

REPRESENTACIONES ACERCA DE LAS METODOLOGÍAS CUALITATIVAS

Alejandra María Rovacio¹. arovacio@hotmail.com

Graciela Noemí Balanza². grabalanza@gmail.com

Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales;
Universidad Nacional de San Luis.

Resumen

El presente trabajo presenta la implementación de un curso de posgrado sobre Estrategias de Investigación Cualitativa, dictado en el Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales (FCEJS) de la Universidad Nacional de San Luis, en marzo del año 2016. Tiene como propósito reflexionar sobre la valoración que los participantes del curso realizaron en relación con: la propuesta teórico-metodológica, las transformaciones subjetivas experimentadas y los desafíos a futuro para el equipo docente, y a partir de ello visibilizar las tensiones presentes entre las prácticas

¹ Licenciada en Trabajo Social (UNSL). Magister en Ciencias Sociales (UNC). Doctoranda (UBA). Prof. Adj. a cargo Investigación Social Cualitativa.

² Licenciada en Enfermería (UNR). Magister en Enfermería (U. de Concepción, Chile). Prof. Asoc. a cargo Investigación en Enfermería (UnViMe) y Salud y Autocuidado en Entornos Laborales (UNSL).

investigativas y la enseñanza de las metodologías de investigación cualitativa en las ciencias sociales y de la salud.

El curso tuvo como objetivo introducir a los estudiantes en las posibilidades que aportan a la producción del conocimiento las metodologías cualitativas.

Estuvo dirigido a egresados con título de grado universitario interesados en adquirir herramientas básicas para iniciarse en la investigación social cualitativa. Participaron 28 (veintiocho) profesionales de diversas formaciones: sociología, trabajo social, comunicación social, educación, psicología, abogacía, economía, enfermería y medicina; de ellos el 31,5% participaba en actividades de investigación y el 36,8% había tomado algún curso de investigación cualitativa previamente. El programa estuvo constituido por cuatro bloques temáticos, dictados durante tres viernes consecutivos. Se desarrollaron en forma paralela los contenidos teóricos con las actividades prácticas, tanto presenciales como no presenciales. El material bibliográfico del curso se subió a la plataforma Moodle 2, disponible en la institución y accesible a los estudiantes desde el primer día del curso.

Se propuso a los participantes que a partir de los contenidos puestos en juego, ellos revisaran sus propias maneras de mirar a los sujetos y de relacionarse con el mundo; luego se fue incorporando la figura del investigador como sujeto que construye el conocimiento en relación con su campo de estudio. A partir de los debates que acompañaron al dictado de los conceptos, se introdujeron las pautas de evaluación, para que ellos construyeran sus propuestas de conocimiento.

Al final de las tres instancias presenciales del curso se aplicó un cuestionario con preguntas abiertas y se realizó un grupo focal, para conocer los sentidos otorgados por los participantes al curso y a la experiencia vivida durante el mismo.

En relación a la *propuesta teórico-metodológica* los participantes señalaron como *fortalezas*: la organización del curso -direccionalidad seleccionada en la organización de los contenidos, simultaneidad entre el trabajo teórico y práctico, revelar las formas de

hacer del investigador, las dinámicas de las clases y la bibliografía seleccionada y disponibilidad del material digitalizado- y la multiplicidad en la formación y edad de los participantes. En tanto que señalaron como *debilidad* lo acotado del tiempo entre los encuentros, lo que fue vivido como limitante para la apropiación de los contenidos y elaboración de los prácticos; además de relacionarse con la formación previa de los estudiantes. Entre las *transformaciones subjetivas* manifestadas aparecieron expresiones como: "hubo un cambio de prisma", "cambiamos el modo de ver al otro", "mayor tolerancia hacia los demás", "aumento de la vigilancia epistemológica", "revisión de las estructuras de pensamiento", "autodescubrimiento", "necesito ordenarme", entre otras; las que se recogen en dos categorías: incremento de la vigilancia epistemológica y entrar en tensión. En cuanto a lo relacionado con los *desafíos a futuro* es llamativa la referencia a la necesidad de dar continuidad al curso en nuevas instancias, "estimular al novato" y "evitar el extravío del estudiante".

Estos nódulos problemáticos son puestos en juego en una dimensión que los contiene y los trasciende, relacionados con los modos de enseñar y aprender epocales en una generación determinada, en contextos institucionales particulares y en marcos epistémicos y teóricos.

