

La enseñanza de la metodología de la investigación en la formación de grado: experiencias en Trabajo Social

María Celina Añaños

Arquitecta

Docente Escuela de Trabajo Social (UNR)

E-mail: ananosmariacelina@gmail.com

Ana María Cantora

Docente Escuela de Trabajo Social (UNL)

E-mail: afillippa2011@gmail.com

Amine Habichayn

Profesora en Ciencias de la Educación (UNR)

Mag. en Estudios Sociales Aplicados (UNR)

Docente Escuela de Trabajo Social (UNR)

E-mail: profeamine@gmail.com

Resumen

El presente trabajo aborda la problemática y desafíos de la enseñanza de la metodología de la investigación en Ciencias Sociales en el contexto de la formación de grado en Argentina y atendiendo a la especificidad que da su inserción en carreras de Trabajo Social. Se presenta una estrategia pedagógico-didáctica en la que se intenta: 1- enlazar la reflexión teórico-epistemológica con la capacitación para la producción de conocimientos y la adquisición de práctica en técnicas de trabajo de campo fundamentalmente cualitativas (observación y entrevistas de corte sociológico); 2- trabajar la tensión entre la producción de conocimientos y la intervención profesional, ante lo cual se plantea la necesidad de un cambio conceptual para llevarla adelante, manteniendo la identidad de cada una y estableciendo una lógica de interacción entre ambas. La estrategia pedagógica-didáctica se presenta primero en sus aspectos conceptuales y luego se ilustra con una experiencia de producción de conocimientos sobre un tema referido a la salud reproductiva: la prevención del cáncer cérvico uterino, en dos universidades nacionales, UNL y UNR. El trabajo cierra con una evaluación crítica de la estrategia desarrollada.

Palabras clave

Enseñar a investigar - Estrategia pedagógico-didáctica - Intervención - Trabajo Social

Abstract

This present work deals with the problem and the challenge of teaching the methodology of social science research in the context of undergraduate education in Argentina, attending the specificity that gives insertion into social work careers. As a pedagogical strategy we propose to: 1) attach the epistemological theoretical reflection with training for the production of knowledge and the capacity of practical techniques essentially qualitative: observation and interviews sociological; 2) improve the tension between knowledge production and professional intervention, for which we require a conceptual change to take it forward, keeping the identity of each and establishing a logic of interaction between them.

Key words

Education research - Pedagogical-didactic strategy - social - Intervention - Social Work

Introducción

La posición, ampliamente compartida, de que el aprendizaje de la investigación se hace a través de la práctica y al lado de investigadores formados (Wainerman y Sautú, 2011 y 1997; Comesaña, 1994), plantea desafíos importantes a la enseñanza de la metodología de la investigación. Es más, pone en cuestión la viabilidad y/o validez de su enseñanza por fuera de ese contexto de interacción ideal.

Este desafío es, sin dudas, mayor en las Ciencias Sociales que en las Ciencias Naturales por varias razones. En estas últimas, es más frecuente aprender a investigar en el seno de un equipo de investigadores a cargo de programas o líneas de investigación (aunque ello no implica afirmar que esto ocurra en forma universal y/o accesible a todos los que aspiran a investigar) y la adquisición del conocimiento sobre los métodos y técnicas se da en el “devenir” del trabajo, contando muchas veces con protocolos que lo orientan. Por el contrario, en Ciencias Sociales, si bien contamos con una “caja de herramientas” que contiene procedimientos y técnicas para producir conocimientos, al momento del abordaje de nuestros objetos de estudio (o sea la realidad social, con toda la complejidad que ella implica), exige un proceso de reflexión teórico-epistemológico a partir del cual se definen los objetivos y se toman las decisiones metodológicas para alcanzarlos. Y es en relación con el objeto que se pretende conocer, con sus contingencias y posibilidades para ser conocido, que se construye el diseño de la investigación. Es así que el investigador social, más que sus pares de las otras ciencias, dedica un esfuerzo intelectual intenso para decidir y justificar qué usará de esta “caja de herramientas”, proceso para el cual no hay protocolos o soluciones “llave en mano”, ni desde un enfoque cuantitativo (aun cuando está mucho más formalizado el esquema de fases del proceso de investigación y las técnicas de análisis), ni desde uno cualitativo (signado por la flexibilidad del diseño y la gran creatividad y apertura que exige el trabajo de campo, así como la resolución de problemas que éste presenta en su devenir y que no se pueden conocer *a priori*). Es en ese nudo complejo, compuesto de prácticas de diseño y realización de una investigación, don-

de juega “la pedagogía silenciosa” del maestro (Wainerman y Sautú, 1997:19-20), magnífica expresión para designar aquello que no se puede codificar y que ocurre en la transmisión del oficio de investigador mediante la práctica de producción de conocimientos.

También este desafío en las Ciencias Sociales es mayor en la formación de grado porque, aunque esté en discusión la exigencia de hacer investigación en ese nivel (Vernengo, 2004), el requerimiento de producir trabajos finales de tesina confronta más tempranamente al estudiante con la necesidad de aprender a producir conocimientos. Esto requiere repensar la enseñanza de la metodología procurando que la reflexión epistemológica y filosófica de las diferencias entre los abordajes cuantitativo y cualitativo y los desarrollos teóricos que los sustentan, se entrelace con la capacitación para la toma de decisiones metodológicas y la práctica de las técnicas.

