

REVISTA LATINOAMERICANA DE
METODOLOGÍA DE
LA INVESTIGACIÓN
SOCIAL

Las técnicas de
investigación social y
la enseñanza de la
metodología:
reflexiones e
indagaciones

Nº 6 – AÑO 3

OCTUBRE 2013 - MARZO 2014

PUBLICACIÓN ELECTRÓNICA SEMESTRAL

ISSN 1853-6190

ReLMIS

.com.ar

6

Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social



www.relmis.com.ar

Directoras de Publicación:

Boito, María Eugenia | CIECS (CONICET-UNC) / UNC, Argentina
De Sena, Angélica | CIES / Fac. de Cs. Soc. UBA, Argentina
Magallanes, Graciela | UNVM / Red-Met / CIES, Argentina

Consejo Académico

Barriga, Omar | Universidad de Concepción, Chile
Cohen, Néstor | Fac. de Cs. Soc. UBA, Argentina
Ferreira, Andre | Univ. Federal de Pernambuco, Brasil
Henríquez, Guillermo | Univ. de Concepción, Chile
Magallanes, Graciela | UNVM / Red-Met, Argentina
Mutzenberg, Remo | Univ. Federal de Pernambuco, Brasil
Piovani, Juan | Univ. Nacional de La Plata, Argentina
Rivera, Manuel | Univ. de San Carlos de Guatemala
Sautu, Ruth | IIGG. UBA, Argentina
Zacarías, Eladio | Univ. de El Salvador, El Salvador

Boito, María Eugenia | CIECS (CONICET-UNC) / UNC, Arg.
De Sena, Angélica | CIES / Fac. de Cs. Soc. UBA, Argentina
Hamlin, Cynthia | Univ. Federal de Pernambuco, Brasil
Hernández, Marisel | Univ. Simón Bolívar, Venezuela
Mejía Navarrete, Julio | Univ. Nac. M. de San Marcos, Perú
Padua, Jorge | COLMEX - CONACYT, México
Riella, Alberto | Universidad de la República, Uruguay
Salvia, Agustín | Fac. de Cs. Soc. UBA, Argentina
Scribano, Adrián | CIECS (CONICET-UNC) / CIES, Argentina

Edición y coordinación general:

Cervio, Ana Lucía | CIES, Argentina
Giannone, Gabriel | CIECS (CONICET-UNC), Argentina

Responsable de número:

Giannone, Gabriel | CIECS (CONICET-UNC), Argentina

Colaboradores:

Aimar, Lucas | CIECS (CONICET-UNC) / UNVM, Argentina
Del Campo, Natalia | Fac. de Cs. Soc. UBA, Argentina
Espoz, María Belén | CIECS (CONICET-UNC), Argentina
Paz García, Pamela | CIECS (CONICET-UNC), Argentina

Chahbenderian, Florencia | CEPED. UBA, Argentina
D'hers, Victoria | IIGG - Fac. de Cs. Soc. UBA / CIES, Arg.
Lisdero, Pedro | CIECS (CONICET-UNC) / CIES, Argentina

Diseño de Tapa:

Lucila Salvo

Las técnicas de investigación social y la enseñanza de la metodología: reflexiones e indagaciones
N° 6. Año 3. Octubre 2013 - Marzo 2014.

Una iniciativa de:

Centro de Investigación y Estudios Sociológicos (CIES)

Programa de Estudios sobre Acción Colectiva y Conflicto Social. CIECS (CONICET-UNC)

Nodo Villa María (Argentina) de la Red Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales

relmis.com.ar

Publicación electrónica semestral



CIES - ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS EDITORA. Billinghurst 1260 Piso 4, Dpto. A (1413) Ciudad de Buenos Aires, Argentina | TEL: 011-154 1483954 | Email: correo@relmis.com.ar | ISSN: 1853-6190

Contenido

. Presentación	
. Las técnicas de investigación social y la enseñanza de la metodología: reflexiones e indagaciones	4
Por <i>Alejandra Peano</i> .	
. Artículos	
. Corra que o survey vem aí: Noções básicas para cientistas sociais	7
Por <i>Ranulfo Paranhos</i> (Brasil), <i>Dalson Britto Figueiredo Filho</i> (Brasil), <i>Enivaldo Carvalho da Rocha</i> (Brasil) y <i>José Alexandre da Silva Júnior</i> (Brasil)	
. A Utilização Conjunta da Grounded Theory e da Design Research. Uma Investigação na Área de Suprimentos	25
Por <i>Moema Pereira Nunes</i> (Brasil)	
. Reflexiones sobre las contribuciones de la observación participante para una Sociología de los cuerpos y las emociones	42
Por <i>Gabriela Vergara</i> (Argentina)	
. La investigación social y las perspectivas en la enseñanza de la metodología	57
Por <i>Claudia Gandía</i> (Argentina) y <i>Graciela Magallanes</i> (Argentina)	
. Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente	73
Por <i>Ivonne Balderas Gutiérrez</i> (México)	
. Reseñas de publicaciones	
. Reseña: Detectar sensibilidades en la Investigación Social	88
Por <i>Valeria Bula</i> (Argentina)	

Presentación:

Las técnicas de investigación social y la enseñanza de la metodología: reflexiones e indagaciones

Alejandra Peano

El sexto número de la Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social, es parte de un largo y consolidado proceso de reflexionar sobre enfoques, teorías, epistemologías y prácticas metodológicas desde un contexto de producción situado en y desde América Latina. En este sentido, desde la propuesta del primer número, en torno a “abrir los posibles”, se planteó reflexionar desde la multiplicidad de saberes y poderes que conviven conflictivamente en nuestras realidades (Espoz), lo que de modo sumario en el siguiente número se puso el eje en reconocer el carácter complejo que adquiere el abordaje del objeto de estudio (Boito y Giannone). Este carácter plural y complejo de hacer ciencia se relaciona, en el siguiente número con la mirada en las experiencias espaciales y temporales de las prácticas investigativas en nuestros territorios, que traman múltiples itinerarios, donde se instancian formas creativas de expresividad en los modos de diseñar e implementar el abordaje metodológico (Magallanes y Cervio). Esto, establece el rasgo polifónico implicado en los procesos de construcción del conocimiento (Lisdero), remarcándose en el quinto número, el atravesamiento de nuestro fenómeno social por: la creatividad, las posturas teóricas y epistemológicas, el objeto de investigación y las trayectorias políticas e históricas (De Sena y Cena).

En este sentido, desde el carácter múltiple, complejo y conflictivo de hacer ciencia, el presente número tiene la intención de dialogar sobre diferentes técnicas de investigación social, desde perspectivas cuantitativas y cualitativas. Donde lo central reside en la reflexión de las propias prácticas investigativas y las propias prácticas de enseñanza de lo metodológico, constituyéndose como acto político la manera como pensamos y abordamos la investigación, y las maneras de intervenir en el conocimiento; donde los interrogantes de cómo, desde dónde, para qué y por quién investigamos cobran fuerza y sentidos, que nunca cierran, pero abren a la reflexión e indagación de las propias prácticas en la investigación social.

Así, el primer artículo que comprende este número se titula Corra que o survey vem aí. Noções básicas para cientistas sociais; fue elaborado por Ranulfo Paranhos, Dalson Britto Figueiredo Filho, Enivaldo Carvalho da Rocha y José Alexandre da Silva Junior. Desde Brasil, los autores nos proponen reflexionar sobre el uso de la encuesta como técnica apropiada para conocer el mundo social. Nos presentan fundamentos teóricos y metodológicos de la puesta en práctica de la encuesta para aquellos investigadores interesados en recopilación de datos empíricos. Por ello, se resalta tener como principal objetivo el propósito de dicha técnica (si pretende ser un estudio exploratorio, descriptivo o explicativo), lo que determinará la muestra, a la vez que la misma también se encuentra condicionada por el tipo de encuesta (transversal o longitudinal). Pero también se discuten los pasos en la planificación y puesta en práctica de la técnica, como así también la tabulación de los datos, proponiendo dos métodos de análisis: Chi Cuadrado (X^2), donde a través del cálculo estadístico nos permite observar la relación entre variables categóricas en muestras independientes, y el análisis factorial, para determinar el nivel de incidencia de determinados factores en las variables de la investigación.

En segundo lugar, también desde Brasil se presenta el trabajo A Utilização Conjunta da Grounded Theory e da Design Research. Uma Investigação na Área de Suprimentos, por Moema Pereira Nunes. Desde la perspectiva de la investigación cualitativa y el estudio de las organizaciones, la autora pone en juego la relación entre la grounded theory, como método de investigación que construye la realidad social a partir de datos empíricos recabados, para a posteriori desde ese lugar, generar conceptos teóricos que los expliquen. Y el design research, como metodología que permite construir los artefactos (modelos, métodos) como proceso pertinente que guía la investigación hacia nuevas situaciones. En este sentido, para dar cuenta de dicha relación se

recurrió a datos secundarios, con el objetivo de aportar a los estudios de las organizaciones: la relación entre grounded theory, design research y el área de suministros, basándose en artículos publicados. Así da cuenta, del potencial de dicha asociación y sus dificultades como propuesta metodológica.

Por otro lado, se expone desde Argentina el artículo Reflexiones sobre las contribuciones de la observación participante para una Sociología de los cuerpos y las emociones, de Gabriela Vergara. En esta oportunidad, la autora profundiza en el legado que dejó la Antropología y la Sociología en la utilización de la observación participante como técnica para obtener información, donde el nudo se establece en la interacción entre el investigador y los participantes de la investigación, comprometiéndose en dicha relación cuerpos y emociones. Así se presentan pautas, recomendaciones que alertan sobre la tensión que se produce entre observador-observado desde la experiencia de Erving Goffman. Pero esta relación es analizada a partir del propio trabajo de campo de la autora con recuperadoras de desechos dentro del relleno sanitario de la ciudad de Rafaela (Santa Fe), registrando tramas corporales, percepciones y emociones que atraviesan a los sujetos en sus prácticas laborales, donde es a través de la observación in situ, que se hace posible registrar: gestos, movimientos y expresiones corporales en interacciones cotidianas, que marcan lo social hecho cuerpo. A su vez, la implicación subjetiva, analizada en clave autoetnográfica da cuenta de sensibilidades que se van transformando y reconfigurándose a partir de las prácticas, echando luz a la comprensión de la experiencia del otro.

En cuarto lugar, se halla el trabajo titulado La investigación social y las perspectivas en la enseñanza de la metodología, de Claudia Gandía y Graciela Magallanes (Argentina). Aquí, las autoras desarrollan el proceso de enseñanza-aprendizaje de lo metodológico desnaturalizando la implicancia de las tomas de decisiones que se juegan en la puesta en práctica del diseño y ejecución de un proyecto de investigación. Este proceso es analizado a partir de su experiencia de enseñanza en la cátedra de Taller de Métodos y Técnicas de Investigación Social en la carrera de Sociología (UNVM), y la experiencia desarrollada en investigaciones acerca de representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes sobre la investigación social. De este modo, se da cuenta de la relación que se establece entre los diferentes paradigmas, el sentido de la metodología, y las maneras de interpretar e intervenir en prácticas de investigación. Así, en un primer momento se analiza el conflicto que se establece entre la doxa cotidiana del alumno, la doxa académica y la posición de receptor del estudiante en clave de sus representaciones e esquemas interpretativos que inciden en la construcción del objeto de investigación. Dichas tensiones, se anclan en la propia construcción de conocimiento en y desde América Latina, ya que la presencia en los manuales del modelo dominante-eurocéntrico de hacer ciencia, obstaculiza las maneras de interpelar las problemáticas sociales desde saberes locales y modos alternativos de comprenderla e interrogarla. En consecuencia, desde la propia experiencia de las autoras en el proceso de enseñanza-aprendizaje en metodología de la investigación social, como modalidad taller, se expone algunas reflexiones en torno a los diferentes paradigmas metodológicos (como la etnografía, la acción participativa, y la perspectiva estándar), presentando las diferentes rupturas que se generan en el proceso de pensar y hacer el conocimiento social.

En relación a reflexionar sobre la actividad docente, se presenta desde México el trabajo Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente, por Ivonne Balderas Gutiérrez. En el artículo se propone desde la metodología cualitativa técnicas de registros que permitan abordar la construcción de la identidad de los docentes en el Estado de Puebla. Así, en el texto se analizan las transformaciones sociales, políticas y económicas que incidieron en la mutación de la identidad del educador, perteneciente al Sistema del Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep). Por ello, se trabaja desde la categoría de identidad, comprendiéndola en tensión entre lo individual y social, donde se ha sistematizado elementos objetivos o externos y elementos subjetivos o internos, que complejizan el objeto de estudio. El mismo es abordado desde la metodología cualitativa, como perspectiva pertinente de abordaje de la subjetividad, proponiéndose como instrumento de recolección de datos, un guión de entrevistas basado en el método biográfico narrativo, donde los relatos se cargan de la visión del mundo y los sentidos que atraviesan la vida cotidiana de los sujetos, en un determinado periodo de sus vidas, es decir: la práctica docente. En síntesis, la riqueza del trabajo reside en la propuesta de guión, útil para futuros trabajos que aborden la identidad docente, en miras a multiplicar y complejizar su análisis.

Por último, en la sección Reseñas de Publicaciones, se presenta el trabajo realizado por Valeria Bula (Argentina) y titulado: Detectar Sensibilidades en la Investigación Social, el cual analiza el libro "Encuentros Expresivos Creativos: Una metodología para estudiar sensibilidades" de Adrián Scribano. Dando cuenta del dispositivo metodológico: encuentros expresivos y creativos y su puesta en práctica como técnica que apela a la creatividad, rastreando sensibilidades a partir del carácter cromático de las expresividades. De este modo, se recuperan dimensiones olvidadas en las maneras de hacer ciencia, como la creatividad y la expresividad, permitiendo analizar desde una sociología del cuerpo y las emociones, la estructuración de nuestras sensibilidades.

Autora.

Alejandra Peano.

Universidad Nacional de Villa María. Argentina.

Licenciada en Sociología por la Universidad Nacional de Villa María. Doctoranda en Estudios Sociales de América Latina CEA-UNC. Becaria de posgrado de CONICET, Universidad Nacional de Villa María. Argentina.

E-mail: alepe6@hotmail.com

Citado.

PEANO, Alejandra (2013). "Presentación: las técnicas de investigación social y la enseñanza de la metodología: reflexiones e indagaciones". Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. N° 6. Año 3. Oct. 2013 - Marzo 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN: 1853-6190. Pp. 04 - 06. Disponible en:

<http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/95>



Corra que o survey vem aí. Noções básicas para cientistas sociais¹

Run, the survey is coming. Basics for social scientists

Ranulfo Paranhos, Dalson Britto Figueiredo Filho, Enivaldo Carvalho da Rocha y José Alexandre da Silva Junior

Resumen.

O que é, para que serve e como se faz uma pesquisa de *survey*? O principal objetivo desse trabalho é apresentar uma introdução à técnica de *survey* na pesquisa empírica em Ciências Sociais. O foco repousa sobre a compreensão intuitiva de noções básicas de *survey*, seleção da amostra, construção e aplicação dos questionários e análise dos resultados. Metodologicamente, sintetizamos as principais recomendações da literatura. Além disso, utilizamos dados do *Quality of Government Institute* para demonstrar como o teste de associação do qui-quadrado e a técnica de análise de componentes principais podem ser utilizados para analisar dados de *survey*.

Palavras-chaves: pesquisa de *survey*; questionários; métodos quantitativos.

Abstract.

What is, which it does and how we do a survey research? The principal aim of this paper is provide an introduction to survey technique in social science empirical research. The focus relies on the intuitive comprehension of basic survey concepts, sample selection, construction and application of the questionnaires and results analysis. On methodological grounds, we summarize some core literature recommendations. In addition, we employ *Quality of Government Institute* data to show how chi-square association test and principal component analysis can be used to analyze survey data.

Keywords: survey research; questionnaires; quantitative methods.

¹ Para os propósitos desse trabalho, o grau de complexidade matemática foi minimizado. Leitores interessados em abordagens mais sofisticadas devem seguir as referências bibliográficas. Muitos dos exemplos utilizados aqui foram retirados do curso Aspectos Cognitivos da Metodologia de *Survey*, ofertado pelo curso de Metodologia Quantitativa (MQ) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Agradecemos à professora Solange Simões pelo dedicado treinamento. Eventuais imprecisões são integralmente creditadas aos autores. Essa pesquisa contou com aporte financeiro da CAPES e do CNPq.

Everyone takes surveys. Whoever makes a statement about human behavior has engaged in a survey of some sort.

Andrew Greeley

Introdução

Nosso principal objetivo é apresentar a lógica e as potencialidades da técnica de survey na pesquisa empírica em Ciências Sociais. Para Babbie (2005), “pesquisa de survey se refere a um tipo particular de pesquisa social empírica, mas há muitos tipos de survey. O termo pode incluir censos demográficos, pesquisas de opinião pública, pesquisas de mercado sobre preferências do consumidor, estudos acadêmicos sobre preconceito, estudos epidemiológicos, etc.” (Babbie, 2005: 95). O foco repousa sobre a compreensão intuitiva de noções básicas de survey, seleção da amostra, construção e aplicação de questionários e análise dos resultados. Nosso público alvo contempla não só estudantes de graduação, pós-graduação e pesquisadores em Ciências Sociais, mas também alunos de outras áreas e profissionais interessados em aplicar surveys. Metodologicamente, sintetizamos as principais recomendações da literatura especializada. Além disso, utilizamos dados do Quality of Government Institute para ilustrar as possibilidades de análise empírica dos dados, enfatizando o papel de duas diferentes técnicas: (1) teste de associação do qui-quadrado e (2) análise de componentes principais.

Mas por que um artigo sobre survey? De acordo com Brady (2000),

surveys were used in about 10% of the articles published between 1991 and 1995 in the American Political Science Review and in about 15% of those published in the American Journal of Political Science. No other method for understanding politics is used more, no other method has so consistently illuminated political science theories with political facts (Brady, 2000: 47).

Dada as limitações espaciais inerentes a um artigo, não é possível contemplar todos os aspectos relevantes do planejamento e execução de uma pesquisa de *survey*.² No entanto, dada a importância do assunto e a escassez de literatura mais aplicada em formato de artigo, é oportuno apresentar os fundamentos dessa técnica para que estudantes de graduação, pós-graduação e pesquisadores possam aplicá-la em seus desenhos de pesquisa.

O restante do artigo está dividido da seguinte forma: a próxima seção apresenta a lógica da inferência estatística, enfatizando as vantagens de se trabalhar com amostras. A segunda parte descreve os principais cuidados que os cientistas sociais devem ter na formulação do questionário (instrumento). Depois disso, apresentamos exemplos práticos de como o teste de associação de qui-quadrado e a técnica de análise de componentes principais podem ser utilizadas para analisar dados de *survey*. Por fim, a última seção sumariza nossas principais conclusões.

2. Amostras,³ aleatoriedade e a lógica da inferência.

² Por exemplo, não discutiremos as vantagens e limitações associadas aos diferentes tipos de amostras. Similarmente, iremos negligenciar o debate sobre *complex sample designs*. Também não abordaremos a função dos pesos para corrigir problemas de representatividade nem o efeito de diferentes desenhos amostrais sobre a estimação da variância amostral. Leitores interessados nesses aspectos devem consultar Lee e Forthofer (2006), Levy e Stolte (2000) e Kiecolt e Nathan (1985).

³ Quando o tamanho da população é maior do que 100.000 deve-se utilizar a fórmula para populações infinitas:

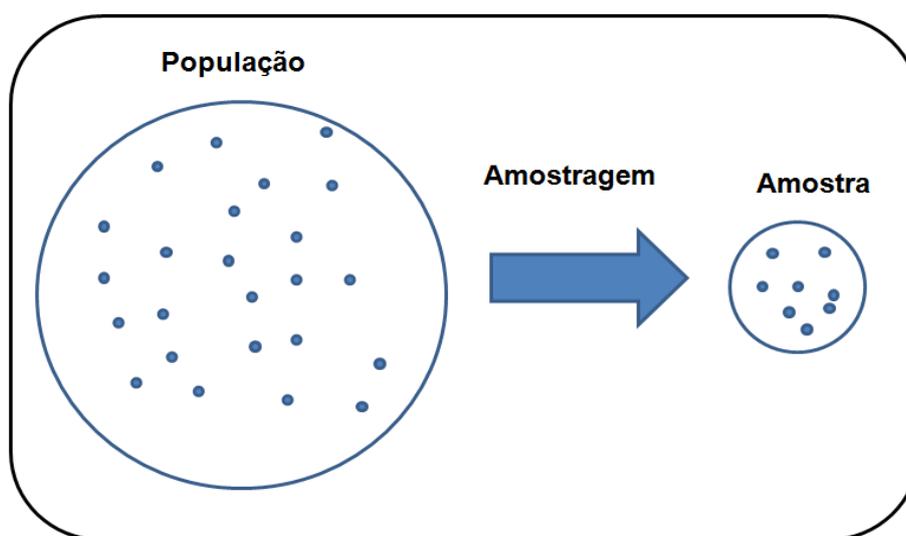
$$n = \frac{\sigma^2 * p * q}{E^2}$$

Em que n é o tamanho da amostra, σ representa o nível de confiança escolhido pelo pesquisador (em geral 90%, 95% ou 99%), p representa a proporção das características pesquisadas no universo (%), q representa a

Existem duas principais razões para utilizar amostras na pesquisa científica: (1) economia de tempo e (2) economia de recursos. Em geral, catalogar informações sobre o universo pode inviabilizar alguns desenhos de pesquisa. O conceito de população diz respeito à totalidade de indivíduos/unidades, enquanto que a amostra refere-se a uma parte da população. Por exemplo, suponha que uma pesquisa tem como objetivo examinar a intenção de voto em um determinado candidato à Presidência do Brasil. Logisticamente, não faz sentido entrevistar todos os eleitores brasileiros. A pesquisa seria demasiadamente onerosa e demorada. Além disso, o esforço computacional necessário para trabalhar com amostras é menor do que aquele empregado para analisar grandes bases de dados. Dessa forma, sempre que as amostras forem corretamente selecionadas, as inferências produzidas serão precisas, confiáveis e detalhadas.

Para Moore e McCabe (2003), “the idea of sampling is to study a part in order to gain information about the whole” (Moore e McCabe, 2003: 225). Para King, Keohane e Verba (1994), “inference is the process of using the facts we know to learn about facts we do not know. The facts we do not know are the subjects of our research questions, theories, and hypotheses. The facts we do know are our (quantitative or qualitative) data or observations” (King, Keohane e Verba, 1994: 46). Em particular, a inferência estatística é uma ferramenta essencial ao desenvolvimento do conhecimento científico. Independente da área de estudo, é exatamente a inferência estatística que permite utilizar informações limitadas sobre os fatos/fenômenos conhecidos para fazer inferências válidas a respeito de fatos/fenômenos desconhecidos. Na pesquisa de *survey*, a utilização da inferência estatística é fundamental para explorar questões de pesquisa pouco conhecidas, descrever fenômenos, testar hipóteses teoricamente orientadas e, até mesmo, fazer previsões. No entanto, para que as conclusões realizadas a partir de dados amostrais sejam representativas dos parâmetros populacionais é necessário obedecer alguns critérios. A figura abaixo ilustra a relação entre população, amostragem e amostra.

Figura 1: População, amostragem e amostra⁴



proporção do universo que não possui a característica de interesse ($q = 1 - p$) e E representa o erro de estimação permitido (em geral, 2%, 3% ou 4%).

Quando o tamanho da população é menor do que 100.000 deve-se utilizar a fórmula para populações finitas:

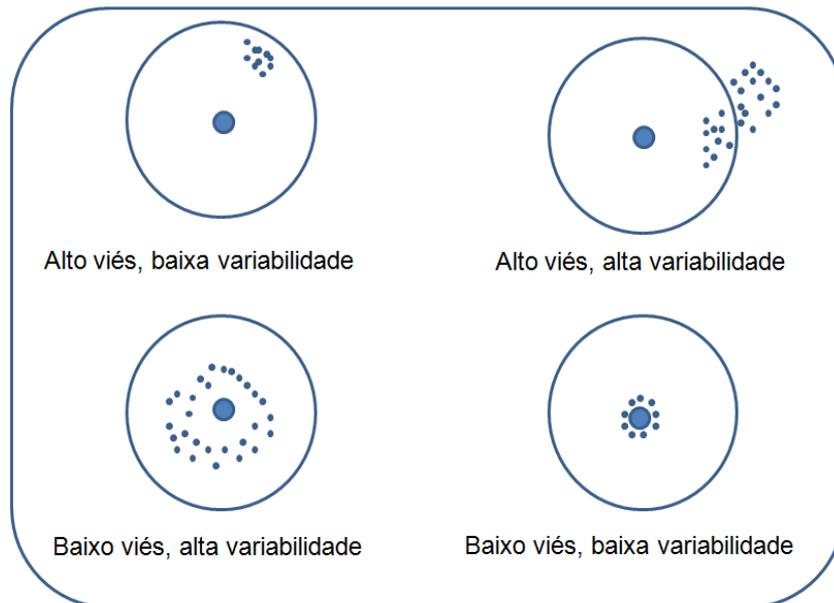
$$n = \frac{\sigma^2 * p * q * N}{E^2(N - 1) + \sigma^2 * p * q}$$

Em que n é o tamanho da amostra, σ representa o nível de confiança escolhido pelo pesquisador (em geral 90%, 95% ou 99%), p representa a proporção das características pesquisadas no universo (%), q representa a proporção do universo que não possui a característica de interesse ($q = 1 - p$), N representa o tamanho da população e E representa o erro de estimação permitido (em geral, 2%, 3% ou 4%).

⁴ Uma maneira intuitiva de pensar sobre o conceito de amostra é imaginar uma colher retirada de um prato de sopa. Não é necessário tomar toda a sopa para saber se ela está boa de sal, temperada ou consistente. Toda a informação para fazer uma inferência válida para a população (sopa) está contida na própria amostra retirada pela colher.

Moore e McCabe (2003) afirmam que “a simple random sample (SRS) of size n consists of n individuals from the population chosen in such a way that every set of n individuals has an equal chance to be in the sample actually selected” (Moore e McCabe, 2003: 250).⁵ Para que as estimativas amostrais sejam representativas dos parâmetros populacionais, é necessário garantir a aleatoriedade da amostra. Apenas amostras aleatórias garantem que o princípio da equiprobabilidade será obedecido, ou seja, todos os indivíduos da população terão a mesma chance de participar da amostra. Uma vantagem fundamental da seleção aleatória dos casos é garantir a qualidade das estimativas. Qualidade no sentido de assegurar não-viesamento e baixa variabilidade. A figura abaixo ilustra as qualidades de uma boa estimativa.

Figura 2: Qualidades de uma boa estimativa



Uma estimativa é não-viesada quando ela nem sobrestima nem subestima sistematicamente o valor do parâmetro populacional. A eficiência diz respeito à variabilidade da estimativa. Quanto maior a variabilidade, menor a precisão. A melhor estimativa é aquela não tendenciosa e com a menor variabilidade possível (figura do canto inferior direito).

3. Por que fazer um survey?⁶

Para Babbie (2005),

há provavelmente tantas razões diferentes para se fazer *surveys* quanto há *surveys*. Um político pode encomendar um visando a sua eleição. Uma empresa de marketing pode fazer um *survey* visando vender mais sabonetes de marca X. Um governo pode fazer um *survey* para projetar um sistema de trânsito de massa ou para modificar um programa de bem-estar social (Babbie, 2005: 95).

Ou seja, a pesquisa de *survey* tem múltiplas finalidades. Sempre que o pesquisador estiver interessado em identificar opiniões, atitudes, valores, percepções, etc., ele pode empregar o *survey* como técnica de coleta de dados. Comparativamente, é durante o período eleitoral que esse tipo de pesquisa ganha maior visibilidade. Mas nada impede que o *survey* seja utilizado para auxiliar

⁵ Para Babbie (2005), “a amostragem aleatória simples [AAS] é o método de amostragem básico suposto pelos cálculos estatísticos do *survey*” (Babbie, 2005: 135).

⁶ Para uma introdução à metodologia de *survey* ver Converse e Presser (1986). Para uma abordagem mais avançada ver Saris e Gallhofer (2007) e Fowler (1995). Reproduzimos aqui as principais recomendações de Babbie (2005), além de incluir nas notas de rodapé sugestões de literatura sobre o assunto.

gestores governamentais na formulação de políticas públicas e informar o planejamento estratégico de empresas. Academicamente, a pesquisa de *survey* tem três principais funções: (1) exploração; (2) descrição; e (3) explicação.

A pesquisa exploratória é realizada na ausência de teoria sobre o que se deseja investigar. Ela é particularmente adequada quando o pesquisador não tem uma questão de pesquisa bem definida. A principal consequência disso é a ausência de hipóteses teoricamente orientadas. A perspectiva exploratória pode identificar padrões empiricamente inesperados, o que em um segundo momento pode informar o refinamento do desenho de pesquisa. Para Jaeger e Halliday (1998), *“exploratory approaches to research can be used to generate hypothesis that latter can be tested with confirmatory approaches (...) the end goal of exploratory research, though, is to gain new insights, from which new hypotheses might be developed”* (Jaeger e Halliday, 1998: 564).

Por sua vez, a perspectiva descritiva procura literalmente descrever as principais características de um determinado fenômeno. Para Babbie (2005),

surveys são frequentemente realizados para permitir enunciados descritivos sobre alguma população, isto é, descobrir a distribuição de certos traços e atributos. Nestes, o pesquisador não se preocupa com o porquê da distribuição observada existir, mas com o que ela é (Babbie, 2005: 96).

Por fim, a pesquisa de *survey* pode adotar uma perspectiva explicativa/confirmatória.⁷ Aqui o pesquisador está interessado em testar hipóteses teoricamente orientadas. A partir da literatura sobre o assunto, deve-se identificar uma questão de pesquisa. Depois disso, o pesquisador deve propor a hipótese de trabalho.

Em relação aos tipos de *survey*, a literatura identifica dois principais grupos de estudos: (1) transversais e (2) longitudinais.⁸ Em um *survey* do tipo transversal “os dados são colhidos, num certo momento, de uma amostra selecionada para descrever alguma população maior na mesma ocasião. Tal *survey* pode ser usado não só para descrever, mas também para determinar relações entre variáveis” (Babbie, 2005: 101). Os estudos longitudinais, por sua vez, permitem que o pesquisador examine um determinado fenômeno ao longo do tempo. Existem três principais formas de implementar um estudo longitudinal: (1) estudos de tendência; (2) estudos de coorte⁹ e (3) estudos de painel.

No estudo de tendência “uma população pode ser amostrada e estudada em ocasiões diferentes. Ainda que pessoas diferentes sejam estudadas em cada *survey*, cada amostra representa a mesma população” (Babbie, 2005: 102). O exemplo típico dessa opção metodológica são as pesquisas eleitorais. Várias pesquisas são realizadas ao longo do período eleitoral com o objetivo de descrever as preferências da população de eleitores. A cada nova pesquisa, uma nova amostra é selecionada, mas a representatividade da amostra em relação à população é mantida.

Além dos estudos de tendência, existem ainda os estudos de coorte. Para Babbie (2005), “um estudo de coorte focaliza a mesma população específica cada vez que os dados são coletados, embora as amostras estudadas possam ser diferentes” (Babbie, 2005: 102). Por exemplo, em um estudo sobre egressos, suponha que o pesquisador deseja investigar a coorte de formandos do

⁷ Para Jaeger e Halliday (1998), *“with confirmatory research the hypotheses are in the Introduction and the inferences evaluating those hypotheses are in the Discussion. For exploratory research, the Introduction merely states the novelty of the biological situation and makes clear why the novelty is important to elucidate; the Discussion then poses the hypotheses gained from the data analyzed, and these hypotheses are themselves the inferences”* (Jaeger e Halliday, 1998: 565).

⁸ Para Menard (2008), *“in a purely cross-sectional design, data are collected on one or more variables for a single period of time. In longitudinal research, data are collected on one or more variables for two or more time periods, allowing at least measurement of change and possibly explanation of change”* (Menard, 2008: 3). Para mais informações sobre estudos longitudinais ver Menard (2002; 2008).

⁹ Define-se coorte como o conjunto de indivíduos/unidades de análise que experimentaram um mesmo evento. Os estudos de coorte, por sua vez, são estudos observacionais em que os indivíduos são classificados/selecionados segundo o *status* de exposição a um determinado evento. Esse tipo de estudo é bastante recorrente em epidemiologia para “avaliar a incidência da doença em determinado período de tempo. Os estudos de coorte também podem ser utilizados para avaliar os riscos e benefícios do uso de determinada medicação” (Oliveira e Parente, 2010: 115).

curso de Ciência Política da Universidade Federal de Pernambuco em 2013. Todos os casos da amostra (formandos) experimentaram um evento em comum (conclusão do curso), por isso, são considerados uma coorte.

Por fim, nos estudos de painel a mesma unidade de análise é entrevistada em períodos diferentes do tempo. Para Babbie (2005), “estudos de painéis envolvem a coleta de dados, ao longo do tempo, da mesma amostra de respondentes, que se chama painel” (Babbie, 2005: 103). Por exemplo, o pesquisador pode acompanhar diferentes famílias no tempo e observar os seus padrões de consumo. A unidade de análise é a família. O objetivo do estudo é analisar como o padrão de consumo varia ao longo do tempo.¹⁰ A tabela abaixo sumariza as funções e os tipos da pesquisa de survey.

Quadro 1: Funções e tipos da pesquisa de *survey*

Funções			Tipos	
Exploração	Descrição	Explicação	Transversais	Longitudinais
Indicado para explorar fenômenos/ objetos desconhecidos.	Adequado para descrever as características de fenômenos/ objeto. Serve como fonte de informações para outros estudos.	Ideal para testar hipóteses teoricamente orientadas.	Exemplo típico de pesquisa de <i>survey</i> . É mais barato e mais frequentemente utilizado não só na academia, mas também em pesquisas de mercado.	Tendência Coorte Painel

Fonte: elaboração dos autores a partir de Babbie (2005)

Depois de definir as principais funções e tipos da pesquisa de *survey*, o próximo passo é apresentar o planejamento de um *survey*. A próxima seção sumariza essas informações.

4. O planejamento de um *survey*

Esquemáticamente, o planejamento de uma pesquisa de *survey* deve seguir sete etapas: (1) identificação da questão de pesquisa; (2) elaboração do instrumento; (3) definição da equipe e treinamento dos aplicadores; (4) pré-teste do instrumento; (5) coleta dos dados; (6) tabulação dos dados e (7) análise dos dados.

O primeiro passo para realizar um *survey* é identificar claramente uma questão de pesquisa (Saris e Gallhofer, 2007). Apenas depois disso o pesquisador deve se preocupar com a elaboração do questionário. Quanto mais bem definida a questão de pesquisa, menor é a dificuldade na construção do instrumento. Além disso, o pesquisador deve deixar claro qual é o objetivo da pesquisa de *survey*: exploratória, descritiva ou explicativa.

Depois disso, o próximo passo é elaborar o questionário. A elaboração do instrumento é um trabalho complexo e requer treinamento específico. Mesmo pesquisadores experientes se deparam com problemas na sua construção.¹¹ Dada a amplitude do tema, não é possível apresentar todas as peculiaridades que envolvem a elaboração de um questionário. No entanto, é possível apresentar algumas recomendações mais gerais. Primeiramente, o pesquisador deve identificar o tipo de questão (valores, crenças, opiniões, conhecimento, comportamento, background, contextuais, etc.).

¹⁰ Apesar de ser o mais adequado para realizar inferências causais, o estudo de painel é mais difícil de ser implementado. Uma primeira limitação diz respeito aos recursos financeiros. Em geral, é muito dispendioso manter uma pesquisa dessa natureza. Uma segunda limitação diz respeito à perda de indivíduos (observações) ao longo do tempo. De acordo com Ribas e Soares (2010), existem duas principais causas para o desgaste de um painel: (1) mudança de endereço das pessoas da amostra e (2) recusa de entrevista. Quanto maior a duração da pesquisa, maior é a chance de atrito. Quando ele não é aleatório, isso representa um grave problema para as inferências.

¹¹ Converse e Presser (1986) apresentam uma introdução bastante pedagógica aos principais desafios de elaboração do questionário.

Outra decisão importante diz respeito às questões fechadas ou abertas, à utilização de probes,¹² à inclusão da opção “não sei”, à formatação das escalas, etc. Cada procedimento é importante para garantir a confiabilidade das informações.