Desarrollo

La enseñanza de la Metodología de la Investigación en Ciencias Sociales en la Sede Villa Mercedes de la Universidad Nacional de San Luis, se dio hasta 2013 en el entorno de la Facultad de Ingeniería y Ciencias Económico-Sociales, y desde ese año en adelante en la Facultad de Ciencias Económicas, Jurídicas y Sociales.

Esta Facultad dicta cuatro carreras de grado, tres de pre grado y tres de pos grado, estas últimas del nivel de Maestría y Especialización. Además, la mayoría de los docentes de la Facultad participan en proyectos de Investigación.

En el grado, hasta 2014 la Investigación Cualitativa (IC) se enseñaba en todas las carreras en el entorno de la asignatura Metodología de la Investigación Social a modo de aproximación, teniendo como contexto y referencia a la Investigación Cuantitativa. Desde 2015, a partir del nuevo plan de estudios de la Carrera Licenciatura en Trabajo Social, la IC se enseña en forma separada a la cuantitativa, dando cuenta de los nuevos modos de producción de conocimiento legitimados en las Ciencias Sociales.

En el posgrado, la Carrera de Maestría en Sociedad e Instituciones, de 20 años de trayectoria, cuenta con la participación de docentes de otras universidades y orienta la enseñanza de la Metodología de la IC fundamentalmente a la concreción de los proyectos de fin de carrera; es decir, su fortaleza es la formación académica de docentes universitarios. La Especialización en Intervenciones Sociales con Niños/niñas, Adolescentes y Jóvenes, si bien aborda la mirada interpretativa- constructivista en la construcción del conocimiento, no incluye un curso específico de Metodología de la IC.

En consecuencia, se consideró la necesidad de ofrecer herramientas de metodología de IC a egresados que, sin haber encarado una carrera de posgrado, o habiéndola cursado y estar transitando el proceso de planificación de sus tesis, desearan iniciarse en la producción de conocimiento en sus propios campos de práctica. Es decir, nos inclinábamos a considerar que la producción de conocimiento en una posibilidad que trasciende al "Investigador profesional" y se puede –y debe- dar en todos los campos del quehacer humano.

Además considerábamos que la Metodología de la Investigación, aun siendo un campo de conocimiento en sí mismo, cobra su significado en la medida en que es apropiada por otro, en un quehacer específico que le da sentido.

Por otro lado y a pesar de la trayectoria investigativa de la Facultad y de la diversidad en los enfoques utilizados por los investigadores, no era posible identificar una reflexión sistematizada sobre la IC en general y su enseñanza en particular.

Siendo que era el primer curso de posgrado que nos proponíamos dictar docentes de Villa Mercedes y que nuestros orígenes disciplinares y trayectorias académicas eran muy dispares (Trabajo Social y Enfermería), fue necesario en primer lugar reflexionar y debatir sobre qué comprenderíamos por IC. En este punto coincidimos en concebir la IC de acuerdo a la propuesta de Vasilachis, para la cual la IC se corresponde con el paradigma interpretativo- constructivista. Este "alineamiento" con dicha tesis determinó la bibliografía y los contenidos del curso.

Descripción de la propuesta teórico-metodológica

El curso tuvo como objetivo introducir a los estudiantes en las posibilidades que aportan a la producción del conocimiento las metodologías cualitativas.

Como objetivos específicos se procuró que los participantes se apropien cognoscitivamente de:

- ✓ Los presupuestos epistemológicos de la investigación cualitativa.
- ✓ Las fases de la investigación cualitativa
- ✓ La formulación de preguntas de investigación cualitativa y elección del abordaje más apropiado para indagar.
- ✓ La preparación de estrategias cualitativas de investigación (observación y entrevista).

Estuvo dirigido a egresados con título de grado universitario interesados en adquirir herramientas básicas para iniciarse en la investigación social cualitativa. Participaron 28 (veintiocho) profesionales de diversas formaciones: sociología, trabajo social, comunicación social, educación, psicología, abogacía, economía, enfermería y medicina; de ellos el 31,5% participaba en actividades de investigación y el 36,8% había tomado algún curso de investigación cualitativa previamente.

