

25

UBA Sociales

ANIVERSARIO

1988 – 2013 FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

**CARRERA DE SOCIOLOGÍA – UBA
METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN
CÁTEDRA: COHEN**

**CUADERNO DE CÁTEDRA N° 4
“Iniciándonos en el mundo
de la investigación”**

Breve resumen sobre etapas del proceso
de investigación

Darío Lanzetta, Jessica Malegaríe

Cuaderno de cátedra N° 4

“Iniciándonos en el mundo de la investigación”

Breve resumen sobre etapas del proceso de Investigación

Autores: Darío Lanzetta y Jessica Malegaríe

El presente documento busca abordar, de manera pedagógica, el proceso de investigación. Para ello describiremos las principales etapas del diseño de investigación y las decisiones teórico metodológicas que un equipo de investigación toma para pasar de una etapa a otra. No se tratará entonces de enumerar meramente cada una de las etapas, sino de relatar algunas de las circunstancias a las que se enfrenta un investigador, y el encadenado de definiciones, decisiones y justificaciones que sostiene para avanzar a lo largo de una investigación.

Nos basaremos tanto en el material teórico ya desarrollado, como en la experiencia que da la práctica de enseñanza de la Materia Metodología de la Investigación en la carrera de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires¹.

Usaremos como estrategia una secuencia que permita, a partir de un ejemplo inicial, mostrar cómo a través de cada decisión teórico metodológica la investigación puede ir hacia un rumbo o hacia otro. Es decir, a partir de un tema de estudio una investigación puede tener un diseño cuantitativo - cualitativo o mixto, indistintamente y esto quedará definido por el tipo de pregunta de investigación que se formule, los objetivos, la unidad de análisis que se seleccione, así como el marco teórico que acompañará cada una de estas definiciones.

En este sentido es importante señalar que todo proceso de investigación tiene un principio y un fin, su desarrollo tiene una sucesión de decisiones teórico metodológicas en el tiempo que aspiran a producir conocimiento nuevo sobre algún hecho social.

A continuación presentaremos un orden de las etapas de investigación basada en una estrategia pedagógica, no siendo que la práctica concreta de investigación responde necesariamente a este mismo orden. Se trata más bien de un movimiento espiralado, donde el avance sobre una nueva etapa requiere necesariamente la revisión de la anterior.

Etapas del proceso de investigación

Se propone con un fin pedagógico exponer los distintos momentos del proceso de investigación. En este sentido, pueden señalarse tres grandes momentos: la fundación del problema de investigación, el proceso de contrastación teórico empírica, y la elaboración y difusión de resultados.

1- Fundación del problema de investigación

Definición del tema

Cabe aclarar en primer lugar que, en general, se investiga desde algo que ya se conoce. Cuanto más se conoce sobre una cosa, más posibilidades se tienen de desarrollar mejores investigaciones. Es aquí donde aparece el concepto de ‘*acumulación de conocimiento*’. Es equivocado creer que el investigador parte de la

¹ Los autores del presente documento son docentes de la Cátedra Metodología de Investigación- FSoc- UBA- Cátedra Cohen.

nada y busca descubrir el *todo*. La premisa es que hay que conocer para investigar. De allí surge una idea, un tema a investigar.

A partir de aquí ilustraremos las distintas etapas del proceso desde diferentes ejemplos. Así, en el caso del tema, podría señalarse que:

El tema a investigar podría ser

Las trayectorias escolares en condiciones de vulnerabilidad

A partir de este tema pueden surgir distintas líneas de investigación. Uno de los primeros pasos será revisar gran parte de lo producido previamente sobre este tema o idea. Se avanza así sobre el estado del arte (también conocido como estado de la cuestión o antecedentes). Esta etapa refiere a acercarse a todo el conocimiento acumulado - o al menos lo máximo posible-, que no es sino una '*acumulación teórica*'. Esto significa, la formación de una base teórica según temas, autores, enfoques, relación entre conceptos, etc.

Es interesante señalar que esta revisión bibliográfica refiere tanto a libros que publican investigaciones completas, libros que hacen propuestas teóricas a partir de investigaciones, documentos de trabajo, así como artículos de revistas que brindan resúmenes sobre hallazgos recientes.

Esta etapa es necesaria no sólo para conocer lo ya desarrollado, sino para no avanzar en responder preguntas que ya han tenido un proceso de investigación que les arrojó luz.

Esta acumulación teórica siempre es un proceso selectivo. El investigador elige construir conocimiento de una determinada manera. Difícilmente se parte de una teoría única y excluyente, es frecuente partir de diferentes teorías y/o de generalizaciones y/o de conceptos que el investigador relaciona. De modo que deberán rastrearse las investigaciones ligadas al mismo tema o a temas similares. En este sentido el investigador puede incorporar como antecedentes investigaciones propias o de otros autores.

La incorporación de investigaciones como antecedentes no implica linealmente el acuerdo absoluto con las conclusiones de las mismas. Es decir, esta etapa refiere a dar cuenta de gran parte de lo investigado sobre un tema, independientemente de si la postura del equipo de investigación es similar o contraria a los resultados encontrados.

No es una etapa que se inicia y culmina en un único momento, sino que acompañará al investigador y su equipo durante las primeras fases hasta que esté fundado el problema de investigación.

Siguiendo el ejemplo, deberá incorporarse en el estado del arte investigaciones sobre:

- *Trayectorias escolares de jóvenes en condiciones de vulnerabilidad*
- *Trayectorias escolares*
- *Juventudes*
- *Jóvenes y educación*
- *Jóvenes en condiciones de vulnerabilidad*
- *Educación y vulnerabilidad*

Para cada uno de estos ejes deberá realizarse una revisión bibliográfica, e incorporar aquellas investigaciones y aportes teóricos cuyas conclusiones el investigador decida tener en cuenta como parte de su corpus teórico.

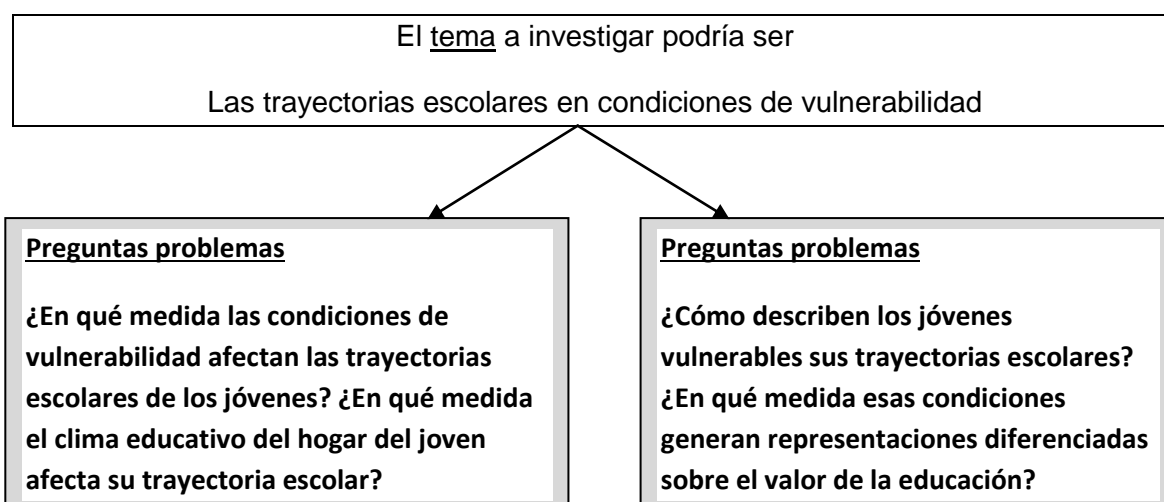
Este conocimiento acumulado es la única manera posible para que el investigador empiece a hacerse ciertas preguntas, a tener ciertas dudas, para ver surgir incongruencias, dificultades o problemas respecto al conocimiento que él tiene sobre un determinado tema. De modo que tiene que haber conocimiento acumulado para que aparezca la *problematización*. Así se genera la necesidad de producir nuevo conocimiento que resuelva y dé *respuesta* (finalidad de la investigación) a esa problematización.

Definición de las preguntas problemas

Se requiere establecer la distinción entre las nociones de tema y problema de investigación que con frecuencia presentan confusión o no son planteadas con suficiente claridad por quienes se proponen llevar a cabo un proyecto de investigación. Cabe aclarar que el tema sobre el que se investigará puede plantear distintos problemas de naturaleza muy diversa, de modo que éste no define la identidad o particularidad del proyecto de investigación. Al formular un proyecto de investigación se debe señalar el tema sobre el que se pretende profundizar en el conocimiento, pero lo más importante es plantear con mucha claridad el problema de investigación. El término "problema" tiene un significado especial dentro de la metodología: indica un foco que orientará la búsqueda de una solución para una pregunta de investigación bien definida. Si se carece de un problema, la búsqueda de material informativo no encuentra un fin.

Surge así la pregunta problema, a partir de la cual se pone en marcha la investigación. La formulación de esta etapa refiere a generar cuestionamiento al conocimiento acumulado. Implica realizar una, o una serie, de preguntas a las cuales éste no da respuesta. Estas preguntas refieren a un primer recorte del tema. Deberán incluir en su formulación de quiénes se está hablando, algunos de los conceptos principales y algunas de las relaciones que se establecen entre dichos conceptos. (Cohen y Gómez Rojas, 2003: 114-115).