Outro elemento que deve ser observado com cuidado é a linguagem. Ela deve ser a mais simples possível. Para Babbie (2005), “em geral, você deve supor que os entrevistados irão ler os itens rapidamente e dar respostas rápidas, você deve fornecer itens claros e curtos que não serão mal interpretados sob tais condições” (Babbie, 2005: 193). Por exemplo, não questione: “A sua família é gerenciada segundo uma linha matriarcal ou patriarcal?”. Prefira: “Quem é o chefe da família?”. Devemos evitar também jargões, termos técnicos e/ou complexos. Devemos evitar também perguntas com duplo negativo,¹³ assim como perguntas dúbias.¹⁴

Depois de finalizar o instrumento, o próximo passo é definir a equipe de trabalho e treinar os aplicadores. O treinamento deve ser exaustivo, compreendendo todas as questões do questionário, inclusive aquelas consideradas mais simples.¹⁵ Para Babbie (2005), “o número de entrevistadores requeridos é determinado com base no (1) número de entrevistas a serem feitas, (2) tempo médio necessário para cada entrevista, (3) tempo programado para toda a operação de entrevistas e (4) número de entrevistadores qualificados disponíveis” (Babbie, 2005: 270). É importante que os aplicadores colem as informações de forma padronizada, ou seja, deve-se maximizar a homogeneidade do comportamento dos entrevistadores com o objetivo de minimizar as distorções sobre o padrão de respostas coletadas. A própria pesquisa de survey já apresenta peculiaridades inerentes que podem distorcer a confiabilidade das informações.¹⁶ Em geral, deve-se ter um ou mais coordenadores de campo disponíveis para dirimir eventuais dúvidas dos aplicadores. Para Babbie (2005), “apesar de uma pessoa ser responsável pela supervisão de toda a operação, ela pode receber assistência de uma equipe de supervisores. Como regra básica geral, basta um supervisor para cada dez entrevistadores” (Babbie, 2005: 270). Cabe ao coordenador, entre outras funções, garantir que as unidades amostrais geográficas selecionadas sejam devidamente visitadas e/ou substituídas, seguindo critérios pré-definidos. Como os aplicadores recebem por questionário aplicado, é importante também estabelecer alguma forma de checagem dos questionários. A experiência acumulada revela que existem diferentes formas de aumentar artificialmente o número de questionários efetivamente aplicados.¹⁷

Tão importante quanto a experiência técnica dos entrevistadores é assegurar também que a equipe seja coesa e confiável. É extremamente relevante estabelecer uma relação de confiança com os entrevistadores de modo que qualquer eventual problema seja devidamente reportado e dirimido. Muitas vezes a pesquisa enfrenta problemas inesperados que, na ausência de uma forte coesão da equipe, pode reduzir a confiabilidade dos dados coletados e, conseqüentemente, dos resultados da pesquisa. Por exemplo, em pesquisas que dependem de alguma espécie de repasse de recursos, é comum o repasse atrasar e a pesquisa ficar temporariamente sem recursos. Se a equipe de entrevistadores e digitadores resolver parar de trabalhar, isso pode comprometer fortemente a continuidade e conclusão da pesquisa.

¹² De acordo com Silva (2013), o probe funciona como um aprofundamento da questão, sem induzir o entrevistado às respostas, mas ajudando a entender e responder à questão proposta.

¹³ Por exemplo, “o uso da maconha não deveria ser descriminalizado. Você concorda ou discorda?” Aqui, a utilização do duplo negativo além de confundir o entrevistado pode gerar um padrão de resposta exatamente contrário ao esperado, ou seja, o entrevistado é a favor da liberalização, mas dada a formatação da questão, vai responder que é contrário. Uma opção seria perguntar: você é a favor da descriminalização da maconha?

¹⁴ Por exemplo, “com que frequência você visita seu país?” Aqui, a falta de acento na palavra “país”, pode confundir o entrevistado, minando a qualidade das respostas.

¹⁵ Para Babbie (2005), “se os entrevistadores não estiverem familiarizados com o questionário, a pesquisa sofrerá e será posto um peso injusto sobre o entrevistado. A entrevista provavelmente tomará mais tempo do que o necessário e, em geral, será incômoda” (BABBIE, 2005: 263).

¹⁶ Existe uma vasta literatura que mostra que diferenças sutis no instrumento geram diferentes padrões de resposta. Por exemplo, Anderson, Silver e Abramson (1988) examinam a influência da raça do entrevistador/aplicador. Bishop et al. (1988) comparam as respostas produzidas por questionários auto administrados versus aqueles feitos por telefone. Fox e Tracy (1993) analisam as questões sensíveis. Rasinski (1989) examina o efeito da ordem das palavras sobre o padrão de respostas.

¹⁷ Por exemplo, em uma ocasião o coordenador de campo surpreendeu o aplicador sentado na calçada, respondendo os questionários.

Depois de definir e treinar a equipe de trabalho de campo deve-se realizar o pré-teste do instrumento.¹⁸ Essa fase é fundamental não só para dar mais confiança aos aplicadores, mas principalmente para aperfeiçoar o instrumento.¹⁹ De acordo com Babbie (2005),

O estudo-piloto deve envolver a administração de um instrumento de pesquisa o mais idêntico possível ao planejado para o *survey* final. Mas, se for usado um procedimento de postagem muito elaborado, pode não ser viável produzir o número necessário para o estudo-piloto e depois um lote revisado para o *survey* final. O questionário do estudo-piloto deve conter todas as questões planejadas, com a redação, o formato e a sequência que o pré-teste indicou serem os melhores. O estudo-piloto não deve ser um veículo para testar novos itens ainda não pré-testados (Babbie, 2005: 311).²⁰

Em geral, o coordenador da pesquisa identifica que questões funcionaram melhor e quais geraram dúvidas entre os respondentes.²¹ É possível ainda produzir uma estimativa da média de tempo de aplicação do questionário, o que é uma informação valiosa durante a execução da coleta de dados.

Depois de coletar os dados, o próximo passo é realizar a sua tabulação. Comumente, a tabulação acontece através da digitação dos questionários em um banco de dados. O advento dos *tablets* tem gradativamente substituído o papel dos digitadores, maximizando a quantidade de questionários aplicados e reduzindo o tempo de duração da pesquisa. No entanto, muitos pesquisadores ainda não tem recursos para trabalhar com esses equipamentos. Antes disso, porém, é necessário realizar alguma forma de checagem no sentido de verificar se o questionário foi corretamente preenchido. Em caso afirmativo, o questionário é digitado. Em caso negativo, deve-se avaliar qual foi erro cometido e definir o melhor curso de ação. É importante também assegurar que os digitadores tenham alguma experiência. Isso aumenta a velocidade da digitação e minimiza eventuais erros analíticos.

Depois de devidamente tabulados, o procedimento final é analisar os dados. A depender do objetivo principal da pesquisa, existem diferentes técnicas estatísticas que podem ser utilizadas. De acordo com Brady (2000), “*modern statistical techniques and computer technology make it possibly for survey researchers to apply elegant data reduction methods that summarizes trends and locate important anomalies*” (Brady, 2000: 47). O pesquisador também deve informar qual foi o pacote estatístico utilizado para produzir as análises, disponibilizar o banco de dados em algum repositório e reportar as rotinas utilizadas. Nesse trabalho, enfatizamos a aplicação e interpretação de duas principais ferramentas: (1) teste de associação do qui-quadrado e (2) análise de componentes principais. Computacionalmente, utilizamos o *Statistical Package for Social Sciences* e o STATA. O banco de dados está publicamente disponível no endereço eletrônico: <http://www.gog.pol.gu.se/data/>. A próxima seção descreve, sumariamente, a lógica subjacente a essas duas técnicas, bem como informa ao leitor como realizar a interpretação das saídas (*outputs*) computacionais.

¹⁸ Para Babbie (2005), “todo manual de pesquisa aconselha fazer algum tipo de teste do desenho de pesquisa antes da pesquisa maior. Os argumentos a favor do pré-teste são convincentes. Ninguém quer investir grandes quantias de dinheiro e muito trabalho num grande projeto e não alcançar os objetivos da pesquisa devido a algum erro imprevisto” (Babbie, 2005: 302).

¹⁹ Existem diferentes formas de administrar o instrumento: entrevistas pessoais, telefone, correio, e-mail e internet. Cada uma delas apresenta vantagens e limitações. É importante que o pesquisador esteja ciente disso antes de optar pela forma de aplicação.

²⁰ Segundo Simões e Pereira (2007), “no nosso entendimento o pré-teste é um elemento central para a validade dos dados tanto no que concerne a verificar e aprimorar a operacionalização das questões de pesquisa e dos conceitos –ou seja, na passagem da teoria para a empiria– quanto na garantia da correspondência de significados entre pesquisador e entrevistados” (Simões e Pereira, 2007: 247).

²¹ Para Babbie (2005), “todo instrumento ou só uma parte dele pode ser pré-testado. Talvez a preocupação básica seja a replicabilidade de um conjunto de perguntas. Se for assim, você pode concentrar a atenção em vários pré-testes desta parte do questionário e em modificações dela. Embora isso seja legítimo, lembre que o contexto no qual as perguntas aparecem afeta sua recepção. Portanto, se vale a pena fazer testes iniciais de partes do questionário, é melhor acrescentar um ou mais pré-testes de todo o instrumento” (Babbie, 2005: 305).

5. Análise de dados: qui-quadrado e análise de componentes principais

5.1. Teste de qui-quadrado²²

O teste de qui-quadrado (χ^2) é uma técnica não paramétrica de análise de dados.²³ Como em toda técnica estatística é necessário satisfazer alguns pressupostos, entre eles é possível destacar a aleatoriedade da amostra e a independência das observações. A aleatoriedade se justifica já que é requisito básico para realizar inferências confiáveis. A independência das observações postula que a ocorrência de um caso não pode influenciar a ocorrência de outro. Para fins de pesquisa, existem diferentes aplicações desse teste (Gravetter e Wallnau, 2004). Em Ciência Política, os pesquisadores geralmente estão interessados em analisar o grau de associação entre variáveis categóricas em amostras independentes.²⁴ Fundamentalmente, o teste compara a frequência observada com os valores esperados assumindo que não há associação entre as variáveis. Quanto maior o valor do qui-quadrado, maior é a diferença entre os valores observados e os esperados, sugerindo associação na distribuição de frequências das variáveis. A análise se baseia em uma tabela cruzada que sumariza a distribuição de frequências para as diferentes categorias das variáveis de interesse. O quadro abaixo apresenta um exemplo de questão de pesquisa em que é possível utilizar a técnica de qui-quadrado.

Quadro 2: Exemplo de Qui-quadrado

Questão de pesquisa	Variáveis
Existe relação entre independência do judiciário e fraude eleitoral?	Duas variáveis categóricas. Judiciário independente (sim ou não) e Fraude eleitoral (sim ou não)

Enquanto a hipótese nula postula que não existe relação entre independência do judiciário e a ocorrência de fraude eleitoral (H_0), a hipótese alternativa (H_a) aposta que existe dependência na distribuição das frequências dessas variáveis, ou seja, que existe associação entre elas. Teoricamente orientado, o pesquisador postula que judiciários mais independentes devem reduzir a frequência de fraude eleitoral. Ou seja, espera-se uma relação negativa entre as variáveis. Depois de realizado o teste, o pesquisador deve analisar não só o valor do qui-quadrado, mas também a significância estatística (p-valor) dos resultados observados. Um p-valor não significativo ($\alpha > 0,05$) sugere independência estatística entre as variáveis, ou seja, não é possível rejeitar a hipótese nula.

²² Para uma discussão sobre a origem histórica do qui-quadrado ver Plackett (1983). Mirkin (2001) apresenta onze diferentes definições do coeficiente de qui-quadrado. Para uma introdução intuitiva ver Dancey e Reidy (2005). Para trabalhos mais avançados ver Blalock (1979), Garson (1976), Iverson (1979) e Agresti e Agresti (1977). Para uma introdução a análise de dados nominais ver Reynolds (1984). Para uma introdução a análise de dados ordinais ver Hildebrand, Laing e Rosenthal (1977).

²³ Algebricamente,

$$\chi^2 = \frac{(fo - fe)^2}{fe}$$

O teste compara a distribuição observada (f_o) em uma determinada amostra com a distribuição esperada (f_e) assumindo equiprobabilidade de ocorrência dos casos. Quanto maior a diferença entre os valores observados e os esperados, maior é o valor do qui-quadrado. Na maior parte dos livros de estatística aplicada, as diferentes modalidades de qui-quadrado aparecem tanto na seção de relação entre variáveis quanto na seção de comparação de grupos. Isso porque o pesquisador pode comparar se existem diferenças nas frequências de dois grupos distintos, tratando o grupo como variável independente. Por exemplo: a) homens fumam mais do que mulheres?; b) a taxa de suicídio é maior entre protestantes do que entre católicos?; c) governos presidencialistas são mais passíveis de colapso institucional do que governos parlamentaristas?; d) homens ocupam mais cargos gerenciais do que mulheres? O teste de associação do qui-quadrado é ideal para examinar questões de pesquisa dessa natureza.

²⁴ Para Reynolds (1984), "the chi-square for independence provides a standard for deciding whether two variables are statistically independent. The test consists of four parts: (1) the null hypothesis (H_0) that the variables are statistically independent; (2) expected frequencies derived under the assumption that the null hypothesis is true; (3) a comparison of these expected values with the corresponding observed frequencies; and (4) judgment about whether or not the differences between expected and observed frequencies would have arisen by chance" (Reynolds, 1984: 15).

Contrariamente, um p-valor significativo ($\alpha < 0,05$) sugere dependência estatística entre as variáveis. Além disso, é possível analisar o tamanho do efeito. Em tabelas cruzadas de 2x2 (quando ambas as variáveis são dicotômicas), o coeficiente *phi* (ϕ) indica a força da associação entre as variáveis de modo que quanto mais perto de 1, maior é o nível de associação entre as variáveis.²⁵

Tabela 1: Tabulação cruzada entre independência do judiciário e fraude eleitoral

Judiciário independente	Fraude Eleitoral (%)		Total
	Sim	Não	
Sim	8 (12,5)	56 (87,5)	90 (100)
Não	25 (27,8)	65 (72,2)	64 (100)

* Qui-quadrado de Pearson 5,185 (p-valor=0,023)²⁶

** Correção de continuidade 4,317 (p-valor = 0,038)

*** Coeficiente Phi -0,183 (p=valor = 0,023)²⁷

O percentual deve ser analisado no sentido da variável independente, no caso, a independência do judiciário. Dos 90 países com judiciário independente, em 12,5% dos casos observou-se fraude eleitoral, totalizando oito observações. Quando não existe independência, esse percentual passa para 27,8%, perfazendo 25 casos. O teste de qui-quadrado sugere que existe uma associação estatisticamente significativa entre independência do judiciário e fraude eleitoral ($\chi^2 = 5,185$ e p-valor = 0,023). O coeficiente *phi* (ϕ), por sua vez, informa a força da correlação: (*phi* = -0,183). Ao conferir interpretação substantiva aos resultados de nosso exemplo, devemos concluir que países com judiciários independentes tendem a apresentar menor incidência de fraude eleitoral.

5.2 Análise de componentes principais²⁸

A principal função das diferentes técnicas de análise fatorial é reduzir uma grande quantidade de variáveis observadas em um número menor de fatores.²⁹ Mas o que são fatores?

²⁵ Em tabelas maiores do que 2x2 deve-se reportar a estatística Cramer's V. Ela é calculada a partir da divisão da raiz quadrada do qui-quadrado pelo número de casos (tamanho da amostra), controlando pelo número de linhas e colunas da tabela. Assim como o coeficiente Phi, varia entre 0 e 1. Quanto mais perto de zero, menor é o nível de associação entre as variáveis. Quanto mais perto de 1, maior é o nível de associação entre as variáveis.

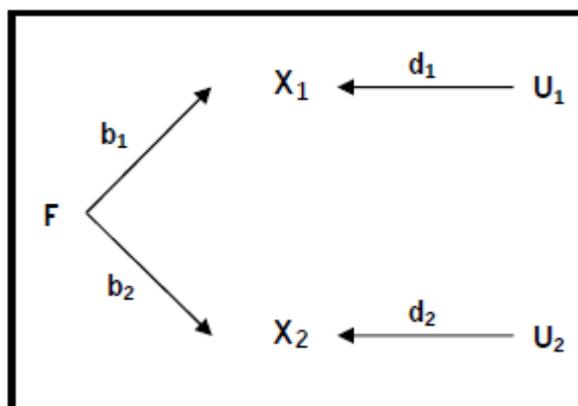
²⁶ O pesquisador pode utilizar também a razão de verossimilhança do qui-quadrado. De acordo com Reynolds (1984), ainda que assumam valores diferentes, essas estatísticas são consistentes e produzem as mesmas conclusões.

²⁷ O coeficiente Phi é calculado a partir da raiz quadrada da divisão do valor do qui-quadrado pelo tamanho da amostra. Quanto maior o seu valor, maior é o grau de associação entre as variáveis. Para Reynolds (1984), "one reason for not using the good-of-fit chi square as a measure of association is that its numerical magnitude depends partly on the size of the sample. Dividing chi square by n corrects for n and leads to a popular measure of association - phi-squared" (Reynolds, 1984: 42).

²⁸ Essa seção foi elaborada a partir do artigo "Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial", veiculado pela *Revista Opinião Pública* (Figueredo Filho e Silva Júnior, 2010). Para trabalhos clássicos sobre análise fatorial ver Harman (1967), Rummel (1967; 1970), Cooper (1983) e Bartholomew (1984). Para textos introdutórios ver Kim e Mueller (1978a; 1978b), Zeller e Carmines (1980), Decoster (1998) e Costelo e Orborne (2005). Para uma abordagem mais aprofundada ver Tabachnick e Fidell (2007), Lawley e Maxwell (1973), Isogawa e Okamoto (1980), Yalcin e Amemiya (2001) e Bollen e Arminger (1991). Para análise fatorial de dados *missing* ver Mackelprang (1970) e Ligny et al. (1981), para análise fatorial de dados categóricos ver Bartholomew (1980) e Vermunt e Magidson (2004). Para aplicações práticas utilizando o SPSS ver Dancey e Reidy (2004), Pallant (2007) e Ho (2006). Para uma introdução em português ver Hair et al. (2005). Para diferentes aplicações ver Grumm (1963), Roberts (1987), Dunn, Schneck e Lawson (1973), Bonjean e Browning (1969) e Slatin (1974).

Hair *et al.* (2005) definem fator como a combinação linear das variáveis (estatísticas) originais. A figura abaixo ilustra a relação entre variáveis diretamente observadas e os seus respectivos fatores.

Figura 3: Modelo das vias para duas variáveis, modelo de um fato



Fonte: elaboração dos autores a partir de Asher (1983)

Na figura acima, X_1 e X_2 são variáveis observadas: X_1 é causado por F e por U_1 . Da mesma forma, X_2 é causado por F e por U_2 . Na medida em que F é comum a X_1 e X_2 ele é considerado um fator comum. Contrariamente, tanto U_1 quanto U_2 são considerados fatores únicos já que são restritos a X_1 e X_2 , respectivamente (Asher, 1983). De acordo com Kim e Mueller (1978), "a análise fatorial se baseia no pressuposto fundamental de que alguns fatores subjacentes, que são em menor número que as variáveis observadas, são responsáveis pela covariação entre as variáveis" (Kim e Mueller, 1978: 12). Nesse exemplo F , U_1 e U_2 são considerados fatores (não podem ser diretamente observados) enquanto que X_1 e X_2 são as variáveis que o pesquisador pode observar diretamente.³⁰ A literatura identifica duas principais modalidades de análise fatorial: exploratória e confirmatória (Tabachnick e Fidell, 2007). A análise fatorial exploratória (AFE) geralmente é utilizada nos estágios embrionários da pesquisa, no sentido de literalmente explorar os dados. Nessa fase, procura-se explorar a relação entre um conjunto de variáveis, identificando padrões de correlação. Além disso, a AFE pode ser utilizada para criar variáveis independentes ou dependentes que podem ser empregadas posteriormente em modelos de regressão. Por sua vez, a análise fatorial confirmatória (AFC) é utilizada para testar hipóteses. Nesse caso, o pesquisador guiado por alguma teoria testa em que medida determinadas variáveis são representativas de um conceito/dimensão.

Nesse trabalho, utilizamos análise de componentes principais para criar uma medida de secularização a partir dos dados do *World Value Survey*, que foram compilados pelo *Quality of Government Institute* (QoG). A variável secularização tem média zero e desvio padrão igual a um. Testamos a hipótese de que existe uma correlação positiva entre secularização e controle da corrupção.

²⁹ Para Babbie (2005), a "análise fatorial é usada para descobrir padrões de variações nos valores de diversas variáveis, essencialmente pela geração de dimensões artificiais (fatores) que se correlacionam altamente com diversas das variáveis reais" (Babbie, 2005: 418).

³⁰ King (2001) adverte que "um erro comum consiste em ver as variáveis observadas como causas do fator. Isso é incorreto. O modelo correto tem variáveis dependentes observáveis como funções dos fatores subjacentes e não (King, 2001: 682). Ou seja, por mais intuitivo que seja acreditar que as variáveis observadas causam o fator, a interpretação correta é justamente o posto: o fator é um construto (dimensão) comum entre as variáveis. Para a diferença na interpretação entre fatores e componentes ver Tabachnick e Fidell (2007).

Quadro 3: Análise de componentes principais

Questão de pesquisa	Variáveis
Qual a correlação entre secularização e controle da corrupção?	Religiosidade (wvs_rel), Índice de Autonomia (wvs_auton), Aborto é justificável (wvs_abort), Orgulho nacional (wvs_proud), Respeito pela autoridade (wvs_auth). Todas as variáveis são ordinais. Variam entre 1 e 10 e serão utilizadas para criar a medida de secularização. Por sua vez, o controle da corrupção é uma estimativa da percepção em que os governos conseguem controlar atividades corruptas

Tabela 2: Teste de adequação da amostra

Teste Kaiser-Meyer-Olkin de adequação da amostra		0,820
Teste de Esfericidade de Bartlett	Qui-quadrado	336,190
	Gl	10
	P-valor	0,000

O teste de esfericidade da amostra indica se os dados são adequados à técnica de análise de componentes principais. O teste Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) varia entre 0 e 1. Quanto maior, maior é a adequabilidade dos dados. O teste de esfericidade de Bartlett (BTS) foi estatisticamente significativo ($p\text{-valor} < 0,000$) com um qui-quadrado aproximado de 336,190, reforçando a ideia de que os dados são apropriados. A tabela abaixo sumariza as comunalidades.

Tabela 3: Comunalidades

Variável	Extração
Aborto é justificável	0,753
Respeito pela autoridade	0,600
Índice de autonomia	0,857
Orgulho nacional	0,590
Religiosidade	0,839

Método de extração: Análise de Componentes Principais

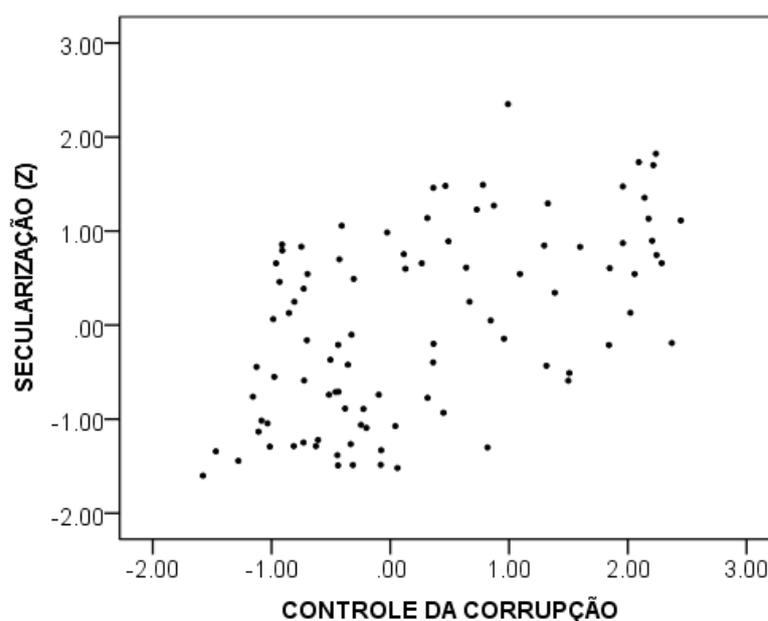
De acordo com Schawb (2007), as comunalidades representam a proporção da variância para cada variável incluída na análise que é explicada pelos componentes extraídos. Quanto mais próximo de um, maior é o grau de associação. Em geral, variáveis com comunalidades abaixo de 0,5 devem ser excluídas da análise. Em nosso exemplo, todas as variáveis estão acima desse patamar. Comparativamente, os indicadores de autonomia (0,857) e de religiosidade (0,839) estão fortemente correlacionados com o componente de secularização. A tabela abaixo sumariza a variância total explicada pelo componente extraído.

Tabela 4: Variância total explicada

Autovalor inicial			Extraction Sums of Squared Loadings		
Total	% de Variância	Acumulado %	Total	% de Variância	Acumulado %
3,638	72,750	72,750	3,638	72,750	72,750
0,542	10,843	83,594			
0,505	10,104	93,698			
0,177	3,538	97,236			
0,138	2,764	100,000			

Método de extração: Análise de Componentes Principais

A literatura sugere que o componente extraído deve carregar, pelo menos, 60% da variância total das variáveis observadas (Hair et al., 2005). Em nosso exemplo, o componente 1 apresentou autovalor de 3,638 e carregou 72,75% de toda a variância. Esse componente será retido e posteriormente utilizado para verificar a correlação entre corrupção e secularização.

Gráfico 1: Correlação entre secularização e controle de corrupção

Existe uma correlação positiva (0,547) e estatisticamente significativa ($p\text{-valor} < 0,000$) entre secularização e o controle da corrupção ($n=94$). Dessa forma, deve-se rejeitar a hipótese nula de que essas variáveis são estatisticamente independentes ($r=0$) em função da hipótese de trabalho ($r \neq 0$).

Conclusão

Esse trabalho apresentou uma introdução intuitiva às potencialidades de *survey*. Nosso principal objetivo foi munir os estudantes de graduação, pós-graduação e pesquisadores menos familiarizados com essa técnica de ferramentas básicas. O próximo passo deve ser a capacitação técnica através de cursos especializados e/ou disciplinas específicas. De acordo com Brady (2000), “with these strong capacities for data collection, accurate data magnification, data reduction, and capitalizing on events and manipulations, survey methods is an extraordinarily powerful approach to studying social world” (Brady, 2000: 47). Concordamos com o professor Brady e acreditamos que

além de uma importante ferramenta analítica, a técnica de *survey* é pedagogicamente importante para ensinar metodologia de forma geral e métodos quantitativos, em particular. Esperamos com esse artigo facilitar a compreensão e principalmente a utilização do *survey* na pesquisa empírica em ciências sociais.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGRESTI, A. and AGRESTI, B. F. (1977). Statistical analysis of qualitative variation. In: SCHUESSLER, K.F. (Ed.), *Sociological Methodology* 1978. Jossey-Bass, San Francisco, pp. 204-237.
- ANDERSON, B. A.; BRIAN D. S. and ABRAMSON, P. R. (1988). "The Effects of Race of the Interviewer on Measures of Electoral Participation by Blacks in SRC national Election Studies." *Public Opinion Quarterly*. 52: 53-83.
- ASHER, H. B. (1983). *Causal Modeling*. Beverly Hills, CA: Sage.
- BABBIE, E. (2005). *Métodos de Pesquisas em Survey*. Belo Horizonte-MG: Editora UFMG.
- BARTHOLOMEW, D. J. (1984). The foundations of factor analysis, *Biometrika*, 71, 221-232.
- BISHOP, G. F.; TUCHFABER, A. J.; OLDENDICK, R. W. (1986). "Options in fictitious issues: the pressure to answer survey questions". *Public Opinion Quarterly*, v. 50, n. 2, p. 240-250.
- BLALOCK, H. M. (1984). *Measurement in the social sciences: Theories and strategies*.
- BOLLEN, K. A. (1989). *Structural Equations with Latent Variables*. Wiley Series in Probability and Mathematical Statistics. Nova York: Wiley.
- BOLLEN, K. A. and ARMINGER, G. (1991). Observational Residuals in Factor Analysis and Structural Equation Models. *Sociological Methodology*, 21, 235-262.
- BONJEAN, C. M. and BROWNING, H. L. (1969). Toward Comparative Community Research: A Factor Analysis of United States Counties. *The Sociological Quarterly*, 10, 2, 157-176.
- BRADY, H. (2000), "Contributions of Survey Research to Political Science", *PS: Political Science and Politics*, vol. 33, pp. 47-57.
- CONVERSE, J. M. and PRESSER, S. (1986). *Survey Questions: Handcrafting the Standardized Questionnaire*. Sage University Paper Series on Quantitative Applications in the Social Sciences, 07-063. Thousand Oaks, California. Sage Publications. 80 p.
- COOPER, J. C. B. (1983). Factor Analysis: An Overview. *The American Statistician*, 37, 2, 141- 147.
- COSTELLO, A. B. and OSBORNE, J. W. (2005). "Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis." *Practical Assessment Research & Evaluation*, 10, 7, 13-24.
- DANCEY, C. e REIDY, J. (2006). *Estatística Sem Matemática para Psicologia: Usando SPSS para Windows*. Porto Alegre, Artmed.
- DECOSTER, J. (1998). Overview of Factor Analysis. [Online] Disponível em: <<http://www.stat-help.com/notes.html>> Acesso em: 19 nov. 2012.
- DUNN, M. J.; SCHNECK, R. and LAWSON, J. (1973). "A Test of the Uni-Dimensionality of Various Political Scales through Factor Analysis: A Research Note." *Canadian Journal of Political Science / Revue Canadienne de Science Politique*, 6, 4, 664-669.
- FIGUEIREDO FILHO, D. B.; SILVA JÚNIOR, J. A. (2010). Visão além do alcance: uma introdução à análise fatorial. *Opinião Pública*, Campinas, v. 16, n. 1, p. 160-185, Junho.
- FOWLER, L. L. (1995). "Replications as Regulation." *PS. Political Science and Politics* 28 (3): 478-481.

- FOX, J. A., and TRACY, P. E. (1986). *Randomized Response: A Method for Sensitive Surveys*. Sage Publications, Beverly Hills.
- GARSON, G. D. (2009). *Statnotes: Topics in Multivariate Analysis*. [Online] Disponível em: <<http://faculty.chass.ncsu.edu/garson/PA765/statnote.htm>> Acesso em: 02 fev. 2013.
- GRAVETTER, F. J. & WALLNAU, L. B. (2004). *Statistics for the behavioral sciences*. Sixth Edition. Belmont, CA: Wadsworth
- GRUMM, J. G. (1963). "A Factor Analysis of Legislative Behavior." *Midwest Journal of Political Science*, 7, 4, 336-356.
- HAIR, Jr; BLACK, W. C; BABIN, B. J; ANDERSON, R. E e TATHAM, R. L. (2006). *Multivariate Data Analysis*. 6ª edition. Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall.
- HARMAN, H. H. (1967). *Modern Factor Analysis*. 2ª edição. Chicago: University of Chicago Press.
- HILDEBRAND, D. K; LAING, J.D. and ROSENTHAL, H. (1977). *Prediction analysis of cross-classifications*. New York: Wiley.
- HO, R. (2006). Handbook of Univariate and Multivariate Data Analysis and Interpretation with SPSS. *Journal of Statistical Software*, July 2006, Volume 16, Book Review 4.
- ISOGAWA, Y and OKAMOTO, M. (1980). "Linear Prediction in the Factor Analysis Model." *Biometrika*, 67, 2, 482-484.
- IVERSON, G. R. (1979). Decomposing chi-square: A forgotten technique. *Sociological Methods Research*, 8, 143-157.
- JAEGER, R. G. and HALLIDAY, T. R. (1998). On confirmatory versus exploratory research. *Herpetologica*, 54 (supplement), 64-6.
- KIECOLT, K. J. and NATHAN, L. E. (1985). *Secondary analysis of survey data*. London: Sage Publications. ISBN 0-8039-2302-3
- KIM, J. and MUELLER, C. W. (1978a). *Factor analysis: Statistical methods and practical issues*. Beverly Hills, CA: Sage.
- _____ (1978b). *Introduction to factor analysis - what it is and how to do it*. Beverly Hills, CA: Sage.
- KING, G. (2001). How not to lie with statistics [Online] Disponível em: <<http://gking.harvard.edu/files/mist.pdf>> Acesso em: 18 fev. 2013.
- KING, G., KEOHANE, R. e VERBA, S. (1994). *Designing Social Inquiry: Scientific Inference in Qualitative Research*. Princeton. N.J.: Princeton University Press.
- KLINE, R. B. (2004). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Nova York: Guilford.
- LAWLEY, D. N and MAXWELL, A. E. (1973). "Regression and Factor Analysis." *Biometrika*, 60, 2, 331-338.
- LEE, E. S. e FORTHOFFER, R. N. (2006). *Analyzing Complex Survey Data*. Thousand Oaks, Sage.
- LEVY, P. S. and STOLTE, K. (2000). Statistical methods in public health and epidemiology: a look at the recent past and projections for the next decade. *Statistical Methods in Medical Research*, 9, 41-

55.

LIGNY, C. L.; NIEUWDORP, G. H. E; BREDERODE, W. K; HAMMERS, W. E; HOUWELINGEN, J. C. van. (1981). An Application of Factor Analysis with Missing Data. *Technometrics*, 23, 1, 91-95.

MACKELPRANG, A. J. (1970). "Missing Data in Factor Analysis and Multiple Regression." *Midwest Journal of Political Science*, 14, 3, 493-505.

MENARD, S. (2002). *Longitudinal Research*. 2d ed. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2002.

_____ (Ed.) (2008). *Handbook of longitudinal research: Design, measurement, and analysis*. Amsterdam: Elsevier.

MOORE, D. S. and McCABE, G. P. (2003). *Introduction to the Practice of Statistics*, W.H. Freeman and Company.

MIRKIN, B. (2001). Eleven Ways to Look at the Chi-Squared Coefficient for Contingency Tables, *The American Statistician*, 55, no. 2, 111-120.

OLIVEIRA, M. A. P. e PARENTE, R. C. M. (2010). Estudos de Coorte e de Caso-Controle na Era da Medicina Baseada em Evidência. *Bras. J. Video-Sur.*, July/Sept.

PALLANT, Julie. (2007). *SPSS Survival Manual*. Open University Press.

PLACKETT, R.L. (1983). Karl pearson and the Chi-squared test. *Int. Statist. Rev.* 51, 59-72.

RASINSKI, K. A. (1989). "The Effect of Question Wording on Public Support for Government Spending." *Public Opinion Quarterly* 53: 388-94.

REYNOLDS. H. T. (1984). *Analysis of nominal data* (2nd ed). Beverly Hills, CA: Sage Publications.

RIBAS, R. P.; SOARES, S. S. D. (2010). O atrito nas pesquisas longitudinais: o caso da Pesquisa Mensal de Emprego (PME/IBGE). *Estudos Econômicos*, São Paulo, v. 40, p. 213-244.

RUMMEL, R. J. (1970). *Applied Factor Analysis*. Evanston: Northwestern University Press, 1970.

SARIS, W. E. and GALLHOFER, I. N. (2007). *Design, Evaluation, and Analysis of Questionnaires for Survey Research*. Hoboken, NJ: Wiley.

SIMÕES, S. e PEREIRA, M. A. M. (2007). "A arte e a ciência de fazer perguntas: aspectos cognitivos da metodologia de survey e a construção do questionário". In: AGUIAR, Neuma. (Coord.). *Desigualdades sociais, redes de sociabilidade e participação política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007, p. 249 -69.

SCHAWB, A. J. (2007) *Eletronic Classroom*. Disponível em: <<http://www.utexas.edu/ssw/eclassroom/schwab.html>> Acesso em: 22 out. 2012.

SLATIN, G. T. (1774). "A Factor Analytic Comparison of Ecological and Individual Correlations: Some Methodological Implications." *The Sociological Quarterly*, 15, 4, 507-520.

TABACHNICK, B. and FIDELL, L. (2007). *Using multivariate analysis*. Needham Heights: Allyn & Bacon.

VERMUNT, J. K.; MAGIDSON, J. (2004). "Factor Analysis with categorical indicators: A comparison between traditional and latent class approaches". In: VAN DER ARK, A.; CROON, M.A. e SIJTSMA, K. *New Developments in Categorical Data Analysis for the Social and Behavioral Sciences*. Mahwah: Erlbaum.

YALCIN, I and AMEMIYA, Y. (2001). Nonlinear Factor Analysis as a Statistical Method. *Statistical Science*, 16, 3, 275-294.

ZELLER, R. A. & CARMINES, E. G. (1980). *Measurement in the social sciences: The link between theory and data*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sites pesquisados:

<http://www.gog.pol.gu.se/data/> Acesso em: 10 jan.2013

<http://davidakenny.net/cm/causalm.htm> Acesso em: 18 jan.2013

<http://www2.gsu.edu/~mkteer/semfaq.html> Acesso em: 22 jan.2013

Autores.

Ranulfo Paranhos.

Universidade Federal de Alagoas (UFAL) / Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Brasil.
Professor do Instituto de Ciências Sociais de Universidade Federal de Alagoas (ICS/UFAL),
Doutorando e Mestre em Ciência Política pelo Departamento de Ciência Política da Universidade
Federal de Pernambuco (DCP/UFPE). Brasil.

E-mail: ranulfoparanhos@me.com

Dalson Britto Figueiredo Filho.

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Brasil.
Professor do Departamento de Ciência Política da Universidade Federal de Pernambuco (DCP/UFPE),
Doutor e Mestre em Ciência Política pelo Departamento de Ciência Política da Universidade Federal
de Pernambuco (DCP/UFPE). Brasil

E-mail: dalsonbritto@yahoo.com.br

Enivaldo Carvalho da Rocha.

Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Brasil.
Professor do Departamento de Ciência Política da Universidade Federal de Pernambuco (DCP/UFPE),
Pós-doutorando do Departamento de Ciência Política da Universidade Federal de Minas Gerais
(DCP/UFMG) e Doutor em Estatística pela Universidade de São Paulo (USP). Brasil.