El programa estuvo constituido por cuatro bloques temáticos:

1. La Investigación Cualitativa: Epistemología y paradigmas.
2. Diseños y Estrategias Metodológicas en los Estudios Cualitativos
3. El abordaje etnográfico en la investigación social
4. Introducción al análisis de datos cualitativos.

Los mismos fueron dictados durante tres viernes consecutivos.

Se desarrollaron en forma paralela los contenidos teóricos con las actividades prácticas, tanto presenciales como no presenciales. El material bibliográfico del curso se subió a la plataforma Moodle 2, disponible en la institución y accesible a los estudiantes desde el primer día del curso (Anexo1).

Para los bloques temáticos I y II, se propuso a los participantes que a partir de los contenidos puestos en juego revisaran sus propias maneras de mirar a los sujetos y de relacionarse con el mundo, para ir luego incorporando la figura del investigador como sujeto que construye el conocimiento en relación con su campo de estudio.

Al final del primer encuentro se les encargó un trabajo grupal domiciliario, cuyas consignas fueron:

- a) Pensar en situaciones problemáticas en sus lugares de trabajo que debieran ser abordadas desde el paradigma trabajado en clase.
- b) Seleccionar y describir una situación problemática. La problematización de la situación contempla: contexto social e institucional, actores, y "pregunta/s".
- c) Fundamentar por qué la pregunta planteada se sitúa en el paradigma interpretativo.
- d) Hacer explícito en formato de notas las miradas o discursos (teóricos, metodológicos y/o técnicos), acerca del tema o problema en cuestión, que acompañan la reflexividad del investigador.

Para el segundo encuentro los estudiantes habían trabajado sobre estas consignas y enviado sus producciones al equipo docente el día anterior al mismo. Es decir, que para

el desarrollo de las unidades temáticas III y IV los estudiantes pudieron referenciarse a las situaciones problemáticas que habían comenzado a esbozar.

A partir de los debates que acompañaron al dictado de los conceptos, se incorporaron las pautas de evaluación para que ellos construyeran sus propuestas de conocimiento. Estas pautas incluyeron retomar la situación problemática elaborada previamente (contexto social e institucional, actores, pregunta/s y propósito) y perfeccionarla, incorporando los aspectos metodológicos:

- a) Seleccionar la/s unidad/es de análisis (justificar la selección).
- b) Seleccionar la estrategia metodológica (estudio etnográfico, de caso, historia de vida) o integración de ellos. Fuentes de datos y estrategias de recolección de los datos.
- c) Planificar la estrategia metodológica teniendo en cuenta: -planificación del trabajo de campo (lugar del investigador, escenario social, ingreso al campo); registro y preguntas iniciales.

Valoraciones de los estudiantes

Al final del curso se realizó un cuestionario de preguntas abiertas individual y un grupo focal para conocer los sentidos otorgados por los participantes al curso y a la experiencia vivida durante el mismo. En el grupo focal se abordaron cuatro preguntas, que habían sido respondidas previamente de forma individual en el cuestionario abierto:

1. ¿En qué medida el curso te aportó tu práctica cotidiana?
2. Teniendo en cuenta el valor del curso para tu práctica, ¿cuáles fueron las fortalezas y debilidades del curso?
3. ¿Cuáles fueron las fortalezas y debilidades del curso, teniendo en cuenta tus conocimientos previos sobre Investigación Cualitativa (IC)?

4. ¿Qué desafíos debemos considerar los docentes que asumimos la responsabilidad de formación en IC?

Al proceder al análisis de los discursos, tanto escritos como verbales, se identificó que las reflexiones se dieron en torno a tres dimensiones: la propuesta teórico-metodológica, las transformaciones subjetivas experimentadas y los desafíos a futuro para el equipo docente.

Propuesta teórico-metodológica

Si bien no había un objetivo explícito que señalara “enseñar a investigar”, nos preocupaba enseñar a investigar de manera artesanal³, por lo que las dinámicas cotidianas de las clases estaban vinculadas a orientar la reflexión y problematización a los espacios concretos de intervención de los participantes. Esta característica hizo que los contenidos adquirieran sentido en el momento en que los participantes podían vincularlos con sus ámbitos de incidencia.

Como hemos señalado, no nos propusimos enseñar caminos o etapas, por lo contrario, a lo largo de los encuentros se armó de manera conjunta con los participantes una propuesta que contuviera los intereses y preocupaciones de quiénes formábamos parte del curso.