En este artículo nos propusimos mostrar nuestra experiencia de trabajo en cátedras de Metodología de la Investigación en dos universidades nacionales (UNR y UNL) en las que desarrollamos una estrategia de enseñanza que procura trabajar tal entrelazamiento. Nuestra propuesta se reconoce cercana a la línea de trabajo de otros colegas, quienes desde otras cátedras de metodología o talleres de investigación en otras universidades nacionales, muestran producciones en las que subyacen preocupaciones similares (Di Virgilio *et al*, 2007; Ierullo, 2011).

La experiencia pedagógica la realizamos en la carrera de Trabajo Social donde desde hace cerca de diez años llevamos adelante la reflexión que hoy se plasma aquí. La puesta en contexto es necesaria para decir que, aun cuando la estrategia metodológica puede tener una validez para distintas disciplinas sociales, hay una especificidad ligada al campo profesional y su relación con la generación de conocimientos.

En el caso de Trabajo Social, como se sabe, es un campo profesional en el cual el encuentro cara a cara resulta crucial y el “trabajo sobre los otros”, en el sentido de Dubet (2006), da un sentido a la profesión que no tienen necesariamente otras disciplinas sociales. En

ella, el vínculo entre la cualificación profesional y el oficio, o entre la teoría y la práctica, deviene crítico.

Es en este contexto que este complejo lazo entre producción de conocimientos e intervención incorpora a nuestra intención pedagógica la reflexión, siempre presente, sobre en qué medida y bajo qué modalidades se puede contribuir a darle identidad a la enseñanza de la metodología de la investigación en la carrera. En la práctica significa, por un lado, ir poniendo de relieve que la intervención requiere en ciertas instancias producir nuevos conocimientos y que para ello recurrimos a procedimientos y técnicas que forman parte del patrimonio común de las ciencias sociales. Técnicas sobre las que se trabaja para referenciarse, no como recursos que compiten o buscan suplantar la metodología propia del Trabajo Social de terreno, sino que se asocian con ese fin. Por otro lado, reflexionando el para qué y en qué medida, ese nuevo conocimiento permitiría reconocer y trabajar nuevas dimensiones referidas a los objetos de intervención, ya sea para el trabajo dentro de equipos interdisciplinarios y/o para la definición de las políticas que abordan (Acevedo, 2006).

Complementando la presentación del contexto de nuestra experiencia, hay dos cuestiones importantes a señalar. Por un lado, que provenimos de distintas disciplinas (ciencias de la educación; epistemología y sociología), lo cual nos ubica en una relación de exterioridad al campo profesional de Trabajo Social, pero que nos permite, al mismo tiempo, establecer vínculos interdisciplinarios esenciales para alimentar la reflexión metodológica. Por otro lado, que nuestra tarea docente se intercepta con el debate, vigente desde hace varias décadas, sobre el lugar de la investigación en la profesión (Campana y Guzmán Ramonda, 2011; Bonicatto, 2010; Acevedo, 2006; Malacalza, 1993), pero que no está entre nuestros objetivos ponerlo en el centro de la misma, ni sostener una postura normativa. En sintonía con Bonicatto, podemos decir que procuramos un involucramiento en la formación de trabajadoras y trabajadores sociales sensible a la dimensión interventiva como parte esencial de la identidad de Trabajo Social, tendiente a un “profesional atento al surgimiento de nuevos problemas sociales, o a la mutación de las características de estos en

la escena diaria”, condición para “la generación del insumo base para reflexionar sobre ellos” (2010:41). Coincidimos también con esta autora cuando sitúa la riqueza que significa para la profesión de Trabajo Social, algo difícil de alcanzar para otros científicos sociales, el acceso directo en su ejercicio profesional a la escena de lo social en tiempo real, contacto que sitúa como “la condición de posibilidad” para generar insumos, producir un conocimiento situado, tomar decisiones, para definir una estrategia de intervención y que implica “un aporte a la producción del conocimiento desde la recuperación de los problemas actuales, entendidos históricamente, pero analizados situacionalmente” (2010:41).

Es en ese sentido que asumimos la existencia de una tensión entre intervención e investigación en Trabajo Social (sobre la que volveremos más adelante), la cual es abordada sosteniendo la construcción de una problemática de investigación en la necesidad de intervención. De ese modo la producción de nuevos conocimientos estará signada por su carácter “aplicado”.

El texto se organiza en tres grandes apartados. En el primero avanzamos los principios pedagógicos y dispositivos didácticos de la propuesta de enseñanza. En el segundo, describiremos un ejemplo del trabajo anual sobre una problemática de salud, trabajada a partir de 2012 y continuada en la actualidad, que aporta a visualizar la puesta en acto de la misma. Para finalizar, en el tercer apartado, a modo de cierre, haremos un balance de lo que consideramos los logros de la experiencia, así como los aspectos donde es preciso seguir avanzando.