E-mail: enivaldocrocha@gmail.com

José Alexandre da Silva Junior

Universidade Federal de Goiás (UFG) / Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Brasil.
Professor do Curso de Ciências Sociais de Universidade Federal de Goiás (UFG), Doutor e Mestre em
Ciência Política pelo Departamento de Ciência Política da Universidade Federal de Pernambuco
(DCP/UFPE). Brasil.

E-mail: jasjunior2007@yahoo.com.br

Citado.

PARANHOS, Ranulfo; DALSON BRITTO FIGUEIREDO FILHO; ENIVALDO CARVALHO DA ROCHA y José
Alexandre DA SILVA JUNIOR (2013). "Corra que o survey vem aí. Noções básicas para cientistas
sociais". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N° 6. Año 3.
Oct. 2013 - Marzo 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN: 1853-6190. Pp. 07 - 24.
Disponível em: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/74>

Plazos.

Recibido: 10 / 03 / 2013. Aceptado: 10 / 06 / 2013.



A Utilização Conjunta da Grounded Theory e da Design Research. Uma Investigação na Área de Suprimentos

The Join Use of Grounded Theory and Design Research.
An Investigation on Supply Area

Moema Pereira Nunes

Resumen.

O avanço nos estudos organizacionais através de pesquisas qualitativas implica em formas de organização das considerações intuitivas obtidas pelo pesquisador através do emprego de procedimentos metodológicos, como a grounded theory e a design research. Desenvolvida em 1967, a grounded theory encontra-se mais disseminada no meio acadêmico do que a design research, cujo desenvolvimento recente vem revelando oportunidades para o emprego da técnica. A utilização em conjunto dos procedimentos metodológicos de grounded theory e design research foi analisada neste trabalho dentro da área de suprimentos através de uma investigação teórica sobre os procedimentos, seguida por uma busca em publicações dentro da área de conhecimento selecionada para fins de identificação do potencial de aplicação, dado que nenhum trabalho que associasse as duas técnicas foi previamente encontrado. Através da análise dos artigos a luz da teoria sobre os procedimentos metodológicos, percebe-se que existe um grande potencial de emprego das abordagens de modo conjunto no desenvolvimento de pesquisas científicas.

Palavras-chave: grounded theory; design research; suprimentos; pesquisa bibliográfica; metodologia.

Abstract.

The advancement in organizational studies through qualitative research involves ways of organizing intuitive considerations obtained by the investigator by employing methodological procedures, such as grounded theory and design research. Developed in 1967, the grounded theory is more widespread in academia than design research, whose recent development has revealed opportunities for the use of the technique. The joint use of the methodological procedures of grounded theory and design research was analyzed in this paper within the area of supply through a theoretical investigation procedures, followed by a search for publications in the selected area of knowledge for identification of potential application, since no articles that associate the two techniques was previously found. Through the analysis of the articles based on the theories of methodological procedures, it is clear that there is great potential for the use of such approaches together to develop scientific research.

Keywords: grounded theory; design research; supply; bibliographic research; methodology.

O avanço nos estudos organizacionais com a construção de teorias através de pesquisas qualitativas implica em formas de organização das considerações intuitivas obtidas pelo pesquisador. Ao passo que pesquisas quantitativas apóiam-se em técnicas estatísticas para a análise dos dados e a comprovação da capacidade de generalização dos resultados, pesquisas qualitativas amparam-se na intuição dos pesquisadores para o estabelecimento de relações entre constructos e a extração de conclusões de forma a permitir avanços no conhecimento científico. A escolha da abordagem metodológica, quantitativa ou qualitativa, deve ser consequência do problema de pesquisa que se deseja desenvolver, não sendo, portanto, definida *a priori*. A escolha pela abordagem qualitativa para a solução de um problema é adequada quando o pesquisador pretende usar o texto como material empírico, bem como quando parte-se da premissa de construção social a partir das realidades em estudo (Flick, 2009).

Uma das metodologias voltadas ao avanço do conhecimento científico através da análise de dados em pesquisas qualitativas é a *grounded theory*. Tendo origem nos estudos de Glaser e Strauss, em 1967, esta metodologia se caracteriza por ser um método de construção de teorias baseadas na coleta e análise sistemática de dados. A geração (concepção) e o desenvolvimento teórico ocorrem através das relações estabelecidas com a coleta de dados durante o processo de pesquisa, assim pode ser considerada uma metodologia de pesquisa genérica ao passo que é uma forma de pensar e conceitualizar sobre/a partir dos dados (Strauss e Corbin, 1994; Bandeira-De-Mello e Cunha, 2006). A chamada teoria que emerge dos dados, parte do pressuposto que os dados revelam o comportamento dos indivíduos frente a múltiplas situações. Estes dados podem ser coletados de diversas formas, como entrevistas não estruturadas, documentos, imagens e observações. O pesquisador, de posse destas informações, é responsável por reconstruir a realidade através de uma teoria, ou seja, de “um conjunto integrado de proposições que explicam a variação da ocorrência de um fenômeno social subjacente ao comportamento de um grupo ou à interação entre grupos” (Bandeira-De-Mello e Cunha, 2006: 247).

Durante a análise dos dados coletados, a *grounded theory* se caracteriza pela circularidade entre as fases de coleta e de análise, fazendo com que teoria e dados empíricos sejam continuamente revisados. Para esta etapa existem formas sistematizadas de condução dos estudos que asseguram o rigor metodológico necessário para uma construção teórica, sustentando que a teoria decorra não apenas dos dados, mas da interação do pesquisador com estes dados e com as teorias já existentes (Bandeira-De-Mello e Cunha, 2006).

Bryant (2002) destaca algumas limitações enfrentadas pelos pesquisadores que utilizam a *grounded theory* relacionadas com uma flexibilidade metodológica que pode ocasionar conclusões superficiais e ambíguas. De fato, investigando as concepções teóricas sobre a *grounded theory* percebe-se um tratamento cuidadoso sobre a coleta e o tratamento dos dados, entretanto, após a extração de algumas conclusões preliminares, a associação entre dados e a elaboração de propostas, a partir destas conclusões, não apresenta maiores orientações.

Esta nova teoria pode ser apresentada de diversas formas, seja um conceito, uma categorização ou mesmo um artefato, como um método ou modelo. Os estudos sobre *grounded theory* delimitam a apresentação dos avanços teóricos apenas através de categorias e suas características e relações. Outras formas de apresentação de dados, como métodos ou modelos, não são abordados nas teorias sobre *grounded theory*. Isto implica na necessidade de assegurar formas de organização para esta etapa, o que pode acontecer pelo emprego conjunto do método de *design research* ou *design science*. Para fins de padronização, neste estudo será utilizado o termo *design research*.

Propostas teóricas desenvolvidas a partir do procedimento de *design research* compreendem artefatos técnicos que devem ser avaliados segundo critérios de valor e utilidade, expressos através de conceitos, constructos, modelos e métodos, que contribuam para a solução de problemas e a melhoria em atividades (Järvinen, 2007). Muito embora os profissionais possam ter problemas específicos, a essência do *design research* é prover soluções que se adaptem a esta diversidade quando aplicados, de forma a contribuírem na solução de problemas. Assim, o interesse aqui não recai apenas no problema já identificado, mas no que ele pode ser ou representar.

O empregado de *design research* representa uma forma de incluir na abordagem metodológica do estudo a velocidade com que o ambiente organizacional está se modificando. O

foco nesta abordagem é prescritivo, com o intuito de se desenvolver algo que poderá contribuir com a solução de problemas que talvez ainda não tenham sido identificados. Segundo Tranfield (*apud Huff et al.*, 2006), esta metodologia representa a maturidade dos estudos organizacionais através da capacidade de levantar e responder problemas difíceis e complexos, com uma maior aproximação da investigação científica com o ambiente organizacional.

Percebe-se com esta abordagem inicial a potencialidade de utilização conjunta dos métodos de *grounded theory* e *design research* em decorrência da capacidade de complementaridade entre eles. Assim, a proposta de investigação aqui apresentada questiona: *Como os métodos de design research e grounded theory podem ser utilizados de forma conjunta contribuindo assim com os estudos organizacionais na área de suprimentos?*

Com este trabalho será possível não apenas revelar a potencialidade de uso, mas também, a partir da análise dos artigos componentes da amostra, apresentar exemplos de trabalhos adequados para esta finalidade. O trabalho justifica-se pela investigação acerca do emprego conjunto de dois métodos que, embora teoricamente apresentem potencial de sinergia, não foram identificados trabalhos com este caráter. Ao mesmo tempo, embora a *grounded theory* seja um método consolidado, o *design research* é um método recente que necessita maior aprofundamento para o emprego em estudos organizacionais. A delimitação na área de suprimentos foi feita de modo a orientar a busca de informações e restringir o trabalho de análise dentro de uma área de conhecimento. Esta escolha foi feita apenas usando o critério de conveniência do pesquisador. De forma a sustentar este trabalho na sequência é realizada uma investigação sobre *grounded theory* e *design research*.

1. Grounded theory

A *grounded theory* foi desenvolvida por dois sociólogos, Barney Glaser e Anselm Strauss, na Universidade da Califórnia, durante a década de 1960, a partir de estudos sobre a interação dos profissionais de hospitais com pacientes terminais. A primeira publicação de 1965, *Awareness of Dying*, aborda este estudo e levou à elaboração de uma investigação maior acerca do procedimento metodológico desenvolvido, o que ocorreu com a publicação de 1967, *The Discovery of Grounded Theory*.

No início da década de 1990, ocorreu uma divergência entre Glaser e Strauss, quando Glaser (1992) contestou a publicação de Strauss e Corbin (1990), afirmando que não se tratava de uma evolução da *grounded theory* e sim de uma nova abordagem. Um dos principais pontos de divergência, segundo Kelle (1995), recai sobre a utilização de modelos teóricos para a condução do processo de análise dos dados. Esta contestação não tomou forças e a proposta de Strauss e Corbin (1990) foi incorporada ao conjunto de estudos que fundamentam esta abordagem. Após comparar as formas de condução do processo de análise, Walker e Myrick (2006) constatam que, mais do que as diferenças, o importante são as oportunidades que estas representam para os pesquisadores que conduzem seus estudos com o emprego deste procedimento.

Pesquisas desenvolvidas através do emprego da metodologia da *grounded theory* caracterizam-se pela contínua relação entre a coleta e a análise dos dados. Mais do que apenas permitir que se desenvolva teoria a partir de dados qualitativos, esta metodologia permite que estes dados passem por processos sistemáticos de análise e revisão. Charmaz (2009) consolida as idéias de Glaser e Strauss ao longo dos anos, ao afirmar que a prática da *grounded theory* compreende: a simultaneidade na coleta e análise dos dados, a elaboração de códigos e categorias analíticas a partir de dados coletados no campo, emprego do método comparativo em todas as etapas da pesquisa, o avanço gradual no desenvolvimento da teoria ao longo do estudo, a redação de memorandos como forma de categorizar, especificar propriedade, estabelecer relações e revelar lacunas, o emprego de uma amostragem dirigida à construção da teoria e não à representatividade populacional, e a elaboração da revisão bibliográfica após o desenvolvimento independente da análise.

O fato da *grounded theory* partir do pressuposto que a teoria deve emergir dos dados, gera um problema metodológico conceitual quando observado sob a óptica de que os pesquisadores devem coletar os dados e analisá-los sem o suporte das teorias existentes (Kelle, 1995). As

alternativas de codificação de dados desenvolvidas pelos co-criadores do método ao longo dos anos representam opções que podem ajudar pesquisadores que desejam trabalhar com abordagens mais ou menos estruturadas. Cabe frisar que, independente desta escolha, as descobertas científicas provenientes da *grounded theory* devem ser sempre relacionadas com o conhecimento prévio existente sobre o objeto de estudo, dado que os conhecimentos teóricos prévios representam a base para a interpretação, descrição e explicação do mundo empírico (Kelle, 1995).

Enquanto método de pesquisa, as abordagens qualitativas apresentam a vantagem de permitir que as etapas de coleta e análise dos dados ocorram de forma simultânea, desta forma, o pesquisador pode conduzir a pesquisa de acordo com suas próprias descobertas. A utilização adequada de um método assegura que o pesquisador consiga aproveitar esta vantagem ao mesmo tempo em que mantém a qualidade do seu estudo. Mesmo como ferramenta, os métodos trazem consequências a uma pesquisa dado que a forma de coleta de dados “afeta *quais* serão os fenômenos que você verá, *como*, *onde* e *quando* irá analisá-los, e *qual* o sentido você produzirá a partir deles” (Charmaz, 2009: 32). Assim, a definição do método deve ser sempre decorrência do problema de pesquisa a ser investigado. Além disso, a força de uma teoria construída a partir de uma *grounded theory* decorre da utilização de dados relevantes, que podem compreender notas de campo, entrevistas, informações de gravações e relatórios (Charmaz, 2009).

Após a coleta de dados, inicia-se o processo de codificação, no qual as informações são categorizadas, a partir de segmentos de dados, com uma denominação concisa capaz de resumir e representar cada parte dos dados. Ela representa a ligação entre a coleta de dados e o desenvolvimento de uma teoria emergente destas informações visto que é a partir desta codificação que se conduz a interpretação analítica dos dados (Charmaz, 2009). Num primeiro momento, este processo implica na denominação de cada palavra, linha ou segmento de texto. Estes códigos devem emergir do próprio texto e não de pré-concepções teóricas sobre o tema. Holton (2009) evidencia que a *grounded theory* deve oferecer não apenas uma descrição de fatos, mas sim uma explicação conceitual abstrata sobre o comportamento em estudo. Esta habilidade de abstração a partir de indicadores empíricos é que diferencia a *grounded theory* de outros processos de codificação. Como apresenta Charmaz (2009), esta etapa pode seguir três diferentes tipos de procedimentos: codificação focalizada, codificação axial, e codificação teórica. A etapa seguinte compreende a redação de memorandos, que são redações preliminares a partir das codificações que visam o relacionamento, em torno dos códigos definidos, entre os diferentes dados coletados num documento escrito, bem como servem para que o pesquisador identifique a necessidade de amostragem teórica (novas investigações empíricas). Ao final o pesquisador necessita consolidar todos os memorandos através da redação do manuscrito, no qual o foco central deve estar nas ideias e nos esquemas elaborados durante o processo de construção teórica, e não em atores ou autores. Neste documento deve ficar evidente a contribuição original que o estudo gera para a área de conhecimento em questão, a qual deve ser sempre avaliada com relação a sua credibilidade, originalidade, ressonância e utilidade (Charmaz, 2009).

A teoria gerada ao final do estudo trata-se de uma teoria substantiva, ou seja, é específica para determinado grupo ou situação e não visa generalizar além de sua área substantiva, sendo limitada no tempo. Seu objetivo é explicar uma “realidade” tornada real pelos sujeitos, e não uma verdade absoluta desprovida de valor (Strauss e Corbin, 1994; Bandeira-De-Mello e Cunha, 2006). De acordo com Bryant (2002), o método de desenvolvimento de uma *grounded theory* pode ser empregado mesmo que não se produza teoria ao final do estudo, servindo apenas como referência para o estabelecimento dos procedimentos de pesquisa. Esta ideia é compartilhada por Charmaz (2009) ao afirmar que os métodos empregados numa *grounded theory* devem ser vistos como um conjunto de princípios e práticas que conduzem a pesquisa, podendo ser empregados para complementar outros estudos qualitativos. Conforme Glaser (1998), o resultado de uma *grounded theory* é a identificação de proposições acerca da relação entre constructos, ou seja, hipóteses conceituais desenvolvidas a partir de dados empíricos.

Relatando o processo de desenvolvimento de uma *grounded theory*, Roderick (2009) destaca a importância não apenas do pesquisador conduzir a coleta de dados com a convicção de que não existem respostas certas, mas também de se explicar isto ao entrevistado, dado que o propósito deve ser sempre conhecer (explorar) o fenômeno de estudo.

Permanecer-se aberto durante o desenvolvimento de uma *grounded theory*, evitando pré-conceitos, é um dos desafios dos pesquisadores que empregam esta metodologia (Holton, 2009). Se um dado for de fato relevante, ele se emergirá da teoria sem que seja necessário forçar através de modelos teóricos preliminares. Para Holton (2009), a intensiva pesquisa teórica antes da coleta de campo deve ser tratada com atenção para que não crie um viés no pesquisador. As teorias já estabelecidas devem ser consideradas como dados a serem codificados e integrados ao estudo através de comparações constantes. Kelle (2005) destaca a impossibilidade do pesquisador de retirar todas as suas lentes para o desenvolvimento de uma *grounded theory*. Para o autor, agindo desta forma o pesquisador não teria uma “mente aberta”, e sim uma “mente vazia”. Na obra de 1967, Glaser e Strauss já levantavam este problema afirmando que o conhecimento prévio do pesquisador deve ser empregado para ajudá-lo na identificação de dados relevantes. Percebe-se aqui que modelos teóricos iniciais podem ajudar na condução da pesquisa, desde que se mantenha uma separação entre orientação para o pesquisador e análise dos resultados conduzida pela orientação.

Na tentativa de investigar a *grounded theory* de modo comparativo com outras abordagens, Strauss e Corbin (1994) apresentam as similaridades e diferenças desta metodologia com outras abordagens de análise de dados qualitativos. A primeira similaridade refere-se à forma de coleta de dados, geralmente são feitas entrevistas e observações de campo para a coleta das informações, bem como se utilizam diversos tipos de documentos. Além disso, a abordagem permite que sejam utilizados em conjunto também dados quantitativos. Desta forma, como destacam Shah e Corley (2006), a *grounded theory* pode representar um avanço nos estudos que tentam associar as duas abordagens. Outra característica comum é que os pesquisadores que adotam esta técnica, bem como alternativas qualitativas, assumem a responsabilidade por parte da geração de resultados, ou seja, assumem que no processo de interpretação dos dados haverá a interferência do pesquisador, tendo este a capacidade de contribuir diretamente na geração de resultados. Com relação às diferenças, a principal delas é o foco no desenvolvimento teórico. Os estudos que empregam a *grounded theory* desenvolvem teorias substantivas, ou seja, teorias específicas para determinado grupo ou situação e não visam generalizar além de sua área. Além disso, Bandeira de Melo e Cunha (2006) destacam que estas teorias são limitadas no tempo, sendo hábeis para explicar uma “realidade” tornada real pelos sujeitos, e não uma verdade absoluta desprovida de valor. Por sua vez, seu poder de generalização tem um foco explicativo, sendo capaz de explicar como e porque ocorrem diferentes formas de comportamento e como essas formas se modificam ao longo do tempo.

A avaliação de estudos qualitativos requer que os procedimentos empregados no desenvolvimento do estudo sejam explicitados (Corbin e Strauss, 1990). A teoria gerada deve ser avaliada com relação a sua coerência (*fit*) com a realidade dos indivíduos, compreensão dos envolvidos, o grau de generalização para explicar variações da ocorrência do fenômeno, e o controle na previsão das ações coletivas (Bandeira-De-Mello e Cunha, 2006).

Segundo Roderick (2009), a *grounded theory* pode ser definida como uma metodologia distinta, que não se encaixa perfeitamente nos paradigmas qualitativo e quantitativo estabelecidos. Esta é uma crítica interessante ao se constatar que, embora a *grounded theory* tenha sido desenvolvida como uma alternativa aos estudos quantitativos amparados no paradigma positivista, seus procedimentos caracterizam-se por manter esta mesma abordagem positivista, com uma tentativa de estabelecer um rigor na análise de dados não-numéricos muito próximos do rigor empregados nas análises estatísticas.

Mesmo em publicações com reduzido espaço, Roderick (2009) destaca a importância da apresentação dos passos conduzidos para a realização do estudo, de forma a evidenciar de que forma os procedimentos metodológicos recomendados foram seguidos pelos autores. Apenas desta forma é possível investigar a qualidade do estudo. Gephart (2004) destaca que apesar da importância da descrição dos procedimentos metodológicos nas publicações que empregam métodos qualitativos, são poucos os trabalhos submetidos à publicação que empregam a *grounded theory* e descrevem adequadamente os procedimentos envolvidos na pesquisa.

2. Design Research

Perceber a gestão como *design research* significa a busca pelo desenvolvimento de conhecimento válido que sustente a resolução de problemas organizacionais em campo. Os estudos que empregam esta metodologia buscam investigar não “o que”, mas “o que pode”, refletindo assim o poder prescritivo que estes estudos apresentam através de seus resultados. Esta técnica lida com artefatos que ainda não existem, o que leva à necessidade de trabalhar com uma projeção de futuro elaborada com algum grau de precisão (Huff et al., 2006).

Para Huff et al. (2006), o emprego da *design research* pode contribuir para o estabelecimento de uma identidade acadêmica nas ciências sociais bem como fortalecer a relação das pesquisas científicas com as práticas de gestão através do aumento da relevância dos resultados dos estudos. O objetivo não consiste em simplesmente tornar a pesquisa mais prática, mas efetivamente aproximar a pesquisa dos problemas enfrentados pelas empresas através da produção, pela pesquisa, de ferramentas que possam auxiliar na solução destes nas organizações. De acordo com Downton (2003), o *design*, enquanto procedimento de pesquisa, deve ser considerado uma forma de questionamento orientado para a produção de conhecimento. Laurel (2003) salienta que esta abordagem torna-se adequada em ambientes caracterizados pela alta velocidade e grande quantidade de informações, em que os profissionais precisam transformar uma grande quantidade de alternativas de ação em poucas opções mais alinhadas ao momento organizacional e social.

Johnson (2003) afirma que a *design research* é essencialmente paradoxal dado que é ao mesmo tempo imaginativa e empírica. Esta necessidade da técnica de ter um caráter imaginativo decorre de seu objetivo de desenvolver soluções para problemas reais que por vezes ainda não estão consolidadas. Este poder prescritivo do método aumenta seu grau de complexidade ao mesmo tempo em que gera oportunidades para os pesquisadores ao passo que estes necessitam ir além do que conseguem efetivamente enxergar ou aprender no ambiente atual. Para o universo acadêmico, pode ser considerada como uma alternativa para avançar na busca de conhecimentos além da “superfície”. Downton (2003) destaca esta habilidade do método ao mesmo tempo em que frisa que os procedimentos metodológicos que ordenam a *design research* é que asseguram os resultados. Desta forma, é fundamental que estes procedimentos sejam seguidos, bem como apresentados nas publicações científicas.

Um dos diferenciais da *design research* é que ela permite ao pesquisador criar, em parte ou totalmente, o fenômeno de estudo, o qual se caracteriza tipicamente por um conjunto de comportamentos de indivíduos ou grupos que se revelou interessante para ser pesquisado (Vaishnavi, Vaishnavi e Kuechler, 2008). Entretanto, para que os resultados propostos pelos pesquisadores estejam de acordo com as expectativas e necessidades da sociedade, é importante que eles tenham um grande conhecimento sobre o tema para o processo de criação (Ireland, 2003b).

Uma ferramenta empregada para se conhecer os problemas e ambientes são os grupos de foco cuja importância é destacada por Ireland (2003a). Para ele, estes grupos podem assumir a forma de grupos tradicionais (com até 50 participantes), grupos com número reduzido de pessoas, entrevistas individuais, entrevistas conduzidas por dois pesquisadores, grupos muito grande (entre 50 e 100 participantes) ou tríades (três pessoas sendo entrevistadas por um pesquisador ao mesmo tempo). Para Ruyven et al (2009), a diversidade de ferramentas disponíveis para identificar e incorporar diferentes aspectos da situação em estudo pode sustentar não apenas o desenvolvimento inicial do artefato, mas o seu aperfeiçoamento através da implementação.

Vaishnavi, Vaishnavi e Kuechler (2008) apresentam as fases de uma *design research*. A primeira compreende a identificação do problema de pesquisa, o qual conduz a busca de sugestões para o seu solucionamento. Trata-se de uma fase essencialmente criativa na qual se objetiva o desenvolvimento de uma proposição tentativa de artefato. Estas duas primeiras fases devem ser muito relacionadas, dado que a capacidade de buscar soluções pode levar a modificações no próprio problema de pesquisa. Dishman (2003) frisa a necessidade de questionamento constante do problema de pesquisa ao longo de uma *design research*. Este questionamento faz com que o pesquisador busque constantemente aprimorar o que está sendo desenvolvido e a capacidade do resultado final de ser eficiente. A *design research* representa um processo de aprendizado através

do ato de construção (Vaisshnavi, Vaisshnavi e Kuechler, 2008). A terceira fase compreende o desenvolvimento e visa transformar o artefato proposto na fase anterior em algo real, bem como implementá-lo. Após a sua construção e implementação, o artefato necessita ser avaliado de acordo com critérios que muitas vezes já foram explicitados na fase de identificação do problema (indicadores).

Nas fases de desenvolvimento e avaliação, pode ser necessário voltar as duas primeiras fases em decorrências de circunstâncias que surgem ao longo do processo, como novas descobertas sobre oportunidades e/ou impedimentos. Os participantes podem ser envolvidos também na fase de desenvolvimento do artefato, seja através de painéis ou encontros individuais. Esta atividade representa uma tentativa de assegurar uma efetividade maior no artefato final dada a intervenção das pessoas e a redução de erros pela percepção incorreta dos pesquisadores acerca do ambiente dos usuários (Ireland, 2003a).

Este processo de retroalimentação é importante para assegurar a qualidade final do artefato, o qual deve ser finalizado antes da última fase, que compreende as conclusões do processo. Esta quinta fase representa não apenas julgar a qualidade dos resultados obtidos, mas também identificar o conhecimento gerado neste processo. Dentro deste processo, a teoria deve servir para suportar o próprio processo de desenho, ou seja, deve contribuir na busca por soluções para os problemas enfrentados no campo (Huff *et al*, 2006).

O resultado de uma *design research*, ou seja, o artefato, pode ser um constructo, modelo, método ou instanciação. Constructos representam o vocabulário conceitual sobre um problema e sua compreensão ou solução. Modelos representam um conjunto de proposições que expressam relações entre constructos. Tratam-se de representações estruturadas que tentam explicar aspectos fundamentais de um fenômeno. A base para o desenvolvimento de modelos pode estar em tabelas ou em comparações, associações ou explicações construídos a partir da análise de dados (Gibbs, 2009). Um método, por sua vez, caracteriza-se pela seqüência de passos indicados para o alcance de um objetivo. E instanciações representam a realização do artefato num ambiente, ou seja, a operacionalização de constructos, modelos e métodos (Vaisshnavi, Vaisshnavi e Kuechler, 2008).

A avaliação de um artefato desenvolvido a partir da *design science* deve verificar sua relevância e o fato de ter sido construído com o maior rigor metodológico possível (Huff *et al*, 2006). Ao mesmo tempo, este resultado deve ser visto com um livro guia que indica caminhos que as empresas podem seguir para na busca de soluções. Este guia não deve ser compreendido como “caminhos rígidos”, dado que existe espaço para que a criatividade humana junto com as contingências guie a aplicação da ferramenta propostas. Para isto, as propostas devem incluir aspectos que permitam ajustes de acordo com as condições do ambiente e do processo de implementação (Huff *et al*, 2006).

A contribuição teórica do emprego da *design research* recai no fato que a construção metodológica de um artefato pode ser considerada objeto de teorização. Além disso, este artefato pode expor relações entre elementos, o que também representa avanços teóricos (Vaisshnavi, Vaisshnavi e Kuechler, 2008).

Muito embora Domwnton (2003) destaque que não existe um método de pesquisa denominado *design research*, e sim uma possível coleção de métodos, abordagens, ideias e práticas que coletivamente podem ser chamadas de *design research*, o seu emprego representa uma forma de incluir na abordagem metodológica do estudo a velocidade com que o ambiente organizacional está se modificando. O foco nesta abordagem é prescritivo, com o intuito de se desenvolver algo que poderá contribuir com a solução de problemas que talvez ainda não tenham sido identificados. Segundo Tranfield (*apud* Huff *et al.*, 2006), esta metodologia representa a maturidade dos estudos organizacionais através da capacidade de levantar e responder problemas difíceis e complexos, com uma maior aproximação da investigação científica com o ambiente organizacional.

Bereiter (2005/2006) reflete sobre a necessidade dos estudos científicos visarem à solução de problemas reais com a proposição de alternativas que possam conduzir os praticantes na busca de melhorias. Embora trate-se de uma reflexão sobre a pesquisa na área de educação e não uma publicação científica, este trabalho revela a ânsia da sociedade por soluções aplicáveis. Ao mesmo

tempo, por ser uma abordagem emergente, destaca que a mesma pode fazer uso de outros procedimentos e, através de associações, promover um avanço da metodologia científica.

Dentro de uma perspectiva exploratória é preciso ter clara a diferença entre este tipo de estudo e a ferramenta de *design research*. Pesquisas exploratórias visam o levantamento de hipóteses e proposições sobre problemas existentes, enquanto isso o *design research* visa a construção de artefatos que orientem a investigação de situações novas. Assim, este procedimento pode ser considerado como um facilitador para a construção de estudos exploratórios na medida em que permite a organização dos resultados num artefato concreto que poderá ser aplicado em novas investigações. Assim, associar *design research* à *grounded theory* revela-se uma oportunidade de avanço nas pesquisas científicas. De forma a investigar este potencial dentro da área de suprimentos, foi conduzida uma investigação cujo método é apresentado a seguir.

3. Método

Partindo da identificação obtida com a revisão teórica do potencial de realização conjunta dos procedimentos metodológicos de *grounded theory* e *design research*, iniciou-se o processo de investigação desta associação na área de suprimentos. Esta investigação foi conduzida através de uma pesquisa em dados secundários compostos por publicações em periódicos internacionais na área de estudos organizacionais. Esta pesquisa apresenta um caráter exploratório dado que visa identificar o potencial de associação de dois procedimentos metodológicos em pesquisas na área organizacional.

O processo de pesquisa compreendeu uma investigação na ferramenta de busca de artigos científicos Proquest no dia 20 de maio de 2009. Esta base de dados foi escolhida por permitir a pesquisa em periódicos científicos com as delimitações desejadas pelo pesquisador ao mesmo tempo em que permite que a busca seja feita em diferentes periódicos ao mesmo tempo. Para a realização das buscas os termos “*grounded theory*”, “*design research*” e “*supply*” foram associados.

A primeira busca compreendeu a investigação dos termos “*grounded theory*” e “*design research*” juntos. Neste busca nenhum artigo foi encontrado. A segunda busca envolveu as mesmas expressões separadas. Neste momento foram encontrados 1431 artigos envolvendo “*grounded theory*” e 142 artigos para “*design research*”. Como o trabalho está delimitado na área de suprimentos, a terceira fase de busca envolveu a associação dos procedimentos com “*supply*”. Neste momento, para “*grounded theory*” e “*supply*” foram identificadas 27 publicações, e 4 para “*design research*” and “*supply*”. Neste momento iniciou-se a análise do conteúdo dos artigos a partir da leitura dos mesmos. Através da leitura e análise do objetivo apresentado nos artigos, foi identificado que algumas das publicações não se tratavam de estudos organizacionais e, portanto, não estariam alinhadas com o escopo desta pesquisa. Ao passo que esta etapa avançava, os artigos não alinhados eram excluídos e, ao final, obtiveram-se 15 artigos sobre “*grounded theory*” e “*supply*” e 3 publicações para “*design research*” and “*supply*”.

Estes 18 artigos, que utilizam os métodos separados, foram selecionados como objetos de estudo para a identificação da potencialidade de emprego conjunto dos mesmos. Os mesmos foram analisados de forma a identificar o objetivo do trabalho, o emprego do procedimento, os resultados obtidos, bem como o potencial de associação com a outra técnica, como será visto a seguir.

3.1 “*Grounded theory*” e “*Supply*”

A associação destes termos e a posterior leitura dos artigos selecionados revelou 15 artigos publicados entre 2001 e 2010, nos seguintes periódicos: *International Journal of Operations & Production Management* (1 artigo), *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management* (2 artigos), *International Journal of Retail & Distribution Management* (1 artigo), *Journal of Business Logistics* (1 artigo), *Journal of International Business Studies* (1 artigo), *Journal of Manufacturing Technology Management* (1 artigo), *Journal of Physical Distribution & Logistics Management* (2 artigos), *Journal of Supply Chain Management* (2 artigos), *Management Decision* (1 artigo), *The International Journal of Logistics Management* (1 artigo), *The Journal of Business & Industrial Marketing* (1 artigo) e *Transportation Journal* (1 artigo).

Para a análise do emprego da *grounded theory* foi dada atenção especial à identificação se as condições sintetizadas por Charmaz (2009) foram seguidas, a saber: a simultaneidade na coleta e análise dos dados, a elaboração de códigos e categorias analíticas a partir de dados coletados no campo, emprego do método comparativo em todas as etapas da pesquisa, o avanço gradual no desenvolvimento da teoria ao longo do estudo, a redação de memorandos como forma de categorizar, especificar propriedade, estabelecer relações e revelar lacunas, o emprego de uma amostragem dirigida à construção da teoria e não à representatividade populacional, e a elaboração da revisão bibliográfica após o desenvolvimento independente da análise.

Na análise do emprego da *design research*, objetivou-se a identificação das etapas da abordagem e o seu devido emprego compreendendo, segundo Vaissshnavi, Vaissshnavi e Kuechler (2008) a identificação do problema de pesquisa, a busca de sugestões para o seu solucionamento e o desenvolvimento e a transformação do artefato (constructo, modelo, método ou instanciação) proposto na fase anterior em algo real, bem como sua implementação, abordando assim uma projeção de futuro elaborada com algum grau de precisão (Huff *et al.*, 2006).

Dos 15 trabalhos, 3 deles não empregaram a *grounded theory* de modo adequado. Esta constatação foi obtida a partir da tentativa de identificação nos artigos da aplicação dos procedimentos metodológicos que compreendem cada uma destas abordagens. O trabalho de Kotabe, Parente e Murray (2007) visa analisar os antecedentes e resultados da estratégia de modularização através de um *framework* teórico desenvolvido previamente pelos autores. Analisando o conteúdo do trabalho percebe-se que o mesmo trata-se de um estudo de casos múltiplos no qual o emprego da *grounded theory* para a análise dos dados não é evidenciado. O artigo de Losch e Mabert (2007) objetiva investigar as relações entre compradores e vendedores em leilões reversos. A partir de um *framework* teórico, os autores desenvolveram um questionário empregado na condução uma *survey* com fornecedores e consumidores. Com os resultados obtidos, os pesquisadores conduzem uma análise com estatística descritiva. Neste trabalho o emprego da *grounded theory* foi conduzido de modo incorreto dado que trata-se de uma *survey*. Já o trabalho de Richey Jr. *et al* (2010) objetiva examinar as barreiras e os facilitadores da integração de empresas em cadeias de suprimentos, num esforço para entender as dimensões que impactam nas estruturas de governança de cadeias de suprimentos. Foi realizado um estudo qualitativo exploratório associado a uma pesquisa quantitativa posterior e não uma *grounded theory*. Estes três trabalhos foram excluídos da investigação do potencial de associação das técnicas.

Dos 11 artigos restantes, 4 trabalhos empregam a *grounded theory* mas não se propõem a desenvolver nenhum artefato ao final do estudo, o que restringe o potencial de associação com a *design research*.

Carter e Dresner (2001) objetivam investigar o desenvolvimento de projetos na área de compras, através da análise das barreiras que podem existir nestes projetos. A *grounded theory* foi empregada para a investigação a partir de um modelo teórico com a realização de 23 entrevistas, a partir das quais são levantadas proposições sobre o fenômeno em estudo. Os procedimentos metodológicos estão adequadamente descritos. O artigo de Hausman e Haytko (2003) visa obter uma compreensão inicial dos fatores que contribuem para o sucesso, ou fracasso, mas estratégias adotadas pelas maquiladoras mexicanas instaladas na fronteira dos EUA, a partir de entrevistas com oito informantes para a condução da *grounded theory*. O processo de escolha dos informantes é detalhado, bem como os processos de coleta de dados e transcrição das entrevistas. Ao final, são apresentados 18 fatores relacionados com o sucesso ou fracasso das estratégias, sendo cada um deles analisado. A publicação de Haytko, Kent e Hausman (2007) objetiva revelar as dificuldades enfrentadas pelas maquiladoras mexicanas e suas cadeias de suprimentos, além de apresentar sugestões de melhoria. Os procedimentos metodológicos recomendados pela *grounded theory* foram seguidos e são adequadamente explicitados no texto. Ao final do estudo, os pesquisadores identificaram que os problemas enfrentados pelas maquiladoras são semelhantes aos enfrentados por outras empresas na gestão deste tipo de operação, e que fatores como distância, vantagem comparativa e integração da força de trabalho causam os problemas diários. A pesquisa de Russell *et al* (2009) investiga a integração do etanol na cadeia do petróleo através de uma pesquisa exploratória. Os pesquisadores desenvolvem uma pesquisa exploratória com o emprego da *grounded theory* e, ao final, revelam cinco estratégias prioritárias associadas com a utilização em larga escala do etanol em gasolina reformulada como fonte alternativa de energia. Os

procedimentos metodológicos são adequadamente seguidos e apresentados no artigo. Ao longo do processo de análise, os autores desenvolvem propostas de estruturas para conduzir a identificação das estratégias prioritárias.

Ao final 7 trabalhos representam potencial para o emprego conjunto dos dois procedimentos metodológicos. A *Figura 1* apresenta os objetivos e resultados alcançados nestes trabalhos, bem como é explicitado o potencial de utilização conjunta com a *design research*.