Es importante señalar que de un mismo tema pueden desprender distintos grupos de preguntas. Siguiendo nuestro ejemplo podrían plantearse dos tipo de preguntas diferentes (o más), que claramente propondrán dos procesos de investigación bien distintos.



Definición del marco teórico

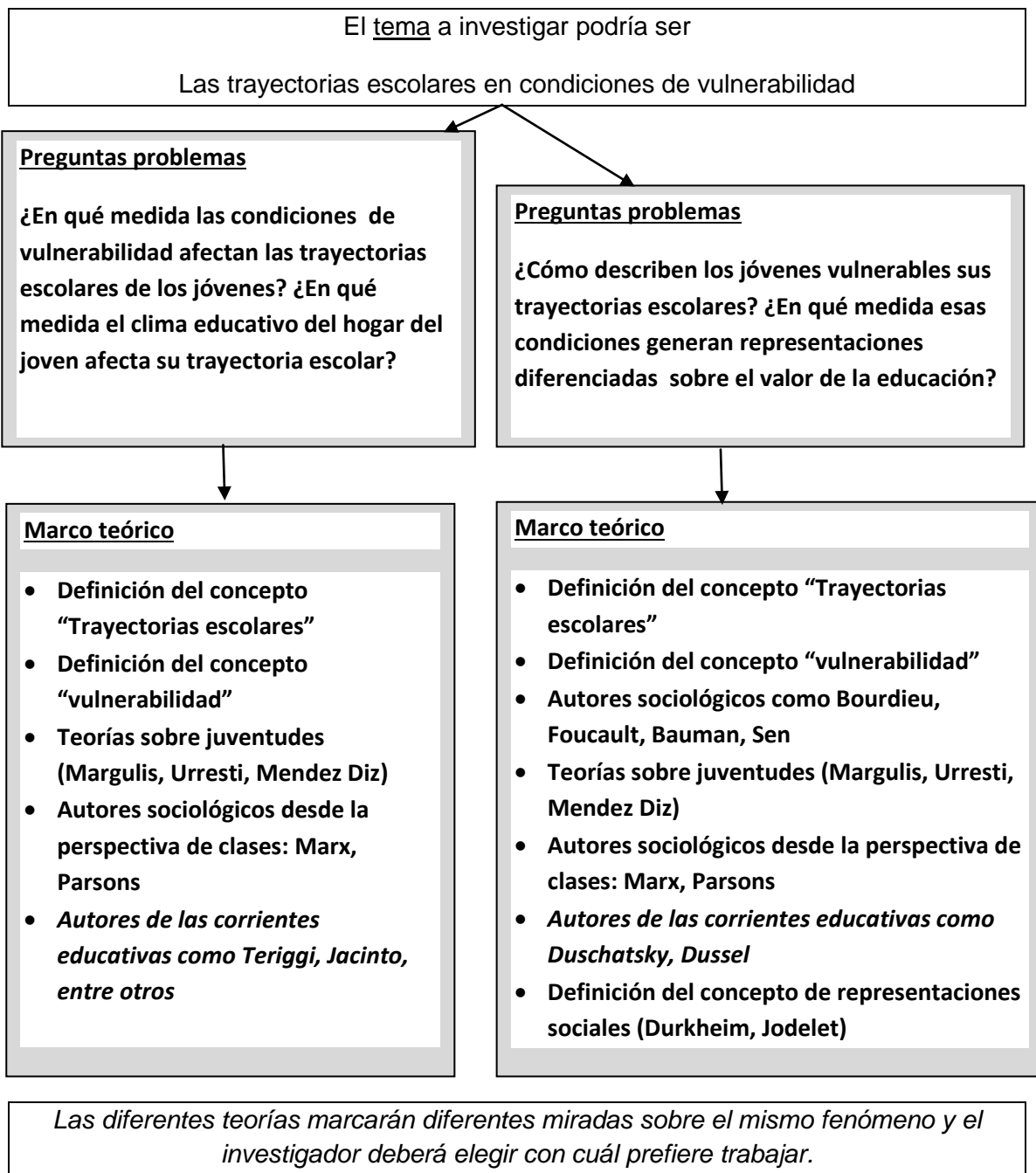
Para responder a cada grupo de preguntas deberán tomarse una serie de decisiones teórico metodológicas diferentes. Sin embargo, en ambos casos será necesario avanzar sobre la construcción del marco teórico. Si bien durante la etapa del *estado del arte* se realizó alguna selección de material teórico a incorporar, durante esta etapa será necesario definir los principales conceptos y seleccionar las escuelas y corrientes teóricas con las que el investigador comenzará a dar respuesta a las preguntas antes mencionadas. En esta etapa se describen y fundamentan las categorías analíticas que van a utilizarse para abordar el problema de investigación y de qué manera se articulan con el mismo, puesto que no se trata simplemente de enumerar autores y conceptos, sino de explicar cómo esos conceptos funcionan, desde la mirada sociológica, como herramienta para dar cuenta de diferentes aspectos del tema elegido.

Avanzando sobre la noción de “teoría”, nos remitimos a ella para referirnos a algunas condiciones básicas que ella debe satisfacer. Por un lado, nos referimos a la interrelación de sus componentes. Los mismos son expresados en forma de conceptos, categorías, hipótesis o como afirmaciones plausibles, pero lo relevante es que haya una relación de sentido entre ellos. Por otro lado, la noción de “teoría” se vincula también al papel que cumple en el proceso de investigación, y que consiste en “abrir un camino que conduce más allá de las observaciones, apuntando a develar relaciones entre los fenómenos que no son objeto de la experiencia inmediata, en otras palabras (las teorías) son necesarias para explicar la pauta subyacente en las observaciones sobre el mundo”. (Marradi; Archenti; Piovani, 2007: 62)

Durante esta materialización del conocimiento confluyen autores, conceptos, relaciones que el investigador quiere rescatar, produciéndose un recorte que se vincula con el problema antes planteado. Esta etapa es en sí misma una construcción, y se requiere de una serie de tareas para poder avanzar y responder a los interrogantes planteados.

Es importante señalar que las preguntas problema y el marco teórico están íntimamente relacionados (a tal punto que el orden de aparición de uno y otro puede ser simultáneo retroalimentándose). En este sentido podemos afirmar que el problema siempre tiene una determinación teórica.

Siguiendo con el ejemplo antes planteado podemos señalar que para cada grupo de preguntas deberá desarrollarse una determinada mirada teórica (sin anular la posibilidad que determinadas corrientes o teorías permitan abordar distinto tipos de preguntas, es decir, no son excluyentes).



Avanzando a través de todas estas etapas el investigador, y su equipo, van construyendo un problema científico y como tal debe cumplir con tres condiciones.

- A) La primera condición es su *determinación teórica*. Es decir, un problema es científico, en primer lugar, porque pertenece a un marco teórico determinado. Hay una teoría que da cuenta de ese problema. El problema siempre tiene una determinación teórica. Por tanto los problemas que se plantean una y otra teorías son diferentes.
- B) Condición de *contrastabilidad empírica*: La segunda condición para que un problema sea científico, es que ese problema tenga la posibilidad de ser contrastado empíricamente. Aquí es donde empieza a surgir la metodología.

- C) Hay una tercera condición para que un problema sea científico que refiere a la *política de la ciencia*. Para que un problema sea científico tiene, también, que haber algún consenso que diga que el problema sea relevante. Es necesario que haya acuerdo entre pares. La ciencia está institucionalizada y en este marco el investigador tiene que pertenecer a alguna institución. Siempre hay una política científica que enmarca o propone qué problemas son relevantes y cuáles no lo son.

Definición de los objetivos

Una vez definido el *marco teórico* y planteado el *problema*, se definen los Objetivos de Investigación, los cuales direccionan hacia dónde va a desarrollarse la investigación. Los objetivos son los que definen las metas, los puntos de llegada, que el investigador selecciona para darle respuesta a las preguntas problema.

Se pueden combinar los diferentes tipos de objetivos. Cuantos más objetivos se planteen, más complejo será el proceso.

Existen diferentes tipos de objetivos:

- A) Objetivo de investigación- acción:** se trata de un proceso a través del cual a la vez que se buscan respuestas a determinados interrogantes se llevan a cabo tareas, acciones y decisiones para modificar la realidad en cuestión. Es decir, mientras se avanza en un proceso para conocer determinado fenómeno se interviene sobre él.
- B) Objetivo descriptivo:** Se plantea este tipo de objetivo cuando el investigador quiere caracterizar o comparar algún fenómeno. Es decir, cuando se propone conocer de qué manera se comporta un fenómeno, quiénes lo integran, cuáles son las características que éste presenta, etc.
- C) Objetivo explicativo:** Cuando lo que se quiere es conocer el por qué de la relación entre determinados fenómenos o buscar las causas de un fenómeno. Planteando este tipo de objetivos el investigador se propone avanzar en responder los por qué de la aparición o existencia de un fenómeno. Sin embargo, cabe advertir junto a Cohen y Gómez Rojas (2003) que la existencia de relación entre dos acontecimientos no necesariamente permite suponer que uno explique o de cuenta de la existencia del otro. Pueden coincidir, vincularse y hasta incluso depender uno de otro, lo que no significa que el acontecimiento dependiente sea explicado por el independiente. En tal sentido la explicación debe cumplir con ciertas condiciones de verificación lógica y empírica. Es necesario aclarar que la explicación y la causalidad se basan en las relaciones entre variables, no siendo necesariamente ambas lo mismo. La causalidad contiene a la explicación pero la supera ya que la variable independiente ya no es explicativa sino causal, es decir necesaria y suficiente. En este punto la causalidad tiene condiciones de determinación y la explicación no necesariamente. Es muy difícil hablar de causalidad en ciencias sociales porque es complicado encontrar variables necesarias y suficientes.