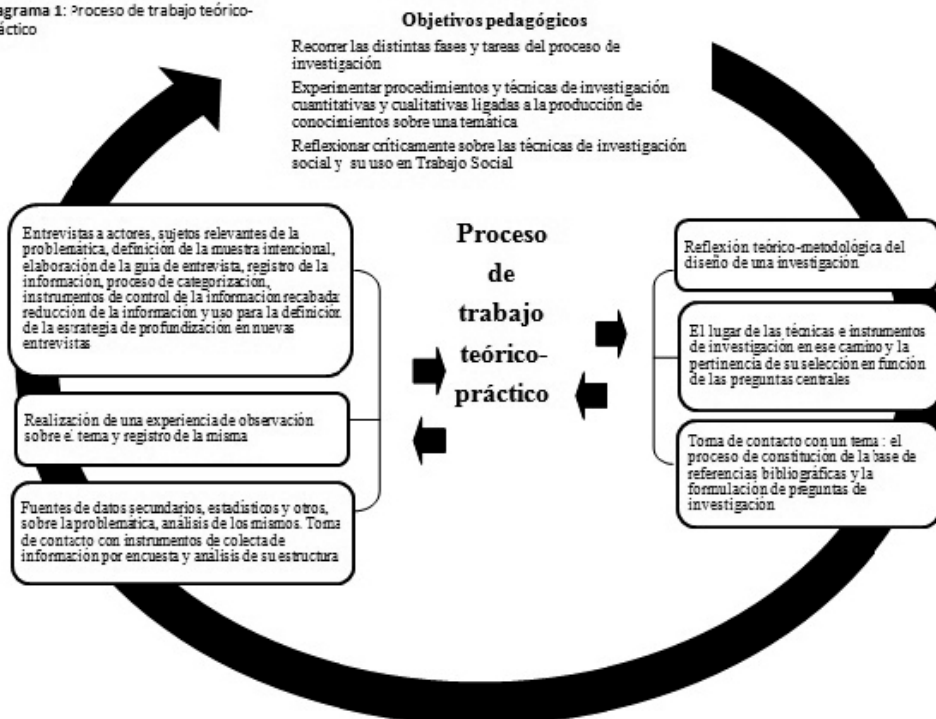
Principios pedagógicos y dispositivos didácticos

Como argumentamos, la enseñanza de la metodología de la investigación que nos proponemos, superadora de una aproximación sólo en términos teórico-conceptuales del proceso de investigación (toma de conocimiento posible a través de los numerosos y buenos manuales de investigación que existen), necesita de la práctica. Ésta no se lleva a cabo en las condiciones ideales evocadas y debe acomodarse a

la dinámica de cursado en un año lectivo, durante el cual el alumnao comparte su interés con un conjunto de materias, dos realidades que agregan fuertes condicionantes a nuestras intenciones.

La propuesta que planteamos articula un conjunto de dispositivos didácticos, sostenidos en principios pedagógicos constructivistas, tendientes a alcanzar los objetivos durante el proceso de trabajo teórico-práctico, volcados en el Diagrama 1. Estos son presentados en su expresión conceptual a continuación.

Diagrama 1: Proceso de trabajo teórico-práctico



Ponernos en “situación” de ser un equipo de investigación

El punto de partida, explicitado desde el inicio del cursado, es ponernos en “situación” de ser un equipo de investigación. Con esta

propuesta de “dramatización” (que coexiste sin conflictos con los roles formales de docente-alumno), incorporamos la dimensión de una relación de trabajo colectiva e instalamos la idea de que la investigación es una actividad social en la que se participa con distintos grados de saberes.

Proponemos que el equipo trabaje bajo diferentes formas de agrupamiento a fin de asegurar la alternancia de distintas modalidades de trabajo: a) **en pequeños grupos o en forma individual** para llevar adelante tareas específicas relativas a las distintas fases de práctica y teoría de la investigación; b) **en reunión plenaria** para los momentos que requieren discutir cuestiones comunes y a partir de las cuales se definen líneas de trabajo a resolver conjuntamente. De este modo se combina la reflexión y producción en el grupo pequeño y el debate, a partir de la puesta en común, en la reunión plenaria.

Además, incorporamos el uso de herramientas informáticas, como las aplicaciones que permiten el uso compartido de documentos y el trabajo en línea, en tanto facilitadores de la escritura colectiva.

La propuesta de un tema común

La reflexión, la apropiación de los procedimientos y técnicas de investigación no son posibles en abstracto, o al menos sin datos de la realidad y preguntas sobre la misma que movilicen a las/los estudiantes cognitivamente, esto es, que les plantee conflictos o contradicciones respecto de su propio repertorio de conocimientos (vinculados al diseño e implementación de intervenciones profesionales) y los propuestos a lo largo del año (vinculados a la producción de nuevos conocimientos susceptibles de ser utilizados en el nivel de la intervención).

De ese modo, el trabajo del año sobre los contenidos del programa tiene como soporte didáctico una problemática social propuesta por la cátedra y sobre la que se engarza el aprendizaje conceptual y práctico de algunos procedimientos y técnicas centrales de la metodología de la investigación.

Subyace a este dispositivo el principio pedagógico de cuño constructivista que señala la función principal del conflicto y la motiva-

ción como estrategias para promover el cambio conceptual. En nuestra experiencia pedagógica, con esto se apunta a correr el punto de vista de la intervención a la producción, porque esta última pone en juego otra lógica de pensamiento (Carretero, 2011).

El tema propuesto, por otra parte, debe despertar el interés en el mismo. Umberto Eco, en su texto clásico *Como se hace una tesis*, al referirse a las cuatro reglas obvias para la elección del tema de una tesis, señala que se debe evitar trabajar sobre “el tema impuesto por el profesor” (1982:25) y ubica el interés personal del tesista en primera línea, dado que de no ser así se corre el riesgo de fracasar en el intento. En nuestro caso la propuesta de trabajar un tema en común se discute colectivamente y no presenta generalmente escollos su aceptación. Uno de los argumentos que desarrollamos es que se trata de una situación legítima si nos situamos como un equipo de trabajo que se encuentra en una fase exploratoria sobre un tema relevante, que reflexiona sobre líneas posibles de investigación y, en ese camino, se van vislumbrando preguntas de investigación y diferentes abordajes pertinentes para contestarlas. Otro argumento es que el trabajo sobre un tema común es una opción mucho más viable dadas las limitaciones que impone el calendario académico y las propias del cuerpo docente para llevar adelante la propuesta sobre múltiples temas simultáneamente.