3.2 “Design research” e “Supply”

A busca por publicações que associassem “*design research*” e “*supply*” revelou um número menor de artigos, apenas 3 artigos, todos do ano de 2007, nos periódicos *International Journal of Operations & Production Management*, *Supply Chain Management: An International Journal* e *Industrial Management & Data Systems*. Destes, dois trabalhos não apresentaram o uso adequado do procedimento metodológico. Esta constatação foi obtida a partir da tentativa de identificação nos artigos da aplicação dos procedimentos metodológicos que compreendem cada uma destas abordagens.

O artigo de Johansson (2007) visa o desenvolvimento de uma estrutura para o desenvolvimento de uma estrutura para o Sistema de Suprimentos de Materiais a ser utilizada em projetos de desenvolvimento de produtos. Para tal é realizado um estudo de caso. O artigo apresenta detalhadamente o processo de investigação do caso, mas não se apoia em metodologias para a elaboração da estrutura. Assim, pode-se afirmar que o mesmo não emprega explicitamente a metodologia de *design research*. O artigo de Selldin e Olhager (2007) também não apresenta o emprego correto do procedimento. O trabalho visa testar relações entre o desenho de produtos e cadeias de suprimentos através de uma *survey*.

Apenas o trabalho de Kelepouris *et al* (2007) apresenta uma *design research*. O artigo visa investigar como a tecnologia RFID pode ajudar com a necessidade de rastreabilidade, bem como revelar um modelo de informações de dados e uma arquitetura de sistema que torne a rastreabilidade mais confiável e fácil de ser implementada ao longo de uma cadeia de suprimentos. Para tal a metodologia de *design research* é seguida, associando informações secundárias sobre requisitos de rastreabilidade com o sistema proposto. O trabalho não apresenta dados empíricos e o potencial da associação com a *grounded theory* está justamente na capacidade que este procedimento tem de levantar dados empíricos e inseri-los dentro de processos de construção teórica.

4. Considerações finais

A utilização em conjunto dos procedimentos metodológicos de *grounded theory* e *design research* foi analisada neste trabalho dentro da área de suprimentos através de uma investigação teórica sobre os procedimentos, seguida por uma investigação em publicações dentro da área de conhecimento selecionada para fins de identificação do potencial de aplicação, dado que nenhum trabalho que associasse as duas técnicas foi previamente encontrado.

Segundo Bryant (2002) e Charmaz (2009), cabe destacar que a *grounded theory* pode ser considerada um conjunto de procedimentos metodológicos que podem ser empregados de forma separada visando contribuir com estudos que não tenham como propósito a geração de teoria a partir de dados empíricos. Investigando a *design research* percebeu-se que esta mesma aplicabilidade vale para esta abordagem. Existem etapas e procedimentos desenvolvidos para a *design research*, enquanto procedimento metodológico, que podem ser empregados em outros estudos mesmo que estes não tenham como objetivo final o desenvolvimento de um artefato com caráter prescritivo. Esta constatação sobre as duas abordagens revela que o potencial de associação entre elas não restringe-se apenas a estudos que desejem desenvolver teoria a partir de dados empíricos tendo como resultado final um artefato, mas que alguns dos procedimentos empregados nas mesmas possam ser mesclados em pesquisas com outras abordagens de forma a auxiliar o trabalho do pesquisador.

Um dos desafios das pesquisas qualitativas é transformar um processo de análise intuitivo por essência, em algo que reflita rigor metodológico. Tanto a *grounded theory* como a *design research* preocupam-se com esta atividade e revelam procedimentos alternativos, ou complementares, para as etapas de coleta, análise e apresentação dos dados, finalizando com a extração de conclusões.

Talvez por se tratar de um procedimento desenvolvido e utilizado há mais tempo, a *grounded theory* revelou um potencial maior, pelos estudos investigados, de emprego associado aos procedimentos da *design research*. A própria evolução dos estudos que empregam esta técnica pode ter conduzido à necessidade, ou capacidade, de interação com outros procedimentos, dado que os resultados obtidos passaram a ser mais complexos.

Um dos diferenciais entre os dois procedimentos é que a *design research* pode ser empregada apenas a partir de dados secundários. A *grounded theory* poderia ser empregada nestes casos como uma forma de inclusão de dados primários no conjunto de informações analisadas para o desenvolvimento do artefato final. O destaque de Holton (2009) sobre a habilidade da *grounded theory* de abstração a partir de indicadores empíricos confirma esta colocação.

Ao mesmo tempo, a *grounded theory* tem como limitação o fato de apresentar uma análise estática do problema de pesquisa e, mesmo que se desenvolva um artefato a partir do estudo, o mesmo não apresenta um caráter prescritivo. A associação com a *design research* poderia dar a este artefato este caráter prescritivo, dando legitimidade para que o mesmo possa auxiliar na condução de problemas futuros enfrentados pelas organizações.

O desenvolvimento de memorandos pela *grounded theory* e de proposições tentativas de artefato na *design research* revela a preocupação comum com o processo de construção nas duas abordagens, os quais devem ser sempre criticados frente a novas descobertas e a observações sobre as descobertas anteriores. Estas similaridades em alguns aspectos tornam o processo de associação adequado dado que já existe previamente uma preocupação com critérios de validade equivalentes.

O caráter paradoxal da *design research*, dado que é ao mesmo tempo imaginativa e empírica (JOHNSON, 2003), pode gerar discussões acerca da validade de seus resultados. A *grounded theory*, por se tratar de uma abordagem mais antiga e disseminada, pode contribuir para que os resultados gerados tenham mais credibilidade no âmbito acadêmico.

A preocupação com a utilidade do artefato é uma das características da *design research*, enquanto que na *grounded theory* este não é um dos aspectos essenciais para o desenvolvimento do estudo. Para que a investigação acadêmica possa se aproximar do ambiente organizacional é preciso que os estudos deixem de ter um caráter descritivo e/ou exploratório para se transformarem em ferramentas de gestão, de tal forma que possam auxiliar os gestores em seus processos de tomada de decisão.

Cabe ainda destacar a preocupação que as duas abordagens têm com a retroalimentação do processo de análise. Seja com o questionamento do que se está identificando, seja com a busca de informações complementares, os dois procedimentos apresentam-se preocupados em questionar o que se está desenvolvendo ao longo do processo, assegurando que todas as informações necessárias estão sendo obtidas e os dados inseridos no processo de pesquisa.

Este estudo tem como limitação tratar-se de uma investigação com dados secundários. Além disso, nenhum dos artigos identificados apresentou o uso associado dos procedimentos metodológicos. Por se tratar de um estudo exploratório, este trabalho alcança seu objetivo de revelar o potencial de associação, porém, apesar da identificação de ganhos que podem ser obtidos desta forma, destaca-se a necessidade de análise de uma situação real para que os benefícios possam ser de fato identificados, bem como dificuldades e restrições possam ser reveladas. Sugere-se assim, como proposta de estudos futuros, a condução de uma pesquisa que utilize as duas técnicas para a validação da proposta de associação aqui apresentada. Outra limitação do estudo foi a delimitação na investigação apenas de estudos na área de suprimentos. Este corte foi feito para fins metodológicos de forma a dar unidade aos conteúdos investigados nos artigos. Entretanto, pelo baixo emprego das técnicas, 15 artigos ao todo, sugere-se a investigação em outras áreas de conhecimento a fim de corroborar, ou não, o potencial de associação aqui destacado.

Figura 1. Análise das publicações associando "grounded theory" e supply"

Artigo	Objetivos e resultados	Potencial de utilização conjunta com a design research
GOLICIC, DAVIS, McCARTHY e MENTZER (2002)	O artigo objetiva teorizar, a partir da <i>grounded theory</i> , sobre o impacto do <i>e-commerce</i> na gestão de relacionamentos em cadeias de suprimentos. Foram realizadas 8 entrevistas e os procedimentos teóricos da <i>grounded theory</i> são adequadamente apresentados no artigo. Ao final do estudo os autores revelam as variáveis que impactam nas operações gerando incerteza e que levam, portanto, a necessidade de gestão dos relacionamentos em cadeias de suprimentos.	O artigo avança além da <i>grounded theory</i> ao passo que os autores propõem um modelo, desenvolvido a partir dos resultados empíricos e teóricos, de relacionamento entre variáveis que representam o impacto do <i>e-commerce</i> na gestão de relacionamentos. Trata-se de um exemplo no qual o <i>design research</i> poderia ter sido empregado para consolidar o desenvolvimento deste modelo.
GIUNIPERO, HANDFIELD e ELTANTAWY (2006)	O artigo objetiva identificar as mudanças ocorridas na área de compras/suprimentos na última década. Foi desenvolvido um estudo qualitativo exploratório com a técnica de grupo focal envolvendo 54 executivos. Os dados coletados foram analisados seguindo os procedimentos da <i>grounded theory</i> , os quais são apresentados no texto. Ao final os autores revelam o aumento do caráter estratégico que está área adquiriu nos anos seguintes, apresentando um modelo de alinhamento das competências da área de suprimentos com as tendências para esta função.	O artigo avança além da <i>grounded theory</i> ao passo que os autores propõem um modelo, desenvolvido a partir dos resultados empíricos e teóricos, para alinhar as competências da área de suprimentos com as tendências para esta função. Trata-se de um exemplo no qual o <i>design research</i> poderia ter sido empregado para consolidar o desenvolvimento deste modelo.
MOLLENKOPF, RUSSO e FRANKEL (2007)	O artigo objetiva teorizar sobre a gestão de retornos (fluxo reverso) com relação à estratégia da cadeia de suprimentos. O trabalho foi desenvolvido através de uma investigação em cinco empresas italianas envolvendo profissionais de diferentes áreas e níveis organizacionais. Ao final do estudo, os pesquisadores identificaram cinco fatores emergentes que relacionam estas atividades, os quais são apresentados através de uma proposição de modelo.	O artigo avança além da <i>grounded theory</i> ao passo que os autores propõem um modelo, desenvolvido a partir dos resultados empíricos e teóricos de relacionamento entre variáveis revelando um modelo causal que explique a eficiência nos processos de gestão de retornos. Trata-se de um exemplo no qual o <i>design research</i> poderia ter sido empregado para consolidar o desenvolvimento deste modelo.
BINDER, GUST e CLEGG (2008)	O artigo objetiva investigar a colaboração da área de P&D no desenvolvimento de novos produtos complexos no setor automotivo. Os autores empregam a <i>grounded theory</i> através de entrevistas e questionários. Os dados coletados foram analisados com o suporte do NVIVO. Ao final os pesquisadores constataram que o sucesso na gestão da colaboração de atividade de P&D pode ser resultado da inserção prévia dos membros. A utilização da técnica da <i>grounded theory</i> não é adequadamente explicitada no texto. Entretanto, o emprego do NVIVO para a caracterização revela-se uma oportunidade interessante de auxílio de ferramentas digitais para a realização de estudos qualitativos.	O artigo avança além da <i>grounded theory</i> ao passo que os autores propõem um modelo, desenvolvido a partir dos resultados empíricos, de relacionamento entre variáveis que levam à colaboração prévia e, por consequência, ao sucesso competitivo. Trata-se de um exemplo no qual o <i>design research</i> poderia ter sido empregado para consolidar o desenvolvimento deste modelo.
BOECK e WAMBA (2008)	O artigo objetiva revelar a ligação existente entre a tecnologia RFID e as relações vendedor-comprador numa cadeia de suprimentos varejista. A <i>grounded theory</i> foi empregada associada a um estudo de caso, no qual 52 entrevistas foram realizadas. Os procedimentos metodológicos são apresentados no artigo. Ao final do artigo, os autores propõem um modelo para analisar iniciativas de emprego de RFID em cadeias de suprimentos.	O artigo avança além da <i>grounded theory</i> ao passo que os autores propõem um modelo, desenvolvido a partir dos resultados empíricos e teóricos, para analisar a implementação de RFID em cadeias de suprimentos. Trata-se de um exemplo no qual o <i>design research</i> poderia ter sido empregado para consolidar o desenvolvimento deste modelo.
MANUJ e MENTZER (2008)	O artigo objetiva explorar a gestão de riscos, e as estratégias adotadas para tal, em cadeias de suprimentos globais. A <i>grounded theory</i> foi empregada para o desenvolvimento da	O artigo avança além da <i>grounded theory</i> ao passo que os autores propõem um modelo, desenvolvido a partir dos resultados empíricos e teóricos, para a

	<p>pesquisa. Ao todo, 14 entrevistas foram realizadas. Os procedimentos exigidos pela <i>grounded theory</i> são seguidos e apresentados no artigo. A partir deste estudo, além de revelar <i>insights</i> sobre riscos em cadeias globais, os autores também desenvolvem um modelo para a análise e gestão de riscos nestas cadeias.</p>	<p>gestão de riscos em cadeias globais. Trata-se de um exemplo no qual o <i>design research</i> poderia ter sido empregado para consolidar o desenvolvimento deste modelo.</p>
THOMAS (2008)	<p>O artigo objetiva iniciar a exploração do fenômeno 'tempo' nos relacionamentos em cadeias de suprimentos. A metodologia de <i>grounded theory</i> é empregada com a condução de entrevistas com gestores da área. Os dados coletados são analisados seguindo procedimentos adequados conforme as recomendações para o emprego da <i>grounded theory</i>, estando este processo adequadamente descrito no artigo. Os autores identificaram que o tempo exerce pressão em cadeias de suprimentos, potencialmente impactando nas relações, podendo gerar tensão, reduzir a colaboração ou elevar expectativas nas relações.</p>	<p>O artigo não avança indicando como o tempo pode ser gerenciado para evitar problemas nas relações ao longo das cadeias de suprimentos. Ao revelar que a pressão para o cumprimento de prazos em cadeias de suprimentos pode gerar problemas, seria interessante avançar com um modelo que visualmente indicam-se as causas e conseqüências desta pressão, e como gerenciá-lo, dado que o tempo é um dos fatores existentes em todas as operações e relações em cadeias de suprimentos. Neste ponto a metodologia de <i>design research</i> poderia ser empregada de forma a conduzir a construção de uma ferramenta orientativa de gestão, tornando os resultados da <i>grounded theory input</i> para o gerenciamento de operações logísticas.</p>

Fonte: Autor

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA-DE-MELLO, Rodrigo; e CUNHA, Cristiano J.C. de A.(2006) "Grounded Theory". In: *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais*. São Paulo: Saraiva.

BEREITER, Carl. (2005/2006) "Design Research: The way forward". *Education Canada*. Vol. 46, No.1.

BINDER, Mario; GUST, Peter; e CLEGG, Ben. (2008) "The Importance of Collaborative Frontloading in Automotive Supply Networks." *Journal of Manufacturing Technology Management*. Vol. 19 No. 3.

BOECK, Harold; e WAMBA, Samuel Fosso. (2008) "RFID and Buyer-Seller Relationships in the Retail Supply Chain." *International Journal of Retail & Distribution Management*. Vol. 36 No. 6.

BRYANT, Antony. (2002) "Re-grounding Grounded Theory." *Journal of Information Technology Theory and Application*. Vol. 4. No. 1.

CARTER, Craig R.; e DRESNER, Martin. (2001) "Purchasing's Role in Environmental Management: Cross-Functional Development of Grounded Theory." *Journal of Supply Chain Management*. Vol. 37, No. 3.

CHARMAZ, Kathy. (2009) *A construção da teoria fundamentada: guia prático para análise qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

CORBIN, Juliet; e STRAUSS, Anselm. (1990) "Grounded Theory Research: Procedures, Canons, and Evaluative Criteria." *Qualitative Sociology*. Vol. 13, No. 1.

DISHMAN, Eric. (2003) "Designing for the new world." In: LAUREL, Brenda. *Design research: methods and perspectives*. Cambridge, MA: The MIT Press.

DOWNTON, Peter. (2003) *Design Research*. Melbourne: RMIT Press.

GIUNIPERO, Larry; HANDFIELD, Robert B.; e ELTANTAWY, Reham. (2006) "Supply Management's Evolution: Key Skill Sets for the Supply Manager of the Future." *International Journal of Operations & Production Management*. Vol. 26 No. 7.

GLASER, B.; e STRAUSS, A. (1965) *Awareness of dying*. Hawthorne, NY: Aldine.

_____ (1967) *The discovery of grounded theory*. Chicago: Aldine.

GLASER, B. (1992) *Emergence vs. Forcing: Basics of Grounded Theory Analysis*. Mill Valley, Ca.: Sociology Press.

_____ (1998) *Doing Grounded Theory: Issues and discussions*. Mill Valley, CA: Sociology Press.

HAUSMAN, Angela; e HAYTKO, Diana L. (2003) "Cross-Border Supply Chain Relationships: Interpretive Research of Maquiladora Realized Strategies." *The Journal of Business & Industrial Marketing*. Vol. 18, No. 6/7.

HAYTKO, Diana L.; KENT, John L.; e HAUSMAN, Angela. (2007) "Mexican Maquiladoras: Helping or Hurting the US/Mexico Cross-Border Supply Chain?" *The International Journal of Logistics Management*. Vol. 18 No. 3.

HOLTON, Judith A. (2009) "Qualitative Tussles in Undertaking a Grounded Theory Study." *The Grounded Theory Review*. Vol. 8, No. 3.

HUFF, Anne; TRANFIELD, David and VAN AKEN, Joan Ernst (2006) "Management as a Design

Science Mindful of Art and Surprise – A Conversation Between Anne Huff, David Tranfield, and Joan Ernst van Aken.” *Journal of Management Inquiry*. Vol. 15, No. 4.

FLICK, Uwe. (2009) *Desenho da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed.

GEPHART, Robert. (2004) “Qualitative Research and the Academy of Management Journal” *Academy of Management Journal*. Vol. 47, No. 4.

GIBBS, Graham. (2009) *Análise de dados qualitativos*. Porto Alegre: Artmed.

GOLICIC, Susan L; DAVIS, Donna F; McCARTHY, Teresa M; e MENTZER, John T. (2002) “The Impact of e-commerce on Supply Chain Relationships.” *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*. Vol. 32, No. 9/10.

IRELAND, Christopher. (2003a) “Qualitative Methods: From Boring to Brilliant.” In: LAUREL, Brenda. *Design research: methods and perspectives*. Cambridge, MA: The MIT Press.

_____ (2003b) “The Changing Role of Research.” In: LAUREL, Brenda. *Design research: methods and perspectives*. Cambridge, MA: The MIT Press.

JÄRVINEN, Pertti. (2007) “Action Research is Similar to Design Science.” *Quality & Quantity*. Vol. 41.

JOHANSSON, Eva. (2007) “Towards a design process for materials supply systems.” *International Journal of Operations & Production Management*. Vol. 27 No. 4.

JOHNSON, Bonnie McDaniel. (2003) “The Paradox of Design Research.” In: LAUREL, Brenda. *Design research: methods and perspectives*. Cambridge, MA: The MIT Press.

KELEPOURIS, Thomas; PRAMATARI, Katerina; e DOUKIDIS, Georgios (2007) “FID-enabled traceability in the food supply chain.” *Industrial Management & Data Systems*. Vol. 107, No. 2.

KELLE, Udo. (2005) “‘Emergence’ vs. ‘Forcing’ of Empirical Data? A Crucial Problem of ‘Grounded Theory’ Reconsidered.” *Forum: Qualitative Social Research*. Vo. 6, No. 2.

KNIGHT, A.D.; GRIFFITH, A.; e KING, A.P. (2002) “Supply Side Short-Circuiting in Design and Build Projects.” *Management Decision*. Vol. 40, No. 7/8.

KOTABE, Masaaki; PARENTE, Ronaldo; e MURRAY, Janet M. (2007) “Antecedents and Outcomes of Modular Production in the Brazilian Automobile Industry: A Grounded Theory Approach.” *Journal of International Business Studies*. Vol. 38.

LAUREL, Brenda. (2003) “Muscular design.” In: LAUREL, Brenda. *Design research: methods and perspectives*. Cambridge, MA: The MIT Press.

LOSCH, Andrea; e LAMBERT, J Siân. (2007) “E-Reverse Auctions Revisited: An Analysis of Context, Buyer-Supplier Relations and Information Behavior.” *Journal of Supply Chain Management*. Vol. 43, No. 4.

MANUJ, Ila; e MENTZER, John T. (2008) “Global Supply Chain Risk Management Strategies.” *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*. Vol. 38 No. 3.

MOLLENKOPF, Diane; RUSSO, Ivan; FRANKEL, Robert. (2007) “The Returns Management Process in Supply Chain Strategy.” *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*. Vol. 37 No. 7.

RICHEY JR, R Glenn; ROATH, Anthony S; WHIPPLE, Judith M; e FAWCETT, Stanley E.(2010) “Exploring a Governance Theory of Supply Chain Management: Barriers and Facilitators to Integration.” *Journal*

of Business Logistics. Vol. 31, No. 1.

RODERICK, Carol (2009) "Learning Classic Grounded Theory: An Account of the Journey and Advice for New Researchers." *The Grounded Theory Review*. Vol. 8, No.2.

RUSSELL, Dawn M; RUAMSOOK, Kusumal; e THOMCHICK, Evelyn A. (2009) "Ethanol and the Petroleum Supply Chain of the Future: Five Strategic Priorities of Integration." *Transportation Journal*. Vol. 48, No. 1.

RUTHYEN, Kenneth; LABORDE, Colette; LEACH, John; e TIBERGHIE, Andrée. (2009) "Design Tools in Didactical Research: Instrumenting the Epistemological." *Educational Researcher*. Vol. 38. No. 5.

SELLDIN, Erik; e OLHAGER, Jan. (2007) "Linking products with supply chains: testing Fisher's model." *Supply Chain Management: An International Journal*. Vol. 12, No. 1.

SHAH, Sonali K.; CORLEY, Kevin G. (2006) "Building Better Theory by Bridging the Quantitative-Qualitative Divide." *Journal of Management Studies*. Vol. 43, N. 8, pp. 1822 - 1835.

STRAUSS, Anselm; CORBIN, Juliet (1990) "Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques. Newbury Park, Ca.: Sage.

_____ (1994) "Grounded Theory Methodology - An Overview." In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *Handbook of Qualitative Research*. San Diego.

SUTTON, R.; STAW, B. (2003) "O que não é teoria." *Revista de Administração de Empresas*. Vol.43, N°3, pp 74-84, jul/set.

THOMAS, Rodney (2008) "Exploring Relational Aspects of Time-Based Competition." *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*. Vol. 38 No. 7.

VAISSHNAVI, Vijay; VAISSHNAVI, Vijay K.; e KUECHLER, William (2008) *Design science research methods and patterns: Innovating information and communication technology*. Boca Raton: Auerbach Publications.

WALKER, Diane; e MYRICK, Florence (2006) "Grounded Theory: An Exploration of Process and Procedure." *Qualitative Health Research*. Vol. 16 No. 4.

WELLS, Kathleen (1995) "The strategy of grounded theory: Possibilities and problems." *Social Work Research*. Vol. 19. No. 1.

Autora.

Moema Pereira Nunes.

Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Brasil.

Doutora em Administração de Empresas. Mestre em Administração de Empresas. Bacharel em Administração de Empresas, Habilitação Comércio Exterior. Professora da Faculdade de Administração, Contabilidade e Economia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS. Brasil.

E-mail: moemanunes@hotmail.com

Citado.

PEREIRA NUNES, Moema (2013). "A Utilização Conjunta da Grounded Theory e da Design Research. Uma Investigação na Área de Suprimentos". Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. N° 6. Año 3. Oct. 2013 - Marzo 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN: 1853-6190. Pp. 25 - 41. Disponible en:

<http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/88>

Plazos.

Recibido: 26 / 07 / 2013. Aceptado: 16 / 09 / 2013.



Reflexiones sobre las contribuciones de la observación participante para una Sociología de los cuerpos y las emociones

Reflection about contributions of the participant observation for sociology of body and emotions

Gabriela Vergara

Resumen.

En el marco del proyecto de investigación de beca posdoctoral CONICET (2013-2015), titulado *"El trabajo y la soportabilidad entre los desechos. Tramas corporales, percepciones y emociones de recuperadores de residuos en rellenos sanitarios de Rafaela (Santa Fe) y Villa María (Córdoba), en la actualidad"*, el artículo recupera las características de la observación participante desde la Antropología y la Sociología. A partir de las consideraciones de Erving Goffman y un primer análisis de registros etnográficos se reflexiona acerca de los aportes de la técnica en relación con una Sociología de los cuerpos y las emociones.

Palabras claves: observación participante; cuerpos; emociones.

Abstract.

Under the research project CONICET post doctoral fellowship program (2013-2015), entitled *"Work and supportability among the rubble. Body frames, perceptions and emotions of waste collectors in landfills in Rafaela (Santa Fe) and Villa Maria (Cordoba), at present"*, the article traces the characteristics of participant observation from Anthropology and Sociology. From considerations of Erving Goffman and ethnographic records first analysis reflects on the contributions of the technique in relation to a sociology of the body and emotions.

Keywords: participant observation; bodies; emotions.

Introducción

“Vaya ahí, hágase indígena, pero vuelva hecho sociólogo”

(Entrevista a Loïc Wacquant, “El cuerpo, el gueto y el Estado penal”, 2007)

El epígrafe citado contradice bastante algunos aspectos del breve cuento de Jorge Luis Borges sobre el etnógrafo, cuyo personaje principal, Murdock, regresa con un secreto jamás revelado, abandonando la Antropología para convertirse en bibliotecario. Hacer-se como el ‘otro’ tiene sus riesgos, sus desafíos y sus posibilidades de conocer (describir y comprender) experiencias en el (otro) mundo. Desde aquí se abre un camino que conecta una de las técnicas de la metodología cualitativa con una Sociología de los cuerpos y las emociones (Scribano, 2012).

Hacer-se y *volver* implica que la propia corporeidad del investigador está en juego allí, modificando el lugar al que se va a observar participando, pero sobretodo experimentando dicho espacio con las diferentes dimensiones de la corporeidad: la subjetividad, la intersubjetividad, lo social hecho carne, las características físicas, los sentidos.

Como tercer aspecto del epígrafe, me interesa recuperar algo que está en los intersticios de la frase. Entre el ir y el volver hay también un conocimiento que puede orientarse –sin caer en un empirismo vacío– a identificar no sólo los significados que los sujetos dan al mundo y a sus prácticas, sino específicamente comprender cómo los cuerpos viven ese mundo, cómo lo sienten, cómo son capaces de moverse en él junto con otros.

Y a partir de ello, entre ese ‘ir y regresar vuelto sociólogo’ se puede producir un distanciamiento crítico que permita delatar aquellas contradicciones inscriptas en los procesos de estructuración social cuyas operatorias se plasman atravesando los cuerpos y las emociones.

El propósito de este artículo consiste en abordar la observación participante desde una Sociología de los cuerpos y las emociones, bajo el supuesto de que nuestro interés como investigadores se desplaza desde los significados hacia una materialidad de prácticas que se inscriben en particulares experiencias y sensibilidades.

Para ello se identifican en primer lugar algunas características de la observación participante, desde la Antropología. En un segundo momento se recuperan los antecedentes en la Sociología y se centra la mirada en Erving Goffman respecto de cómo consideraba la técnica. A continuación se retoman tres categorías que configuran a las experiencias desde una Sociología de los cuerpos y las emociones, tales como las tramas corporales, las percepciones y las emociones (Vergara, 2012), analizando notas de campo a partir de la observación participante que se está llevando a cabo desde el mes de junio de este año en la ciudad de Rafaela (Santa Fe).

Al finalizar, se presenta una interpretación provisoria de estas experiencias a partir de lo que brindan las notas de campo. Junto a ello se reflexiona sobre las propias vivencias de la investigadora en clave de autoetnografía.

1.- La observación participante, desde la Antropología a la Sociología

En otros lugares habíamos explorado esta temática en el marco de investigaciones individuales y colectivas, ahondando en las prácticas del trabajo de mujeres con los residuos recuperables (Vergara, 2008b), como así también identificando las potencialidades para la indagación del gasto festivo (Budassi, Marinzalda y Vergara, 2011) en tanto una de las prácticas intersticiales *sensu* Scribano.

En este apartado explicito las características principales de la técnica, cuyas ‘raíces’ se hallan tanto en la Antropología como en la Sociología.

1.1.- Acerca de descripciones y aprendizajes

La etnografía como etapa inicial de la investigación, se ocupa básicamente por describir las sociedades, a diferencia –y como fundamento– de la etnología que busca analizar y comparar dicha información minuciosa, constituyendo una etapa intermedia a una elaboración de carácter más abstracto. En este contexto, la observación participante constituye una herramienta privilegiada para dicha descripción detallada y sistemática que implica no sólo escribir como si fuese una fotografía de lo social, sino además el aprendizaje del mundo de los ‘otros’, su inmersión e involucramiento corporal en el mismo, desde sus disposiciones corporales y sus sentidos (Kawulich, 2005; Scribano, 2008).

Si bien fue Paul Radin uno de los primeros³¹ en enfatizar la importancia de la observación participante, Bronislaw Malinowsky aplicó dicha técnica para adentrarse en la cosmovisión de las comunidades “a partir de la idea de que sólo sumergiéndose en una cultura, y siendo uno de los estudiados, el observador puede descubrir y analizar las relaciones entre los elementos que componen dicha cultura” (Gómez Pellón, 1995: 37), poniendo especial atención en el hecho de que, de este modo es posible identificar las funciones y su relación con las instituciones de manera sistemática. Así pues, la observación participante permitía correrse de las especulaciones diacrónicas, como de un cientificismo comparativista extremo.

En este sentido, para la Antropología, la comparación y el trabajo de campo son sus métodos por excelencia. Dentro del último, la observación participante lo hace posible, sin subsumirlo, exigiendo la presencia del investigador, que intentará perturbar el desarrollo cotidiano, lo menos posible. Esto implica que alguien se inmiscuye de manera cuasi ‘natural’ en el juego de las relaciones sociales dadas, y que actúa no solo como investigador, sino también desde los distintos lugares y facetas en que puede ser visto por el grupo.

Sin asumir que se establecen relaciones igualitarias –pues en muchos casos puede operar el modelo del ‘magistrado’ que interroga para obtener información fiel pero por obligación–, en la observación participante opera la confianza, el intercambio de comentarios sobre lo cotidiano, la empatía, “de forma que la información sea obtenida como prueba de confianza, como un don, no como algo obligatorio” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 25).

Las diferentes relaciones también dependen y se inscriben dentro del tipo de papel que el observador asume en el campo, el cual puede ir desde el ‘totalmente participante’ hasta el ‘totalmente observador’, pasando por poder ser ‘participante como observador’, o su contracara, un ‘observador como participante’ (Hammersley y Atkinson, 1994). Las ventajas de uno u otro dependen en gran medida de las características del objeto de estudio.

La teoría del aprendizaje social aportó una nueva mirada a la observación participante al considerarla como un proceso de socialización secundaria o de resocialización, que está supuesto en el hecho de que hay que aprender la lengua, los gestos, los códigos, los comportamientos. Claro es que esta ‘socialización’ es planificada, intencionada y con regreso previsto y puede ser vista como parte de una ficción, de una ironía: “La ironía de intentar parecer otro y, al mismo tiempo, hablar de ese «otro» como de alguien diferente. La ironía de tramar una pretensión de identificación con el otro mientras se le confiere una representación de distancia. La ironía de probar a ser otro, sólo para describirlo” (Velasco y Díaz de Rada, 1997: 28). Como veremos en el siguiente apartado, estas sospechas quedan en suspenso cuando se advierte la forma densa y profunda de conocer que facilita esta técnica, sobretodo en lugares donde la accesibilidad es restringida o dificultosa.

La observación participante es incluida también dentro de las metodologías cualitativas móviles, que permiten por ejemplo analizar los desplazamientos de los ‘territoriantes’ –es decir, de quienes viajan permanentemente a distintos lugares del mundo por razones de trabajo, estudio, entre otros. Así pues, el propio investigador se pone en movimiento haciendo posible la identificación de impresiones en el mismo espacio, compartiendo experiencias en dichos ámbitos que son objeto de estudio. De este modo se logra un acercamiento a las prácticas y a los significados que le otorgan los sujetos. Mirando y actuando como participante observador se logra

³¹ Otros autores mencionan como pioneros al antropólogo Frank Hamilton Cushing, quien a fines del siglo XIX convivió durante 4 años con la comunidad Zuni; en ese período Beatrice Potter Webb en Londres realizaba experiencias similares en talleres textiles y barrios obreros. CFR. Kawulich (2005).

conjugar un registro cercano junto con la experiencia de formar parte de dicho espacio (Pellicer, Vivas-Elías y Rojas, 2013).

Ahora bien, es relevante para la perspectiva que aquí asumo, destacar que tanto la descripción de los sujetos y sus espacios, de sus prácticas, gestos, como el ‘aprendizaje’ del investigador *in situ*, implican condiciones materiales de vida, características y disposiciones corporales, formas de ver el mundo ancladas en sentidos (oído, tacto, gusto, vista, olfato) configurados socialmente. Es decir, abarcan tanto la observación cercana de cuerpos (en las dimensiones subjetivas, intersubjetivas y sociales) como el propio cuerpo del investigador. Más aún, las posibilidades de lograr ‘rapport’ en el vínculo están en interrelación con los modos de estar de quien observa. Profundizo sobre estos aspectos en las páginas que siguen.

1.2.- La observación participante en clave sociológica: antecedentes y desarrollos

En la Sociología, la observación participante ha sido utilizada desde sus comienzos. Una de las primeras experiencias fue la del francés Frederick Le Play quien aplicó la observación directa como una herramienta necesaria para abordar la complejidad de las familias obreras, en cuanto a sus modos de vida, lenguaje, necesidades, sentimientos, prejuicios y pasiones (Garrigós Monerris, 2001; Taylor y Bodgan, 1994).

La Escuela de Chicago³² –más allá de las discusiones respecto de si fue cuna de la investigación cualitativa exclusivamente o si tendía a la triangulación con técnicas cuantitativas– ha sido uno de los ámbitos privilegiados donde se realizaron investigaciones pioneras en las cuales se aplicó la observación participante.

Siguiendo a Jennifer Platt, Santos, Piovani y Rausky (2010) describen tres tesis doctorales realizadas en dicha institución en las primeras décadas del siglo XX: la de Nels Anderson sobre los trabajadores migrantes, sin vivienda fija de 1923, titulada “*The Hobo: The Sociology of the Homeless Man*” –en la cual, la observación participante llegó al punto de ser ‘participante completo’. La elección de la técnica se enlaza con la biografía del investigador y se complementa con la recopilación documental.

Frederic Thrasher, en 1927, publica su trabajo sobre el surgimiento y características de pandillas juveniles: “*The Gang: A study of 1313 Gangs in Chicago*”. Aquí también la observación participante convive con otras técnicas y fuentes documentales y si bien ocupa un lugar menor en relación con las otras, es la que le permite acceder a los jóvenes sin mediaciones institucionales, aunque en el marco de situaciones generadas por el investigador para obtener confianza y *rapport*. Cabe considerar que la edad fue un obstáculo que lo condujo a ser más un observador que un participante.

Paul Cressey en 1932 presentó su investigación realizada durante 4 años en los lugares donde bailaban mujeres. “*The Taxi Dance Hall: A sociological study in commercialized recreation and City Life*”, aborda los salones de baile, donde las mujeres a cambio de dinero entretenían a inmigrantes proletarios. A falta de otro tipo de datos –estadísticas, documentos personales, entre otros– Cressey aplicó la técnica, incorporando a asistentes suyos que también observaban, permitiéndole incrementar así el caudal de registros y controlar la validez de los mismos.

De los tres, Cressey profundizó sobre la técnica en otro artículo, donde identifica tres tipos de observadores: los *íntimos* –el investigador recurre a sus vínculos más cercanos–, los *extraños* –se acerca físicamente a un universo cultural distante– y los *extraños anónimos* –basado en el anonimato que posibilitaba el intensivo acceso a información que de otra forma estaría cerrada, tal el caso de los dueños de los salones de baile, que él había indagado.

Estas tres investigaciones utilizan la técnica como un medio de obtención de información ‘objetiva’ que echa por tierra los argumentos a favor de su cercanía con lo interpretativo-cualitativo, en el sentido actual de la técnica y que sí se puede hallar en la Escuela de Chicago, en la segunda

³² La Escuela de Chicago ocupa uno de los principales puestos respecto de la aplicación de métodos cualitativos, que sin embargo, algunos consideran como ‘míticos’ (Platt, 1982 citado en Piovani, 2011).

mitad del siglo XX de la mano de Howard Becker y Everett Hughes. Es decir, no se hallan en estos trabajos pioneros preocupaciones explícitas y directas por captar los significados de los sujetos, sino que se recurre a ella en función del tipo de información y del objeto que se quieren indagar.

Para Taylor y Bodgan, la observación participante es “la investigación que involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el *milieu* de los últimos, y durante la cual se recogen datos de modo sistemático y no intrusivo” (1994: 31). En esta interacción que supone, siguiendo a estos autores ‘arremangarse los pantalones’ para ingresar al campo, ocupa un lugar especial el denominado *rapport*, el cual abarca diferentes sentidos que van desde transmitir simpatía en los informantes, obtener su apertura y confianza más allá de las impresiones que quieran transmitir, para poder compartir sus visiones de mundo.