La explicación se propone interpretar y comprender el comportamiento de la variable dependiente a partir de la variable independiente. En la medida en que la interpretación es parcial, se explica pero no se identifica la causa.

Padua (2000: 32) sostiene que en las investigaciones cuyos objetivos son de tipo descriptivos, las preguntas vienen guiadas por taxonomías, esquemas descriptivos o tipologías, y que el interés está enfocado en las propiedades del objeto o de la situación a ser clasificada al interior de estos esquemas, dando por resultado un diagnóstico o descripción. Distinto es el caso de los objetivos

explicativos. Se trata entonces de preguntas diferentes, aquellas que responden a los porqués o al de los cómo: esto es, según enfoque su interés en la explicación o en la descripción.

- D) Objetivo evaluativo:** Se plantea este tipo de objetivo cuando lo que se busca es establecer una comparación entre las metas propuestas y los resultados obtenidos. Por ejemplo cuando lo que se quiere es evaluar políticas públicas o políticas de planificación que se aplican. Es decir, cuando lo que se busca es medir la igualdad o diferencia entre las metas y los resultados por una determinada mejora o acción (por ejemplo, una política o programa de salud, educación, laboral; una campaña publicitaria)
- E) Objetivo de estimación o predictivo:** este tipo de objetivo responde a la necesidad de acumular información para predecir ciertas tendencias de algún fenómeno (Ej.: natalidad, mortalidad, analfabetismo, etc.) en condiciones espaciales o temporales no verificables empíricamente al momento del desarrollo de la investigación (Cohen y Gómez Rojas, 2003). En muchas ocasiones se analiza la evolución de determinadas tasas que permitan tomar decisiones sobre la puesta en marcha de políticas que anticipen esa tendencia. En este sentido, los objetivos de estimación proporcionan insumos para la planificación de políticas o para el análisis en diferentes ámbitos (por ejemplo, estudios demográficos, educativos, laborales, etc.).
- F) Objetivo exploratorio:** a la vez que produce conocimiento acerca del problema, tiene como finalidad resolver cuestiones internas del propio proceso de investigación. En este sentido, permite generar las condiciones teóricas y empíricas para realizar posteriores investigaciones sobre un fenómeno que no ha sido ampliamente abordado hasta el momento. Un ejemplo de este tipo de objetivo puede surgir a partir de estudiar el tema del aborto, pues plantea desde un vacío teórico-metodológico cuál será la mejor estrategia que permitirá registrar lo que sucede en la realidad. Además, cabe agregar que las investigaciones que plantean este tipo de objetivos pueden generar la elaboración de un marco teórico sólido donde no lo había o un desarrollo metodológico donde no existía hasta el momento un abordaje validado.

Es interesante señalar que en algunas investigaciones luego de la construcción de los objetivos se elaboran las hipótesis de la investigación. Solo en las investigaciones cuyos objetivos son explicativos o predictivos las hipótesis son condición necesaria. En otras investigaciones es el propio equipo quien define, a partir del conocimiento acumulado, si prefiere construir hipótesis que guiarán el trabajo o no.

Por hipótesis se entenderá una posible respuesta a la pregunta de investigación, y como tal, este supuesto deberá ser puesto a prueba para su contrastación teórico empírica.

Retomando el ejemplo antes mencionado podrían plantearse para cada grupo de preguntas distintos tipos de objetivos:

El tema a investigar podría ser
Las trayectorias escolares en condiciones de vulnerabilidad

Preguntas problemas
¿En qué medida las condiciones de vulnerabilidad afectan las trayectorias escolares de los jóvenes? ¿En qué medida el clima educativo del hogar del joven afecta su trayectoria escolar?

Preguntas problemas
¿Cómo describen los jóvenes vulnerables sus trayectorias escolares? ¿En qué medida esas condiciones generan representaciones diferenciadas sobre el valor de la educación?

Marco teórico

- Definición del concepto "Trayectorias escolares"
- Definición del concepto "vulnerabilidad"
- Teorías sobre juventudes (Margulis, Urresti, Mendez Diz)
- Autores sociológicos desde la perspectiva de clases: Marx, Parsons
- *Autores de las corrientes educativas como Teriggi, Jacinto, entre otros*

Marco teórico

- Definición del concepto "Trayectorias escolares"
- Definición del concepto "vulnerabilidad"
- Autores sociológicos como Bourdieu, Foucault, Bauman, Sen
- Teorías sobre juventudes (Margulis, Urresti, Mendez Diz)
- Autores sociológicos desde la perspectiva de clases: Marx, Parsons
- *Autores de las corrientes educativas como Duschatsky, Dussel*
- Definición del concepto de representaciones sociales (Durkheim, Jodelet)

Objetivos explicativos

Identificar los principales factores que afectan las trayectorias escolares de los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad

Definir las principales condiciones que afectan los niveles de repitencia y abandono en los jóvenes en condiciones vulnerabilidad

Establecer en qué medida el nivel de vulnerabilidad es condición necesaria y / o suficiente del aumento del nivel de repitencia

Establecer en qué medida el nivel de vulnerabilidad es condición necesaria y / o suficiente del aumento del nivel de abandono

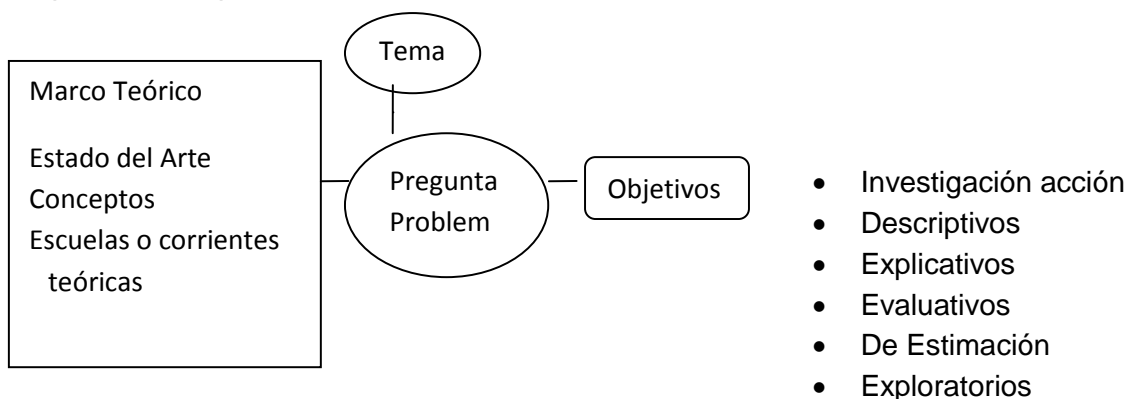
Objetivos descriptivos

Describir las trayectorias escolares desde la voz de los jóvenes

Caracterizar las representaciones sobre el valor de la educación de acuerdo a las condiciones sociales, culturales y económicas de los jóvenes

Se ofrece a continuación un esquema conceptual a fin de ordenar la exposición.

Esquema conceptual



Definición de la estrategia metodológica

En estas instancias es donde aparece la METODOLOGÍA, porque entre estos tipos de objetivos existen diferencias metodológicas. Es decir, existe una metodología de la descripción, la explicación, la evaluación, estimación o predicción, la exploración, y acción.

La definición de la estrategia de investigación refiere a la instancia por medio de la cual el investigador apela a sus recursos teóricos y metodológicos, entendidos como expresión de sus saberes y habilidades, y así traza el camino que recorrerá para dar respuesta a sus preguntas surgidas del vacío en el conocimiento acumulado. Por lo tanto, la estrategia de investigación es una instancia que influye en todas las etapas. El investigador se interroga: ¿Cómo va a involucrarse con la realidad que pretende entender? ¿En dónde va a poner la mirada para definir la *unidad de análisis*? ¿A quién va a interpelar? ¿A través de qué procedimientos?

A partir de este momento tanto el marco teórico como la estrategia metodológica² acompañarán toda la investigación. La estrategia de investigación expresa la indivisibilidad de la teoría y el método. Por eso sostenemos que el investigador deberá tomar constantemente decisiones teórico metodológicas.