Intervención y producción de conocimiento

Ligado al punto anterior, consideramos que la elección del tema es un espacio de intervención profesional. En su abordaje se apunta a identificar áreas de vacancia de conocimientos. Estas se problematizan, se convierten en problemas de cuyas respuestas surgen ideas, direcciones, variaciones que, en caso de ser incorporadas a la práctica, podrían mejorarla. Este principio pone en acto la búsqueda de la articulación entre el sentido de la investigación y la práctica profesional específica. La relación entre ambas es uno de los hilos de la reflexión que se va tejiendo en el curso del año en la que se procura incorporar dimensiones percibidas, comprendidas por la propia experiencia de terreno del Trabajo Social y que no son consideradas

necesariamente por otras disciplinas con las que se interactúa en el quehacer profesional. Es en ese espacio de intercambio donde las/los estudiantes nos aportan y cuestionan, a veces, el saber metodológico que les transmitimos. De nuestra parte abogamos por valorar cómo el conocimiento que podemos producir específica y califica la voz propia en un contexto interdisciplinario; necesario para definir, re direccionar y alimentar la política de intervención en el plano de la acción.

De la descripción del mundo empírico a su comprensión teórica

Partimos de considerar la enseñanza de la metodología de la investigación como una instancia de trabajo que permite vincular los dos universos de saberes propios de la formación de grado en Trabajo Social: aquellos que se ocupan de estudiar desde abordajes disciplinares y enfoques teóricos las problemáticas del campo profesional y aquellos que focalizan su atención de manera práctica y reflexiva en los contextos de intervención. Es en este marco que postulamos la producción de conocimientos como un tipo de actividad que describe y analiza fenómenos empíricos con la intención de aportar **a la comprensión teórica de procesos más amplios** (Sautú, 2005).

Desde el punto de vista pedagógico implica la promoción de una reflexión que ubica a la producción de conocimientos partiendo de preguntas capaces de problematizar el propio campo de la intervención profesional y que son susceptibles de ser contestadas a partir de información producida con técnicas específicas y sistematizadas de acuerdo al marco teórico.

En el centro de este proceso cobran relevancia dos cuestiones. Por un lado, la dependencia teórica de los datos, advirtiendo que ningún dato es neutral y, por ende, enfatizando la importancia de la metodología en la producción de los mismos y de las teorías que los sostienen. Por otro lado, la tensión entre los conceptos y categorías en tanto modelos de pensamiento que tienden a la generalidad, la universalidad, la abstracción, y la complejidad del mundo social, con su particularidades, variaciones y cambios.

La propuesta de trabajo comprende también la promoción de procesos reflexivos que permitan robustecer el vínculo entre el propio hacer profesional de los/as trabajadores/as sociales, las políticas públicas y la investigación. A estos efectos, inscribimos la presentación de la problemática en las políticas públicas vigentes sobre el tema, por medio de la incorporación de documentos públicos sobre la temática en cuestión.

La alternancia entre conocimiento teórico de la metodología, toma de decisiones metodológicas y entrenamiento en el uso de las técnicas

La formación para la toma fundamentada de decisiones metodológicas comporta la concurrencia de tres tipos de saberes. El primero, una aproximación teórica a las técnicas. Aquí el propósito consiste en identificar en cada una de ellas qué tipos de datos produce, cuál es la posición del investigador/a, cuáles son los contextos de emergencia de cada una de ellas. El segundo, una aproximación teórica-reflexiva, desde la problemática elegida. Acá guía la pregunta ¿en qué medida estas técnicas servirían para producir la información que nuestro problema de investigación requiere? El tercero refiere al entrenamiento en el uso de las técnicas e incluye la preparación previa de los instrumentos de colecta de información, el uso en el terreno y las formas de registro.

En nuestro caso ponemos el acento en la práctica de la observación participante y la entrevista sociológica en profundidad. La primera permite desnaturalizar la mirada al promover la objetivación de los datos “que se ven”. La segunda porque es un dispositivo que persigue comprender los significados con relación a la temática indagada y apunta a cuestiones diferentes en su propósito con relación a las entrevistas clínicas, las cuales se hacen con fines de cambiar la situación o condición del otro. Las entrevistas en tanto técnicas de la investigación social, hacen foco en comprender y eventualmente explicar la realidad del otro. Las posiciones desde donde se habla con el otro también cambian en unas y en otras. Ambas técnicas resignifican las prácticas profesionales favoreciendo el cambio conceptual que

diferencia y relaciona la intervención profesional con la producción de conocimiento.

Cabe señalar que en el programa anual se desarrollan otros temas en relación con la orientación cuantitativa de la investigación, pero los trabajamos de manera diferente a la referenciada en este artículo.