En lo que sigue, me interesa detenerme en la conceptualización que sobre esta técnica tuvo Erving Goffman, uno de los sociólogos en los que se puede encontrar también el uso de la observación participante como una técnica donde el investigador en tanto ‘informante’ se asemeja –según sus propias palabras– a un policía. Tanto en su trabajo en la isla Shetland, publicado en ‘La presentación de la persona en la vida cotidiana’ como en ‘Internados’, ha recurrido a la misma,³³ captando así los detalles de las interacciones cara a cara.

Las descripciones de los encuentros o actuaciones constituyen un ejemplo relevante para un abordaje sociológico de los cuerpos y las emociones: los distintos tipos de miradas, las formas diversas en que las manos se desplazan o se ubican sobre un objeto o sobre el propio cuerpo, los gestos bruscos, los pasos y torsiones son un cúmulo de pistas, rastros y huellas por donde los cuerpos hablan sobre cómo (vi)ven.

Aquí me basaré en las recomendaciones y afirmaciones brindadas en una charla dada junto a otros investigadores en 1974, y que fuera publicada de manera póstuma en 1989, en el *Journal of Contemporary Ethnography*.³⁴

En dicha circunstancia, Goffman abogaba por complementar esta técnica con otras, sin restarle con ello relevancia, pues se caracteriza por ser un modo de obtener información que de alguna manera captura o atrapa al sujeto investigador, apropiándose de su propio cuerpo, de su personalidad y de su propia situación social hasta lograr hacerlo sumergir física y ecológicamente en el lugar mismo en que los sujetos investigados miran y responden al mundo (social, laboral, étnico, entre otros).

En este sentido es una técnica por la cual el investigador, que puede irse del campo en cualquier momento, actúa como si no pudiese hacerlo, aceptando todo lo que caracteriza las vidas de estos sujetos, sean agradables o desagradables. Esto supone cierta modificación corporal que permite acercarse a los sujetos desde donde se pueden registrar sus respuestas gestuales, visuales y corporales respecto de sus actividades y acciones. “Para mí, este es el centro de la observación, si tú no te metes en la situación no creo que puedas hacer ni una parte de un trabajo serio” (Goffman, 1989: 126. La traducción es nuestra).³⁵

Los cuerpos y gestos de los sujetos importan en tanto dan información registrable mientras el propio cuerpo del investigador va haciéndose parte del lugar, se va sumergiendo, va adquiriendo el porte, los gestos, de modo que uno actúa como si perteneciera a ese lugar, aunque puede abandonarlo cuando corresponda. La técnica puede entenderse a partir de dos fases: la entrada al lugar (*getting into place*) y el aprovechamiento de lo registrado (*exploiting place*).

³³ Es interesante recordar además, el uso de fuentes secundarias en la investigación cualitativa, tal como Goffman da cuenta en la Introducción de ‘La presentación de la persona en la vida cotidiana’: “Los materiales ilustrativos que se utilizan en este estudio pertenecen a distintas categorías: algunos provienen de autorizadas investigaciones, en las que se formulan generalizaciones positivas acerca de regularidades registradas en forma confiable, otros se basan en crónicas informales escritas por individuos pintorescos; muchos corresponden a categorías intermedias. Además se recurre con frecuencia a un trabajo que llevé a cabo en una comunidad rural (agrícola) de la isla Shetland.” (Goffman, 1997: 12).

³⁴ Me refiero a la transcripción de una conferencia grabada que dio en un Encuentro de la Asociación Sociológica del Pacífico en 1974, junto a Sherri Cavan, Fred Davis y Jacqueline Wiseman.

³⁵ “To me, that’s the core of observation. If you don’t get yourself in that situation, I don’t think you can do a piece of serious work”.

Con respecto a la primera, Goffman alerta acerca de algunas reglas. Una de ellas es anticiparse a ser indagado por quienes serán observados. Para ello, es útil armar un relato, una historia que permita vincularse con los sujetos y que sea, más allá de cuestiones morales, correspondiente a lo que uno hace.

El paso siguiente es 'cortar la propia vida hasta los huesos', tanto como sea posible hasta que uno se quede con pocos recursos personales, subjetivos. Este es el primer paso para ser capaz de comprender el sentido del mundo para los otros, es decir, para poder ponerse en el lugar de los otros, hay que 'necesitarlo' y dicha necesidad surge cuando uno logra despojarse de mucho o casi todo de lo que dispone.

La tercera regla es cierta autodisciplina requerida como investigador. Pese a que uno estaría tentado a mostrarse inteligente, ocupado por actividades importantes, hay que dejar todo esto de lado (tal como la fama académica, el prestigio por la profesión) y ser lo suficientemente 'humilde' como para entablar interacciones con los 'nativos'. Por otra parte, hay que saber manejar ansiedades y tensiones, de modo tal de poder –de manera disciplinada– estar abierto a las redes de relaciones, pero sin ser demasiado amistoso con alguien en particular, hasta conocer las distintas clases de individuos que hay en el lugar. Una vez hecho esto, hay que estar dispuesto a hacer 'las cosas pequeñas y simples que hacen los sujetos', aun corriendo el riesgo de hacerlo mal, equivocarse o parecer un 'tonto'.

Respecto a las costumbres y al mimetizarse con los otros, Goffman sugiere un punto intermedio que implica no imitar forzosamente a los otros –pues esto desagrada a los sujetos–, pero tampoco conservar tantas prácticas y hábitos de uno mismo.

No es recomendable tampoco tener 'amigos' en el lugar que se estudia. Si se considera la diferencia estructural en las posiciones de uno y otros –entre investigador e investigados– se entiende que no resulte provechoso para ambas partes confiar aspectos subjetivos o del lugar estudiado.

Una de las pistas para saber que uno ha penetrado en el lugar de manera adecuada implica nuevamente el lugar del cuerpo del investigador: las pistas y sonidos de alrededor, se deben volver 'normales'. Para Goffman la señal no es 'conocer los secretos' sino comprometer la propia corporeidad, haciendo las mismas prácticas, actividades y tareas de quienes están alrededor.

Luego de haber 'ingresado' al lugar de estudio, la estadía no debe ser inferior a un año, pues en ese periodo se puede tener una muestra variada, haber presenciado acontecimientos inesperados, tener una mayor familiaridad. Esta última es la que otorga garantías y justificaciones para lo que puede quedar 'suelto' o inconexo en el trabajo de campo. La cuestión de la afiliación o la cercanía supone la posibilidad de tomar contacto primero con los dominantes o los dominados. Goffman aquí aconseja comenzar 'por abajo', pues será más fácil ascender en los vínculos.

Además indica de manera práctica que hay que tomarse un momento, durante la estadía para hacer las notas de campo, las cuales no deben hacerse 'a escondidas' –pues 'los nativos' podrían molestarse al advertirlo–, ni tampoco ante la presencia de los sujetos ya que sabrán que están siendo registradas.

A la noche o cuando uno se ha retirado del lugar, con más tiempo, se deben extender esas notas de campo, tanto como sea posible y con el estilo de escritura preferido por el investigador. Este registro debe ser diario, habitual y constante pues el trabajo se acumula y se pueden producir pérdidas importantes de información. Ahora bien, puede suspenderse cuando se empieza a repetir lo ya registrado.

Durante un año, pueden llegar a ser entre 500 y 1000 páginas de notas a simple espacio que será mucho material para leer varias veces, razón por la cual Goffman recomienda no tomar demasiadas notas o escribir innecesariamente.

Respecto de las afirmaciones de los sujetos, el sociólogo canadiense alerta que no hay que basarse solo en ellas, sino tratar de triangular con los eventos o situaciones.³⁶ En este sentido,

³⁶ "I don't give hardly any weight to what people say, but I try to triangulate what they're saying with events".

aconseja buscar instancias de interacción donde haya tres personas al menos, pues esto permite mantener sus lazos de manera habitual pese a la presencia del investigador.

Tras lo expuesto me interesa destacar el lugar del cuerpo en la misma, tanto del investigador, como de lo que implica aprender de los otros a través de sus gestos, de sus prácticas, de sus movimientos, junto con el interés de observar situaciones de interacciones cotidianas, en donde los cuerpos comunican tanto como las palabras.

En el siguiente apartado presento una introducción a la perspectiva teórica asumida en la investigación en curso, para poder dar cuenta, en un tercer momento de las articulaciones requeridas para la técnica en cuestión.

2.- La observación participante desde los cuerpos y las emociones

Más allá de que en el campo sociológico se hayan configurado como subdisciplinas diferentes los estudios sobre los cuerpos por un lado, y de las emociones por otro, asumo aquí –siguiendo a Scribano (2009a, 2012)– la estrecha conexión y diferenciación entre ambos.

Una forma posible de analizar las experiencias de los sujetos desde una Sociología de los Cuerpos y las Emociones es entenderlas como la resultante de un juego elíptico entre las tramas corporales, las percepciones y las emociones.

Las tramas corporales, son disposiciones a prácticas sociales que se configuran a partir de dimensiones biológicas, sociales y subjetivas junto a una trayectoria temporal particular. Las percepciones son el resultado de los esquemas de clasificación, de apreciación y de anticipación, en tanto que las emociones son formas de sentir el mundo que se construyen socialmente (Vergara, 2012).

En primer término podría afirmar que la observación participante en relación con las tramas corporales permite la comprensión de gestos, posturas y disposiciones corporales, tales como los movimientos de brazos y el estar de pie; la cercanía de la basura cuando se la clasifica manualmente o bien, la distancia que se tiene en la cinta y la prensa.

En cuanto a las percepciones, la observación participante acerca a las formas por las cuales los sujetos clasifican y valoran el trabajo, la maternidad, los barrios donde viven, la realidad que informan los medios, entre otros.

En relación con las emociones, la observación participante permite identificar distintos momentos que van de la bronca a la alegría, de la resignación a la esperanza en un futuro diferente para los hijos.

En lo que sigue presento un análisis provisorio del material producido a partir de la observación participante desde el mes de junio de este año.

2.1.- Sobre las disposiciones corporales

En el relleno sanitario existen distintas etapas y momentos de la clasificación y enfardado de los materiales reciclables. Un modo de separar se asemeja al que realizan los recuperadores en las calles: las manos abren bolsas, sacan lo que sirve, lo que se puede vender, lo que se puede utilizar. También comparten el cansancio y la fuerza física que en las mujeres se suma a los trabajos en el hogar (Vergara, 2011). Los cuerpos así articulan sentidos que se neutralizan o anestesian –como el olfato– junto con otros que se vuelven más agudos: el tacto, la vista, a esto se suman determinados movimientos de brazos, manos, espalda y piernas. Además no tienen que recorrer grandes distancias en busca de residuos, la basura está toda allí, imponente y apabullante. Pese a las máquinas que se disponen en las instalaciones, el cansancio se hace presente a medida que las horas transcurren:

Una de las chicas me preguntó qué hora era, faltaban como 15 minutos todavía para el corte, pero se ve que estaban cansadas. Muchas horas de pie, ahí afuera como en la

cinta. Y los brazos, que van para un lado y para el otro. Le dije que podían jugar al básquet, por cómo tiran las cosas y embocan los bolsones, se largaron a reír (Notas de campo, 7 de junio de 2013, Rafaela, p.1).

El tiempo subjetivo, el que siente el cuerpo acostumbrado al trabajo se contrasta con el que marca el reloj, el tiempo objetivo. El cansancio encuentra lugares de anclaje fácilmente identificables: brazos, piernas, espalda, rostro. Por ello es que construyen una lógica práctica de ahorro de esfuerzos, que no son otra cosa que ciertas disposiciones que generan movimientos 'económicos' de energías tales como el arrojar las botellas de vidrio a un tacho ubicado a una distancia prudencial –evitando ir y venir–, acercar una pequeña bolsa de desechos o tomar varios objetos entre las manos y ubicarlos de una sola vez en el bolsón correspondiente.

Aunque en el playón las tareas son diferentes a la cinta, la clasificación de los residuos recae en alto grado en los brazos y en la vista:

'No alcanzan las manos' dijo en un momento B., mirándome, cuando cortó la cinta porque el camión que está afuera estaba lleno. Los movimientos de los brazos son de abrir las bolsas, revolver y sacar. Sacar es desplazar los brazos hacia los costados, hacia atrás, hacia adelante, según dónde va cada cosa: vidrio, cartón, PET cristal, PET color, plástico grueso, papel blanco, etc. Cada una está cerca de una boquilla con un material especial, pero lo que primero encuentran van arrojando, la mayoría de las veces, sin mirar, a otras boquillas. (...) Los brazos van y vienen, todo es rápido, pues hay que seguir el ritmo de la cinta, que a veces la detienen, cuando se amontona mucho y no llegan, o cuando hay mucho para separar. La cinta también puede correr más despacio. Los brazos son dirigidos por una mirada ágil, diestra, que como un cazador, identifica rápido a su presa, entonces el movimiento, la búsqueda y el rescate. (...) Los brazos también, atajan la basura, la empujan hacia atrás de la cinta, como para tener tiempo de sacar lo que más se pueda, pues si no se lo lleva el camión. En las búsquedas, también aparecen objetos 'especiales', como lo hacen los cartoneros o recuperadores en las calles: un juguete, una prenda, un adorno. Lo separan y lo dejan cerca de ellas, a un costado. (Notas de campo, 7 de junio de 2013, Rafaela, p.5)

Los brazos son uno de los protagonistas más visibles del trabajo de la cinta. Claro que, las piernas que casi no tienen desplazamiento y la espalda proveen el sostenimiento de los primeros. Separar y ordenar parecen movimientos aprehendidos en el lugar, pero que pueden tener inscripciones previas en las labores domésticas, donde los brazos, ya sea para lavar, para cocinar o limpiar tienen preeminencia. Sin embargo en la cinta, los movimientos tienen un aire de familia con aquellos que Chaplin mostrara en 'Tiempos Modernos', de rutina, de disciplinamiento, de ajuste al ritmo de la máquina que se detiene cuando el camión que está fuera se llena y hay que esperar que venga otro.

Cansancio y rutinas son dos vectores que agrupan muchas de las prácticas que realizan las mujeres y los hombres en el relleno. Cansa un trabajo que no se deja, al que ya están 'acostumbrados'. La costumbre enlaza una rutina a lo cotidiano, dándole un sentido de apropiación subjetiva que se quiebra cuando las fuerzas no alcanzan. La costumbre además muestra cómo se van conjugando disposiciones corporales previas con presentes, aprehendidas en trabajos anteriores, con las específicas características de éste.

Veremos en el siguiente apartado algunas percepciones que se articulan con lo expuesto hasta aquí.

2.2.- Las percepciones como el modo de ver y estar en el mundo

Las percepciones son un conjunto de esquemas que nos permiten conocer el mundo a partir de las impresiones que captan los sentidos, los cuales son configurados socialmente (Scribano, 2007a; Vergara, 2008a, 2012). En tanto esquemas, los sujetos clasifican, ordenan y aprecian a partir de la articulación de percepciones pasadas y presentes.

Vinculado con el punto anterior veremos cómo aparece el trabajo en clave de percepciones:

Cuando me vieron me dijeron 'qué hace ud. acá, con el frío que hace, que podría estar tomando un café caliente', les dije que podía tomar el café en otro momento o mañana, que estaba trabajando, una de las chicas me dijo 'le cambio el trabajo' (Notas de campo, 7 de junio de 2013, Rafaela, p.1).

A partir de este fragmento de las notas de campo es posible identificar dos aspectos. Por un lado, el café caliente no es una bebida habitual que ingieran quienes trabajan en las cooperativas del relleno. Más aún podría ser asociado con puestos en oficinas, lugares cerrados, ordenados y limpios; lugares (muy) diferentes al relleno. Desde aquí se podría inferir que mi lugar como investigadora en esas primeras visitas era mucho más marcado y evidente. Quien no pertenece al 'mundo' del relleno no tiene motivos para soportar condiciones climáticas adversas como el frío, a diferencia de ellas que sí lo pueden aceptar (por la costumbre, es decir, por las disposiciones corporales que se construyen a partir de las rutinas).

En línea con lo antes expuesto, esto también constituye una forma de disciplinamiento sutil, que podría contribuir a la soportabilidad: los cuerpos se habitúan a convivir con las adversidades, con lo inmodificable, a verse afectados por ellas.

Por otro lado, la expresión 'le cambio de trabajo' da cuenta de un cansancio en doble sentido: cansa en el sentido literal de agotamiento de fuerzas físicas, y cansa a la vez, generando deseos de encontrar otro empleo.

Ahora bien, además del cansancio y el disciplinamiento que se hace cuerpo, el trabajo también es percibido desde otra faceta, un tanto más agradable:

Ella estaba contenta, sonreía. Nunca la vi que hablara tanto y me mirara, pues las otras veces era como que tenía miedo o desconfianza, si hablaba lo hacía en voz baja o al oído, a M.. La muñeca estaba vestida, pero tenía la mano y un pie rotos, la chica contó que cuando la vio –en la cinta– estaba en la bolsa, que se le veían solo la parte blanca de las piernas, que la dio vuelta y la vio, que se la iba a llevar a su hija. Tiene 3 chicos. (Notas de campo, 28 de junio de 2013, Rafaela, p.3).

La alegría viene de la mano de un hallazgo importante, de un 'regalo' para su hija. Las percepciones sobre los objetos que se clasifican a diario (lo que se vende, lo que es 'basura', lo que está roto, lo que se puede usar) se articulan con las percepciones sobre el propio trabajo (que a su vez, podríamos poner en relación con las percepciones de los otros trabajos). Percepciones a veces, contradictorias, de un trabajo que cansa, hasta un trabajo que permite conseguir objetos (tales como ropa, calzado, adornos, juguetes). El relato del 'hallazgo', del cómo va apareciendo ante sus ojos algo que podía ser aprovechado, es un paulatino proceso de encuentro con un objeto que sorprende felizmente, pese a estar incompleto, a estar roto, pese a los ritmos vertiginosos de la cinta. La percepción inscripta en la 'costumbre' de convivir con los residuos, con los materiales que sirven reestructura los esquemas desde donde lo roto puede seguir siendo usado. Una percepción que puede instalarse en una línea delgada entre lo que en otro lugar (Vergara, 2012) había identificado como una 'sensibilidad de lo(s) desechable(s)', pero que a la vez se abre hacia los afectos por los hijos, darles algo –aunque sea usado, aunque esté gastado. Las percepciones sobre los objetos y sobre el trabajo trazan recorridos dialécticos e inestables junto con las percepciones sobre el hogar, la familia, la maternidad.

2.3.- El desagrado, una de las emociones presentes

La vergüenza ha sido una de las emociones analizadas por la Sociología desde Georg Simmel, pasando por Norbert Elías, hasta llegar a Anthony Giddens (Vergara, 2009) –sin olvidar el trabajo de Goffman sobre la turbación. En el caso de las recuperadoras de residuos aparece frente a las miradas de otros, en las calles, durante los primeros días en la actividad, o bien ante imputaciones de desordenados y desprolijos (Vergara, 2010). Sin embargo, una de las emociones posibles de ser identificadas a partir de la observación participante, junto con la bronca, la alegría o la resignación, es el desagrado.

En diferentes instancias, pese al contacto cotidiano con los desechos, con la basura, con lo descompuesto, existen 'sorpresas no deseadas':

Mientras iban separando botellas, bolsas y cartones, la señora de los auriculares hizo una exclamación de 'ahhh' y pude ver un animal muerto, le pregunté qué era, y me dijo 'un conejo'. Seguí mirando la trayectoria del animal por la cinta para ver la reacción de las otras mujeres, pero hicieron como si nada, algunas ni miraron". (Notas de campo, 13-06-2013, Rafaela, p.10).

Clasificar residuos implica enfrentarse a todo aquello que 'la gente' tira. Esto también es parte del trabajo y del disciplinamiento, un disciplinamiento ante incertidumbres y riesgos permanentes que se naturalizan en lo cotidiano. En las intersecciones que tejen las tramas corporales, con las percepciones sobre el trabajo, el desagrado marca una nota diferencial respecto al resto de los objetos que se ven, que se toman o se dejan. Lo muerto, lo fétido y descompuesto, junto con cierta ternura que trasunta este particular animal configuran una situación vivida previamente, pero que sorprende a quien primero lo ve. No sólo es la expresión de una de las mujeres, sino además es una señal de alerta al resto, quienes ya anoticiadas prefieren no mirar la cinta o hacer 'como si nada'. No mirar es una de las tantas formas que las mujeres y hombres plasman con sus cuerpos, para poner distancia respecto de los desechos. Otras son cubrirse la cabeza con gorros, no sólo por el frío, sino también para que el polvillo o la tierra no ensucien el cabello; tener el pelo recogido; ponerse otras prendas debajo de lo que está en contacto con la basura; echarse perfume cuando se encuentra alguno para contrarrestar el olor feo que se impregna en la ropa; usar delantales sobre la ropa de trabajo, allí donde el cuerpo tiene más contacto con los bordes de la cinta.

Los sentidos y las emociones traban diversas conexiones. El olfato es uno de los más cercanos al desagrado, junto con la vista:

Seguimos clasificando, por momentos había olores desagradables e intensos. O. en un momento dijo 'no toquen, no toquen', alertando que venía basura como muy descompuesta y con fuerte olor. Le pregunté y me dijo que esa era basura del día anterior que les había quedado y estaban separando. (...). ¿del día anterior?, con razón que a veces tiene tanto olor, ¿el olor? Me dijo O., y en verano, no sabés los gusanos que hay, sí, aseveró G., son terribles los gusanos, con el calor que hay de un día para el otro, y O. agregó: y las moscas, no sabés lo que son las moscas" (Notas de campo, 7-8-2013, Rafaela, p.4).

Las percepciones que se construyen desde experiencias previas habilitan a identificar desde lejos por las formas de las bolsas, por sus texturas si vale la pena romper el plástico en busca de algo o bien, dejarlo pasar. Esta circunstancia particular delata cómo los esquemas anticipatorios y las impresiones captadas por los sentidos contribuyen a sentir 'desagrado', emoción que a la vez actualiza los registros sobre otros aspectos no deseados en el trabajo. Son recurrentes las menciones a los gusanos y las moscas por parte de los integrantes de las cooperativas. Estar a diario con la basura supone una compleja relación que se teje entre la alegría por hallar un 'obsequio para alguien' y el desagrado ante algo en descomposición.

En lo que sigue me interesa analizar estas emociones en relación con los otros componentes de las experiencias, es decir, las tramas corporales y las percepciones.

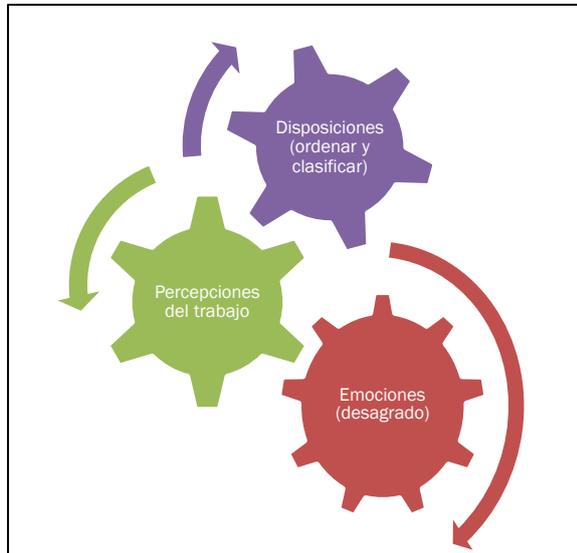
3. A modo de cierre... pro-visorio

A lo largo de estas páginas traté de presentar las principales características de la observación participante; técnica que tiene un marcado protagonismo en la Antropología pero que también es parte de la investigación sociológica desde sus comienzos. Cuando la indagación parte desde la perspectiva de una Sociología de los cuerpos y las emociones, las posibilidades de indagación desplazan su énfasis desde los significados hacia prácticas, disposiciones corporales, percepciones, sensaciones y sensibilidades que se configuran entre lo que los sujetos dicen y hacen en interacciones cotidianas.

Al revisar las primeras notas de campo, identifiqué fragmentos que permiten analizar ciertas tramas corporales, percepciones y emociones.

En cuanto a las primeras, es posible delinear una configuración integrada por disposiciones a la acción que permiten desplegar prácticas que son aprehendidas tanto en el ámbito del hogar, en trabajos previos –como el servicio doméstico, particularmente en el caso de las mujeres–, como así también considerando el conjunto de destrezas, ritmos y horarios que se aprehenden en el relleno. Desde este último ámbito se identifica un particular ‘acostumbramiento’ que se combina con saberes previos.

Esquema 1. Experiencias de trabajo.



Este disciplinamiento se plasma con diferentes intensidades, pero tiene una incidencia principal en los sentidos, herramientas imprescindibles para la clasificación de los materiales.

Por esta razón, podría identificar de manera provisoria que las percepciones que se constituyen a partir de los sentidos y de esquemas de percepción previos –generados también a partir de los sentidos– favorecen el mantenimiento de las disposiciones antes mencionadas.

Particularmente cuando los objetos desechados trascienden los límites de lo que es basura y de lo que es material reciclable para convertirse en potenciales ‘obsequios’. Estos hallazgos contribuyen a percibir el trabajo como

una actividad que vale la pena, que tiene sus recompensas y que contrarrestan los desbalances surgidos cuando adviene el cansancio, los deseos de cambiar de actividad, las ganas de irse antes. Podríamos profundizar el análisis aquí intentando identificar emociones que van de la mano con tales percepciones, sin embargo, a los fines de que puedan ser diferenciadas analíticamente las categorías propuestas para abordar las experiencias, me centré en el desagrado como uno de los vectores emotivos presentes en esta actividad. Precisamente, éste da cuenta de ciertas instancias desde donde el disciplinamiento, la rutina, los hábitos, tienen momentos de cortes, de quiebres, sosteniendo aquellas percepciones de ‘cambio de trabajo’.

Desde este primer acercamiento a las notas de campo –cuando aún no se lo ha abandonado– intento dar cuenta de las posibilidades que brinda la observación participante para una Sociología de los cuerpos y las emociones.

Tras lo expuesto hasta aquí me permito señalar brevemente tres aspectos en clave autoetnográfica que contribuyen a la comprensión de las experiencias de quienes viven de los desechos:

- En términos de tramas corporales, uno de los aspectos que fue sufriendo modificaciones paulatinas ha sido en mi apariencia corporal. Mi cabello suelto empecé a atarlo, por el viento, por la tierra. Una de las mujeres me acercó un día un par de guantes, como el que usan ellos para que continuara mi tarea embolsando cartones, desde entonces no los olvido cada vez que concuro al lugar. Luego, siguiendo el consejo de otra de las mujeres, comencé a llevar una gorra para el sol, del mismo estilo que utilizan todos allí, y que a veces combinan –si hace frío– con gorros de lana. Junto a esto, una de las experiencias más extrañas fue aprender a clasificar materiales en la cinta, sorteando mareos y sensaciones de movimientos del lugar contrarios a mi cuerpo que sentí dos o tres veces. Algunas mujeres me dijeron que ellas también habían pasado por eso al principio, y es interesante ver cómo el cuerpo se amolda a ese devenir de la cinta y los desechos.
- En términos de impresiones y percepciones es notable cómo los sentidos se reconfiguran. Uno de los cambios es cierto anestesiamiento del olfato respecto al olor agrio de la basura, que sentía con intensidad durante los primeros días al llegar al relleno o, mientras observaba en la cinta. Los olores tienen un lugar destacado en ese ámbito. Dicho anestesiamiento no es total, pero con el correr de las semanas es posible advertir una neutralización de lo desagradable y una mayor captación de los

olores que provienen de frascos de perfumes, desodorantes, jabones o suavizantes para ropa. “La nariz se acostumbra”, me dijo una de las mujeres en una oportunidad y entendí de qué se trataba eso. Junto a ello, la vista se va entrenando para captar con rapidez qué corresponde tomar con las manos o dejar pasar (esto es particularmente para el caso de la cinta, donde una selecciona solo uno o dos materiales que ubica en las boquillas correspondientes). Aquí los esquemas se modifican pues hay que hallar algo que sirva desde el montón de cosas que para muchos ya no sirven.

- En términos de emociones, el asco y el desagrado se hacen presente a menudo aunque con intensidades decrecientes –enlazados con los sentidos, tal como lo describí en el ítem anterior. La primera vez que fui ‘arriba’, a la ‘montaña’ –de tierra y residuos orgánicos– donde también clasifican residuos sin máquinas ni cintas, fue impactante. Tenía miedo de pisar, miraba bien las bolsas antes de tomar una. Los olores podían sentirse menos por el viento. Me intriga sobremanera experimentar cómo será el verano, el calor, trabajando allí, y cómo será que los cuerpos se ‘acostumbren’.

Junto a estos aspectos que podrían contribuir a configurar mis propias experiencias en contacto con los desechos, desde una Sociología de los cuerpos y las emociones cabe incluir además, en tanto corporeidad de la investigadora en cuestión, sus propias condiciones materiales de vida.

La propuesta de articular Sociología, observación participante, experiencias, corporeidades y sensibilidades invita además a no perder su lado crítico, su faceta de incómoda; a no dejar pasar por alto aquellos procesos que se hacen carne y sentires, más acá y más allá de la estructuración capitalista.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BUDASSI, Lucía; MARINZALDA, Dayana y VERGARA, Gabriela (2011) "Gasto festivo y observación participante: los registros y las experiencias de los sujetos desde una lectura de los espacios físicos y sociales". En Boletín *Onteaiken*, N°12, p.71-83. Disponible en: <http://onteaiken.com.ar/ver/boletin12/3-2.pdf> Fecha de consulta, 14/07/2013.

GARRIGÓS MONERRIS, J. I. (2001) "Pierre-Guillaume-Frédéric Le Play (1806-1882): Biografía intelectual, metodología e investigaciones sociológicas". España: Tesis de Doctorado, Universidad de Alicante. Disponible en: http://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/10084/2/Garrig%C3%B3s%20Monerris.%20Jos%C3%A9%20Ignacio_1.pdf Fecha de consulta, 18/08/2013.

GOFFMAN, E. (1997 [1969]) *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrurtu.

_____ (1989) "On fieldwork", en *Journal of Contemporary Ethnography*, 18, 123. Transcripción y edición Lyn H. Lofland, Disponible en: <http://jce.sagepub.com> Fecha de consulta, 20/07/2013.

GÓMEZ PELLÓN, E. (1995) "La evolución del concepto de etnografía", en: Ángel Aguirre Baztán (ed.), *Etnografía, metodología cualitativa en la investigación sociocultural*, Barcelona: Edit. Boixareu. pp.21-43.

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (1994) *Etnografía*. Buenos Aires: Paidós.

KAWULICH, Barbara (2005) "La observación participante como método de recolección de datos", en: *Forum Qualitative Social Research*, vol. 6, n°2, art. 43. Disponible en: http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466/998#footnoteanchor_4 Fecha de consulta, 10/08/2013

PELLICER, Isabel; VIVAS-ELÍAS, Pep y ROJAS, Jesús (2013) "La observación participante y la deriva: dos técnicas móviles para el análisis de la ciudad contemporánea. El caso de Barcelona", en *EURE*, vol.39, n° 116. pp. 119-139. Disponible en: <http://www.eure.cl/numero/la-observacion-participante-y-la-deriva-dos-tecnicas-moviles-para-el-analisis-de-la-ciudad-contemporanea-el-caso-de-barcelona/> Fecha de consulta 16/07/2013

PIOVANI, J. I. (2011) "La escuela de Chicago y los enfoques cualitativos: términos y conceptos metodológicos", en *Papers*, vol. 96, n°1, pp. 245-258. Disponible en: <http://ddd.uab.es/pub/papers/02102862v96n1/02102862v96n1p245.txt> Fecha de consulta, 05/08/2013

SANTOS, J., PIOVANI, J. y RAUSTKY, M.E. (2012) "Sobre la observación participante en la Escuela de Chicago. Un análisis de las monografías fundacionales". En *Temas Sociológicos*, pp. 233-254. Recuperado de: <http://sociologiaucsh.files.wordpress.com/2012/04/temas-sociologicos-14.pdf> Fecha de consulta, 04/08/2013.

SCRIBANO, (2007a) "La sociedad hecha callo: conflictividad, dolor social y regulación de las sensaciones". En Adrián Scribano (comp.) *Mapeando interiores*. Córdoba: Universitas. Pp.119-143.

_____ (2007b) "¡Vete tristeza ...viene con pereza y no me deja pensar! ... hacia una sociología del sentimiento de impotencia". En Rogelio Luna Zamora y Adrián Scribano (comps). *Contigo aprendí. Estudios sociales sobre las emociones*. Córdoba: Copiar - Cea-Conicet. Pp.21-42.

_____ (2007c) "Salud, dinero y amor...! Narraciones de estudiantes universitarios sobre el cuerpo y la salud". En Adrián Scribano (comp). *Policromía corporal. Cuerpos, grafías y sociedad*. Córdoba : Universitas - UNC-Univ. de Guadalajara. Pp97-123.

_____ (2008) *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.

_____ (2009a) "A modo de epílogo ¿Por qué una mirada sociológica de los cuerpos y las emociones?". En Adrián Scribano y Carlos Figari (comps.) *Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s)*. Buenos Aires: Clacso-Ciccus. Pp.141-151.

_____ (2009b) "Acciones colectivas, movimientos y protesta social: preguntas y desafíos", en *Conflicto Social*, año 2, N° 1, pp. 86-117. Disponible en: http://webiigg.sociales.uba.ar/conflictosocial/revista/01/0105_scribano.pdf Fecha de consulta, 10/10/2012

_____ (2010) "Primero hay que saber sufrir ..!!! Hacia una sociología de la 'espera' como mecanismo de soportabilidad social". En Adrián Scribano y Pedro Lisdero (comps). *Sensibilidades en juego: miradas múltiples desde los estudios de los cuerpos sociales y las emociones*. Córdoba: CEA-CONICET. E-book. Pp.169-192.

_____ (2012) "Sociología de los cuerpos/emociones", en *RELACES*, N°10, pp.93-113. Disponible en: <http://www.relaces.com.ar/index.php/relaces/article/view/224/143> Fecha de consulta 12/09/2013.

TAYLOR, S.J. y BODGAN, R. (1994 [1984]) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

VELASCO, H. y DÍAZ DE RADA, A. (1997) *La lógica de la investigación etnográfica*. Madrid: Trotta.

VERGARA, Gabriela (2008a) "Cuerpos y percepciones en la Teoría de A. Giddens. La gramática temporal de una biografía encarnada en el mundo", en *Intersticios*, vol.2, n°2. Disponible en: <http://www.intersticios.es/article/view/2776> Fecha de consulta, 15/09/2013.

_____ (2008b) "De géneros, residuos y trabajo: experiencias etnográficas en la Cooperativa 7 de Febrero". En *Boletín Onteaiken*. N° 6. Disponible en: <http://www.accioncolectiva.com.ar/revista/www/sitio/boletines/boletin6/2-2.pdf> Fecha de consulta, 02/07/2013

_____ (2009) "Conflicto y emociones. Un retrato de la vergüenza en Simmel, Elías y Giddens como excusa para interpretar prácticas en contextos de expulsión". En Carlos Figari y Adrián Scribano (comps), *Cuerpo(s), Subjetividad(es) y Conflicto(s). Hacia una sociología de los cuerpos y las emociones desde Latinoamérica*. Buenos Aires: Ciccus-Clacso. Pp.35-52.

_____ (2010) "Percepciones del trabajo doméstico y extradoméstico de las mujeres recuperadoras de residuos de San Francisco y Córdoba". Córdoba: Tesis de Maestría en Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Córdoba (Inédito).

_____ (2011) "Capitalismo, cuerpos y energías en contextos de expulsión. Experiencias de trabajo en mujeres recuperadoras de residuos de Córdoba y San Francisco", en *Astrolabio*, N°7, pp.115-142. Disponible en: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/492/533> Fecha de consulta, 10/09/2013.

_____ (2012) "Experiencias de la doble jornada en mujeres recuperadoras de residuos de Córdoba en la actualidad. Un análisis de sus tramas corporales, percepciones y emociones." Buenos Aires: Tesis de Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. (Inédito)

Autora.

Gabriela Vergara.

Grupo de Estudios sobre Subjetividades y Conflicto -CIES / CONICET / Universidad Nacional de Villa María. Argentina.

Lic. en Sociología, Universidad Nacional de Villa María. Mgter. en Ciencias Sociales con mención en Metodología de la Investigación, Universidad Nacional de Córdoba. Dra. en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Becaria posdoctoral 2013-2015, CONICET. Argentina.

E-mail: gabivergaramattar@gmail.com

Citado.

VERGARA, Gabriela (2013). "Reflexiones sobre las contribuciones de la observación participante para una Sociología de los cuerpos y las emociones". Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. N° 6. Año 3. Oct. 2013 - Marzo 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN: 1853-6190. Pp. 42 - 56. Disponible en:

<http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/92>

Plazos.

Recibido: 10 / 07 / 2013. Aceptado: 25 / 09 / 2013.



La investigación social y las perspectivas en la enseñanza de la metodología

Social research and perspectives in teaching methodology

Claudia Gandía y Graciela Magallanes

Resumen.

