nítidas de los fenómenos sociales que nos interesan.

La Dimensión Temporal tiene que ver con ¿cuándo queremos hacer las observaciones? o la distinción entre investigación longitudinal (diacrónica) y transversal (sincrónica).

La Unidad de Análisis (en el sentido de Samaja, 1994) responde a la pregunta ¿qué o quién quiero observar? En las ciencias sociales la respuesta es principalmente "un actor social": individuos, grupos, organizaciones o sociedades. Sin embargo, la observación de "artefactos" sociales (productos materiales del quehacer humano) a menudo es obviada por nuestros alumnos. Habiendo definido qué/quién quiero observar, debo definir donde quiero observar. Esta reflexión nos lleva a la noción de población de interés, el cruce entre casos y contexto. Finalmente, en la discusión de la Unidad de Análisis, la definición de una población de interés nos presenta la necesidad de definir cuales de los posibles elementos de esa población van a ser observados. Una vez más, aquí nos topamos con un problema ideológico en que muchos de nuestros alumnos consideran el proceso de muestreo como un procedimiento vinculado estrictamente a las metodologías cuantitativas. Vale destacar que Ruiz Olabuénaga (1996; pp.62-66) utiliza la palabra muestra para la selección de casos en metodologías cualitativas. En todo caso, para nosotros la extracción de una muestra es un proceso de selección de los casos a observar, aunque sea solamente un caso.

La Recolección de Datos es la parte del diseño que aborda ¿qué información quiero extraer de esas observaciones? Este es uno de los temas más difíciles de trasmitir en una sala de clase. Si bien está más allá del objetivo de este ensayo, vale señalar que la etapa de construcción de instrumento la abordamos desde "el dendrograma" como técnica de organización de una lluvia de ideas, permitiéndonos movernos entre el plano del concepto abstracto al de indicador concreto pasando por todas las subdimensiones posible entre medio. La aplicación del instrumento y la preparación de la base de datos (entendida como organización de la información recopilada) son los otros dos elementos constituyentes de esta etapa de recolección.

Finalmente, la fase de tratamiento de datos es donde se responde a ¿qué operaciones quiero realizar con esos datos observados? ¿Cómo pienso reorganizar, resumir o relacionar la información recabada? Es aquí donde nos enfrentamos a otra dificultad pedagógica, diferenciar entre el tratamiento y el análisis de los datos. El tratamiento hace referencia a los procedimientos que se le aplican a la información, el análisis hace referencia al sentido que se le otorga a esos procedimientos en el marco de la construcción del objeto.

Por lo tanto, el último desafío en la presentación del Objeto de Estudio es mostrar cómo se cierra el círculo analítico y, después de las elaboraciones conceptuales y empíricas del Objeto, logramos construir el Objeto de Estudio que habíamos delimitado en la etapa inmediatamente posterior a la elaboración del marco referencial. Es decir, el objetivo final de la investigación es lograr esa representación de un fenómeno de interés, es construir un objeto de estudio de una forma transparente y rigurosa que hace aparente la forma en que se construyó nuestra representación.

Esta forma de presentar el objeto de estudio, en nuestra opinión, tiene la gran ventaja de mostrar al alumno una forma de operar frente a una situación probable en su quehacer profesional sin que implique posturas cerradas frente al cómo hacer investigación. Los debates metodológicos y epistemológicos que históricamente han dividido nuestra disciplina han quedado de lado para ser abordados dentro de una formación académica específica. La formación de profesionales requiere que la docencia en metodología se centre en ese quehacer profesional. Esta incompatibilidad en posturas docentes hace difícil nuestra labor docente. La idea que el objeto de estudio debería definir la metodología apropiada para abordar el Objeto se está difundiendo como una forma de superar el debate cuali/cuanti. Lo interesante de esta postura es que es difícil encontrar un sustento epistemológico para ella. Es decir, la discusión epistemológica a menudo deja de lado la forma de trabajar del sociólogo. Es hora de rescatar reflexiones epistemológicas desde nuestro propio quehacer. Una forma de hacer esto es centrarnos en nuestras actividades pedagógicas y repensarlas en función de los objetivos pedagógicos de nuestras actividades docentes.

A modo de conclusión, nos gustaría plantear algunas preguntas básicas. ¿Qué supuestos orientan una docencia de este tipo? ¿Cuáles son las exigencias de un docente para hacer docencia de este tipo? ¿En que momento de la formación profesional debe abordarse este tipo de enseñanza? ¿Cómo desarrollamos una epistemología desde la investigación social (y no sobre

la investigación social) que le otorgue un protagonismo central al Objeto de Estudio? Esperamos que este breve ensayo nos sugiera a todos algunas reflexiones en torno a cómo enfrentarnos a nuestros alumnos y las exigencias que ellos nos plantean.

Bibliografía

Ruiz Olabuénaga, José Ignacio. 1996. *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Diccionario Enciclopédico Nuevo ESPASA Ilustrado 2000. España: Editorial ESPASA CALPE.

Samaja, Juan. 1994. *Epistemología y Metodología: Elementos para una teoría de la investigación científica (Edición ampliada)*. Buenos Aires: EUDEBA.

Sierra Bravo, Restituto. 1989. *Técnicas de Investigación Social: Teoría y ejercicios (6ª edición revisada)*. Madrid: Paraninfo.

Nota

1) Nuestro uso de la palabra artesanal se vincula menos a su denotación como ejercicio de "un oficio meramente mecánico" (Diccionario *Nuevo ESPASA Ilustrado* 2000) y más a su connotación como ejercicio prolijo, detallado, cuidadoso, querido y orgulloso de un arte (más cercano al sentido de la palabra inglesa *craftsmanship*). Para nuestros fines, artesanal implica no solamente "saber hacer" sino tambien "querer hacer y querer hacer bien".