La escritura y los procesos de reconstrucción del conocimiento: hacia el cambio conceptual

Gran parte de las tareas que realizan las/os estudiantes en el transcurso de la carrera requiere de la escritura. Aunque el dominio de la competencia escritural es intrínseco a la formación de grado, nuestra propuesta de enseñanza le otorga un lugar relevante. En efecto, partimos de la idea de que la escritura colabora con los procesos de aprendizaje, no sólo como herramienta de expresión del pensamiento, sino también como promotora de los procesos de cambio conceptual. En ese sentido coincidimos con Carlino (2005) cuando destaca la función epistémica de la escritura en tanto organizadora del pensamiento.

Sin embargo, entendemos que esta función se optimiza a condición de concebirse como un proceso y no como un resultado final, es decir, destacamos el carácter abierto, re-elaborativo y de mediano plazo de la escritura en su relación con las transformaciones de las concepciones de las/los estudiantes. Volvemos a señalar que en nuestro caso se trata de favorecer la adopción de un punto de vista con foco en la producción de conocimientos y su vinculación con las tareas profesionales propias del Trabajo Social. Es decir, la adopción de una lógica que parte de interrogar a la realidad social con la intención de generar un conocimiento teórico sostenido empíricamente, promoviendo la ruptura con las visiones espontáneas del mundo social (Lahire, 2006).

Por otra parte, el recorrido por las distintas fases de un proceso de investigación comporta la identificación y manejo de las características específicas que adquiere la escritura en la investigación, como así también las problemáticas suscitadas alrededor de ésta:

- en la reconstrucción del estado del arte: a) descripción del diseño de investigación de cada trabajo y evaluación del grado de consistencia de los mismos desde el punto de vista metodológico. El interrogante que guía la escritura es en qué medida la metodología propuesta por los autores permitió responder a sus objetivos; b) identificación de las áreas de vacancia señaladas por los investigadores en las conclusiones; c) confección de preguntas que orientarían la producción de nuevos conocimientos, formuladas por el grupo a partir de la lectura y discusión de cada trabajo de investigación.
- en la observación: inclusión de diferentes tipos de notas. Las notas metodológicas, referidas a cambios en la estrategia; las notas teóricas, referidas al abordaje conceptual de la información recabada en la observación; las notas personales, referidas al mundo perceptivo del investigador.
- en la construcción de guías de entrevista: agrupamiento temático de las preguntas propuestas; exploración de la secuencia entre tema y tema y análisis de la formulación de las preguntas, diferenciando las que habilitan a la descripción de percepciones, valoraciones, reflexiones, de aquellas que persiguen información referida a hechos, sucesos, eventos.
- en la entrevista: utilización de pautas de transcripción; descripción de la situación de entrevista y confección de un relato objetivado del contenido de la entrevista (relato sintético, sobre el que volveremos más adelante).

Utilizamos tres estrategias didácticas para desarrollar y acompañar los procesos de escritura a lo largo del año: a) seguimiento sistemático de la escritura: de cada producción escrita se realiza una devolución con comentarios a partir de los cuales las/los estudiantes producen una segunda versión de sus escritos. La idea de “versiones” nos permite dar visibilidad al hecho de que una escritura de calidad académica requiere de sucesivos re-trabajos y de conservar las huellas del proceso, mostrando los cambios de una versión a otra; b) utiliza-

ción de protocolos de escritura: el tratamiento conceptual y experiencial de las fases del proceso de investigación se apoya en protocolos precisos que guían la escritura, operando como sostén del cambio conceptual relativo a la lógica de producción de conocimientos. Los protocolos intentan movilizar las diferentes operaciones cognitivas implicadas en cada fase y establecer un marco concreto para la escritura; c) un examen parcial integrador: luego de haber transitado por escrituras específicas de cada fase y tareas de la investigación, y de haber experimentado dos técnicas, solicitamos una escritura sintética de un diseño de investigación. A partir de la presentación de diversas situaciones problemáticas referidas al tema trabajado durante el año, la escritura debe tratar los siguientes tópicos: estado del arte; objetivos: abordaje metodológico, técnicas de recolección de datos. Se trata de una instancia que restituye el carácter global del diseño, y en la que se pone en juego la consistencia entre las distintas fases. En este dispositivo apuntamos a la escritura autónoma, en la que las/los estudiantes ponen en juego la reconstrucción del conocimiento con la puesta en escena de toma de decisiones metodológicas, argumentando en cada caso la pertinencia de las mismas.

La utilización de diferentes tipos de escritura favorece los procesos metacognitivos (la toma de conciencia del cambio en la posición del sujeto que va de la intervención a la producción de conocimientos con el propósito de generar cambios en esa intervención). Concretamente, el cambio conceptual se opera por medio de:

- hacer evidente la diferencia entre afirmaciones sostenidas en el sentido común y aquellas sustentadas empíricamente.
- revalorización del uso del código como medio para registrar la voz del otro.
- apreciación del valor del lenguaje como constructor del sentido y del significado.
- toma de conciencia de las dificultades formales y sustantivas que hacen a la calidad académica de escritura: ortografía, riqueza lexical, coherencia, economía del lenguaje, discurso referido, entre otros.

Propiciar la continuidad de la temática: el carácter colectivo de la producción

Como es esperable, el recorrido relativamente sistemático del estado del arte (aun cuando no se alcance la exhaustividad), la capacitación adquirida para alimentarlo con nuevas búsquedas, la alternativa de discutir colectivamente y socializar en distintas instancias del trabajo en aula las experiencias e informaciones recabadas y, sobre todo, la producción de información de primera mano lograda en el curso del año a través de la práctica en terreno (y de años anteriores sobre las distintas temáticas abordadas), genera un capital importante de experiencia y de datos. Nuestra propuesta, que explicitamos año a año, es que esa producción pertenece al colectivo y que queda a su disposición para ser retomada en el trabajo individual de tesina o en otras instancias que pudieran surgir (armado de una ponencia; un artículo; la tesina, etc.).