En la estrategia se condensan:

- Respecto de quién se va a investigar (las unidades de análisis y cómo seleccionarlas).
- ¿Qué es lo que se ha de investigar? (variables, su construcción y mutua relación).
- ¿Cómo se obtendrá la información? (las fuentes primarias o secundarias y su tratamiento cualitativo o cuantitativo).
- Cómo se realizará el análisis de los datos producidos (los enfoques o modelos a utilizar y las técnicas cualitativas, cuantitativas o la combinación de ambas). (Cohen y Gómez Rojas, 2003: 121).

² Con fines pedagógicos, a fin de ordenar la información, lo referente a estrategias metodológicas será retomado en secciones posteriores del documento.

2- Proceso de contrastación teórico empírico

Lo hasta aquí señalado puede resumirse como la fundación del problema (Cohen y Gómez Rojas, 2003), momento inicial de una investigación, compuesto por los elementos arriba mencionados (Marco Teórico, Pregunta-Problema, Objetivos, Hipótesis, Estrategia Teórico-Metodológica). Las etapas siguientes ponen a la investigación en un proceso de contrastación teórico empírica.

Surgirán así dos conceptos que estarán entrelazados constantemente, a saber: unidades de análisis y variables. Ambas son construcciones que el investigador realiza a partir de una determinada mirada teórico metodológica.

Las variables serán atributos que caracterizan a las unidades de análisis. Éstas refieren a los sujetos y los objetos de análisis, indican de quién se está hablando, respecto de quién se quiere construir conocimiento (Gómez Rojas, Gabriela y De Sena Angélica, 2005).

El abordaje de las unidades de análisis presenta tanto un componente teórico como empírico. Debe existir una coherencia entre el problema a investigar, los objetivos de la investigación, el enfoque teórico, las construcción de las unidades de análisis y el proceso de contrastación empírica.

Siguiendo con el ejemplo una investigación ligada al campo educativo podría tener como unidades de análisis a:

El tema a investigar podría ser

Las Trayectorias escolares en condiciones de vulnerabilidad

Preguntas problemas

¿En qué medida las condiciones de vulnerabilidad afectan las trayectorias escolares de los jóvenes? ¿En qué medida el clima educativo del hogar del joven afecta su trayectoria escolar?

Preguntas problemas

¿Cómo describen los jóvenes vulnerables sus trayectorias escolares? ¿En qué medida esas condiciones generan representaciones diferenciadas sobre el valor de la educación?

Marco teórico

- Definición del concepto "Trayectorias escolares"
- Definición del concepto "vulnerabilidad"
- Teorías sobre juventudes (Margulis, Urresti, Mendez Diz)
- Autores sociológicos desde la perspectiva de clases: Marx, Parsons
- *Autores de las corrientes educativas como Teriggi, Jacinto, entre otros*

Marco teórico

- Trayectorias escolares
- Definición del concepto "vulnerabilidad"
- Bourdieu, Foucault, Bauman, Sen
- Teorías sobre juventudes (Margulis, Urresti, Mendez Diz)
- Perspectiva de clases: Marx, Parsons
- *Autores de las corrientes educativas como Duschatsky, Dussel*
- Definición del concepto de representaciones sociales (Durkheim, Jodelet)

Objetivos explicativos

Identificar los factores que afectan las trayectorias escolares de los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad

Definir las condiciones que afectan los niveles de repitencia y abandono en los jóvenes en condiciones vulnerabilidad

Establecer como el nivel de vulnerabilidad es condición necesaria y / o suficiente del aumento del nivel de repitencia

Establecer como el nivel de vulnerabilidad es condición necesaria y / o suficiente del aumento del nivel de abandono

Objetivos descriptivos

Describir las trayectorias escolares desde la voz de los jóvenes

Caracterizar las representaciones sobre el valor de la educación de acuerdo a las condiciones sociales, culturales y económicas de los jóvenes

Unidad de análisis

Cada uno de los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad que asisten a escuelas medias de gestión pública de la Argentina en 2014

Unidad de análisis

Cada uno de los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad que asisten a escuelas medias de gestión pública de la Argentina en 2014

Este ejemplo señala que para distintas preguntas de investigación y distintos tipos de objetivos se puede elegir trabajar sobre la misma unidad de análisis.

En relación a otras preguntas y objetivos referidos al mismo tema podrían identificarse también como unidades de análisis a “cada uno de los docentes, o a cada una de las escuelas, o a cada una de la normativa o leyes educativas de los distintos países”. Cada una de estas unidades tendrá como atributos a analizar diferentes variables, así como distintos marcos teóricos y proceso de contrastación (trabajo de campo) para poder ser abordadas.

Independientemente si los diseños son cualitativos o cuantitativos, otra cuestión importante es la que refiere a reconocer la distinción entre *unidades de análisis* y *unidades de recolección*, ya que en algunas oportunidades podemos encontrarnos con la situación en donde la primera no coincide con esta última. Ello se debe a que hay características que no se pueden observar directamente en las unidades de análisis, y la información respecto de éstas sólo se puede obtener de una manera mediada. En este sentido, podemos definir a la unidad de análisis como la unidad de estudio u objeto/sujeto de estudio (los elementos que van a ser estudiados), mientras que la unidad de recolección es la fuente proveedora de la información requerida, son los elementos que funcionan como informantes.

Por ejemplo, si en una investigación se ha decidido que la unidad de análisis sean los establecimientos educativos de nivel secundario, podrá tomarse al director de cada establecimiento como unidad de recolección, para obtener información sobre algunos de los aspectos que resulte relevante para el estudio y que no sea accesible observando a las escuelas de un modo directo (por ejemplo el formato escolar, el régimen de asistencia, la adecuación al estatuto docente, etc.).

Cohen y Gómez Rojas destacan el rol que juegan las unidades de análisis al momento de definir un problema de investigación: “desde su definición se delimita el universo de observación y por lo tanto se recorta el problema a investigar. (...) Son los sujetos u objetos de estudio, son aquellos a quienes investigamos, pueden ser personas, cosas o productos de las personas. Son un elemento fundamental en la etapa de contrastación empírica, (ya que) contrastamos nuestros supuestos frente a la base empírica. Los investigadores no observan todas las características de las unidades de análisis, observan sólo aquellas vinculadas con la teoría.”(Cohen y Gómez Rojas, 2003: 122)

Respecto a las unidades de análisis puede hacerse otra distinción: *unidades colectivas* y *las individuales*. Las unidades colectivas son aquellas compuesta por otras unidades menores o partes constituyentes llamadas miembros. (Por ejemplo: conglomerados urbanos, países, regiones, distritos electorales, etc.).

Las unidades individuales son aquellas que no pueden descomponerse en partes o unidades menores. Ejemplos de este tipo son: cada uno de los alumnos que cursan estudios secundarios en escuelas de gestión pública en 2013, o los graduados de sociología, las personas mayores de 18 años residentes en CABA, etc.

Sólo se puede hablar de colectivos cuando se habla de miembros, y también sólo se indica que hay miembros cuando se trata de colectivos.

Cabe aclarar que los miembros de un colectivo no son necesariamente personas individuales, ya que, por ejemplo, una ciudad puede ser descrita como un colectivo con los distritos electorales como miembros.

El hecho que una unidad de análisis sea considerada individual o colectiva refiere al tipo de tratamiento que la misma tenga en la investigación. Así, “países” puede constituirse en una unidad colectiva si lo que se analiza es su tasa de desempleo

(atributo que presentan sus miembros –provincia -personas) o como una unidad de análisis individual si lo que se describe es su forma de gobierno. Ligado al tema de investigación sobre educación puede plantearse a la escuela como una unidad de análisis colectiva donde se mida la tasa de ausentismo docente (atributo de cada uno de los docentes que se ausentan como miembros del colectivo) o como unidad de análisis individual si lo que se mide es el tipo de gestión (pública o privada).

También es necesario advertir que existen diferentes propiedades o variables de acuerdo a si son aplicables a unidades de análisis individuales o colectivas, o al individuo relacionado con otro individuo. Tomamos junto a Cohen y Gómez Rojas (2003) aquellas características mencionadas por Lazarsfeld y Menzel. Entre ellas pueden señalarse para las unidades colectivas las propiedades analíticas, estructurales, globales; y para las unidades miembros las propiedades absolutas, relacionales, contextuales y comparativas.

Ahora bien, definida la unidad de análisis, es necesario que tengamos presentes ciertas nociones tales como UNIVERSO, MUESTRA y POBLACIÓN.

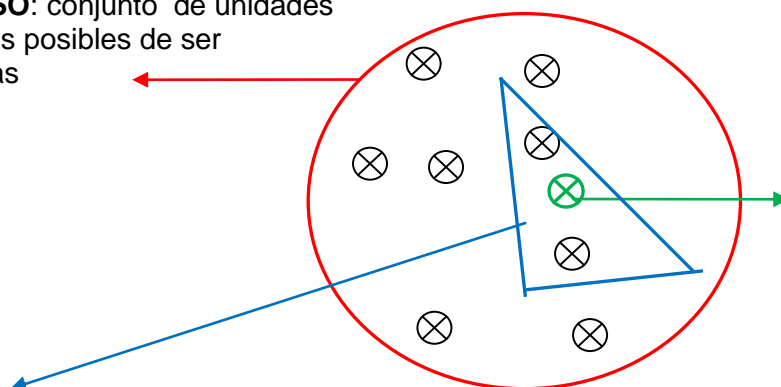
Si la unidad de análisis es cada uno de los elementos que van a ser estudiados, el UNIVERSO de estudio corresponde al conjunto de unidades de análisis que procuramos estudiar, las cuales se conforman a partir de establecer una serie determinada de características o especificaciones (de contenido, referencia espacial y temporal). Así, hablar de unidades de análisis supone considerar el universo, ya que éstas se definen según cómo se defina el universo a estudiar. Éste será el conjunto y ellas las unidades.