Por ello, al intentar conocer los sentidos otorgados por los participantes al curso y a la experiencia vivida durante el mismo, se construyeron como preguntas de cierre y reflexión final -¿en qué medida el curso te aportó tu práctica cotidiana?- , -teniendo en cuenta el valor del curso para tu práctica, ¿cuáles fueron las fortalezas y debilidades del curso?- y -¿cuáles fueron las fortalezas y debilidades del curso, teniendo en cuenta tus conocimientos previos sobre IC) -. Como se describe más adelante, como fortalezas

³ Entendemos por “Vía Artesanal” la comunicación directa y constante que se da en el espacio áulico entre los participantes del curso en el marco del oficio de investigar. En los términos de Puentes (2014) a investigar se aprende aliado del otro más experimentado; a investigar se enseña mostrando cómo; a investigar se aprende haciendo” (pág 14).

emergieron dos categorías; *la organización del curso y la multiplicidad en la formación y edad de los participantes*. En las debilidades, las categorías fueron *tiempo y formación previa del estudiante*.

Es decir, la valoración de los estudiantes de la propuesta teórico-metodológica se analizó desde dos perspectivas: el valor del curso para la práctica (la mayoría profesional, no docente universitaria ni investigadora) y la consistencia entre la propuesta y los saberes previos. Se presentan a continuación las categorías, con las propiedades y discursos que los participantes señalaron como *fortalezas*:

a- La organización del curso:

- Direccionalidad seleccionada en la organización de los contenidos: *"desde la epistemología a las técnicas"*.
- La simultaneidad entre el trabajo teórico y práctico: *"la propuesta de trabajo desde el primer encuentro permite un ida y vuelta"; "reflexión sobre la propia investigación"; resolver dudas metodológicas sobre la propia investigación"... "ejercicios y ejemplos aportaron claridad"*.
- Revelar las formas de hacer del investigador: *"nunca nos habían explicado cómo hacer un diario, cómo hacer una entrevista... en esa parte práctica para mí fue revelador"*;
- Las dinámicas de las clases: *"la estructura y organización de las clases"; "la posibilidad de compartir experiencias", "heterogeneidad disciplinaria de los ejemplos", "dinámica en el aula", "coherencia entre lo propuesto y lo realizado"... "devoluciones de las respuestas a las consignas en tiempo y forma"... "corrección detallada – no genérica- de la producción"... "estímulo a la producción personal"... "las puestas en común"... "compartir las producciones de cada uno"; "uso de lenguaje acorde a los participantes"; "aporte de experiencias de los docentes"*;
- La bibliografía seleccionada y disponibilidad del material digitalizado: *"autores nuevos que incrementan la vigilancia epistemológica de la propia práctica"...*

"claridad del material"; "al tener escasísimos conocimientos de IC fue de ayuda que el material sea comprensible"; "uso de material digitalizado"; "uso de plataforma Moodle"...

b- La multiplicidad en la formación y edad de los participantes: *"poder estar con abogados y con jóvenes, con mayores"... "todos hacemos la vivencia"... "trabajo colectivo"... "las miradas de los pares"...*

En cuanto a la **organización del curso**, las propiedades, entendidas como características de las categorías, se relacionan con los contenidos, con la forma de enseñar los contenidos seleccionados para abordar la temática y con la vinculación de dichos contenidos al campo de interés de los participantes. Los estudiantes dieron cuenta de lo que se enseñó y como se enseñó.

En relación a lo que se enseñó, los participantes recuperaron en la primera propiedad - direccionalidad seleccionada en la organización de los contenidos- haber vivido un proceso en el cual se reconocieron los caminos, las miradas que orientan las técnicas de recolección de información según los presupuestos de sociedad y de sujeto del cual se parta. Es decir, rescataron los aspectos epistemológicos como base de lo metodológico y no sólo como un contenido más del cual rendir cuentas en un determinado curso.