La experiencia pedagógica en la prevención del cáncer cérvico uterino

A partir del año 2012 definimos como problemática sostén del proceso pedagógico la prevención del cáncer cérvico uterino. Para su elección se tuvo en cuenta tres cuestiones relevantes para nuestra estrategia.

En primer lugar, el tema de la prevención del cáncer cérvico uterino es habilitante para trabajar el nexo investigación-intervención y al pertenecer a la temática de salud, es una de las áreas en donde nuestros alumnos realizan sus prácticas y su futuro ejercicio profesional; por lo que es pertinente aportar a la reflexión de la misma desde una cátedra de metodología de investigación.

En segundo lugar, porque es una temática de gran actualidad y vigencia socio-política. Muchas veces, en algunas propuestas pedagógicas se trabajan (con éxito), cuestiones metodológicas en base a casos históricos pero, en nuestro caso, entendemos que es mucho más

enriquecedor el trabajo sobre una temática vigente ya que permite la práctica ‘in situ’ de técnicas y procedimientos de investigación.

En tercer lugar, la existencia de trabajos de investigación sobre la problemática en Argentina realizados por equipos de investigación en salud reproductiva altamente calificados, entre ellos un trabajo pionero llevado a cabo en 1990. Esto nos permitía contar con un material de excelencia, tanto desde el ángulo de los contenidos como desde los diseños metodológicos. Asimismo, tuvimos acceso a los instrumentos de colecta de información utilizados en algunas de ellas, que fueron obtenidos por medio de contacto directo con las autoras.

Cabe señalar que el trabajo sostenido durante estos años nos permitió, como docentes, ir avanzando en el propio conocimiento del tema, alimentando nuestra reflexión y capacidad de ir identificando nuevas dimensiones de la problemática que enriquecieron el trabajo áulico.

La propuesta pedagógica de problematizar el conocimiento de las diversas lógicas y los procedimientos predominantes en la investigación social, involucrando al alumno en la producción de conocimientos puede visualizarse en tres momentos:

1. Identificación de la problemática a estudiar. La prevención del cáncer cérvico uterino. Con la guía docente los alumnos leen críticamente las investigaciones previas sobre el tema, formulan posibles preguntas de investigación, buscan bibliografía nueva, recaban información de especialistas y/o profesionales. Esto se realiza en pequeños grupos y luego se discute en plenario general a nivel conceptual los elementos de marco teórico, problema, preguntas y objetivos de investigación. Se cierra este momento con la presentación del primer Trabajo Práctico, hecho grupalmente, en el que se practica el armado de las referencias bibliográficas según distintos tipos de normas (APA; ISO) y el resumen de los trabajos e investigaciones de lectura obligatoria sobre la problemática y la identificación de posibles áreas de vacancia de conocimiento.

2. Realización de una observación participante. Se estudia la observación participante como técnica de investigación: su diseño, el trabajo de campo, tipos de observación y formas de registro. Se reali-

za una observación en centros de salud pública que efectúan la toma del Papanicolaou, la técnica en uso para detectar en las células del útero cambios precursores del cáncer y proceder a su tratamiento. La delimitación a efectores públicos se justifica en función de mantenernos en el ámbito fundamental de la intervención profesional. Se fija como uno de los ejes centrales de la observación el reconocimiento de la dimensión ambiental de la atención, dada la importancia que muestran otros estudios para evaluar la calidad de la prevención. Para este punto en particular se toma como referencia el trabajo de Petracci, Romero y Ramos (2002). Los centros a observar se asignan por extracción al azar del listado oficial y la experiencia de observación se orienta mediante una guía de pautas para el trabajo de campo y el armado de distintos tipos de notas de registro (teóricas; metodológicas; descriptivas y personales). Las/los estudiantes definen la estrategia de llegada al campo, realizan la observación en el centro de salud, redactan las notas de campo, resuelven los desafíos que se presentan, contando con el seguimiento y orientación de la cátedra. La experiencia finaliza con la presentación de un informe escrito de la observación, como segundo Trabajo Práctico, y la discusión en plenario de los logros obtenidos y dificultades encontradas.

3. Producción y desarrollo de entrevista en profundidad. Como para la observación participante, se estudia conceptualmente la técnica de entrevista en profundidad y se reflexiona sobre su aplicación, la selección de los entrevistados y la preparación de la guía de entrevista.

Durante el año 2012 se realizaron entrevistas a mujeres en base a una muestra intencional. Los criterios para su incorporación fueron por un lado, pertenecer a sectores sociales de bajos recursos económicos, dada su mayor vulnerabilidad ante la patología; por otro lado, encontrarse en grupos de edad representativos de distintos niveles de incidencia del cáncer de útero: entre 25 y 34 años (cuando comienza el ascenso de la incidencia) o entre 45 y 60 años (cuando la incidencia alcanza los valores más altos).

Las entrevistas se hicieron con apoyo de una guía en la que se indagó acerca del cuidado de su salud, el conocimiento que tenían sobre

el cáncer cérvico uterino en tanto que enfermedad, los medios para su prevención y su conducta respecto a los mismos.