El presente escrito se inscribe en el marco de una experiencia de investigación y de enseñanza realizada en la Universidad Nacional de Villa María. La investigación acerca de las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes sobre la investigación social y las características de la investigación en Latinoamérica y Argentina; se pone en relación con una experiencia de enseñanza que se realiza en el Taller de métodos y técnicas de investigación social en la carrera de Licenciatura en Sociología. El objetivo es abrir algunas lecturas sobre el sentido de la metodología de la investigación venidera teniendo en consideración la experiencia de los estudiantes para lo cual el conocimiento de la disciplina se orienta. El supuesto de anticipación de sentido se inscribe en la relevancia de evitar naturalizar, neutralizar la toma de decisión metodológica atento al plexo de estrategias en juego que se inscriben en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la investigación social en el nivel universitario.

Palabras claves: representaciones; esquemas interpretativos; investigación social; metodología; enseñanza.

Abstract.

This paper comes within the framework of a research and teaching experience conducted at the National University of Villa Maria. Research on the representations and interpretations of students about social investigation and characteristics of research in Latin America and Argentina, is related with teaching experience done within the workshop of methods and techniques of social research at the Bachelor in Sociology. The objective is to open some readings on the meaning of the upcoming research methodology taking into account the experience of students for which the knowledge of the discipline oriented. The assumption of meaning anticipation is inscribed on the importance of avoiding naturalize, neutralize methodological decision making attentive to the involved strategies plexus enrolling in the teaching-learning process of social research at the university level.

Keywords: representations; interpretive schemes; social research; methodology; teaching.

Introducción

El interés en establecer relaciones entre la investigación social y las perspectivas en la enseñanza de la metodología se inscribe en un proceso investigativo³⁷ realizado en dos estudios científicos referidos a las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes acerca de la investigación social. Tarea en donde se focalizó la atención en la naturaleza y características de las representaciones y procesos implicados vinculados al interior del campo disciplinar. A tal fin se tuvieron en consideración los conocimientos sobre metodología de la investigación social, el análisis de materiales bibliográficos sobre metodología, la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia.

Por otra parte, se indagaron las inscripciones de determinados códigos curriculares en los planes de estudios, conjuntamente con las condiciones de adquisición y validación de las representaciones de los estudiantes vinculadas al proceso de construcción metodológica, los factores sociales que influyen y las posibles epistemologías diferenciales que conviven en las representaciones y esquemas interpretativos.

Esta primera etapa de indagación dio continuidad a una segunda etapa investigativa orientada a identificar y analizar las características de las orientaciones metodológicas en investigación social en Latinoamérica y en algunos estudios de casos en la Argentina. En dicho proceso, se identificó el rol que juegan los conocimientos sobre metodología de la investigación social en los modos de concebir la investigación en Latinoamérica y en Argentina.

Los filios de las dos etapas, en las que se indagó a partir de encuestas a estudiantes universitarios, multiplican las oportunidades de interrogar y abrir surcos para la investigación acerca de la propuesta programática sobre la enseñanza universitaria de la metodología de la investigación. La referencia es al Taller de métodos y técnicas de investigación social que tiene origen en 1999 en un espacio curricular denominado Metodología y técnicas de investigación social en la Licenciatura en Sociología bajo la coordinación del Dr. Adrián Scribano, en la que participamos las autoras del presente escrito.

El anclaje investigativo y su vinculación con el proceso programático de la enseñanza universitaria de la metodología de la investigación, se orienta a evitar naturalizar las prescripciones del espacio curricular. La referencia es, a poner bajo la lupa, los objetivos esperados en la experiencia de enseñanza-aprendizaje en lo que refiere a posibilitar a los estudiantes el conocimiento, profundización y utilización de la metodología y técnicas de investigación social.

En el marco de lo planteado, se considera relevante caracterizar las preocupaciones del pensamiento científico, la práctica científica y la metodología de la investigación social en general y en América Latina en particular. Por otra parte, es necesario establecer algunas notas distintivas de la metodología de la investigación social en el nivel superior; analizar el conjunto de dimensiones que colaboran en la toma de decisión metodológica introduciendo a los estudiantes en el diseño de Proyectos de investigación y ejecución. En dichos procesos, se requiere tener en consideración los modos de interpretar e intervenir en la experiencia investigativa según las características que asume el proyecto.

Los aportes de los criterios de selección, organización y transmisión de la metodología de la investigación social a partir del trabajo en taller, se orientan a facilitar los procesos de apropiación del conjunto de contenidos del espacio curricular; por lo que el conocimiento científico respecto a las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes juegan un lugar clave en la toma de decisiones. Evitar neutralizar esos procesos en la experiencia de enseñanza-aprendizaje de lo metodológico se considera central a los fines de abrir algunas lecturas sobre el sentido de la metodología de la investigación venidera teniendo en consideración la experiencia de los estudiantes para lo cual el conocimiento de la disciplina se orienta. El supuesto de anticipación de sentido se inscribe en la relevancia de evitar naturalizar, neutralizar la toma de decisión

³⁷ La referencia es a dos investigaciones realizadas en la Universidad Nacional de Villa María: 1- Scribano, A. (Dir.) Magallanes, G. (Co-dir) Integrantes: Gandía, C.; Gassino, J.; Giannone, G. y Vergara, G. (2005) "Las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes sobre la investigación social". 2- Scribano, A. (Dir.) Magallanes, G. (Co-dir) Integrantes: Gandía, C.; Giannone, G. Y Vergara, G. (2007) "Las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes sobre la investigación social y las características de la investigación social en Latinoamérica y Argentina".

metodológica atento al plexo de estrategias en juego que se inscriben en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la investigación social en el nivel universitario.

La estructura argumentativa del presente trabajo será la siguiente: en primer lugar se presentan los resultados de la pesquisa respecto a las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes acerca de la investigación social abriendo algunas líneas de análisis referidas a la enseñanza y el aprendizaje; en segundo lugar se caracterizan los ejes programáticos de la enseñanza universitaria vinculados al taller de métodos y técnicas de investigación social. Instancia donde se advierte la relevancia de los procesos representativos e interpretativos para el abordaje de la toma de decisión metodológica. Finalmente, se exponen algunos argumentos teórico-metodológicos vinculados a una metodología de la investigación venidera que tenga en consideración la experiencia de los estudiantes para lo cual el conocimiento de la disciplina se orienta. La referencia es a la importancia de lo inquietante de las apropiaciones en relación con la propuesta de enseñanza puesta en perspectiva y prospectiva con vistas a un futuro de la metodología de la investigación, ampliando la mirada acerca de las posibilidades que sea capaz de crear.

1. Representaciones acerca de la investigación social

El interés en abrir lecturas a una mirada sociológica respecto a los procesos de construcción del conocimiento científico en el ámbito universitario por parte de los estudiantes abrió paso a la investigación de las representaciones y esquemas interpretativos.³⁸ En dicho proceso, la apropiación metodológica, el lugar de la investigación y las expectativas de los estudiantes permitió poner en relación la aprehensión social e institucionalmente influenciada (en dicha instancia, se trabajó con un conjunto de indicadores referidos a condición y posición social de los estudiantes y además las representaciones en sociología atento a la malla curricular de la Licenciatura en Sociología). Las condiciones de producción y reproducción de las prácticas académicas permitió detectar la influencia de los procesos de construcción y representación de la investigación por parte de los estudiantes (para ello se realizó una indagación documental de los materiales bibliográficos referidos a la metodología de la investigación que utilizan en el cursado de la carrera y, por otra parte, se armó una matriz de datos sobre un cuestionario auto-administrado realizado a los estudiantes al inicio y al finalizar el cursado del espacio curricular).

Lo antes planteado, dio pistas acerca de la presencia de epistemologías diferenciales que conviven en las representaciones de los estudiantes que luchan entre la estabilidad, la ruptura y el cambio conceptual para la comprensión e intervención en el ámbito científico. Esto se comprende a partir de las siguientes dimensiones en relación.³⁹

- a) Las representaciones, esquemas interpretativos e intervenciones de los estudiantes en la investigación social manifiestan dislocaciones en lo que se refiere a las orientaciones metodológicas.
- b) Los estudiantes, los manuales de metodología y los grupos de investigación manifiestan fallas en las relaciones y evaluaciones de las relaciones entre las construcciones teóricas, procedimentales y las propias del objeto de investigación al que refieren. Es posible también cartografiar dichas fisuras en las visiones acerca de la investigación social en Latinoamérica y en particular en Argentina en los casos objeto de estudio. Asimismo esas discontinuidades se expresan en los actos más relevantes de construcción de conocimiento y son producto de los quiebres en las representaciones, esquemas interpretativos e intervenciones realizadas.
- c) En las fallas y quiebres de la superficie como se manifiestan las representaciones, esquemas interpretativos e intervenciones en la investigación social concurren núcleos traumáticos que refieren a tres planos de análisis: el pensamiento científico, la actividad científica y la metodología de la investigación.

³⁸ En las citadas investigaciones, que se desarrollaron entre los años 2003 y 2007; se trabajó con una población de aproximadamente 500 estudiantes y el instrumento de recolección de datos fue una encuesta.

³⁹ El conjunto de caracterizaciones que a continuación se detallan refieren a los resultados de la investigación (Scribano, A. ; Magallanes, G. ; Gandía, C. ; Vergara, G. y Giannone, G., 2007)

d) Los núcleos traumáticos de la diversidad de planos de análisis de la investigación social nos alertan de los posibles procesos de reificación que es necesario poner en cuestión a los fines de evitar una nueva sustancialidad de la investigación social. Lo planteado parte del supuesto de que no hay principio que pueda agotar las representaciones, esquemas interpretativos e intervenciones que expresan los estudiantes, los informes de investigación de algunos grupos de investigación y los manuales acerca de la temática.

El desarrollo antes realizado se comprende al poner en consideración tres *ejes teórico-metodológicos* que atraviesan las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes:

1. El pensamiento científico, la actividad científica y la metodología de la investigación en las representaciones, esquemas interpretativos e intervenciones en la investigación social.
2. El acto de ruptura, construcción teórica y confrontación empírica del objeto de investigación.
3. La investigación social en Latinoamérica y en Argentina.

El *primer eje teórico-metodológico* permitió identificar que, en base a la actividad exploratoria aludida y desde una perspectiva global las características de los tipos de representaciones que tienen los estudiantes se vinculan a los siguientes tópicos: dificultad objetiva para caracterizar la identidad del proceso de investigación, la conexión de esas caracterizaciones con el lugar que ocupa la investigación según sus expectativas que tienen de la carrera; significados que se identifican con los intereses respecto a la asignatura.⁴⁰

En esa dirección las representaciones de los alumnos se pueden sistematizar de acuerdo a una estructura dividida en tres planos de análisis: 1) la naturalización del mundo o “doxa cotidiana” (modos de percepción y clasificación que operan estructurando el habitus del estudiante como resultado de las prácticas y representaciones cotidianas en juego distanciamiento/ aproximación con la ciencia como tarea para iniciados) y 2) la escolarización o “doxa académica” (producción y reproducción del habitus científico que es mediado por las relaciones con la corporación universitaria), 3) la posición de recepción (condiciones y posiciones de los estudiantes al recibir lo enseñado).⁴¹

Estas características, procesos y condiciones de las “representaciones y esquemas interpretativos” importan en la investigación realizada pues nos permiten dar visibilidad a una categoría que se encontraba diluida. Tal es el caso de la “intervención”; con ella aludimos al conjunto de vivencias que el estudiante había tenido oportunidad de experimentar en las etapas anteriores de su formación.

En este sentido quedaba ocluida el tipo de actividad científica con la que el estudiante se había introducido previamente. Ese capital que fue adquirido en la lógica de la práctica, atravesaba el tipo de visibilidad/invisibilidad con que se expresaban las representaciones y esquemas interpretativos acerca de lo que entendía era la investigación social.

Es preciso advertir que esa introducción a la actividad científica en la mayoría de los casos se encuentra mediada por otro tipo de práctica tal como son las prácticas docentes. La referencia es a que el alumno se introduce en un campo a partir de las oportunidades que ofrece la escolarización (en la mayoría de los casos). Esta distinción ha sido sustantiva para el presente trabajo.

⁴⁰ Lo expuesto aquí en conexión con lo observado en la implementación de la modalidad Taller para la enseñanza de la metodología de la investigación, conduce a confirmar la presencia de anclajes de intereses respecto a la materia con relación a los tipos de diseños de investigación elegidos en función de la carrera cursada. Pero ocurre, además, una relación ambivalente con el conocimiento de acuerdo al vínculo con la identidad profesional que el estudiante viene forjando en su relación con toda la currícula académica, relación que en oportunidades se torna movilizante.

⁴¹ El primer plano incluye: a) la investigación identificada como un binomio problema/solución; b) el sentido de la investigación como búsqueda de la verdad y certezas y, c) la investigación centrada en el faro del “problema”. El segundo plano se compone de los siguientes ejes: a) la investigación inscripta en una visión empirista donde la meta a alcanzar las causas/motivos, b) la comprobación de la investigación instalada en el marco de una concepción empirista de la ciencia, c) La dislocación método/realidad. El tercer plano incluye: a) capital conceptual y campo académico, b) posición “en-clase” y c) carrera estudiada y visión sobre el contexto social. (Scribano, A. ; Magallanes, G.; Gandía, C. y Vergara, C., 2007: 153)

El lugar más potente que hizo posible tal reconocimiento, fue el haber podido identificar un conjunto de categorías que tenían cierta visibilidad/invisibilidad:⁴²

- La imagen de la investigación social y lo metodológico por parte de los estudiantes se cruza con nodos evaluativos, disciplinares y disociativos entre lo teórico, lo práctico y lo técnico. Dichas configuraciones abren el juego a un conjunto de mediaciones, entre otras no menos importantes, que atacan un nudo resistente tal como son procesos de legitimación de los docentes, de la universidad, del campo disciplinar y la malla curricular.
- Los esquemas interpretativos de los estudiantes ponen en juego distancias y cercanías con lo natural naturalizado. La referencia es a la condición de oyente pragmático con determinadas condiciones y estados de recepción teórica y práctica por parte del alumno universitario.
- Las condiciones y estados de recepción del estudiante universitario acerca de la investigación social, se comprende en las pugnas de diferentes tradiciones en el campo académico y de las pugnas en el campo social.
- Las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes develan una aprehensión de la investigación social como producto de una configuración tecnológica que llama la atención por el conjunto de tensiones y contradicciones expresadas entre lo real del fenómeno de indagación, lo epistemológico, lo teórico y lo metodológico.
- Los esquemas interpretativos de los estudiantes manifiestan una dilución de las distancias que engendran los procesos de aprehensión de la investigación social. Estas diluciones colaboran, en pensar sobre el tipo de ocultamiento y nulidades de distancias y diferencias que suponen los procesos implicados.
- Las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes diluyen las distancias de una constructividad que supone la aprehensión de la investigación social. Esto se refleja al momento del análisis de la manualística en lo que se refiere a las orientaciones metodológicas en su cruce con lo teórico, lo epistemológico, lo real del fenómeno.

Valdría entonces preguntarnos qué cosas hacen en las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes, el tipo de intervención en la práctica. Fundamentalmente si hubiera un interés es por la oportunidad de mapear el tipo de reflexividad que guían los procesos de reproducción, modificación y transformación del mundo social. Dice Hacking:

La realidad tiene que ver con la causación y nuestras nociones de la realidad se forman a partir de nuestra capacidad para cambiar el mundo (...) Contamos como real aquello que podemos usar para intervenir en el mundo afectando a otras cosas, o aquellos que el mundo puede usar para afectarnos (Hacking, 2001: 146)

El *segundo eje teórico-metodológico* refiere al *acto de ruptura, construcción teórica* y confrontación empírica del objeto de investigación. La referencia es al tipo de construcción de conocimiento de lo social. Entendemos que los modos de su materialización son constitutivos al momento que los estudiantes se representan y construyen sus esquemas interpretativos.

En este sentido apelamos a las notas identitarias de un proceso, que son objeto de estudio de la presente investigación. Por supuesto, somos de pensar que dicho proceso nos modifica y también nosotros lo modificamos en el ejercicio de nuestra propia actividad. Parafraseando a Echeverría (1999): Pensamos que nuestros cuerpos y los instrumentos científicos y tecnológicos son reales ya que modifican las percepciones y nuestro entorno; recíprocamente, otros cuerpos y otras cosas son reales en la medida en que nos pueden transformar a nosotros y al entorno.

Se trata de actos que nos transforman y transformamos; que en el caso de la constitución de un objeto de investigación social, refieren al acto de ruptura con el mundo social naturalizado, el acto de construcción teórica y el acto de confrontación empírica (Bourdieu, 1991)

De algún modo nuestra investigación abrió luz a algunos incidentes que permiten comprender lo antes planteado. Es decir nos dio algunas pistas en lo que se refiere al primer acto

⁴² Acerca de esta breve caracterización de atributos y estados de las representaciones ver Scribano, A. y Magallanes, G. (2001, 2005 y 2007); Gandía, C. ; Magallanes, G. y Scribano, A. (2006).

“la ruptura con lo natural naturalizado”; allí comprendíamos la complejidad de las unidades de experiencia que colaboran en la aprehensión de la investigación social. Se presentan a continuación algunas de las configuraciones que traman las representaciones: a) naturalizaciones en las construcciones metodológicas, las construcciones de objetos sociales, las construcciones teóricas; b) naturalizaciones de los procesos de aprendizajes y de enseñanza y de la vida universitaria;⁴³ c) naturalizaciones de lo apreciable en la recepción de estudiante y del docente; d) naturalizaciones de la palabra autorizada, la escritura autorizada; e) configuración de una economía política de la formación: el orden de lo racional y lo experiencial; f) naturalizaciones respecto a la organización y modelización del conocimiento y de la malla curricular: lo prescripto, lo vivido y lo reflexionado.

En el marco de lo planteado, es posible advertir que las manifestaciones de los actos de ruptura, construcción teórica y confrontación empírica pone en tensión dimensiones teórico-epistemológicas (en general los estudiantes manifiestan familiarizaciones muy esquemáticas y prácticas que reciben la autoridad de la función que cumplen, en dichos procesos las teorías seleccionadas por los estudiantes no suponen construcciones que provoquen desde una conciencia crítica las tradiciones existentes), metodológicas (en lo que refiere estrictamente a las técnicas de objetivación, quedando ocluida las relaciones y evaluaciones entre fenómeno, procedimiento y teoría), y los atributos de lo real de los fenómenos objetos de investigación en su relación con lo simbólico y lo imaginario (lo real retorna y se constituye en un núcleo traumático insistente que trama desvíos en relación a lo simbólico y los imaginarios sociales de los estudiantes⁴⁴).

El *tercer eje teórico-metodológico* refiere a la investigación social en Latinoamérica y en Argentina, en lo que respecta a la necesidad de descolonizar las ciencias sociales (Lander, 2005) y con ello los procesos de naturalización bio-política y geo-política del conocimiento atento a las consecuencias en la producción y posibilidades de transformación. La referencia es al compromiso con una política cultural y cultura política de la metodología de la investigación en ciencias sociales a los fines de buscar modos alternativos de comprender e intervenir en la realidad local.

Se trata de un desafío metodológico en relación a la configuración teórica, práctica y epistémica que de oportunidad para la emancipación de los saberes en Latinoamérica y Argentina (Scribano, 2000 y 2012) En esta dirección, fue relevante advertir en la investigación los atributos y estados de las respuestas que los estudiantes dieron en los cuestionarios auto-administrados respecto a cuáles son los problemas de Latinoamérica que deberían ser objeto de investigación social, intentando identificar algunas investigaciones. Por otra parte se los interrogó respecto a que les preocupa de Latinoamérica y cuáles eran las características distintivas de la metodología de la investigación social en Latinoamérica y Argentina.

En este sentido, desde la implementación de la enseñanza de la metodología de la investigación se observa que el estudiante reconoce, en la malla curricular y en las prácticas de enseñanza, la escasez de referencias a autores latinoamericanos y sobre el desarrollo de la ciencia y las características que asume en lo local. Asimismo manifiestan apertura hacia los horizontes teóricos y metodológicos engendrados en América como así también reconocimiento de las

⁴³ En este punto es clara la manifestación de extrañeza frente a un nuevo modo de transitar de los estudiantes por la enseñanza y el aprendizaje de la Metodología de la investigación, frente al cual los coloca la modalidad de Taller. El desafío para esta propuesta de enseñanza es el pasaje de una posición de recepción pasiva a la activa necesidad de aportar insumos derivados o vinculados de los avances mismos de los proyectos de investigación propuestos para su diseño y ejecución. Por otra parte dicha extrañeza se vincula a la experiencia de un modo otro de materialización de la evaluación, en tanto proceso pensado desde la devolución continua sobre los avances de los estudiantes con relación al proceso investigativo que están realizando. La convivencia con otras representaciones acerca de la evaluación constituye un desafío de enseñanza, en tanto actividad que convive con la incomodidad como consecuencia de las representaciones y modos de intervenir derivados de otras relaciones con la docencia. Así, la presencia de una doxa académica que desconoce esta otra forma de intervenir sobre el proceso de avance en el conocimiento de lo teórico-metodológico, lleva a considerar las posibilidades de una enseñanza venidera que refuerce estos otros modos de hacer.

⁴⁴ “El imaginario social denuncia lo socio-histórico, su lógica y al mismo tiempo es el lugar de creación continuada de un imaginario instituyente que busca la autonomía colectiva a partir de la producción de alteridad. Interrogar el imaginario social supone interrogar su propia historia y su historia de legitimación política. En este sentido, nos brinda la oportunidad de interrogar la memoria y la esperanza colectiva de los estudiantes” (Gandía, C. ; Magallanes, G. y Vergara, G.; 2007: 2)

posibilidades de intervención en el marco de las problemáticas sociales abordables desde la formación académica. El conocimiento y análisis de investigaciones en y desde América Latina se propone como desafío en el proceso de enseñanza para acercar la distancia expuesta.

El campo de las preocupaciones antes mencionadas vinculadas al quehacer social, las prácticas de investigación y los enfoques metodológicos en Latinoamérica y Argentina se orientaron a dar visibilidad a las naturalizaciones de los estudiantes respecto a la comprensión e intervención social e investigativa en lo local, según problemas que requieren en muchas oportunidades alternativas metodológicas en donde los manuales de metodología expresan olvidos estructurales (Scribano, A. y Magallanes, G., 2006; Magallanes, G. ; García Lucero, D. y Roldan, A., 2012).

Los resultados del trabajo de indagación con los estudiantes respecto a las dimensiones antes planteadas han supuesto un retorno al carácter instrumental de la metodología de la investigación, lo que implica naturalizaciones del proceso de construcción teórico-metodológica en lo que refiere a los criterios de percepción y apreciación de la realidad social latinoamericana. Por otra parte, supone también la ausencia de reconocimiento respecto a la sociología de la ciencia, historia de la ciencia, epistemología de la ciencia local-regional orientada a la emancipación social en los modos de descripción, comprensión e intervención social.

Adentrarse en la fuerza de estos campos de estudios, en el marco de las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes, conlleva vencer la fuerza que tienen los imaginarios sociales⁴⁵ que saquea recurrentemente la metodología de la investigación escolarizada universitaria, en donde el recurrente modelo eurocéntrico de los manuales se impone. Las dificultades de imaginarse⁴⁶ un campo de saberes regionales y un modo de apropiación científica alternativo, se torna muchas veces en un obstáculo para los estudiantes. La referencia es a las nociones espacio-temporales en las interacciones sociales atento a las problemáticas sociales que se esperan investigar (La implementación de un proceso de enseñanza de la metodología de la investigación desde la modalidad Taller que atienda a estas observaciones derivadas de las investigaciones realizadas, implica contemplar actividades específicas de lectura, análisis y reflexión de los manuales de investigación en tensión con la lectura, análisis y reflexión sobre investigaciones de y en América Latina y desde las distintas perspectivas teórico-metodológicas). Los imaginarios de los estudiantes son alcahuetes de un cuerpo de experiencias académicas metodológicas que los constituyen generando ausencia de respuesta a los interrogantes respecto a lo Latinoamericano y en otras ocasiones explicitación de su incapacidad, imposibilidad de pensar esa posibilidad independientemente de los otros saberes incorporados.

Los velos de los fantasmas y fantasías en la investigación social toman fuerza en los imaginarios sociales de los estudiantes como modo de funcionamiento de las representaciones sociales. Esto supone reconocer que el entendimiento científico no agota las oportunidades para la autonomía en la construcción del saber metodológico, sino que los imaginarios sociales crean legitimidades que ponen en tensión los procesos dominantes (Gandía, C.; Magallanes, G. y Vergara, G., 2007).

2. La enseñanza de la metodología

En el presente apartado se recuperan algunas características distintivas de la programática de la enseñanza universitaria vinculada a la enseñanza de la metodología de la investigación social. Se trata de un espacio curricular que en forma no interrumpida desde 1999⁴⁷ viene trabajando, en

⁴⁵ “El dispositivo imaginario asegura a un grupo social un esquema colectivo de interpretación de las experiencias individuales tan complejas como variadas, la codificación de expectativas y esperanzas así como la fusión, en el crisol de una memoria colectiva, de los recuerdos y de las representaciones del pasado cercano o lejano. La potencia unificadora de los imaginarios sociales está asegurada por la fusión entre verdad y normatividad, informaciones y valores, que se opera por y en el simbolismo (Braczkó: 1999: 30)

⁴⁶ “La imaginación sociológica permite a su poseedor comprender el escenario histórico más amplio en cuanto a su significado para la vida interior y para la trayectoria exterior de diversidad de individuos. Ella le permite tener en cuenta cómo los individuos, en el tumulto de su experiencia cotidiana, son con frecuencia falsamente conscientes de sus posiciones sociales” (Wright Mills, 1961: 25)

⁴⁷ Dicho espacio desde 1999 estuvo integrado por el Dr. Adrián Scribano y las autoras del presente trabajo. En 2008 renuncia el Dr. Scribano y en 2013 se incorpora el Lic. Lucas Aimar.

una primera instancia la currícula de la Licenciatura en Sociología denominó Metodología y Técnicas de Investigación Social y, con el arribo del nuevo plan de estudios en 2010, Taller de métodos y técnicas de investigación social.⁴⁸

Es importante remarcar, que este espacio curricular se consolidó con un equipo de trabajo a nivel áulico como con el trabajo investigativo (que se hizo mención en el apartado anterior). En esta dirección en interrelación, la interpelación a lo metodológico en los modos de interpretar e intervenir se orienta a ser incisivo con las prácticas académicas universitarias. La referencia es a que la trama de la metodología de la investigación en ciencias sociales tiene una urdimbre, que se desplaza por múltiples lugares, donde es relevante hacer hablar este tipo de prácticas, sus oportunidades y restricciones. En esta dirección, la historia de la ciencia, la política de la ciencia, la sociología de la ciencia, la ética de la ciencia, la epistemología de la ciencia (entre otros campos no menos importantes) y sus aspectos constitutivos en las ciencias sociales, aportan en los modos de comprensión e intervención.

El Taller de métodos y técnicas de investigación social es una experiencia educativa inscrita en las Ciencias Sociales, la que se estructura básicamente sobre dos ejes fundamentales: las teorías que buscan explicar y comprender la realidad del mundo social y sus procesos de estructuración y el trabajo empírico fundado en la aplicación de procedimientos estandarizados para la obtención de conocimiento sobre lo social.

La estructuración del proceso de enseñanza-aprendizaje se inscribe en una modalidad de taller orientada al trabajo a partir de un conjunto de ejes problemáticos focalizados en el abordaje de la realidad social por parte de los estudiantes a partir de proyectos de investigación. Sin embargo, es preciso advertir que en el taller se encuentran instancias más orientadas a partir de seminarios intensivos en lo que refiere a la constitución teórico-metodológica referidos a los distintos abordajes científicos desde la perspectiva estándar (Scribano, 2002 y 2008; Schuster, 2002), la perspectiva etnográfica (Hammersley y Atkinson, 2007) y la investigación acción-participante (Fals Borda, 1980). El proceso formativo se orienta a que los estudiantes tengan algunas experiencias de todas esas decisiones metodológicas, reconociendo que se trata de un aprendizaje de una práctica social compleja institucionalizada en un espacio curricular que se cursa una vez a la semana durante seis horas.

Lo planteado se orienta a advertir sobre un campo de incógnitas respecto al porvenir de la experiencia en la toma de decisiones metodológicas por parte de los estudiantes atento a las mediaciones institucionalizadas escolarizadas en el nivel universitario (lo que supone un conjunto de restricciones que calendarizan la enseñanza-aprendizaje y que muchas veces distan o entran en tensión con el trabajo en terreno según los núcleos problemáticos a investigar por los que optan los estudiantes).

Estos aspectos, son relevantes, porque abren un marco de sospecha respecto al porvenir de la metodología de la investigación social, en los que se hace necesario focalizar el análisis en los componentes que se relacionan a la toma de decisión metodológica. A ello se suma las características que asumen las representaciones, esquemas interpretativos acerca de la investigación social e intervenciones que tienen los estudiantes (sin olvido de las notas identitarias que asume el campo de representaciones vinculadas a las temáticas, problemáticas y modos de abordaje de la investigación social en América Latina). Lo que marcan obstáculos y oportunidades para el proceso de enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación en ciencias sociales (tal como se ha expuesto en el apartado anterior).

En el marco de lo planteado, el conocimiento, profundización y utilización de la metodología la investigación social se torna en una experiencia de enseñanza-aprendizaje ambivalente para los estudiantes que atraviesa las formas que asume el pensamiento científico, la práctica científica, los constructores teóricos y el ethos tecnológico (Magallanes, 2007). A ello se suma el carácter tensional que significa el reconocimiento de distintas fuerzas que operan en las perspectivas metodológicas en general y las características en particular que asume la investigación social en América Latina. La yuxtaposición de este conjunto de mediaciones conviven a medida que los estudiantes se introducen en la elaboración y ejecución de proyectos de investigación en el proceso

⁴⁸ Magallanes, G.; Gandía, C. y Aimar, L. (2013)

formativo de grado, en lo que refiere a los modos de comprensión e intervención en la experiencia investigativa de las relaciones y evaluaciones entre teorías, procedimientos y fenómenos (en donde la escritura y la oralidad vinculada al texto científico respecto a las modalidades expositivas y argumentativas se torna en un eje problemático que atraviesa cada una de las unidades didácticas).

Tal como se expuso en el apartado anterior, esta experiencia se vincula con lo analizado y expuesto con relación al segundo eje teórico-metodológico que atraviesa las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes. Es decir, en lo que refiere al acto de construcción de conocimiento de lo social que necesariamente implica una ruptura con lo naturalizado. De esta manera se confirma, desde lo experimentado en el aula, la presencia de varias tensiones: entre las naturalizaciones en las construcciones metodológicas, de objetos sociales; las naturalizaciones de los procesos de aprendizajes y de enseñanza; las naturalizaciones de la palabra y la escritura autorizada y la propuesta de trabajo áulico con característica de Taller. Lo que significa la provisión y uso de herramientas e insumos (guías de actividades, material bibliográfico, investigaciones, avances relativos al proceso mismo de investigación como en el proceso de dejar constancia de los mismos en la escritura, etc.) que resultan necesarios para favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje propuesto.

Por otra parte, las orientaciones antes señaladas en la forma que asume la programática de la enseñanza universitaria de la metodología de la investigación social, supone además que el estudiante realice algunas rupturas en los modos experienciales de hacer investigación atento al proceso formativo previsto en el Taller vinculado a la enseñanza-aprendizaje de diferentes paradigmas y perspectivas metodológicas como son la etnográfica y la investigación acción participante, además de la perspectiva estándar. A continuación se hace una breve referencia al proceso orientativo que tienen los estudiantes según perspectivas metodológicas según sus ejes problemáticos por los que optan en el abordaje científico en la realización de sus proyectos.

2.1 Desde la perspectiva estándar:

- Delimitación del tema, problema, objetivos generales y específicos y estado del arte.
- Consideraciones acerca del marco teórico, donde se incluyen hipótesis o supuestos de anticipación de sentido.
- Algunas estrategias metodológicas de la investigación: Apartado donde se justifican los siguientes componentes: tipo de diseño elegido para su trabajo, unidad de análisis y de observación, universo, muestra (si la hubiera), técnica de recolección de información y técnica de análisis e interpretación de datos.
- Análisis e interpretación de datos: espacio donde se pretende dar cuenta de la confrontación empírica que se ha realizado atento al objeto de estudio y su relación con el corpus teórico de su trabajo. A tal fin, es relevante aquí imputar sentido teórico a los datos prestando especial consideración a los objetivos e hipótesis o supuestos de anticipación de sentido (en caso de que los hubiera).
- Bibliografía.
- Anexos con el guión realizado para observar el modo como se manifiesta el objeto de estudio en la prueba piloto, las entrevistas desgrabadas y el plan de análisis realizado a partir de la observación de la realidad con la ejecución de la prueba piloto con el instrumento de recolección de información diseñado.

2.2 Desde la perspectiva de investigación etnográfica:

- Introducción al campo temático y problemático: donde se propone focalizar la finalidad del estudio y los marcos de estudio preliminares.

- La entrada al campo y los procesos de negociación: donde se considera a los participantes en el estudio, los escenarios, la historia y contextos a indagar en relación al campo temático y problemático, y analizar los roles del investigador.
- De los incidentes a las categorías emergentes: análisis e interpretación de datos. El objetivo aquí se orienta a vincular las categorías emergentes, los incidentes sensibles y su relación con las categorías teóricas con las que se pueda imputar sentido teórico a los datos. Se presentan los primeros incidentes de la exploración del terreno y se inicia la búsqueda de la trama densa que colabora en la configuración de sentido e imputación de sentido teórico.
- Cierre provisorio: se señalan los tipos de avances logrados, los obstáculos que se presentaron y los modos de superación con los que se está previsto intervenir.
- Anexo: donde se incluyen tantos anexos según tipo de material empírico recolectado. Además se subrayan los aspectos relevantes en esos documentos y la posibilidad de recuperar de esos incidentes algunas categorías del intérprete que colaboren en nutrir el campo temático y problemático: Entrevistas, Observaciones, Encuestas, Grupos de discusión, fotos, Gráficos, Plan de acción/cronograma, Mapa conceptual de incidentes sensibles y posibles categorías emergentes, Aval institucional u otros documentos.
- Observaciones: Se recomienda especialmente tener en consideración el carácter que asume la escritura etnográfica, realizar una descripción densa, múltiples descripciones, escribir en torno al lugar del investigador; considerar lo situacional, lo contextual, la flexibilidad, la red de interpretaciones.

En cuanto a la realización del informe final del proyecto de investigación, se orienta en los siguientes aspectos a considerar para su construcción:

- Focalización y finalidad del estudio y los marcos de estudios preliminares
- Modelo de diseño de la investigación y razones de la elección
- Los participantes del estudio, el escenario y contextos investigados
- La experiencia del investigador y sus roles en el estudio
- Las estrategias de recolección de datos y análisis e interpretación de datos
- Los descubrimientos del estudio: interpretaciones y acciones

2.3 Desde la perspectiva de la Investigación-Acción Participante

Los informes de avances se organizan en fases y a su vez pueden dividirse en momentos. En cada una de esas instancias tener en cuenta los siguientes aspectos:

- El campo temático y problemático en la investigación de la propia práctica: Supone dar cuenta del procesos de toma de decisión democrática, los momentos y etapas que estas definiciones han supuesto, dar cuenta de la historicidad en que se va inscribiendo las opciones elegidas por parte del grupo ampliado de investigadores. Se precisa además el proceso histórico que colabora en la materialidad de las condiciones de existencia del campo temático y problemático atento al proceso de conciencia histórica del proceso formativo del grupo ampliado de investigadores (tener en cuenta las relaciones de poder, las tomas de posiciones y cambios de los sujetos involucrados).
- Descripción y toma de decisión: diagnóstico de la situación y de los recursos (producto de reuniones con los propios participantes: diagnosticar las temáticas y problemáticas y los órdenes de prioridades en ese diagnóstico a los que arriban los sujetos). Se recomienda incluir un cuadro de los componentes centrales priorizados por el grupo ampliado de investigadores, sus correspondientes procesos de jerarquizaciones de prioridades a corto, mediano y largo plazo y las soluciones tentativas que se avizoran.
- El plan de acción-reflexión: incluye el plan tentativo de trabajo a corto plazo (en la medida de lo posible que sea producto de procesos de negociación democráticos) e incluir objetivos para cada

momento previsto. A tal fin se sugiere precisar en un sistema de relaciones (posibilidad de hacer un cuadro) los objetivos, el calendario y quienes participaran en cada una de esas instancias.

- Los procesos formativos en la investigación acción participante: Se incluyen aquí acciones, discusiones, reflexiones respecto a lo que se espera en esta dirección. En la medida de lo posible que sea producto de procesos de negociación
- Cierre provisorio de la primera fase de la investigación: dialectizar las categorías atento a los incidentes sensibles teniendo en consideración la relación entre práctica, teoría y praxis.

Respecto al informe de la investigación, este refiere a lo que surgió en cada una de las fases y momentos de la investigación. Los objetivos del informe se orientan a:

- La transformación de la idea general en el tiempo.
- Comprender el problema en el tiempo.
- Identificar las etapas de la acción comprendidas en las condiciones cambiantes de la situación.
- Analizar el tipo de implementación de acciones propuestas y modo como se resolvieron los problemas de la implementación.
- Analizar los efectos pretendidos e imprevistos que produjeron las acciones que se concretaron.
- Dar cuenta de la selección de técnicas, implementación y efectos.
- Explicitar los problemas éticos que se plantearon al negociar el acceso a la información, la divulgación y las formas de procurar su resolución.
- Identificar los problemas surgidos al negociar las etapas de acción con terceros, o al negociar los tiempos, recursos y la cooperación buscada en el transcurso de la investigación acción.