En la segunda propiedad -simultaneidad entre la teoría y trabajo práctico- recuperaron que los presupuestos epistemológicos que le dan sentido a las técnicas de recolección de datos, toman forma en el propio trabajo de campo en el momento en que nos planteamos el cómo, e iniciamos las entrevistas, los cuadernos de campo, etc. En este punto se fue mostrando mediante diapositivas, o con ejemplos en el pizarrón, producciones propias de las docentes (ejemplos de las tesis de posgrado y artículos publicados); creemos que es este ejercicio el que generó la afirmación *"fue revelador"*. Y la metáfora bien sirve, ya que los responsables develan a los participantes cómo han construido sus producciones de investigación a lo largo del tiempo, y eso es apreciado por el estudiante como "revelación".

La propiedad -dinámica de las clases- da cuenta de aquello que transcurre, que se genera, que aparece en el momento en que el docente pone a transitar lo planificado. Los participantes dan cuenta de la existencia de una planificación y un orden que los antecede y a la vez recuperan que en el marco de la estructura de la clase emergen sus propias voces a partir de sus producciones y vivencias. Aquí es necesario aclarar que los docentes, luego de cada encuentro dejaban consignas que debían ser desarrolladas para el día previo a la próxima instancia presencial. Dichas construcciones eran recepcionadas por los docentes y en el encuentro de la clase se mostraba en formato digital cómo operaban los conceptos desarrollados en clase en las propias experiencias de los participantes. Dicho ejercicio visibilizaba las producciones de los participantes y los ayudaba a pensar *in situ*. No es de extrañar entonces que el curso fuera valorado como un aporte a las producciones particulares –y no genérico-, como un estímulo a la producción, como una instancia a mostrar el cómo de una investigación.

En cuanto a la segunda categoría, ***la multiplicidad en la formación y edad de los participantes***, es necesario mencionar que las formaciones disciplinarias estaban relacionadas con las ciencias sociales y humanísticas. Dicha propiedad resalta que los participantes valoran la importancia del ejercicio de participar de problematizaciones vinculadas a distintos campos profesionales y vivencias de los participantes, pero en el marco de ejes comunes que hacen a *¿cómo investigamos?* y las derivas que aparecen en las prácticas de conocimiento.

En las *debilidades*, las categorías fueron tiempo y formación previa del estudiante.

a- Tiempo: la dimensión temporal adquirió diferentes expresiones:

- Crédito horario del curso: "*el tiempo limitado no permite profundizar cada autor*"; "*tiempo acotado para dar las temáticas*"; "*demasiado abarcativo*"
- Periodo de tiempo entre los encuentros: "*el tiempo no me permitió llevarlo al día*"; "*el tiempo breve dificultó realizar las lecturas*".

b- Formación previa del estudiante:

- Formación específica en IC: "*poca formación en IC*"; "*escasísimos conocimientos en IC*"
- Demandas de habilidad de lectura del texto social: "*poco entrenamiento para la lectura en ciencias sociales*" (estudiante de ciencias de la salud); "*poco entrenamiento en este tipo de texto*."

Hablar de tiempo en Ciencias Sociales no es tarea fácil, pero se hace insoslayable remitirnos a los discursos de los participantes. La categoría **tiempo** abarcó dos propiedades. La primera estuvo vinculada con el crédito horario del curso, y la segunda con el periodo de tiempo entre los encuentros; ambas, según los participantes limitaron la posibilidad de profundizar la lectura de los textos y comprender las temáticas propuestas.

Al reflexionar sobre ello, es evidente que por un lado, existe vinculación entre esta categoría y la segunda emergente como debilidad: **formación previa del estudiante**. Si bien la multiplicidad de formaciones académicas de los mismos enriqueció a los participantes y se vivió como fortaleza, el texto social posee especificidades que requieren el desarrollo de habilidades para su lectura e interpretación, que no se desarrollan por igual en todas las profesiones representadas en el curso.

Por otro lado, creemos que la categoría tiempo pone en evidencia la intencionalidad de los docentes puesta en juego en las dinámicas en las clases: se buscaba que los participantes se apropiaran de un "saber hacer", cuestionaran sus propios modos de mirar el mundo para producir conocimiento. Y eso se evidenció en los momentos en que, frente a inquietudes que se planteaban acerca de aspectos teóricos y/o prácticos que hacen a los procesos de conocimiento, los participantes transmitían gestualmente sensaciones de ofuscación, enojo, desidia, desolación; parecían querer decir que "no iban a poder con lo que demandaba hacer una investigación". Es probable que no se tratara de la extensión o dificultad de los textos, que por otro lado fueron valorados como claros, sino de la generalidad de los aspectos que implica "hacer una investigación

a partir de sus propias prácticas". Era evidente que cuando se los ponía en la situación de verse ellos mismos en el campo haciendo trabajo de investigación, señalando los aspectos teóricos, metodológicos, epistemológicos y técnicos que debían tener en cuenta, asomaban las sensaciones que se señalaron, y el tiempo fue la forma de objetivarlas, de ponerlas en palabra.