La MUESTRA, que es una parte del universo, un subgrupo de ese universo, se define también como una cantidad reducida de elementos que componen una población. Para que un conjunto de unidades de análisis sea considerado una muestra de esa población, debe presentar las características distintivas del universo del cual fueron seleccionadas. Esta condición se debe al hecho que en la muestra extraída se debe reflejar la heterogeneidad del universo de estudio.

El uso de la muestra presenta como ventajas el menor costo y mayor rapidez en la obtención de resultados, y garantiza un mejor acceso a las unidades de análisis, principalmente en aquellos casos en que se trata de universos muy dispersos o con dificultades de abordaje, asumiendo que no se podrá obtener información del total de unidades de análisis pero será factible realizar la investigación. De estas ventajas podemos inferir algunas situaciones en las cuales se extrae una muestra de la población, a saber: cuando existe un número muy grande de elementos que componen a la población; cuando se dispone de poco tiempo para poder observar todos los elementos de la población; o cuando el presupuesto resulta escaso como para llevar a cabo la observación de todos los elementos de la población.

La POBLACION, por su parte, refiere al conjunto de las unidades de análisis en estudio o a ser estudiadas. La misma puede coincidir con el universo o con una parte de éste, cuando se trata de una muestra. En el primer caso decimos que se ha realizado un censo. (Cohen y Gómez Rojas, 2003: 122)

UNIVERSO: conjunto de unidades de análisis posibles de ser estudiadas



UNIDADES DE ANALISIS:

unidad mínima de estudio que contiene las características constitutivas del universo

MUESTRA: refiere a una parte del universo que contiene una determinada cantidad de unidades de análisis que se conforma a partir de características del universo

Por ejemplo, en una investigación referida a temas educativos podría señalarse como UNIVERSO todos los alumnos que asisten a las escuelas secundarias de gestión pública de la Argentina (10 millones). Las unidades de análisis serían cada uno de esas alumnas y alumnos (por ejemplo, Mariana Gómez que asiste a la escuela N3 de Formosa en 3er año en 2014; Jorge Repeto que asiste a la escuela N8 de Formosa en 3er año en 2014). La MUESTRA referiría a una parte de ese universo (por ejemplo, determinada cantidad de alumnos de cada una de las provincias). La POBLACION podría ser el total de unidades de análisis si refiriera a un censo, o las unidades de análisis incluidas en la muestra seleccionada.

Sin embargo, si la investigación elige, entre sus supuestos teóricos, considerar a la escuela en tanto que institución del Estado bajo su rol socializador, deberá optar por seleccionar como unidad de análisis la escuela y no los alumnos. Habiendo definido a la unidad de análisis y la población en base a consideraciones de contenido teórico, luego ésta se situará espacial y temporalmente. Será necesario entonces definir la unidad de recolección, que en este caso pueden ser cada uno de los directores, quienes nos brindarán la información sobre las unidades de análisis escuelas- objeto de estudio-.

Si bien son pocas las veces que se puede medir a todo el universo de estudio, hemos querido explicitar cuándo debemos seleccionar una muestra, las ventajas que de ello se obtiene y los pasos necesarios para poder definir los criterios de selección, es decir, las características de contenido, lugar y tiempo, con que deben contar los elementos para poder ser incluidos dentro de este subconjunto del universo denominado muestra.

Respecto a la construcción de las muestras, una clasificación está ligada al tipo de diseño. Es decir, existirá un procedimiento para la construcción de las muestras en los diseños cuantitativos y otro para los diseños de tipo cualitativos. En los diseños cuantitativos pueden distinguirse las muestras probabilísticas y las no probabilísticas. Sampieri (1991) nos dice que la elección entre una muestra de tipo probabilística o no probabilística, depende de los objetivos de la investigación, del diseño de investigación y de la contribución que se piensa hacer con ella. (Sampieri, 1991: 209).

En las *muestras probabilísticas* para todos los elementos del universo se conoce la probabilidad de ser incluidos en la muestra (se cuenta con un listado completo de todas las unidades de análisis que forman parte de ese Universo). Sampieri (1991: 207) afirma que esto se obtiene a partir de definir las características de la población, el

tamaño de la muestra y a través de una selección aleatoria de las unidades de análisis. Asimismo, junto a Cohen y Gómez Rojas (2003: 123) podemos agregar que al conocer esta probabilidad pueden calcularse los errores muestrales de sus estimaciones, permitiendo así extrapolar sus resultados al universo, motivo por el cual se las denomina muestras representativas. La garantía de que todos los elementos tengan la misma probabilidad de ser incluidos en la muestra viene dado por el azar estadístico.

Hernández Sampieri (1991: 209) coincide respecto a que la principal ventaja de este tipo de muestra consiste en que puede medirse el tamaño del error en las predicciones, e incluso agrega que el principal objetivo en el diseño de este tipo de muestra es reducir al mínimo este error, al que se denomina error estándar. Este error implicará una posible variabilidad de las respuestas entre un determinado porcentaje que establecerá una fórmula matemática.

En las *muestras no probabilísticas*, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con otros criterios definidos por el investigador. Aquí el procedimiento no es mecánico, ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones del investigador, y desde luego las muestras seleccionadas con estos criterios tienden a estar orientadas por la teoría (Sampieri, 1991: 208-209). Es por ello que sus resultados no pueden extrapolarse al universo y son muestras que se utilizan con propósitos específicos propuestos en la investigación. (Cohen y Gómez Rojas, 2003: 123).

Por su parte, en los diseños cuyas estrategias son de tipo cualitativas, uno de los procedimientos más difundido para la construcción de las muestras es el muestreo teórico. Dentro de la Teoría Fundamentada en los datos (Strauss y Corbin, 2002; Glasser y Strauss, 1967) el “muestreo teórico” implica que, a medida que se va realizando el análisis se va generando teoría, es decir que se constituye con base a lo que emerge de los datos. En este tipo de muestreo las unidades de análisis que van constituyendo el trabajo de campo se van seleccionando en torno al desarrollo de la investigación, que conforme ésta avanza permite conocer qué tipo de informantes se debe interpellar para lograr la progresiva densificación y emergencia de teoría. Permite al investigador construir categorías en las que poder profundizar, para luego orientar el proceso hacia la selección de aquellas unidades y dimensiones que permitan obtener una mayor cantidad y calidad de información. Por ello se busca que cada unidad de análisis (personas, grupos, situaciones, instituciones) ofrezca la información necesaria para establecer nuevas comparaciones y generar teoría, a la par que se analiza esa información. Este proceso no sigue un desarrollo lineal. El investigador no conoce el número de observaciones a realizar. Aquí es preciso destacar que a través del descubrimiento de incidentes comienzan a inferirse propiedades y códigos hasta llegar a la saturación de las categorías.

Surgirá entonces la “saturación teórica” de las categorías como momento en que ningún análisis adicional contribuye a descubrir algo nuevo acerca de una categoría; cuando no se encuentra ninguna información adicional por la que puedan desarrollarse propiedades de la categoría o nuevas categorías. Es decir, la incorporación de una nueva unidad de análisis a la muestra no ofrece información diferencial ni adicional a la ya recabada. Los criterios que determinan los niveles de saturación teórica vienen delimitados por los límites empíricos de los datos, la integración y densidad de la teoría. Al detener el proceso de selección, cuando queda saturada la categoría, queda entonces conformada la muestra con las unidades de análisis hasta ahí seleccionadas.

En síntesis, Galtung (1996:34) sostiene que *“la elección de la unidad probablemente es la primera decisión decisiva que se hace en muchas investigaciones. Una vez hecha es difícil volver atrás porque todo el procedimiento de la investigación habrá*

sido edificado alrededor de esta decisión. Por esta razón es esencial tener una clara representación del espectro de todas las unidades posibles, de tal manera que la elección basada en el problema por investigar pueda ser no sólo una elección tradicional sino también una elección fructífera.”

Como se ha señalado anteriormente cada uno de los atributos que refieren a las unidades de análisis se constituyen en variables de análisis. Las variables se desprenden del marco teórico. El criterio para seleccionar los conceptos es elegirlos a partir de definir con cuáles de ellos se va a interpelar la realidad. Cabe señalar en este sentido que todas las variables son *conceptos*, pero no todos los conceptos del marco teórico son *variables*. Serán variables aquellos conceptos con los cuales el investigador se va a involucrar en la realidad. Algunos conceptos (aquellos que no son traducidos en variables) van a atravesar la investigación y serán útiles al momento del análisis; otros se traducen en variables y luego, algunas de ellas, van a ser operacionalizadas.