3. Encuentros tensionales en torno a los acercamientos y distanciamientos entre perspectivas metodológicas: la fuerza de los campos representacionales, los imaginarios y los modos de intervención.

En la operativización de estas guías orientadoras a los estudiantes, que se detallaron en el apartado anterior, se observan por lo menos tres encuentros sorprendentes de los estudiantes con las decisiones metodológicas que ellas implican. Esos encuentros, que producen descubrimientos (de nuevas prácticas de investigación) y re-descubrimientos (en cuanto a que han tenido en años previos alguna aproximación a lo metodológico) se manifiestan en los siguientes aspectos: 1) Encuentro con la falsa dicotomía cuanti-cuali: tanto en los diseños de corte estándar como en los de investigación etnográfica e Investigación-acción se requiere una y otra vez volver a la reflexividad de los datos en lo que refiere a la identificación y descripción de los datos estructurales (además de los no estructurales) sobre el objeto de estudio construido. Esto tiene que ver con esta ruptura que opera el estudiante en el encuentro con la propuesta de abordajes metodológicos diversos, lo que incide en formas diferentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. 2) Encuentro con un modo otro de escritura: Frente a la incorporada estructura del escrito de un proyecto de investigación desde la perspectiva estándar que sigue los siguientes pasos: delimitación del tema, problema, objetivos, escritura de consideraciones sobre el marco teórico, las precisiones metodológicas de la investigación y especificación de bibliografía; el estudiante se encuentra con otros procesos, acciones y decisiones a tomar que revierten muchas veces el orden, manteniendo la lógica, pero adquiriendo características de inductiva y/o dialéctica según corresponda y a su vez, sumando una necesaria creatividad en su presentación. 3) El encuentro con los mapas de viaje: En el desarrollo de sus proyectos de investigación los estudiantes elaboran mapas de relaciones entre las dimensiones del tema, problema y objetivos, conceptos, e incidentes sensibles, entre otros aspectos no menos importantes. Los mapas colaboran en “no perderse” en el proceso. De esta manera los estudiantes se encuentra en cada fase del proceso con la oportunidad de dibujar algunos puntos de referencia de largada, pasaje y llegada y las mediaciones que a modo de puentes permiten interconexiones siempre disruptivas vinculadas al pensamiento científico, la práctica científica, los constructos teóricos y el ethos tecnológico.

Así los mapas de relaciones realizados colaboran en realizar una tarea de superposición de esquemas lo que tiene como consecuencia ir delatando tanto las coherencias, continuidades, como los vacíos, contradicciones o discontinuidades entre los aspectos de cada una de las fases del proceso, lo que, a modo de brújula orienta y re-orienta la escritura, las próximas entradas en terreno, las vinculaciones entre teoría y empiria, y la reestructuración del plan de acción, entre otros aspectos.

4. Acerca de las posibilidades de una metodología venidera

La posibilidad de una metodología de la investigación social venidera se inscribe en la relevancia de abrir algunas lecturas sobre el sentido de la experiencia de los estudiantes para lo cual el conocimiento de la disciplina se orienta. A tal fin, se ha considerado importante poner en relación los resultados del proceso investigativo respecto a las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes y lo que sucede en el proceso programático de la enseñanza-aprendizaje de la metodología de la investigación. Esto supuso dar cuenta de los procesos y mediaciones que intervienen en esas prácticas con convivencia muchas veces disruptiva entre la lógica investigativa y la lógica institucional escolarizada. Revelar algunos de esos procesos y tensiones, se orienta a evitar naturalizar, neutralizar la toma de decisión metodológica atento al plexo de estrategias en juego que se inscriben en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la investigación social en el nivel universitario.

En oportunidad de poner en relación las características de las representaciones, esquemas interpretativos e intervenciones de los estudiantes sobre la investigación social y los vínculos entre ello y las características de la investigación en América Latina con el proceso de enseñanza y aprendizaje en el marco del aludido Taller sobre Metodología de la investigación social se pueden resumir algunas alertas de acuerdo a lo reflexionado hasta aquí.

Una primera alerta respecto a la convivencia de epistemologías diferenciales en los estudiantes que se manifiesta en modos de relacionarse con el conocimiento que implican necesarias rupturas con los modos de pensar y hacer investigación científica. Esto se observa en los encuentros con lógicas diferenciables entre perspectivas de investigación, lo que provoca una relación ambivalente, extrañeza y búsqueda de acomodamiento en los modos de diseñar y ejecutar una investigación como así también con relación al dejar testimonio del proceso y los resultados de investigación.

Otra alerta refiere a la inquietud generada en los estudiantes el encuentro con perspectivas diferentes de investigación, con las cuales el acercamiento a alguna de ellas está en relación con sus intereses y con sus imaginarios respecto al ejercicio profesional de la carrera que cursa.

Por otra parte se advierte: una ruptura con los modos aprendidos de transitar por la enseñanza y el aprendizaje de la metodología, al experimentar otros modos de diseñar y ejecutar una investigación derivados del conocimiento de las diferentes perspectivas de investigación, al realizar el pasaje hacia otra didáctica de la enseñanza que provoca otra ruptura con la forma cómo se representaba las funciones de alumno y de docente respecto a los procesos de construcción de conocimiento; cómo se representaba la evaluación y características de la oralidad y la escritura en el acto de dejar constancias de los avances y del informe final de investigación.

Y finalmente, en lo que respecta a las características de la investigación en América Latina, una mayor inmersión en los autores e investigaciones latinoamericanos en la experiencia de enseñanza de la metodología de la investigación social genera una potencialidad que no se puede desconocer en el porvenir.

Comprender la complejidad de procesos que se inscriben en esas apropiaciones, excede el presente trabajo, sin embargo, se intentó humildemente de ofrecer algunas pistas para una metodología venidera que tenga en consideración la experiencia de los estudiantes para lo cual el conocimiento de la disciplina se orienta. Esto supone interrogarse acerca de las relaciones y tensiones entre las representaciones, esquemas interpretativos e intervenciones de los estudiantes acerca de la investigación social y lo prescriptivo de lo programático vinculado a la enseñanza.

En esa dirección, se trata de dejar algunas huellas para empezar a discutir un programa de investigación social venidero con vistas a un futuro, ampliando la mirada acerca de las posibilidades que sea capaz de crear. Asimismo, es preciso advertir sobre: a- el carácter tensional, conflictual y diferencial del pensamiento científico, la práctica científica, el ethos tecnológico, los constructos teóricos y las configuraciones metodológicas en los actos de ruptura, construcción teórica y confrontación empírica según perspectivas metodológicas en la investigación social. La clave en estos sentidos ha sido la dignidad de la experiencia de los estudiantes, sus representaciones, esquemas interpretativos e intervenciones en su singularidad temporal de la vida escolarizada universitaria.

Los interrogantes acerca de las fallas, las dislocaciones, los ejes problemáticos, y los imaginarios sociales advierten sobre los complejos procesos que se inscriben en la toma de decisión metodológica y los procesos de enseñanza y aprendizaje que suponen. Procesos en los que se requiere ser incisivo respecto a una cultura política y política cultural de lo académico escolarizado acerca de lo metodológico. Esto supone la necesidad de reconocer que la cultura metodológica de la investigación en ciencias sociales requiere atender a nuevas agendas y nuevas alianzas que puedan crearse al porvenir a los fines de no vaciar, banalizar, desintegrar, naturalizar la experiencia de los estudiantes (la que fue históricamente sistematizada a largo de la existencia del cursado del espacio curricular).

El carácter solapado y muchas veces ocluyente como se manifiestan las prácticas investigativas (con carácter fluctuante y entrópico) en el marco de la metodología de la investigación escolarizada hacen necesario poner "el ojo" en los posibles procesos de evasión, colonización de la experiencia de investigación. Esto es, interrogarse por la riqueza y/o pobreza de la experiencia investigativa en el aula universitaria a partir de nuevas sensibilidades entre la metodología de la investigación y la enseñanza.

En ese sentido, una metodología de la investigación venidera supone nuevos canales comunicantes entre ciencia, lenguaje y comunicabilidad (que sea capaz de ensayar diálogos entre paradigmas, perspectivas metodológicas, representaciones e intervenciones) atendiendo a intimidando las condiciones de recepción, percepción, duración, restauración, mediación, transformación e institucionalización.

Esto requiere trabajar sobre los vacíos de la historia de la metodología de la investigación en ciencias sociales en general y en Latinoamérica en particular, abrir lectura sobre la cultura de hacer ciencia y enseñanza metodológica atento a las condiciones y circunstancias locales-regionales. Esto es, abrir oportunidades para la metodología de la investigación en ciencias sociales en Latinoamérica y sus formas de enseñanza, a partir de interrogarse esos procesos de construcción y sus fallas. Reconociendo el carácter fluctuante, indeterminado y entrópico de estas prácticas sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre., CHAMBOREDON, Jean Claude y PASSERON, Jean Claude (1991) *El Oficio de Sociólogo*. Madrid: Siglo XXI.

BRACZKO, Bronislaw (1999) *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

ECHEVERRÍA, Javier. (1999) *Introducción a la metodología de la ciencia. La filosofía de la ciencia en el siglo XX*. Madrid: Cátedra.

FALS BORDA, Orlando (1980) "La ciencia y el pueblo". En Salazar, M. *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollos*. Colombia: Editorial Humanitas.

GANDÍA Claudia, MAGALLANES Graciela y SCRIBANO, Adrián (2006) "La enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales". *Ciencias Sociales Online*. Revista electrónica de la Universidad de Viña del Mar. Chile. Marzo 2006, Vol III, N° 1 (91-102), Disponible en http://www.uvm.cl/csonline/2006_1/pdf/ense%F1anza.pdf. Fecha de consulta, 22/05/2013.

GANDÍA, Claudia, MAGALLANES, Graciela y VERGARA, Gabriela (2007) "Notas preliminares de los imaginarios en las representaciones de la Investigación social". Jornadas Pre-Alas. Sociología y ciencias sociales: conflicto y desafíos transdisciplinarios en América Latina y el Caribe. Preparatorias del XXVI Congreso ALAS Guadalajara 2007. U.B.A. Buenos Aires.

GANDÍA, Claudia y SCRIBANO, Adrián (2003) "Tradiciones teóricas y enseñanza de la metodología de la investigación en ciencias sociales". XXIV Congreso de las Asociación Latinoamericana de Sociología. Arequipa, Perú, 4 al 7 de Noviembre.

HACKING, I. (2001) *Representar e intervenir*. México: Paidós.

_____ (1998) *¿La construcción social de qué?* Buenos Aires: Paidós.

HAMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. (2007) *Etnografía. Métodos de investigación*. España: Paidós.

LANDER, Edgardo (Comp.) (2005) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. República Dominicana: CLACSO.

MAGALLANES, Graciela (2007) "Práctica científica, modelos, representaciones y ethos tecnológicos en la metodología de la investigación en Ciencias sociales", en: Scribano, A.; Gandía, C.; Magallanes, G. y Vergara G. *Metodología de la investigación social. Una indagación sobre las prácticas del enseñar y el aprender*. Córdoba: Buena Vista Editores. pp. 89-116.

MAGALLANES, Graciela, GANDÍA, Claudia y AIMAR, Lucas (2013) Programa del taller de métodos y técnicas de investigación social. Instituto Académico Pedagógico de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Villa María. Mimeo.

MAGALLANES, Graciela; GARCÍA LUCERO, Dafne y ROLDÁN, Alejandro (2012) "Desafíos metodológicos de la investigación en comunicación social en América Latina" XI Congreso Latinoamericano de Investigación en Comunicación. ALAIC 2012. Uruguay. Mayo, 2012. Disponible en: alaic2012.comunicacion.edu.uy/sites/default/files/gt9_garcialucero_y_otros.pdf Fecha de consulta, 01/05/2013.

MAGALLANES, Graciela y SCRIBANO, Adrián (2001) "La enseñanza de la metodología de la investigación; hacia una visión reflexiva de la práctica académica" XXIII Congreso de ALAS Antigua, Guatemala 29 de Octubre a 2 de Noviembre. Mimeo.

_____ (2007) "Las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes sobre la

investigación social”. Segundas Jornadas de Investigación. Instituto de Investigación U.N.V.M. Publicado en el libro *La investigación en la Universidad Nacional de Villa María. Serie III. Villa María: UNVM.*

_____ (2005) “Las orientaciones metodológicas en investigación bajo la lupa I”. V Jornadas de Ciencias Sociales, Horizontes de las Ciencias Sociales en el nuevo milenio. Instituto Académico-Pedagógico de Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Villa María.

SCHUSTER, Félix (2002) *Filosofía y métodos de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Manantial.

SCRIBANO, Adrián (2000) “La Investigación Social en América Latina. Un Análisis en base a la Experiencia del Congreso de ALAS 1999”. *Cinta de Moebio* No. 9. Diciembre. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Disponible en: <http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/moebio/09/frames09.htm> Fecha de consulta, 19706/2013.

_____ (2002) *Curso Introductorio al Proceso de Investigación en Ciencias Social*. Córdoba: Editorial Copiar.

_____ (2008) *El proceso de investigación social cualitativo*. Buenos Aires: Prometeo.

_____ (2012) *Teorías sociales del Sur: una mirada post-independentista*. Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

SCRIBANO, Adrián, GANDÍA, Claudia, MAGALLANES, Graciela y VERGARA, Gabriela (2007) *Metodología de la investigación social. Una indagación sobre las prácticas del enseñar y el aprender*. Córdoba: Buena Vista Editores.

SCRIBANO, Adrián (Dir.) MAGALLANES, Graciela (Co-dir) Integrantes: Gandía, C. ; Gassino, J. ; Giannone, G. Y Vergara, G. (2005) *Informe final de la investigación “Las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes sobre la investigación social”*. Instituto de Investigación. Universidad Nacional de Villa María. Mimeo.

SCRIBANO, Adrián (Dir.) MAGALLANES, Graciela (Co-dir) Integrantes: Gandía, C. ; Giannone, G. Y Vergara, G. (2007) *Informe final de la investigación “Las representaciones y esquemas interpretativos de los estudiantes sobre la investigación social y las características de la investigación social en Latinoamérica y Argentina”*. Instituto de Investigación. Universidad Nacional de Villa María. Mimeo.

WRIGHT MILLS, C. (1961) *La imaginación sociológica*. México: Fondo Cultura Económica.

Autoras.

Claudia Gandía.

Universidad Nacional de Villa María / Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos. Argentina.

Licenciada en Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina. Doctora en Nuevos lenguajes de la comunicación, Universidad de La Laguna, España.

E-mail: claugan@yahoo.com

Graciela Magallanes.

Universidad Nacional de Villa María / Centro de Investigaciones y Estudios Sociológicos. Argentina.

Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Rosario. Magíster en Educación Superior, Universidad Nacional del Comahue. Doctoranda en Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. Argentina.

E-mail: magallanesg@yahoo.com

Citado.

GANDÍA, Claudia y Graciela MAGALLANES (2013). "La investigación social y las perspectivas en la enseñanza de la metodología". Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. N°6. Año 3. Oct. 2013 - Marzo 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN: 1853-6190. Pp. 57 - 72. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/91>

Plazos.

Recibido: 20 / 05 / 2013. Aceptado: 17 / 09 / 2013.



Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente

Interview script proposal for the study of teacher's identity

Ivonne Balderas Gutiérrez

Resumen.

La identidad docente se construye a partir de diversos elementos. Los docentes cuentan con una formación profesional, se actualizan, imparten clases, pertenecen a una institución educativa con normas y reglas. Establecen múltiples relaciones con alumnos, otros maestros, personal de la institución y padres de familia. Adecuan sus prácticas a los requerimientos de la reforma en turno. En este trabajo presentamos una propuesta de guión para su estudio. Para desarrollarlo, en una primera parte, presentamos de manera general los conceptos de identidad, identidad personal, social y profesional, así como los elementos objetivos y subjetivos de la identidad docente. Continuamos en una segunda parte con la investigación cualitativa como opción de abordaje de los distintos elementos que configuran la identidad por lo que presentamos su concepto, características, métodos y técnicas para arribar al método biográfico narrativo, presentando su aplicación en estudios de identidad docente a partir de los diversos recursos para realizarla; abordamos el relato de vida y las entrevistas para finalizar con la propuesta del guión motivo de este trabajo y finalizar con las conclusiones.

Palabras claves: identidad docente; investigación cualitativa; método biográfico; entrevistas; guión de entrevista.

Abstract.

The teacher's identity is being built through different elements. The teachers have professional formation, they actualize, teach class, belong to an educational with norms and rules. They set multiple relations between students, other teachers, institutional personal and parents. Their practices are fit their practices to the requirements of the actual reforms. Here we present a - initiative for its study. In order to develop it, in the first place, we present in a general way the concepts of identity, personal identity, social and professional, just as the objectives and subjective elements from the teacher's identity. We continue in a second part with the qualitative research as an option to board the different elements that configures the identity which thus we present its concept, characteristics, methods and techniques in order to arrive to the biographic narrative method, presenting its application in teacher's identity studies starting from the different resources to perform it; we board the story life and the Interview script reason from this job and in the very end we present the conclusions.

Keywords: teacher's identity; qualitative research; biographic method; interviews; interview script.

Presentación

El guión de entrevista motivo de este trabajo, es parte de la investigación en curso⁴⁹ denominada “La construcción de la identidad de los docentes del Sistema Conalep en el Estado de Puebla”. Para su elaboración, nos dimos a la tarea de conjugar los elementos teóricos sobre identidad docente para acercarnos a las subjetividades de los maestros como integrantes de un grupo profesional determinado con características propias en un contexto histórico, social, cultural, laboral y temporal específico. Es un recurso metodológico que permite develar la historia particular de cada sujeto y aunque fue elaborado para un grupo de docentes en particular, consideramos que su aplicación puede realizarse en estudios de identidad docente, de ahí su propuesta. A continuación presentamos los antecedentes, planteamiento del problema, objetivo y pregunta que guían la investigación para continuar con el referente teórico y dar paso a la construcción del guión de entrevista.

1. Antecedentes

México cuenta con diversas escuelas que ofrecen formación técnica a nivel medio superior, una de ellos es el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep). Sus antecedentes se remontan a los años sesenta, cuando la capacitación para el trabajo se planteó a través de la Secretaría de Educación Pública para que el Estado impartiera capacitación laboral, de esta manera, formó una gran cantidad de trabajadores con el mínimo de calificación para su rápida incorporación a la industria con sueldos muy bajos de acuerdo al modelo económico de sustitución de importaciones; como ejemplo de esto es el “Adiestramiento Rápido de Mano de Obra (ARMO)”,⁵⁰ que en su momento formó un importante número de obreros. Para la década siguiente, el Estado institucionalizó un sistema de formación técnica en el país de acuerdo a la Ley Federal del trabajo del año 1978 a través del sistema educativo de formación profesional centralizado, en este sentido, la Secretaría de Trabajo y Previsión Social era la responsable de revisar las actividades de capacitación y adiestramiento proporcionadas por las empresas, dando así respuesta al derecho a capacitación de los trabajadores. Es en este contexto y en ese mismo año que se crea el Sistema Conalep como organismo descentralizado con el objetivo de responder a la formación de mano de obra calificada, en su conformación participó el sector productivo, sin considerar a los trabajadores, ni a los sindicatos. Otras instituciones que se integran en esta época son el “Instituto de Capacitación de la Industria de la Construcción (ICIC) y el Instituto de Capacitación de la Industria Azucarera (ICIA)” (Mertens, 1997).

Continuando con este autor, para los años ochenta debido a la crisis económica vivida en el país, se realiza un cambio en la formación profesional proporcionándose capacitación a empleados de la mediana y pequeña empresa quienes habían estado ajenos a la misma. Aunado a lo anterior, se pretendió inculcar la idea de que la preparación es importante ante la falta de generación de fuentes de empleo por parte de las empresas y fueran los propios trabajadores quienes se proveyeran de trabajo. Ante esta situación se recibieron recursos por parte del Banco Mundial para proporcionar becas a los trabajadores o desempleados que se capacitaran. Para la década de 1990 y en el marco del Tratado de Libre Comercio con América del Norte (TLCN), se establece el Consejo de Normalización y Certificación de Competencia Laboral (CONOCER),⁵¹ se plantea el “Programa de Modernización Educativa” con el objetivo de elevar la calidad educativa y la formación profesional basada en el enfoque por competencias continuando con apoyos del Banco Mundial sumándose el Conalep a dicho objetivo.

Ante el interés del Estado por que la formación de mano de obra para el sector productivo respondiera a los vaivenes económicos del país y no en los sujetos que realizaban esa capacitación, es que el papel del docente en el Sistema Conalep correspondió al de un instructor y capacitador para el trabajo, sin considerarlo como integrante del sistema educativo como se hace con los docentes del subsistema medio superior o de otros niveles. En este sentido, cuando en esta

⁴⁹ Hemos concluido la aplicación de las entrevistas, encontrándonos en la transcripción de las mismas.

⁵⁰ Deja de operar en los años ochenta.

⁵¹ Instancia que certifica la competencia laboral con base en niveles de calidad, integrado por representantes del sector público, privado y trabajadores.

institución se realiza la reforma educativa para proporcionar formación bachiller⁵², se mantiene este mismo esquema, dejando en desventaja y con múltiples carencias a los docentes que ahí laboran.

2. Planteamiento del problema

En este Sistema no existe la figura de docente o maestro, se ha caracterizado a lo largo de su historia por contratar profesionistas en las áreas en las que prepara profesionales técnicos. Éstos eran contratados con anterioridad por honorarios y posteriormente por salarios asimilados. En un inicio los llamaba Prestador de Servicios Académicos (PSA) y después Prestador de Servicios Profesionales (PSP), sin embargo, los profesionistas que ahí laboran desempeñan las actividades correspondientes a un docente, preparan clases; imparten clases; se capacitan; imparten capacitación; se reúnen en academia; llenan los formatos que la institución les solicita; participan en el proceso de evaluación al desempeño docente; cumplen con los reglamentos y disposiciones institucionales a los cuales se deben sujetar y cumplir.

Aunado a lo anterior cuentan con estudios a nivel superior en alguna disciplina de las diferentes áreas del conocimiento. No son maestros de carrera, se han ido formando dentro de la misma institución. Tampoco cuentan con un programa de formación docente, sin embargo, en el proceso de evaluación al desempeño docente, este rubro se valora y mide por lo que el docente lo debe de resolver él mismo. Son contratados semestralmente por hora clase sin generar antigüedad, ni otorgarles las prestaciones sociales correspondientes como trabajadores y sin la posibilidad de realizar carrera en el ámbito educativo. Deben tener además un trabajo relacionado con la docencia o el área de formación laboral respectiva. En años recientes con la implementación de la Reforma de la Educación Media Superior (RIEMS) se han incrementado las cargas laborales en detrimento del trabajo prestado por los docentes de esta institución y de los resultados en la educación recibida por los alumnos.

Es bajo estas circunstancias en que se han ido conformando las características del docente del Sistema Conalep, en ese sentido, partimos del supuesto de que quienes laboran en dicha institución cumplen las tareas asignadas así como los requisitos de permanencia y/o promoción (asistencia, puntualidad, superación académica) no encuentran las condiciones necesarias y favorables para construir una imagen de sí mismo como profesional de la docencia. Por lo tanto, la investigación que se realiza busca develar los elementos que integran la identidad de los docentes, a partir de las particularidades antes descritas.

Hemos planteado un estudio descriptivo a través de la obtención de información de los propios maestros con la finalidad de entender y comprender su mundo cotidiano así como el significado de sus acciones y vivencias, sin buscar la generalización de los resultados. En congruencia con este tipo de estudios, la información de nuestro estudio se ha generado mediante un guión de entrevistas a partir de las narraciones de los sujetos de estudio, obtenidas con entrevistas de acuerdo al enfoque y método biográfico narrativo (Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bolívar, Fernández y Molina, 2005; Pujadas, 1992).

2. 1 Proceso de investigación

Los sujetos de estudio son docentes que pertenecen al Plantel Puebla II del Sistema Conalep,⁵³ su selección la realizamos a través de un muestreo intencional, considerando maestros con características determinadas, que proporcionaran información clave para el estudio; los criterios que consideramos para su inclusión fueron los siguientes:

Accesibilidad y disposición. Contaran con tiempo disponible para ser entrevistados y permitieran compartir sus vivencias, y experiencias como maestros.

Antigüedad. Maestros que trabajaran en Conalep con una antigüedad que posibilitara hacer un recorrido temporal importante, pudiendo considerar este caso, además de su propia vivencia en particular, la visión acerca de la institución en el transcurso del tiempo.

⁵² Finales de los años 90.

⁵³ El Conalep en Puebla cuenta con diez planteles distribuidos en el Estado.

Perfil profesional. Tuvieran estudios de licenciatura en diversas áreas del conocimiento para contar con relatos desde diferentes miradas como profesionistas.

Área en la que imparten clases. Cubrieran las áreas de formación que se imparten en Conalep: formación básica (relacionadas con ciencias específicas); formación propedéutica (materias de tronco común para los alumnos de primer semestre) y formación técnica (materias relacionadas con la carrera profesional).

Experiencia profesional previa. Docentes que laboren o hayan laborado en el sector público, privado, con negocio propio o siendo docentes.

Una vez establecidos estos criterios, se procedió a contactar a los docentes que los cubrieran y tuvieran la disposición de compartir sus narraciones; así, el trabajo campo se desarrolló con docentes cuyas antigüedades son de 24, 17, 12, 9 y 7 años; tienen estudios a nivel superior en psicología, lingüística y literatura, contaduría y administración pública y estudios de posgrado en maestría en administración, educación y pedagogía, estas últimas cursadas siendo maestros de Conalep; imparten materias en las tres áreas que proporciona el sistema, de formación básica, propedéutica y técnica; han laborado en la administración pública, en el sector privado, en la docencia y por su cuenta.

Las entrevistas fueron de tipo narrativo y semiestructuradas, realizadas a partir del guión de entrevista, para cuya elaboración retomamos el concepto de identidad y el marco teórico referencial de la identidad docente que en seguida presentamos.

3. Identidad

Entendemos el concepto de identidad como la imagen construida por el sujeto de sí mismo; articula lo individual y social a través de interrelaciones sociales; es dinámica, al permitir adaptarse a los permanentes cambios del sujeto y de la realidad; depende del contexto ya sea familiar, social, laboral e histórico; tiene carácter temporal, el individuo se refiere a lo que fue, lo que es y lo que se pretende ser; a través del lenguaje, mediante narraciones, las personas pueden dar cuenta de su ser, describiendo su historia, vida y experiencias en el mundo. Estos aspectos de la identidad están presentes en los siguientes términos de identidad, los daremos por sentado dejando de lado su referencia recurrente, sólo en los casos en que sea necesario, recurriremos a ellos.

Para explicar la identidad docente es necesario entender los conceptos de identidad personal, social y profesional que configuran el entramado identitario que envuelve a los maestros.

La Identidad personal posibilita al sujeto la comprensión de sí mismo y de los otros, mediante el reconocimiento de semejanzas y desigualdades, contribuyendo en la adquisición de saberes, imaginarios, representaciones y subjetividades de la persona, se relaciona con el conocimiento sobre las cosas y las acciones realizadas; a través de este bagaje el individuo establece relaciones, decide a qué grupos sociales integrarse y es la base para la identidad social.

Por su parte, la identidad social implica dos aspectos, el primero correspondiente a las diversas imágenes del individuo para consigo mismo como integrante de distintos grupos sociales y el segundo, a las representaciones que la sociedad construye de dichos grupos y de sus miembros. De esta manera, el sujeto se reconoce e identifica con las agrupaciones sociales a las que pertenece, familia, escuela, comunidad, empleo o profesión y la sociedad lo define a partir de su integración a dichos grupos. Es por medio de las relaciones sociales que el sujeto aprehende y reconoce las características que la sociedad le ha asignado a cada grupo. Este concepto es importante para explicar la identidad profesional pues posibilita ubicar los rasgos identitarios de un grupo profesional y, en consecuencia, de sus integrantes.

La identidad profesional, como hemos mencionado, es parte de las identidades sociales del sujeto al ejercer una profesión e integrarse a un grupo profesional determinado. Implica la adquisición de patrones propios de la profesión, adaptándose al desarrollo temporal de la misma; conlleva la apropiación de conocimientos, habilidades y saberes específicos, por medio de la reflexión teórica, de la propia profesión y de su práctica (Álvarez, 2004); una sociedad otorga un reconocimiento a cada profesión y las valora de manera diferente. De acuerdo con Dubar, (2000: 11), una profesión implica, la declaración de la actividad realizada (individual); una remuneración

por el trabajo desarrollado; pertenencia a un grupo profesional y reconocimiento de la autoridad y de la sociedad a dicho grupo profesional (social), por lo que la docencia cumple con estas características.

4. Identidad docente

En el caso de los docentes, se conjugan las particularidades identitarias señaladas anteriormente, desde su individualidad como sujetos dedicados al trabajo docente, su pertenencia a un grupo profesional con características propias; siendo en colectivo y a partir de su propia historia, que cada maestro aprehende los conocimientos, elabora creencias de la docencia, de su propia actividad y adquiere los rasgos de la profesión (Navarrete, 2008; Ojeda, 2008). Como hemos mencionado, la sociedad formula representaciones de la tarea de los docentes, valorándolos diferente de otros profesionistas. Históricamente solamente los médicos y los abogados eran considerados como tales, el resto de las profesiones han sido reconocidas posteriormente. Se reconoce a la docencia como una profesión de Estado (Álvarez, 2004), al ser el responsable de la educación de un país y por lo tanto de la definición de las características de los diversos actores involucrados en ella; en el caso de los maestros, delimita sus perfiles para el desempeño de sus funciones.

De esta manera, podemos entender la identidad docente como la forma en que los maestros se ven a sí mismos y entienden el desempeño de sus actividades, estableciendo relaciones con los distintos actores involucrados en el proceso educativo, dependiendo del contexto social y laboral.

Existen diversos elementos que intervienen en la configuración de los rasgos identitarios⁵⁴ de los docentes. Para su delimitación retomamos a Dubar (2000: 75) quien plantea que la identidad articula elementos objetivos y subjetivos, con esta base y a partir de la revisión estudios sobre identidad docente, ha sido nuestro trabajo clasificar los aspectos que influyen en la conformación de la identidad de los docentes para contribuir a un estudio integral de la misma. Como todo análisis, lo separamos para efectos de exposición, considerando que en la vida cotidiana de cada docente se presentan de manera integral y relacional.

Cuadro 1. Elementos objetivos y subjetivos de la identidad docente

Elementos objetivos o externos	Elementos subjetivos o internos
Socialización Reconocimiento social Discurso y poder Contexto Contexto histórico Mundo globalizado Formación profesional Políticas educativas	Representaciones Emociones Incertidumbre y tensión Crisis de identidad

Elaboración propia

Los elementos objetivos son externos al docente y corresponden al ámbito social y estructural, en estos consideramos la socialización; el reconocimiento social; el discurso y poder; el contexto; el contexto histórico; el mundo globalizado; la formación profesional y las políticas educativas. En seguida describimos brevemente cada uno.

La socialización del docente permite el entrecruzamiento de los niveles colectivo e individual en la conformación de su identidad, (Mieles, Henríquez y Sánchez, 2009; Ojeda, 2008; Prieto, 2004; Veiravé et al, 2006). Se relaciona con familiares, maestros, colegas, alumnos y directivos, principalmente. Por ejemplo, la decisión de dedicarse a la docencia y contar con una imagen de docente puede provenir de familiares dedicados a esta actividad. Durante su formación profesional y a través de las prácticas profesionales se construye una visión del maestro, la cual confrontará al

⁵⁴ Nos referimos a las características de la identidad docente.

incorporarse a laborar en una institución educativa. En su desempeño como maestro se apropia de los rasgos de la profesión y asume las normas de pertenecer al Estado.

Cuando hablamos de reconocimiento social nos referimos al valor que la sociedad otorga a las profesiones. Lo podemos entender a partir de la siguiente consideración,

Si bien el carácter profesional de la docencia no está en discusión, el modo como se percibe a los docentes y se valora socialmente su trabajo en muchos sistemas sociales es variable. En cierta medida, esto afecta la forma como los docentes se ven a sí mismos y cómo interpretan y ejecutan su trabajo docente, (Avalos, *et. al.*, 2010: 2).

Históricamente ha cambiado la percepción social de la profesión docente, si hubo un momento en que el maestro era respetado y ocupaba un lugar importante en la sociedad, actualmente ese reconocimiento se ha transformado demeritando su labor al considerándolo sin preparación, sin una formación acorde a las necesidades de los jóvenes para incorporarse al mercado laboral y como un lastre para la propia educación; de esta manera, la docencia es una profesión con una alta exigencia social.

El poder implica mandato y obediencia de las políticas, directrices y normas impuestas por el Estado a través del discurso educativo, así, la autoridad establece reformas educativas cuyos planes y programas son ajenos a la realidad cotidiana de los maestros quienes deben adecuar sus tareas a las obligaciones planteadas, prevaleciendo así una “mentalidad dominante”, (Cantero, 2000). Esta situación se reproduce al interior de las aulas cuando los docentes determinan contenidos y formas de enseñar sin la participación de los estudiantes. Por otro lado, al interior de la escuela existen relaciones de poder entre los actores que la integran y para enfrentarlas el docente decidirá determinados comportamientos, por ejemplo, asumir indicaciones para evitar conflictos, adecuando de esta manera, constantemente su ser.

A partir del carácter relacional y social de la identidad, cada entorno contribuye en su conformación, el docente como individuo y como profesionista, se desenvuelve en distintos contextos,⁵⁵ los ubicamos como el familiar, escolar, social e histórico, nos referiremos más adelante a este último. El docente al formar parte de una familia ha construido diferentes visiones para entender la realidad en general y de las profesiones en particular. Por otro lado, en una institución educativa convergen personas, programas de estudio, reglas, tiempo escolar, significaciones y conflictos (Prieto, 2004) y puede establecer exigencias para su ingreso, generando una identidad particular de sus integrantes (Gewerc, 2001). Las instituciones también cuentan con un desarrollo temporal (Navarrete, 2008) que influye en la definición de sus propias características, adquiriendo rasgos propios de ese entorno. El contexto social corresponde a las características del medio, ya sean culturales, económicas, sociales y físicas, encontrándose en relación con políticas educativas a partir de una concepción de la educación y los recursos destinados a su atención.

Continuando con el contexto histórico, éste guarda relación con las etapas históricas del sistema educativo, de esta manera la identidad desarrollada por los profesores implica un cambio en el perfil del docente acorde a cada una de ellas. A continuación presentamos diferentes tipos de profesores, etapas de la profesión y distintas identidades.

⁵⁵ Recurrimos a López y Tinajero, (2009) para quienes la creación de sentido por parte de los docentes está en correspondencia con el entorno “social, cultural e institucional”. A Navarrete, (2008), quien plantea la influencia entre el contexto y el tiempo y Bolívar, *et. al.*, (2005) quienes relacionan las características individuales de los docentes y el medio social e institucional.

Cuadro 2. Etapas de la profesión e identidad docente

Núñez (2004)	Prieto (2004)	Hargreaves (1996)	Lopes, et. al. (2007)
Apostolado	Sacerdocio	Pre-profesionalización	Identidad centrada en el profesional de tipo afectivo y transformador
Función pública	Técnico	Profesional autónomo	Identidad centrada en la enseñanza - de tipo técnico-afectivo e innovador
Rol técnico	Profesionista	Profesional colegiado	Identidad centrada en el aprendizaje de tipo cognitivo y cívico
Profesión		Post-profesional	

Elaboración propia

Como continuidad del contexto histórico, en la actualidad se debe considerar la globalización; en el caso del contexto europeo se ha caracterizado por mayor interdependencia de los países en “economía, defensa, política, cultura, ciencia, educación, tecnología, comunicaciones, hábitos de vida, formas de expresión, etcétera” (Mérida, 2006: 2), no estando ajenos a estas características nuestros países, en este sentido, con una educación más compleja los docentes⁵⁶ deben adaptar su práctica al involucrarse “en un proceso de reflexión y debate colectivo en el que, de forma colaborativa y con la autonomía y experiencia profesional que nos respalda, perfilamos los rasgos fundamentales de nuestro quehacer docente” (Mérida, 2006: 4). Para esta autora, los principales puntos sobre los cuales deben reflexionar los maestros para readecuar su ser, son la forma de impartir clase; el desarrollo de nuevas competencias acordes al aprendizaje de los alumnos y la modificación de los contenidos curriculares con una visión mundial para evitar la dispersión del conocimiento.

Por otro lado, la formación profesional la entendemos como la preparación del docente para el desarrollo sus actividades. Como se ha mencionado, el Estado es el responsable de la educación impartida en un país, por lo tanto, también es el encargado de formar y preparar a los docentes, en este sentido,

Es posible afirmar que la construcción de la identidad, a partir de la identidad profesional de base, se hace a través de un proceso de (re)composición, que en algunos adopta la forma de lucha (...) (donde se cruzan momentos de entusiasmo y de verdadero desánimo). Se verifica que, a pesar de esa persistencia, al cabo de algunos años de frustración aprendida, las diferentes identidades profesionales de base dan origen a una identidad muy homogénea, resultante del proceso de recomposición referido. Esta identidad, moldada por la realidad del ejercicio profesional, es verdaderamente pobre, estereotipada y defensiva”. (Lopes et al. 2007: 15).