Por último, cabe reflexionar sobre la co-pertenencia entre la dimensión temporal y la ontológica. En otras palabras, acerca de la asistencia, en el sentido de presencia, del tiempo en lo que es. Para los griegos el tiempo chrónos (visto desde la muerte) apuntaba a la carencia, en tanto el tiempo aidion, (visto desde la vida), apuntaba a la eternidad y plenitud incondicionada. Existía además una tercera dimensión, el tiempo aion, que enlaza a ambas, como formas de temporalizarse, como momento vivido, como creación presente. En este sentido, el tiempo demandado por los participantes señala a lo no alcanzado, pero también a los logros realizados.

Creemos que es en este entorno donde las transformaciones subjetivas que los participantes, en tanto sujetos constructores de sentido y conocimiento señalaron, y que se rescatan más adelante, cobran significado.

En torno a la categoría "**formación previa del estudiante**", aparecen dos propiedades: formación específica en IC y demanda de habilidades de lectura del texto social. En el caso de la primera, en la mayoría de los discursos se expresa la limitada formación en IC, lo que implica no haber participado de cursos de formación sistemática, formar parte de proyectos de investigación cuantitativa, o aún en los casos en que se había participado en investigaciones cualitativas, la incipiente reflexión metodológica en nuestro medio.

Transformaciones subjetivas experimentadas

Tanto la noción de "propuesta teórico- metodológica" (bajo el término curso) como "desafíos a futuro" fueron dimensiones anticipadas previo a la realización del

cuestionario y grupo focal. Sin embargo, "transformaciones subjetivas" es el *rótulo* que creemos mejor integra las respuestas de los participantes a la pregunta ¿qué te aportó el curso? Tranquilamente los estudiantes podrían haber dicho que les brindó "información", en cambio las respuestas que se analizan a continuación apuntan hacia transformaciones internas vividas por los sujetos.

a- Aumento de la vigilancia epistemológica:

- Revisar el propio yo: *"revisión de las estructuras de pensamiento"; "revisar cada uno lo que lleva"; "para mi significa un cambio, una ruptura epistemológica"; "es como que personalmente empieza cierta contradicción"*
- Autodescubrimiento: *"nuevos canales se abrieron para comprender lo que antes era mera intuición... poder iniciar mi tesis desde esa impronta que estaba latente"; "me permitió encausar cierta reflexividad y predisposición que no sabía cómo sistematizarlas"*

b- Entrando en tensión

- Cambio de prisma: *"cambiamos el modo de ver al otro", "ponerme en el lugar del otro"; "me permitió observar situaciones problemáticas con otro enfoque"; "ver lo que surge realmente en la investigación y no mirarlo desde mis ojos"; mayor tolerancia hacia los demás; "es ahí cuando empezas a cuestionar lo cuantitativo"; "es todo un click que vengo haciendo"*
- Ordenamiento metodológico: *"yo había hecho IC sesgada... desde mi persona... planteando hipótesis y creía que hacerlo cualitativo era lo mismo...el curso me permitió ordenarme metodológicamente"; "me sirvió para apropiarme de cosas, de conceptos que en otra instancia no había podido"*
- Cambio en proceso: *"Me llevo aportes pero necesito ordenarme"; "como que me falta experiencia en esto"; "y me puse a cuestionarme todo"; "me trajo más problemas que soluciones el curso"; "yo pude acá empezar a pensar, pero no quiere decir que lo he logrado...pero sí dar el primer paso"; "siempre*

que metes una inyección de conocimiento...después tenes que seguir buscando”.