Durante el año 2013 las entrevistas fueron realizadas a profesionales médicos que trabajaban en los centros de salud previamente observados. Se recabó su visión sobre la problemática de la enfermedad desde el ángulo social y cultural, al igual que sobre las acciones de educación y prevención que realizan acerca de la misma.

Junto a la puesta en práctica de la entrevista se trabajan pautas para el registro y la transcripción textual de la información recabada (para lo cual la cátedra elaboró material pedagógico específico: Añaños, Cantora y Habichayn, 2013), así como el análisis de la información obtenida, comprendiendo allí los procesos de categorización y el control de la información recabada. Todo lo trabajado se vuelca en un escrito a modo de tercer Trabajo Práctico compuesto de tres partes: la transcripción textual de la entrevista; el informe sobre el desarrollo de la entrevista y la versión reducida de la información de la entrevista que se utiliza para hacer una evaluación del material recabado: identificar los temas que necesitan ser profundizados o ampliados en futuras entrevistas, así como aquellos que no pudieron ser abordados. Este documento de reducción de la información lo denominamos “relato sintético” y en él se vuelca, según la secuencia de temas de la guía de entrevista y usando una sintaxis muy económica, la información que surge de la entrevista y se hace una reflexión evaluativa acerca de una nueva entrevista.

Evaluación de la experiencia

Dedicamos este último apartado a evaluar la propuesta, recordando que la misma se plantea la enseñanza de la metodología de la investigación social enlazando la reflexión teórico-epistemológica con la formación para la producción de conocimientos en el contexto de la formación de grado y dentro de un campo profesional particular que especifica la experiencia.

Si bien es un hecho que la puesta en práctica de la propuesta cumple con el propósito central de involucrar a las/los estudiantes en la producción de conocimientos y que al término de cada año lectivo se reúne una masa importante de trabajos con información de primera mano, esto no implica una mirada autocomplaciente. La evaluación debe tomar en cuenta los objetivos pedagógicos y dispositivos didácticos que nos trazamos para ver los que funcionaron, así como aquellos que necesitan ser revisados y/o reformulados en pos de una mejora.

Percibimos que el dispositivo de ponerse en situación de equipo de investigación y producir conocimientos, genera en un primer momento cierta sorpresa entre las/los estudiantes, quizás por la novedad que implica pasar de una situación de transmisión-adquisición pasiva de conocimientos a una que los involucra en forma diferente, pero con el transcurrir de la cursada se muestran conformes con llevarla adelante. Sin embargo, entre las condiciones para hacer la experiencia real, está el mantener vivo el “hilo” del proceso de trabajo y reflexión propio de una investigación, así como la respuesta en tiempo real a cuestiones que surgen de la práctica. Ante ello, una de las principales dificultades es la estructura formal de encuentros que impone el calendario de cursado (días y horarios fijos), como también otras contingencias de la vida universitaria. Parte de estos problemas los superamos con la ayuda de las nuevas tecnologías de la información, a las que recurrimos crecientemente. Y, aun cuando su uso no es todavía fácil o atrayente para concretar ciertas acciones de producción colectiva, consideramos que debemos continuar los esfuerzos para un uso más pleno con ese fin. También percibimos que las/los estudiantes dan un alto valor a la dinámica que planteamos para comprender la interrelación entre teoría y práctica, es decir aprender haciendo y reflexionando sobre lo que se hace. Aprecian también el desafío de realizar parte del trabajo de campo de manera individual, de “hacerse cargo” de una observación y/o entrevista, de resolver los imprevistos que se presentan porque, más allá del acompañamiento docente, el estudiante deviene autor de la tarea.

El trabajo sobre un tema en común es un dispositivo que demuestra ser válido para sostener la alternancia entre el conocimiento des-

criptivo de la metodología y la práctica, y es aceptado por las/los estudiantes. A pesar de ello, la intención de recuperar y continuar lo trabajado en los trabajos de tesina o su uso para la elaboración de artículos o ponencias, son propósitos que hasta el momento no se han concretado. En el primer caso, escapa a nuestras posibilidades hacerlo porque tiene que ver con los intereses de cada tesista (y la disposición del director o tutor), pero especulamos que también entran en juego otras cuestiones, tales como “el imaginario” de que el tema de tesina sea absolutamente original y que es indeclinable que surja de las propias “entrañas”. El segundo caso porque debería ser retomado como objetivo a resolver en otras instancias (equipos de investigación reales o estructuras que se generen en las propias unidades académicas con ese fin). Sin duda es necesario seguir avanzando para que el conocimiento logrado, como por ejemplo en la experiencia relatada sobre el cáncer cérvico uterino, no quede sólo entre los límites de los objetivos pedagógicos y pueda dar lugar a estrategias de devolución, ya sea a la comunidad o a la práctica profesional en equipos de trabajo sobre la problemática de la prevención de la salud. Fue en esa dirección que en 2012 se planteó un proyecto de extensión para realizar una devolución a la comunidad, pero no obtuvo apoyo financiero institucional, lo cual no permitió su concreción.