El último elemento objetivo, corresponde a las políticas educativas, implican reformas en las que se establecen nuevos contenidos de los planes y programas de estudio, el perfil de estudiante según el nivel de formación,⁵⁷ así como el perfil del docente requerido para impartir los cursos (no importando el nivel, asignatura o lugar). Esto implica la necesidad de capacitación de los docentes (Tenti, 2007), con resultados no siempre favorables como lo hemos mencionado ya que el docente sigue realizando sus actividades solo frente al grupo.

Al concluir con los elementos objetivos de la identidad, damos paso a los subjetivos los cuales se refieren al ámbito interno y biográfico del docente quienes imprimen sentido a través de las interacciones de significados que ponen en juego en el ejercicio de sus actividades. De acuerdo a los estudios revisados, hemos ubicado en éstos a las representaciones; las emociones; la incertidumbre y tensión, así como la crisis de identidad.

Las representaciones las entendemos como el conjunto de afirmaciones, principios, ideas y opiniones construidas con influencia del entorno, en este caso, la escuela. A través de ellas el docente desempeña sus tareas. Cambian con el tiempo, cuando es estudiante para profesor

⁵⁶ Cfr. Álvarez, 2010; Avalos, 2000; Contreras, 2010; Lopes, et. al., 2007; cuando señalan las “nuevas exigencias” hacia los maestros y profesores.

⁵⁷ Cfr. Álvarez, 2004; Avalos, 2000; Ávila y Cortés, 2011; Lopes, et. al, 2007; Núñez, 2004; Sánchez y Boix, 2008.

conforma una perspectiva de la profesión y lo que la sociedad espera de él al egresar de la universidad; al ser profesionalista tiene una imagen de su ocupación en el ámbito laboral, por lo que, las representaciones se basan en supuestos que tienen los profesores de la tarea, de sí mismos y de los otros.⁵⁸ También se relacionan con estereotipos de conceptos como “la docencia”, “la educación”, “la enseñanza” y “el magisterio” (Ilvento, 2006), las definiciones generadas responden al ámbito de las creencias y no a su aspecto funcional y práctico.

Por otro lado, los maestros a lo largo de su vida profesional tienen diferentes “emociones y sentimientos” (Navarrete, 2008), desde que estudian y posteriormente cuando se incorporan al trabajo docente, (Ilvento, 2006), por ejemplo tienen miedo a los alumnos adolescentes por lo complejo de la edad que están viviendo, les preocupa además que los padres de los estudiantes los denuncien y existan repercusiones en su contra. (Cantero, 2000). A su vez padecen “angustia”, “tristeza” y “dolor” (Lopes et al., 2007: 14) provocados por el temor de no haber adquirido los conocimientos y experiencia suficiente durante su preparación para incorporarse a una institución educativa, aunado el desconocimiento inicial del contexto laboral.

El docente también se caracteriza por estar en permanente presión, incertidumbre y soledad ante las múltiples actividades desarrolladas ya que no sólo desempeñan tareas educativas, en palabras de Tenti (2007) realizan además tareas de “trabajadores sociales y psicólogos”. Por otro lado, se enfrentan con la “tensión entre el profesor ideal y el profesor real”, (Vaillant, 2010: 9), se les exige demasiado para el escaso apoyo que reciben, cuestionándose constantemente si cumplen todas las expectativas depositadas en ellos. Debido a que las reformas educativas se diseñan y elaboran sin considerar las opiniones de los profesores, les ocasionan “incertidumbre” ante las nuevas tareas por desarrollar, (López y Tinajero, 2009). Tienen la exigencia de adquirir nuevas habilidades por el exceso de información en el mundo actual, (Avalos, et al. 2010; Mérida, 2006) lo que conlleva una preocupación permanente por no cumplir tales expectativas.

Por último, como hemos planteado, la identidad es dinámica y está en constante cambio y reconfiguración; la crisis de identidad refleja esta movilidad ya que implica resistencia de los profesores a las exigencias de las reformas educativas; ante tal situación, deben adaptar y adecuar su identidad permanentemente (Bolívar, et. al, 2005; Lopes, 2007). Dicha crisis se manifiesta de dos formas de acuerdo al tipo de docente, en primer lugar, para los profesores noveles al enfrentarse a una situación laboral desconocida y en segundo lugar, en los docentes de mayor experiencia al adaptarse contantemente a las transformaciones económicas, sociales y políticas de la sociedad, que convierten a la educación en una tarea compleja.

Al concluir con la variedad de los elementos influyentes en la adquisición de los rasgos identitarios de los docentes, continuamos con el tema de la investigación cualitativa como alternativa para su estudio.

5. Investigación cualitativa

Es la comprensión del significado y sentido construido por los sujetos tanto de sus ideas, pensamientos y creencias así como de las acciones que realizan en los diferentes entornos de pertenencia. Implica un acercamiento del investigador a dichas subjetividades, para interpretar las descripciones que los individuos realizan de su ser y estar en el mundo.

Señalar las características de los estudios cualitativos nos permite entender los aspectos centrales que la distinguen. Recurrimos a Taylor y Bodgan, (1986: 20-23) quienes plantean las siguientes: 1.- *Es inductiva*, desarrolla conceptos a partir de los datos y no a la inversa, en que los datos permiten comprobar teorías. 2.- *Visión como un todo*, estudiando a los sujetos temporalmente y en su contexto. 3.- El investigador influye en la investigación aunque no sea su finalidad. 4.- Es comprensiva del actuar de los sujetos y sus descripciones. 5.- El investigador debe estar abierto a la información generada en la investigación. 6.- Busca dar voz a todos los sujetos de la situación a investigar. 7.- *Es humanista*, su interés está centrado en las personas. 8.- Es importante la *validez* con base en lo expresado por la gente y no en la *confiabilidad y reproducibilidad*. 9.- Son

⁵⁸ Cfr. Bolívar, et. al, (2005); Freytes, (2001); Ilvento,(2006); Lopes, (2007); López y Tinajero, (2009) y Prieto, (2004).

importantes para investigarse todos los *escenarios y personas*. 10.- Se equipara con un *arte*, ya que el investigador articula su propio su método.

De las características anteriores, resaltamos el papel del investigador quien ubica los fenómenos en un espacio físico y temporal determinado; amplía su visión mientras investiga; plasma la información obtenida en textos para ser analizados sin pretender plantear leyes o comprobar hipótesis; emplea métodos y técnicas cualitativos que permiten la inducción a partir de la comprensión de las descripciones realizadas por los sujetos con base al contexto de pertenencia; analiza y genera teoría. Están presentes sus propios significados, relacionándose con los sujetos de estudio en un plano de subjetividades. Lo anterior establece una distancia con las investigaciones cuantitativas, quienes plantean neutralidad y objetividad del investigador manteniendo al margen su subjetividad.

5.1 Método biográfico narrativo

La propuesta de guión, motivo de este trabajo, la ubicamos como un instrumento de los estudios cualitativos, en nuestro caso, a partir del método biográfico narrativo mediante relatos de vida, obtenidos con entrevistas narrativas y semiestructuradas por lo que es menester presentarlos en este apartado.

De la riqueza de métodos de la investigación cualitativa, en este estudio recurrimos al método biográfico narrativo, el cual no es ajeno a los aspectos de la investigación cualitativa antes descritos sin embargo, se presentan diferencias en su concepción y manera de nombrarlo. A continuación presentaremos a los autores que lo refieren como método, para continuar con quien amplía la mirada y lo define como un enfoque por la riqueza en las aportaciones de los estudios realizados y por último, nos referiremos a quien resalta la importancia de los elementos que involucra.

Primeramente retomamos a Pujadas (1992): este autor equipara los relatos de vida o relatos biográficos con el método biográfico y con las técnicas. Lo define como

Mi propuesta es que el método biográfico puede, y tal vez debe, constituirse en un método nuclear dentro de las aproximaciones cualitativas a las ciencias sociales (...) Su interés reside en que permite a los investigadores sociales situarse en ese punto crucial de convergencia entre 1. El testimonio subjetivo de un individuo a la luz de su trayectoria vital, de sus experiencias, de su visión particular, 2. La plasmación de una vida es reflejo de una época, de unas normas sociales y de unos valores esencialmente compartidos con la comunidad de la que el sujeto forma parte (Pujadas, 1992: 44).

Posibilita el acercamiento a la propia visión de los sujetos de su pertenencia al mundo que los rodea y de la visión del mundo social de pertenencia. Implica la existencia de un “yo” que narra los episodios vividos en un entorno a través de relaciones sociales, así como las valoraciones sobre el contexto y sobre sí mismo. Las narraciones pueden obtenerse mediante entrevista semiestructurada o en profundidad, para convertirse en un texto para ser analizado.

En segundo lugar, autores como Bolívar, *et. al.* (2001) plantean la complejidad de la investigación biográfico-narrativa debiendo ser considerada como un “enfoque”, más allá de un método. Sostienen que la voz particular de los individuos se convierte en una alternativa de la “posmodernidad” frente a las grandes mediciones de los estudios cuantitativos correspondientes a la “modernidad” los que igualan, uniforman y equiparan a las personas. También lo consideran enfoque porque abarca elementos filosóficos (entender el ser a través de narraciones) y epistemológicos (concepción del mundo y del sujeto).

Por último, Flick (2012) establece que este método se conforma de narraciones biográficas que permiten la distinción entre los sujetos quienes reconfiguran el sentido de sus acciones en los relatos en los que expresan la peculiaridad de sus vivencias y experiencias, poniendo a la luz la visión de los sujetos, su estudio debe realizarse comprendiéndolas con el mismo sentido otorgado por estos.

Por lo anterior, el método biográfico nos permite obtener narraciones de las distintas experiencias de acuerdo al interés de la investigación, contribuye al acercamiento de la biografía de

los sujetos en una ubicación contextual y temporal, es posible realizarlo a través del empleo de entrevistas y complementarlo con documentos escritos.

El método biográfico narrativo ha sido utilizado en estudios sobre docentes particularmente para reconstruir sus biografías personales e identificar los procesos de constitución de su identidad como profesionales del campo. En años recientes encontramos ejemplos a través de narraciones autobiográficas, (Cantero, 2000) entrevistas a profundidad (Gewerc, 2001; Lopes, 2007), análisis lingüístico (Freytes, 2001), investigación-acción (Prieto, 2004), grupos de discusión (Bolívar, *et. al.*, 2005), narrativas de las trayectorias personales y profesionales de los docentes (Ojeda, 2008), entrevista biográfica (Lopes *et al.* 2007), análisis político de discurso (Navarrete, 2008), biografías profesionales (Ojeda, 2008), así como diarios de campo, entrevistas y autobiografías (Mieles, *et. al.*, 2009).

5.2 Relato de vida

Recurrimos a los relatos de vida ya que nos permiten acercarnos a un periodo particular en la vida de los sujetos como profesionistas dedicados a la docencia dentro de un espacio escolar determinado a diferencia de las historias de vida referidas a la reconstrucción general de la vida de los sujetos (Álvarez, 2012; Pujadas, 1992).

5.3 La entrevista

La entendemos como la interacción que permite generar conocimiento y reflexión en los sujetos que en ella participan, el entrevistador⁵⁹ y el entrevistado, posibilitan que las personas compartan su perspectiva sobre los temas a tratar para adentrarnos en su visión del mundo que los rodea, desde su propio lenguaje y cotidianidad. Recurrir a la entrevista es fundamental si el interés es comprender la voz, la subjetividad y las opiniones de los sujetos. Si bien el objetivo, los temas, el orden son delimitados por el investigador, siendo quien formula las preguntas, lo hace a partir del interés por comprender lo que la gente cree o piensa sobre esos aspectos.

Ante los diversos tipos de entrevistas propuestos por Kvale (2011); *factuales*, buscan la obtención de información precisa y delimitada; *conceptuales*, se basan en preguntas sobre definiciones de términos; *de grupos de discusión*, interesa escuchar diferentes puntos de vista sobre un tema; *discursivas*, centradas en la forma en que construyen las descripciones y el conocimiento de los discursos; *de confrontación* el entrevistador contrapone argumentos e ideas distintos a los del entrevistado, por último las *narrativas*, estas los sujetos formulan relatos inducidos por el entrevistador ya que las preguntas detonan historias en torno a distintos temas en correspondencia con el objetivo de la investigación. Es este tipo de entrevista la que hemos elegido ya que nos han permitido escuchar las narraciones con sus significaciones de espacio, tiempo y relaciones, así como el sentido e intención de los docentes.

Aunado al empleo de la entrevista narrativa hemos optado por realizar entrevistas semiestructuradas caracterizadas por diseñarse con preguntas abiertas a través de un guión o guía de entrevista el cual elaboramos previamente permitiéndonos como sostiene Kvale (2011) contar con los temas motivo de la entrevista y que los docentes expresaran libremente su opinión sobre los temas planteados.

6. Guión de entrevista

El guión de entrevista que elaboramos se encuentra integrado por rubros, propósito y aspectos, los cuales abarcan las características descritas anteriormente del concepto de identidad así como en los elementos objetivos y subjetivos que conforman la identidad docente. Aunque fue elaborado para un grupo de docentes con características específicas, consideramos que es un

⁵⁹ Kvale (2011) diferencia entre investigador y entrevistador. El primero es quien realiza el estudio y el segundo es quien realiza la entrevista pudiendo no ser necesariamente el investigador. En nuestro caso nos referiremos indistintamente como entrevistador o investigador.

aporte en los estudios cualitativos de identidad docente ya que posibilita el acercamiento a esa complejidad de factores que definen el ser docente.

Rubros	Propósito	Aspectos
1. Origen de la profesión docente	Entender la manera en que el profesionista se convierte en docente.	a) Trayectoria personal y profesional antes de dedicarse a la docencia <ul style="list-style-type: none"> - Familia - Profesión - Trabajo b) Arribo a la docencia. c) Influencias de personas significativas para dedicarse a la docencia. d) Significado de la docencia e) Valoración de la docencia. . f) Percepción de la docencia como profesión y como ocupación. g) Vocación para la docencia.
2. Desarrollo de la profesión docente	Ubicar las formas en que el docente enfrenta los cambios educativos y cómo se adapta a los mismos (reconfiguración de su identidad)	a) Acceso a la institución educativa. b) Situación de los docentes en ese centro de trabajo. c) Principales problemas en la institución educativa. d) Desarrollo de los maestros. e) Desarrollo de sus tareas <ul style="list-style-type: none"> - Ejecución de programas - Reuniones - Planeación - Cursos f) Significado de la institución.
3. Imagen de si como profesional de la educación.	Comprender la forma en que el docente se ve así mismo en su práctica diaria.	a) Visión de sí mismo en el desempeño de la labor docente. b) Valoración de su desempeño profesional. c) Formas de abordar el proceso enseñanza-aprendizaje. d) Mejora de su práctica docente (formación continua). e) Apoyo institucional en el desarrollo de las actividades docentes (equipo, materiales y formación). f) Momentos críticos en el desempeño como maestro. Discontinuidades, aspectos personales, familiares o laborales. g) Opinión de las reformas educativas. h) Influencia de las reformas educativas en la realización de su trabajo.
4. Relaciones sociales	Reconocer las diferentes relaciones que establecen con los docentes y la influencia en la conformación de su ser docente.	a) Relaciones cotidianas en su trabajo (alumnos, otros docentes, administrativos, padres de familia, directivos, etc.). b) Forma en que se dan las relaciones con los diversos sujetos señalados y su Influencia en el desarrollo de sus actividades. c) Opinión de los alumnos con quienes trabaja.
5. Reconocimiento social	Entender la manera en que el docente cree que la sociedad lo percibe.	a) Percepción de la forma en que la sociedad aprecia y reconoce el trabajo docente en general. b) Percepción de la forma en que la sociedad aprecia y reconoce el trabajo de los docentes de la institución a la que pertenece.
6. Aspectos subjetivos	Comprender la forma en que el docente percibe su labor.	a) Satisfacción ante la labor docente. b) Preocupaciones en el desempeño del trabajo docente y la manera de enfrentarlos.
7. El contexto social, cultural, e histórico	Comprender la manera en que el medio social, cultural, e histórico influyen en el docente. El docente sería el	a) Influencia del contexto social, cultural e histórico en el desempeño como docente y en el desarrollo de sus actividades.

	mismo si trabajara en otra institución educativa.	
8. El tiempo	Entender la percepción temporal del docente. Debido a que el concepto de identidad tiene un carácter temporal.	a) Valoración de transformación desde su ingreso al centro de trabajo hasta la actualidad b) Imagen de sí en el futuro como docente c) Expectativas

Elaboración propia

Durante las entrevistas, su aplicación varió por rubros o por aspectos, esto se debió a que las propias narraciones de los docentes iban entrelazando en sus relatos los distintos rubros o aspectos.

Conclusión

La docencia es una profesión compleja, como lo hemos expuesto, los docentes pertenecen a un grupo profesional específico que construye una identidad de acuerdo a su historia personal y del entorno con sus propias dinámicas y particularidades, en estrecha relación con el Estado. Proponemos que su estudio sea integral considerando la variedad de elementos que los influyen, es por esta razón que consideramos que la propuesta de guión presentada permite el entendimiento del ser y hacer de los docentes. Planteamos su empleo a través de entrevistas semiestructuradas, ya que los docentes plantean de manera libre y abierta sus vivencias y el ejercicio de la docencia.

Consideramos que para acercarse al estudio de la identidad docente es necesario hacerlo desde una mirada integral abarcando la multiplicidad de factores que influyen en su construcción para evitar fracturar su conocimiento y comprensión, intentamos contribuir con la propuesta de guión presentado en este trabajo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ÁLVAREZ, F. (2004) "Perfeccionamiento docente e identidad profesional". *Revista Docencia*. No. 24. Disponible en: <http://www.preal.org/Archivos/Grupos%20de%20Trabajo/Desarrollo%20de%20la%20Profesi%C3%B3n%20Docente/Ciclo%202005-2010/Art%C3%ADculos/alvarezmartin.pdf>. Fecha de consulta 22/05/2013.

ÁLVAREZ, Z. Y PORTA L. (2012) "Camino de indagación sobre la buena enseñanza: aproximación biográfico-narrativa en educación superior". *Revista Educación*. Año 3, N°4. Disponible en http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/r_educ/article/view/87. Fecha de consulta 25/05/2012.

AVALOS, B. (2000) "El desarrollo profesional de los docentes. Proyectando desde el presente al futuro". Unesco. Disponible en <http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/avalos.pdf>. Fecha de consulta 22/05/2013.

AVALOS, B., CAVADA, P., PARDO, M. y SOTOMAYOR, C. (2010) "La Profesión Docente: Temáticas y Discusiones en la Literatura Internacional". *Revista Estudios Pedagógicos*. XXXVI, N° 1. Disponible en <http://www.scielo.cl/pdf/estped/v36n1/art13.pdf>. Fecha de consulta 08/05/2013.

ÁVILA, J. Y CORTÉS, J. (2011) "La construcción de las identidades profesionales a través de la educación superior". *Revista Cognición*. No. 9. Disponible en http://www.cognicion.net/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=17. Fecha de consulta 25/05/2013.

BOLÍVAR, A., DOMINGO, J., y FERNÁNDEZ, M. (2001) *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. España: La Muralla.

BOLÍVAR, A., FERNÁNDEZ, M. y MOLINA, E. (2005) "Investigar la identidad profesional del profesorado: Una triangulación secuencial". *Revista Forum: Qualitative Social Research*. Volume 6, No. 1, Art. 12, Disponible en: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/516/1116>. Fecha de consulta 14/05/2013.

CANTERO, F. (2000) "Las bases teóricas de las narraciones autobiográficas de los docentes". *Revista Interuniversitaria*. No. 11. Disponible en: http://campus.usal.es/~revistas_trabajo/index.php/1130-3743/article/viewFile/2848/2884. Fecha de consulta 25/05/2013.

CONTRERAS, S. (2010) "La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente". *Revista Educación y Educadores*. Vol.13, No. 3. Disponible en <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/viewArticle/1732/2334>. Fecha de consulta 12/04/2013.

DUBAR, Claude. (2000) *La Socialisation*. Francia: Armand Colin.

FLICK, Uwe. (2012 [2004]) *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Morata.

FREYTES, A. (2001) "Desafíos a la identidad profesional de los docentes: la implementación del 3° ciclo en la provincia de Buenos Aires". Quinto Congreso nacional de estudios del trabajo. Disponible en <http://www.aset.org.ar/congresos/5/aset/PDF/FREYTESFREY.PDF>. Fecha de consulta 18/04/2013.

GEWERC, A. (2001) "Identidad profesional y trayectoria en la universidad. *Revista Profesorado*". 5, 2. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev52ART2.pdf>. Fecha de consulta 13/03/2013.

HARGREAVES, A. (1996) "Cuatro edades del profesionalismo y aprendizaje profesional". Seminario

internacional sobre Formación Inicial y Perfeccionamiento Docente. Disponible en http://www.rmm.cl/usuarios/nseve/doc/200911252132350.Cuatro_edades_del_profesionalismo_y_del_aprendizaje_profesional_A_Hargreaves.pdf. Fecha de consulta 18/03/2013.

ILVENTO, M. (2006) "Identidad profesional, la tensión entre el deseo y la carencia: el caso de los científicos de la educación". *Revista de Psicodidáctica*. Vol.11, No.1. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=17514747009>. Fecha de consulta 08/04/2013.

KVALE, S. (2011) *Las entrevistas en investigación cualitativa*. España: Morata.

LOPES, A. (2007) "La construcción de identidades docentes como constructo de estructura y dinámica sistémicas: argumentación y virtualidades teóricas y prácticas". *Revista Profesorado*. 11, 3. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev113COL1.pdf>. Fecha de consulta 16/04/2013.

LOPES, A., PEREIRA, F., SOUSA, C. CAROLINO, A. Y TORMENTA, R. (2007) "Currículos de formación inicial identidades profesionales de base y trayectoria profesional". *Revista española de pedagogía*. Año XLV, No. 236. Disponible en <http://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/6673/2/20401.pdf>. Fecha de consulta 21/04/2013.

LÓPEZ, B. Y TINAJERO, G. (2009) "Los docentes ante la reforma del bachillerato". *Revista mexicana de investigación educativa*. Vol. 14 No. 43. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011808009>. Fecha de consulta 02/05/2013.

MÉRIDA, R. (2006) "Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*. Vol. 8, No.1. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15508105>. Fecha de consulta 13/04/2013.

MERTENS, L. (1997) "La descentralización y el sector privado en la trayectoria de la formación profesional en México". OIT/CINTERFOR Disponible en: <http://temp.oitcinterfor.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/labarca/pdf/mertens.pdf>. Fecha de consulta 15/06/12.

MIELES, M., HENRÍQUEZ, I. Y SÁNCHEZ, L. (2009) "Identidad personal y profesional de los docentes de preescolar en el distrito de Santa Marta". *Revista Educación y Educadores*. Vol. 12, No.1. Disponible en http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S0123-12942009000100005&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Fecha de consulta 03/06/2013.

NAVARRETE, Z. (2008) "Construcción de una identidad profesional. Los pedagogos de la Universidad Nacional Autónoma de México". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol.13, No.36. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003607>. Fecha de consulta 08/05/2013.

NÚÑEZ, I. (2004). "La identidad de los docentes". Documento Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación. Disponible en: http://www.oei.es/docentes/articulos/Identidad_docente_chile_nunez.pdf. Fecha de consulta 16/05/2013.

OJEDA, M. (2008). "Rasgos de la identidad del profesor de enseñanza media en su trayectoria de formación y desempeño profesionales. ¿Cómo, cuándo y con quiénes adquiere su condición de profesor?". *Revista electrónica de investigación educativa*. Vol.10, No.2. Disponible en http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_pdf&pid=S1607-40412008000200004&lng=es&nrm=iso&tlng=es. Fecha de consulta 16/05/2013.

PRIETO, M. (2004) "La construcción de la identidad profesional del docente: un desafío permanente". *Revista Enfoques Educativos*. 6(1). Disponible en <http://ocw.pucv.cl/cursos-1/epe1137/materiales-de-clases-1/unidad-2/documentos/la-construccion-de-la-identidad-profesional-del-docente>. Fecha de consulta 19/03/2013.

PUJADAS, M. J. (1992) *La historia de vida como método de investigación social*. España: Siglo XXI-

CIES.

SÁNCHEZ, A., Y BOIX, J. (2008) "La construcción de la identidad y profesionalización de los docentes noveles de la ESO, a través de un estudio experimental". *Revista Profesorado*. 12,3. Disponible en <http://www.ugr.es/~recfpro/rev123COL2.pdf>. Fecha de consulta 17/05/2013.

TAYLOR, S. y BODGAN, R. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Argentina: Paidós.

TENTI, E. (2007) "Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente". *Revista Educação & Sociedade*. Vol.08, No. 99. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313705003>. Fecha de consulta 04/06/2013.

VAILLANT, D. (2010) "La identidad docente. La importancia del profesorado". *Revista Novedades educativas*, No. 234, p.4-11.

VEIRAVÉ, D., OJEDA, M., NÚÑEZ, C. Y DELGADO, P. (2006). "La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores". *Revista Iberoamericana de Educación*. No. 3. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/1509Veirave.pdf>. Fecha de consulta 08/06/2013.

Autora.

Ivonne Balderas Gutiérrez.

Universidad Autónoma de Tlaxcala. México.

Maestra en Ciencias Sociales. Doctorante del Programa de Doctorado en Educación. Universidad Autónoma de Tlaxcala. México.

E-mail: ivonn_e@hotmail.com

Citado.

BALDERAS GUTIÉRREZ, Ivonne (2013). "Propuesta de guión de entrevista para el estudio de la identidad docente". *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS*. N°6. Año 3. Oct. 2013 - Marzo 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN: 1853-6190. Pp. 73 - 87. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/84>

Plazos.

Recibido: 27 / 06 / 2013. Aceptado: 18 / 09 / 2013.

Reseña bibliográfica:**Detectar sensibilidades en la Investigación Social**

Reseña del libro: Scribano, Adrián (2013)
Encuentros Creativos Expresivos: Una metodología para estudiar sensibilidades.
Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora.

Valeria N. Bula

Encuentros Creativos Expresivos (ECE) es un dispositivo creado por Adrián Scribano para detectar sensibilidades. El autor propone herramientas interpretativas teóricas y prácticas para adentrarse de forma sistemática en el “entramado de impresiones de las sensaciones que los agentes ‘hacen’ de aquello que puede designarse como mundo interno y externo, mundo social, subjetivo y ‘natural’” (Scribano, 2013: 29). Este trabajo es el resultado de un ejercicio analítico e interpretativo que surgió a partir de un Proyecto de Transferencia de la Ciencia (PROTRI 2010) para generar contextos de expresividad en habitantes de tres barrios de la ciudad de Córdoba (2010-2011).

El dispositivo toma como medio la creatividad expresada en colores cargados de sentido y la activa participación de los sujetos que intervienen. En este trabajo se utilizan como medio de expresión los dibujos y collages, pero se podría también indagar con otros como la música o la danza por decir algunos. Colores plasmados en dibujos y collages, utilidades de dispositivos tecnológicos como grabadores y filmadoras son medios que refuerzan y dan al cientista un invaluable material de análisis y quiebra el lugar de controversia que le era destinado en ciencia social a la creatividad.

Para dar luz a aquello que fue interiorizado como natural en los sujetos los ECE apuntan a la potencialidad del ser humano proyectado en momentos de expresión. De esta manera, las artes irrumpen para facilitar y desarrollar vías de investigación que hacen posible las experiencias de indagación. En ese expresarse, más allá de la palabra, se exteriorizan otras aristas y vías expresivas que no se pueden decir con la expresión verbal: en la expresividad –remarca Scribano– se hace expreso lo que era tácito y puede servir para desarticular los habitus de clase.

Para detectar esas sensibilidades desarrolla la utilización de colores como metáfora cromática para exteriorizar la expresividad. Las prácticas sociales pueden ser descritas por las tonalidades, la luminancia corporal, la saturación expresiva, acromatismo y daltonismo social. Cada color tiene su significado que el investigador deberá analizar. En las experiencias descritas en el libro (a donde se propone una sistematización de los colores asociados a las emociones) se encuentra cierta estabilidad a la hora de ligar colores y emociones particulares, el verde representa la esperanza, el negro y el marrón, pesar y angustia, el blanco, la paz. La estrategia que Scribano utiliza es analítica y de búsqueda sistemática de indicios en las creaciones de los participantes con el fin de vislumbrar las relaciones y meandros de las interacciones prestando especial atención a los detalles, a aquello que devino en estructura ‘natural’ social.

La dominación capitalista se hace manifiesta directamente en los cuerpos, en sus marcas. La energía social que contienen esos cuerpos cuyo volumen e intensidad resulta un rasgo distintivo

de las vivencialidades de los sujetos y determina su disponibilidad social. Se dice que un cuerpo puede verse entre otros, pálido o rebosante de color. De esta manera dentro de la vida capitalista el autor habla de una usurpación del color de la piel, de sus luminosidades y tonos. A través del cuerpo se vivencia y se pone en contacto con los otros. Por esto la intensidad del color en la conexión cuerpo/color/emoción es producto de la historia social del sujeto.

Scribano toma de Marx la idea que la verdadera ciencia comienza en lo sensorial y que toda sensación es un devenir: El ser humano construye su historia a pesar de su propia voluntad. De allí el lugar privilegiado de la 'percepción', construida socialmente. "Los dispositivos de regulación de las sensaciones consisten en procesos de selección, clasificación y elaboración de las percepciones socialmente determinadas y distribuidas. La regulación implica la tensión entre sentidos, percepción y sentimientos que organizan las especiales maneras de apreciarse en el mundo que las clases y los sujetos poseen" (Scribano, 2013: 31).

En este sentido con el objetivo de recavar indicios toma prácticas y entrecruza otras formas de análisis como la del psicoanalista y la del detective y le da un giro sociológico. Asimismo, para hallar material en la experiencia del ser-cuerpo, Scribano expone pistas que ayudan a explorar los caminos de indagación y comprensión.

En la elaboración de los ECE participaron técnicos de la Asociación Civil La Minga, Cooperativas de la ciudad de Córdoba y miembros del Programa de Estudios sobre Acción Colectiva y Conflicto Social del CIES-UE-UNC. Los participantes fueron seleccionados entre aquellos que tuvieron mayor conexión con la problemática a tratar en la investigación en tres barrios de la Ciudad de Córdoba. Algunas de las preguntas que se realizaron en el presente trabajo fueron ¿Cómo sentimos el barrio? o ¿Cómo nos gustaría sentirnos en el futuro? Al igual que un focus Group se tendrá que buscar máxima tensión entre homogeneidad y heterogeneidad. Además, se deberá prestar especial importancia al contexto: Tanto la actitud del equipo entre activa y de prescindencia, y la elección del lugar porque puede potenciar o debilitar la creatividad, son de suma importancia. El procedimiento de indagación u organización de los ECE se realiza en tres unidades: Los Momentos de Expresión, los Componentes Expresivos y las Estrategias de Registro y deben ser pensados –como enfatiza Scribano– en permanente tensión conformando un flujo de acción.

Los Momentos de Expresión se definen por cómo se conforma el espacio de expresividad tanto individual como colectivo, allí se permite jugar con los colores o no, volar con la imaginación y hacer presentes fantasmas y fantasías ocultos o invisibles.

La segunda Unidad son los Componentes Expresivos que toman protagonismo porque son los materiales a través de los cuales se plasman las representatividades que constituye uno de los flujos de acción. Los agentes sociales, a partir de su propia experiencia, otorgarán sentido a la elección de los materiales a utilizar. Los componentes son los papeles en blanco, los lápices de colores, los crayones, las acuarelas y elementos para crear un collage como revistas, fotos, diarios, papeles glasé entre otros materiales.

La tercera Unidad son las Estrategias de Registro que resultan de gran importancia a la hora de interpretar los ECE porque graban la experiencia desde diferentes ópticas. Los sujetos y los investigadores tienen en su poder cámaras fotográficas o videos que reflejarán diferentes puntos de vista. Los cuatro Momentos se registrarán con grabadores para captar –como subraya Scribano– de manera más fiel la atribución de sentido en sus obras. Uno o más investigadores realizarán una observación semiestructurada en los procesos de la experiencia para relevar información de los tres primeros Momentos.

Los ECE cuentan con cuatro Momentos: en el Primero –el de estrechar lazos de confianza y afinar sintonías entre el investigador y participante–; se explica de qué se van a tratar los siguientes encuentros, quién va a llevar los equipos de registro (cámara fotográfica, grabador o filmadora) y se distribuyen los roles de cada miembro del equipo de investigación, quién registrará cada ECE o servirá de asistente. Se contará con una cámara de video que grabará todo el encuentro. En este primer Momento se visualiza un video relacionado a la temática de estudio y se pide a los participantes que den sus impresiones.

El Segundo Momento es el de expresividad individual a donde cada participante tiene a su disposición como se ha mencionado más arriba papeles en blanco, lápices, fibras, temperas de

colores, materiales de diferentes texturas como lanas de colores o papel lija. Se les hace una pregunta relacionada a la problemática e individualmente expresan su respuesta en los papeles. En este espacio se fomenta la creatividad y se utilizan “las conexiones teóricas, empíricas entre colores, sensaciones, emociones, escenas biográficas y flujo histórico social” (Scribano, 2013: 92). Una vez coloreado se invita a los participantes a ponerlos en una línea de tiempo representada en una pizarra como Pasado/Presente/Futuro y a explicarlo. En su aplicación de esta experiencia en los tres barrios de la ciudad de Córdoba surgió cómo los participantes sienten el antes/ahora/después en relación al barrio y se desprendió que la experiencia de pasar de la villa al barrio fue un acto positivo, un logro. En general en la conexión entre colores y emociones el negro, el marrón o el gris son sinónimos de problemas, las soluciones son verdes, amarillos o rojos y los deseos son coloreados en rosa o azul. También surge la tensión entre lo monotemporal y lo politemporal en cuyos polos se describe la vida en términos de colores y las secuencias de las prácticas en relación al tiempo. Este Momento al conectar emoción/color es muy movilizador para los participantes y los prepara para el siguiente ejercicio.

El Tercer Momento o espacio de creatividad es colectiva: Con una pregunta disparadora los participantes distribuidos en grupos crean un collage con fotos de revistas y otros materiales que deberán interpretar. En la experiencia estudiada se reparó en los detalles y surgieron entre otros tres claros componentes como pistas: la tierra, las casas y el futuro como un logro y un bien para las futuras generaciones, para dejarles algo a sus hijos; asimismo se advirtió la asociación de lucha colectiva, represión y movilizaciones como un proceso lógico a realizar para conseguir sus tierras. Los afiches evidenciaron las estructuras sociales de cada uno de los barrios tratados y las sensibilidades desde que consiguieron ‘dichas’ tierras. Finalmente en el Cuarto Momento se liga la experiencia individual y colectiva y se les pregunta lo que quisieron representar y que relaten como vivieron la experiencia.

Scribano comparte con Orlagh O’Brien “que las personas sienten en sus cuerpos las emociones y que dichos estados del sentir se pueden evidenciar en las proximidades/distancias entre cómo colorean y dibujan el mundo. Cuando son los sujetos los que dibujan/pintan sus emociones, los procesos de doble hermenéutica para un observador externo se simplifican porque el primer intérprete de la realidad es el sujeto que la vive” (Scribano, 2013: 55).

Igualmente subraya a las fantasías y los fantasmas sociales como negadoras de los conflictos en una sociedad con el objeto de encontrar mecanismos del orden y dispositivos ideológico para la ‘soportabilidad social’.

A partir de las huellas de la capacidad de crear de Lev S. Vigotsky, de transformática de Roy Bhashkar y el cobordimo de René Thom explica la construcción de Unidades de Experienciación para la articulación de la hermenéutica de los colores con los dibujos en vistas a percibir “las relaciones entre creatividad, expresividad, sensaciones y emociones” (Scribano, 2013: 72).

Los dibujos que realizan los participantes son así una cartografía de su lugar en el mundo que tomando en cuenta “el qué [...], y el cómo es posible averiguar desde-dónde se expresa lo que se dice” (Scribano, 2013: 62).

Lo que se busca entonces es una reflexividad activa y participante. De este modo siempre en el espíritu de hacer una sociología crítica, como enfatiza Scribano, y mirarse a sí misma en sus propias definiciones –mismo desde un área progresista de las ciencias sociales– es medular disputar el campo discursivo, que es ciertamente un campo político.

Autora.

Valeria N. Bula.

Grupo de Estudios sobre Sociología de los Cuerpos y las Emociones del Instituto de Investigaciones Gino Germani, Universidad de Buenos Aires. Argentina.

Trabaja como escritora y periodista especializada en arte. Graduada en Ciencia Política por la Universidad París I Panthéon-Sorbonne. Francia.

E-mail: valeria.bula@gmail.com

Citado.

BULA, Valeria (2013). "Detectar sensibilidades en la Investigación Social". Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación Social - ReLMIS. N° 6. Año 3. Oct. 2013 - Marzo 2014. Argentina. Estudios Sociológicos Editora. ISSN: 1853-6190. Pp. 88 - 91. Disponible en: <http://www.relmis.com.ar/ojs/index.php/relmis/article/view/94>

Plazos.

Recibido: 16 / 08 / 2013. Aceptado: 20 / 09 / 2013.