En cuanto a la primera categoría ***aumento de la vigilancia epistemológica***, se hace referencia a lo limitante que resulta para la investigación ingresar al campo con teorías anticipadas, con estructuras de pensamiento estructurantes. Los estudiantes consideran que el curso aportó la posibilidad de “revisar lo que cada uno lleva”. En consonancia con dicho sentimiento, también advirtieron que al mismo tiempo que controlan, revisan, objetan las verdades instaladas en los sistemas de referencia para pensar el mundo y los sujetos que en él habitan. Se ingresa en ciertas contradicciones, ya que dicho proceso implica que los valores y las voces de los sujetos de la investigación son valiosas como parte de la investigación, no sólo como meros informantes.

A la vez, como parte de los procesos reflexivos, al desprenderse –o suspender- ciertas verdades, se da lugar a intuiciones, sentimientos, valoraciones que se tienen acerca del campo de intervención y que podrían constituirse en problemáticas de investigación para ciertos proyectos académicos sin culminar o para producir conocimiento en sus campos de práctica.

En cuanto a la segunda categoría ***entrando en tensión***, hace referencia a un proceso que se inicia con un cambio en la mirada, en los supuestos, en las categorías referenciales y conceptuales y el lugar que los mismos ocupan en los sistemas de conocimiento. Esto se relaciona con la construcción de un nuevo ordenamiento metodológico, en el cual se puede tener una cierta flexibilidad que contiene a los imprevistos, los interrogantes, las valoraciones subjetivas. Se completa la categoría con una propiedad que habla del cambio en proceso. La misma hace referencia a que las transformaciones en los modos de mirar y producir conocimiento no son secuenciales ni instantáneas, más bien demandan tiempo y revisiones que comenzaron a lo largo del curso, pero requerirán nuevos procesos que consoliden esas transformaciones; por el momento sólo podemos decir que el orden con el cual mirábamos y abordábamos los sistemas de conocimiento se vieron puestos en tensión.

Esta propiedad de "cambio en proceso" se engarza con la falta de tiempo que los participantes señalaron como debilidad del curso.

Desafíos a futuro para el equipo docente planteados por los estudiantes

Dentro de los desafíos a futuro surgieron expresiones como: "*necesidad de una segunda etapa*", "*gusto a poco para el que nunca vio investigación cualitativa*"; "*evitar el extravío*", "*estimular al novato*" y "*adecuar los contenidos al nivel de formación previa de los estudiantes*".

Es llamativa la referencia a la necesidad de dar continuidad al curso en nuevas instancias, estimular al novato y evitar el extravío del estudiante, expresiones que parecen apuntar precisamente al riesgo de extravío y falta de estímulo para quien recién comienza. Inherente a ello aparece el "cambio en proceso" y la dimensión temporal mencionados en las categorías anteriores, ineludibles a la experiencia de los participantes y reconstruida en el presente trabajo.

Reflexionando acerca del curso

Hemos analizado nuestra experiencia docente en el marco de un curso de posgrado, dando cuenta de la tensión entre formar investigadores cualitativos y formar profesionales capaces de utilizar las metodologías cualitativas como herramientas para la producción de conocimientos desde el campo de práctica profesional. Cabe resaltar que al comienzo del curso había algo que desconocíamos, que era la orientación que tomaría el mismo.

Según Scribano (2008-108) dos son los factores que caracterizan a la metodología de la investigación: por un lado, en tanto asignatura, se enseñan-aprenden prácticas, se socializan "haceres" y "decires" sobre cómo se hace ciencia social; por otro lado, en los espacios académicos-investigativos se instalan y regulan los principios por los cuales se estima y desestima aquello que se puede entender como importante y adecuado en las

prácticas de indagación. Este “cómo” y estos “qué” se estructuran como arquitectura básica de lo que la disciplina considera son sus procedimientos o interrogantes.

Lo anterior implica que no sospechábamos acerca del rumbo que tomaría el curso, en realidad lo que desconocíamos eran los procesos de apropiación que los participantes llevarían a cabo en el marco de la formación propuesta, y es lo que desde esta reflexión pretendimos develar.

Las dimensiones centrales que se utilizaron en el análisis empírico y que nos otorgaron algunas pistas sobre el rumbo que tomó el curso en la experiencia de los participantes fueron propuesta teórico-metodológica, transformaciones subjetivas y desafíos futuros.

La dimensión ***propuesta teórico-metodológica*** nos ayudó a comprender que el curso fue vivido como un proceso en el cual el campo de intervención de los participantes (espacios de trabajo, de ejercicio profesional) fue problematizado en el marco de los conocimientos propuestos en el curso; habíamos transitado del qué al cómo.