Para avanzar en este proceso de operacionalización de una variable el investigador deberá definir a la misma tanto teórica como operacionalmente. En el primer caso se definirá nominalmente –conceptualmente- a la variable para poder identificar qué es lo que se “mirará en la realidad”. Para trabajar sobre el campo se avanzará sobre la definición operacional, desprendiéndose ésta de la definición teórica, y avanzando en la construcción de dimensiones de análisis e indicadores susceptibles de clasificar a las unidades de análisis.

Asimismo, no debemos pasar por alto el rol que cumplen las variables dentro de la estrategia de investigación. Ésta última requiere no sólo que el investigador seleccione las principales variables que van a ser incluidas y que orientarán la búsqueda de información y el posterior análisis, sino también deberá definir la relación (simétrica o asimétrica, es decir, de mutua relación o relación de dependencia) entre éstas. Cohen y Gómez Rojas (2003) proponen imaginar las variables dentro de una perspectiva dinámica, esto es, no sólo como conceptos que clasifican datos a partir de sistemas de categorías, sino también generando “espacios de propiedades” como resultado de las diferentes relaciones que irá proponiendo entre ellas. “Toda relación entre variables supone la construcción de un espacio de propiedades, tal como lo expresa Padua (citado en Cohen y Gómez Rojas, 2003), definimos dicho espacio “como el conjunto de las posiciones que pueden tener las unidades en estudio en una variable o en un sistema de dos o más variables”. (Cohen y Gómez Rojas, 2003: 121)

Siguiendo la línea de investigación en temas educativos, si la unidad de análisis fuera cada uno de los alumnos que asisten a escuela secundarias de gestión pública en 2013, algunas de las variables a analizar podrían ser: sexo, edad, año escolar que cursa, cantidad de materias previas, frecuencia de asistencia a clases, percepción sobre el docente de matemática, interés en las materias extra curriculares, etc.

A su vez existen diferentes criterios para clasificar a las variables. Entre ellos se destacan:

1- Según nivel de medición. De acuerdo a los grados de complejidad de la medición que permite su sistema de categorías-valores (conjunto de valores-categorías diferentes, que puede asumir cada unidad de análisis), sistema que construye el investigador.

- Nominal: clasifica, nomina, señala.
- Ordinal: jerarquiza, establece niveles.

- Intervalar: permite no sólo clasificar y ordenar sino también establecer a través de una unidad de medida la distancia que existe entre una categoría y otra.

2- Según sean discretas o continuas: en el primer caso no existen valores intermedios entre las categorías y en el segundo es posible encontrar valores entre las diferentes categorías.

3- Según su status en las hipótesis: pueden ser clasificadas como dependientes, independientes o de control.

Retomando nuevamente el ejemplo se agregan aquí algunas posibles variables

El tema a investigar podría ser
Las Trayectorias escolares en condiciones de vulnerabilidad

Preguntas problemas

¿En qué medida las condiciones de vulnerabilidad afectan las trayectorias escolares de los jóvenes? ¿En qué medida el clima educativo del hogar del joven afecta su trayectoria escolar?

Preguntas problemas

¿Cómo describen los jóvenes vulnerables sus trayectorias escolares? ¿En qué medida esas condiciones generan representaciones diferenciadas sobre el valor de la educación?

Marco teórico

- Definición del concepto "Trayectorias escolares"
- Definición del concepto "vulnerabilidad"
- Teorías sobre juventudes (Margulis, Urresti, Mendez Diz)
- Autores sociológicos desde la perspectiva de clases: Marx, Parsons
- *Autores de las corrientes educativas como Teriggi, Jacinto, entre otros*

Marco teórico

- Trayectorias escolares
- Definición del concepto "vulnerabilidad"
- Bourdieu, Foucault, Bauman, Sen
- Teorías sobre juventudes (Margulis, Urresti, Mendez Diz)
- Pperspectiva de clases: Marx, Parsons
- *Autores de las corrientes educativas como Duschatsky, Dussel*
- Definición del concepto de representaciones sociales (Durkheim, Jodelet)

Objetivos explicativos

Identificar los factores que afectan las trayectorias escolares de los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad

Definir las condiciones que afectan los niveles de repitencia y abandono en los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad

Establecer como el nivel de vulnerabilidad es condición necesaria y / o suficiente del aumento del nivel de repitencia

Establecer como el nivel de vulnerabilidad es condición necesaria y / o suficiente del aumento del nivel de abandono

Objetivos descriptivos

Describir las trayectorias escolares desde la voz de los jóvenes

Caracterizar las representaciones sobre el valor de la educación de acuerdo a las condiciones sociales, culturales y económicas de los jóvenes

Unidad de análisis

Cada uno de los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad que asisten a escuelas medias de gestión pública de la Argentina en 2014

Unidad de análisis

Cada uno de los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad que asisten a escuelas medias de gestión pública de la Argentina en 2014

Variables

- **Índice de vulnerabilidad educativa de la familia del joven (dado que se trata de una variable compleja que requiere operacionalización, se sugiere la construcción de indicadores tales como, a modo de ejemplo: último nivel de educación alcanzado por cada miembro del hogar, cantidad de miembros que repitieron algún año escolar, cantidad de miembros que abandonaron un año escolar)**
- **Nivel de vulnerabilidad social**

Variables

- **Representaciones sociales en torno a la educación**
- **Imaginario sobre el efecto de determinadas trayectorias escolares sobre los proyectos de vida**

Los instrumentos de registro refieren al dispositivo intermediario entre las variables operacionalizadas y la realidad a trabajar. Éste define el modo en que el investigador va a interpelar a su objeto de estudio. Bourdieu sostiene que (2008: 55) "(...) no hay que olvidar que lo real no tiene nunca la iniciativa puesto que sólo puede responder si se lo interroga". En este sentido, lo real responderá de acuerdo al modo en que se interpele.

Esta etapa se encuentra íntimamente ligada con la pregunta problema, el tipo de objetivos y la elección del diseño de investigación. Así, para los diseños de tipo cuantitativos podemos señalar como ejemplo la técnica de la encuesta y el cuestionario como instrumento; mientras que para los diseños cualitativos la técnica puede ser la entrevista (semiestructurada, individual o grupal) y el instrumento la guía de pautas.

La encuesta es una técnica estructurada que propone que se aplique el mismo estímulo a todas las unidades de análisis, por ello las diferentes preguntas del cuestionario deben ser aplicadas todas de la misma manera, en el mismo orden y con la misma formulación. Por su parte, las entrevistas cualitativas semiestructuradas posibilitan recrear condiciones de conversación informal, dentro de pautas planteadas por el entrevistador, y en un marco de intimidad, de suma importancia, en tanto se requiere que el entrevistado se involucre con el tema a tratar. Esta técnica cualitativa evidencia que en el trabajo de campo, el entrevistador interviene en forma más proactiva que en los estudios cuantitativos.

Lo hasta aquí descrito refiere a una investigación cuyas fuentes de información sean primarias, es decir que la generación de la información sea realizada por primera vez para una investigación con determinados objetivos. Cuando la investigación utiliza información que fue previamente relevada para otro estudio con otros objetivos, hablaremos entonces de fuentes secundarias. Son entonces aquellas fuentes que refieren a una producción previa. Se obtienen de otra unidad de tiempo. Muchas veces ocurre que hay institutos (como por ejemplo el INDEC) que producen fuentes sistematizadas que pueden ser útiles a los fines de otra investigación.

Cuando se utilizan fuentes secundarias existe también la etapa de formulación de la pregunta problema, objetivos, hipótesis y la estrategia metodológica. En el momento de construcción de las unidades de análisis y la búsqueda y selección de la fuente aparece la dificultad de encontrar una que reproduzca teóricamente aquello que el investigador quiere retratar. En estos casos se recurre a unidades de análisis que están incorporadas en la fuente de datos secundaria (en un momento anterior) y no se produce ya el trabajo de campo, pues la información ya está recolectada. Es necesario sí controlar las fuentes. Para ello se requiere considerar de dónde se obtuvieron (ver quiénes las hicieron, cómo las obtuvieron). El investigador debe asegurarse que cumplan con el requisito de FIABILIDAD, ver que coincidan con la perspectiva teórica con la que se está trabajando.

No existe entonces la etapa de definición de las unidades de análisis, de la construcción de variables, construcción de la muestra, ni tampoco de ciertas etapas como la operacionalización de variables, la elaboración del instrumento de registro de la información y el trabajo de campo.

Por ejemplo, un equipo de investigación que trabaje sobre temas educativos puede utilizar las investigaciones realizadas por la DINIECE (Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa) y tomar la información relevada respecto a porcentaje de promoción, repitencia, sobre edad (edad real vs edad teórica esperada para el año en curso) por jurisdicción y reprocesar dicha información como parte de su investigación.

Si bien para las fuentes secundarias no se requiere construcción de instrumentos de registro de la información, sí es una etapa necesaria para las fuentes primarias.

Para aquellas investigaciones que recurren a fuentes primarias, luego de construir los instrumentos de registro de la información y seleccionar la muestra se realiza la inmersión en el trabajo de campo, a partir del cual se realizará la contrastación teórico empírica. Este es un momento importante en que el camino teórico y el camino

empírico se encuentran, en el cual se analiza la realidad a instancias de la obtención de la *información*.