Las diversas instancias de reconstrucción del conocimiento que implementamos implica, como es comprensible, un mayor seguimiento docente de la producción, no solo al momento de valorar los distintos escritos de los prácticos, sino para observar los problemas que presenta la puesta en juego de la propuesta tanto para las/los estudiantes en su proceso de aprendizaje, como para la cátedra la presentación de los contenidos teórico descriptivos de la metodología. En ese sentido, las clases teóricas sobre las técnicas, sobre todo las cualitativas, enfrentan el dilema de aparentar ser un “conjunto de buenos consejos” sobre cómo se hacen las cosas, lo que contribuye a darles un halo de vaguedad o de no apreciarlos en toda su dimensión hasta el momento en que se vive en “carne propia” en la experiencia de campo. Es luego de ese doble proceso: conocer teóricamente la técnica y ponerla en práctica que es posible confrontar la “pedagogía

silenciosa”, a través de las devoluciones y de las discusiones colectivas donde se comparten y se da identidad metodológica a los obstáculos vividos, la forma en que se superaron o pueden superarse, etc. Si bien con este trabajo nunca se puede llegar a cubrir todo el espectro de lo que podría acontecer en cualquier proceso de investigación, no deja de ser una fuente permanente para reflexionar sobre cuestiones que debemos asumir en la enseñanza. Pero consideramos que es mediante este seguimiento que vamos por el “buen camino” de promover mejores procesos y en particular promover el cambio conceptual que nos proponemos pedagógicamente. La posibilidad de este cambio conceptual se favorece igualmente en el momento de identificar las áreas de vacancia de conocimientos y al tener que proponer qué información se debe producir para resolverla.

Para finalizar, estimamos que alcanzar totalmente nuestros objetivos pedagógicos en los límites temporales de la experiencia (un año lectivo), es una meta difícil de lograr en la medida que el aprendizaje es un proceso complejo que no ocurre necesariamente en forma simultánea con la enseñanza y requiere de prácticas sostenidas en tiempos largos.

Referencias bibliográficas

- AÑAÑOS, M.C.; CANTORA, A. y HABICHAYN, A. “Pautas para la transcripción de registros de campo grabados completa”. [En línea: 2013]. Disponible en: https://www.academia.edu/4967635/Pautas_para_la_transcripci%C3%B3n_de_registros_de_campo_grabados_completa
- ACEVEDO, P. “Investigación e intervención en Trabajo Social: revisando e identificando nuevos escenarios”, en: AQUIN, N. (comp.) *Reconstruyendo lo social. Prácticas y experiencias de investigación desde el Trabajo Social*. Buenos Aires, Espacio Editorial, 2006. pp. 21-34.
- BONICATTO, M. “La escena de lo social. El lugar donde se procesan los problemas”, en: Revista *Escenarios*, N° 15, 2010. pp. 41-44.
- CAMPANA, M.; GUZMAN RAMONDA, F. “La producción de conocimiento en Trabajo Social. Debates contemporáneos”. Blog *Obra Colectiva. Publicaciones ENTS*, 2011. [En línea: 10 febrero 2013] Disponible en: <http://publicacionents.blogspot.com.ar/2011/04/la-produccion-de-conocimiento-en.html>

- CARLINO, P. *Escribir, leer, aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica de Argentina, 2005.
- CARRETERO, M. *Constructivismo y educación*. Buenos Aires, Paidós, 2011.
- COMESAÑA, M. “Investigación científica, debate epistemológico y diseño de formularios”, en: *Actas Encuentro Latinoamericano 'La ciencia como modelo teórico y como realidad institucional'*. Rosario, Argentina, UNR, 8-10 de junio de 1994. Policopiado.
- DI VIRGILIO, M.M. et al. “Competencias para el trabajo de campo cualitativo: formando investigadores en Ciencias Sociales”, en: *Revista Argentina de Sociología*. N° 9, 2007. pp. 90-110.
- DUBET, F. *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Barcelona, Gedisa, 2006.
- ECO, U. *Cómo se hace una tesis*. Barcelona, Gedisa, 1982.
- IERULLO, M. “Trabajo Social e investigación en el campo de la salud. Reflexiones a partir de las experiencias de investigación de la Carrera de Trabajo Social de la Universidad de Buenos Aires (Argentina), en: IDOYAGA MOLINA, A. (edit.) *Estado, política social y culturas*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 2011. pp. 321-337.
- LAHIRE, B. *El espíritu sociológico*. Buenos Aires, Manantial, 2006.
- MALACALZA, S. “Algunas reflexiones acerca de la investigación en trabajo social”, en: *Revista Margen*, N° 3, 1993. pp. 1-9. [en línea: 15 febrero 2011] Disponible en: <http://www.margen.org/suscri/numero3.html>
- PETRACCI, M; ROMERO, M. y RAMOS, S. *Calidad de la atención: perspectivas de las mujeres usuarias de los servicios de prevención de cáncer cérvico-uterino*. Informe final de investigación, 2002. Policopiado.
- SAUTU, R. *Manual de metodología*. Buenos Aires, CLACSO, 2005.
- VERNENGO, M. “Evaluación de la investigación en universidades argentinas”, en: *Revista Digital de Ciencias*, Vol. 4 N° 6, 2004. [En línea: 10 febrero 2014] Disponible en: http://www.ub.edu.ar/revistas_digitaless/Ciencias/Vol4Numero6/articulos.htm
- WAINERMAN, C.; SAUTU, R. (comp.). *La trastienda de la investigación*. Buenos Aires, Editorial de Belgrano, 1997.
- WAINERMAN, C.; SAUTU, R. (comp.). *La trastienda de la investigación. Nueva edición ampliada*. Buenos Aires, Manantial, 2011.

Recepción: 31/03/2014
Aceptación: 19/05/2014