La segunda dimensión fue ***transformaciones subjetivas***, y dio cuenta de la imposibilidad de transitar por la enseñanza del *qué* a la enseñanza del *cómo*, si no hay por parte de los participantes una revisión de las propias miradas y supuestos acerca del conocimiento y cómo producirlo. Dicho proceso no es acabado y dejó la sensación para los participantes de la falta, la carencia, la incompletud. Consideramos que se pusieron en juego actitudes no manifiestas, pero sí actuantes en las acciones de investigación, cuando los participantes dieron cuenta de la necesidad de “volver a ordenarse”. No se tiene muy claro qué se desordenó, pero sí se sabe que algo del orden de lo estable se modificó.

En algún punto la experiencia de vigilar y pensar los propios modos en que entendemos al conocimiento y las formas de producirlo hizo que las estructuras de orden sufrieran vacíos y necesidad de volver a revisar los modos acerca de qué pensamos y cómo

pensamos. Allí surgieron expresiones como “*después tenés que seguir buscando*”, quedando la sensación de lo inconcluso, de que el curso finaliza, pero no el proceso.

No podríamos aventurarnos a señalar que los elementos que surgieron como particularidades en la enseñanza del qué y el cómo en un curso de IC den cuenta de una época, pero sí podemos señalar que la noción de ***transformaciones subjetivas*** nos ayudan a comprender la relación de los participantes con aquello que se enseña, partiendo del supuesto de que la transmisión es un proceso que no se puede medir, y que no podemos saber a ciencia cierta qué hace el otro con aquello que se enseña. En este caso, lo que se enseña es la IC concebida como correspondiente al paradigma interpretativo- constructivista, cuya legitimación sí marca una época en el proceso de maduración de las ciencias sociales.

En la práctica educativa se pone en juego una experiencia que se trasmite, se traspasa, se comparte, se pone a disposición. El desafío es continuar trabajando en la relación entre un sujeto que se reconoce como *novato* en investigación –por su limitada experiencia en investigar- y el docente investigador, que debe continuar preguntándose cómo se hace el traspaso de saberes y valores en una relación donde, lejos de productos exactos, lo que priman son los procesos humanos y las construcciones colectivas en continuo cambio.

Bibliografía

Sánchez, Puentes Ricardo (2014). Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación en Ciencias Sociales y humanas. México. Ed. Lisue
Castellanos, Rodríguez Bélen “Comentario a tiempo y ser de Martín Heidegger” [en línea]. Nómadas. Revista Critica de Ciencias Sociales y Jurídicas. Vol. 23 (2009,3).
Disponibilidad y acceso:

<http://revistas.ucm.es/index.php/NOMA/article/view/NOMA0909340055A>

[Consulta: 30 de octubre de 2016]

Scribano, Adrián (2008) "Conocimiento Social e investigación social en Latinoamérica" en "La metodología de la investigación en debate". Eudeba. La Plata.

Vasilachis de Gialdino Irene (2012) "Estrategias de Investigación Cualitativa". Buenos Aires. Ed. Gedisa.

Anexo 1

BIBLIOGRAFÍA DEL CURSO:

Aguirre- García J. y Jaramillo- Echeverri L. (2012). Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. Nº 2 Vol. 8. pp.51-74. Manizales: Universidad de Caldas.

Ameigeiras, Aldo (2006) "El abordaje etnográfico en la investigación social" en Vasilachis de Gialdino, Irene, Estrategias de Investigación Cualitativa, Barcelona, Gedisa. pp 107-152.

Guber, Roxana. (2004). El salvaje metropolitano: reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo. Buenos Aires. Paidós.

Mendizábal, N. (2006) "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa" en Vasilachis de Gialdino (coord.) Estrategias de investigación cualitativa, 65-105. Barcelona: Gedisa.

Vasilachis de Gialdino Irene (2012) "Estrategias de Investigación Cualitativa". Buenos Aires. Ed. Gedisa.

Vasilachis de Gialdino Irene (2012) "Estrategias de Investigación Cualitativa". Cap 1.Ed. Gedisa. Buenos Aires

Strauss A. y Corbin J. (2002). Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia. Ed. Universidad de Antioquía.

Valles, Miguel S. (1997). "Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional". Ed. Síntesis Sociología. Barcelona.