Muchas de las decisiones hasta aquí tomadas, así como las que posteriormente se desarrollarán, no sólo descansan en determinado marco teórico sino también en la elección de una determinada estrategia metodológica. Como fuera mencionado al inicio del documento, ésta podría ser cualitativa, cuantitativa o mixta. En el primer caso, la estrategia se orienta a buscar el sentido y significado de los fenómenos; comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa; se concentra en pocos casos y en un análisis profundo. Algunas de las técnicas refieren a la observación participante, entrevistas en profundidad, grupos focales, análisis del discurso, historias de vida, etc. En el caso de los diseños cuantitativos, busca el análisis de regularidades, la repetición múltiple de conductas, trabaja con muchos casos buscando generalizaciones; algunas de las técnicas son la observación cuantificada y/ o las encuestas. Cada uno de los diseños puede ser analizado diferencialmente de acuerdo al plano epistemológico, ontológico, gnoseológico y técnico procedimental (Cohen y Piovani, 2008).

Nuevamente retomaremos el ejemplo a modo ilustrativo para incorporar explícitamente algunos señalamientos acerca de la estrategia metodológica, más allá de las particularidades ya ejemplificadas.

El tema a investigar podría ser

Las Trayectorias escolares en condiciones de vulnerabilidad

Preguntas problemas

¿En qué medida las condiciones de vulnerabilidad afectan las trayectorias escolares de los jóvenes? ¿En qué medida el clima educativo del hogar del joven afecta su trayectoria escolar?

Preguntas problemas

¿Cómo describen los jóvenes vulnerables sus trayectorias escolares? ¿En qué medida esas condiciones generan representaciones diferenciadas sobre el valor de la educación?

Marco teórico

- Definición del concepto “Trayectorias escolares”
- Definición del concepto “vulnerabilidad”
- Teorías sobre juventudes (Margulis, Urresti, Mendez Diz)
- Autores sociológicos desde la perspectiva de clases: Marx, Parsons
- *Autores de las corrientes educativas como Teriggi, Jacinto, entre otros*

Marco teórico

- Trayectorias escolares
- Definición del concepto “vulnerabilidad”
- Bourdieu, Foucault, Bauman, Sen
- Teorías sobre juventudes (Margulis, Urresti, Mendez Diz)
- Pperspectiva de clases: Marx, Parsons
- *Autores de las corrientes educativas como Duschatsky, Dussel*
- Definición del concepto de representaciones sociales (Durkheim, Jodelet)

Objetivos explicativos

Identificar los factores que afectan las trayectorias escolares de los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad

Definir las condiciones que afectan los niveles de repitencia y abandono en los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad

Establecer como el nivel de vulnerabilidad es condición necesaria y / o suficiente del aumento del nivel de repitencia

Establecer como el nivel de vulnerabilidad es condición necesaria y / o suficiente del aumento del nivel de abandono

Objetivos descriptivos

Describir las trayectorias escolares desde la voz de los jóvenes

Caracterizar las representaciones sobre el valor de la educación de acuerdo a las condiciones sociales, culturales y económicas de los jóvenes

Unidad de análisis

Cada uno de los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad que asisten a escuelas medias de gestión pública de la Argentina en 2014

Unidad de análisis

Cada uno de los jóvenes en condiciones de vulnerabilidad que asisten a escuelas medias de gestión pública de la Argentina en 2014

Variables

- Índice de vulnerabilidad educativa de la familia del joven (dado que se trata de una variable compleja que requiere operacionalización se sugiere la construcción de indicadores tales como: último nivel de educación alcanzado por cada miembro del hogar, cantidad de miembros que repitieron algún año escolar, cantidad de miembros que abandonaron un año escolar, a modo de ejemplo)
- Nivel de vulnerabilidad social

Variables

- Representaciones sociales en torno a la educación
- Imaginario sobre el efecto de determinadas trayectorias escolares sobre los proyectos de vida

Estrategia metodológica

Cuantitativa

- Se seleccionará una muestra probabilística
- Se realizarán encuestas a jóvenes (unidad de análisis) a través de un cuestionario estructurado aplicado
- Se complementará los datos primarios con el análisis de los registros estadísticos de cada una de las escuelas (fuentes de datos secundarios) para describir el contexto educativo de las instituciones a las que asisten estos jóvenes

Estrategia metodológica

Cualitativa

- Se realizará un muestro orientado intencional o por propósitos
- Se realizará una guía de pautas semi estructurada para realizar entrevistas en profundidad a jóvenes en condiciones de vulnerabilidad que asisten a escuelas medias de gestión pública
- Se realizará otra guía de pautas para aplicar en Grupos Focales a algunos de estos jóvenes

3- Redacción y difusión de resultados

El tercer momento, luego de la fundación del problema y de la contrastación teórico empírica, refiere al análisis y elaboración de las conclusiones, donde se buscará dar respuesta a los interrogantes iniciales.

Luego del trabajo de campo, a través del procesamiento el investigador traduce la información y la prepara para el análisis. Este último es el momento de producción de nuevo conocimiento sobre el fenómeno.

Este pasaje del registro de la información a la producción del dato es vital durante la investigación. Los datos los produce el investigador teóricamente. Esto significa lo contrario de aquello que postulan las corrientes no constructivistas según las cuales el dato estaría ya en la realidad y el investigador solo tendría que hacer una “recolección” de los mismos. El dato está, por el contrario, en el momento del análisis, puesto que su construcción comienza a partir de un concepto y termina en el procesamiento.

Para la investigación de corte cuantitativo el procesamiento consiste en la edición, codificación y elaboración de un plan de análisis y obtención de cuadros de contingencia, y para ello es necesario hacer el cruce de variables en relación con las hipótesis. En el caso de una investigación cuyo diseño es cualitativo se procederá a la construcción de una grilla de análisis y -para citar un ejemplo, en el caso de la Teoría Fundamentada- a la codificación abierta, axial y selectiva.³(Strauss y Corbin, 2002; GLaser y Straus, 1967). Es preciso advertir asimismo que en los estudios cualitativos el procesamiento se articula con el análisis en una sola etapa.

El *dato* puede ser cualitativo o cuantitativo, teniendo ambos el mismo estatus de cientificidad. En cualquiera de los dos casos el dato es una construcción.

Para culminar cabe señalar, una vez más, cómo el proceso y cada una de las etapas de la investigación se encuentran revestidas por una serie de decisiones teórico - metodológicas, y que de acuerdo a cada una de ellas puede plantearse un diseño de investigación completamente distinto.

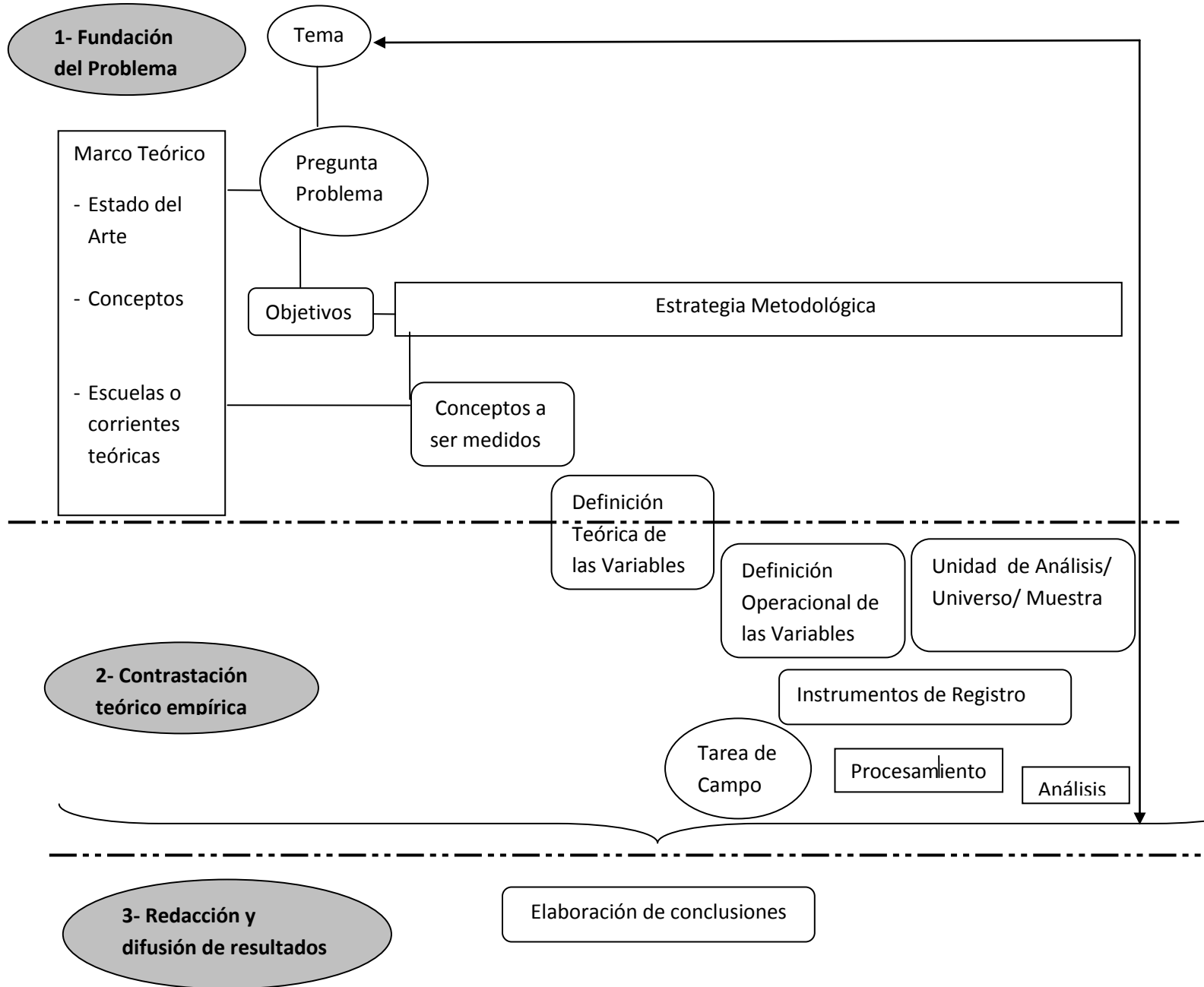
Será a través de las estrategias teórico-metodológicas que se buscará una contrastación empírica que, a través de un análisis conceptual, permita responder a la pregunta problema.

Luego del procesamiento y análisis se genera un informe de la investigación realizada. Estos resultados buscarán ser difundidos. La publicación de estos hallazgos podrá presentarse a través de ponencias a partir de las cuales se compartan algunas partes de la investigación y buscarán ser presentadas en congresos y jornadas académicas. Otra forma de difusión de los resultados es a través de la elaboración de artículos de revistas (con o sin referato) o capítulos de libros, o ponencias que compilen diferentes resultados sobre la misma o investigaciones similares. Por último el equipo de investigación puede generar la publicación de un libro completo que presente de manera sintética todas las etapas del proceso de investigación.

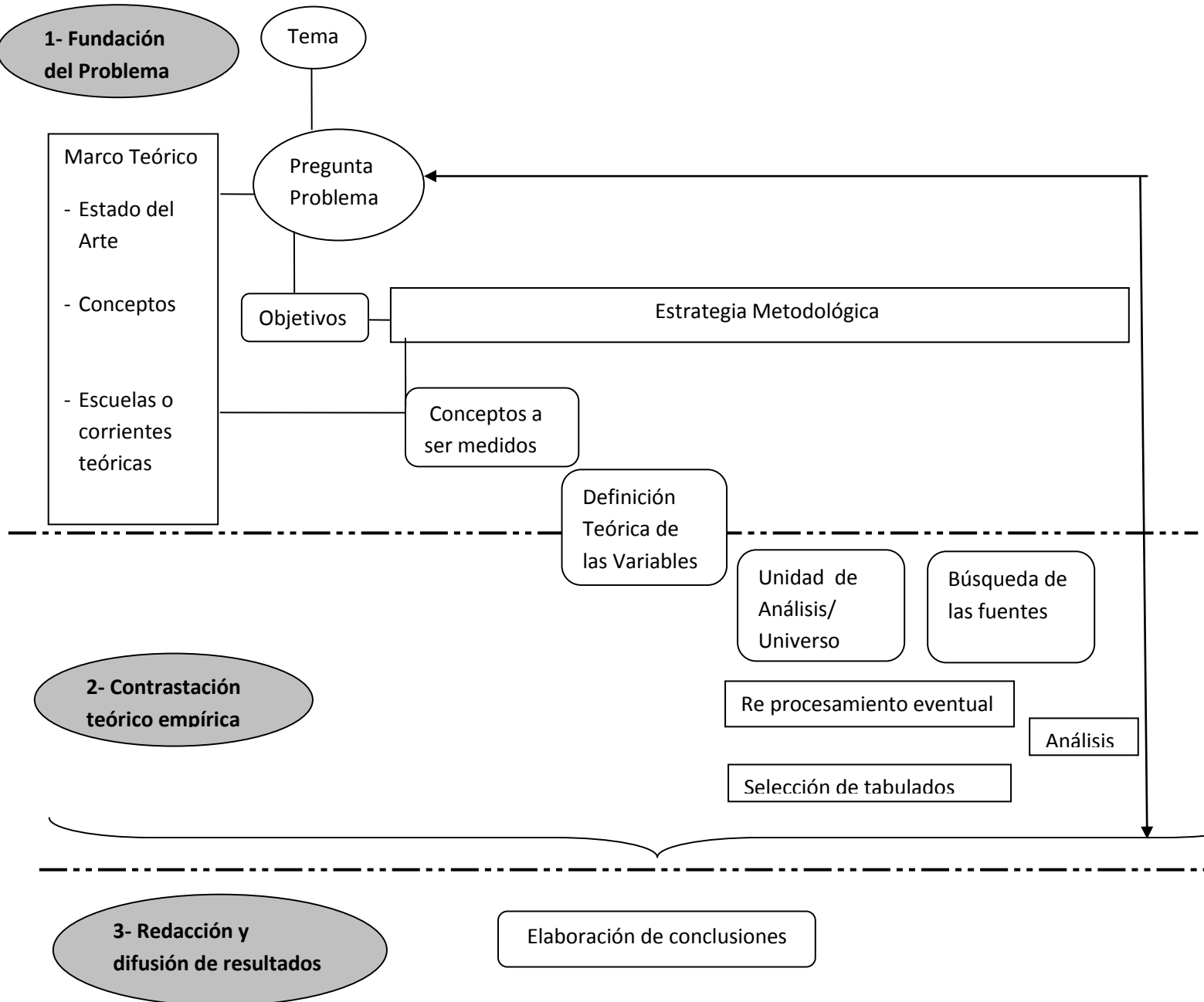
A modo de síntesis plantearemos un esquema de cada una de las etapas del proceso de investigación, distinguiéndolo según los tipos de fuentes que se utilizan.

³ “En la codificación abierta, el analista se preocupa por generar categorías y sus propiedades, y luego busca determinar cómo varían en su rango dimensional. En la codificación axial, las categorías se construyen de manera sistemática y se ligan a las subcategorías. No obstante, sólo cuando las categorías principales se integran finalmente para formar un esquema teórico mayor, los hallazgos de la investigación adquieren la forma de teoría. La codificación selectiva es el proceso de integrar y refinar las categorías.” (Strauss y Corbin, 2002: 157)

Esquema conceptual de una investigación con fuentes primarias



Esquema conceptual de una investigación con fuentes secundarias



Bibliografía

Archenti, N. y Piovani J. (2007) “Los debates metodológicos contemporáneos” en Metodología de las Ciencias Sociales, Marradi, A.; Archenti, N. y Piovani J. Ed. Emece. Buenos Aires.

Bourdieu, P. (2008) La construcción del objeto. (pp.56-88) En Bourdieu, Chamboredon y Passeron. *El oficio de sociólogo: presupuestos epistemológicos*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Cohen, N. (1997) “La teoría y el método en la investigación social: el discurso y la práctica”, en Luxemburg - revista de sociología, año 1 N° 2, Buenos Aires.

Cohen, N: y G. Gómez Rojas (2003): “Los objetivos, el marco conceptual y la estrategia teórico-metodológica triangulando en torno al problema de investigación”, en Lago Martínez, G. Gómez Rojas y M. Mauro (Coord.) En torno de las metodologías: abordajes cualitativos y cuantitativos. Proa XXI editores. Buenos Aires.

Cohen, N. y Piovani, J. I. (comp.) (2008). *La metodología de la investigación en debate*. La Plata: Eulp – Eudeba.

Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory*. Chicago: Aldine Publishing Company.

Gómez Rojas, Gabriela y De Sena Angélica (2005): “Niveles de análisis y falacia ecológica en las primeras aproximaciones a la tarea investigativa”, ponencia presentada en IV Jornadas de Sociología de la Univ. Nacional de La Plata, Departamento de Sociología. La Plata

Hernández Sampieri, R. Et. Al. (1991): “La Idea: Nace un Proyecto de Investigación”, “El Planteamiento del Problema: Objetivos, Preguntas de Investigación y Justificación del Estudio”, “La Elaboración del Marco Teórico: Revisión de la Literatura y Construcción de una Perspectiva Teórica”, Introducción, Cap. 1, 2, 3 y 8 de Metodología de la Investigación. Ed. MacGraw-Hill. México.

Kerlinger, F.(1991) “Problemas e Hipótesis” Cap.2 en Investigación del Comportamiento. Ed. MacGraw-Hill. México.

Lazarsfeld P. y H Menzel (1984). “Sobre la relación entre propiedades individuales y colectivas” en Korn F. y M Mora y Araujo (Comp.) Conceptos y variables en la investigación social. Ed. Nueva Visión. Buenos Aires.

Padua Jorge (2000) “El proceso de investigación” en Técnicas de investigación aplicadas a las ciencias sociales. (Cap. II pág. 28 a 45). Fondo de Cultura Económica. Séptima reimpresión. México.

Strauss, Anselm y J. Corbin (2002), Bases de la investigación cualitativa, Medellín: editorial Universidad de Antioquía.